

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA  
TRADUÇÃO

VERIDIANE PINTO RIBEIRO

**A LINGUÍSTICA COGNITIVA E CONSTRUÇÕES CORPÓREAS  
NAS NARRATIVAS INFANTIS EM LIBRAS: UMA PROPOSTA  
COM FOCO NA FORMAÇÃO DE TILS**

Florianópolis  
2016



VERIDIANE PINTO RIBEIRO

**A LINGUÍSTICA COGNITIVA E CONSTRUÇÕES CORPÓREAS  
NAS NARRATIVAS INFANTIS EM LIBRAS: UMA PROPOSTA  
COM FOCO NA FORMAÇÃO DE TILS**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutora em Estudos da Tradução.

**ORIENTADORA:**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rachel Sutton-Spence

Florianópolis  
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

RIBEIRO, VERIDIANE PINTO  
A LINGUÍSTICA COGNITIVA E CONSTRUÇÕES CORPÓREAS NAS  
NARRATIVAS INFANTIS EM LIBRAS: UMA PROPOSTA COM FOCO NA  
FORMAÇÃO DE TILS / VERIDIANE PINTO RIBEIRO ; orientadora,  
Rachel Sutton-Spence - Florianópolis, SC, 2016.  
362 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós  
Graduação em Estudos da Tradução.

Inclui referências

1. Estudos da Tradução. 2. Linguística Cognitiva. 3.  
Tradução e Interpretação de Libras. 4. Contos Infantis em  
Libras. 5. Corporeidade. I. Sutton-Spence, Rachel. II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós  
Graduação em Estudos da Tradução. III. Título.

VERIDIANE PINTO RIBEIRO

**A LINGUÍSTICA COGNITIVA E CONSTRUÇÕES CORPÓREAS  
NAS NARRATIVAS INFANTIS EM LIBRAS: UMA PROPOSTA  
COM FOCO NA FORMAÇÃO DE TILS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudo da Tradução do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora.

20 de Dezembro de 2016.

---

Prof.<sup>a</sup> Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, Dr.<sup>a</sup>.  
Coordenadora do curso - UFSC

---

Prof.<sup>a</sup>. Rachel Sutton-Spence, Dr.<sup>a</sup>.  
Orientadora - UFSC

**Banca examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Lodenir Karnopp, Dr.<sup>a</sup>.  
UFRGS – por videoconferência

---

Prof.<sup>a</sup> Mara Lucia Masutti, Dr.<sup>a</sup>. - IFSC

---

Prof. Walter Carlos Costa, Dr. - UFSC

---

Prof.<sup>a</sup> Audrei Gesser, Dr.<sup>a</sup>. - UFSC

---

Prof.<sup>a</sup> Neiva de Aquino Albres, Dr.<sup>a</sup>. - UFSC



Dedico este trabalho a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para sua realização.



## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente a Deus, em quem encontrei força, fé e perseverança nos momentos de angústia.

Em especial ao meu esposo, José Orlando Ribeiro Filho, pelo apoio incondicional, pela compreensão nos momentos de ausência e pelo amor sincero.

Aos participantes da pesquisa, surdos e ouvintes, pois sem suas valorosas contribuições este projeto não se realizaria.

Aos membros da banca de qualificação, que por sua generosa e cuidadosa avaliação, investindo seus conhecimentos no exame deste estudo, contribuíram para que alcançássemos os objetivos de investigação.

Aos membros banca de defesa, pelo aceite em participar e contribuir com suas considerações que marcam e encerram esta etapa da minha trajetória enquanto pesquisadora.

Aos dedicados professores das disciplinas que cursei, que compartilharam seus conhecimentos de forma generosa e transformadora, abrindo caminhos para o despertar da motivação investigatória, para reflexões envolvendo diferentes pressupostos teóricos, que culminaram na proposta teórica defendida neste estudo.

À UNIEDU (Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina) pelo apoio financeiro à execução deste projeto de pesquisa.

A esta Instituição de Ensino e a este Centro, por estarem comprometidos com a formação em nível de Pós-Graduação pública e de qualidade.

Aos familiares e amigos sinceros que, mesmo a distância, torcem pelo meu sucesso e se alegram com as minhas conquistas.

A minha querida orientadora, professora Dra. Rachel Sutton-Spence, que acreditou neste projeto, sendo sempre incentivadora, apoiadora e amiga.



A língua de sinais é para os surdos  
uma adaptação única a um outro modo  
sensorial; mas é também, igualmente,  
uma corporificação da identidade  
pessoal e cultural dessas pessoas.  
(Oliver Sacks)



## RESUMO

Motivada pela expressiva demanda de vagas para Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais – TILS, nos anos iniciais da Educação Básica na cidade de Itajaí-SC, o presente estudo levantou a necessidade de formação complementar destes profissionais para atuar na especificidade de tradução e interpretação para crianças surdas. A questão que motiva nosso estudo é saber: como podemos usar teorias linguísticas que considerem as peculiaridades cognitiva e corpórea para descrever e explicar os elementos produzidos nas narrativas infantis sinalizadas? Desta forma, a presente pesquisa objetiva identificar produções sinalizadas que explorem a corporeidade em narrativas infantis. Se propõe a explorar teorias linguísticas pertinentes aos estudos cognitivos corporificados que possam relacionar-se aos aspectos construtivos da língua de sinais. O caminho metodológico é de natureza qualitativa. A pesquisa foi dividida em três fases: o projeto piloto, o estudo preliminar e o estudo principal. O projeto piloto objetivou levantar a relevância do estudo dentro do limite do recorte geográfico e teve suas hipóteses confirmadas a partir do levantamento da demanda de alunos surdos matriculados em escolas públicas inclusivas municipais atendidos por intérpretes de Libras, bem como da análise de dois professores bilíngues surdos nativos sobre dezesseis vídeos com os registros de participantes ouvintes usuários da Libras sinalizando clássicos da literatura infantil. A segunda fase, o estudo preliminar, selecionou dois dos dezesseis vídeos para uma analogia entre as produções das participantes ouvintes, que chamamos narradora A e B e de um narrador-ator surdo, que traduziu e interpretou as mesmas narrativas, registrando-as em vídeo. Esta fase teve por objetivo identificar escolhas tradutórias que pudessem ser classificadas como construções linguísticas corporificadas com base na perspectiva da Linguística Cognitiva. A terceira fase de análise, no estudo principal, apresentou uma proposta teórica que pode descrever e explicar as construções sinalizadas em narrativas infantis que explorem as habilidades corporificadas do tradutor-intérprete de Libras. Modelos cognitivos como Figura-Fundo, Esquema de Iconicidade Corporificada, Dêiticos Interrogativos Semânticos, são algumas das propostas que podem contribuir para formação de TILS no sentido de potencializar suas habilidades corporificadas e interativas no exercício de mediação comunicativa entre crianças surdas de cultura visual e as narrativas infantis. Estas propostas revelaram as peculiaridades visuais, o imagético e corporificado na língua de sinais, longe das composições gramático-estruturalista e gerativista, mostrando-se coerente com o postulado

defendido pela Linguística Cognitiva. Esta perspectiva foi denominada de Gramática de Construções Visuo-Corporificada.

**Palavras-chave:** Linguística Cognitiva; Tradução e Interpretação de Libras; Contos Infantis em Libras, Corporeidade.

## ABSTRACT

Motivated by the clear demand of Sign Language Interpreters - (TILS) working in the early years of Elementary School in Itajaí-SC, the present research raised the necessity of a specialist course for these professionals to work on translation and interpretation with deaf children. The issue that motivates our study is to find out: How can we use linguistic theories that consider the cognitive and embodied peculiarities to describe and explain the elements produced in signed narratives for children? The present research objective is to identify signed productions that explore “the embodied” in children’s narratives. It proposes to explore the linguistic theories pertinent to cognitive embodied studies that relate to the constructive aspects of Sign Language. The research takes a qualitative methodological approach. The research was divided in three phases: the pilot project, the preliminary study and the main study. The pilot project’s objective was to demonstrate the relevance of the study within the geographical limits and it confirmed an increased demand by deaf students enrolled in municipal mainstream public schools attended by Libras Interpreters, and by the analysis of two native deaf bilingual teachers on sixteen videos of hearing participants signing classics of children’s literature. The second phase, the preliminary study, selected two of the sixteen videos for a comparison between the hearing participants’ productions, who we called narrators A and B and also one of a deaf actor-narrator, who translated and interpreted the same narratives, recording them on video. This phase aimed to identify the choices of translation that could be classified as embodied linguistic constructions using the perspective of Cognitive Linguistics. The third phase of analysis, in the main study, presented a theoretical proposal that can describe and explain the signed constructions in children's narrative that explores the embodied abilities of the translator-interpreter of Libras. The performance of the deaf actor-narrators, registered in video, were used on this phase to exemplify signed constructions considered embodied and interactive. Cognitive models such as Figure-Ground, Schemes of Embodied Iconicity and Deictic Schematic Interrogatives are some of the proposals that can contribute to training sign language interpreters in the sense of enabling their interactive and embodied abilities in the exercise of communicative mediation between the deaf children from a visual culture and the children’s narrative. These proposals reveal the visual peculiarities, the imagery and the embodied in Sign Language, far from the grammar structure and generative compositions, showing itself coherent with the principle defended by

Cognitive Linguistics. This perspective was called Gramática de Construções Visuo-Corporificada (a Grammar of Visuo-Incorporated Construction).

**Key-Words:** Cognitive Linguistics; Translation and Interpretation of Libras; Children's Storytelling in Libras, Embodiment.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Localização dos referentes, verbos direcionais e marcas não manuais nas línguas de sinais. ....	162
Figura 2. Diferenças no significado conforme a orientação da palma da mão.....	170
Figura 3. Exemplos clássicos de sinais icônicos TELEFONE e BORBOLETA.....	171
Figura 4. Isomorfismo.....	172
Figura 5. Metáfora. ....	173
Figura 6. PENETRAR-PENSAMENTO. ....	174
Figura 7. A forma diferente do sinal CASA influenciada pela categorização.....	201
Figura 8. Molduras semânticas .....	203
Figura 9. Esquemas imagéticos espaciais – para cima e para baixo ....	206
Figura 10. Esquemas imagéticos espaciais – para frente .....	207
Figura 11. Esquemas imagéticos espaciais – para trás.....	208
Figura 12. Esquemas imagéticos espaciais - lateral.....	208
Figura 13. Esquemas imagéticos espaciais – trajetória.....	209
Figura 14. Esquemas imagéticos espaciais – trajetória.....	209
Figura 15. Esquemas imagéticos espaciais – trajetória.....	210
Figura 16. Esquemas imagéticos espaciais - dentro.....	210
Figura 17. Esquemas imagéticos espaciais - dentro.....	211
Figura 18. Esquemas imagéticos espaciais – dentro e fora.....	211
Figura 19. Esquemas imagéticos espaciais – trajetória e cheio .....	212
Figura 20. Esquemas imagéticos espaciais sensitivos - atrito.....	213
Figura 21. Esquemas imagéticos espaciais – força, compulsão e equilíbrio .....	213
Figura 22. Esquemas imagéticos sensitivos – percepção.....	214
Figura 23. Esquemas imagéticos sensitivos – percepção tato e processo .....	215
Figura 24. Esquemas imagéticos de medida - somar .....	215
Figura 25. Esquemas imagéticos de medida – parte-todo, ligação .....	216
Figura 26. Esquemas imagéticos de medida – parte-todo.....	217
Figura 27. Esquemas imagéticos de medida – repetição .....	217
Figura 28. Figura-Fundo Dupla Perspectiva.....	219
Figura 29. Figura-Fundo Dupla Perspectiva e Proeminência .....	220
Figura 30. Classes de palavras – verbo nulo.....	222
Figura 31. Metafonímia .....	223
Figura 32. Metafonímia de Movimento - POBRE.....	225
Figura 33. Metafonímia de Movimento - LONGE .....	225

Figura 34. Metafonímia de Movimento - ANOITECER.....	226
Figura 35. Metafonímia de Movimento - ALTO.....	227
Figura 36. Metafonímia de Movimento - COZINHAR.....	228
Figura 37. Espaços mentais - tempo .....	230
Figura 38. Espaços mentais – cenário.....	230
Figura 39. Espaços Mentais – área rural.....	231
Figura 40. Primitivos Discursivos – construtores.....	233
Figura 41. Integração Conceptual - JORNAL-LER .....	234
Figura 42. Integração conceptual – ESCRAVA .....	235
Figura 43. Integração conceptual – LOBO MAU.....	235
Figura 44. Expressões Idiomáticas .....	237
Figura 45. Dêitico Interrogativo Semântico - O-QUÊ?.....	238
Figura 46. Dêitico Interrogativo Semântico – ACONTECER-O-QUÊ? .....	240
Figura 47. Dêitico Interrogativo Semântico – AQUI-O-QUÊ?.....	241
Figura 48. Dêitico Interrogativo Semântico – VER-O-QUÊ?.....	242
Figura 49. O tempo na narrativa .....	246
Figura 50. Uso de expressão facial.....	247
Figura 51. A prosódia e a Simulação Mental.....	248
Figura 52. Simulação Mental e referente visuo-corpóreo.....	250
Figura 53. Referentes visuo-pronominais.....	251
Figura 54. Direção visuo-corpórea .....	252
Figura 55. Referentes visuo-nominais .....	252
Figura 56. Direção visuo-corpórea e imagética.....	253
Figura 57. Direção visuo-corpóreo e referentes.....	254
Figura 58. Referentes e os espaços mentais.....	255
Figura 59. O Classificador Perspectiva-ação.....	256
Figura 60. Uso do verbo “fazer” e do Classificador Perspectiva-ação	257
Figura 61. Referente visuo-corpóreo e Classificador .....	258
Figura 62. Classificador Perspectiva-ação.....	258
Figura 63. Apresentação dos personagens e do contexto – narradora B .....	261
Figura 64. Finalizando a narrativa .....	263
Figura 65. Apresentação dos personagens na narrativa – narradora A	267
Figura 66. Apresentação dos personagens na narrativa – narrador-ator surdo .....	268
Figura 67. Indicação dos falantes na cena – narradora A .....	269
Figura 68. Indicação dos falantes na cena – narrador-ator surdo .....	270
Figura 69. Posicionando os personagens na cena – narradora A.....	271
Figura 70. Sinalizando a construção da casa – narradora A .....	271
Figura 71. A construção das três casas – narradora A .....	273

Figura 72. A construção das três casas – narrador-ator surdo .....	274
Figura 73. Zonas de Representação e Processamento.....	276
Figura 74. Classificadores Perspectiva-ação e Figura-Fundo de Proeminência.....	277
Figura 75. A queda das casas dos personagens.....	278
Figura 76. As expressões dos personagens .....	279
Figura 77. Referentes visuo-adjetivados e Figura-Fundo .....	280
Figura 78. Referente visuo-adjetivado .....	280
Figura 79. Referentes visuo-adjetivados, marcas corpóreo-faciais e Classificadores Perspectiva-ação .....	281
Figura 80. Referente visuo-adjetivado – PORQUINHOpreguiçoso-satisfeito .....	281
Figura 81. Figura-Fundo Dupla Perspectiva e Proeminência .....	282
Figura 82. Figura-Fundo Dupla Perspectiva – PESSOA-ANDAR-SOBRE-TELHADO .....	282
Figura 83. Figura-Fundo de Proeminência – QUERER-O-QUÊ? .....	283
Figura 84. Referente visuo-adjetivado – lobo mau .....	283
Figura 85. Domínio Visuo-imagético e Figura-Fundo.....	284
Figura 86. Referente visuo-pronominal e Figura-Fundo .....	284
Figura 87. Figura-Fundo de Dupla Perspectiva .....	285
Figura 88. Contexto Visuo-factual narradora B e narrador-ator surdo .....	286
Figura 89. Contexto Visuo-factual – narradora B.....	286
Figura 90. Metafonímia .....	288
Figura 91. Referentes pronominais, nominais e adjetivados .....	288
Figura 92. Domínio Visuo-imagético Superior.....	290
Figura 93. Classificador Manual e Perspectiva-ação .....	291
Figura 94. Referente visuo-corpóreo .....	291
Figura 95. Metafonímia de Movimento .....	292
Figura 96. Direções visual e corporal - laterais .....	293
Figura 97. Direções visual e corporal – laterais, alto.....	294
Figura 98. Direção visual e corporal – para cima e para baixo.....	295
Figura 99. Figura-Fundo de Proeminência e Dupla Perspectiva – a descida da árvore.....	296
Figura 100. Figura-Fundo de Proeminência e Dupla Perspectiva – a entrada na casa .....	297
Figura 101. Referente visuo-pronominal .....	298
Figura 102. Figura-Fundo para “galinha dos ovos de ouro”.....	299
Figura 103. Referentes visuo-adjetivados – harpa encantada .....	300
Figura 104. Figura-Fundo – João e a harpa encantada .....	302
Figura 105. Domínio Visuo-imagético Superior.....	304
Figura 106. Classificador Perspectiva-ação e Manual.....	310

Figura 107. Contexto Visuo-factual .....	310
Figura 108. Figura-Fundo de Dupla Perspectiva e Proeminência .....	311
Figura 109. Referentes .....	311
Figura 110. Metafonímia e Metafonímia de Movimento .....	313
Figura 111. Iconicidade de Motivação Corporificada – motivação espacial .....	314
Figura 112. Iconicidade de Motivação Corporificada – motivação sensitiva .....	314
Figura 113. Iconicidade de Motivação Corporificada – motivação medida.....	314
Figura 114. Domínio Visuo-imagético Superior .....	315
Figura 115. Direção visual e corporal – OLHAR-PARA-CIMA .....	316
Figura 116. Direção visual e corporal – diálogos entre dois personagens .....	317
Figura 117. Direção visual e corporal – GALINHA-BOTAR-OVO...	317
Figura 118. Zona de Representação Homóloga-imagética e Zona de Processamento Imagético-integracional .....	318
Figura 119. Zona de Representação Homóloga-imagética e Zona de Processamento Imagético-integracional – LOBO MAU .....	318
Figura 120. Expressão Visuo-idiomática.....	319
Figura 121. Dêitico Interrogativo Semântico – O-QUÊ .....	320

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Motivação de Iconicidade Corporificada.....	205
Quadro 2. Analogias teóricas – Linguística Cognitiva e Gramática de Construções Visuo-Corporificada.....	243
Quadro 3. Primeiro trecho da transcrição – narradora A .....	246
Quadro 4. Segundo trecho da transcrição – narradora A .....	249
Quadro 5. Terceiro trecho da transcrição – narradora A.....	256
Quadro 6. Primeiro trecho da transcrição – narradora B .....	259



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Tipos de corporificação e Gramática de Construção Corporificada .....	42
Tabela 2. Características de Figura e Fundo .....	60
Tabela 3. Inventário de Esquemas Imagéticos.....	70
Tabela 4. Espaços Mentais.....	77



## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>29</b>
<b>2.</b>	<b>A GRAMÁTICA DE CONSTRUÇÕES CORPORIFICADA NA LINGUÍSTICA COGNITIVA .....</b>	<b>35</b>
2.1	Um Breve Resgate Histórico das Teorias Linguísticas .....	35
2.2	Os Principais Fundadores da Linguística Cognitiva .....	36
2.3	Alguns Conceitos Fundamentais para a Linguística Cognitiva .....	37
<b>2.3.1</b>	<b>As Contribuições da Gramática de Construções Corporificada .....</b>	<b>37</b>
<b>2.3.2</b>	<b>A Perspectiva Imagética .....</b>	<b>45</b>
<b>2.3.3</b>	<b>Definições de Categorização .....</b>	<b>50</b>
<b>2.3.4</b>	<b>Molduras Semânticas .....</b>	<b>52</b>
<b>2.3.5</b>	<b>Gramática Cognitiva .....</b>	<b>56</b>
2.3.5.1	Gestalt e a Figura-Fundo .....	59
2.3.5.2	Classes de Palavras .....	64
<b>2.3.6</b>	<b>Metáfora .....</b>	<b>66</b>
2.3.6.1	Esquemas Imagéticos .....	68
2.3.6.2	Metáfora e Metonímia .....	70
<b>2.3.7</b>	<b>A Teoria dos Espaços Mentais .....</b>	<b>74</b>
2.3.7.1	Mesclagem Conceptual .....	78
<b>2.3.8</b>	<b>Gramática de Construções .....</b>	<b>79</b>
2.3.8.1	Expressões Idiomáticas .....	85
2.3.8.2	Centro Dêitico .....	86
<b>3.</b>	<b>A LINGUÍSTICA COGNITIVA E OS PRESSUPOSTOS INTERACIONISTAS DOS DESENVOLVIMENTOS LINGUÍSTICO E COGNITIVO DA CRIANÇA .....</b>	<b>91</b>
3.1	Contribuições Teóricas Sociointeracionistas .....	92
3.2	O sociointeracionismo das teorias linguístico-cognitivistas .....	101
3.3	A teoria Linguístico-Interacionista no desenvolvimento infantil. .....	107
<b>4.</b>	<b>A LINGUÍSTICA COGNITIVA E AS NARRATIVAS INFANTIS .....</b>	<b>117</b>
4.1	Narrativas orais para o público infantil .....	117
4.2	Narrativas orais em meio a comunidade surda .....	119
4.3	Os reflexos do trabalho com narrativas infantis no desenvolvimento de crianças surdas .....	123
4.4	A perspectiva cognitivista em narrativas infantis .....	128

<b>5.</b>	<b>A LINGÜÍSTICA COGNITIVA E OS PROCESSOS TRADUTÓRIOS .....</b>	<b>149</b>
5.1	O fazer tradutório do TILS educacional.....	149
5.2	O objeto da tradução do TILS .....	160
<b>5.2.1</b>	<b>A construção da sintaxe nas Línguas de Sinais .....</b>	<b>161</b>
<b>5.2.2</b>	<b>Classificadores nas Línguas de Sinais .....</b>	<b>168</b>
<b>5.2.3</b>	<b>Iconicidade nas Línguas de Sinais .....</b>	<b>170</b>
<b>5.2.3</b>	<b>Mímica e pantomima nas Línguas de Sinais.....</b>	<b>175</b>
<b>5.2.4</b>	<b>Anáfora e dêiticos nas Línguas de Sinais .....</b>	<b>176</b>
5.3	A interface cognitivista da tradução.....	177
5.4	O narrador e o espectador movidos por processos linguísticos cognitivos e interacionistas .....	185
<b>6.</b>	<b>CAMINHO METODOLÓGICO .....</b>	<b>189</b>
6.1	Abordagens de pesquisa .....	189
6.2	Instrumentos de coleta de dados.....	189
6.3	Participantes .....	191
6.4	Desenho do estudo .....	192
6.5	Método de análise.....	193
<b>7.</b>	<b>A GRAMÁTICA DE CONSTRUÇÕES VISUO- CORPORIFICADA NA LIBRAS COM BASE NA PERSPECTIVA DA LINGÜÍSTICA COGNITIVA.....</b>	<b>197</b>
7.1	Categorização na Tradução para LSB .....	199
7.2	Molduras Semânticas Presentes na Tradução para LSB .....	202
<b>7.2.1</b>	<b>Esquemas Imagéticos na Tradução para LSB.....</b>	<b>204</b>
<b>7.2.2</b>	<b>A Gestalt na Gramática Cognitiva na Tradução para LSB ... .....</b>	<b>217</b>
<b>7.2.3</b>	<b>Classes de Sinais na Tradução para LSB.....</b>	<b>220</b>
7.3	Metáforas nas Narrativas em LSB .....	222
<b>7.3.1</b>	<b>Metafonímia na Tradução para LSB .....</b>	<b>223</b>
7.4	A Teoria dos Espaços Mentais e Mesclagem Conceptual com Foco na Construção de Sentidos em LSB .....	228
<b>7.4.1</b>	<b>Construtores de Espaços Mentais na Tradução para LSB .... .....</b>	<b>228</b>
<b>7.4.2</b>	<b>Primitivos Discursivos na Tradução para LSB .....</b>	<b>231</b>
<b>7.4.3</b>	<b>Integração Conceptual e a Tradução para LSB .....</b>	<b>233</b>
7.5	Gramática de Construções e os Processos Tradutórios em LSB.. .....	235
<b>7.5.1</b>	<b>Expressões Idiomáticas na Tradução para LSB.....</b>	<b>236</b>
<b>7.5.2</b>	<b>Centros Dêiticos Interrogativos na Tradução para LSB ..</b>	<b>237</b>
<b>8.</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS NO PROJETO PILOTO .....</b>	<b>245</b>
8.1	Identificação dos apontamentos da análise “A” .....	245

<b>8.1.1</b>	<b>Expressão facial e corporal</b> .....	245
<b>8.1.2</b>	<b>Processo anafórico</b> .....	249
8.2	Identificação dos apontamentos da análise “B” .....	259
<b>8.2.1</b>	<b>A corporeidade nas narrativas da narradora B</b> .....	259
<b>9.</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS DO ESTUDO PRELIMINAR</b> ..	<b>267</b>
9.1	Analogia entre as escolhas tradutórias da narradora “A” e do narrador-ator surdo .....	267
9.2	Analogia entre as escolhas tradutórias da narradora “B” e do narrador-ator surdo .....	285
9.3	Outras analogias .....	296
9.4	Discussão dos Resultados.....	304
<b>10.</b>	<b>GRAMÁTICA DE CONSTRUÇÕES VISUO-CORPORIFICADA</b> .....	<b>309</b>
10.1	Classificador Perspectiva-ação e Classificador Manual.....	309
10.2	Contexto Visuo-factual.....	310
10.3	Figura-Fundo Dupla Perspectiva e Figura-Fundo de Proeminência .....	310
10.4	Referente visuo-verbal; Referente visuo-pronominal; Referente visuo-adverbial; Referente visuo-adjetivado; Referente visuo-nominal.....	311
10.5	Metafonímia e Metafonímia de Movimento.....	312
10.7	Domínio Visuo-imagético Superior .....	315
10.8	Direção visual; Direção corporal: Referentes visuo-corpóreos....	316
10.9	Zona de Representação Homóloga-imagética e Zona de Processamento Imagético-integracional .....	317
10.10	Expressões Visuo-idiomáticas.....	318
10.11	Dêiticos Interrogativos Semânticos em LSB.....	319
	<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>321</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>327</b>
	<b>APÊNDICE A - Tradução e transcrição da análise do vídeo da narradora A</b> .....	<b>347</b>
	<b>APÊNDICE B - Tradução e transcrição da análise do vídeo da narradora B</b> .....	<b>348</b>
	<b>ANEXO A - Textos originais em Língua Portuguesa utilizados na tradução e interpretação para Libras</b> .....	<b>349</b>



## 1. INTRODUÇÃO

O principal objetivo desta pesquisa foi identificar na tradução e interpretação sinalizadas construções que explorem a corporeidade em narrativas infantis, além disso também se propôs a explorar teorias linguísticas pertinentes aos estudos cognitivos corporificados que pudessem se relacionar aos aspectos construtivos da língua de sinais, culminando em desdobramentos teóricos que pudessem descrevê-la e explicá-la.

A hipótese que guiou este estudo foi a de que perspectivas teóricas estruturalistas e gerativistas podem não estar dando conta de descrever e explicar as peculiaridades linguísticas de uma língua visuo-corpóreo espacial. Estas perspectivas estão na literatura dos estudos linguísticos, inclusive das línguas de sinais, porém são comuns as dificuldades de tradutores-intérpretes de Libras em tornarem-se proficientemente bilíngues e letrados, de compreenderem as diferenças entre Libras e Língua Portuguesa e dominarem os seus usos, onde em um momento constroem suas sentenças baseadas em regras sintáticas finitas e em outro momento constroem suas sentenças em relações semânticas visuais. É possível que esta lacuna atinja as produções sinalizadas em narrativas infantis, já que, para este público, há que se levar em conta toda a imagética e a ludicidade que fazem parte do seu universo.

Diante deste contexto, fomos motivados à investigação pela seguinte questão: como podemos usar teorias linguísticas que considerem perspectivas cognitiva e corporificada para produzir, descrever e explicar narrativas infantis sinalizadas por tradutores-intérpretes?

Antes de concluirmos a descrição da motivação para este estudo, faz-se pertinente compreender a que estamos nos referindo em relação à “linguagem corporificada”. Podemos defini-la com base em Cavalcante e Souza (2010, p. 68). É a linguagem humana caracterizada a partir de módulos cognitivos dependentes de outros módulos cognitivos do ser humano, considerando este processo, “uma das facetas da cognição humana geral que emerge (na forma de padrões morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos, prosódicos etc.) da interação concreta (sensório-perceptual) do ser humano com o mundo que o rodeia”. Os pesquisadores estudam a Linguística Cognitiva, uma perspectiva teórica de base corporificada que:

[...]compreende a cognição (e, conseqüentemente, a linguagem que dela emerge em uma perspectiva “corporificada”). Essa tese assegura que a mente humana e a própria organização conceptual

resultam da forma como o corpo humano interage com o meio em que habita. A natureza dos conceitos e sua forma são, em grande parte, parametrizados pela natureza de nossas experiências corporais.(CAVALCANTE e SOUZA, 2010, p. 68)

Ainda em relação à motivação, vale relatar que a questão que conduziu nossa investigação, emergiu de minhas indagações quanto à forma como os ouvintes tradutores intérpretes usuários da língua portuguesa como primeira língua e da língua de sinais brasileira como segunda língua, produzem uma comunicação afinada com a cultura visual de pessoas surdas, mais especificamente de crianças surdas. Indagações estas, que surgiram durante minha atuação como formadora em cursos de extensão em técnicas de tradução e interpretação em libras, onde pude observar, que a maior dificuldade dos cursistas é a construção sintática coerente com as percepções visuais que atribuem sentido à mensagem destinada às pessoas surdas. Ativar a sensibilidade para a percepção visual e transformá-la em língua, expressando-se através de todo o esquema corporal, é algo que precisa ser apresentado, praticado e aprimorado ao longo do curso e da experiência tradutória destes profissionais. O input linguístico não se dá mais a partir de percepções auditivas e visuais, mas através de todas as percepções corpóreas, com exceção da audição. O output linguístico é motivado pelas experiências vividas através destas percepções, principalmente a visual. (QUADROS, 1997)

Para responder à questão que conduziu nossa investigação e alcançar os objetivos propostos, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa por considerar dados subjetivos de análise, e a dividimos em três fases: o projeto piloto, o estudo preliminar e o estudo principal. Cada uma destas fases foram norteadas por objetivos específicos que levaram a alcançar o objetivo principal: identificar, descrever e explicar a corporeidade em narrativas infantis produzidas em libras.

O projeto piloto teve como recorte geográfico a cidade de Itajaí-SC e por objetivo investigar a pertinência ou não da pesquisa. Junto à Secretaria Municipal de Educação obtivemos dados que revelaram um total de 44 alunos surdos matriculados em escolas inclusivas, da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental, no ano de 2014. Não foram encontrados dados que mostrassem agrupamentos de alunos surdos, todos estavam inclusos em salas onde havia apenas ouvintes. Este contexto, aliado à constatação das dificuldades dos ouvintes (apresentada ao longo do curso de tradução e interpretação em libras) em

desenvolver suas sensibilidades para os estímulos visuais do mundo que os cerca, levou-nos a inferir que poderiam formular um complicador para que haja afinidade linguística entre um sujeito de cultura visual e outro de cultura ouvinte.(GESSER, 2012; CAMPELLO, 2008)

Nesta fase da pesquisa, refletimos sobre as dificuldades na tradução e interpretação de narrativas infantis em libras, denunciadas pelos alunos do curso, somadas à expressiva demanda por estes profissionais nos anos iniciais em escolas inclusivas localizadas no recorte geográfico delimitado para esta pesquisa, nos convenceu de que havia uma problemática a ser investigada, ou seja, a maior demanda de atuação está nos anos iniciais da Educação Básica, onde também se encontram as maiores dificuldades de tradução e interpretação em Libras no nível da infância. Considerando que perspectivas estruturalistas e gerativistas não abordam motivação corporificada na construção linguística, a perspectiva que pode contribuir como arcabouço teórico na análise da Libras é a Linguística Cognitiva.

Cabe levar em conta que, no trabalho com narrativas infantis, o olhar das crianças ouvintes, mergulhadas na narrativa, viajando na imaginação, é motivado pelos recursos de falsetes com que a professora regente apresenta a história. (GIRARDELLO, 2014). A criança surda, impedida de ser impactada por estas sensações através da audição, pode ser provocada a viver as mesmas experiências através da percepção visual. Estes momentos podem ser ricos para aprimorar sua linguagem peculiarmente visuo-corpórea-espacial, envolvendo-a na trama, mergulhada na imaginação, guiada pela língua de sinais. (SUTTON-SPENCE e KANEKO, 2016; MOURÃO, 2011; ROSA e KLEIN, 2011)

A literatura atual, amplamente difundida, apresenta determinados aspectos que vêm sendo considerados fundamentais do ponto de vista básico da sintaxe da libras para a construção de sentidos no espaço de sinalização: concordâncias, topicalização, processo anafórico e classificadores (QUADROS e KARNOPP, 2004; FERREIRA-BRITO, 2010; FELIPE, 2001), porém, além destas questões, o fato do público alvo ser infantil, há que se considerar idiosincrasias tanto da fase da infância quanto das questões imagéticas que interferem na aquisição, desenvolvimento e aprimoramento da linguagem.

Sobre as questões da infância e da linguagem, Vygotsky (1983, 2007, 2009 e 2014) dedicou-se a defesa de um olhar mais atento para o desenvolvimento linguístico como ponte para o pensamento e seus desdobramentos. O estudioso afirma que a ludicidade é o momento crucial para que os pequenos acessem e ampliem o conhecimento de mundo. É com o outro que a criança aprende a crescer. Não é diferente

com as crianças surdas. Elas também necessitam de estímulos externos de seus pares linguísticos e culturais para se desenvolverem plenamente. Nossas crianças surdas estão, em sua maioria, frequentando escolas inclusivas com o apoio de um tradutor-intérprete de libras. Este profissional tem o compromisso de ser mediador entre a pessoa surda e a comunicação em seu entorno, para isso, se vale de habilidades linguísticas que, se exploradas em toda sua potencialidade, podem avançar para o universo imagético destas crianças, enriquecendo suas experiências linguísticas. (CAMPELLO, 2008; MOURÃO, 2011) Este estudo analisa produções em libras que provoquem o imaginário infantil e estimulem o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. Para isto, é preciso também estudar as especificidades cognitivas que constituem o aparato linguístico da criança surda, aporte teórico encontrado em teorias consagradas por Lev Vygotsky. (2007, 2008, 2009 e 2014)

As afirmações de Vygotsky corroboraram para confirmar nossas hipóteses sobre a pertinência de uma mediação tradutória e interpretativa em libras que possa alcançar o nível linguístico de crianças, neste estudo, crianças surdas.

Diante desta constatação, passamos à conclusão da fase do projeto piloto. Os participantes, alunos dos cursos de 2013 e 2014, foram convidados para uma atividade que os desafiou a contar uma história infantil em língua de sinais. Dezesesseis alunos aceitaram o convite. Os textos com os clássicos da literatura infantil foram distribuídos, os alunos preparam suas performances tradutórias, e as produções foram gravadas em vídeo na presença da pesquisadora e dos demais participantes da pesquisa, para posteriormente serem analisadas pelos professores bilíngues surdos nativos Luiz Zancanaro e Tatiane Zancanaro. Eles atuam lecionando Libras para surdos e ouvintes, no município de Itajaí. Ambos são formados em Letras-Libras e o professor Luiz Zancanaro é mestre e doutorando em Linguística pela UFSC-Universidade Federal de Santa Catarina. As análises destes professores foram cruciais para a identificação de questões pertinentes a serem objetos de estudo, definindo os rumos da pesquisa. Os professores pontuaram as escolhas tradutórias que poderiam ou não contemplar a corporeidade, visualidade e sensibilidade imagética na interação com espectadores infantis surdos. Esta fase foi importante para justificar a escolha do corpus de pesquisa deste estudo: a tradução e interpretação de contos infantis em língua de sinais; que revelou um objeto de pesquisa latente: a construção corporificada de narrativas infantis em Libras.

A segunda fase da pesquisa, o estudo preliminar, selecionou dois dos dezesesseis vídeos analisados. O critério para a seleção foi que os

participantes apresentassem aspectos na construção do discurso relevantes para os objetivos da pesquisa, independente de já atuarem como intérpretes ou não. Porém, vale ressaltar que os dois vídeos selecionados são de participantes que já atuam como tradutores-intérpretes de libras para crianças surdas.

Os contos traduzidos pelas participantes ouvintes foram: “Os três porquinhos” e “João e o pé de feijão”. O passo seguinte desta fase da pesquisa foi encontrar uma forma de relacionar a produção dos ouvintes a uma produção considerada afinada com a cultura visual das pessoas surdas. Definimos então, que convidaríamos uma pessoa surda com esta proficiência. Convidamos para participar desta atividade da pesquisa o professor e ator surdo Rodrigo Custódio. Atualmente, ele leciona a disciplina de Libras no Curso de Letras-Libras na UFSC-Universidade Federal de Santa Catarina, com formação em Letras-Libras, mestre e doutorando em Estudos da Tradução nesta mesma universidade. O professor Rodrigo Custódio traduziu ambas as narrativas e as registrou em vídeo. Estes vídeos foram então, analisados à luz da perspectiva da Linguística Cognitiva.

A partir dos apontamentos nas análises dos participantes professores bilíngues surdos e da produção linguística do narrador-ator surdo, as produções passaram a receber um olhar que identificasse construções que refletissem o repertório cognitivo, corporificado, visual e imagético, coerente com a cultura visual das pessoas surdas, mais especificamente de crianças surdas.

A terceira fase da pesquisa, o estudo principal, tomou como corpus exemplificador de modelos cognitivos corporificados de construção linguística, as produções do narrador-ator surdo. Onze modelos foram propostos e exemplificados com o objetivo de provocar a reflexão sobre novos olhares em relação às abordagens que teorizam a construção linguística das línguas de sinais em narrativas, principalmente narrativas infantis.

O corpo deste estudo se inicia com a apresentação de diferentes modelos cognitivos de análise linguística pertencentes à perspectiva da Linguística Cognitiva. O terceiro capítulo aborda as relações possíveis entre a Linguística Cognitiva e os pressupostos cognitivistas de Vygotsky. O quarto capítulo apresenta as contribuições que a Linguística Cognitiva pode oferecer aos estudos envolvendo narrativas infantis. No quinto capítulo temos uma abordagem que investiga as relações entre a Linguística Cognitiva e os processos tradutórios. Finalizamos com a apresentação do caminho metodológico e a análise dos dados.

Consideramos que a contribuição desta pesquisa está na identificação de aspectos relacionadas à formação do tradutor intérprete de Libras que podem emergir das análises dos dados, provocando a comunidade científica da área a mover-se com um olhar mais atento às lacunas que podem se perpetuar ao longo da atuação deste profissional ou não serem completamente preenchidas.

## **2. A GRAMÁTICA DE CONSTRUÇÕES CORPORIFICADA NA LINGUÍSTICA COGNITIVA**

A Gramática de Construções Corporificada, principal arcabouço teórico deste estudo cuja a abordagem repousa no plano da tradução e interpretação de narrativas infantis da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais Brasileira, surgiu como uma das teorias que caracterizam a perspectiva da Linguística Cognitiva, uma Ciência Cognitiva que pode ser caracterizada por suas bases corporificadas, entendendo a linguagem como construção na mente corpórea, em oposição à mente simbólica. (FELTES, 2007).

### **2.1 Um Breve Resgate Histórico das Teorias Linguísticas**

Um breve resgate histórico dos embates que levaram a idealização da Linguística Cognitiva, remonta ao final do século XX, quando a ciência cognitiva vivenciou um momento de ruptura com a predominância de tendência da época que ovacionava as contribuições das teorias gerativistas de Noam Chomsky. Esta ruptura se deu pela busca, cada vez maior, de se investigarem as habilidades linguísticas de forma associada às habilidades cognitivas e foi bastante influenciada pela aproximação dos pesquisadores com a Psicologia Cognitiva e com a Antropologia Cognitiva. Afirmações corroboradas por diversos pesquisadores da área como: Azevedo (2010), Duque e Costa (2012), Ferrari (2014), Salomão (2009), Feltes (2007).

Como sabemos, os estudos linguísticos foram marcados pelo início do século XX, quando Saussure empoderou os estudos desta área com análises descritivas. A linguística passou a receber status de ciência e o estruturalismo ganhou força em meio à comunidade científica da época. (CHIAVEGATTO, 2009; SAUSSURE, 2012)

Os primeiros estudos que apresentaram um foco mais voltado para as influências da cultura sobre a língua foram os de Sapir em 1921, contudo, conforme Chiavegatto (2009) acabaram sendo tão criticados devido as suas admissões relativistas, que não receberam o merecido reconhecimento e importância.

No final do século XX, os trabalhos do Noam Chomsky revolucionaram a ciência linguística ao contrariar concepções defendidas pelo estruturalismo behaviorista, o qual afirmava que a língua é um fenômeno que ocorre por imitação, em que a criança adquire sua competência copiando os adultos. Chomsky defendeu o que chamou de Gerativismo, no qual a língua é entendida como uma competência inata

aos seres humanos, não estando totalmente dependente de experiências externas para adquiri-la. Defende, ainda, que estes usuários detêm uma habilidade cognitiva capaz de produzir uma infinidade de sentenças a partir de sua competência linguística, sentenças estas restritas às determinações gramaticais convencionadas em cada língua. São consideradas agramaticais estruturas de sentenças que não correspondem à organização sintática convencionada em uma determinada língua. (CAVALCANTE E SOUZA, 2010; CHIAVEGATTO, 2009).

A Linguística Cognitiva vem na contramão destes movimentos, contrapondo-se à perspectiva estruturalista e gerativista. Do ponto de vista do estruturalismo, faz objeção às afirmações de que a língua é um fenômeno que pode ser puramente descritivo, compondo-se de fonologia, morfologia e sintaxe, numa relação hierárquica, indiferente à contribuição histórico-sócio-cultural de seu usuário. Do ponto de vista do gerativismo, faz objeção ao fato de, ter sim admito a importância de se estudar a cognição, mas enquanto espaço onde ocorrem os processamentos mentais da construção linguística, sem levar em conta a contribuição de aspectos corporificados como percepções, memória e atenção nesta construção, além da língua em uso. Além do mais, o gerativismo engessou os estudos sintáticos por um longo tempo ao defender e convencer a comunidade científica da área da linguística sobre suas concepções gramaticais e agramaticais. Para a Linguística Cognitiva, uma gramática que admite sua performance por “construções” é regida pelo par forma/significado em qualquer situação comunicativa e motivada por experiências corporificadas. (CAVALCANTE e SOUZA, 2010; AZEVEDO, 2010; DUQUE e COSTA, 2012; FERRARI, 2014; SALOMÃO, 2009; CHIAVEGATTO, 2009). Goldberg (2007, p. 590), postula que construções “são pares de forma e significado, incluindo morfemas, palavras, expressões idiomáticas, esquematizados por léxicos parciais e por padrões linguísticos completos”. Destes movimentos nasce a Linguística Cognitiva.

## **2.2 Os Principais Fundadores da Linguística Cognitiva**

Em 1972, Leonard Talmy, já sinalizava, em seu trabalho de doutoramento, ideias da Psicologia de Gestalt aplicada às análises linguísticas, numa abordagem conhecida como Dinâmica de Forças. Porém, apenas com o “boom” das pesquisas sobre Linguística Cognitiva em andamento, este achado foi agregado à lista de contribuições.

Um pouco depois, em 1975, Charles Fillmore desenvolveu, na Universidade da Califórnia, em Berkeley, uma teoria que ficou conhecida

como Semântica de Frames. Na mesma época, Ronald Langacker escreveu seus primeiros trabalhos sobre a, então, Gramática Espacial, mais tarde conhecida como Gramática Cognitiva. (CAVALCANTE e SOUZA, 2010)

Mas, a publicação da obra “Metáforas da Vida Cotidiana” de George Lakoff e Mark Johnson, em 1980, vem firmar-se como a primeira a abordar as ideias básicas da Linguística Cognitiva. Assim como os demais, Lakoff distanciou-se do movimento que liderava conhecido como Semântica Gerativa, para dedicar-se às novas perspectivas da Linguística Cognitiva.

Não obstante a esta linha de concepções cognitivo-linguísticas, ainda na década de 80, Gilles Fauconnier e Mark Turner desenvolveram o que ficaram conhecidas como a Teoria de Espaços Mentais e a Teoria de Integração Conceptual. No início da década de 90, Ronald Langacker publicou dois volumes, ainda sem tradução para o português: *Foundations of cognitive grammar*, onde aborda e define conceitos centrais para a Linguística Cognitiva.

Para muitos autores, a perspectiva da Linguística Cognitiva ganha força a partir da Teoria da Metáfora (LAKOFF e JOHNSON, 1980); da Gramática Cognitiva (LANGACKER, 1987) e da Teoria dos Espaços Mentais (FAUCONNIER, 1994), como apontam Duque e Costa (2012).

## **2.3 Alguns Conceitos Fundamentais para a Linguística Cognitiva**

A Gramática de Construções Corporificada admite em seus estudos que a perspectiva da Linguística Cognitiva se dá por construções em uma variedade de modelos cognitivos que representam a gramática das línguas. Uma gramática motivada por experiências perceptivas no espaço social, que justificam uma análise linguística com base na língua em uso. As definições a seguir configuram os modelos cognitivos da Linguística Cognitiva que compõem as análises do presente estudo.

### **2.3.1 As Contribuições da Gramática de Construções Corporificada**

Os pesquisadores Duque e Costa (2012), também destacam as contribuições da Gramática de Construções Corporificada, considerada uma teoria recente da gramática de construções que vem sendo desenvolvida por Benjamin Bergen e Nancy Chang, tendo sua primeira publicação em 2005, e que vêm motivadas por questões como: como podem as pessoas e as máquinas aprenderem a usar a língua? O objetivo

desta pesquisa é abordar essa questão através da construção de modelos integrados a estruturas, aquisição e utilização da linguagem que são tanto motivadas cognitivamente quanto computacionalmente.

Bergen e Chang, juntamente com seus colaboradores, também integram um projeto chamado *Neural Theory of Language*, cujos objetivos incluem entender como língua e cognição se baseiam no cérebro. Essa investigação assume que todas as unidades linguísticas são construções, incluindo morfemas, palavras, sintagmas e sentenças. A inspiração para a determinação da estratégia veio de técnicas de linguística computacional e cognitiva, inteligência artificial, modelagem cognitiva e psicologia do desenvolvimento. (BERGEN e CHANG, 2005; FELDMAN e NARAYANAN, 2003)

Para o nosso estudo, tomamos as análises de Bergen e Chang, na tríade relacional Gramática de Construções Corporificada, análise de linguagem natural e análise semântica lexical. O interesse pela modelagem cognitiva reproduzida em inteligência artificial não será arrolada as nossas análises, e sim suas convicções quanto a corporalidade envolvida nas construções gramaticais. Vale ressaltar que a Gramática de Construções Corporificada incorpora mecanismos linguísticos como esquemas imagéticos, frames, projeções metafóricas e metonímicas, espaços mentais e mescla em suas estruturas gramaticais, que correspondem às categorias de nossas investigações e que serão conceituadas neste capítulo. (DUQUE e COSTA, 2012; BERGEN, 2007; BERGEN e CHANG, 2005, 2013, BERGEN, CHANG, NARAYAN, 2004).

Além disso, a Gramática de Construções Corporificada admite concepções que são próprias da Linguística Cognitiva considerando que para produzir ou interpretar expressões linguísticas, requer-se a evocação de habilidades psicológicas gerais como memória, atenção, percepção, além de processos como categorização, abstração, mapeamento, projeção e integração conceitual, enfatizando que todo esse processamento ocorre de uma forma rotineira e, principalmente, inconsciente. (AZEVEDO, 2010; BERGEN e CHANG, 2005, 2007, 2013, BERGEN, CHANG, NARAYAN, 2004; CHANG e MOK, 2006)

Podemos dizer que a Gramática de Construções Corporificada compreende as habilidades apontadas por pesquisadores da Linguística Cognitiva de Talmy a Fauconnier e isso significa considerar processos que envolvem esquemas cognitivos, condições sociointeracionais e culturais, onde resgatam-se saberes envoltos à categorização, conceptualização, organização gestáltica, mapeamento conceptual, analogia, esquematização e inferenciação. (DUQUE e COSTA, 2012)

Complementam os saberes envolvidos na Linguística Cognitiva que nos ligam diretamente à Gramática de Construções Corporificada, Cavalcante e Souza (2010), apresentando estudos que envolvem variados processos mentais, dentre os quais se incluem aquisição de conhecimento, produção de inferência, julgamento e resolução de problemas, entre outros, onde a cognição engloba os aspectos do funcionamento mental consciente e inconsciente.

Para Bergen e Chang (2013, p. 02-03, tradução nossa)

[...] as construções são incorporadas em modelos de uso da linguagem; em vez de objetos apenas descritivos, como eles são na maior parte das experiências da gramática de construção, estes emparelhamentos forma-significado são componentes do conjunto hipotetizado de mecanismos envolvidos por usuários da língua. Qualquer proposta de construção de participar na produção ou compreensão de um determinado enunciado deve, portanto, ter consequências observáveis nesse caso de uso da linguagem; não deve haver formalmente construções vazias. Neste sentido, cada par construcional forma-significado representa uma hipótese a ser validada através de observações do comportamento em ambientes naturais e experimentais. Para facilitar a construção de modelos que podem validar essas hipóteses, construções em GCC são expressas em uma notação formal que tem uma implementação computacional simples. Em suma, a GCC leva à percepção de que as pessoas usam a gramática significativamente e funcionalmente, e usam-na para construir uma empiricidade conduzida, computacionalmente implementada, teoria predicativa do uso da linguagem.

A Gramática de Construções Corporificada se enquadra na Linguística Cognitiva por seu aspecto corporificado que ajuda a determinar a natureza da compreensão e do pensamento, uma peculiaridade que constitui o cerne desta perspectiva (JOHNSON, 1987; VARELA, THOMPSON, ROSCH, 1991; BERGEN, 2008). Este estudo considera que os processos de aquisição e construção da linguagem não se efetivam na mente separados do corpo como tradicionalmente se postula numa perspectiva chomskyana e estruturalista e defende a indissociabilidade entre mente e corpo. Em acordo com os estudiosos citados até aqui, consideramos que a linguagem é estruturada através de

nossas capacidades cognitivas relacionadas às nossas experiências corporais, e não uma entidade de natureza puramente metafísica e independente do corpo.

Podemos dizer que:

[...]os diferentes quadros teóricos que se instituem no âmbito da LC compartilham o pressuposto de que a linguagem humana não se caracteriza a partir de um módulo cognitivo independente de outros módulos cognitivos do ser humano, sendo, sim, uma das facetas da cognição humana geral que emerge (na forma de padrões morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos, prosódicos etc.) da interação concreta (sensório-perceptual) do ser humano com o mundo que o rodeia. A LC compreende a cognição (e, conseqüentemente, a linguagem que dela emerge em uma perspectiva “corporificada”). Essa tese assegura que a mente humana e a própria organização conceptual resultam da forma como o corpo humano interage com o meio em que habita. A natureza dos conceitos e sua forma são, em grande parte, parametrizados pela natureza de nossas experiências corporais. (CAVALCANTE e SOUZA, 2010, p. 68)

Pode-se entender que os seres humanos interagem com base na “dinâmica ativação de sistemas conceptuais”. É como uma rede de integração mental semasiológica<sup>1</sup>, uma capacidade de organização de conceitos e categorização que podem ser evocadas a medida que produzimos comunicação.

Pensar sobre os processamentos cognitivos significa levar em conta que estes constroem-se a partir de fatores linguísticos, sociais e interacionais. É uma perspectiva daqueles que acreditam ser o conhecimento fruto das interações sociais e contextuais.

Assim sendo, entende-se que considerar concepções da corporalidade nas investigações, significa defender as particularidades dos processamentos do organismo nos momentos de produção, aprendizado e compreensão da linguagem, que podem ter um efeito sobre o caráter da linguagem, sobre as características individuais na produção

---

<sup>1</sup>Com base em Silva (1999), “semasiológico” é a perspectiva que parte de um determinado item lexical para os valores semânticos que ele expressa. Já “onomasiológico” é a perspectiva que parte de um determinado valor semântico para os vários itens lexicais que o expressam.

linguística. (LAKOFF e JOHNSON, 1999; FELDMAN, 2006)

Segundo Lakoff e Johnson (1999), a hipótese de uma mente corporificada abalou consideravelmente a distinção entre percepção e conceptualização. Na concepção dos autores, em uma mente corporificada, o mesmo sistema neural, engajado na percepção ou no movimento corporal, desempenha um papel central na concepção, ou seja, as mesmas estruturas neurais responsáveis pela percepção, pelo movimento e pela manipulação de objetos são também responsáveis pela conceptualização e pelo raciocínio.

Nesse contexto, segundo Duque e Costa (2012, p. 149), baseados em Bergen (2007):

[...]uma abordagem corporificada deve conceber o significado envolvendo a ativação do conhecimento perceptual, motor, social e afetivo na caracterização do conteúdo dos enunciados. O indivíduo exposto à língua apreende (e aprende) recorrendo ao emparelhamento de “pedaços” da língua com experiências perceptuais, motoras, sociais e afetivas reais. Em casos posteriores de uso da língua, quando os estímulos motores perceptivos, sociais, efetivos originais não estão presentes no contexto, as experiências são recriadas e revividas por meio da ativação de estruturas neurais. Nesse sentido, o significado é “corporificado”, uma vez que depende de o indivíduo ter vivenciado experiências em seu corpo no mundo real, onde são recriadas experiências em resposta à entrada linguística. Por outro lado, essas experiências são revividas para produzir saída linguística.

Pode-se afirmar que enquanto processamos a linguagem, estamos ativando imagens motoras através de atividades neurais responsáveis pelo controle motor. Assim, há um processo de compreensão da linguagem sobre a ação e a execução desta ação real que acontece através de nossos corpos. Experimentos sugerem que nosso cérebro é capaz de realizar tarefas sensorio-motoras e conceptuais de forma simultânea.

Estes estudos, revelam nossa capacidade de produzir comunicação onde nossos *inputs* linguísticos transformam experiências em subsídios armazenados para *outputs* futuros. Somos capazes de pensar, articular cognitivamente e agir no espaço de enunciação através de nosso esquema corporal.

Vale destacar modelos computacionais já testados e que foram construídos para lidar com três tipos de conceitos, segundo as pesquisas de Duque e Costa (2012), com base em Lakoff e Johnson (1999), e utilizados para sustentar as afirmações quanto aos aspectos linguísticos.

Estes conceitos estão diretamente ligados aos objetivos de nosso estudo, pois revelam funções na estruturação linguística ligadas à corporalidade, envolvendo: as relações espaciais que nosso cérebro é capaz de promover a partir de nossas experiências visuais; o movimento corporal que revela reações a partir de relações de sentido produzidas no ambiente; e os conceitos aspectuais produzidos em simulações neurais do movimento, a estrutura de nossas ações produzidas cognitivamente.

Bergen (2008), postula a definição de quatro tipos de corporificação identificadas na Gramática de Construções Corporificada:

Tabela 1. Tipos de corporificação e Gramática de Construção Corporificada

<b>Tipos de Corporificação</b>	<b>Postulados</b>	<b>Gramática de Construções Corporificada</b>
Corporificação neural	O modo como o cérebro é estruturado pode ter efeito sobre a linguagem	Seu formalismo pode ser mapeado por arquiteturas neurais.
Corporificação experiencial	As experiências particulares de um indivíduo têm algum efeito sobre a linguagem	A apreensão das construções se dá por meio da exposição à linguagem em um dado contexto social e físico.
Corporificação social	Os objetivos dos grupos sociais (dentro dos quais a linguagem se apresenta) e os contextos sociais (nos quais a linguagem é usada) têm algum efeito sobre a linguagem.	Deve-se considerar a interface entre representações de falantes diferentes, crenças, desejos e enunciados prévios de outros interlocutores.
Corporificação corpórea	As características do corpo humano têm algum efeito sobre a	É construída para ser realizada em um sistema computacional que realize

	linguagem.	tarefas da linguagem real, como compreender, produzir e traduzir, usando mecanismos internos similares aos do corpo humano.
--	------------	---

Fonte: DUQUE e COSTA, 2012.

Para este estudo consideramos que os tipos de corporificação abarcam, de alguma forma, em algum aspecto, as teorias que integram a Linguística Cognitiva. Retomando o que já foi exposto neste capítulo, relacionamos os tipos de corporificação aos Esquemas Imagéticos (LAKOFF, 1987; JOHNSON, 1987; LAKOFF e TURNER, 1989; LANGAKER, 2008; TALMY, 1975, 2000), aos Frames (FILLMORE, 1988, 2007), a projeções Metafóricas e Metonímicas (LAKOFF e JOHNSON, 1980 “Metáforas da vida cotidiana”), Espaços Mentais (FAUCONNIER, 1984, 1994, 1997, 2007) e à Mesclagem Conceptual (FAUCONNIER e TURNER, 1994, 2002, 2003; LAKOFF e JOHNSON, 1980 “Teoria da Metáfora Conceptual”) em suas estruturas gramaticais.

Com base em Duque e Costa (2012), pode-se afirmar que a Gramática de Construções Corporificada apresenta um formalismo concebido para apoiar os modelos da língua em uso e da aprendizagem. Pensar a linguagem de forma corporificada é admitir que sua estrutura parametriza simulações de atividades com base nos esquemas motores e de percepção. Nossas experiências corporais nos levam a desenvolver a capacidade de produzir (simular) as construções linguísticas conforme nossas intenções comunicativas para, então, expressarmos em forma de língua (LAKOFF, 1987; LANGACKER, 1987; TALMY, 2000; NARAYANAN, 1997). Pensar a linguagem baseada em construções é admitir que o processo só é possível através do par forma-significado. Sintaxe e semântica se fundem num mesmo processo de construção de sentido (FILMORE; KAY; O’CONNOR, 1988; GOLDBERG, 1995, 2007; LANGACKER, 1987; CROFT, 2000). Pensar a linguagem baseada em restrições é admitir que existe uma gramática base unificada, onde processos fonológicos e semânticos não se constituem dissociáveis. Outras características são atribuídas à Gramática de Construções Corporificada, mas servem aos interesses de operações formais da construção de uma inteligência artificial, ligada a computação, dispensáveis em nossos estudos.

Os Tipos de Corporificação não estão dissociados, não produzem nem são evocados separadamente, são processos que se

relacionam e se complementam. Estão aqui identificados com o propósito de levar ao conhecimento de nossa capacidade de organização cognitiva, em que diferentes engrenagens se encaixam na direção do mesmo fim: produzir significado.

A escolha pela Gramática de Construções Corporificada de Bergen e Chang (2005) se deu pela possibilidade de análise linguística que esta proposta proporciona. Com foco na linguística computacional, ela fornece notações formais com as quais as análises específicas dos fenômenos linguísticos podem ser precisamente expressas e comparadas. Além disso, também suporta modelos de compreensão da linguagem, através de representações de um modelo baseado em simulações de compreensão da linguagem. Deve-se ainda, levar em conta que a Gramática de Construções Corporificada é utilizada nos modelos de aprendizagem de línguas, uma perspectiva que considera as frequências de uso e de tipo como ponto crucial para a convencionalidade e aquisição natural das línguas. (DUQUE, 2011, 2012)

Para sintetizar, apresentamos alguns princípios que retratam as bases da Linguística Cognitiva, apontados por Duque e Costa (2012, p. 62) com base nas contribuições de Lakoff e Johnson (1999). Princípios que norteiam esse novo paradigma, que vem ganhando força desde meados da década de 1970:

1. a estrutura conceptual origina-se de nossa experiência sensório-motora e das estruturas neurais que lhes dão origem;
2. as estruturas mentais são intrinsecamente significativas devido à sua conexão com nossos corpos e nossa experiência corpórea;
3. há um nível básico de conceitos que originam parte de nossos esquemas motores e nossas capacidades para percepção gestáltica e formação de imagens;
4. nossos cérebros são estruturados de forma a projetar a ativação de padrões de áreas sensório-motoras para níveis corticais mais altos, constituindo as chamadas metáforas primárias. Tais projeções permitem-nos conceptualizar conceitos abstratos com base em padrões inferenciais utilizados em processos sensório-motores que estão diretamente ligados ao corpo.
5. A estrutura dos conceitos inclui protótipos de vários tipos: casos típicos, casos ideais, estereótipos sociais, exemplares salientes,

- pontos de referência cognitivos, entre outros, sendo que cada tipo de protótipo utiliza uma forma distinta de raciocínio;
6. A razão é corpórea à medida que nossas formas fundamentais de inferência originam-se de formas sensório-motoras e outras formas de inferência baseadas na experiência corpórea;
  7. A razão é imaginativa à medida que as formas de inferência são mapeadas de modos abstratos de inferência pela metáfora;
  8. Os sistemas conceptuais são pluralísticos, não monolíticos, de tal sorte que conceitos abstratos são definidos por múltiplas metáforas conceptuais que são muitas vezes inconsistentes entre si.

Parafraseando Duque e Costa (2012), vale a provocação para uma reflexão sobre o que parece fundamental para a tradição ocidental, que seja manter o pensamento cartesiano que defende o dualismo entre mente e corpo, postulados desde os idos de Platão, que incorpora à existência do “mundo das ideias” uma esfera separada e autônoma do mundo concreto sensorialmente cognoscível. Mente e corpo são indissociáveis, linguagem e cognição caminham atreladas e a cognição se constrói de habilidades perceptíveis que exploram espaços e sensações, armazenando informações que podem ser evocadas a qualquer momento, modeladas conforme a necessidade do agente discursivo e seu contexto.

Os próximos temas irão apresentar o corpo desta proposta com seus elementos e conceitos. Uma proposta que prima pela construção linguística cognitiva ancorada na riqueza de experiências corpóreas.

### 2.3.2 A Perspectiva Imagética

A Perspectiva Imagética é tratada neste estudo pelos olhos de Langacker (1986). Partindo do princípio de que léxico e gramática formam um *continuum* de elementos simbólicos, considerando um processo construcional de bases semânticas entre morfologia e sintaxe, onde experiências corporificadas são consideradas bases conceptuais e perceptivas, onde o conhecimento enciclopédico lexical e a construção gramatical é prevista e estruturada, bem como a simbolização do conteúdo conceptual, dão-se em forma de imagens. Langacker assume que quando usamos uma construção particular ou morfema gramatical, selecionamos uma imagem em particular para estruturar a situação concebida para fins comunicativos. Isto se dá porque línguas diferem na

sua estrutura gramatical, diferem nas imagens que os falantes empregam em conformidade com a convenção linguística. Pode-se dizer que os recursos simbólicos de uma língua geralmente fornecem uma série de imagens alternativas para descrever uma determinada cena, e nós mudamos de um para outro com grande facilidade, muitas vezes dentro dos limites de uma única frase. A imagem convencional é invocada para uma determinada expressão linguística, de forma muito flexível, que não define nem restringe o conteúdo de nossos pensamentos.

Nossa capacidade imagética nos proporciona a construção de representações construídas por meio de uma complexa engenharia neural de percepção, memória e raciocínio, que muitas vezes é regulada por imagens perceptivas com a ajuda da memória do passado. Outras vezes, a construção, estimulada por algum sinal externo, ocorre exclusivamente no cérebro a partir da recordação de algum fato real ou imaginário. As representações imagéticas não são armazenadas como cópias fiéis (fotografias, fotogramas, pixels), de fato, objetos, palavras, sons, odores, etc., nem são armazenadas como índices que representam mensagens, acontecimentos, ou algo semelhante. Vivemos em meio a uma quantidade imensurável de estímulos, o que inviabiliza qualquer possibilidade de armazenamento e recuperação na forma de cópias fiéis. Sendo assim, nossas evocações não passam de representações interpretadas da versão original ou imaginária. (DUQUE, 2012, 2014)

A leitura que fazemos para o nosso estudo é de que a perspectiva da Gramática de Construções Corporificada aponta algumas peculiaridades na forma como identifica suas estruturas e processos no modelo de compreensão da linguagem (como descritas por Bergen e Chang, 2005) aqui pontuadas por Duque (2012, 2014). Como já foi dito, a Gramática de Construções Corporificada parte do princípio que toda estrutura se dá indissociadamente num mapeamento que chamamos “forma-significado”, onde os elementos gramaticais estão intrinsecamente ligados aos fenômenos semasiológicos. Orientações pragmáticas não se afastam desta perspectiva, ao contrário, estão no cerne de suas análises. Os interlocutores levam em conta seus próprios conhecimentos, a intenção comunicativa e o contexto a que estão expostos para a identificação do sentido, é o produto de análise, o qual chamamos de “especificação semântica”(semspec – semantic specification ou semspec), são os esquemas conceituais evocados pelas construções e como eles estão relacionados. A especificação semântica orienta o sujeito da comunicação em como ativar seus sistemas perceptuais e motores, revelando o frame que será simulado e como a simulação será realizada. Estas ações conectadas direcionam-no em sua simulação semântica.

Nossas experiências nos possibilitam produzir especificações semânticas que unidas às estruturas incorporadas nos possibilitam produzir simulações e conseqüentes ações comunicativas. (BERGEN, 2005, 2007; BERGEN e CHANG, 2005, 2013; BERGEN, CHANG, NARAYAN, 2004). Estas ações são previamente simuladas em nossas habilidades imagiológicas, reconhecidas nos estudos da Linguística Cognitiva e da Gramática de Construções Corporificada como habilidade fundamental para a construção da linguagem.

A proliferação de recentes estudos de imagiologia neural completa as evidências comportamentais existentes de que a recordação de experiências motoras recruta mecanismos cognitivos responsáveis pela execução das mesmas ações motoras por ativar as mesmas partes do sistema motor do cérebro, assim como a recordação de experiências de percepção, tanto nos domínios visuais quanto auditivos, utiliza estruturas neurocognitivas específicas da modalidade perceptual (...). da mesma forma, a imagem mental que envolve o controle motor ou a percepção visual ou auditiva produz a ativação adequada de áreas motoras ou perceptuais do cérebro (...). Parece assim, que a recordação, a imaginação ou a compreensão da linguagem sobre ações e perceptos recrutam estruturas cerebrais responsáveis pela execução das ações ou pela apreensão dos perceptos que afiguram-se ao olho da mente. (BERGEN, 2005, p. 258, tradução nossa)

Bergen, Lindsay, Matlock, Narayanan (2007) resgatando as reflexões de Aristóteles, nos provocam com a seguinte citação: "O pensamento é impossível sem uma imagem." Com base em pesquisas já consolidadas, estes estudiosos realizaram experimentos com o objetivo de identificar a interferência das habilidades imagéticas do ser humano na construção da linguagem. Uma habilidade que se constitui a partir de experiências corporificadas, armazenadas na memória e evocadas a partir de estímulos comunicativos. Segundo os estudiosos

A ideia básica da construção gramatical corporificada, um modelo computacional de compreensão da linguagem, é que os elementos linguísticos (a partir de itens lexicais para marcadores gramaticais aos padrões frasais) são pares de alguma forma linguística com especificações para simulações mentais a serem

executadas quando eles são usados. Nos casos mais simples, palavras que denotam ações ou entidades perceptíveis conduzem à simulação de promulgar as imagens dessas ações ou entidades. Da mesma forma, construções gramaticais colocam restrições na simulação - indicando que tipo de evento deve ser simulado, por qual perspectiva ou com quem primeiro plano. (BERGEN, LINDSAY, MATLOCK, NARAYANAN, 2007, p. 760, tradução nossa)

As especificações semânticas dão conta destas restrições, alinhando na mente do falante as condições em que se encontra determinada situação comunicativa. As experiências perceptuais e motoras são fundamentais na construção de sentidos articuladas na especificação semântica. Estas especificações estão preenchidas de esquemas imagéticos que determinam os detalhes perceptuais da ação comunicativa, as informações envolvendo trajetória, localização ou movimento, assim como formatos, dimensões, pesos, texturas e qualquer outra informação que seja adquirida através de nossas habilidades perceptuais. Ao nos depararmos com diferentes situações que provoquem a ativação de domínios já instalados em nossa memória, articulamos estes domínios em busca de significado. (BERGEN e CHANG, 2013), baseados em Johnson (1987). “Os resultados relatados nos estudos anteriores fornecem novas evidências sugerindo que compreender a linguagem espacial leva os indivíduos a ativar simulações internas das cenas descritas”. Bergen, Lindsay, Matlock, Narayanan (2007, p. 759, tradução nossa)

Para Duque (2012), as pesquisas nessa direção demonstram que as pistas linguísticas desempenham papel crucial na condução de todo o processo de simulação mental, um fenômeno linguístico e cognitivo que ora ocorre (re)criando modelos de situação em narrativas, ora fornecendo elementos linguísticos para o refinamento da simulação de eventos, permeando funções de forma e significado.

Sabemos que os usuários de uma determinada língua têm conhecimento das construções (forma/significado). O exercício cognitivo que fazemos é utilizar o conhecimento para motivar nossas análises a partir da provocação de estímulos externos (*input*), esta análise nos leva a relacionar combinações entre forma e significado e assim, produzir sentidos. Porém, vale ressaltar que a interferência do contexto de enunciação é determinante para a tomada de sentidos nas relações comunicativas. A cada vez que nos submetemos a este processo, desenvolvemos especificações semânticas que nos servirão de subsídio

para compreensão de exposições futuras, seja para a compreensão de enunciados de entrada (*input*) ou para produção destes (*output*).

Portanto, entendendo que emerge de imagens perceptivas e das experiências pretéritas, consideradas imagens evocativas, pode-se ponderar que o pensamento se constitui por representações de imagens. Porém, o pensamento não é feito apenas de imagens, é constituído também por palavras e por símbolos abstratos, que existem sob a forma de imagens auditivas ou visuais na nossa consciência. Essas representações simbólicas podem influenciar o curso do pensamento, ajudando a traduzir todos os outros tipos de imagens (imagens de objetos específicos, ações e esquemas relacionais) sob a forma de linguagem.

Ferrari (2014), aproxima-se do conhecimento de “imagética convencional”, cujo conceito está na capacidade de estruturar o conteúdo de um domínio de modos alternativos. Esclarece que a escolha desta alternativa dependerá do nível de especificidade com o qual quisermos retratar a cena, da intenção comunicativa do falante. Isto se dá devido a constatação de que operamos em níveis bastante diferentes por diferentes motivos. “Tudo depende do contexto discursivo e do nosso propósito comunicativo em determinada situação”. (FERRARI, 2014, p. 62)

Oliveira (2010), aponta que Langacker (2001, 2008) e Taylor (2002), acabaram substituindo o termo “imagética” por “perspectivação conceitual” (*construal*) para nomear nossa capacidade de interpretar, conceitualizar ou construir sentidos, atrelado ao contexto de interação comunicativa, objetivando-se a compreensão de estímulos comunicativos ou para expressar-se.

Para este estudo consideramos que a perspectiva imagética se encontra em nossas habilidades cognitivas de criação a partir das relações que fazemos nas experiências armazenadas em nossa memória de longo prazo. Estas experiências são mediadas por nossa corporalidade, portanto há uma tendência a ancorarmos nossas produções linguísticas em habilidades corporificadas.

Desta forma, a imagética alimenta o que Bergen e Chang (2005, 2013) chamam de simulação mental ou simulação semântica. Afirmam que “a evidência experimental deixa pouca dúvida de que as pessoas realizam simulações mentais durante a compreensão”. Porém, enfatizam que mais estudos são necessários para determinar até que ponto e que condições de simulação são necessárias para a compreensão de aspectos particulares da linguagem. O que se sabe ao certo é que a simulação está diretamente ligada ao significado, sendo construída a partir de uma variedade de experimentos.

Para sintetizar, os estudiosos salientam que a simulação pode

ativar vários processos imagéticos como “desenhos” de ações reais, ações estas fundamentadas na experiência sensorio-motora e sensível às condições contextuais. Para eles, a Gramática de Construções Corporificada é uma teoria onde as funções potenciais de simulação podem ser propostas e modeladas de acordo com a intenção comunicativa, de modo que as previsões detalhadas podem ser geradas antes de serem expressas. Na simulação mental, construções linguísticas (forma/significado) servem como uma interface para a simulação mental. Ou seja, na Gramática de Construções Corporificada, palavras e outras construções servem como vias que ligam o conhecimento detalhado, específico da modalidade sobre suas formas com modalidades de conhecimento específico detalhado sobre o seu significado. (BERGEN e CHANG, 2013)

### **2.3.3 Definições de Categorização**

Contrariando pressupostos de Platão a Aristóteles, passando por Sócrates e Ferdinand de Saussure, a categorização, mesmo com algumas resistências, já não é mais vista como unidades homogêneas, basicamente estruturadas a partir de traços em comum entre seus componentes. Buscando sustentação teórica em Lakoff e Johnson (1999); Taylor (1992); Fillmore (1975); Rosch (1973, 1978); Berlin e Kay (1969); Wittgenstein (1953); entre outros, Ferrari (2014) e Duque e Costa (2012), defendem que categorização é uma atividade cognitiva fundamental que atesta nossa interação com o meio ambiente onde vivemos, onde nossas experiências corpóreas, traduzidas em relações com o mundo e com a cultura, promovem a capacidade, intrinsecamente humana, de categorizar.

Acolhendo o postulado destes pesquisadores, entendemos que somos capazes de identificar e elaborar mapeamentos entre entidades semelhantes, envolvendo objetos, pessoas, lugares, mobiliários, vestimentas, animais, veículos, reconhecendo nestes especificações que vão além de convencionalidades lexicais. São atributos que partem de percepções corpóreas e influências culturais para organizar nossas relações linguísticas e sociais.

É importante ressaltar que as estratégias humanas de categorização estão intimamente relacionadas à nossa capacidade de memória. Agrupamos objetos em categorias para falarmos do mundo, limitando-nos a criar um número finito de categorias, do contrário, isso acarretaria em sobrecarga em termos de processamentos e armazenamento de informações.

Os modelos clássicos de categorização podem ser exemplificados por um animal que pode ser considerado uma AVE, sob a condição de apresentar todos os atributos necessários para se enquadrar. Assim, enquanto gaivotas e pardais seriam indiscutivelmente membros da categoria AVE, os pinguins precisariam ser excluídos da categoria, por possuírem asas atrofiadas com função de nadadeira e não possuírem pena. (FERRARI, 2014, citando KATZ e FODOR, 1963)

O que permite chamar determinadas atividades de JOGO é o fato de cada uma delas manter alguns traços em comum com todas as outras, mas não necessariamente todos os traços. (FERRARI, 2014 apud WITTGENSTEIN, 1958)

O clássico exemplo de Fillmore (1975) utilizando o termo “solteirão”(BACHELOR), analisando a decomposição em traços definidos para este termo MACHO + ADULTO – CASADO, não pode ser considerada como suficiente para descrever o seu significado. Esta forma rígida de se definir significados léxicos para determinar sua categorização vem intrigando pesquisadores, principalmente da antropologia e da psicologia cognitiva. Destacamos antropólogos como Berlin e Kay (1969) e psicólogos como Rosch (1973, 1978). Os estudiosos levantam problemáticas para o exemplo apresentado, questionando sobre o uso do termo para homens religiosos ou personagens masculinos como o Tarzan, que se enquadram nas características apresentadas, mas não são chamados de “solteirões”. Isto se dá, argumentam os pesquisadores, porque existem questões socioculturais envolvidas no uso do termo, portanto há que se atentar para as relatividades pragmáticas ao se fazer uso dos termos e suas respectivas categorizações.

Rosch (1973) também investigou outras razões que podem levar à categorização. Utilizando as cores como base para suas análises, identificou que as mais salientes, chamadas cores focais, são mais facilmente percebidas e memorizadas, levando-o a constatar a interferência da cognição na categorização, para além de definições cromáticas, defendendo que a percepção humana, que é atraída visualmente por formas, organismos e objetos, é fundamental na definição de categorizações.

Labov (1973, 1978) também se ocupou de investigações sobre categorização. Utilizando imagens de diferentes formas de xícaras, abordou participantes para que identificassem e classificassem quais pertenciam a categoria de xícara ou a outro objeto. Chegou a conclusão de que características mais salientes, motivadas pela percepção cognitiva visual, são critérios para categorização, os tipos que saltavam ao foco

visual, chamados prototípicos, eram agrupados. Mais uma vez, interferências socioculturais foram determinantes. Os participantes categorizam com base em suas convencionalidades sociais e culturais, que podem diferenciar de uma cultura para outra.

O contexto também interfere nesta categorização, que pode variar entre o contexto linguístico (tido como aquele em que a conversa está em andamento) e o contexto social (tido como aquele em que leva-se em conta o tipo de evento da fala).

Com base em Berlin et al. (1973) e Rosch et al. (1976), também são considerados níveis de categorização, onde identificam-se três níveis: básico (possibilidade de variação e de visualização do significante a partir de um léxico = CARRO); subordinado (permite inferências sobre as especificações de um léxico = MERCEDES) e superordenado (não permite especificidades de inferências sobre o léxico = VEÍCULO)

A humanidade se encontra imersa em fatores sociais e culturais que não podem ser ignorados como condições fundamentais para determinações linguísticas e sociais. Através de nossa experiência corpórea, interagimos socialmente e nos constituímos como interlocutores competentes.

A categorização é uma das convencionalidades linguísticas que corrobora a nossa capacidade cognitiva de organizar o uso da língua.

### 2.3.4 Molduras Semânticas

Outro aspecto relevante da perspectiva da Linguística Cognitiva é a admissão da contribuição das molduras semânticas para a construção de sentidos nos processos enunciativos.

Charles Fillmore (1975, 1977, 1982, 1985), provocou olhares atentos ao publicar “A Semântica de Frames”. Uma abordagem que trata da estrutura semântica dos itens lexicais e construções gramaticais. O termo *frame* designa um sistema estruturado de conhecimento, armazenado na memória de longo prazo e organizado a partir da esquematização da experiência. (FERRARI, 2014)

Vale destacar que Fillmore inspirou-se, principalmente na Psicologia Cognitiva para a idealização desta teoria. Assim como os conceitos, os *frames* podem sofrer analogia com o conhecimento adquirido, com as redes de sentidos que armazenamos mentalmente. Cavalcante e Souza (2010)

Azevedo (2006, p. 31) ao citar Fillmore (1982), apresenta o seguinte conceito:

Pelo termo ‘frame’ eu tenho em mente qualquer

sistema de conceitos relacionados de tal forma que para se compreender um deles é necessário compreender toda a estrutura na qual ele se insere; quando uma das coisas nessa estrutura é introduzida em um texto, ou uma conversação, todos os outros são automaticamente postos à disposição.

Em nosso estudo, entendemos que, assim como apresentado por Fillmore, a palavra *frame* pode ser entendida, como já linguisticamente conhecido, em termos como: esquema, script, cenário ou modelo cognitivo. Para além de diferenças lexicais na tradução, entendemos que o cerne destes termos guarda o mesmo princípio, mesmo não sendo um consenso entre alguns pesquisadores que defendem sutis diferenças.

Para melhor compreensão, apresentamos uma breve argumentação com base no estudo de Fillmore (2007). O autor apresentou neste estudo uma série de estruturas na fala, que segundo ele, podem servir de motivação para trazer ao contexto conversacional, uma situação, uma cena. Ele argumenta que os frames são importantes para a compreensão da mensagem e que são alimentados por situações reais de uso da linguagem. Explica que quando entendemos a construção da língua, trazemos para a atividade mental a nossa capacidade de atribuir esquematizações dos constructos ou componentes do "mundo" ao qual o texto, de alguma forma caracteriza, é a nossa capacidade de esquematizar a situação ao qual a língua está sendo produzida. Explica ainda que há dois frames, os "frames cognitivos" e "frames interacionais", este último tendo a ver com a forma como conceituamos o que está acontecendo entre o falante e o ouvinte ou entre o autor e o leitor. Segue relatando que até o início dos anos setenta havia se tornado muito influente por conta de seus trabalhos sobre atos de fala, performatividade e pragmática em geral, e tinha começado a contribuir para este campo na forma de uma série de textos sobre pressupostos e Dêixis, que podem ser estudados na publicação de 1975. Sobre este aspecto, ele afirma que o conhecimento de categorias dêiticas requerem uma compreensão das formas pelas quais os tempos, a marcação de morfemas de pessoa, as categorias demonstrativas, etc., esquematizam a situação comunicativa; o conhecimento dos aspectos presentes na construção do discurso, dos princípios de cooperação conversacional, e eventos de fala rotineiras, contribuem para a compreensão total da maioria das trocas conversacionais. Enfatiza que, além disso, sabendo que um texto é, por exemplo, um obitório, uma proposta de casamento, um contrato de

negócios, ou um conto popular, isto fornece o conhecimento sobre como interpretar situações peculiares a estes contextos, como se espera que o texto se desenvolva, é possível fazer algumas simulações e previsibilidades e como saber quando está terminado em frames cognitivos. O que se observa com frequência é que tais expectativas se combinam com o material real do texto para levar a sua correta interpretação. Vale ressaltar que isso é feito tendo em vista uma estrutura abstrata das expectativas que traz consigo papéis, propósitos, sequências naturais ou convencionalizadas de tipos de evento, e todo o resto do aparato que deseja associar a noção de “frame”.

Neste mesmo estudo, ele conceitua “frame”, como sendo “a noção que desempenha um papel na descrição dos significados linguísticos”(FILLMORE, 2007, p. 246). É um sistema de categorias estruturadas de acordo com algum contexto motivador. Existem algumas palavras que podem fornecer acesso ao conhecimento de tais frames para os interlocutores no processo de comunicação, e, simultaneamente, servir para realizar uma categorização que já tem frames adquiridos.

Conceituando o que o autor toma como “contexto motivador”, trata-se de um corpo de entendimentos, algum padrão de práticas, ou alguma história das instituições sociais, cujas categorias específicas podem ser criadas na história da comunidade linguística. Por exemplo, a expressão FIM DE SEMANA transmite o que transmite por conta da cultura do uso do calendário que apresenta um ciclo de sete dias e por causa de uma determinada prática de dedicar um período contínuo, relativamente maior de dias, dentro de um ciclo de atividades laborais e dois dias contínuos para a vida privada e descanso. Ele explica que se tivéssemos apenas um "dia de descanso", não haveria necessidade da expressão 'fim de semana', podia-se simplesmente usar o nome daquele dia. Se tivéssemos três dias de trabalho e quatro dias de descanso, também parece improvável que o nome para o período dedicado à vida privada e descanso, seria esse nome. Relata que se, hipoteticamente, a semana de trabalho fosse gradualmente reduzida, a expressão 'fim de semana' poderia continuar, mas é pouco provável que a categoria poderia ter se desenvolvido naturalmente, se desde o início, o número de dias dedicados ao trabalho eram mais curtos do que o número dos dias restantes. Neste relato, apresenta a realidade de um conhecido que trabalha somente às quartas-feiras, e que tem o prazer de desfrutar de "um longo fim de semana", e faz graça ao reconhecer que no caso dele, a expressão é usado em tom de brincadeira. Tudo isso para defender a tese de que os frames são construídos a partir da experiência do falante.

Conceituando um pouco mais detalhadamente, pode-se afirmar

que o significado das palavras é subordinado a frames. O processamento cognitivo requer a evocação de conhecimentos adquiridos durante a experiência corpórea e cultural para o entendimento e interpretação de palavras ou de sentenças no momento do discurso. (FERRARI, 2014)

Em obras como as de Cavalcante e Souza (2010), assim como Azevedo (2010), há o entendimento de que a palavra *frame* vem sendo utilizada no português brasileiro de diferentes formas: frame semântico, moldura semântica e enquadramento semântico. Em nosso estudo optamos pelo uso da palavra “molduras”.

Ferrari (2014), complementa o conceito de molduras, explicando que é possível que palavras denotem o mesmo significado, mesmo sendo usadas em diferentes molduras. A base da enunciação é o fator determinante de sentido, mas o sentido pode não se modificar, mesmo em cenários diferentes. Também em línguas diferentes, as molduras podem interferir no sentido das palavras. Dependendo da cultura linguística, da convencionalidade linguística, em um determinado país o mesmo sentido pode ter termos diferentes com base em suas diferentes molduras, enquanto que em outros países este mesmo sentido terá o mesmo termo independente do cenário onde foi utilizado.

É nesse sentido que se pode dizer que o significado das palavras e expressões é, em parte, uma função da moldura/frame que lhes dá sustentação.

Cavalcante e Souza (2010, p. 74), trata “frame” como “moldura semântica” e, baseando-se em Evans (2007), define-a como “uma forma de esquematização da experiência”

[...]uma estrutura de conhecimento que é representada no nível conceptual, mantida na memória de longo prazo e que diz respeito a elementos e entidades associados a uma cena, a uma situação ou a um evento da experiência humana culturalmente constituída. Essas molduras incluem diferentes tipos de conhecimento, entre os quais, atributos e relações entre atributos. Podem ser definidas, de forma *lato sensu*, como uma estrutura de conhecimento requerida para se compreender uma palavra em particular ou um conjunto de palavras relacionadas.

Complementa explicando que toda moldura semântica institui-se em uma dada situação interacional e é decorrente de conhecimentos socioculturalmente construídos e compartilhados pelos interlocutores envolvidos em dado evento discursivo. Esclarece que deve-se levar em conta sempre a situação de linguagem na qual esse enunciado se institua,

pois pode ocorrer de alguns aspectos dessa moldura semântica passarem a ser evidenciados em detrimento de outros.

Vale ressaltar os estudos de Lakoff (1987), com base nos de Fillmore (1982), em que elabora o que chamou de Modelos Cognitivos Idealizados, afirmando tratar-se de abstrações que fazem parte do sistema conceptual (FERRARI, 2014).

Nos Modelos Cognitivos Idealizados, partindo da associação entre a noção de frames e processos de categorização, Lakoff (1987) definiu-os como um conjunto complexo de frames/molduras distintos. Os Modelos Cognitivos Idealizados também representam uma estrutura de conhecimento armazenado na memória de longo prazo, porém podem ser mais complexas e organizadas do que a noção de frame, dividindo-se em três aspectos: 1) a estrutura proposicional (um bom exemplo é o calendário, que apresenta estruturas diferentes de cultura para cultura); 2) esquemas imagéticos (CONTÊINER, PARTE-TODO, FRENTE-TRÁS, CIMA-BAIXO, ORIGEM-TRAJETO-DESTINO) os quais podem fundamentar a estrutura conceptual dos Modelos Cognitivos Idealizados, onde nossa experiência do ESPAÇO é estruturada, em grande parte, com base nestes esquemas, que tornam-se molduras na relação de sentidos; 3) finalizando com projeções metafóricas e metonímicas, como no exemplo apresentado por Ferrari (2014, p. 54) TEMPO estruturado como ESPAÇO: “as horas passam voando”.

Os Modelos Cognitivos Idealizados também podem apresentar efeitos prototípicos do tipo simples ou complexo. O primeiro postula que quanto maior a adequação entre o modelo e o conhecimento da situação, mais apropriada será a aplicação do conceito; já o segundo constitui conceitos baseados na combinação de modelos cognitivos individuais, formando um modelo complexo.

### **2.3.5 Gramática Cognitiva**

A Gramática Cognitiva vem ocupando um espaço cada vez mais significativo desde as contribuições de Langacker (1987), apresentando uma visão da estrutura gramatical como processamento cognitivo. O pesquisador postula que os integrantes dessa gramática são unidades simbólicas bipolares, apresentando um polo/estrutura/esquema semântico e um fonológico. (AZEVEDO, 2006)

Langacker (1986), relata que vem desenvolvendo uma teoria linguística que se afasta radicalmente dos pressupostos do paradigma predominante à época, desde 1976. Ele chamou esta teoria linguística de "gramática cognitiva" ou “gramática dos espaços”. Explica que este

modelo assume que a linguagem não é nem independente e nem descritível sem referência essencial para o processamento cognitivo. Segundo ele, estruturas gramaticais não constituem um sistema formal autônomo ou nível de representação, o que ocorre é elas são reivindicadas em vez de serem inerentemente simbólicas, que prevê a estruturação e simbolização convencional de conteúdo conceitual. Defende que o léxico, a morfologia e a sintaxe formam um *continuum* de unidades simbólicas. Se estas unidades estiverem divididas apenas arbitrariamente como “componentes”, assim como encontramos nos postulados da gramática gerativa, torna-se tão significativo para uma análise gramatical quanto escrever um dicionário que omite os significados de seus itens lexicais, ou seja, sem fazer referência ao seu valor semântico, não se tem gramática. Além disso, uma composição restrita com base em regras sintáticas restritas, é considerada inadequada para descrever o significado de expressões linguísticas. Explica que isso ocorre pelo fato das estruturas semânticas serem caracterizadas em relação a sistemas de conhecimento cujo às construções são essencialmente flexíveis e transitórias. As conceptualizações refletem não só o conteúdo de uma situação corrente, mas também como esse conteúdo é estruturado e interpretado.

Como postulado por Oliveira (2010), a Gramática Cognitiva não é uma “nova teoria”, uma descoberta, ou um olhar diferenciado diante da perspectiva da Linguística Cognitiva. Ocorre que a Gramática Cognitiva admite a relação que todas as teorias nesta linha cognitiva podem ter com a proposta da Linguística Cognitiva, anunciando um olhar sobre a gramática mais amplo, sem transversalidades e sem paralelismos. A pesquisadora considera que a Gramática admite modelos como a Gramática de Construções de Goldberg (1995) e a Gramática Radical de Construções de Croft (2001). Admite-se ainda um paralelismo com a Gramática Cognitiva proposta por Langacker (1987, 1991, 2000, 2001, 2006, 2008), originalmente denominada “Gramática dos Espaços”, além de diversas áreas da Semântica, como a semântica das “classes fechadas” de Talmy (2000) e a Teoria de Mesclagem de Fauconnier e Turner (1998). Todos estes teóricos adotam bases semânticas como princípio de construção linguística.

Para Langacker (1986), o significado é equiparado a conceituação. Ele defende que a semântica linguísticas deve fomentar a análise estrutural e descrição explícita de entidades abstratas como pensamentos e conceitos. Nas palavras de Langacker, o termo “conceituação” é interpretado de forma bastante ampla: inclui novas concepções, bem como conceitos fixos; experiência sensorial, sinestésica e emotiva; reconhecimento do contexto imediato (social, físico e

linguística) e assim por diante. Explica que conceituação reside no processamento cognitivo e que nosso objetivo final deve ser caracterizar os tipos de eventos cognitivos cuja ocorrência constitui uma dada experiência mental. Por esta perspectiva pode-se validar a base conceitual de significado.

No cerne destas teorias encontram-se princípios que defendem a existência, a presença dos significados nas mentes dos interlocutores, mas não de forma engessada, inflexível. Os significados podem passar por processos de ressignificação cotidianamente a medida que compartilhamos experiências no mundo. De nossas interações sociais emergem novas concepções. Esta é uma perspectiva de análise da língua baseada no seu uso, nas suas relatividades, onde o significado leva à construção do discurso, com base em nossa intenção e interação comunicativas, que se dá também por meio de nossas habilidades biológicas, ou mais linguisticamente referido, por meio de nossas habilidades corpóreas.

Considera-se que a Gramática Cognitiva constrói-se de alternativas de estrutura com significados próprios, com possibilidades de alterações de contexto, no chamado *construals*, que podem ser distintos. Entende-se *Construal* como a nossa capacidade de conceptualizar uma mesma situação objetiva de formas variadas, possibilidades alternativas de apresentação de uma mesma situação. Como afirma Azevedo (2006,.) para Langacker (2004), significado envolve, além de conteúdo conceptual, *construal* (perspectivação conceitual).

A Gramática Cognitiva propõe-se a explicar as razões para a língua se constituir como tal, partindo da avaliação da linguagem em uso e tomando o fenômeno linguístico como uma parte de nossa cognição geral. Isso implica uma perspectiva pela qual a linguagem faz uso de capacidades psicológicas envolvidas em outras formas de cognição, tais como a memória, a percepção e a categorização. Uma vez que a língua é vista como um reflexo de nosso raciocínio geral acredita-se que ela possa funcionar como um mecanismo para se compreender uma série de fenômenos mentais. (OLIVEIRA, 2010, p. 105)

Vale ressaltar que Langacker, em publicações como as de (1987, 2000), não nega a existência de unidades tradicionalmente conhecidas como com e sem significado, que é o caso de unidades fonológicas, semânticas e simbólicas convencionalizadas. Unidades fonológicas e semânticas formam a unidade simbólica, porém este

processo não ocorre de forma fragmentada na mente do falante. Este invoca domínios semânticos conforme a língua em uso e não une unidades compartimentadas para formar um significado.

A Gramática Cognitiva admite uma série de domínios semânticos que se relacionam na língua em uso. Para este estudo haverá um olhar atento para as contribuições da perspectiva imagética, para a Gestalt e figura-fundo, além das Classes de palavras.

### **2.3.5.1 Gestalt e a Figura-Fundo**

Para Langacker (1986), a relevância relativa de subestruturas de uma predicação constitui uma dimensão do imaginário que remete a conceituação de “saliência”. Com base em uma perspectiva gestaltica onde um cenário pode ser interpretado de diferentes formas dependendo do ponto de vista ao qual o perspectivador o está encarando.

Osmanska-Lipka (2012, p. 52, tradução nossa) apresenta o significado de “gestaltismo”. Trata-se de uma palavra alemã que significa “forma” e no contexto da Psicologia de Gestaltismo significa “o total unificado” ou “a configuração”. “O ponto essencial do Gestaltismo é uma suposição de que o total é diferente da soma das partes. Leva à afirmação de que o princípio operacional do cérebro é holístico, paralelo e análogo com a auto-organização de tendências”.

Um dos postulados primários da Linguística Cognitiva, que sofreu influência da Psicologia Gestalt, é o de Azevedo e Lepesqueur (2011). Afirmam que para a utilização da linguagem, lançamos mão de recursos psicológicos e cognitivos mais gerais, que atuam em vários aspectos de nossa interação com o mundo. No caso da percepção espacial, tem-se argumentado estar na base de representação e de pensamento abstrato de nossa utilização linguística. Com base nestes postulados, a Linguística Cognitiva propõe, um isomorfismo, ao menos parcial, entre linguagem e cognição, assumindo que parte dos princípios que governam a cognição está presente, de forma semelhante, na linguagem. Afirmam que a percepção tem status de nível básico com relação aos processos ligados a linguagem e pensamento, principalmente noções ligadas à percepção visual, que foi uma área de investigação significativa da Psicologia da Gestalt.

As contribuições de Talmy (2000), vêm ao encontro de relações existentes entre eventos semânticos de movimento ou posição. Cada objeto destes eventos podem ter uma relação significante e distinta, denominada pelo autor de Figura e Fundo.

Talmy (2000), assim como Osmanska-Lipka (2012), define que

a Figura é um movimento ou entidade conceptualmente móvel, cuja a trajetória, o espaço ou a orientação, concebem-se como uma variável, determinando o valor da questão relevante. Já o Fundo é uma entidade de referência, aquela que tem uma colocação estacionária quanto à organização de referência, com respeito à qual a posição, o espaço ou a orientação da Figura se caracterizam.

Tabela 2. Características de Figura e Fundo

	<b>Figura</b>	<b>Fundo</b>
características de definição	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tem propriedades espaciais (ou temporais) desconhecidas a serem determinadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• atua como uma entidade de referência, com propriedades conhecidas que podem caracterizar incógnitas da figura</li> </ul>
características associadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mais móvel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de forma mais permanentemente localizada</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• menor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• maior</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• geometricamente simples (muitas vezes pointlike) em seu tratamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• geometricamente mais complexas no seu tratamento</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mais recentemente na cena / na consciência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• anteriormente na cena / na memória</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de maior preocupação / relevância</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de menor preocupação / relevância</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• menos imediatamente perceptível</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mais imediatamente perceptível</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mais saliente, uma vez percebida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mais em segundo plano, uma vez que é percebida a figura</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mais dependente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mais independente</li> </ul>

Fonte: TALMY, 2000.

Sobre Talmy (1978, 1983, 2000), Thiering (2011) analisa suas contribuições e apresenta um conceito de figura-fundo afirmando que um objeto físico está localizado ou se move em relação a outro objeto que serve como ponto de referência. Complementa explicando que esta assimetria é incorporada em esquematização, que vem a ser o processo que envolve a criação de perfis de aspectos específicos de um ponto de referência de uma cena representando toda a Gestalt. Segundo ele, Talmy (1978, 2000) define a assimetria de base em um processo de esquematização: "O objeto Figura é um ponto móvel ou conceitualmente móvel cujos caminhos é concebido como uma variável" afirma ainda que "o objeto Fundo é um ponto de referência, com uma configuração fixa, incluída numa referência-frame, em relação a qual a figura recebe caracterização" (p. 246, tradução nossa).

Langacker (1987, p. 231, tradução nossa), explica que esta assimetria não é redutível a papéis semânticos, a natureza dos participantes envolvidos no relacionamento perfilado.

É observável mesmo para predicções que designam relações simétricas sigam da seguinte forma: X é igual a Y, que não é precisamente equivalente semanticamente a Y igual a X, nem é X semelhante a Y, equivalente a Y se assemelha X. [...] No X é igual a expressão Y [...], X é referido como um trajector, e Y como um ponto de referência. Esta terminologia reflete o julgamento intuitivo que Y fornece um ponto de referência em relação ao qual X é avaliada ou situadas [...] "(LANGACKER, 1987, p. 231).

Isto posto, destaca-se que a distinção semântica entre as duas categorias, reflete a noção fundamental nos estudos da psicologia da Gestalt de figura e fundo. Entende-se que a definição da área da psicologia Gestalt é muito mais complexa e mais ampla do que as noções adotadas na semântica cognitiva. No entanto, a ideia básica de um objeto de referência e um objeto que precisa de uma base é semelhante.

Oliveira (2010) e Azevedo (2006), são unânimes em afirmar que das teorias e conceitos psicológicos com os quais a Gramática Cognitiva dialoga, a Psicologia da Gestalt é, sem dúvida, a que se faz presente no maior número de contribuições.

Para Azevedo, Figura-Fundo apresenta noções da Psicologia Gestalt propostas para a percepção cognitiva do campo visual, estando o significado dependente da perspectiva conceitual (construal).

Oliveira defende que esta teoria pauta-se na ideia de que a cognição sensorial vai além da soma de estímulos componentes de objetos

e eventos percebidos, aspecto que logo fez com que a teoria fosse associada aos processos mentais superiores, dentre eles a cognição linguística. Nos chama a atenção para o fato de que as contribuições da Gestalt para a Linguística Cognitiva surgiram muito antes do advento da Gramática Cognitiva.

Em seus estudos apresenta os fundamentos da Gestalt, destacando a relação entre o Princípio da Assimetria Figura-Fundo e a “proeminência” ou “saliência focal”. A pesquisadora explica que estes emergem como imagética convencionalizada. Trata-se de um fenômeno linguístico que envolve nossa capacidade de enfatizar uma faceta de uma cena conceitual, deixando as demais em segundo plano.

Marques (2010), ao pesquisar sobre o papel vital da atenção no aprimoramento da competência linguística de alunos adultos, baseou-se nos achados de Talmy (2000) para desenvolver seus modelos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. O autor afirma que estes processos:

[...] podem ser influenciados por um dos princípios do modelo gestáltico da psicologia cognitiva: a “organização figura e fundo” (KOFFKA, 1935), que determina de que maneira percebemos e interpretamos os eventos que presenciamos: o que apreendemos inicialmente é a “figura”(foreground), a qual distinguimos do contexto subjacente denominado “fundo” (background).

Segundo os estudiosos, esse princípio orienta nossa percepção individual do mundo ao redor, direcionando nossos sentidos, de modo a salientar determinados aspectos da língua-alvo. Essa atenção seletiva a aspectos salientes ou salientados poderá se configurar em novos *insights* (aqui entendidos como novos significados) novas sistematizações que poderão originar novas redes de sentido, os quais eventualmente poderão se entrenchear na memória de longo prazo, ficando disponíveis para futura utilização. (MARQUES, 2010)

Azevedo (2006), complementa pontuando duas concepções dessa abordagem com base nos estudos psicológicos adotados pela Linguística Cognitiva. A primeira elenca a atenção seletiva como essencial aos processos mentais superiores (figura/fundo); e a segunda, enfatiza a rejeição ao associacionismo, na concepção de que o todo não é a soma das partes.

A pesquisadora conclui salientando que Figura-Fundo refere-se a aspectos da distribuição de atenção, saliência, foco. Já trajector/landmark, profile/base, perspectiva e especificidade são noções

da Linguística Cognitiva que expressam o fato de os princípios cognitivos que governam os sentidos também atuarem em relação a nossa utilização da linguagem. Em nosso estudo admitimos a Figura-Fundo como saliência focal, como a seletividade do aspecto a ser dada a atenção e como a construção da linguagem de forma holística, não fragmentada.

Osmanska-Lipka (2012), buscando sustentação em (Koffka, 1935), explica que, em relação à orientação da Figura e Fundo, existem duas principais direções no espaço: a horizontal e a vertical, e essas duas direções têm uma grande influência sobre o processo de organização, tornando-se mais fácil do que em outras direções, defendendo sempre a relação da teoria da incorporação na Linguística Cognitiva. Em relação ao tamanho, afirma que as peças de campo menores são geralmente Figura, o campo maior é o Fundo.

Langacker (1987) chama a atenção para o fato da língua ser o resultado de processos cognitivos gerais que os mesmos princípios de outros aspectos do sistema cognitivo humano. Sendo assim, pode-se entender que a gramática deve ser tratada no sentido amplo, como uma parte do sistema inteiro, numa aproximação com a Psicologia da Gestalt, destacando analogias entre estruturas linguísticas e aspectos da percepção visual.

Na publicação de 2008 (p. 67), o autor afirma que “a língua é um sistema simbólico e deve ser examinada holisticamente”. E pontua: “Não há distinção entre sintaxe e léxico, porque a própria gramática é significativa”. Nesta perspectiva holística, não é concebível a dissociação das unidades simbólicas da gramática, som e significação; e das entidades mentais: estruturas fonológicas, estruturas semânticas e relações simbólicas.

Além disso, também aborda questões da aquisição da linguagem pela perspectiva holística, afirmando que os esquemas de imagem são fundamentais e pré-linguístico, mas não são estruturas inatas. Resgatando os postulados do psicólogo do desenvolvimento, Piaget (1929), “os esquemas de imagem são emergentes, porque emergem por interações com o mundo”. E como já se sabe “qualquer interação com o mundo externo implica experiências sensoriais e perceptuais durante a primeira infância”. (p. 49, tradução nossa). O autor ainda sustenta que os esquemas de imagem fornecem uma base concreta para conceitos abstratos, são como domínio fonte em mapeamentos metafóricos. Explica que os pensamentos abstratos necessitam de propriedades físicas comuns a objetos, por isso precisam daquelas propriedades físicas de objetos a ser expressos e entendidos. Os esquemas de imagem são o gestaltismo altamente esquemático. (LANGACKER, 1987)

Vale ressaltar que o contexto da distinção figura-fundo é muito importante, tanto em Psicologia da Gestalt quanto em Linguística Cognitiva como frames de significado. O que ocorre é uma seleção no momento da comunicação visual do sistema visual humano, algo que pode resolver questões de ambiguidade ou a seleção de significados mais apropriados. (LANGACKER, 1987)

Em concordância com as afirmações até aqui pontuadas, entendemos que há uma afinidade da Linguística Cognitiva com a Psicologia Gestalt que reflete a perspectiva integradora desse ramo dos estudos linguísticos. É pontual que a linguagem se dá em conexão com outras habilidades cognitivas e a estrutura da língua deriva de capacidades psicológicas mais gerais como: percepção, memória e categorização. Processos que se interdependentes, que se relacionam e se complementam, atribuindo a aquisição, construção e aprimoramento linguístico, uma perspectiva holística de refinamento.

### **2.3.5.2 Classes de Palavras**

Com base nos levantamentos de Ferrari (2014) sobre as teoria da Linguística Cognitiva, faz-se pertinente a reflexão sobre as contribuições de Langacker (1986, 1987, 1991), em se tratando de categorias como nome, verbo, adjetivo e advérbio, de forma semanticamente definíveis. Como visto no início deste capítulo, estes itens lexicais são considerados unidades simbólicas, com um polo semântico e outro fonológico, sendo que o polo semântico determina a categorização.

Corroborar-se neste estudo que as unidades simbólicas compartilham propriedades semânticas consideradas fundamentais, capazes de produzir relações esquemáticas de significado.

Como explica Ferrari (2014) “O nome, por exemplo, designa uma região em um determinado domínio. O verbo designa um processo, ou seja, uma relação temporal; enquanto adjetivos e advérbios designam tipos de relação atemporal”.

Toma-se aqui o exemplo da pesquisadora, na sentença: A BOLA É AZUL. Nesta sentença o significado de AZUL estabelece uma relação atemporal entre a entidade bola e a região azul no espectro cromático. Em outra sentença: ELE CHUTOU A BOLA, explica que CHUTAR indica uma relação temporal entre o TRAJETOR (ele) e o MARCO (bola). Já nesta outra sentença: ELE COMIA O SANDUICHE RAPIDAMENTE, observa-se que o advérbio RAPIDAMENTE indica

que o processo temporal “ele comia o sanduiche” estabelece uma relação atemporal com a região superior da escala de velocidade.

Encontramos em Langacker (1986) reflexões sobre as relações atemporais que contrastam com os processos que definem a classe de verbos. Sabemos que o tempo é claramente um fator relevante, mas muitos elementos não verbais também fazem referência crucial para o tempo, como dizer os substantivos dos dias da semana e expressões relacionais com o antes e depois. Desta forma, as flexões verbais não se constituem como única possibilidade de expressão temporal.

Nas reflexões de Oliveira (2010, p. 109) “todas as unidade linguísticas são significativas. Quanto ao significado que evocam, o léxico e a gramática diferenciam-se, numa base prototípica, em função do grau de complexidade interna e de esquematismo dos conceitos que codificam”. Para a pesquisadora, levando em conta que estamos admitindo que um item lexical é uma abstração, uma unidade simbólica, movida por modalizadores, morfemas de tempo, de caso, de número, preposições, artigos, admitimos que todos possuem um polo fonológico específico e um polo semântico. “As regras gramaticais, que estão entre as estruturas simbólicas mais abstratas, são, da mesma forma, padrões motivados semanticamente”.

Para a pesquisadora, quando falamos em significado na visão cognitiva, referimo-nos ao significado conceitual, dinâmico por natureza, tendo em vista as inúmeras potencialidades envolvidas em sua construção, num processo chamado de “conceptualização”. É neste processo que encontramos o que já conhecemos como “conhecimento enciclopédico”, quem vem a ser uma rede interligada de conceitos adquiridos e estabilizados em nossa memória de longo prazo. Isto acontece a cada vez que fazemos uso da língua. Um ou mais conceitos dessa rede são ativados e vêm a constituir o significado situado ou contingente da expressão linguística. (OLIVEIRA, 2010)

Sendo assim, o significado de uma expressão linguística não pode ser previsto pela soma do significado de uma expressão individual, mas sim, pela associação de uma série de processos cognitivos que entram em jogo no momento da conceptualização. Nesse cenário, entendemos a gramática de uma língua como a “convencionalização”, de tais conceptualizações. (OLIVEIRA, 2010)

Os modelos definidos em nosso estudo para identificar, descrever e explicar estas unidades simbólicas serão apresentados em capítulos posteriores.

### 2.3.6 Metáfora

Diante deste cenário de reflexões, destacamos o pioneirismo de Lakoff que demonstrando “insatisfação com a ideia, disseminada pela tradição chomskyana, de que a sintaxe de uma língua independeria da semântica, do contexto e de processos cognitivos de outra natureza”, publicou em 1980, com a colaboração do filósofo Mark Johnson, *Metaphors we live by* (em português, *Metáforas da vida cotidiana*).

Lakoff e Johnson (2015, p. 39), argumentam que:

Para a maioria das pessoas, a metáfora é um recurso poético da imaginação e os gestos retóricos, uma questão de linguagem extraordinária em vez de normal. Além disso, a metáfora é geralmente vista como uma característica única da linguagem, algo de palavras e não de pensamento ou ação. Por esta razão, a maioria das pessoas pensam que podem seguir ao longo da vida sem metáforas. Concluímos que a metáfora permeia a vida diária, não só a língua, mas também o pensamento e ação. Nosso sistema conceptual comum, em termos do qual pensamos e agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza.

Explicam que os conceitos que regem o nosso pensamento não são simplesmente questão de intelecto, mas que também governam o funcionamento diário, até mesmo os detalhes mais mundanos. Assim também se forma nossa estrutura de conceitos, a forma como nos movemos no mundo e até mesmo a maneira como nos relacionamos com os outros. Defendem que nosso sistema conceitual desempenha um papel central na definição das nossas realidades cotidianas, do nosso sistema conceitual que é em grande parte extensão metafórica, bem como a forma como pensamos, o que sentimos e o que fazemos todos os dias também é em grande parte uma questão de metáforas.

Mesmo de forma inconsciente e natural, estão presentes nas pequenas coisas que fazemos todos os dias, pensamos e agimos de acordo com certas construções dinâmicas que se articulam a partir da ativação da produção e compreensão linguística, como uma maneira de aprender a olhar para a linguagem.

Lakoff e Johnson (2015, p. 40, tradução nossa), baseados prioritariamente na evidência linguística, descobriram “que a maior parte do nosso sistema conceptual comum é de natureza metafórica. E temos encontrado uma maneira de começar a identificar em detalhes o que são exatamente as metáforas relativas à estruturas, como as percebemos,

pensamos e agimos”.

Os estudos revelam que as metáforas não estão restritas as literaturas, aos textos escritos. As metáforas estão e são parte de nossas construções linguísticas cotidianas, apresentando-se em nossas habilidades cognitivas de entender, interpretar e de expressar.

Fauconnier (1985), comenta sobre a obra de Lakoff e Johnson, destacando que até 1980 a metáfora era vista como um meio estilístico utilizado na literatura, especialmente na poesia. Isso mudou após o livro *Metáforas da Vida Cotidiana*, de George Lakoff e Mark Johnson ser publicado (1980). Eles propõem uma abordagem completamente diferente com uma nova perspectiva para metáfora, posicionando-se contrários a maior parte da tradição filosófica ocidental. Lakoff e Johnson viram metáfora tão difundida em nosso sistema conceitual, não só na língua, mas também em nosso pensamento. A metáfora conceptual refere-se à compreensão de uma ideia ou de domínio conceptual, em termos de outro. Por exemplo, a metáfora AMOR É UMA VIAGEM serve para estruturar o domínio AMOR que vem a ser o destino em termos da jornada de domínio de origem, o que significa que começamos a pensar e falar sobre o amor em termos de viagens. O domínio de origem é um domínio mais concreto (VIAGEM) e o domínio de destino é mais abstrato (AMOR). Tais correspondências entre a fonte e os domínios de destino são chamados de mapeamentos. (FAUCCONNIER, 1985)

Os estudos sobre as metáforas vêm se ampliando consideravelmente. Moura (2002) estudou as contribuições do que vem a ser o “léxico gerativo” na interpretação metafórica. O léxico gerativo, por sua estrutura lexical autônoma, produz diferentes relações semânticas, o que possibilita o uso criativo das palavras polissêmicas, metonímicas e metafóricas. A interpretação lexical em contexto seria de base semântica. Nesta pesquisa, ele analisou a metáfora de personificação, nas quais os objetos são concebidos como pessoas:

[...]a minha proposta é que a interpretação da metáfora, em muitos casos, depende também de restrições linguísticas, e não apenas da metáfora conceptual subjacente. Assim, diferentes relações lexicais podem gerar diferentes interpretações da mesma metáfora conceptual. [...] Identifico três tipos de palavras que podem entrar na composição dessa metáfora: instituições (objetos abstratos), eventos e artefatos. (p. 156)

O pesquisador analisa personificações do mundo real, como por exemplo “O mercado está nervoso” e não personificações de mundo

ficcionais, como as fábulas ou mitos. Seu foco está na concepção metafórica de personificação de que “coisas são pessoas”, ou seja, na personificação do mundo real, as coisas são interpretadas como pessoas.

Vale destacar o fato de que são as metáforas que nos permitem estruturar conceitos a partir de outros conceitos mais básicos e concretos, partindo de nossa experiência direta no mundo, proporcionada por nosso corpo interagindo e recebendo informações, algo que nos revela uma perspectiva nunca antes percebida: o uso das metáforas cotidianas e o quanto nossas experiências corporais enriquecem nossa fonte metafórica, ampliando nossas possibilidades de articulação linguística.

### 2.3.6.1 Esquemas Imagéticos

A perspectiva imagética, chamada e inaugurada por Langacker como esquema imagético, nada tem de relação com o que chamamos “linguagem figurada”, mais especificamente em conceitos metafóricos. (LAKOFF e JOHNSON, 1980, 1999)

Langacker, na publicação de 1987, para evitar utilizar qualquer termo que pudesse fazer referência à metáfora, elegeu termos como “imagem sensorial”, “visual” ou “auditiva”, adequando-se às molduras semânticas, distanciando-se da relação com metáforas e aproximando-se da relação com domínios semânticos, onde o uso e adequação estão sujeitos à situação comunicativa e não ao estilo metafórico. (OLIVEIRA, 2010)

Para Langacker (1986), a dimensão final das imagens é a perspectiva, pois subordina uma série de fatores mais específicos, como: orientação, ponto de vista assumido, direcionalidade, e como objetivamente uma entidade é interpretada.

Azevedo (2010), com base em Lakoff e Johnson (1980) e Turner (1996), pontua que as estruturas de conhecimento referidas dão suporte a nossa utilização da linguagem e podem ser imagéticas ou não. Desta forma, o pensamento tem caráter parcialmente imagético. Explicam que desde a mais tenra idade já estamos expostos a experiências que são por nós “adquiridas/aprendidas/internalizadas”. Estas experiências envolvem nosso corpo físico e a recorrência destas experiências constroem padrões que nos servem de subsídio para produção e compreensão em interações comunicativas futuras.

Lakoff e Johnson (2015), em seus estudos sobre as concepções metafóricas nas línguas, apresentam o que chamaram de “metáforas orientacionais”, que vêm a ser a organização de um sistema global de conceitos com relação ao outro, pois têm relação com orientações

espaciais, como: ACIMA-ABAIXO, DENTRO-FORA, FRENTE-TRÁS, PROFUNDO-SUPERFICIAL e CENTRO-PERIFERIA. Os pesquisadores afirmam que estas orientações espaciais surgem do fato de que temos corpos interagem com o meio físico, o que nos leva a percepção destas orientações em relação ao corpo, influenciando nossa construção linguística. Exemplificam mostrando que FELIZ É PARA CIMA, o que leva à produção de expressões como “hoje me sinto alto”. Afirmam que estas orientações metafóricas não são arbitrárias, mas que têm base em nossa experiência física e cultural, levando em conta que a concepção destas orientações podem variar conforme a perspectiva cultural de cada povo.

Feltes (2007, p. 130), apresenta o que a pesquisadora chama de “modelos de esquema de imagem”, onde pontua que suas propriedades são de natureza corporal-cinestésica; que estes modelos impõem uma estrutura à experiência de espaço; que são projetados para domínios conceituais abstratos através de metáfora e metonímia e admite que estruturam modelos cognitivos complexos.

Ferrari (2014) também traz à tona o que podemos chamar de “esquemas imagéticos”, que podem ser conceituados como versões esquemáticas de imagens, concebidas como representações de experiências corporais, tanto sensoriais quanto perceptuais, em nossa interação com o mundo. (LAKOFF, 1987; JONHSON, 1987; LAKOFF e TURNER, 1989).

Dado que os humanos andam eretos, têm a cabeça acima do tronco e os pés como base, precisam reclinar e olhar para baixo quando os objetos caem e olhar para cima quando os objetos sobem. Essa experiência perceptual ancorada no corpo, associada à gravidade, ensaja o esquema imagético CIMA-BAIXO. (p. 86)

Ferrari (2014) apresenta um quadro, com base em Croft e Cruse (2004), como um resumo do inventário de esquemas imagéticos. Para este estudo, utilizaremos o quadro com os seguintes esquemas imagéticos entendidos como elementos constitutivos nos discursos produzidos em língua de sinais:

Tabela 3. Inventário de Esquemas Imagéticos

Espaço	Cima-baixo, frente-trás, esquerda-direita, perto-longe, centro-periferia, contato
Escala	Trajatória
Contêiner	Contenção, dentro-fora, superfície, cheio-vazio, conteúdo
Força	Equilíbrio, força contrária, compulsão, restrição, habilidades, bloqueio, atração
Unidade	Fusão, coleção, divisão, iteração
Multiplicidade	Parte-todo, ligação, contável, não contável
Identidade	Combinação, superimposição
Existência	Remoção, espaço delimitado, ciclo, objeto, processo

Vale destacar que os esquemas imagéticos não são conceitos detalhados, mas sim conceitos abstratos, consistindo de padrões que emergem de instâncias repetidas da experiência de base corpórea.

O que se observa, portanto, é que a noção de esquema imagético ancora diversos usos linguísticos que refletem a experiência corpórea dos seres humanos no espaço físico; além disso, sustenta projeções entre domínios conceptuais característicos de usos metafóricos e metonímicos.

### 2.3.6.2 Metáfora e Metonímia

De Ferrari (2014), pode-se citar os conceitos mais difundidos sobre metáfora e metonímia. Para a pesquisadora, a metonímia tem função referencial (uma entidade substitui, ou identifica, outra entidade). Já a metáfora tem sido apontada pelos estudiosos, segundo Ferrari, como um processo para enquadrar um alvo particular em termos de uma nova categoria.

Ainda, segundo ela, propostas recentes, como as de Evans (2010) e Barnden (2010) argumentam que, embora haja casos claros de metáfora e metonímia, não há sempre uma distinção nítida o suficiente para identificar onde termina uma e começa outra. Na visão dos estudiosos deve existir não só a existência de continuidade entre linguagem literal e figurativa, mas também uma continuidade entre metáfora e metonímia.

Para Evans (2010), em se tratando do papel da metáfora, esta permanece no plano das figuras de linguagem. Ela defende uma disjunção entre figura de linguagem que é motivada por metáforas conceituais e figura de linguagem que é motivada pelas metáforas como discurso. Com base em Jörg Zinken (2007), define que metáforas conceituais são independentes da linguagem, mas influenciam certos tipos de uso da língua. Enquanto que as metáforas do discurso são instâncias linguisticamente mediadas pelo uso da linguagem figurativa, isto com a finalidade de responder às necessidades e funções comunicativas particulares e, muitas vezes específicas. Deve-se considerar também que o seu estado evolui à medida que o uso vai se ampliando, de tal forma que eles podem se tornar unidades linguísticas arraigadas, independentes dos mecanismos conceituais dos quais se originaram. Nas metáforas conceituais o uso da língua não afeta o seu estado original.

Além disso, a pesquisadora também defende a ideia de utilizar uma compartimentalização estática para distinguir metonímia e metáfora, alegando que a distinção provoca grandes problemas. Exemplificando, ela apresenta ao leitor a reflexão de semântica linguística onde um país pode não só ser usado metonimicamente para representar a sua equipe, mas um país e uma equipe de futebol (até mesmo o seu próprio time) pode ser colocado em relação metafórica entre si.

Argumenta que metáfora e metonímia estão relacionadas ao uso de forma profunda, que elas são influenciadas por situações como o léxico particular, o conhecimento enciclopédico, e as relações interconceituais realizadas por um determinado falante (seja falante ou entendedor). Desta forma, o uso de uma expressão metafórica ou metonímica deve ocorrer apenas para um determinado usuário, cuja expressão faça parte de sua enciclopédia linguística e cultural, porém, para este não fará diferença se estas expressões são metafóricas ou metonímicas, muitos destes usuários sequer percebem que há, se há diferença. Considera que na prática, muitas expressões podem ser metafóricas ou metonímicas para a grande maioria dos usuários nativos de uma língua, e da maneira como as expressões são metafóricas ou metonímicas também podem ser a mesma coisa ou ser semelhantes entre esses usuários.

Para Evans, este movimento de tentar definir diferenças é simplesmente por uma organização de classes das associações chamadas “contiguidade”. A estratégia é buscar similaridades entre expressões consideradas metáforas e outras similaridades entre expressões consideradas metonímias. Porém, tal movimento parece sem princípios para esta parcela de pesquisadores e são resguardadas apenas para preservar a distinção, ao contrário de examinar os fenômenos para verificar e analisar quais são as distinções reais, se é que há.

Segundo ela, pode-se argumentar que muitas relações de similaridade metafóricas existem no mundo, ou surgem de forma objetiva a partir dele, tanto quanto muitos relacionamentos metonímicos também fazem. Exemplifica usando uma analogia estrutural complexa entre um exército e uma sociedade de formigas. Há um sentido em que o isomorfismo parcial da estrutura realmente existe. Até mesmo em aspectos que envolvem estruturas matemáticas relacionadas às experiências no mundo na forma de um objeto matemático simples, familiar como o número 9. Pode-se utilizar em isomorfismos parciais na ligação o “11 de setembro de 2001” e certos eventos terroristas, onde o “9/11”, passa a ter um significado bem específico para eventos terroristas, uma analogia que pode ser considerada uma contiguidade.

Estas especulações científicas sobre as similaridades entre metáfora e metonímia, têm levantado a proposta do conceito de Metaftonímia, com o objetivo de diluir os conflitos. Contrariando o que se tem produzido em termos de habilidades cognitivas linguísticas e uso de metáforas, estes estudos, como os de Barcelona (2003) e Taylor (2003), defendem que o papel da metonímia é tão importante, a ponto de levar alguns semanticistas a sugerir que o processo é mais fundamental para o nosso sistema cognitivo do que a metáfora. “Há casos descritos na literatura como metáforas primárias, em que se verifica correlação entre domínios da experiência.” (FERRARI, 2014, p. 105, apud GRADY, 1997)

Adotar a Metaftonímia pode ser uma alternativa em casos como o apresentado por Ferrari (2014), propondo uma reflexão sobre a relação entre ALTURA e QUANTIDADE: “se colocarmos água no copo, quanto mais alto estiver o nível da água, maior será a quantidade do líquido. Se essa correlação for aplicada a domínios mais abstratos, temos metáforas primárias de origem metonímica”.

Explica, citando Goossens (1990), que, embora de origem metonímica, as sentenças refletem uma correspondência metafórica entre valor e quantidade. Conclui afirmando que é em função de exemplos desse tipo que a literatura cognitiva vem reconhecendo, já há algum

tempo, o processo de metaftonímia, resultante justamente da interação entre metáfora e metonímia.

Silva (1999, p. 53), citando Taylor (1989), Barcelona (1997) e Goossens (1990), considera a metonímia como “processo de extensão semântica mais básica que a metáfora”. Argumenta que, embora algumas metáforas (em particular, as que representam o que tradicionalmente se designa por sinestesia) não envolvam a relação de contiguidade, grande parte delas “are grounded, ultimately, in metonymy”, já que a relação de similaridade entre propriedades de diferentes domínios pressupõe, geralmente, que essas propriedades sejam vistas como contíguas dentro de um mesmo domínio complexo.

Em outras palavras, a diferença crucial entre metonímia (assim como sinédoque) e metáfora é que na metáfora dois domínios discretos estão envolvidos, enquanto que em uma metonímia o mapeamento ocorre dentro de um único domínio. Obviamente, a hierarquia entre os domínios cognitivos, bem como a sua delimitação, que são áreas importantes para a exploração da linguística cognitiva, são questões importantes neste contexto. Postulamos a existência de domínios complexos construídos pela combinação de outros domínios que podem ser complexos ou básicos. Também deve ser esperado sob esta perspectiva que as linhas de fronteira entre domínios são muitas vezes difusas, que é uma das razões pelas quais metáfora e metonímia podem interpenetrar. (GOOSSENS, 1990, p. 352, tradução nossa)

Iniciativas como as de Goossens (1990, 1995) verificam que metáfora e metonímia se relacionam frequentemente, o que culminou em seu neologismo “metaphtnimy”, um tipo de metaftonímia. O autor descreve casos de integração da metonímia e da metáfora numa mesma expressão, ora como “metonymy”, e casos de cumulação, quer como “metaphor from metonymy” quer, mais raramente, como “metonymy from metaphor”. (SILVA, 1999)

O autor aponta que um dos domínios em que a interação metáfora-metonímia é particularmente frequente é o das categorias de emoção. Em seus estudos sobre a linguagem das emoções, ele argumenta que

[...] na conceptualização dos sentimentos e das emoções funcionam um princípio metonímico geral de tipo causa-efeito, pelo qual a ira, a tristeza, o medo, a alegria, o amor e outras emoções são

referidas por sintomas fisiológicos correspondentes (tais como aumento/abaixamento da temperatura do corpo, rosto corado/pálido, gritos e lágrimas, abraços, suor, alteração das pulsações e do ritmo cardíaco), e várias metáforas conceptuais desencadeadas por estas metonímias fisiológicas (por exemplo, a ira como calor, como calor de um fluido num contentor, como fogo, como um animal perigoso; o medo como um opressor; a alegria como luz, como em cima; a tristeza como escuridão, como em baixo; o amor como nutriente, como alimento saboroso, como fogo).(p.54)

Sugere ainda que vale a pena referir sobre esta abordagem cognitiva da metáfora e da metonímia, justificando que faltam estudos que corroborem com as estas reflexões. Em nossos estudos vamos contemplar esta abordagem em uma perspectiva cognitivista de construção corporificada da linguagem.

### **2.3.7 A Teoria dos Espaços Mentais**

A Teoria dos Espaços Mentais é uma reação ao modelo de verdade condicional de interpretação de sentenças na semântica formal. Segundo Fauconnier, do ponto de vista da semântica formal, uma frase como “nesta pintura da menina com olhos azuis tem os olhos verdes” envolve uma contradição. A Teoria dos Espaços Mentais fornece uma solução através da introdução de espaços mentais. Neste caso, a menina com olhos azuis (partida) designa o espaço real, enquanto a menina de olhos verdes (destino) faz a pintura do espaço. A partida e o destino ocorrem em dois espaços mentais distintos; um espaço que é a realidade do falante, que contém a partida; o outro a pintura, o qual contém o destino. Uma expressão como esta pode, portanto, ser considerada “um construtor de espaço” nos espaços mentais presentes na mente e na linguagem humana e são interpretados no momento de pensar e falar. (FAUCONNIER, 1985)

Fauconnier (1994) afirma que a teoria de espaços mentais originalmente surgiu como uma alternativa para explicar fenômenos semânticos, especialmente aqueles relacionados a questões de referência. Nesse primeiro momento, espaços mentais são definidos como construtos cognitivos distintos das estruturas linguísticas, ativadas a partir de itens linguísticos. São representados como conjuntos estruturados internamente por frames, que compreendem elementos e relações que se

estabelecem entre eles, sendo possível, à medida que o discurso se desenrola, a adição de novos elementos aos conjuntos e o estabelecimento de novas relações entre os elementos.

Fauconnier e Turner (1998, p. 06, tradução nossa) conceituam “espaços mentais” como sendo:

[...] estruturas de entrada, estruturas genéricas, e as estruturas de mesclagem na rede são espaços mentais. Espaços mentais são pequenos pacotes conceituais construídos a partir de como pensamos e falamos, para fins de compreensão e ação local. Espaços mentais são construções muito parciais, contendo elementos e estruturado por quadros e modelos cognitivas. Eles estão interligados e podem ser modificados conforme pensamento e desdobramos o discurso. Espaços mentais podem ser usados geralmente para modelar mapeamentos dinâmicos do pensamento e da linguagem.

Esta teoria pode nos ajudar a entender como relações cognitivas de construções linguísticas entre o espaço real de enunciação e seus diferentes construtores podem estar integrados para revelar sentidos a seus interlocutores. Teixeira e Oliveira (2007), em suas pesquisas sobre como a mente humana constrói sentidos ancorados nos espaços mentais, buscaram nas teorias de Fauconnier (1984,1997) e Fauconnier & Sweetser (1996), possíveis respostas para suas inquietações sobre os processos linguísticos e cognitivos. As pesquisadoras pontuam que as teorias dos espaços mentais nada mais são do que a ativação por expressões linguísticas que resultam da interação entre determinadas conexões cognitivas e a riqueza e a variedade de expressões linguísticas das línguas naturais. É importante destacar que nesta teoria os autores postulam que não existe dicotomia entre forma e significado e, sim, um elo indissolúvel. Com base nesse postulado, o processamento discursivo é compreendido como a instanciação de operações mentais que se indiciam na materialidade do texto, seja oral ou escrito, o que nos leva a considerar não somente a importância da palavra, mas o contexto de sua produção e demais informações processadas cognitivamente na construção do discursivo.

Para complementar, Azevedo (2010, p. 88), corrobora com nossas reflexões, afirmando que:

Ao se pensar a linguagem como estando relacionado à nossa percepção cognitiva geral, entende-se que o processamento que ocorre relativamente à produção e à interpretação de

linguagem se dá de forma análoga ao processamento cognitivo referente à nossa percepção. Assim, as categorias discursivas da Teoria dos Espaços Mentais que mencionamos correspondem a noções que vemos mais facilmente atuar relativamente à percepção visual/espacial. Temos, então, as categorias de BASE, PONTO DE VISTA e FOCO, por exemplo, ligadas à estruturação dos espaços mentais.

Conceituando, brevemente, cada uma destas categorias, temos:

- BASE: é o espaço no qual o discurso está ancorado, o ponto de partida do discurso, correspondendo em geral, mas nem sempre, ao aqui e agora do falante (realidade do falante);
- FOCO: é o espaço para o qual se dirige a atenção;
- PONTO DE VISTA: é o espaço a partir do qual outros espaços são acessados ou estruturados, o ponto de referência para as categorias tempo-aspectuais;
- EVENTO: o espaço no qual a estrutura do evento ou a situação indicada pelo verbo é construída.

Ferrari (2014) explica que a distribuição da BASE, FOCO, EVENTO e PONTO DE VISTA pela configuração de espaços é dinâmica, submetendo-se a restrições variadas: informação gramatical, como tempo-aspecto-modo; informação lexical; informação pragmática e contextual.

Azevedo (2010), em sua obra “Uma breve apresentação da teoria dos Espaços Mentais”, afirma que há vários esquemas imagéticos que foram formados desde nossas primeiras experiências relacionadas a nosso corpo físico e que estão refletidas nas formas linguísticas que utilizamos para expressar nossos significados.

Ela encontrou na perspectiva dos Espaços Mentais subsídio para relacioná-los aos exemplos de oposições marcados na linguagem e já conhecidos por compor este capítulo. São os esquemas imagéticos:

- DENTRO/FORA: tem como inspiração o fato de nosso corpo funcionar, em alguns aspectos, como um recipiente;
- PERTO/LONGE e FONTE-CAMINHO-META: ocorrem devido a realizarmos e percebermos movimentos através do espaço;
- FIGURA/FUNDO, que se apoia em nosso aparato perceptivo, o qual nos leva a perceber elementos salientes sobre um fundo indiferenciado.

Estes exemplos de oposição integram, segundo Azevedo (2010) baseando-se em (JOHNSON, 1987; VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1991), alguns dos recursos da Teoria dos Espaços Mentais,

representante da Semântica Cognitiva. Esta teoria se propõe a representar estruturas que são construídas no nível cognitivo à medida que a linguagem vai sendo modelada ou interpretada.

Duque e Souza (2012) com base em Fauconnier (1994), apresentam os Construtores de Espaços Mentais, em nível gramatical, em variadas formas: são sintagmas preposicionais, sintagmas adverbiais, conectivos, sentenças, marcas de tempo e modo verbal. Explicam que esses mecanismos linguísticos são responsáveis pela diferenciação entre os Espaços Mentais. Estes espaços podem ser descritos como os que vêm a seguir:

Tabela 4. Espaços Mentais.

<b>Espaço Mental</b>	<b>Construtor do EM</b>	<b>Exemplo</b>
Crença	Achar; pensar; acreditar etc.	Eu acho que ele não vem mais.
Imagem	Na foto; na TV; na pintura; no filme; na gravura; na tela, etc.	Na foto, ela é morena.
Contrafactualidade	Se-----s-sse; caso-----x-sse	Caso eu fosse, levaria o seu livro.
Escala	Um tipo de; uma forma de, etc.	O meu professor é um tipo de carrasco.
Tempo	Dois dias atrás; há um mês; em 2007; ontem; daqui a meia hora, etc.	O jornalista revelou há um mês problemas táticos no time.
Drama	No filme; na novela; na peça teatral, etc.	Na novela, o ator brasileiro é um americano do Texas.
Lugar	No Brasil; em Natal; no Rio de Janeiro, etc.	Em Natal, há belíssimas praias.
Modelo cultural	Na sua religião; no meu time; na cultura dele, etc.	Na religião dele, santos não existem.

Fonte: DUQUE e SOUZA, 2012.

Segundo os estudiosos é importante compreender que o Espaço Mental diz respeito ao modo como nos expressamos e não às entidades as quais nos referimos. Esclarecem que em Espaços Mentais distintos as entidades são descritas em termos de dois aspectos: (1) papéis definidos por Modelos Cognitivos Idealizados e Molduras Comunicativas e (2) valores para esses papéis.

Chamam a atenção para o fato de que cumprir considerar que o processamento no cérebro é muito mais complexo do que propõe um sistema conexionista. Vale ressaltar que, em relação aos espaços mentais, precisaríamos de conexões múltiplas entre espaços mentais e de estruturas emergentes surgindo dessas múltiplas ligações. Os sistemas de processamento precisariam ser enriquecidos consideravelmente para lidar com o fenômeno dos espaços mentais. A língua em uso, o cotidiano comunicativo estimula nossas habilidades cognitivas, significando e ressignificando esta língua.

### 2.3.7.1 Mesclagem Conceptual

De acordo com Medrado (2008), nos estudos de Duque e Souza (2012), domínios locais surgem da capacidade humana de “atuar criativamente sobre conhecimentos e experiências anteriores, construindo, transformando e transferindo esses saberes para situações novas”. Segundo Fauconnier (1994), nas palavras dos referidos pesquisadores, há um processo cognitivo que viabiliza essa atuação criativa: a mesclagem (*blending*).

Nas palavras de Fauconnier e Turner (1998, p. 06, tradução nossa), *blending* ou mesclagem

é uma operação que tem lugar através de redes de integrações conceptuais. Redes de integração conceptuais muitas vezes envolvem muitos espaços mentais. Mesclagem pode ocorrer em muitos locais diferentes na rede. Um espaço *blended* pode ter vários espaços de entrada. A mesclagem é um processo dinâmico que pode acontecer repetidamente na mesma rede. O trabalho conceptual poder ser feito a qualquer momento, em qualquer local na rede.

Os autores defendem que existem redes de integração que não são constituídas de entidades de dois espaços, nos moldes da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson (1980), porque representam uma tentativa de explicar os aspectos dinâmicos da construção de sentido. São redes complexas construídas ligando-se os espaços de *input* a um espaço genérico. As ações atribuídas a este espaço dinâmico geram a complexidade que não se restringe a composição de dois domínios, de duas entradas e sim de uma série de fusões factuais.

Segundo Duque e Souza (2012), as unidades conceptuais que preenchem uma rede de combinações pertencem aos domínios locais, chamados Espaços Mentais, diferente dos domínios estáveis, como

acontece com as projeções metafóricas ou metonímicas, como veremos na Mesclagem ou Integração Conceptual. Nosso dicionário mental, nosso conhecimento adquirido em nossas experiências, constroem os domínios estáveis. Durante a narrativa construímos espaços que receberão ações, estes chamamos de domínios locais. As estruturas temporárias não permanecem em nossas estruturas imagéticas de forma fixa, surgem com base no contexto e na necessidade, são criadas durante o processo de construção de sentido.

Em se tratando dos domínios locais, pontuam ainda que cada vez que o falante acessa os domínios cognitivos estáveis, a fim de decodificar as informações obtidas e projetá-las na linguagem (garantindo a interação comunicativa), faz uso de estruturas provisórias, denominadas Espaços Mentais (EM - abreviatura adotada pelos referidos pesquisadores). Concluem afirmando que esses domínios são dinâmicos e podem ser descritos como pacotes conceptuais envolvendo um ou mais domínios construídos quando se pensa.

Os Espaços Mentais e a Integração Conceptual ou Mesclagem Conceptual, devem ser compreendidos como operadores do processamento cognitivo que atuam na mente enquanto pensamos e falamos. Destacam que os Espaços Mentais, sendo diferentes e novos a cada semiose, são produzidos em função da expressão linguística que os evoca e do contexto que os configura. Esses domínios locais estão ligados uns aos outros por conectores, isto é, marcas linguísticas e contextuais (Construtores de Espaços Mentais). No seu interior, são estruturados pelos domínios estáveis (Modelos Cognitivos Idealizados, Molduras Comunicativas e Esquemas Genéricos).

Entendemos que o espaço genérico fornece informações abstratas que podem ser comuns a todos os *inputs*, o que gera a possibilidade de novos constructos de significado. Esta teoria de Fauconnier e Turner (2002), a qual, de acordo com Duque e Souza (2012) sugere que a existência dessas redes de integração sejam, em parte, permitida pelos interlocutores, que identificam a estrutura comum dos *inputs*. A partir desta identificação, elementos do espaço genérico são projetados pelos elementos homólogos (características comuns) existentes em cada um dos espaços de entrada. Até chegar no que vem sendo chamado de Espaço Mescla, onde habita o sentido.

### **2.3.8 Gramática de Construções**

A Gramática de Construções surgiu nos estudos de George Lakoff (1987), sendo seguido por Charles Fillmore, Paul Kay e Mary

O'Connor (1988), ainda por Benjamin Bergen e Nancy Chang (2005) e muitos outros como Adele E. Goldberg (1995, 2003, 2006 e 2009), que foi diretamente inspirada pelos estudos de Fillmore e Lakoff.

Charles Fillmore, Paul Kay e Mary O'Connor (1988), afirmam que atualmente, os debates em torno destas questões têm se intensificado diante dos desacordos em relação a maior parte dos modelos formais recentes de gramática, que assumem uma base categorial limitada e um conjunto limitado de tipos de configuração sobre o qual as regras de interpretação semântica estão autorizadas a fazer o seu trabalho. Esta base categorial define-se por composições de elementos na sentença como substantivo, verbo, adjetivo, elementos conectivos (preposição ou posposição), projeções frasais (as categorias para as quais os elementos nomeados são relevantes), e um pequeno número de armadilhas associadas, tais como complementos. Defendem que, em geral, o principal conjunto permitido de tipos de configuração é limitado ao que, em termos de estrutura frasal, pode ser usado pelo falante considerando-se como um tipo de família nuclear: uma configuração que consiste em uma categoria estrutural, onde se articulam o nó mãe e seus constituintes imediatos, os nós filhos. Para eles, construção é a unidade básica de operação sintática, definida como unidade linguística formada por estruturas complexas e seu significado é a ideia de que essas construções estão organizadas em uma rede conceptual na mente do falante.

Oliveira (2010), resgata os conceitos básicos de “construções” com base nas teorias mais difundidas, e explica que as gramáticas de construções surgem como uma reação direta a modelos sintáticos de natureza composicional. A composicionalidade é o princípio básico de grande parte das teorias sintáticas tradicionais de qualquer gramática. Essas teorias composicionais defendem que o significado de um todo linguístico (de uma sentença ou de uma palavra) pode ser completamente concebido a partir dos significados das partes que o compõem (as palavras, no caso das sentenças, e os morfemas, no caso das palavras). O que é contrariado pelas gramáticas de construções. Assim, o todo determina a parte, ou seja, o significado de uma palavra ou sentença determina quais partes (palavras ou morfemas) devem ser usadas. Vale ressaltar, com base no texto do autor, que as construções linguísticas têm um significado próprio, complementando-se a partir dos elementos que as compõem, os quais, por sua vez, também terão seu significado complementado a partir do significado da construção.

Goldberg, teve seus estudos inspirados pelas ideias de gramática de construções de George Lakoff e Charles Fillmore. Em sua publicação de 2007, a pesquisadora afirma que construções são pares de

forma e função, incluindo morfemas, palavras, expressões idiomáticas, e padrões linguísticos totalmente gerais. Explica que qualquer padrão linguístico é reconhecido como uma construção, desde que algum aspecto da sua forma ou função não seja rigorosamente previsível a partir dos seus componentes ou de outras construções reconhecidas. Defende que a previsibilidade é possível, e é um fenômeno linguístico que se constrói a partir da frequência de uso das construções.

Goldberg e Casenhiser (2006), consideram que as abordagens que utilizam a ideia de “construções” são variadas, porém todas são unânimes em seu princípio fundamental: o todo contextual determina suas partes. Além disso, os diferentes modelos de gramáticas de construções defendem também a negação a qualquer modelo que determine padrões gramaticais que possuem peculiaridades incomuns em qualquer de suas propriedades formais ou sua interpretação semântica (ou ambos) que os tornam uma gramática universal, ou padrões de verdade, com regras identificáveis e definíveis.

Para Duque e Costa (2012) a construção se dá em um mapeamento entre formas fonológicas e representações conceptuais. Esta afirmação encontra embasamento em Bergen e Chang (2013) que defendem estas representações conceptuais, fundamentadas em sistemas perceptivo e motor do corpo humano, com foco nas simulações mentais.

Sobre a Gramática Cognitiva ou Gramática de Construções como vertentes da Linguística Cognitiva, com base em Croft e Cruse (2004), estudiosos como Duque e Costa (2012, p. 62) contribuem pontuando alguns pressupostos básicos:

A estrutura da gramática de uma língua reflete diferentes processos de conceptualização: de acordo com Langacker (1987), gramática é conceptualização. Para o autor, a gramática de uma língua é o reflexo de diferentes processos de conceptualização, uma vez que, até mesmo os padrões de combinação das diversas estruturas de uma dada língua são decorrentes de processos que se dão no nível do sistema conceptual humano. Tal afirmação sugere que a linguagem é simbólica em todos os seus aspectos, inclusive os morfossintáticos. Essa perspectiva simbólica da gramática possibilitou o desenvolvimento da Gramática Cognitiva (cf. LANGACKER, 1987) e das chamadas Gramáticas de Construções, desenvolvidas, principalmente, por Lakoff (1987), Fillmore, Kay e Connor (1988), Croft

(2001) e Goldberg (1995, 2006);

Souza (2010) publicou amplo estudo sobre esta temática. O autor salienta que “gramática de construções”, com letras minúsculas e no plural, refere-se ao conceito geral, refere-se a um grupo de teorias sintáticas que tomam a construção como unidade básica de processamento e organização sintática, porém, os mesmos termos com letras maiúsculas e singular refere-se à perspectiva proposta por Charles Fillmore.

É importante compreender o movimento recíproco e interdependente do significado das construções linguísticas. O significado da sentença depende dos elementos que a compõe, assim como o significado destes elementos dependem do significado da construção sintática. As teorias composicionais ocupam-se das regras que devem ser seguidas para a construção de uma sentença e da função de cada um de seus elementos, enquanto que as teorias de construção ocupam-se do estudo da construção sintática de forma unívoca, indivisível, essa interdependência ocorre por razões de significado e não por operações de regras gramaticais. Basicamente, pode-se dizer que:

A principal diferença entre as teorias composicionais e as gramáticas de construções está relacionada à ligação simbólica existente entre a forma linguística e o significado/conceito. Em teorias composicionais essa ligação simbólica é externa ao par forma/significado e realizada através das chamadas “regras de ligação”. Cada componente do par explica uma dimensão da estrutura linguística: o componente sintático consiste nas regras e limitações para as várias combinações sintáticas (combinação de palavras), enquanto o componente semântico consiste nas regras e limitações para as várias interpretações de uma sentença (significado). Esses componentes podem ainda ser subdivididos em “níveis” ou “módulos”. A teoria gerativa, por exemplo, dividiu o componente sintático em níveis tais como estrutura profunda e estrutura superficial. A ideia básica por detrás de modelos composicionais é a de que cada componente contém um nível de informação a respeito da estrutura linguística como um todo, estando as várias entidades/níveis de cada componente organizadas independentemente das outras entidades/níveis dos outros componentes.

Toda e qualquer ligação existente entre os componentes é uma ligação “externa” à construção. (SOUZA, 2010, p. 128)

Em sobre as gramáticas de construções:

[...]essa ligação é interna à construção, de forma que a construção – como um todo – é percebida como uma unidade linguística maciça, não importando a sua complexidade interna. A internalização dessa ligação simbólica é o que caracteriza a construção linguística. As gramáticas de construções consistem de um inventário de construções linguísticas que têm status de unidades simbólicas, sendo esse status adquirido a partir de processos cognitivos tais como o de entrincheiramento. (SOUZA, 2010, p. 129)

Croft e Cruse (2008), também contribuem com os estudos do modelo cognitivo de construção linguística, implicando gramática de construções. Eles conceituam, a partir de estudos anteriores, que a principal diferença entre uma teoria sintática baseada em componentes e a gramática de construções é que o vínculo simbólico entre a forma e o significado convencional constitui uma função interna de construções no caso da gramática de construções, e para a gramática baseada em componentes, trata-se de algo externo aos componentes sintáticos e semânticos.

Os pesquisadores apontam que além das questões que envolvem a estrutura meronímica<sup>2</sup> das unidades gramaticais, a gramática generativa e a gramática da construção, divergem. Explicam que a gramática de construção trata as unidades gramaticais como fundamentalmente simbólicas, ou seja, como estruturas constituídas a partir de uma forma gramatical e/ou correspondente ao significado ou estrutura semântica. Assim, entendemos que a representação de uma construção inclui relações de correspondência entre a forma e o significado da mesma que são denominados vínculos simbólicos.

Vale ressaltar, com base nestes autores que as partes da estrutura sintática são denominadas “elementos”, enquanto que as partes da estrutura semântica são os “componentes”. O processo se dá através do vínculo simbólico que une um elemento da estrutura sintática de uma construção com um componente da estrutura semântica dessa construção.

---

<sup>2</sup> Meronímia é o termo que designa a parte do significado ou do referente do outro, por exemplo “dedos”; ao significado do termo que se refere ao todo, neste caso, “pés”, dá-se o nome de holonímia.

Além deste, há um vínculo simbólico que une a totalidade da estrutura sintática com a totalidade da estrutura semântica com foco no correspondente forma + significado.

As gramáticas de construções concebem o par forma/função (ou forma/significado) como uma unidade indivisível e não em termos de componentes distintos, assim como geralmente é feito em modelos composicionais. Pode-se dizer que as gramáticas de construções partem do pressuposto de que o falante de uma determinada língua opera com estruturas linguísticas complexas (diretamente associadas a um significado/função) no ordenamento do seu conhecimento gramatical. Essas estruturas complexas organizam-se, na mente do falante, sob a forma de uma rede de padrões que se relacionam de acordo com suas características comuns. Ao produzir sentenças, o falante já tem armazenada uma rede de relações de significado que o leva a fazer escolhas coerentes no momento da fala. Há uma articulação inconsciente que constrói as sentenças com foco na expressão de sentidos.

Para Gonzálves-Garcia (2012), as gramáticas de construções se caracterizam por uma série de recursos centrais, que podem apresentar-se implícito ou explicitamente, nas diversas formulações que confirmam a família de gramática de construções. Sintetiza as propriedades das gramáticas de construções da seguinte forma:

As construções, longe de serem meros artefatos taxionômicos, originam-se como entidades teóricas com independência própria e com independência relativa das peças léxicas que as saturam (ou atualizam) dando lugar à enunciados concretos (Goldberg: 1996, p 03-04, 2006). Além do mais, as construções têm plausibilidade psicológica tanto para os usuários de uma língua como para seus aprendizes de uma língua não materna. Em consequência, se defende que todos os tipos de unidades léxico-gramaticais, desde os seus morfemas até sequências de maior complexidade sintática como, por exemplo, a construção comparativa-condicional, consideram-se construções, ou seja, correspondências convencionais entre uma forma e sua contribuição semântica e/ou função discursiva. (p. 254, tradução nossa)

O autor chama a atenção para a complexidade das construções morfossintáticas e pontua que estas vão desde morfemas até orações complexas como a construção condicional-comparativa e seus diversos

graus de generalidade ou de especificidade. Complexidades com considerável grau de abstração, presentes em morfemas e em enunciados idiomáticos. Esclarece que a premissa teórica que fundamenta o inventário de construções é que a gramática e o léxico constituem um contínuo (continuun). Essa premissa é a pedra angular que Goldberg e outros autores cognitivistas denominam “construção”.

As expressões idiomáticas e o uso dos dêiticos estão contemplados nos estudos da Gramática de Construções. As próximas seções apresentam estes usos linguísticos sob esta perspectiva.

### **2.3.8.1 Expressões Idiomáticas**

Iniciamos nossas reflexões sobre os estudos das expressões idiomáticas com Fillmore, Kay e O'Connor (1988), cujas objeções atingem diretamente os adeptos de um sistema atomístico para a análise linguística. Afirmam que este sistema restringe esta análise a descrições fragmentadas que não alcançam usos linguísticos peculiares e comuns como as expressões idiomáticas. Criticam uma perspectiva que, a partir de análises semântico-composicionais, não consideram a língua em seus processos holísticos e interdependentes. Eles apontam que expressões idiomáticas são maiores do que as palavras como elementos composicionais, são unidades simbólicas. Pensar a língua como uma composição é uma perspectiva engessada, pois concebe que as palavras podem ser aprendidas separadamente, como se fatos inteiros pudessem ser compreendidos individualmente, como pedaços da língua, que também têm estrutura gramatical, a estrutura do tipo que nós conhecemos e interpretamos, apelando para o funcionamento das regras gramaticais gerais. Estes argumentos defendem que as expressões idiomáticas não são apenas um suplemento para o léxico, mas que contém informações sobre os padrões gramaticais totalmente produtivos, incluindo o que foi várias vezes referido como "tipos menores de frases" ou “construções especiais”.

Afirmam que nós pensamos em uma locução ou modo de falar como expressões idiomáticas, com base em usos linguísticos-culturais que podem ser interpretados pelos interlocutores da comunidade de fala, porém, se alguém que apenas conhecia a gramática, o vocabulário da língua, não podia, em virtude de só ter esse conhecimento, identificar o significado, ou se é algo convencional para se dizer. Ou seja, uma expressão idiomática ou construção é algo que um usuário da língua poderia não compreender, mesmo conhecendo todo o aparato

composicional da língua, se não estiver introduzido nestes fenômenos semânticos e culturais que são as expressões idiomáticas.

Souza (2010), tem se dedicado aos estudos da Gramática de Construções, e reitera que estas partem do pressuposto de que o falante de uma determinada língua opera com estruturas linguísticas complexas (diretamente associadas a um significado/função, como já visto neste capítulo) na organização do seu conhecimento gramatical.

Continua explicando que em termos de produção de sentido, diferentemente dos modelos composicionais, as gramáticas de construções assumem que o significado de uma construção composta por dois ou mais elementos linguísticos (uma estrutura linguística complexa) não resulta apenas da concatenação dos significados individuais dos elementos linguísticos que a compõem. Pontua que essa intuição sobre a não composicionalidade do significado das construções linguísticas surgiu, principalmente, a partir de estudos sobre produção de sentido de expressões idiomáticas. Como já exposto neste capítulo, Souza corrobora para o conhecimento de que, no final dos anos 80, vários pesquisadores perceberam que modelos composicionais não davam conta de explicar os mecanismos implicados na compreensão de expressões idiomáticas. Consideradas expressões linguísticas sintáticas ou semanticamente idiossincráticas, particulares, cujo significado não é diretamente derivado dos significados das partes que as compõem.

Ferrari (2014), argumentou que, em trabalho que inaugura esse paradigma teórico, Fillmore, Kay e O'Connor (1988) postularam que “construções gramaticais complexas (sintagmas ou sentenças) têm as mesmas propriedades semânticas e pragmáticas que os itens lexicais, estabelecendo uma tipologia de expressões idiomáticas”.

A pesquisadora explica que a partir da observação de que as línguas apresentam expressões não composicionais aprendidas pelos falantes como um bloco único, Fillmore e colaboradores desenvolveram uma tipologia de expressões idiomáticas. Em nosso estudo não detalharemos estas tipologias, pois adotaremos o conceito defendido por Souza (2010).

### **2.3.8.2 Centro Dêítico**

O Centro Dêítico, sob a perspectiva que interessa a esta pesquisa, ainda é pouco explorado, mas tem se mostrado bastante eficiente para explicar alguns fenômenos de construção do discurso quando os interlocutores têm por objetivo evidenciar um determinado fato no ato de fala.

Em pressupostos de Fillmore (2007, p. 244) é possível encontrar afirmações que revelam que o conhecimento de categorias dêiticas requer uma compreensão das formas pelas quais os tempos, marcação de morfemas de pessoa, categorias demonstrativas, entre outros, esquematizam a situação de comunicação; bem como o conhecimento dos pontos relevantes no ato de fala, princípios de cooperação conversacional, e eventos de fala rotineiras, contribuindo para a compreensão total da maioria das trocas conversacionais.

O estudioso argumenta que nós temos a capacidade de deliberar e decidir como vamos agir durante o processo comunicativo e essa capacidade faz parte do domínio do significado, uma vez que cabe a esse domínio restaurar experiências prévias e criar molduras semânticas alternativas na imaginação a fim de antecipar consequências para as ações que ainda nem foram realizadas. Desta forma, é possível anteciparmos o que receberá status relevante num determinado discurso, e como esta relevância aparecerá na construção do discurso.

Para Duque e Costa (2012, p. 166), “a experiência humana é uma construção criada a partir da interação entre a organização de esquemas cognitivos dos indivíduos e o impacto do Umwelt, do Mitwelt e do Eingenwelt<sup>3</sup> sobre os dispositivos humanos de percepção”. Complementam afirmando que esta é uma construção integrada, produzida pelo domínio do significado, com o qual juntamos recordações, percepções e expectativas.

Segundo os autores, o processo ocorre a partir de nossas conexões e é ampliado por meio do uso de projeções metafóricas e metonímicas, estas interligam experiências semelhantes e fazem uma avaliação, uma espécie de seleção das possibilidades de construção do discurso de acordo com nossa intenção comunicativa.

Utilizando esta perspectiva teórica para identificar os centros dêiticos em uma situação narrativa, os pesquisadores pressupõem que o ato de contar, de ouvir ou de ler histórias pode ativar o esquema ORIGEM/CAMINHO/META, que se baseia na experiência corpórea de deslocamento espacial.

É por isso que os padrões discursivos que tomam a narração como base formal são apreendidos

---

<sup>3</sup> Duque e Costa (2012, p. 65), citando Binswanger (1958), definem estes termos da língua alemã. Umwelt: é o mundo biológico, dos objetos a nossa volta, dos impulsos, dos instintos, o ambiente; mitwelt: é o mundo do afeto, do amor, das relações interpessoais; eigenwelt: é o mundo próprio de cada um, do relacionamento consigo mesmo e com o mundo, o mundo dentro do indivíduo.

primeiramente. Das primeiras compressões de causa e efeito aos primeiros relatos de experiência, o processo de construção da realidade só se inicia efetivamente no momento em que passamos a ordenar os pequenos episódios constitutivos das nossas primeiras experiências corporais. (DUQUE e COSTA, 2012, p. 167)

Se construímos a realidade como uma sucessão de acontecimentos, partindo do princípio de causa e efeito, o momento em que o falante passa a dominar suas construções linguísticas a ponto de identificar os pontos relevantes do discurso, tem-se concretizado o processo autônomo de construção da realidade. Duque e Costa (2012, p. 167) citaram uma fala de Fauconnier e Turner (2002), que marca este princípio fundamental do domínio cognitivo-linguístico por parte do sujeito da fala: “não há nada mais básico na vida do que causa e efeito”.

Eles defendem que, nos trechos ajustados em uma única moldura semântica espaço-temporal, o leitor precisa construir gradativamente, adotando mecanismos cognitivos, o contexto em torno da informação veiculada em cada construção gramatical. Explicam que, embora cada frase se refira apenas a um fragmento do contexto, a mente é capaz de criar gestalts contextuais ao invés de interpretar cada frase de forma isolada. Afirmam que quando as personagens são incorporadas em uma moldura semântica, os leitores podem simular seus conhecimentos gerais sobre movimentos e sensações físicas, para inferir o efeito de ações da personagem sobre as outras personagens conhecidas. Isso tem implicações para nosso entendimento de como as pessoas compreendem, uma vez que diferentes padrões discursivos parecem exigir diferentes modelos de integração cognitiva.

Desta forma, quando termos dêiticos do tipo: ir e vir, agora e depois, e eu e você, são usados em diálogos face a face, seus significados dependem das coordenadas espaço-temporais do ato de enunciação. Essas coordenadas se originam de um ponto chamado de Centro Dêitico (CD), que procede de um lugar (ir e vir), de um tempo (agora e depois) e de uma pessoa (eu e você). Duque e Costa (2012) então denominam ONDE à procedência de lugar, QUANDO, à procedência do tempo e QUEM, à procedência da pessoa.

Enfatizam que a construção e a modificação do CD ao longo da narrativa são importantes para o processo de compreensão, pois considera-se que o Centro Dêitico é um constructo cognitivo, logo deve ser entendido como contribuição do leitor para o processo de

compreensão do texto, fazendo saltar aos seus olhos as relações de sentido que busca durante esta interação comunicativa.

Ao tratar sobre Padrão Discursivo, os autores classificam como perfeitamente natural que a base narrativa se desenrole linguisticamente numa palavra ou numa sentença, num só tempo. Eles acreditam que, cognitivamente o CD se movimenta na narrativa, tornando-se o aqui e o agora dos “olhos da mente” do leitor no mundo da história, ao citar (FAUCONNIER e TURNER, 2002, p. 7). Complementam explicando que o CD move-se temporalmente e espacialmente à medida que a atividade avança e muda.

Este trecho do texto de Duque e Costa (2012), sintetiza os princípios discutidos até aqui. Para eles a informação transmitida por sentenças está relacionada com a ideia geral da narrativa, pela construção e modificação dinâmica de sucessivos CD que identificam e localizam as personagens no tempo e no espaço narrativo. Explicam que para descrever o papel do CD na compreensão da narrativa, é importante considerar que o conhecimento é representado mentalmente pelo leitor, como ele lê uma história e como esse conhecimento é extraído por meio das construções linguísticas.

Croft e Cruse (2008, p. 88-89) também apresentam na publicação de 2008, seus olhares sobre diversos aspectos da Linguística Cognitiva, dentre eles, o aspecto dêitico. Segundo seus apanhados, a dêixis é o fenômeno pelo qual usam elementos próprios da situação do sujeito (mais especificamente, o sujeito como orador em um discurso feito) para designar algo na cena. Ele apresenta a dêixis neste livro como conceptualização. O uso de dêixis de pessoa (você, ele, ela, ele, nós, você e eles) são definidos apenas em relação ao orador e sua variação é um exemplo de conceituações alternativas definidas de acordo com a situação do ato de fala. Da mesma forma, dêiticos como: este, isso e aquilo, e referência dêitica ao tempo, como no caso dos tempos de presente e passado, demonstrativos são definidos exclusivamente em relação ao local e momento do ato de fala.

Além da relatividade de referência espaço-tempo para a perspectiva da situação ou ato de fala, defendem que é possível conceptualizar outro momento ou outro lugar como o centro dêitico. O centro dêitico pode ser conceituado por um ponto de vista dêitico que está localizado em um lugar e em um momento situados dentro da narrativa.

Os estudiosos apontam que alguns linguistas têm argumentado que a distinção entre relações gramaticais de sujeito e complemento têm um caráter dêitico ou empático. Apresentaram exemplos de análise sobre o desdobramento da relatividade e "subjatividade", justificando que a

categoria de sujeito não marcado, implica uma conceptualização da orientação do falante para o início temporal e causal do evento. Citam também uma contribuição de Langacker (1991, p. 305-317) onde define a "subjetividade" como a figura mais notável, que combina duas operações de diferentes conceptualizações: a de cuidado (que seria o mais proeminente) e julgamento. Qualquer que seja a análise correta (e é plausível que línguas diferentes usem diferentes conceituações de "subjetividade"), o ponto é que categorias gramaticais fundamentais (como o sujeito), que são tratados como "sem sentido" em algumas teorias sintáticas, na verdade, eles representam uma conceptualização do referente, na situação descrita pelo enunciado, de modo que a análise em termos de conceptualização pode prever os padrões em (in) aceitabilidade.

Em face das estreitas relações existentes entre a perspectiva da Linguística Cognitiva e as Teorias Interacionistas, fora adotado neste estudo como ponte entre o desenvolvimento humano linguístico e cognitivo e as influências sociais e culturais, os postulados do psicólogo russo Lev Vygotsky. O fato de nosso estudo envolver narrativas infantis como elemento de construção de sentido e ampliação do jogo linguístico, elegemos o referido pesquisador por contemplar em suas obras grande envolvimento com as questões da infância, da linguagem e do pensamento, como estudado no capítulo a seguir.

### 3. A LINGUÍSTICA COGNITIVA E OS PRESSUPOSTOS INTERACIONISTAS DOS DESENVOLVIMENTOS LINGUÍSTICO E COGNITIVO DA CRIANÇA

Este estudo tem forte relação com as contribuições do psicólogo russo Lev Vygotsky em se tratando dos processos envolvendo o desenvolvimento cognitivo e linguístico de crianças, considerando as relações existentes entre mente e corpo.

Não contamos com a participação efetiva de crianças surdas neste estudo, porém nos ocupamos de estudos já comprovados que pudessem corroborar nossa afirmações (Gomes, 2005; Blaye e Lemaire, 2007; Chiaretti, 2010; Vygotsky, 2007, 2008, 2014). Enfatizamos que, com base nos dados apresentados sobre a maior demanda de vagas para tradutores intérpretes de Libras na cidade de Itajaí ser para a área da educação - Educação Infantil e Anos Iniciais, faz-se pertinente compreender como processos neurolinguísticos são estimulados e quais suas implicações em se tratando de usuários surdos ou ouvintes na construção de sentidos em situações comunicativas. Entendemos que os mesmos processos de aquisição da linguagem por que passam os ouvintes também passam crianças surdas (Quadros, 1997) portanto, as mesmas fases do desenvolvimento linguístico-cognitivo mediadas por adultos, tidas como parte do processo de domínios semântico-sintáticos em usuários ouvintes (Vygotsky, 2008), também se manifestam em usuários surdos. Para crianças ouvintes, muitas vezes a mãe é o principal canal de mediação entre o mundo e eu (Gomes, 2005), para muitas crianças surdas, a maioria delas, o primeiro contato com a língua de sinais se dá no espaço escolar, com a presença do intérprete de Libras, Stumpf (2008).

Sustentamos que a aquisição da linguagem vista sob a perspectiva da LC para usuários ouvintes, também ocorre com usuários surdos e que, portanto, cabe um olhar mais atento às contribuições da LC na formação do tradutor intérprete de Libras tendo como público alvo crianças em fase pré-escolar e escolar, em que as fases de formação sejam mediadas pela LC, onde possa conhecer os processos que levam a criança surda a construção de sentidos em sua primeira língua através da LC, bem como adquirir a Libras como segunda língua pelos mesmos processos linguístico-cognitivos.

Durante nossa explanação sobre as Teorias da Linguística Cognitiva foi muito explorado o fato de habilidades corpóreas estarem estreitamente relacionadas a construção do pensamento e da linguagem, habitando o espaço da aquisição e construção linguístico-cognitiva.

Partindo destas relações, faz-se notório o pareamento entre as

Teorias da LC e a Teoria Vygotskyana, que, em face das variadas traduções, esta última pode ser conhecida como Psicologia Histórico-Cultural, ou Psicologia Sociointeracionista, ou ainda Psicologia Interativista Sociocultural, Sociointeracionista, ou até mesmo Teoria Histórico-Social. Para este estudo elegemos o termo Sociointeracionista. O foco que este estudo dá à teoria de Vygotsky situa-se na atenção deste estudioso às questões da infância, do desenvolvimento infantil relacionando linguagem e pensamento às interferências lúdicas e imagéticas.

Este capítulo tem por objetivo apresentar brevemente os principais preceitos vygotskyanos, para posteriormente identificar onde se situam estes preceitos em relação às teorias linguísticas cognitivas, finalizando com o que chamamos de Teoria Linguístico-Interacionista e sua presença no desenvolvimento da criança, principalmente da criança surda.

### **3.1 Contribuições Teóricas Sociointeracionistas**

Dentre os defensores do interacionismo, interessa para este estudo as contribuições do psicólogo russo Lev Vygotsky que, influenciado pelas ideias do Materialismo Histórico e Dialético de Marx e Engels, foi um dos grandes pesquisadores de sua época comprometidos com as questões que envolvem a educação. O psicólogo russo se destacou por voltar sua atenção para a superação da dicotomia entre desenvolvimento e aprendizagem, deixando um legado que despertou na comunidade científica o interesse por investigar as contribuições da psicologia e da antropologia para os processos pedagógicos.

Pode-se introduzir este estudo com o postulado de Vygotsky (2007, 2008, 2014) em relação à gênese do desenvolvimento humano, tendo sido identificados quatro fatores inter-relacionados às funções psicológicas superiores: a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese.

Faz-se válida a retomada destes conceitos básicos para a harmonização da lógica de nossos estudos. Assim, iniciamos conceituando funções psicológicas superiores que tratam de processos cognitivos complexos os quais exigem domínio de abstração, comportamentos intencionais, raciocínio, atenção, memória. Para Vygotsky (2008, p. 02), foi um equívoco da psicologia antiga não refletir sobre questões como “[...] a relação entre duas funções determinadas nunca variava; que a percepção, por exemplo, estava sempre ligada de maneira idêntica à atenção, a memória à percepção, o pensamento à

memória”. Diferente das funções psicológicas elementares que correspondem às reações imediatas do ser humano, aos instintos provocados por fatores externos como afastar-se de algo quente para não queimar-se ou olhar na direção de um barulho repentino. As funções superiores são produto de nossas interações sociais e culturais, enquanto que as elementares são inatas, concernentes ao ser humano.

As funções psicológicas superiores são produto da gênese do desenvolvimento humano, onde a filogênese ocupa-se dos processos que envolvem a característica da espécie humana em contraste com outras espécies; a ontogênese ocupa-se do desenvolvimento inerente ao ser humano, das fases que apresentam sua maturação biológica e cognitiva; a sociogênese ocupa-se do desenvolvimento do ser humano no meio social em contato com a cultura; e a microgênese ocupa-se do desenvolvimento individual, do resultado das experiências de cada ser na construção de sua personalidade.

As funções psicológicas superiores também podem ser influenciadas por dois momentos da vida do ser humano: o momento interpsicológico e o intrapsicológico. O primeiro refere-se a mediação entre os adultos e a criança, onde trocas linguísticas e culturais podem acontecer. O segundo refere-se ao exercício da retomada de saberes apreendidos que estão em ebulição na mente da criança como iniciação de sua capacidade de abstração e raciocínio, evocando suas experiências armazenadas na memória.

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. VYGOTSKY, 2014, p. 114)

Estes dois momentos são fundamentais para a construção do sujeito cognocente. As experiências proporcionadas às crianças pelos adultos podem alimentar os processos constitutivos do ser social, cultural e linguisticamente ativo. As relações de trocas de conhecimentos mediadas por adultos ou por aqueles que têm conhecimentos a compartilhar, são investigadas por Vygotsky e consideradas fundamentais para o desenvolvimento.

Gomes (2005) com base nas teorias vygotskyanas, contribui com a perspectiva cognitivo-interacionista diferenciando o homem do animal, também destaca a forma como o homem orienta o seu

desenvolvimento, aprendendo a transformar seu comportamento instintivo, herdado, de recém-nascido, em comportamento de adulto, construído a partir de influências socioculturais.

Estas influências socioculturais passam por cinco estágios relacionais: o corpo, o outro, o objeto, o meio físico e o meio social:

A relação com o próprio CORPO é o estágio relacional mais concreto: a cognição se dá pela interação direta do corpo com o estímulo, ou seja, não há elementos intermediários. As relações se estabelecem de forma física, material, com os estímulos ativando o sistema nervoso central por meio dos receptores sensoriais específicos. É o estágio onde se recebem os estímulos, com o predomínio da sensação, e a atividade cognitiva acontece sem mediação.

Na relação com o OUTRO, a atividade cognitiva passa a ser mediada por um outro humano que se interpõe nas ligações entre a criança e o mundo. É a interferência deste outro que permite à criança decodificar a sensação, instaurando o campo perceptivo. Este outro é não-eu, permite o espelhamento, é um outro corpo modelo para padrões imitativos. É o estágio onde se percebem os estímulos.

Na relação com o OBJETO, o instrumento surge como mediador da atividade cognitiva. A exploração perceptiva dos objetos possibilita que a criança experiencie identificá-los a partir dos seus atributos físicos. É o estágio de individualização da percepção dos estímulos. Na interação com o MEIO FÍSICO, a criança explora as relações entre os objetos, organizando o seu universo espacial, com vivências intensas no campo da categorização, globalizando sua esfera de experiências. É o estágio da generalização da percepção. Na relação com o MEIO SOCIAL, a criança reorganiza o seu campo perceptivo, passando a atividade cognitiva a ser mediada pelos instrumentos de comunicação (os signos sob a forma de palavras). É sempre um momento de interdição, de mudança qualitativa, quando a criança passa a submeter sua atividade às influências socioculturais, funcionando simbolicamente. É o estágio no qual a criança representa a percepção. (GOMES, 2005)

Assim, temos, nos termos de Gomes, o CORPO como recebendo informações por meio dos sentidos, por meio das percepções; o OUTRO como mediador entre o eu e o mundo; o OBJETO que trabalha como estímulo a identificação; o MEIO FÍSICO proporciona o contato com o universo das informações; o MEIO SOCIAL participa na influência sobre o sujeito em suas posturas socioculturais.

A teoria vygotskyana revela os desdobramentos deste processo e postula que a criança passa por níveis de desenvolvimento em sua trajetória de aprendizagem. Ao que a criança já domina, o conhecimento que ela já adquiriu, aquilo que já consegue realizar sozinha é chamado de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR); ao que a criança apresenta potencial para aprender com a ajuda de um adulto ou de um de seus pares com mais conhecimento é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O processo é inacabado e contínuo. A criança, que já apresenta domínios identificados na Zona de Desenvolvimento Real, tem seu potencial mediado por seus pares na Zona de Desenvolvimento Proximal, produzindo novas Zonas de Desenvolvimento Real. Ou seja, o aprendizado leva ao desenvolvimento que, por sua vez leva a aprendizados mais complexos.

A diferença substancial no caso da criança é que esta pode imitar um grande número de ações – senão um número ilimitado – que supera os limites da sua capacidade atual. Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança. (VYGOTSKY, 2014)

Estes estágios do desenvolvimento são mediados por instrumentos culturais e simbólicos. O ambiente, os objetos, os artefatos culturais, as experiências perceptivas caracterizam os instrumentos culturais de aquisição do conhecimento; já a linguagem caracteriza os instrumentos simbólicos. Porém, toda a construção do ser é mediada pela linguagem.

Na história da espécie humana ou do indivíduo encontramos a linguagem como a ponte que faz a relação com o pensamento. O mais fascinante quando estudamos a linguagem é perceber o quanto ela é livre, que podemos nos expressar de diferentes formas, e que podemos dar

significado a cada forma de expressão.

Linguagem esta que é regulada pelo falante. Segundo Vygotsky, por volta dos 3 anos de idade, ou na pré-escola, a criança faz uso de uma língua egocêntrica, uma espécie de “pensar alto”. A criança verbaliza o pensamento, fala consigo mesma para determinar suas ações. É um estágio que precede a abstração. Um fenômeno linguístico que identifica a capacidade de raciocínio do ser. Por volta dos 7 anos, ou na idade escolar, esta língua egocêntrica passa a ser internalizada, caracterizando o pensamento, a competência da abstração sob os domínios sociais e culturais.

Temos em Luria (2014) o que chamou de “campo semântico interno”, que vem refletir, de forma geral, a situação ambiental, que formula os motivos situados na base do comportamento e dá à atividade humana seu caráter consciente.

A fala, seja oral, e para estes estudo incluímos a sinalizada, transforma-se neste discurso interior, nesta “fala egocêntrica”, um fenômeno fundamental que possibilita ao sujeito refletir, analisar, decidir e crescer intelectualmente.

Vale ressaltar que o ser humano, em sua experiência filogenética, passa por uma introdução linguística que o possibilita a construção do pensamento utilizando uma “inteligência prática”, utilizada para resolver problemas, mas num contexto visual imediato, sem um elemento simbólico. Esta fase precede o momento em que a linguagem se atrela ao pensamento definitivamente, levando-o à inteligência simbólica.

Este processo ocorre através de uma mediação simbólica, em que são utilizados os signos para resolver problemas psicológicos como: lembrar, analisar, resolver, comparar, enfim... Estes signos, verbais ou não, fazem a intermediação entre o homem e o mundo. Visto que esta relação não é direta, pode ser mediada por instrumentos, o homem pode fazer uso de formas posteriores de mediação de natureza semiótica. O homem numa interposição entre o sujeito e o objeto de conhecimento, não de modo concreto, mas simbólico.

Em outras palavras, esta mediação simbólica, objeto de nosso estudo, é um fenômeno considerado por Vygotsky como algo primário, visto que todos compartilham signos totalmente internalizados. Estão introjetados e funcionam como mediadores dentro do nosso sistema psíquico, possibilitando-nos a representação mental, uma construção semiótica, onde o mundo é imaginado. A primeira relação com o mundo é direta, mas as demais são mediadas por experiências anteriores. A língua representa estas experiências anteriores, que, evocadas, nos faz produtores de sentidos.

Nas palavras de Gomes (2005), a internalização da fala, ou seja, sua transformação de fala externa em fala egocêntrica e, depois, em fala interna introduz novas formas de funcionamento do sistema nervoso. Continua explicando que a fala é um instrumento para a troca de informações no âmbito interno, mental (fala interna e pensamento) e no âmbito externo, social (fala comunicativa). Complementa esclarecendo que, além de servir à comunicação entre os humanos, a fala tem a capacidade de organizar a atividade mental a partir da sua lógica verbal. Não é nenhuma novidade, mas aproveita para resgatar o entendimento de que as palavras são os signos do segundo sistema de sinalização da realidade, sendo capazes de formar representações mentais que estruturam a consciência e ordenam o comportamento.

A fala, como todas as outras funções mentais, é completamente internalizada, a operação que acontecia do lado de fora, acontece agora na mente da criança, ela não precisa mais falar enquanto executa a ação, porque com a fala interna ela já pensou na ação antes de realizá-la. Vygotsky resalta esta característica conferida pelo pensamento: o humano constrói duas vezes, primeiro na mente depois no concreto. (GOMES, 2005)

Em sua pesquisa, Gomes (2005) identificou que a criança, já no primeiro ano de vida, dirige seu comportamento pela palavra do outro; o que ocorre um pouco depois, é que a criança tenta controlar o comportamento do outro usando a fala para atender as suas necessidades, como fazer pedidos. Num outro momento, em que a fala da criança já orienta a ação, a criança alcança o domínio da autorregulação do comportamento, usando a fala para controlar o curso da sua atividade, no que já anunciado “fala egocêntrica”. Nesta fase, a fala interna é capaz de organizar a atividade futura e a criança ordena a si mesma, mentalmente.

Como sabemos e Gomes resgata, “a fala é um sistema de signos que organiza a atividade da mente e permite a estruturação de um comportamento voluntário”. Para nós, a língua nos oferece a possibilidade de construções linguístico-espaco-temporais, algo fundamental para nossa organização vital. A dimensão que temos com base no passado e na realidade do presente para o planejamento do futuro, faz-se fundamental para o eu situar-se em relação ao meio social.

Gomes (2005) comenta ainda que a construção do pensamento verbal lógico acontece no desenvolvimento através da interação e fusão entre fala e pensamento, algo negado por chomskyanos mais dedicados. Defende que somente a partir da organização da função simbólica através

da lógica verbal, a fala constrói uma representação mental integrada do meio circundante, contextualizada no tempo e na história. Explica que é utilizando o simbólico para ordenar o raciocínio e estabelecer relações causais e analogias, que o humano constrói a consciência. Conclui afirmando que tanto o funcionamento da consciência quanto o do inconsciente são articulados dentro da lógica verbal.

Ainda sobre a fala, Vygotsky (2008) defende que cada estágio do desenvolvimento das palavras tem sua própria relação particular entre o pensamento e a fala. Explica que a relação entre o pensamento e a palavra é um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. Vale lembrar que nesse processo, a relação entre o pensamento e palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Pensando de forma categorizada, pode-se dizer, com base em seus postulados que cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas, como uma rede de sentidos. Enfatiza que cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema. Nosso cérebro tem essa capacidade de movimento interior, traçando caminhos através de uma série de planos. O pensamento percorre todo um caminho antes de ser expresso em palavras. É uma construção de sentidos, evocando nossas redes conceituais para produção comunicativa.

O estudioso chama a atenção para a necessidade de se fazer uma distinção entre os dois planos da fala. O aspecto interior da fala que é semântico e significativo; e o aspecto exterior que é fonético, enfatizando que ambos formam uma verdadeira unidade, mas têm as suas próprias leis de movimento. A unidade da fala é uma unidade complexa, e não homogênea. Alguns fatos relativos ao desenvolvimento linguístico da criança revelam a presença de um movimento independente nas esferas fonética e semântica. Diante do fato do sentido se construir na mente do falante antes mesmo do domínio fonético, as crianças podem utilizar uma única palavra para descrever um todo significado que já conhecem. Com o passar do tempo passam a utilizar mais vocabulários para expressar o significado. O fato da criança emitir uma única palavra ou som para se comunicar, não significa que não tenha consciência do todo significativo. Isso demonstra que o significado constrói-se na mente do falante antes das palavras. Portanto nosso cérebro não se estrutura linguisticamente com base nas palavras e sim com base em redes conceituais, semânticas.

“É no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem

em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala.” Vygotsky (2008, p. 05)

Complementa afirmando que, uma vez que o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala, é no significado que encontramos a unidade do pensamento verbal que procuramos.

Tomando por base os estudos de Edward Sapir, Vygotsky (2008), mostra a importância dos estudos da categorização para a compreensão dos processos de organização mental. O que ele chama de generalização, revela que o mundo da experiência precisa ser extremamente simplificado e generalizado antes que possa ser traduzido em símbolos. A comunicação se torna possível a partir destas convenções sociais que organizam, categorizam o mundo a nossa volta. “As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada.” Vygotsky (2008, p. 08). Enfatiza que os estudos nesta área permitem uma verdadeira análise genético-causal, trata-se do estudo sistemático das relações entre o desenvolvimento da capacidade de pensar da criança, algo inato ao ser humano, e o seu desenvolvimento social, compartilhado social e culturalmente, com base em convenções sociais de todo tipo.

Em meio a estes processos enfatizamos a existência da competência imagética da criança. As interações sociais e culturais alimentam esta competência que vai se tornar plena na idade adulta, mas é na infância que se faz providencial a intervenção dos pares linguísticos que contribuem levando a criança a mergulhar na imaginação, a provocar sua capacidade imagética, a povoar sua mente, incorporando situações reais e irreais, dando forma e vida ao que vê, ouve ou imagina.

O psicólogo russo defende que o desenvolvimento humano se dá de fora para dentro. Encontramos nesta afirmação a importância da cultura, entendendo a aprendizagem como um processo de interações linguísticas, sociais e culturais. Na fase da infância, Vygotsky afirma que as brincadeiras possibilitam à criança o contato com as regras do mundo adulto e as assimila. Ao brincar, a criança está se relacionando com o significado que é cultural.

A ludicidade pode ser explorada de diferentes formas. Uma boa contação de histórias cheia de provocações de diferentes sentimentos, cheia de sorrisos, de “colorido”, pode levar a diferentes reações, estando os pequenos mergulhados na mediação simbólica, no mundo semiótico e imagético, tornando-se um momento prazeroso. Estes são momentos ricos a serem explorados no sentido de proporcionar às crianças acesso e ampliação ao conhecimento.

O lúdico, o brincar, as narrativas infantis, são ferramentas que propiciam à criança momentos ricos de liberdade imaginativa, de onde podem emergir mundos de possibilidades, produtos das relações sociais e culturais e da interação linguística.

Leontiev, um dos maiores colaboradores de Vygotsky, revela suas impressões e percepções ao longo dos estudos que envolvem o lúdico e o desenvolvimento da criança, afirmando que:

Estas condições também determinam precisamente qual atividade de uma criança tornar-se-á mais importante em dado estágio do desenvolvimento de sua psique. O domínio da realidade objetiva que a rodeia imediatamente é o brinquedo ao qual ela assimila um círculo mais amplo de fenômenos e de relações humanas, o estudo sistemático na escola e o treinamento especial ulterior ou o trabalho – esta é a sucessão das atividades e das relações que podemos notar em nossas condições na URSS. (LEONTIEV, 2014, p. 66)

Nas contribuições de Vygotsky (2007) onde investiga a formação social da mente, há a afirmativa de que o brinquedo não é o aspecto predominante da infância, mas é um fator muito importante do desenvolvimento.

Ele garante que a ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas: “tudo aparece no brinquedo”, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. Inegavelmente, a criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. É por este viés que iremos caminhar no corpus de nosso estudo, entendo o momento do conto, das narrativas infantis como o lúdico, o brincar, lançando a prerrogativa de que o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança. O psicólogo defende que “o brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova”.

As interações linguísticas, perceptuais e culturais configuram-se elementos vivos nas funções cognitivas. Interações lúdicas podem ser enquadradas nestes elementos. Para encontrarmos o lugar das relações existentes entre as teorias sociointeracionistas e as linguístico-cognitivistas, foram apresentados os pressupostos fundamentais do interacionismo. A seguir, apresentam-se os pressupostos fundamentais cognitivistas para posterior análise de similaridades.

### 3.2 O sociointeracionismo das teorias linguístico-cognitivistas

Sabe-se que as teorias cognitivistas englobam tanto o gerativismo quanto a Linguística Cognitiva, porém, a que tem relação estreita com teorias sociointeracionistas é a Linguística Cognitiva. Isto se dá por esta considerar como fenômenos linguísticos a língua em uso e suas ferramentas de interação perceptual, onde habilidades corpóreas estão presentes.

A Linguística Cognitiva recuperou da Psicologia e da Antropologia princípios para sua constituição. Dentre eles estão os princípios cognitivos gerais que constituem o ser humano, como percepção pela via de nossos sentidos, memória, atenção, categorização, imagética e a herança cultural. Desta forma, nos termos de Ferrari (2014) citando Geeraerts (1995), a Linguística Cognitiva considera todo o relativismo envolvido nas questões semânticas e pragmáticas para com os universais conceptuais presentes em diferentes molduras semânticas, relacionando-se indissociadamente níveis semânticos e sintáticos, construindo forma e significado, associando linguagem e pensamento, considerando estruturas de prototypicalidade, polissemia, sistemática, modelos cognitivos, imagética mental e metáfora; assim como os princípios funcionais da organização linguística, tais como iconicidade e naturalidade; além da interface conceptual entre sintaxe e semântica, nos moldes explorados pela Gramática Cognitiva e pela Gramática de Construções.

Para Geeraerts (2010, p. 81), em se tratando de significado, a Linguística Cognitiva constitui uma tentativa real de dar a ele uma posição central na arquitetura da gramática. Seja qual for o vocabulário da estrutura cognitiva, por mais básico que seja, envolve semântica: “a noção de protótipo, a rede esquemática, metáfora conceitual, a metonímia, a integração conceptual, modelos cognitivos idealizados, frames e todos os tipos de mecanismos de interpretação são noções semânticas. Crucialmente, estes conceitos semânticos envolvem uma visão contextualizada de semântica”.

A linguista explica que a Linguística Cognitiva, partindo da interação de estruturas cognitivas, como redes de integração de significado, mapas conceituais e modelos compartilhados de crenças socioculturais convencionadas em meio aos falantes, concebe o significado como construção mental, em um movimento contínuo de categorização e recategorização do mundo, como se o significado estivesse em constante transformação dependendo das molduras a que os falantes estão expostos. A pesquisadora afirma que a Linguística

Cognitiva estabelece uma semântica cognitiva numa perspectiva enciclopédica do significado linguístico, em contraste com a visão de dicionário tradicionalmente adotada em estudos semânticos amplamente difundidos.

Com base em Langacker (1987), a pesquisadora defende que não se pode conceber a perspectiva gerativista que dissemina a dicotomia entre semântica e pragmática, explica que, se o conhecimento linguístico não pode ser adequadamente separado do conhecimento de mundo, também o conhecimento semântico não pode ser separado do conhecimento pragmático.

Langacker (1987), afirma que a natureza simbólica da linguagem segue a centralidade do significado a praticamente todas as preocupações linguísticas. Ele defende que a linguagem é semântica e o linguista que ignorar este aspecto intrínseco irá concentrar-se exclusivamente em questões de forma, empobrecendo severamente o processamento linguístico e distorcendo o caráter dos fenômenos descritos. Não basta que o significado seja considerado importante nestes processos, se o que se admite é uma composição que encontra-se separada de todo o tratamento gramatical como uma entidade autônoma. Langacker afirma que a gramática em si, considerando agrupamentos morfêmicos em configurações progressivamente maiores, é inerentemente simbólico e, portanto, significativo, é um fenômeno que se dá por relações de significado e não de regras gramaticais. “A gramática é a estruturação e simbolização do conteúdo semântico; para uma teoria linguística ser considerada coerente, ela deve trabalhar com construções orgânicas e não protéticas”. (tradução nossa)

A língua é uma parte integrante da cognição humana. Um relato da estrutura linguística deve, portanto, articular-se com o que se sabe sobre o processamento cognitivo em geral, distante da estruturação da linguagem em "módulo" ou uma inata *faculté de langage*. Existindo tal faculdade, estando incorporada na matriz psicológica geral, representa a evolução e fixação de estruturas tendo uma origem não fragmentada. Mesmo que a organização linguística estejam ligadas geneticamente ao organismo humano, a sua elaboração em um sistema linguístico totalmente especificado durante a aquisição da linguagem, e a sua aplicação no uso da linguagem cotidiana, são claramente dependentes de fatores vivenciais e indissociáveis aos fenômenos psicológicos que não

são especificamente e unicamente linguísticos no sujeito. Assim nós não temos nenhuma razão válida para antecipar uma dicotomia entre a capacidade linguística e outros aspectos do processamento cognitivo. Em vez de defender com base em qualquer lógica aparente a afirmação da singularidade e da insularidade da linguagem, o que deveria ser feito é integrar as descobertas da linguística e da psicologia cognitiva. (p. 13, tradução nossa)

Desta forma, pode-se entender que o conhecimento enciclopédico, próprio da Linguística Cognitiva adota uma perspectiva baseada no uso, ou seja, o significado se dá com base no contexto. Os diferentes saberes flutuantes no ambiente estão intrinsecamente ligados à definição semântica.

Vale destacar que é concernente ao ser humano relações entre pensamento e linguagem mediadas por sistemas perceptuais e conceptuais. É do ser humano utilizar experiências adquiridas através de habilidades corpóreas, bem como de diferentes molduras semânticas para a construção da linguagem e do pensamento.

Nestes termos destacamos o que Lakoff (1987) retomando a proposta filosófica de Putnam (1981), citado por Ferrari (2014) chamou de realismo experiencialista. O linguista postula que somos capazes de estabelecer diferentes perspectivas de forma particular em relação ao mundo externo, isto se dá pela forma e configuração de nossos corpos e cérebros, possibilitando-nos diferentes interpretações com base em nossas próprias experiências.

Ferrari (2014, p. 22) resume os principais postulados da proposta de realismo experiencialista da seguinte forma:

O pensamento é “enraizado” no corpo, de modo que as bases de nosso sistema conceptual são percepção, movimento corporal e experiências de caráter físico e social.

O pensamento é imaginativo, de forma que os conceitos que não são diretamente ancorados em nossa experiência física empregam metáfora, metonímia e imagética mental, caracterizados por ultrapassar o simples espelhamento literal da realidade.

O pensamento tem propriedades gestálticas: os conceitos apresentam uma estrutura global não atomística, para além da mera reunião de “blocos conceptuais” a partir de regras específicas.

No realismo experiencialista, a razão humana é algo que desponta a partir da natureza de nosso organismo, a partir de nossas próprias experiências, sem deixar de considerar os fatores que contribuem para nossa experiência individual e coletiva, como: a herança genética, as características do ambiente em que vivemos, o modo como nos relacionamos com esse ambiente e a nossa própria natureza.

Em se tratando de conceitos linguísticos cognitivos, corroboram Cavalcante e Souza (2010) com base em Taylor (2002), afirmando que “a LC não concebe a língua como um ‘componente’ cognitivo autônomo da mente mas sim, como um ‘produto’ que emerge a partir da interação das capacidades cognitivas do ser humano com seu meio”. Pode-se dizer que a partir de nossas interações corporais com o meio, são determinadas a organização da mente humana, inclusive nos aspectos linguísticos na construção de conceitos.

Amaral (2003), baseando-se nas Teorias das Metáforas Conceptuais de Lakoff e Johnson (1980), Lakoff (1987), Johnson (1987), Lakoff e Turner (1987), Gibbs (1994) e Sweetser (1990), nos traz uma reflexão de uma outra perspectiva de uso linguístico: da metáfora. No que concerne as questões interacionais, as metáforas (e aqui podemos incluir metonímias ou sinédoques) são clássicos modelos de existência por convenção linguística, social, cultural, o que obviamente é possível devido às relações interpessoais e intrapessoais dos falantes. Estas experiências acumulam-se em nossa mente gerando sistemas hierárquicos, categóricos e conceptuais, relacionados por redes conceptuais que subordinadas a diferentes molduras semânticas podem produzir sentidos ou novos sentidos, levando-nos a compreensão de polissemias ou inferências. Algumas metáforas já fazem parte do nosso cotidiano e são constantemente proferidas, ganhando espaços universais de conhecimento, outras já podem ser mais específicas, pertencendo a um espaço cultural restrito, onde determinados comportamentos ocorrem apenas neste espaço, sendo transmitidas e utilizadas apenas pelos pertencentes àquela determinada comunidade.

As metáforas estão presentes em nossa maneira de agir sobre os estímulos externos, em linguagem verbal ou semiótica, ao raciocinarmos e intuirmos, em qualquer de nossas práticas sociais, sendo mediadas por nossa experiência biológica ou corpórea, bem como por experiências com instrumentos do ambiente.

Segundo Lakoff e Johnson (2015, p. 40, tradução nossa)

Sobre a base da evidência linguística, temos descoberto que a maior parte de nosso sistema conceptual ordinário é de natureza metafórica. E

temos encontrado uma forma de começar e identificar detalhadamente que são exatamente as metáforas que estruturam a maneira como percebemos, pensamos e nos expressamos.

Eventos comunicativos reais, nos postulados de Lakoff e Johnson (1999) e Langacker (1997), constituem o que passou a ser chamado de modelo baseado-no-uso, que também investigou como o conhecimento linguístico é representado e armazenado nas mentes dos falantes, processando o fenômeno linguístico de categorização. A categorização, além dos tipos, também leva em consideração os efeitos da frequência de uso de léxicos em uma determinada língua.

A visão dos pesquisadores vem ao encontro do que até aqui outros já têm se posicionado na defesa do enfoque experiencialista. As atividades cognitivas e as experiências vivenciadas a partir do corpo (considerando percepções corpóreas) não podem ser tomadas como independentes, como se não houvesse relação, sendo que toda a atividade cognitiva ocorre com a experiência humana em suas interações com o ambiente à sua volta.

Nossas experiências corpóreas provocam impactos em nosso processamento cognitivo, são informações que passam a ser armazenadas em redes neuronais de conceitos, que podem ser evocados a medida que o ambiente se mostra passível de interpretação. Isso justifica a resistência em negar o cotidiano no processo de construção linguística.

Duque e Costa, lembram-nos que a epistemologia da corporalidade, conforme proposta por Lakoff e Johnson (1999), permite-nos avançar na investigação do papel de fatores socioculturais na organização, estruturação e funcionamento dos sistemas conceituais. Para a Linguística Cognitiva existem complexas interações e mútuas acomodações entre cognição, linguagem e entorno sociocultural, o que configura um processo de construção.

Jesus (2009) entende uma construção como um singular conjunto de sinais deflagradores de sentidos na integração social. Defende redes conceituais na busca de sentidos sujeitas às molduras semânticas.

É fundamental reiterar o conceito de significação adotado na Hipótese Sociocognitiva: o sentido das expressões linguísticas é potencial, já que cada construção é o emparelhamento de uma estrutura sintática própria (forma) e um conteúdo semântico-pragmático (sentido). Dito em outros termos, a forma é a face visível e audível da linguagem, compreendendo os níveis fonológico, morfológico e sintático. O sentido é a face conceitual da

linguagem e, por isso, invisível, retratando o processo cognitivo operado pela mente humana na “manipulação” e integração de diferentes conceitos, no nível semântico-pragmático. O conhecimento linguístico da forma e do sentido (isto é, da construção) permite ao falante saber como combinar os signos linguísticos ao decidir o que, a quem e para que dizer. (JESUS, 2009)

Temos em Salomão (2009) com base nos dados de Tomasello (2003) e Goldberg (1995), a preocupação em investigar o início destes processos de domínios linguísticos de significação, focando na aquisição da fala por criança de diferentes línguas (Inglês, Turco, Coreano), chamando a atenção para a relevante importância da influência dos estímulos que as mães dão aos bebês para se comunicarem, apresentando em seus resultados o *feedback* destas crianças, levando-nos a crer que o adulto tem forte influência sobre o desenvolvimento infantil, sendo fundamental o compromisso com os estímulos de todos os sentidos perceptivos do ser humano, uma vez que a experiência corpórea proporciona o contato do sujeito com as informações a sua volta.

Tomasello (2003) estudou o desenvolvimento linguístico infantil observando sua própria filha. O reduzido uso de vocabulários por crianças com menos de um ano, leva-nos a crer que sabem muito pouco nesta fase da infância, porém, toda e qualquer expressão linguística da criança carrega um significado, é uma expressão intencional, produzida a partir de relações de sentido, conforme sua necessidade comunicativa.

Assim, Nancy Chang, em sua dissertação doutoral (2005), citada por Salomão (2009), destaca o que chama de uma “opulência do estímulo”, que transparece na diversidade dos comportamentos comunicativos da criança, como: reconhecer faces distintas, sorrir, gesticular, atender a comandos, recusar, saber como seu próprio corpo e outras coisas no mundo se movimentam, se equilibram ou caem, somem e reaparecem.

Para estas pesquisadoras é questionável atribuir à psicolinguística a exclusiva responsabilidade pela identificação dos fenômenos que levam à aquisição da linguagem pela criança, em face das recentes perspectivas que envolvem aprendizagens muito mais complexas, da qual, é claro a linguagem é uma parte importantíssima, mas não exclusiva, onde a criança está aprendendo como agir em sociedade, como lidar com a rede social da qual faz parte.

Ainda em Tomasello (1992), Salomão (2009), relata a experiência empírica do psicólogo americano na observação do

desenvolvimento linguístico de sua filha, o qual fez uso de métodos indutivos, estimulando-a com expressões linguísticas que, gradualmente, e irregularmente, evoluíram para os padrões abstratos ou gramaticais. A experiência revelou também achados a partir da hipótese de que “a gramática da criança não se organiza segundo as mesmas categorias operativas na gramática adulta”. A pesquisadora afirma que os resultados apresentam e se credibilizam com riqueza de detalhes, defendendo que as crianças efetivamente aprendem, uma experiência muito mais ativa do que muitos consideram uma “mera sintonização de parâmetros”. O adulto faz-se, no desenvolvimento da criança, o sujeito que a leva a aprender a partir de usos exemplares, e estes desempenham o papel de protótipos, aprendem pela frequência e pela importância pragmática a que estão expostos, defende que as crianças aprendem por sua competência em tecer redes de construções posteriormente à mediação dos adultos.

Salomão (2009) argumenta, e nosso estudo baseia-se nesta mesma perspectiva de que o empirismo das línguas humanas deve levar em conta não apenas conhecimentos linguísticos, mas também os universais cognitivos, de fundamentos neurobiológicos, antropológicos, psicológicos e sociais. Este postulado faz emergir das teorias interacionistas uma perspectiva que chamamos Linguístico-Interacionista.

### **3.3 A teoria Linguístico-Interacionista no desenvolvimento infantil**

Como previamente anunciado, para este estudo buscamos um breve resgate das contribuições de alguns estudiosos sobre os processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Com base no exposto podemos inferir que há relação entre as experiências vividas no ambiente (experiências corpóreas) e a propensão natural, inata ao ser humano, suas habilidades neurobiológicas, para a aquisição da linguagem e seu desenvolvimento.

Nossas reflexões para este capítulo são permeadas pela fase da infância, no plano do início do desenvolvimento humano, mais especificamente de crianças surdas, das peculiaridades do desenvolvimento linguístico e cultural destes pequenos sujeitos de cultura visual. A palavra “infante”, segundo Blaye e Lemaire (2007) é sinônimo de criança e vem do latim *infans* que significa “que não fala”, antagonicamente, está na fala e seus desdobramentos a direção de nossos estudos.

Chiaretti (2010) Blaye e Lemaire (2007), ao investigarem as metodologias de ensino de língua estrangeira, elegeu para sustentar suas

convicções teóricas o legado de Vygotsky (1998), afirmando que este foi um psicólogo que trouxe colaborações importantes para o entendimento da aquisição da linguagem e que podem ser vistas de forma radicalmente opostas ao inatismo chomskiano, muitas vezes, como alternativa à proposta de Piaget. Defendem que trocas repetidas entre a mãe e a criança é o que vão realmente levá-la a adquirir a fala. Assim como o Interacionismo, a Linguística Cognitiva também se opõe ao gerativismo, surgindo de um movimento contrário a essa perspectiva, negando a ideia de “fragmentação” defendida pela Teoria Gerativista. Pensar a língua em módulos, onde fonética, fonologia, morfologia, sintaxe são ocorrências isoladas é inadmissível do ponto de vista linguístico-cognitivo. Todos estes processos linguísticos são vistos como uma unidade. É um processo intrínseco de relações que operam cognitivamente em meio à comunicação. Relações semânticas, pragmáticas e prosódicas também são rejeitadas em meio aos postulados científicos gerativistas. Já para a LC, a língua é uma construção de habilidades puramente humanas que passa pela competência imanente da fala até as percepções, além das relações com as relatividades do meio social.

Segundo Chiaretti (2010), para Vygotsky (1998), o ponto de partida, na mente de uma criança, poderia ser caracterizado como pré-cultural, de funcionamento primitivo, imediato, direto, natural. Afirma ainda que o psicólogo considera funções psicológicas, tais como atenção, percepção, memória e pensamento, como dadas biologicamente. No decorrer do desenvolvimento da criança, esse sistema biológico primário é radicalmente organizado em um processo que consiste, inicialmente, no domínio, por ela, do uso de objetos externos como ferramentas semióticas e, posteriormente, na aquisição das ferramentas mais sofisticadas e abstratas. A Linguística Cognitiva defende o postulado de que a aquisição e produção da linguagem humana incorpora habilidades psicológicas gerais como: memória, atenção, percepção, abstração e integração conceitual. A categorização é entendida como um processo de organização mental, capaz de construir uma rede conceitual, valendo-se da capacidade de abstração do ser humano em produzir convenções linguísticas e sociais, definir parâmetros e administrar uma “enciclopédia mental”, a ser evocada por estímulos do ambiente.

Apresenta a afirmativa de que o instrumento da linguagem seria obtido pela internalização da ação e do diálogo: primeiro, a criança estabelece relações com os outros, as quais, uma vez estabelecidas, são internalizadas e constituem-se na base dos seus processos cognitivos. Essa é uma concepção de “fora para dentro”. Com base em Vygotsky (1998), o autor defende que o papel do social é vital – todo conhecimento

é mediado pelo outro. Na Linguística Cognitiva, as experiências sociais são fundamentais para a aquisição da linguagem. Os estudos priorizam a língua baseada no uso, nas interações sociais e culturais.

Revela que a visão de Piaget e a de Vygotsky estão longe de serem opostas, na verdade complementam-se, e pode-se dizer que, em ambas, o conhecimento é construído a partir de objetos específicos e do contexto social. Em ambas vamos encontrar a gênese social do pensamento. Assim como não se opõe à Linguística Cognitiva, defendendo que a construção do significado precede a palavra.

Neste trecho a pesquisa pontua que todas as propostas interacionais, que foram convencionalmente chamadas de “sociointeracionismo”, tratam a linguagem como constitutiva do conhecimento da criança. Assim como a Linguística Cognitiva, a perspectiva entende que é no espaço da linguagem que a criança constrói-se como sujeito, um espaço social e cultural.

A título de fortalecimento dos postulados aqui defendidos, apresentam-se as investigações de Blaye e Lemaire (2007), afirmando que há uma condição inata do ser humano para a aquisição da fala, uma habilidade puramente humana, porém, esta habilidade necessita de estímulos externos para se desenvolver plenamente e aprimorar-se. Enfatizam que mesmo antes da maturação biológica para a articulação da fala, iniciando pelo balbúcio até a expressão das primeiras palavras, o ser humano já é capaz de captar e compreender a linguagem. Assim, desde o nascimento, o bebê aprende a manifestar-se e a comunicar-se com o seu círculo familiar através de meios não verbais. Fazendo uso da imitação, sendo estimulado e estando atento a tudo, a criança começa a aprender a alternância dos papéis característicos de qualquer comunicação. O que, mais uma vez engrossa a perspectiva aqui sustentada de que o significado precede a palavra.

Levando em conta que, no início, o aumento do número de palavras produzidas é relativamente lento e que somente depois de aproximadamente 6 meses após a emissão das primeiras palavras há a explosão lexical, não podemos conceber que antes desta fase a criança não seria capaz de construir significado.

Diante do fato de todo o processo ser mediado pela linguagem, vale refletir em que medida o léxico mental vai se ampliando na fase da infância. Esta ampliação ocorre em uma média de duas novas palavras por dia, que vão sendo armazenadas. É um sistema organizado na memória a longo prazo e inclui várias representações das palavras da língua, do tipo fonológicas (sons das palavras), ortográficas (sequências

de letras compondo as palavras descritas), e semânticas (sentido das palavras). (BLAYE e LEMAIRE, 2007)

Lembram que o progresso cognitivo de explosão lexical da criança vem acompanhado das capacidades de categorização semântica. A criança começa a perceber que os objetos, as coisas, pertencem a categorias e que não podem ser designados pelo mesmo significante. Estas categorias constroem espaços mentais a partir do léxico mental, que se relacionam com base em molduras semânticas para a construção de sentidos.

Segundo os estudiosos, o que ocorre, conseqüentemente é que o aumento rápido da reserva lexical vai permitir que a criança realize várias combinações linguísticas. Normalmente, ela começa a associar duas palavras, justapondo-as, para significar a sua intenção, mas de forma agramatical, na tentativa de combinar as palavras, um processo chamado de complexificação.

Complementam explicando que trata-se de um fenômeno que acompanha o ser humano por toda vida, enquanto estiver exposto à estímulos de compreensão, que esta é a capacidade cognitiva de utilizar progressivamente sinônimos ou termos mais abstratos, de inserir as palavras em estruturas gramaticalmente diferenciadas segundo os contextos, de estar em condições de organizar o seu discurso. Afirmam que a partir dos 24-30 meses, a criança passa pelo processo de complexificação sintática e gramatical das frases, ampliando seu vocabulário, sempre mediada por suas conversas continuadas com pares ou adultos.

Para Fauconnier (1997) nossas redes conceituais são complexamente estruturadas por mapeamentos analógicos e metafóricas, que desempenham um papel fundamental na construção sincrônica do significado e na sua evolução diacrônica, articulações desses mapeamentos são arraigadas no pensamento todos os dias nas experiências corporificada e linguística, mesmo não sendo conscientemente observáveis, em processos criativos que levam à construção de novos sentidos. Para o linguista, o termo metáfora é frequentemente aplicado a esta situação linguística, porém estes fenômenos são mais reconhecidos em produções literárias e poéticas. Mas os princípios cognitivos gerais na função linguística, são os mesmos, e desempenham um papel fundamental no pensamento e na linguagem em todos os níveis.

Estes fenômenos podem ser identificados na LC na língua em uso. A Teoria dos Espaços Mentais e Integração Conceptual se familiarizam com alguns postulados vygotskyanos ao afirmar que nossa

rede conceitual, construída a partir de nossas interações sociais, culturais, linguísticas e corpóreas, são capazes de compreender e produzir sentidos a cada estímulo externo que emerge do espaço real, chamado de BASE nesta teoria e de Moldura Semântica ou Frames na teoria da Gramática Cognitiva. Além destes, também identificamos o FOCO, que vem a ser a capacidade mental de projetar a mensagem a diferentes possibilidades modais e verbais, navegando entre presente, passado e futuro. Já no PONTO DE VISTA pode-se fazer uma analogia com a microgênese, em que a compreensão dependerá da experiência de cada sujeito, de cada ponto de vista. A Integração Conceptual relaciona dois ou mais domínios, os submetendo-os a mesclagem que poderá revelar um sentido já conhecido ou revelar novos sentidos, levando em conta a versatilidade da linguagem na construção de figuras de linguagem e expressões idiomáticas.

Em sua obra, “Imaginação e criatividade na infância”, Vygotsky (2014), trata da capacidade criadora do ser humano, afirmando que toda a atividade humana que não se restringe à reprodução de fatos e impressões vividas, é capaz de criar novas imagens e ações, numa função criadora ou combinatória. Enfatiza que “é justamente a atividade criadora humana que faz do homem um ser que se projeta para o futuro, um ser que cria e modifica o seu presente”.

Desde a mais tenra infância faz-se fundamental o contato com a linguagem. Na fase da infância estes processos podem ser explorados, sobretudo nas brincadeiras. Sabemos, com base nos postulados do psicológico, que a vontade das crianças de fantasiar as coisas é resultado da sua atividade imaginativa, tal como acontece na sua atividade lúdica, algo que vai dar continuidade da vida adulta com objetivos a manutenção da sobrevivência criadora.

A fase da fantasia na infância se constrói sempre a partir dos materiais captados do mundo real atrelados à imaginação, criando novos graus de combinações, misturando os elementos da realidade, para em seguida mesclar as imagens da fantasia e assim sucessivamente.

Isso justifica expor as crianças as mais ricas experiências, oportunizando a elas um abundante material disponível para a imaginação. O estudioso defende que o fato da imaginação das crianças ser mais pobre do que a do adulto é o fato de terem acumuladas menos experiências.

É assim, assentados em nossas experiências que somos capazes de ouvir sobre desertos na África, por exemplo, imaginando como seria este espaço onde se ancora o discurso, pois, mesmo nunca tendo estado neste continente, temos experiências que nos levam a construir um espaço

idealizado de como é um deserto. Somos capazes de reproduzir o que foi por nós assimilado das experiências passadas, e também, a partir dessas experiências, criar novas combinações.

Vygotsky (2014), explica que se não tivéssemos uma ideia da seca, dos areais, dos grandes espaços e animais que habitam os desertos, não conseguiríamos criar uma imagem deste espaço. O mesmo ocorre com representações históricas, artefatos culturais e toda gama de informações que nossas percepções corpóreas podem explorar para armazenarmos.

Também argumenta sobre o tipo de processo imaginativo que chamou de “associação”. Essa associação pode ocorrer sobre bases diferentes e adotar formas diferentes, que vão desde o agrupamento puramente subjetivo de imagens até à junção científica objetiva, como a que evidencia, por exemplo, a representação geográfica. Na Teoria dos Espaços Mentais chamamos este fenômeno de construtores de espaços mentais, que são referentes manifestados em sentenças que remetam a espaços geográficos ou espaços temporais ou ainda condicionais, entre outros.

Para Fauconnier (2007, p. 351, tradução nossa) os

Espaços mentais são articulações entre domínios construídos no momento em que pensamos e falamos para fins de compreensão em ação reais. Eles contêm elementos e são estruturados por frames e modelos cognitivos. Espaços mentais estão ligados ao conhecimento esquemático envolvendo a memória de longo prazo. [...] Espaços mentais são construídos e modificados a medida que pensamento e discurso se desenrolam e são ligados uns aos outros por vários tipos de mapeamentos, em particular, de mapeamentos de identidade e de analogia. Postula-se que a nível neural, espaços mentais são conjuntos de conjuntos neuronais ativados e que as conexões entre os elementos correspondem a um processo de coativação-ligação. Deste ponto de vista, espaços mentais operaram na memória de trabalho, mas são construídas, em parte, pela ativação de estruturas disponíveis a partir da memória de longo prazo.

O ciclo se completa a partir do momento em que o sujeito é capaz de modificar a sua realidade através de sua capacidade criadora, de externar sua competência imagética para adaptar seu meio ambiente com foco em sua qualidade de vida. “A formação de uma personalidade

criativa, projetada para o futuro, prepara-se através da imaginação criativa materializada no presente.”(VYGOTSKY, 2014)

A evolução desta competência inicia com a manipulação do mundo externo através de suas habilidades corpóreas, numa posição de subordinação, de exploração do ambiente, gradualmente ela vai se tornando dominante, e os sistemas comportamentais motrizes e táteis subordinam-se ao sistema visual. Vygotsky defende que durante o período de transição, constata-se uma luta entre dois princípios antagônicos do comportamento da criança, que termina com a predominância da percepção visual do mundo que a cerca. A Linguística Cognitiva, traduzidas nas Teorias de Gramática de Construção e Gramática de Construção Corporificada, também admite a importância da percepção visual como canal de mediação na construção léxico-semântica a partir de informações vivas no ambiente.

As contribuições de Vygotsky (2007, p. 114), na obra “A formação social da mente”, apuram que:

A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação. Observações do dia a dia e experimentos mostram, claramente, que é impossível para uma criança muito pequena separar o campo do significado do campo da percepção visual, uma vez que há uma fusão muito íntima entre o significado e o que é visto.

Experiências corporificadas também são defendidas pelo interacionismo na busca pela abstração, pela linguagem simbólica. Vygotsky (2007) explica que na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. Nesta fase, a liberdade imagética infantil pode fazer de um simples pedaço de madeira, um boneco ou um cavalo, ou o que o pensamento alcançar. Isso demonstra a capacidade de adaptação de nosso poder imagético. O significado não está no objeto em si, mas na leitura que fazermos dele. É claro que não é uma capacidade inata, ela é nutrida, é estimulada por seus pares. A criança, em seus primeiros contatos com o ambiente, apresenta dificuldade em separar o significado do objeto. A emancipação para o domínio da abstração, de representar o objeto na ausência deste, acontece com a maturação biológica e social.

A relação com o brinquedo neste período também é transitória. A fase pré-escolar configura-se independente de regras e a liberdade de expressar sua fala interior, seu pensamento é testemunhado por atitudes

de vocalização das ideias sem a presença de interlocutores reais. Na transição para a manipulação do brinquedo inculido de regras, já na fase escolar, a criança passa a conter sua fala interior, controlando seu pensamento, limitando-se a pensar sem verbalizar, chamada de “fala egocêntrica”. Para a Linguística Cognitiva, estas fases contribuem para a construção imagética do sujeito, que faz de sua manipulação do ambiente externo a estratégia para transformar em abstração e criação o que era real e concreto.

Mas, é na obra “Pensamento e linguagem”, que Vygotsky (2008), nos brinda com achados que provocam uma ruptura definitiva com teorias estruturalistas.

O pesquisador nos leva a refletir sobre processos linguístico-cognitivos ao afirmar que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Defende que o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. Quebra paradigmas gerativos e estruturalistas que defendem a dissociabilidade entre o desenvolvimento da fala e das experiências perceptivas, corpóreas, em contato com a sociedade e a cultura. Um caminho mediado pelo signo linguístico, que transforma experiências visuais e concretas em abstração mental.

Para que fique bem entendido, vale ressaltar que este estudo apoia a perspectiva de que o desenvolvimento é visto como um processo de maturação sujeito às leis naturais; e o aprendizado, como a utilização das oportunidades criadas pelo desenvolvimento. Uma perspectiva compartilhada por estudiosos da Linguística Cognitiva, como também vygotskyanos. Estes estudiosos atentam para a defesa de processos neurolinguísticos que afirmam estar na fala interior o predomínio do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra e do contexto sobre a frase, atingindo o seu ponto máximo: uma única palavra está tão saturada de sentido, que seriam necessárias muitas palavras para explicá-la na fala exterior, como ocorre com os bebês em início de vocalização lexical. Assim, pode-se afirmar que “o pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras”. (VYGOTSKY, 2007; LAKOFF e JOHNSON, 1980; LANGACKER, 1987)

Estes estudos mostram que a característica fundamental das palavras é uma reflexão generalizada da realidade como um tema mais amplo e mais profundo do papel da consciência. Sabemos que uma palavra é um microcosmo da consciência humana. Estudos cognitivistas, sejam construtivistas ou corporificados, partilham a concepção dos

processamentos linguísticos como partindo do ponto de vista Gestáltico: a palavra é a expressão do todo carregado de sentidos e construído cognitivamente. Uma expressão idiomática ou uma única palavra pode desencadear uma gama de relações de sentidos que “borbulham” em nossa mente. Aspectos gestálticos, estudados pela Linguística Cognitiva, revelam que um todo comunicativo é sujeito à interpretação do sujeito que busca o foco, o cerne, o significado incutido na mensagem, baseado em habilidades de explorar experiências corporificadas e processá-las em redes de sentido linguístico.



#### 4. A LINGUÍSTICA COGNITIVA E AS NARRATIVAS INFANTIS

Este estudo gira em torno da formação do tradutor intérprete de libras que atua nos anos iniciais da Educação Básica. Uma das atividades realizadas nesta fase da escolaridade de nossas crianças é o “momento do conto”, onde o professor pode trabalhar as narrativas infantis com diferentes objetivos, utilizando diferentes técnicas para o envolvimento do grupo.

Estudos apresentados neste capítulo defendem que não se trata unicamente de um momento lúdico, um intervalo para “brincar”, trata-se de uma atividade essencial para o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança, capaz de construir nela a competência imagética necessária para ações de sua vida adulta.

Competências imagéticas estão intimamente ligadas a construção linguística baseada na perspectiva da Linguística Cognitiva. Estudos revelam que estímulos externos mediados por adultos, podem desencadear habilidades criativas iniciadas na infância em momentos de imersão no universo imagético. Além do brinquedo, o momento do conto também pode se revelar um importante instrumento de estímulo à imaginação e criatividade.

Para surdos ou para ouvintes, há movimentos que defendem a importância deste trabalho no desenvolvimento da criança. No caso de crianças surdas, este trabalho pode ser mediado por professores surdos, professores ouvintes bilíngues, ou na escola inclusiva, onde temos professores acompanhados por intérpretes de Libras. Nos interessa investigar esta última, revelando a atuação do intérprete frente ao desafio de traduzir e interpretar no nível da criança, de forma a transmitir e contagiar através da língua de sinais as mesmas emoções e sentimentos provocados pela performance do narrador que usa a voz.

##### 4.1 Narrativas orais para o público infantil

Introduzimos esta seção deste capítulo buscando um conceito para “narrativas orais”, bem como para “história”, para “narrador” e “espectador”. Quanto às narrativas orais, encontramos em Moraes (2012) o conceito que define tratar-se do ato de contar histórias. O pesquisador complementa afirmando que a presença de três elementos básicos também caracterizam esta dinâmica: a história, o narrador e o ouvinte, que este estudo chama de espectador. Para o estudioso, a história, que também denomina de conto, pode ser definida como texto empírico

proferido oralmente no ato de narrar e ele considera que um texto é oral mesmo que tenha sido extraído de uma modalidade escrita. Já o narrador ou contador de histórias, como ele denomina, é o agente que (re)produz o texto na forma oral, o emissor. Para o ouvinte, ou espectador, o pesquisador define o conceito de que se trata de quem recebe o texto oral, o organismo individual entre o texto e destinatário.

Para Girardello (2014), os momentos de narrativas orais provoca no espectador a imaginação, que por sua vez se alimenta de imagens novas e por isso, segundo ela, seja tão acesa nas crianças, para quem tantas imagens são novas. Afirma que a escuta literária das crianças deve ser pelo menos tão intensa quanto a nossa leitura literária de adultos, e talvez precise ser até muito mais. Defende que essa escuta é o broto do amor pela literatura, que “tanta felicidade e sentido poderá trazer à vida delas, nos seus anos de infância e futuro afora”(p. 10).

Estes sentimentos foram descobertos pela humanidade há milênios. A história das narrativas orais se confunde com a história da humanidade. Giordano (2007) e Moraes (2012) admitem que as possibilidades da origem de narrativas orais é bastante alargada, que vem de milênios e aponta para diferentes precursores, podendo estar nas mãos dos hindus, no berço das mil e uma noites ou nas iniciativas das civilizações ocidentais. Giordano (2007) alerta que não existem provas concretas de qualquer paternidade. Assegura que o que se pode afirmar é que a literatura oral perpetuou os contos na ausência da escrita, ao longo da história da humanidade, na voz dos contadores de histórias. A pesquisadora revela a influência das narrativas orais sobre os reflexos imagéticos, do poder infindável das palavras que criam redes imaginárias para criação de novos contos, de novas histórias. No passado, o contexto social, as experiências do homem levavam à criação de muitos mitos revelados nos momentos das narrativas, já no presente, encontramos a tendência à criação de contos. Fatores sociais modificam o conteúdo e estratégias para narrativas orais, mas é imutável o valor histórico que perpetua uma cultura e é inquestionável o poder envolvente e transformador que estas narrativas produzem em seus espectadores.

Os contadores de história também nasceram com a história da humanidade. Para Giordano (2007) datar este marco configura-se um período tão distante que nasce com o próprio conto e com o próprio homem e se conta em muitas histórias. Muitos destes homens aceitavam a incumbência de preservar a cultura de seu povo, suas tradições e mitos através das narrativas orais. Explica que saber da história e saber a história faziam parte do que se poderia chamar de “rituais”, como num ato de fé,

onde o conhecimento poderia mudar o curso dos acontecimentos de toda uma comunidade.

Segundo ele, as palavras dos antigos contadores de histórias eram “aliadas ao extraordinário e ao mágico”, que ofereceria “asas” à imaginação. Os contos de tradição oral, não só significavam importantes ferramentas para perpetuação das tradições, como também eram momentos de reflexão, de trocas, de cumplicidades. Além de abordar acontecimentos cotidianos, os contos também traziam para a roda acontecimentos sobrenaturais, fatos sem explicação que justificavam-se por mitos e crenças, que embutiam limites para além da compreensão da mente, mas que descortinavam o que preenchia o coração e alimentava a alma.

#### **4.2 Narrativas orais em meio a comunidade surda**

A história das narrativas orais em meio a comunidade surda – isto mesmo, orais - entendendo como “narrativas orais”, no âmbito dos estudos das línguas de sinais, o momento da contação de histórias “face a face”, em que o narrador está diante de seus espectadores, produzindo ou reproduzindo narrativas, que podem ser ao vivo ou através de mídias visuais. Esta trajetória histórica, iniciou-se, segundo Mourão (2011), há milhares de anos, quando ainda não existia a escrita, e as histórias circulavam somente pela oralidade, passando de geração a geração. No caso da comunidade surda ou do povo surdo, estas histórias eram transmitidas através da sinalidade. Sendo assim, consideram-se narrativas orais oralizadas e narrativas orais sinalizadas. O pesquisador ressalta, que, apesar da longevidade de sua existência, os estudos desta temática são bastante recentes. O que vem sendo chamado de literatura surda, tem sido documentado em estudos recentes que têm se valido de tecnologias de mídia visual capazes de armazenar narrativas surdas, ainda que os surdos já contassem e recontassem histórias, narrativas, piadas e vários gêneros literários em sua comunidade surda. Relata que a noção de literatura surda começou a circular em alguns países da Europa e nos Estados Unidos, principalmente onde havia escolas de surdos. Mas, foi a partir de 1864, com o advento da fundação da Universidade Gallaudet (Gallaudet University), em Washington D.C., que os acadêmicos e pesquisadores surdos construíram significados em torno da literatura surda, com o objetivo de difundir este artefato cultural entre seus pares surdos e ouvintes, disponibilizando materiais em comunidades surdas, em encontros de surdos, escolas de surdos, associações, enfim. Visto que a Universidade recebe acadêmicos do mundo todo, coube a estes o papel de

agentes multiplicadores em suas comunidades de diferentes países. Levavam consigo livros, vídeos, fotos e tudo que pudesse ser usado como registro da cultura da literatura surda.

Bahan (2006) ressalta que a trajetória histórica da literatura surda passou por internatos de escolas de surdos, onde os surdos mais velhos contavam histórias para os mais novos. Era comum a imitação de professores ouvintes, dramatizações, principalmente de filmes de western ou de guerras, isto porque estes tipos de filme apresentavam uma maior riqueza de ações que poderiam ser identificadas e interpretadas visualmente. O que começava como uma reprodução do que era assistido em filmes, transformava-se gradativamente em criatividade. As histórias se misturavam com a imaginação dos surdos que enriqueciam-nas com suas próprias vivências e muito senso de humor, algo muito peculiar em meio às narrativas surdas até hoje.

Sutton-Spence e Kaneko (2016), em sua mais recente obra, revelam-nos importantes informações a respeito da cultura literária do povo surdo. Começam chamando a atenção para o fato de que o conteúdo e a forma da história poderão variar conforme a quem se destinam as obras, se para crianças, jovens ou adultos. Seguem explicando que a leitura dos livros para crianças surdas, que acontece em língua de sinais, é sempre um exercício de tradução, que tem por objetivo incentivar as crianças a ler e a ensiná-los sobre a sociedade e a cultura que compartilham com as pessoas ouvintes. Destas obras trabalhadas com crianças surdas, algumas são produzidas especificamente para elas, pois apresentam personagens surdos, sempre com o objetivo de fornecer imagens positivas sobre a vida dos surdos para as crianças, principalmente quando há um modelo surdo como autor do livro, porém, as autoras alertam para o fato de que as histórias não trazem em seu escopo informações sobre as características do povo surdo e do mundo dos surdos.

Ainda com base nas autoras supracitadas, destacamos uma importante orientação em relação a tradução e interpretação nas narrativas de histórias em língua de sinais. Aqueles que têm a tarefa de mediar o contato entre a história e as crianças, precisam gerar emoções em seu público, sendo proficiente em língua de sinais, produzindo imagens que possam impressioná-lo, de acordo com os movimentos pragmáticos da trama em cena, valendo-se de todos os recursos linguísticos e visuais que a língua de sinais proporciona. Estes narradores precisam possuir a “arte de sinalizar”.

Estudos voltados para narrativas infantis orais oralizadas e sinalizadas apresentam correspondência em se tratando de determinadas

posturas adotadas pelo narrador no ato da narrativa. Para Dohme (2013) faz-se imprescindível o trabalho com a expressão corporal em suas pesquisas sobre narrativas orais oralizadas. Um narrador que permanece sentado, sem expressão facial e corporal, sem explorar todas as suas habilidades corporais com o objetivo de envolver o espectador na história, não pode ser considerado um bom narrador. A preparação do narrador é fundamental, pois seus gestos, voz e cada escolha de suas estratégias devem estar coerentes com a narração, dando vida ao conto. O fato do público alvo ser composto por crianças, estes são detalhes fundamentais, pois, do contrário, é possível que fiquem confusas durante a narrativa. Mesmo assim, é importante que o narrador esteja atento aos exageros, pois pode tirar o foco do roteiro e de pontos cruciais no corpo do conto. Em alguns momentos, o narrador precisa ter a sensibilidade de perceber que nenhuma palavra ou som é necessário, basta uma expressão facial que já estará transmitindo o sentimento do trecho às crianças. O narrador não pode ser uma pessoa inibida, precisa se desprender de qualquer limitação interpretativa que possa levar a um autojulgamento de estar sendo ridículo. Crianças têm linguagem de criança e, se temos por objetivo que elas nos compreendam precisamos dominar este “idioma”.

Algo que vale ressaltar são as contribuições de Rigolet (2009) que abordam questões do trabalho com a literatura infantil. A pesquisadora é assertiva com base em suas experiências com narrativas infantis ao afirmar que mostrar de imediato cenas, paisagens, personagens ou qualquer outro aspecto que revele aspectos da fonte da narrativa, seja livro, revista, jornal, enfim, pode reduzir drasticamente a possibilidade da criança imaginar, de imprimir sua criatividade na construção da história em sua imaginação, em criar formas, características, cenários. Assim como usar a “velha” estratégia de interromper a narrativa para apresentar a próxima página do livro que passará a narrar. Abrir a página e num movimento circular percorrer a sala de um extremo a outro para que as crianças tenham uma visualização de cada parte a ser narrada, não garante que todas as crianças tiveram acesso a visualização de forma satisfatória, além de criar duas frustrações: a primeira é a de não ser contemplada com a liberdade de criar seu próprio cenário para a história e a segunda não ter uma visualização plena das ilustrações do livro. Além do mais, isto pode levar a dispersão da atenção, a perda do interesse por não provocar nelas aquele mistério da sucessão dos acontecimentos, o suspense da intriga e todo encantamento que somente a musicalidade da narração pode garantir. Determinados livros com determinadas ilustrações também não podem ser considerados ricos em ilustrações a ponto de recheiar os olhos das crianças de informações. Muitas vezes, dependendo da ilustração,

nem vale a pena mostrar às crianças, torna-se mais produtivo encorajá-las a mergulhar na imaginação e criar o mundo conforme suas experiências e habilidades imagéticas. Neste estudo, entende-se que as crianças surdas, em escolas inclusivas com o auxílio do intérprete também passam pelas mesmas frustrações. A cada interrupção o intérprete para sua atuação para que a criança possa visualizar o livro. Esta estratégia “quebra” o ritmo da atuação do intérprete e conseqüentemente o fluir imagético da criança surda. Com base na pesquisadora, defendemos que o ideal é que o professor, enquanto narrador, discorra toda a história do início ao fim, valendo-se de todos os recursos corporais possíveis para provocar a imaginação das crianças e, ao final, permita que elas possam explorar o livro. Tanto crianças ouvintes quanto surdas farão uma analogia daquilo que imaginaram e da ilustração escolhida pelo autor. É possível que elas comentem umas com as outras sobre suas impressões do que imaginaram e do que o autor imaginou.

Estamos aqui discorrendo sobre habilidades imagéticas, narrativas infantis, literatura infantil, mas em nosso estudo, como descrevemos a literatura infantil que vamos utilizar? Quais características determinaram a escolha dos contos que foram utilizados na análise? Para responder a estas questões nos voltamos para Costa (2007, p.16), que conceitua literatura infantil como “[...] objeto cultural. São histórias ou poemas que ao longo dos séculos cativam e seduzem as crianças. Alguns livros nem foram escritos para elas, mas passaram a ser considerados literatura infantil.” Complementa afirmando que a literatura infantil apresenta este caráter imaginário, o qual tanto temos apresentado neste estudo, além de contar com a colaboração do leitor na definição de sentido no texto, que se vale de suas experiências para dar vida às histórias em sua mente. Para Santos, Silva, Cardoso e Moraes (2011), os livros de literatura infantil são artefatos culturais para um público em formação e exercem a função não só de informar, mas também de formar. Silveira, Bonin e Silveira (2011), corroboram com esta afirmativa e complementam sugerindo que esta prática pode se concretizar de diversas formas, passando pela doutrinação evidente até o envolvimento através de tramas imaginativas sedutoras.

Os gêneros trabalhados com crianças em idade escolar são os mais diversos, porém, na visão de Costa (2007), a fábula é, provavelmente, o gênero textual que mais circula nos primeiros anos escolares, o mais popular, por configurar-se paradigmático. Em geral, compõem-se de textos curtos, de personagens com comportamentos que fogem à realidade, como animais falantes, diálogos que instigam a criança a elaborar um ponto de vista, de reflexões através da “moral da história”.

Outro gênero bastante presente em sala de aula é o conto. Segundo a autora, este gênero também é curto, contendo uma única ação, compõe-se de um conjunto restrito de personagens, em tempo e espaço reduzidos, que vivem poucos acontecimentos. Os contos podem ser de diferentes tipos: contos de fada, contos do cotidiano, contos de aventura, de ecologia, além de contos que abordam problemas sociais.

Para este estudo, elegemos como narrativas infantis a serem analisadas os gêneros textuais fábulas e contos de fada.

### **4.3 Os reflexos do trabalho com narrativas infantis no desenvolvimento de crianças surdas**

A criança surda, assim como toda criança precisa ser estimulada desde a mais tenra idade. As trocas com seus pares é fator preponderante para garantir seu pleno desenvolvimento. Strobel (2008, p. 44 ), destaca que “a língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda”, que é esta a língua capaz de transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal. Conviver com seus pares linguísticos desencadeia esta corrente de manifestações convencionadas socialmente pela comunidade surda, tornando-se uma riqueza cultural que contribui para a construção humana e social da pessoa surda. A família, a escola, a comunidade, todos compartilham suas histórias de vida, seus saberes e crenças no sentido de partilhar para unificar uma cultura. Mas, é na escola, com o advento das ações inclusivas, com a presença do tradutor intérprete de Libras, que pode-se proporcionar ao surdo uma maior compreensão do mundo, através de uma comunicação visual-oral, ou face a face, conduzida por uma língua natural: a língua de sinais (SILVEIRA, BONIN e SILVEIRA, 2011). Como já apontou Vygotsky (2014) a língua é o objeto simbólico capaz de mediar todas estas relações de interação com o conhecimento. Na fase da infância esta língua deve alcançar a criança por afinidade, de forma atrativa, conduzida por sua língua natural que é a imaginação. O que pode ser considerado mais apropriado para a fase da infância em se tratando de língua e imaginação que narrativas infantis? Este estudo entende que as narrativas podem alimentar a imaginação e ampliar o domínio linguístico.

Vygotsky, em sua obra “imaginação e criatividade na infância” (2014, p.10 ), afirma que “[...]qualquer ato imaginativo se compõe sempre de elementos tomados da realidade e extraídos da experiência humana progressa”, afirma ainda que “[...]seria um milagre se a imaginação pudesse criar algo do nada”. Tomando o momento do conto

como atividade lúdica, não podemos nos desviar do fato de que esta atividade depende da cumplicidade linguística entre os interlocutores. O que vem a mente deste narrador que produz a narrativa provoca a construção do pensamento em imagens que traduzem todo o roteiro compartilhado. As escolhas do narrador devem configurar-se em precisão de detalhes que alcancem o imaginário da criança. A medida que recebe as informações a criança pode transformá-la em relações de significado e pode ampliar sua enciclopédia mental. O diálogo com as contribuições do psicólogo russo merece uma reflexão nas afirmações que faz em sua obra “A formação social da mente” (VYGOTSKY, 2007). Ao defender a valorização do brincar na infância, o estudioso afirma que “a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação”. A percepção visual é o canal de conexão entre o mundo e o significado. Experiências cotidianas atraem a atenção da criança, que está atenta a tudo. Curiosa, questionadora, faz dos olhos ferramenta de observação e da língua ferramenta de constatação, a medida que as trocas linguística a levam a compreensão.

O trabalho com a literatura infantil que se faz essencial para o crescimento da criança, faz parte de nossas heranças tradicionais contar histórias às crianças, quer seja em casa, na escola ou em espaços sociais. A escola tem papel fundamental neste processo. Vygotsky (2014) salienta a importância da criação artística na idade escolar, pois o futuro do homem é conquistado através da imaginação criativa estimulada desde a tenra idade. Atividades conduzidas são importantes, pois partem de objetivos claros e ajuda a observar de forma mais focada o envolvimento e produção da criança, porém, há que se valorizar o comportamento natural e livre com os estímulos naturais de seu entorno. Na atividade de narrativas infantis, observar o comportamento da criança surda enquanto o narrador intérprete de Libras traduz e interpreta as histórias, pode ser um momento rico de descobertas e da produção de novos significados. A interação acontece em meio a narrativa, durante o fluir da imaginação, a forma como o narrador se dirige ao espectador provoca esta interação. Mesmo que a criança não se manifeste em meio a narrativa, pode estar interagindo produzindo imaginação. Ao final, o narrador pode oferecer diferentes formas de interação sobre a narrativa, oferecendo oportunidades para se posicionar e expor seu conhecimento, isto pode tornar a criança mais proativa e produtiva, desinibida e participativa. Um adulto com este perfil tem mais chances de agir sobre sua realidade e contribuir em sua comunidade infante.

Segundo Costa (2007), para Vygotsky, é a linguagem que ajuda a criança a direcionar o pensamento. Um pensamento bem organizado depende de uma criança que se comunica bem. Estimular a comunicação, as trocas linguísticas é fundamental para a construção de um ser bem articulado, pensante, conhecedor dos valores ideológicos, dos padrões de comportamento social, tornando-se criativo.

A pesquisadora se ocupa das contribuições que a literatura traz para o desenvolvimento das crianças e aponta que “a literatura, que tem o imaginário e a ficcionalização como elementos constituintes de sua identidade, transforma a realidade em linguagem”(p.63 ). Defende que a criança mergulha em narrativas que têm o poder de transformar texto em realidade no imaginário da criança, representando a viagem ao mundo que a criança conhece, convertendo-se em significado. Mapeando o percurso que a literatura provoca no imaginário da criança podemos representar como sendo: realidade – literatura – realidade, um percurso guiado pelas experiências vividas, ouvidas, vistas e imaginadas, convertendo-se em significado, para, mais tarde, converter-se em criatividade. É preciso disponibilizar às crianças poemas, contos, contos de fadas, além de imagens visuais, permitir que manuseie o livro, que reproduza a história do seu jeito, com base no que entendeu e no que pode criar com base nas narrativas que conhece. “[...] A partir da transfiguração da realidade pela imaginação, o livro infantil põe a criança em contato com o mundo e com todos os seus desdobramentos”(COSTA, p.63).

Sobre os contos de fada, Bettelheim (1986) afirma que são obras de arte, totalmente compreensíveis para as crianças, por isso merecem ser explorados, levando as crianças a viver muitas aventuras imaginárias. Complementa defendendo a concepção de que a nossa herança cultural reflete-se nos contos de fadas e através deles é comunicada à criança.

Bahan (2006), defende que os contos de fada orientam as crianças no sentido de descobrir a sua identidade e vocação e sugerem também quais as necessárias experiências para melhor desenvolver o seu caráter. Algo comum a todas as crianças, inclusive crianças surdas, que podem, a partir de contos de fada, construir sua identidade e encontrar sua vocação. Por isso, as narrativas infantis são tão importantes também para elas. Bahan afirma que as histórias possuem uma grande carga cultural e o momento da narrativa é uma oportunidade para transmitir esta herança cultural.

Se para Costa “a literatura é a arte da palavra”, podemos dizer que, para as pessoas com cultura visual as narrativas orais são a arte da sinalização. As sensações provocadas pelas narrativas orais tornam-se

momentos de ludicidade e fantasia, de liberdade e imaginação, de prazer e encantamento. O compromisso do narrador quanto a competência de sua performance em um nível que alcance estas sensações deve ser muito sério. Num trocadilho bem curioso “está em suas mãos”, mas não somente nas mãos e em toda a expressão corporal, ativar estas sensações e tornar vivas e significativas as experiências com narrativas infantis.

A pesquisadora, tomando como referencial os estudos de Nelly Coelho (2000), salienta a importância da exploração de recursos visuais para o trabalho com as narrativas. O uso de imagens em data show ao fundo durante a narrativa é uma boa estratégia, contanto que o narrador não seja o responsável por trocar as imagens ou o livro que pode ser explorado após o encerramento da narrativa. Esta última alternativa pode ser bem produtiva, visto que as crianças podem comparar o que imaginaram durante a narrativa e o que o autor elegeu para ilustrá-la. A escolha das ilustrações também é fundamental. Ilustrações de má qualidade não são de grande auxílio para provocar o interesse e agregar informações às crianças. Dependendo da ilustração é mais produtivo que elas mesmas imaginem e produzam suas ilustrações.

Ilustrações e a performance do narrador são importantes, mas o que acontece primeiramente antes da narrativa é a escolha da história. Azevedo (2006) chama a atenção para a importância da qualidade na literatura e a forma como é contada, de como é transmitida e como está estruturada, a sua estética. Alerta que sem esta arte, a literatura fica empobrecida, e o desenvolvimento da criança pode sair prejudicado. O tradutor intérprete não é o responsável pela seleção das histórias, mas pode ajudar o professor a selecionar temas que sejam de interesse não somente para as crianças ouvintes, mas também para as crianças surdas. Já existem publicações que trazem temáticas envolvendo a inclusão, a diversidade, as diferentes organizações familiares, a língua de sinais, além de fábulas, lendas, mitos e contos de fadas que são encantadores para toda e qualquer criança. Karnopp e Machado (2006), a partir de seus estudos sobre literatura surda afirmam que as histórias e as representações da cultura surda são caracterizadas pela experiência visual e corporificada em livros para crianças de um modo muito singular, onde encontram-se relacionados enredo, a trama, a linguagem utilizada, os desenhos e a escrita de sinais (SW – sign writing). Bahan (2006) já alertava para o trabalho com a literatura evidenciando o reconhecimento da identidade do povo surdo, legitimando sua língua, privilegiando o máximo de tempo possível das crianças surdas em contado com adultos surdos ou sinalizantes, respeitando a diferença surda na sua forma peculiar de narrar

histórias, sua forma de existência, de conceber e lidar com os produtos culturais que consomem e que produzem.

O que se faz fundamental para uma melhor performance do tradutor intérprete e, conseqüentemente um melhor envolvimento da criança surda, é que o processo de seleção e estudo da história a ser narrada seja negociada antecipadamente com o professor, pois não somente o professor precisa se preparar para a narrativa, mas o intérprete também. Ele precisa estudar o texto, fazer suas escolhas lexicais, sintáticas, prosódicas e classificadores. (LACERDA, 2009; AMPESSAN, GUIMARÃES e LUCHI, 2013)

Os gêneros textuais devem ser apresentados à criança durante a performance narrativa de forma que possam ser identificadas suas nuances, suas peculiaridades e as características que as distinguem. As histórias compõem-se de elementos narrativos como: narrador, personagens, diálogos, tempo e espaço. O narrador pode e deve detalhar as descrições de cenários, personagens e organização espacial. Durante a interpretação da história, o narrador adota estratégias visuais que favorecem a identificação e relação destes elementos. Este processo ocorre primeiramente na mente do narrador que precisa organizar a relação de sentidos no espaço de enunciação com o objetivo de chegar a percepção visual da criança de forma coerente e significativa.

A forma como o narrador vai apresentar as relações de conduta para a criança também merece uma reflexão. O ponto de vista sobre o bem e o mal, o social e o antissocial, o ético e o antiético, e educado e o grosseiro, o respeito e desrespeito, a natureza e os valores sociais e humanos, são temáticas que fazem parte da construção da vida real de todo ser humano e que podem ser trabalhadas de forma lúdica e reflexiva na infância. O narrador, ao destacar estes pontos na narrativa pode fazer uso de expressões faciais e corporais que representarão para a criança surda, de forma simbólica e semiológica, o conhecimento e reflexão de suas próprias condutas e de seus pares. Segundo Gregorin Filho (2009) “o texto visual cumpre um papel semelhante ao da função descritiva da linguagem; isto é, permite, por meio de uma intersemiose descrever objetos, cenários, personagens, etc.” (p.54) O autor defende a formação específica de profissionais para a área da literatura infantil, para as narrativas infantis, para o momento fantástico do conto. Afirma que a literatura para a criança deve ser oferecida como arte e prazer, e explica que é “arte porque é o resultado de um fazer estético do(s) autor(es) e prazer porque o contato com a arte pode ser encarado desde a mais tenra idade como uma experiência ricamente prazerosa, capaz de nos envolver e trazer novas dimensões ao cotidiano”.

Recentemente, iniciativas voltadas para a criação de materiais acessíveis às crianças com deficiência, desencadearam projetos que produzem materiais em mídias visuais para computador e também para DVDs, que favorecem o acesso de crianças surdas às narrativas infantis, algo que até bem pouco tempo só se encontravam em livros, onde a escrita configurava-se uma limitação para crianças não alfabetizadas e usuárias de uma língua visual, a língua de sinais. Rosa e Klein (2011, p. 91) atestam esta realidade e afirmam que “diversas vezes os surdos tentaram buscar informações e conhecimentos através dos livros, mas a leitura na língua escrita tornava-se difícil”. O que foi superado com o advento das mídias visuais e do comprometimento de pesquisadores da área, além, é claro da luta do povo surdo pela garantia de seus direitos. Hoje, o que tem se difundido e está em constante crescimento é a disponibilidade de materiais imbuídos de elementos da cultura surda como: a língua de sinais, o movimento, as expressões faciais e corporais, os classificadores tornando-se facilmente absorvido pelo indivíduo surdo que o assiste.

MORGADO (2011), defende que transmitir a literatura à criança é dar-lhe a possibilidade de ascender ao mundo exterior, ao conhecimento, e expandir seus horizontes no contexto cognitivo, linguístico e cultural, desta forma, justifica-se transmitir a literatura o máximo possível para que se possa desenvolver o mais que possível.

Bahan (2006) alerta que é considerado grave que crianças surdas não tenham acesso natural às histórias, pois é possível que esta falta possa lhes causar déficits nos níveis cognitivo, linguístico e emocional, perturbando a construção e estabelecimento de sua identidade. Há que se respeitar a literatura, a literatura surda e o trabalho adequado às crianças surdas, providenciando profissionais que atuam com competência linguística enquanto contadores de histórias.

#### **4.4 A perspectiva cognitivista em narrativas infantis**

Este estudo atua sobre as competências de proficiência linguística de tradutores intérpretes educacionais de Libras nos anos iniciais da Educação Básica. A idade dos alunos atendidos por estes profissionais varia entre 6 a 10 anos. Cognitivamente, estas crianças, de acordo com Gomes (2005) estão em um período maduro em relação a sua atenção, portanto, poderá ter um bom aproveitamento no seu desenvolvimento linguístico a partir da relação com seus pares. O intérprete pode explorar todo o sistema funcional onde as conexões opticovestibulares e visomotoras atuam para a construção de imagens mentais da realidade. Vale ressaltar que mais da metade da área cortical

sensorial é utilizada no processamento visual. Funções cognitivas superiores são construídas e acionadas a partir de eventos complexos, onde se faz crucial a percepção do objeto, assim como a percepção do movimento, a percepção do tempo e do espaço, culminando numa percepção global, de dimensão temporoespacial. As narrativas orais podem contribuir para a efetivação deste processo de aquisição e aprimoramento linguístico da criança surda a medida que suas experiências mediadas por seus pares linguísticos se faz cada vez mais significativa. Pesquisadores da perspectiva da LC voltaram-se para a contribuição do trabalho com narrativas orais nos processamentos cognitivos. (AZEVEDO, 2006; DUQUE e COSTA, 2012)

Desta forma, os desdobramentos de estudos na área de produção e interpretação de textos, levam às narrativas orais, entendidas aqui como produção e interpretação de textos face a face, capazes de provocar ativação de redes neurais e variações imagéticas, num processo em que relacionam-se atividades cognitivas interdependentes, que não podem ser interpretadas separadamente. Rigolet (2012) atua e pesquisa sobre a temática de narrativas infantis e destaca a unificação entre sintaxe, semântica e pragmática no sentido de dignificar este gênero. O resultado desta unificação é “belo, forte, inesquecível e terapêutico”(p. 138 ). Duque e Costa (2012) e Azevedo (2006), pesquisadores da Linguística Cognitiva, dedicaram parte de seus estudos às investigações que levassem a identificação desta perspectiva linguística em trabalhos relacionados a produções literárias voltadas para o público infantil, e corroboram para a sustentação de afirmativas que aproximam o discurso traduzido em narrativas orais da ciência linguística cognitiva.

A linguística cognitiva tem estreita relação com produção discursiva. Vale ressaltar que nossa história de vida se constrói a partir de esquemas imagéticos que Lakoff (1987) chama de ORIGEM/CAMINHO/META, que são alimentadas pela nossa habilidade cognitiva de transformar experiências em competência linguística. Ao tratarmos de textos, este esquema imagético pode ser compreendido por nossas redes neurais de sentido, mais especificamente quando tratamos de textos narrativos. Estes esquemas imagéticos são a experiência corpórea de deslocamento espacial, do processo das primeiras descobertas através da manipulação das coisas do mundo, a partir das quais armazenamos eventos comprimidos de relações vitais no espaço, no tempo, de causa/efeito, enfim, trata-se de percepções que influenciam no nosso comportamento e nos permitem, no futuro sermos capazes de compreender textos repletos de ambiguidade e analogias. Faz-se pertinente tratarmos destes conceitos, pois o corpus de análise de nossa

pesquisa compõe-se de textos narrativos, através das narrativas de padrões discursivos em forma de contos de clássicos infantis, traduzidos para a língua de sinais.

Para Duque e Costa (2012), nossas experiências nos constroem sujeitos capazes de produzir e compreender narrativas, somos capazes de chegar a uma conclusão, mesmo que a narrativa não apresente detalhes dos fatos, somos capazes de inferir, de supor, de deduzir, de concluir. As “pistas” apresentadas no texto nos provocam a relacioná-las em busca de sentido completo. Somos capazes de mensurar. O corpo em contato com o mundo a nossa volta, valendo-se, principalmente de percepções visuais, vai adquirindo capacidade de mensuração ativada no momento em que nos deparamos com informações fornecidas pelo texto que sugerem dimensões espaciais ou temporais. Deve-se levar em conta eventos microgenéticos neste processo (Vygotsky, 2014), as individualidades que interferem na visão de mundo. Ativamos processos de Mesclagem, de Metáforas Conceptuais, de Espaços Mentais, que unem informações para chegar ao entendimento, à compreensão. (DUQUE e COSTA, 2012; FAUCONNIER e TURNER, 2002; FERRARI, 2014; FAUCONNIER, 1994, 1999; CUTRER, 1994; AZEVEDO, 2006, 2010; CAVALCANTE e SOUZA, 2010; SOUZA, 2010; OLIVEIRA, 2010 ). O input que acontece durante estes processos, tanto pode nos “carregar” de informações quanto pode nos provocar a produzir novos significados, dependendo dos construtores mentais envolvidos em todas as suas possibilidades proposicionais, modais, temporais ou condicionais; da BASE; dos frames e seus EVENTOS; dos domínios; do FOCO; do PONTO DE VISTA; da presença ou não de metáforas; dos espaços genéricos e das estruturas que emergem destes. Um processo cognitivo que a LC não poderia ignorar nas produções literárias. Para Duque e Costa (2012), histórias apresentam um esquema fundamental para conectar ações humanas individuais a eventos e situações, inter-relacionando aspectos de um complexo compreensível.

Na língua de sinais, experiências corpóreas desenvolvem habilidades capazes de expressar e compreender mensuração. A distância, o tempo, o tamanho, a quantidade, a velocidade, o espaço, a intensidade e tudo que se possa mensurar, faz parte de uma competência cognitiva construída a partir de nossas experiências em relação ao nosso entorno. Com ou sem o uso de um léxico, expressões faciais, movimentos corporais, direção do olhar, todo esquema corporal é capaz de expressar o que se pretende mensurar. Os interlocutores captam tudo que possa ser medido no mundo a sua volta e adquirem a competência da percepção de suas diferenças, similaridades e relatividades. O narrador, ao comunicar

mensuração, através da expressão corporal (entenda-se aqui o uso de todo o esquema corporal, inclusive expressão facial), ativa no espectador a corrida pela busca de relação de sentidos. Seus espaços mentais, constituídos em suas redes neurais, são provocados a relacionar domínios conceptuais com o objetivo de se chegar à compreensão. Este processo leva em conta o contexto traduzido em molduras semânticas ou na BASE ou nos construtores mentais em que se encontram os interlocutores, além das experiências sociogenéticas e microgenéticas de cada um deles. As experiências sociogenéticas e microgenéticas podem determinar o PONTO DE VISTA dos interlocutores em relação a narrativa. Este processo deve levar em conta também os construtores de espaços mentais que, para além do espaço BASE, oferecem alternativas de diferentes espaços de ação. A ativação de redes de sentido acontece na mente das pessoas usuárias da língua de sinais como primeira ou segunda língua da mesma forma: em relações imagéticas de sentido. Os construtores de espaços mentais são expressos em língua de sinais e são interpretados pelo espectador que, desloca-se do ponto onde se encontra no presente (espaço BASE) para qualquer outro espaço referido na sentença. Léxicos, classificadores, expressão corporal, mímicas e pantomimas, entre outros recursos da língua são capazes de transportar interlocutores a diferentes espaços onde se ancoram referentes dêiticos, discutidos mais adiante.

Todo um processo que parte da premissa de que os interlocutores são sujeitos que interagem de forma comunicativa e coerente com as informações a sua volta, que produz suas deduções, ancoradas em suas próprias experiências que podem apresentar uma competência já adquirida ou que pode ser ampliada ou alcançada pela mediação de seus pares linguísticos, contando com o alcance do nível de desenvolvimento proximal do espectador.

Vygotsky era um sociointeracionista e um cognitivista. Sua obra “Pensamento e Linguagem” é uma exemplo de seu envolvimento em investigações com processamentos cognitivos. Esta obra e outras também revelam o interesse do pesquisador pelo desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança e a contribuição do trabalho com o lúdico neste processo. O pesquisador defende que as obras artísticas, destacamos aqui a literatura infantil, podem exercer uma forte influência na consciência social das pessoas porque possuem uma lógica interna. Imagens se misturam à fantasia, mas não ao acaso, são baseadas em experiências, revelando uma lógica interna, fruto das provocações que emergem da obra em relação ao mundo que nos cerca. Estes são os primeiros passos para a constituição de um sujeito criativo e produtor de mudanças sobre este mundo.

Muitos livros infanto-juvenis na atualidade têm abordado temas como mistérios, suspense, textos que exigem narrações muito exageradas e fantásticas. O retrato da fantasia, do mundo fantástico, revela as impressões da criança em relação ao mundo exterior. Os autores, conhecedores destas necessidades de alimentação imagética, produzem obras que estejam de acordo com as fases da infância. A espontaneidade da infância, revela a simplicidade e ingenuidade destas posturas, que são naturais ao ser humano, como etapas a serem vivenciadas rumo à construção de um adulto pensante e ativo criativamente. É claro que as fantasias ficam na infância, e o que vai para a idade adulta é uma versão mais objetiva das capacidades imagéticas. Estimular as crianças com contos e narrações fantásticas só estimula e enriquece estas capacidades que serão muito úteis no seu futuro.

Vygotsky (2014) alerta que a melhor forma de estimular esta capacidade imagética em nossas crianças é o trabalho com dramatização. Isto porque é uma atividade que apresenta grande significado para ela. As dramatizações reproduzem suas experiências, representam seu conhecimento na vida e na arte. Além do mais, a dramatização é uma atividade encarada pela criança como lúdica, é o momento da brincadeira, do faz-de-conta, que tem toda uma relação com a fase da infância. A liberdade para que as crianças criem seus enredos e toda a concretização da representação teatral, faz-se estratégia certa na construção de sujeitos proativos e protagonistas de transformações. As crianças podem se surpreender com a descoberta de suas competências. Vale ressaltar que estimular a prosódia para uma competência oral, atribuindo vida as suas narrativas é fundamental.

Estimular as crianças a contar histórias está intimamente ligado à representação teatral. Trata-se de uma criatividade verbal dramatizada que faz aflorar a sensibilidade, as habilidades corpóreas de percepção e sensações fantásticas num processo dinâmico e produtivo.

Segundo Sunderland (2005), é limitado falar sobre sentimentos com crianças na linguagem cotidiana, uma limitação que pode ser ultrapassada através de histórias infantis, isto porque as histórias falam com as crianças em um outro nível, de forma mais profunda, usando a linguagem da imaginação que é a linguagem natural das crianças. O autor revela que utilizar a linguagem da metáfora favorece a espontaneidade da criança. Em seu universo imaginário tudo é fantasia que se mistura com metáfora. Estudos da metáfora no processamento cognitivo, como já apresentado no primeiro capítulo, foi amplamente investigado pela Teoria da Metáfora de Lakoff e Johnson (1980) e pela Integração Conceptual de Fauconnier e Turner (2003). Na fase adulta, as metáforas que gravam

um universo fantasioso na infância, como uma forma de “maquiar” a realidade, tornam-se cotidianas na vida real. A língua faz uso de metáforas todo o tempo, desafiando nossas redes neurais a produzir sentidos.

Além disso, para Turner (1996) citado por Azevedo (2006), a narrativa é uma capacidade cognitiva básica e indispensável à cognição, pois a capacidade de história e projeção nos ajuda a prever o futuro, planejar e explicar algo.

Azevedo (2006), é uma pesquisadora que adotou a perspectiva da LC como sustentação para suas teorizações. Nesta publicação tem como principal objetivo caracterizar a estruturação da narrativa oral através de uma proposta de descrição da realidade cognitiva que motiva essa estruturação. A pesquisadora propõe aliar os conceitos da Psicologia da Gestalt (Figura-Fundo) à Teoria dos Espaços Mentais e à Teoria da Mesclagem Conceptual. Estes integrantes da LC são usados como aporte teórico para análise das categorias verbais de Tempo, Aspecto e Modo (TAM). Ela afirma que o texto narrativo oral pode ser dividido em grandes Domínios Discursivos:

- 1) o Domínio dos Eventos Narrativos – Figura;
- 2) o Domínio Suporte – Fundo e
- 3) o Domínio da Encenação – Discurso Direto

A pesquisadora elegeu a Teoria dos Espaços Mentais para lidar com estes domínios, podendo assim visualizar melhor como se estruturam, se interconectam e inter-relacionam. Tem como princípio cognitivo a percepção espacial na utilização da linguagem, trazendo o aspecto da corporalidade para a aquisição e construção linguística.

No segundo capítulo, foi apresentada a proposta da Figura-Fundo baseada na Psicologia da Gestalt como integrante da LC com base em Talmy (2000). A retomada desta teoria dá-se pelo fato desta pesquisa envolver as narrativas orais, objeto de nosso estudo. A saliência focal faz emergir das narrativas orais os domínios que servem de análise para os estudos de Azevedo (2006). A saliência focal, traduzida na Figura-Fundo, faz parte dos elementos de análise dos dados apresentados neste estudo. A língua de sinais faz uso de recursos linguísticos que têm por objetivo destacar determinados aspectos no discurso, porém esta habilidade é algo criativamente visual para ambos interlocutores.

Azevedo (2006), destaca ainda que é através da narrativa que organizamos nossa experiência no mundo social. Pontua que os esquemas imagéticos têm papel essencial na perspectiva da LC, e estão presentes nos estudos do discurso e da narrativa. Os esquemas imagéticos organizam nossa rede de sentidos, partindo de categorizações construídas

a partir de experiências no mundo ao nosso redor que nos orientam a distinguir objetos e eventos. Nossas experiências definem nossa visão sobre os estímulos externos de comunicação. Para Turner (1996) citado por Azevedo (2006), estes esquemas imagéticos passam por um caminho, por recipientes, por equilíbrio e simetria que podem se combinar. Além disso, também projetamos nossa visão dos eventos no espaço, para os eventos no tempo, e estes últimos adquirem aspectos tais como continuidade, circularidade, abertura. Isto faz com que o significado seja resultado de interconexões de espaços mentais.

Acrescenta o modelo de Mesclagem de Turner para discutir o processo de significação dos textos de parábolas. É um trabalho que exige a ativação dos inputs para construir significado. Afirma que quando se conta uma história, há diferentes domínios de realidade e de realização da narração envolvidos:

- a) Domínio da História;
- b) Domínio da Narrativa.

Com base em Turner (1996), Azevedo (2006) defende que a narrativa focaliza um evento supostamente ocorrido ou imaginado, o que leva ao Domínio da História. Os elementos: narrador, ouvinte e eventos narrativos compõem o Domínio da Narrativa. Para Turner o narrador não existe no domínio da história, sua ação está sobre os eventos narrados, onde pode mudar o foco de tempo e espaço na narração. Já para Duque e Costa (2012) com base em Johnson (1987) “domínios” configuram nossas expectativas sobre os objetos, eventos, ações e de todo o mundo que nos rodeia, guiando-nos no processo de compreensão e de construção do conhecimento. Complementa explicando que toda atividade de categorização evoca um ou mais desses domínios, e mesmo situações não familiares ao falante ou ouvinte percorrem as redes neurais em busca de sentidos através de relações de semelhança até que conjecturas cognitivas possam chegar a plena compreensão.

A ação do narrador durante a narrativa é determinada pelo seu Ponto de Vista. Um discurso direto ou indireto apresenta diferenças de Ponto de Vista e Foco, pois referem-se a espaços diferentes e tempos que podem variar. O mesmo ocorre na variação de Ponto de Vista temporal dos personagens. Valendo-se de mecanismos linguísticos específicos para este fim, o narrador toma seu poder de Domínio da Narrativa para determinar as ações narradas. O narrador pode explorar a capacidade cognitiva dele e do espectador para navegar entre diferentes espaços e tempos verbais, viajando numa mesma narrativa entre presente, passado e futuro, com base em relações pragmáticas. (TURNER, 1996; FAUCONNIER, 1997; CUTRER, 1994, citados por AZEVEDO, 2006)

Nas línguas de sinais o mecanismo utilizado para este fim é o processo anafórico ou anaforismo. Trata-se de uma mudança de posição corporal que o narrador assume para distinguir as falas dos personagens em cena. Um mecanismo fundamental para a compreensão da dinâmica da narrativa. Sem o uso deste mecanismo, os espectadores poderiam confundir-se quanto a distinção das ações e falas de cada um dos personagens. Isto compromete a percepção e a relação de sentidos. A percepção visual necessita desta riqueza de informações para ativação de espaços mentais em nossa rede neural que produzirá sentidos. Em Quadros (1997) pode-se encontrar um estudo baseado em diferentes autores sobre o estabelecimento nominal e sistemas de pronominalização que explica e exemplifica bem como este fenômeno linguístico ocorre na construção sintática espacial em língua de sinais.

Duque e Costa (2012) não abordam em suas pesquisas relações com as línguas de sinais, mas é possível refletir sobre os fenômenos linguísticos cognitivos apontados por estes pesquisadores na interpretação por parte de espectadores do que eles chamam de “padrões discursivos” (apud ÖSTMAN e FRIED, 2005) sob a perspectiva da Linguística Cognitiva. Esta reflexão encontra analogias com os fenômenos linguísticos presentes nas línguas de sinais. Com base nos postulados de Fauconnier e Turner (2002), Johnson e Lakoff (1987 e 1999) e Bergen e Chang (2005) investigam os processos cognitivos envolvidos na compreensão de narrativas. Tomando a metodologia fornecida pela Gramática de Construções, os pesquisadores analisaram os padrões discursivos, denominando-a Análise Construcional do Discurso. Para Duque e Costa (2012), parece que os leitores criam modelos mentais para a narrativa quando a informação espacial é ligada aos personagens da história e as suas ações corporificadas. A informação espacial refere-se às molduras semânticas ou frames aos quais os construtores estão relacionados. Estes construtores são fornecidos pela atividade corporificada, pelas percepções. Afirmam que os leitores constroem micromundos razoavelmente elaborados, corporificados, quando estão compreendendo histórias literárias, entendendo que são as práticas discursivas que tornam significativas as experiências.

Estes processos cognitivos podem ser compartilhados por espectadores surdos diante de narrativas face a face (orais). As narrativas implicam um pareamento de forma (envolvendo sequências textuais, escolhas lexicais e sintáticas) e significado (semântico-pragmático). Tomando por base os pressupostos da Gramática de Construções Corporificada de Bergen e Chang (2005, 2013), o discurso é encarado como uma produção holística, considerando o par forma/significado e as

construções de base corporificada. O resultado do pareamento entre forma e significado são padrões discursivos. A forma estaria associada às relações internas e o sentido às relações externas considerando contextos sociais e comunicativos. As narrativas orais são o padrão discursivo eleito por estes pesquisadores como objeto de análise em relação à Linguística Cognitiva, assim como em nossos estudos. Para eles, ter a narrativa como uma de nossas estruturas fundamentais de compreensão de nós mesmos e do mundo que nos rodeia justifica o caráter tão particular de cada existência humana. Defende que contar histórias tem uma relação direta com a forma como experienciamos o mundo, uma vez que nossas experiências forjam as histórias, e as histórias enriquecem experiências.

Destacam que a experiência humana está inserida num domínio cultural e também individual de pensamento e significados e que somos dotados do domínio do significado, uma vez que podemos ampliar e renová-los a medida que interagimos com o mundo e com nossos pares linguísticos, considerando sempre as habilidades corpóreas de interação e as projeções metafóricas e metonímicas que fazem parte do nosso cotidiano. (LAKOFF e JOHNSON, 2015)

Também vale ressaltar nestas abordagens sobre a contribuição da linguística cognitiva nas narrativas infantis, a existência de relações que constituem sentido nas línguas de sinais e que podem ser gerenciadas linguística e cognitivamente pelo que chamamos de Teoria dos Espaços Mentais e Integração Conceptual. Esta teoria pode nos ajudar a entender como relações cognitivas de construções linguísticas entre o espaço real de enunciação e seus diferentes construtores podem estar integrados para revelar sentidos a seus interlocutores. Teixeira e Oliveira (2008), em suas pesquisas sobre como a mente humana constrói sentidos ancorados nos espaços mentais, buscaram nas teorias de Fauconnier (1984,1997) e Fauconnier e Sweetser (1996), possíveis respostas para suas inquietações sobre os processos linguísticos e cognitivos. As pesquisadoras pontuam que as teorias dos espaços mentais nada mais são do que a ativação por expressões linguísticas que resultam da interação entre determinadas conexões cognitivas e a riqueza e a variedade de expressões linguísticas das línguas naturais. Destacam ainda, que os avanços nos estudos referentes a essa teoria permitiram a reformulação de alguns de seus pressupostos, desenvolvendo a Teoria da Integração ou Mesclagem Conceptual, de Fauconnier e Turner(2002), que tem como enfoque central os estudos relativos às formas e aos significados. É importante destacar que nesta teoria os autores postulam que não existe dicotomia entre forma e significado e, sim, um elo indissolúvel. Com base nesse postulado, o processamento discursivo é compreendido como a instanciação de

operações mentais que se indiciam na materialidade do texto, seja oral, escrito ou sinalizado, o que nos leva a considerar não somente a importância da palavra ou do sinal, mas o contexto de sua produção e demais informações processadas cognitivamente na construção do discursivo.

Há que se refletir, também, sobre a forma como estas experiências corporificadas nos preservam e nos auxiliam a tomar as decisões acertadas, como no caso da relação vital causa/efeito, adquirida através de nossa manipulação do meio social. Citando Fauconnier e Turner (2002), Duque e Costa (2012) mostram como nosso sistema neural de redes de significado funciona. Numa situação de perigo, identificamos a necessidade de autopreservação, diante de uma situação que nos chama a atenção, de um momento agradável, que nos dá prazer, nos aproximamos para desfrutar deste momento. Somos capazes de intuir e prever acontecimentos, em uma situação iminente, relacionando informações que já conhecemos e que anunciam o significado da informação presente. É um tipo de mesclagem conceptual que nos guia em direção ao sentido. Os autores apresentam ainda outros esquemas imagéticos, que, inclusive já foram apresentados no primeiro capítulo deste estudo. O que vale destacar é que todos os esquemas imagéticos são possíveis de serem expressos em narrativas orais. O que vem a mente, as sensações, as reações, somos capazes de retratar na voz e em todo esquema corporal textos que revelem nossas relações vitais e esquemas imagéticos. Nas palavras de Fauconnier e Turner (2003, p. 63, tradução nossa)

Um dos benefícios centrais de mesclagem conceptual é sua capacidade de fornecer compressões à escala humana de matrizes difusas de eventos. Nós não estabelecemos espaços mentais, conexões e espaços mistos sem motivo. Fazemos isso porque nos dá uma visão global, um conhecimento da escala humana e um novo significado. Faz-nos ao mesmo tempo eficientes e criativos. Um dos aspectos mais importantes da nossa eficiência, discernimento e criatividade é a compressão conseguida através da mesclagem. Certas relações conceituais, tais como tempo, espaço, causa e efeito, identidade e mudança, mostram-se em vários momentos sob em compressão de mesclagem. Chamamos essas relações conceituais de "relações vitais". Maximiza compressão e intensifica relações vitais.

O duplo-escopo, que é a capacidade de mesclagem, fornece aos seres humanos a capacidade de fazer compressões notáveis e cada linguagem fornece uma matriz sistemática de tipos de compressão. Vários padrões de compressão altamente úteis tornaram-se convencionais e estão associados às formas gramaticais específicas. Nós consideramos o fenômeno cognitivo geral de associar um padrão de compressão com uma forma linguística.

Diferentes padrões discursivos exigem diferentes modelos de integração cognitiva. O espectador ao se deparar com uma narrativa oral faz inferências de sentido com base nos padrões discursivos específicos desta narrativa. Tomando o exemplo de Duque e Costa (2012), se o texto narrado tratar de um roteiro de ficção, o espectador condiciona suas expectativas em relação às ações voltadas para o que ele conhece sobre ficção. A moldura semântica onde o espectador idealiza a narrativa tem por base o evento ficção. Este é um aspecto que, segundo os pesquisadores, influencia na relação de sentidos, na compreensão do texto.

Azevedo (2010) apresenta um exemplo simples e claro de mesclagem que podemos encontrar em histórias infantis, fábulas e quadrinhos, onde os personagens animais agem e falam como humanos:

Crianças, mesmo bem pequenas, são capazes de construir sentido para a situação, sem confundi-la com a realidade. Isso é possível devido à capacidade humana de integrar, em um novo espaço, no nível conceptual, conteúdo proveniente de domínios distintos. Nesse caso, a partir do domínio “animal”, selecionamos a estrutura corporal do personagem; já do domínio “humano”, selecionamos o gestual, as atitudes, as reações, as habilidades mentais/cognitivas. Integramos esses elementos em um espaço distinto, sem confundirmos o conteúdo resultante com o conteúdo dos espaços de entrada. Realizamos a integração para dar sentido à história, ao mesmo tempo em que mantemos intacta nossa compreensão dos domínios-fontes. Em vários casos, fazer sentido da situação mesclada leva-nos a uma reconceptualização do(s) domínio(s)-fonte(s), devido a uma nova percepção de algum aspecto desse(s) domínio(s). (p. 93)

A linguagem publicitária faz muito uso da mesclagens,

facilmente encontradas na exploração da linguagem semiótica. A mídia explora exaustivamente essa nossa capacidade de composição de conceitos para a produção de novos significados, vinculadas a capas de revistas, em ilustrações de artigos jornalísticos e em propagandas, uma enormidade de imagens dessa natureza. Esse processamento cognitivo é inconsciente. Conhecemos o conceito genérico a que somos expostos e mesclamos este conhecimento de forma inconsciente para a compreensão da mensagem.

Existem conceitos que podem nos oferecer vantagens para se lidar com situações envolvendo múltiplos domínios, quando a comparamos com um mapeamento unidirecional, de um domínio a outro, pelo qual teríamos de pensar que o que estaria ocorrendo seria uma metáfora, depois outra e assim sucessivamente. Temos esta capacidade de transformar conceitos genéricos em movimentos de mesclagem, em novos sentidos, em produções metafóricas. Isto não ocorre apenas na coadunação de termos, mas também no nível da sintaxe:

Para darmos um exemplo de mesclagem ocorrendo no nível da sintaxe, na língua portuguesa do Brasil, tomemos a seguinte frase: “Ela estudou os filhos até a quarta série”. Tal estrutura sintática do português brasileiro pode ser compreendida como uma mesclagem conceptual que envolve [Ela criou os filhos. Eles estudaram até a quarta série.] havendo uma relação de resultado entre esses eventos. O verbo “estudar” especifica uma ação de “os filhos”, ação essa que, por sua vez, é um resultado de uma ação de “ela”. No entanto, o verbo “estudar” tem como sujeito sintático “ela”. (AZEVEDO, 2010, p. 95)

A pesquisadora explica que para se chegar ao significado de expressões compostas, não se realiza a simples soma do significado individual das palavras que compõem a expressão. A simples composição dos elementos sem considerar o contexto não revela seu significado. As molduras e os espaços carregam informações relevantes para a completude de significados. É deste processo completo que emergirão os sentidos. (AZEVEDO, 2010)

Para Fauconnier (2002) a mesclagem é em princípio uma simples operação, mas na prática dá origem a uma miríade de possibilidades.

Segundo Duque e Souza (2012), as unidades conceptuais que preenchem uma rede de combinações pertencem aos domínios locais, chamados Espaços Mentais, diferente dos domínios estáveis, como

acontece com as projeções metafóricas ou metonímicas. Nosso dicionário mental, nosso conhecimento adquirido em nossas experiências, constroem os domínios estáveis. Durante a narrativa construímos espaços que receberão ações, estes chamamos de domínios locais. Estas são estruturas temporárias, que não permanecem a nossas estruturas imagéticas de forma fixa, com base no contexto e na necessidade são criadas durante o processo de construção de sentido.

Nas narrativas traduzidas e interpretadas em língua de sinais, o narrador, com base no texto, constrói o cenário no espaço de sinalização, inspirado por suas experiências visuais e pelas informações contidas no texto. Este misto de componentes produz os domínios locais apreciados pela criança surda que ativará seus espaços mentais e integração conceptual na produção de sentidos.

Os autores defendem que essas redes de integração não são constituídas de entidades de dois espaços, nos moldes da metáfora conceptual porque representam uma tentativa de explicar os aspectos dinâmicos da construção de sentido. As redes complexas são construídas ligando-se os espaços de *input* a um espaço genérico. As ações atribuídas a este espaço dinâmico geram a complexidade que não se restringe a composição de dois domínios, de duas entradas e sim de uma série de fusões factuais.

Entendemos que o espaço genérico fornece informações abstratas que podem ser comuns a todos os *inputs*, o que gera a possibilidade de novos constructos de significado. Esta teoria de Fauconnier e Turner (2002), a qual, de acordo com Duque e Souza (2012) sugere que a existência dessas redes de integração seja, em parte, permitida pelos interlocutores, que identificam a estrutura comum dos *inputs*. A partir desta identificação, elementos do espaço genérico são projetados pelos elementos homólogos (características comuns) existentes em cada um dos espaços de entrada. Até chegar no que vem sendo chamado de Espaço Mescla, onde habita o sentido.

McCleary e Viotti (2014, p.125 ), pesquisaram sobre a teoria de integração de espaços mentais e a partição do corpo na enunciação em língua de sinais. Para os pesquisadores “[...] A organização da narrativa depende diretamente da organização do espaço de enunciação: a narrativa é atuada no espaço de enunciação”.

Fauconnier (1994) afirma que a teoria de espaços mentais originalmente surgiu como uma alternativa para explicar fenômenos semânticos, especialmente aqueles relacionados a questões de referência. Nesse primeiro momento, espaços mentais são definidos como construtos cognitivos distintos das estruturas linguísticas, que, no entanto, são

ativadas a partir de itens linguísticos. São representados como conjuntos estruturados internamente por frames, que compreendem elementos e relações que se estabelecem entre eles, sendo possível, à medida que o discurso se desenrola, a adição de novos elementos aos conjuntos e o estabelecimento de novas relações entre os elementos.

Moreira (2007) pesquisou sobre a Libras e a descrição da dêixis de pessoa, sustentando suas afirmações na Teoria dos Espaços Mentais. Em suas ponderações cita os trabalhos de Liddell (2000), pontuando que o espaço real é um espaço *grounded*, pois é uma representação mental do ambiente físico imediato. A pesquisadora alerta que essa ideia de Liddell, pode levar a uma confusão séria: a de achar que esse espaço possa ser equiparado ao espaço de enunciação. O espaço da enunciação só existe, para a teoria da enunciação, por exemplo, quando se tem um enunciado. Antes de um produto, não pode haver, para essa teoria, uma instância produtora. Ser *grounded* significa estar relacionado a entidades ou coisas do ambiente físico, não necessariamente ao espaço da enunciação.

Complementa indagando que para Liddell e para a linguística cognitiva de maneira geral, a representação mental do mundo real existe antes e independentemente da ação linguística. Nas línguas de sinais, esse espaço abriga todas as sinalizações. Nem todos os sinais realizados no espaço real remetem a uma situação de enunciação. Muitas vezes, os pronomes pessoais, por exemplo, apontam para entidades presentes no ambiente do sinalizador. Em alguns casos, eles apontam para pontos específicos do espaço real (em frente ou ao redor de seu corpo) que não correspondem a pessoas ou coisas efetivamente presentes no ambiente físico de sinalização. O espaço mental real usado nas sinalizações abarca também entidades de outros espaços mentais. Uma característica importante dessa representação espacial de entidades de diferentes espaços mentais é o fato de as entidades às quais se quer referir estarem sempre, de alguma maneira, presentificadas e poderem ser apontadas por sinais como os pronomes.

É importante destacar o que Liddell (1995) chamou de “espaço mental token”, que é um espaço integrado, em que as entidades ou as coisas das quais se quer falar são representadas sob a forma de um ponto fixo no espaço físico. Moreira (2007) explicita que as entidades tokens são invisíveis (apenas pontos associados a alguma representação mental) e são integradas ao espaço mental real. Nas línguas de sinais, essa representação sob a forma de token é projetada no espaço que fica em frente ao corpo do sinalizador (espaço de sinalização), que é um espaço limitado, onde as mãos do sinalizador são facilmente localizadas

horizontal e verticalmente.

Moreira (2007) citando Liddell (1995), complementa pontuando que o espaço mental *token* se limita à representação da terceira pessoa. Os sinalizadores podem usar esse espaço para se referir às pessoas que não estão presentes no momento da enunciação ou para se referir a assuntos em geral. Um sinalizador pode discutir duas culturas, por exemplo: a brasileira e a americana. Essas duas culturas são referentes diferentes de um mesmo espaço mental *token* e devem ser associadas a locais diferentes nesse espaço. O sinalizador, portanto, precisa criar dois pontos, ou seja, duas marcas no espaço de sinalização: uma para a cultura brasileira (um ponto à direita, por exemplo), e outra para a americana (um ponto à esquerda). Quando se referir à cultura brasileira, o sinalizador deverá apontar para o ponto a sua direita.

Finalizando o resgate das contribuições de Moreira (2007) sobre o espaço mental *token*, conceituamos que se trata de um espaço integrado, na medida que ele é resultado de uma mistura do espaço real com o espaço mental relativo à conceitualização da situação enunciada (o espaço onde foram conceitualizadas as entidades das quais se vai falar). Essa integração é sobreposta ao espaço físico (do sinalizador), e representada, espacialmente, nas línguas de sinais, em frente ao corpo de quem sinaliza.

Liddell (2003), tem se ocupado de pesquisas envolvendo a linguística da Língua de Sinais Americana e a Teoria dos Espaços Mentais, defendendo mapeamentos na produção de sinais direcionais. Ele tem argumentado que o aspecto direcional dos pronomes não é simbólico, mas sim, é um exemplo de apontar. Explica que isso não implica que o próprio pronome não seja simbólico, mas que o pronome simbólico codifica um significado - assim como um pronome em qualquer outra língua. Para ele, a direcionalidade sobreposta indica que uma entidade espacial mental que está associada ao seu polo semântico. “A direcionalidade de um pronome em ASL está realizando uma tarefa crucial na construção do significado, mostrando ao destinatário qual entidade ou conjunto de entidades mapear em seu polo semântico.”(p. 96)

Liddell (2003), explique que se um destinatário espera ser capaz de fazer conexões entre os significados codificados por frases nominais definidas (por exemplo, o homem, este livro) e quer entidades fisicamente presentes ou entidades conceituais no discurso, ele se vale de suas habilidades cognitivas de conexões entre os espaços mentais. Para ele, as mesmas expectativas se aplicam com pronomes definidos, como “ele” e “você”, quando se refere a entidades fisicamente presentes ou implícitas no discurso, com base no contexto recente. Sua base está em

Fauconnier (1986, 1997), pois são conexões cognitivas ativadas no momento da fala, ativando domínios que se relacionam temporariamente para compreensão da mensagem imediata. Destaca que, para as pessoas surdas, a estrutura de visão invocada, por sua vez, ajuda a estruturar outro espaço mental. Explica que o espaço mental que recebe a sua estrutura a partir da estrutura de visão onde dois elementos A e B se relacionam, correspondem ao perceptor e à coisa percebida no frame visível.

Dá especial atenção a um aspecto fundamental nos Espaços Mentais que é o Espaço Real. Para ele, se uma visão funciona normalmente, a luz ou várias ondas e intensidades viajam através da lente e estimulam receptores na retina que enviam sinais para o cérebro. “Estes sinais são interpretados pelo cérebro na forma de uma representação visual, coerentes com os tipos de objetos que estão sendo visualizados. Isso inclui a capacidade de conceitualizar as coisas como entidades discretas, para julgar sua altura, distância, tamanho, cor, textura e assim por diante”(p.81). Exemplifica com a imagem de um teclado. Explica que, por causa da imagem mental do teclado que a pessoa é capaz de construir com base na estimulação de suas retinas, ele acredita que há um teclado físico de um determinado tamanho e forma em um local externo à pessoa e à sua frente. Enfatiza que, em sua obra todas as instâncias do espaço real discutidas são construídas a partir da entrada visual, mas pontua que outros sentidos também ajudam a informar sobre o entorno imediato do indivíduo no processo de inputs e outputs.

Quando ele fala sobre as localizações de elementos do espaço real, está se referindo aos locais fora do cérebro onde essas entidades são conceituadas. Esse espaço real é fundamentado a partir de seus elementos que são conceituados como existentes no ambiente imediato (citando Liddell, 1995), onde os objetivos referidos no momento estão diante dele. Ele trata o espaço real como se fosse nosso ambiente físico e trata os elementos do espaço real como se fossem as coisas reais e físicas que nos rodeiam. “Uma das consequências de não distinguir os dois é que uma entidade conceitual de espaço real é tratada como uma entidade física real, possuindo todas as propriedades físicas da entidade física, incluindo estar localizada em uma localização particular no meio ambiente.”(LIDDELL, 2003, p. 82, tradução nossa)

Para Albres (2010) na Libras, há a utilização dos espaços mentais, onde o espaço real deve ser conceitualizado igualmente entre os interlocutores. Assim, os nominais são estabelecidos a priori, com um ponto espacial no espaço de sinalização. A direção do verbo é importante para identificar o sujeito e o objeto.

Nas narrativas que constituem o corpus deste estudo, pode-se

afirmar que na teoria dos espaços mentais o significado é concebido como uma construção em um contexto específico à medida que discursos, pensamentos ou ações se desenrolam. O narrador empresta toda sua corporeidade para atribuir significado ao espaço de sinalização.

Neste espaço de enunciação, de natureza intrinsecamente corporeada, revelam-se duas integrações conceituais que se relacionam: a primeira integração conceitual apresenta as falas, ações, interações e pensamentos das personagens da história, já a segunda integração conceitual apresenta o espaço do “mundo da história” em que as personagens estão.

Nossa capacidade imagética nos proporciona a construção destas representações construídas por meio de uma complexa engenharia neural de percepção, memória e raciocínio, que muitas vezes é regulada pelo *Umwelt* (imagens perceptivas) com a ajuda da memória do passado. Outras vezes, a construção, estimulada por algum sinal externo, ocorre exclusivamente no cérebro a partir da recordação de algum fato real ou imaginário. Duque e Costa (2012) chamam a atenção para o fato de que as representações imagéticas não são armazenadas como cópias fiéis (fotografias, fotogramas, pixels) de fato, objetos, palavras, sons, odores, etc., nem são armazenadas como índices que representam mensagens, acontecimentos ou algo semelhante. Explicam que isso se justifica pelo fato de vivermos em meio a uma quantidade de estímulos inimaginável, o que inviabiliza qualquer possibilidade de armazenamento e recuperação na forma de cópias fiéis. Sendo assim, nossas evocações não passam de representações interpretadas da versão original ou imaginária. (DUQUE e SOUZA, 2012)

Sendo assim, entendendo que emerge do *Umwelt* (imagens perceptivas) e das experiências pretéritas (imagens evocativas), pode-se ponderar que o pensamento se constitui por representações de imagens. Duque e Costa (2012) nos revelam que o pensamento não é feito apenas de imagens, é constituído também por palavras e por símbolos abstratos, que existem sob a forma de imagens auditivas ou visuais na nossa consciência. Afirmam ainda que essas representações simbólicas podem influenciar o curso do pensamento, ajudando a traduzir todos os outros tipos de imagens (imagens de objetos específicos, ações e esquemas relacionais) sob a forma de linguagem. Desta forma, os estudos vêm corroborar para o que já se manifesta em construções discursivas nas línguas de cultura visual: o poder de nossas estruturas imagéticas na formação de mensagens no espaço de sinalização.

Neste estudo entendemos que a compreensão do texto depende das relações vitais assumidas pelo espectador a partir de suas experiências

corpóreas. Além do mais, a compreensão do texto não se dá de forma fragmentada, em suas partes e sim, como referem-se os estudiosos, através de “gestalts contextuais”, onde se considera o todo da enunciação, envolvendo toda uma rede de significados indissociáveis.

Osmanska-Lipka (2012, p. 64, tradução nossa) explica que a visão holística, sustentada pela Gestalt Contextual é extremamente importante na Linguística Cognitiva. Trata-se do postulado de que:

a soma dos elementos ou partes é mais do que todos estes elementos reunidos. De acordo com a psicologia da Gestalt, coisas, elementos ou entidades, que são exploradas separadamente, significam menos do que o todo. A descoberta é claramente perceptível em metáforas e expressões idiomáticas. Embora cada palavra em uma frase possa ser compreensível, o significado do todo é mais difícil de entender. A teoria implica que “entidades” pertencem ao “todo”, portanto, eles deviam ser entendidos como conjuntos completos. Ao mesmo tempo, o conceito de "o todo" pode incluir o conhecimento, as suposições, experiência, percepção e patrimônio linguístico das pessoas.

Narrativas também envolvem padrões discursivos, segundo Duque e Costa (2012). Eles introduzem os conceitos apontados por Fauconnier e Turner (2002) em relação aos Centros Dêiticos (CD), considerados o “aqui” e o “agora” dos “olhos da mente”. Para os pesquisadores quando o narrador refere-se a um lugar (ir e vir), a um tempo (agora e depois) ou a uma pessoa (eu e você), faz uso do CD que produz as coordenadas espaçotemporais do ato de enunciação, muito comuns em diálogos face a face. Para estas referências, os pesquisadores denominaram ONDE para lugar, QUANDO para tempo e QUEM para pessoa.

O CD é um constructo cognitivo que move-se temporalmente e espacialmente à medida que a atividade avança e muda. Além disso, o CD também inclui uma perspectiva com a qual os eventos são descritos, levando o “eu” a mudar de acordo com a perspectiva das personagens em cena. A atenção do espectador é conduzida pelo CD e tornar-se bastante útil para a compreensão da narrativa, para representar e integrar a informação na narrativa. É fato que os CDs acabam, geralmente, colocados em primeiro plano. Isto atribui mais uma perspectiva ao CD: a Figura-Fundo. Segundo os pesquisadores, é mais uma manipulação cognitivo-pragmática do que uma manipulação estritamente sintática ou semântica.

Nas línguas de sinais os termos dêiticos são utilizados para indicar referentes no espaço de enunciação, estes referentes podem ser: pronomes pessoais, demonstrativos e advérbios de lugar (QUADROS e KARNOPP, 2004). Com base nas afirmações dos pesquisadores supracitados, incluímos aqui os pronomes interrogativos: QUEM, ONDE, QUANDO, COMO, POR QUE, O QUE, QUAL, PRA QUÊ, QUANTOS e QUAIS.

Na Libras estes pronomes não são usados apenas para sentenças interrogativas, também são usados como recursos dêiticos, pois, em meio a sentenças afirmativas, pode-se fazer uso destes pronomes para auxiliar o espectador a relacionar os sentidos, atribuindo a este pronome um aspecto de saliência focal, chamando a atenção do espectador para uma informação importante.

Em meio a enunciação, o narrador, ao perceber a necessidade de chamar a atenção do espectador sobre uma situação que exige a percepção de relações de sentido para que haja plena compreensão, se vale de recursos dêiticos, no caso aqui, CDs interrogativos. Desta forma, o narrador pode lançar a enunciação e sinalizar, por exemplo: POR QUÊ?, continuando a narrativa complementando com a “resposta”, que não se entende como uma resposta, mas como a sequência dos fatos. O uso do CD “POR QUÊ”, fez-se oportuno para auxiliar na relação de sentido e compreensão da informação.

Todos estes desdobramentos de padrões discursivos em narrativas de contos de clássicos infantis podem ser arquitetados na mente do tradutor-intérprete de libras durante o processo de construção do texto.

Narrativas sinalizadas ou não também podem se valer de simulações mentais na organização de suas relações de sentido. Bergen, Lindsay, Matlock e Narayanan (2006), contando com a contribuição de diversos outros autores que abordaram a temática da simulação semântica ou simulação mental, enfatizam o uso de estímulos visuais na produção de simulações mentais na construção linguística. Os resultados de suas pesquisas indicam “novas evidências sugerindo que compreender a linguagem espacial leva os indivíduos para ativar simulações internas das cenas descritas”.(p. 759, tradução nossa). Um processo inconsciente e automático que auxilia o falante a inferir situações, prepará-lo para o entendimento de declarações ou construir respostas coerentes. É um processo fundamental para compreensão da linguagem. Estas simulações ocorrem na mente do falante em forma de imagens e são construídas no espaço comunicativo.

Taub (2001), em seus estudos onde relaciona iconicidade e metáfora na língua de sinais americana, fenômenos linguísticos presentes

em narrativas, afirma que uma vasta gama de conceitos estão ligados por metáfora para conceitos concretos, bem como uma grande quantidade de significados, podem ser expressos por imagens visuais de objetos e ações concretas. Imagens que podem se transformar em sinais metafóricos, motivados por evidências imagéticas em conexões conceituais entre pares de domínios de pensamento.

Em relação à função das habilidades imagéticas nas narrativas sinalizadas, Albres (2010), afirma que o contador, a partir do contexto, do tipo de informação que quer transmitir, deduz o que seu interlocutor está pensando e o discurso que precedeu o enunciado, assim ele tem condições de elaborar o que vai proferir. Tudo isso é um gerenciamento de informação, para poder se expressar e ser entendido.

Campello (2008), em sua tese de doutoramento, defende as habilidades imagéticas inerentes a cultura linguística dos sujeitos surdos e defende que faz-se necessário lembrar que a língua de sinais, como língua natural é adquirida pela comunidade Surda, e que possui muitos recursos visuais vastos e profundos, diferentemente do modelo acústico-auditivo das línguas orais. Enfatiza que, além disso, a natureza bidimensional, tridimensional e até quadridimensional e seu canal visogestual-espacial criam novos tipos de estruturas, os quais são chamados de classificadores nas pesquisas com base linguística, e estas estruturas estão sempre atreladas a novos conceitos e descrições imagéticas diferentemente da língua oral. É interessante refletir sobre o que a pesquisadora nos mostra em relação ao foco do sinalizante surdo no momento da criação dos signos linguísticos, onde na interface cognitivosemântica, a metodologia é mais atrelada à observação e descrição do que propriamente ao signo linguístico. E complementa (p. 152):

O processo da percepção visual e da mediação semiótica constitui o sujeito Surdo mais profundo analisador (dependendo da identidade de cada sujeito Surdo) em qualquer imagem em sua volta e até mesmo o processo comunicativo com outros sujeitos Surdos de outros países. Podemos apresentar os fatos de como estes sujeitos Surdos se constituem a partir da visualidade na construção do seu “ser”. O ato de “ver” ou de “olhar” o mundo exige uma interação entre a propriedade suprida pelo signo e a natureza do sujeito que olha ou observa. Portanto, a mediação semiótica é muito importante para entendermos os aspectos da visualidade dos surdos porque tudo se realiza em

qualquer dimensão, mesmo no singular até na complexidade ao mesmo tempo. Com o mundo visual, cujo símbolo está sempre em qualquer lugar, em todos os instantes, no abrir dos olhos de manhã até o fechar dos olhos ao dormir, cada imagem vai delineando, construindo até firmar a representatividade do seu mundo sem “som”.

A LC tem importantes contribuições para as descobertas de construções imagéticas na língua de sinais. Aliada ao trabalho com narrativas infantis, pode desencadear uma série de habilidades fundamentais para um desempenho cognitivo e linguístico produtivo na vida adulta da pessoa surda. Desta forma, passemos a refletir sobre este trabalho no desenvolvimento destas crianças mediado por seus pares linguísticos: os tradutores intérpretes de Libras.

Dando continuidade a analogia que vem sendo promovida ao longo dos capítulos apresentados neste estudo, o próximo capítulo pretende apresentar as contribuições que a perspectiva da Linguística Cognitiva, em diferentes modelos cognitivos, pode oferecer aos processos tradutórios da Língua Portuguesa para Libras.

## 5. A LINGUÍSTICA COGNITIVA E OS PROCESSOS TRADUTÓRIOS

A LC tem transitado por diversos caminhos dos estudos linguísticos, dentre eles está o estudo da tradução. Neste capítulo vamos identificar a contribuição desta ciência linguística para os avanços do fazer tradutório e interpretativo, tanto em línguas orais quanto em línguas visuo-espaciais, nas investigações dos processos mentais que gerenciam o fenômeno linguístico de duas línguas em contato. Mesmo em pesquisas onde os objetivos dos teóricos não estão diretamente ligados a questões de relações de sentido interlingual, é possível resgatar contribuições que são de grande valia para o repensar de posicionamentos atuais em relação a concepções de tradução.

As próximas seções apresentam, num primeiro momento, o perfil do profissional que atua na tradução e interpretação de língua de sinais em espaços escolares; logo depois faz uma breve apresentação do objeto da tradução deste profissional; em seguida provoca uma reflexão sobre a influência dos estudos da Linguística Cognitiva sobre os Estudos da Tradução e finaliza relacionando teorias interacionistas e cognitivistas no processo de interlocução entre narrador e espectador.

### 5.1 O fazer tradutório do TILS educacional

Para iniciar nossas reflexões, há que se levar em conta todo movimento que nossa sociedade tem exercido no sentido de cumprir normatizações que determinam a inclusão de crianças com deficiência (BRASIL,1996), levando as crianças surdas a vivenciar um modelo de educação onde seus pares linguísticos são ouvintes que, em sua maioria não são usuários da língua de sinais, fazendo com que o intérprete seja o único mediador comunicativo entre a escola e o aluno surdo. Desta forma, este cenário nos revela que a criança surda pode estar a mercê de um único modelo linguístico. Para esta pesquisa, fez-se um levantamento do número de alunos surdos em escolas municipais da cidade de Itajaí, estado de Santa Catarina. De um total de 44 alunos matriculados no ensino regular, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, todos estudam somente com colegas ouvintes, tendo como mediador o intérprete de libras. Desde 2008, a Lei 11.700, garante a todas as crianças com mais de 4 anos de idade o direito de estudar na escola mais próxima de sua residência(BRASIL, 2008), o que leva os pais a matricularem seus filhos surdos o mais próximo possível de casa, desfavorecendo o agrupamento

de pessoas surdas para trocas e aprimoramentos linguísticos. O tradutor intérprete torna-se o modelo linguístico mais próximo da criança surda.

O direito das pessoas surdas de contar com a presença de um intérprete de libras em salas de aula inclusivas, é bastante recente. A Lei 10.436 de 2002, que oficializou a Libras como língua e o Decreto 5626 de 2005, que veio regulamentar esta lei, foram fortes impulsionadores no sentido de garantir este direito. Porém, a própria profissão é muito nova. No Brasil, somente em 2010, através da Lei 12.319, ela foi regulamentada. Situação não muito diferente dos profissionais tradutores-intérpretes de outras línguas.

Magalhaes Júnior é um profissional da tradução e interpretação com muita experiência para compartilhar. Em sua publicação de 2007, apresenta relatos de suas andanças na tradução simultânea e explica que esta é uma profissão relativamente nova, surgida no pós-guerra e que ainda necessita, na maioria dos países de regulamentação e balizamento profissional e ético. Revela que é grande a desinformação do público e dos próprios intérpretes e potenciais intérpretes quanto a atributos, desafios, exigências, virtudes, limitações, dificuldades e oportunidades inerentes à interpretação. Segundo ele, pouco se conhece sobre a responsabilidade envolvida na prestação de um serviço de interpretação, onde o cliente, por vezes, encontra-se em situação, que ele chama de “cega dependência” em relação ao provedor. Pontua que são muitas as implicações éticas de tal relação. Desta forma, podemos intuir que é uma tarefa nada fácil.

Também podemos destacar Magalhães Junior (2007) e Ricoeur (2012), que a partir de suas próprias experiências como tradutores, apresentam os motivos do que eles afirmam ser uma “insegurança do intérprete”, os maiores temores no momento de atuação. Eles afirmam que está na exposição, no julgamento que os espectadores possam fazer de sua performance, no desempenho de sua função na tradução simultânea, que é realmente um desafio para qualquer tradutor e quanto mais gente na plateia mais este medo consome o tradutor que se sente pressionado a não errar, a ser impecável. Este nível de desempenho é objeto de reflexão destes outros pesquisadores na área da tradução, investigando até que ponto existe perfeita equivalência tradutória interlingual, o que se pode considerar uma tradução fiel do ponto de vista da precisão semântica. A tradução simultânea é a mais frequente nos espaços escolares onde transitam a língua de sinais e a língua portuguesa, portanto o profissional tradutor-intérprete precisa estar preparado para os desafios que este tipo de tradução impõe. Os dados de nossa pesquisa não foram coletados em contextos de tradução simultânea, mas as escolhas

tradutórias apresentadas nas análises têm por objetivo apresentar aos profissionais, diferentes possibilidades de expressão na língua de sinais, além de provocar uma reflexão sobre suas escolhas de forma que possam oferecer sentidos mais significativos para os falantes nativos desta língua, ao atuarem na tradução simultânea.

Ricoeur (2012, p. 25), explica que:

Não somente os campos semânticos não se superpõem, mas as sintaxes também não são equivalentes; as formas de construção das frases não veiculam as mesmas heranças culturais; e o que dizer das conotações meio mudas que sobrecarregam as denotações mais precisas do vocabulário de origem e flutuam de certo modo entre os signos, as frases, as sequencias curtas e longas. É a esse complexo de heterogeneidade que o texto estrangeiro deve sua resistência à tradução e, nesse sentido, sua intraduzibilidade esporádica.

Desta forma, podemos entender que o exercício da tradução não se limita ao conhecimento vocabular. Magalhães Junior (2007), acentua a importância de estudar sobre a língua, sobre a cultura desta língua, de mergulhar no habitat natural onde a língua reside e conhecer tudo que for possível sobre ela em todos os contextos linguísticos.

A língua de sinais também apresenta peculiaridades em sua construção espacial que difere em vários aspectos em relação a língua portuguesa e tem sua estrutura desvendada apenas por aqueles que se dispõem a vivenciar a língua plenamente, a desvendar suas nuances, identificando na mente do sinalizante nativo a organização do discurso de uma língua visuo-corpórea-espaco-imagética. Eis o exercício que o tradutor-intérprete de libras precisa fazer: adquirir conhecimento linguístico, técnico e cultural.

Dentre estes conhecimentos técnicos está o domínio de suas funções, de suas diferentes possibilidades de atuação. Lacerda (2009, p. 18), alerta que “existem várias diferenças entre os processos de tradução e interpretação, e as mais fundamentais são as operacionais, já que o tradutor converte um texto escrito em outro texto escrito, e o intérprete parte de uma comunicação oral para outra comunicação oral”. Este conhecimento técnico de atuação está estritamente ligado ao domínio linguístico para produzir expressões coerentes com cada situação comunicativa. O tradutor-intérprete precisa ser um sujeito letrado nas duas línguas em contato. Lacerda afirma que é isso que se espera deste profissional. Além disso, também é necessário que ele tenha conhecimento do assunto que vai traduzir. A ausência deste conhecimento

pode comprometer a qualidade e até mesmo o desempenho de sua atuação, principalmente em situações de interpretação oral. A pesquisadora explica que na tradução este processo já é bem mais ameno, pois é

[...]possível refletir sobre o trabalho, interromper, retomar, consultar livros, fontes de informação, pessoas, outras versões realizadas para a mesma obra, e após o texto ser escrito ele pode ser revisado, alterado, adequado diversas vezes até chegar à melhor forma de expressar os sentidos pretendidos pelo autor na língua de partida. O texto de partida estará sempre disponível, poderá ser consultado inúmeras vezes, o ritmo de trabalho poderá ser aquele que melhor se adequar ao tradutor, e esse poderá buscar diversos recursos para diminuir suas dúvidas, alterando o resultado final até chegar a uma solução que o satisfaça. (LACERDA, 2009, p. 18)

A realidade na interpretação já é bem diferente, sobretudo na dinamicidade da atuação, pois durante a tradução simultânea não há tempo para consultas ou reflexões. No ato da interpretação simultânea, as escolhas linguísticas precisam ser rápidas e por isso a bagagem cultural do intérprete precisa ser ampla. Desta forma, faz-se indispensável ao intérprete ter todo o conhecimento do tema que está sendo tratado, o vocabulário específico e as expressões precisam estar disponíveis a priori (Lacerda, 2009)

Magalhães Júnior (2007, p.19), pontua que “vista de longe, a tradução simultânea parece mágica. Vista de perto, parece loucura”.

Isto porque o intérprete tem que ouvir e falar ao mesmo tempo, repetindo em outra língua palavras e ideias que não são suas, sem perder de vista o conteúdo, a intenção, o sentido, o ritmo e o tom da mensagem transmitida por seu intermédio. Não tem qualquer controle sobre a complexidade, a velocidade, a clareza ou a lógica do apresentador. Precisa atentar para a concatenação de seu próprio discurso, lembrando-se do ponto exato em que largou cada frase, para fechar com correção um parêntese aberto pelo palestrante em forma verbal subjuntiva, precisa tomar decisões instantâneas, ininterruptamente.

O autor destaca que a responsabilidade envolvida em um serviço de tradução é muito grande. Não que seja indispensável, mas é

reconhecidamente importante em toda a cadeia de comunicação, pois este profissional assume o papel de ser um mediador de cruciais informações, que podem chegar ao seu cliente, interferindo em suas decisões ou conclusões.

Este profissional, além de dominar a língua de sinais também precisa estar preparado para adotar posturas e estratégias coerentes com cada espaço de atuação. Para o espaço desta pesquisa estamos tratando do tradutor-intérprete educacional. Além disso, este profissional deve estar preparado para adotar uma linguagem coerente com o perfil de cada público atendido nos diferentes níveis escolares.

Lacerda (2009), em suas investigações sobre o papel do intérprete no espaço educacional, alerta que “é urgente capacitar intérpretes para atuarem no espaço educacional, atentos às especificidades e demandas de cada um dos níveis de ensino”(p. 85). Ribeiro (2013), salienta que devido ao ineditismo da presença deste profissional no meio escolar, muito ainda se confundem os papéis no processo educacional dos alunos surdos. Este profissional tem a função de mediar a comunicação entre o aluno surdo e a comunidade escolar. Explica que o intérprete deve fazer escolhas tradutórias em sua atuação, compreensíveis aos seus interlocutores, mas, que também pode atuar na orientação à escola sobre as peculiaridades linguísticas, cognitivas e culturais das pessoas surdas. Mesmo depois de mais de dez anos da Lei de Libras 10.436/2002, ainda podemos encontrar escolas que creditam aos tradutores intérpretes funções destinadas ao monitor escolar ou ao atendimento educacional especializado.

Outro aspecto peculiar da atuação deste profissional, é a afinidade que pode ser construída ao longo da convivência entre os atores envolvidos na escola inclusiva. O intérprete, devido a afinidade linguística com a pessoa surda que atende na escola, torna-se a companhia mais frequente e a pessoa mais próxima delas, estreitando uma relação de cumplicidade e confiança, sentimentos que são nutridos não apenas por um cotidiano de convivência, mas pelo fato das pessoas surdas acreditarem que este profissional é o canal que pode proporcionar a construção de um elo entre elas e o mundo, incluindo todas as informações mediadas por ele. Há uma previsível expectativa por parte da pessoa surda de que os caminhos a sua frente se abrirão para o conhecimento de um mundo até então obscuro que agora pode ser descortinado e explorado. Nas mãos e em toda habilidade corporal de expressão do tradutor intérprete de Libras está a ponte que liga a pessoa surda ao mundo dos sons, ao mundo da fala. (RIBEIRO, 2013)

Porém, esta proximidade não se converte em uma atuação sem restrições. Ampessan, Guimaraes e Luchi (2013), alertam que o intérprete não ensina a língua de sinais para o aluno surdo, mas em casos em que o aluno possuir somente a língua de sinais caseira, que é uma língua gestual convencionada no seio familiar para viabilizar a comunicação com um parente surdo, o intérprete poderá ir introduzindo, aos poucos, os sinais da Libras em sua interpretação. “Nunca ensinando a LIBRAS como se fosse uma aula paralela a do professor regente. Os sinais podem ser introduzidos quando conhecemos os sinais caseiros do surdo ou quando temos recursos visuais para apontar e mostrar o sinal usado na LIBRAS.”(p. 41)

Já para Albres (2015, p. 63), dependendo das condições em que se encontra a inclusão escolar em escolas públicas, os alunos surdos, sem outra alternativa, acabam se adaptando às metodologias de ensino desenvolvidas com alunos ouvintes, sem que haja uma adequação às especificidades visuais da pessoa surda, levando os intérpretes educacionais a focarem-se nos processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos pedagógicos. Afirma que os documentos são elaborados para uma “escola abstrata”, sem considerar as diferentes condições de linguagem em que se encontram crianças surdas, pois muitas delas chegam à escola sem ou com pouco conhecimento em língua de sinais, e tampouco os níveis de proficiência dos intérpretes contratados para atuarem neste contexto educacional.

A autora tem como proposta o desenvolvimento de estudos de caso, pois os alunos surdos podem apresentar diferentes formas de interação comunicativa e educacional, podem apresentar diferentes níveis de proficiência, levando os profissionais que atuam nestes espaços a adequar sua mediação com base em cada realidade. Enfatiza que a prática dos intérpretes deve abranger as características da língua de sinais e suas particularidades discursivo-enunciativas, adotando práticas que melhor permitam/favoreçam a construção de conhecimentos pelos alunos surdos.

No contexto educacional, o intérprete além de mediar relações, medeia a aprendizagem do aluno surdo. Está implicado no processo de ensino-aprendizagem. Com base na concepção de aprendizagem dialógica é fundamental caracterizar os gêneros e padrões discursivos das linguagens utilizadas em interações educativas. Para compreender o processo de ensino-aprendizagem se faz necessário superar o paradigma educacional da “transmissão” ainda muito arraigado na concepção de professores e refletido em atividades

educacionais, por um paradigma de mediação, que privilegie a aprendizagem por meio da interação professor-aluno mediada pela linguagem e na especificidade de uma educação inclusiva bilíngue permitida também pela presença do profissional intérprete educacional.(p. 67)

Para a pesquisadora processos linguísticos estão imbricados na cultura do homem e é pela atividade da linguagem que ele transforma o mundo. Em sua concepção a internalização do que é externo na mente do homem é realizada por meio da linguagem, dessa forma a aprendizagem de novos conceitos é mediada pela linguagem, inclusive a mediação pedagógica que é realizada entre professor e aluno, só é possível pela mediação da linguagem. Sendo assim, a presença de um intérprete de Libras, em uma sala de aula inclusiva, com alunos surdos, se faz primordial, mas este profissional deve atender às especificidades da realidade onde irá atuar. “O modo como se expressa em Libras e em português no processo de negociação de significados é fundamental para os processos de construção de conceitos dos alunos surdos e do conhecimento sobre os surdos por parte dos ouvintes.” (p. 88). Na concepção de Albres, é o intérprete o agente mediador que recebe todas as informações, por quem perpassam todas as ações comunicativas no espaço educacional, portanto, sua atuação não se basta no plano linguístico, mas avança para contribuir também no plano pedagógico.

Em Albres (2014, p. 1154), ao tratar da atuação do tradutor-intérprete de libras em narrativas infanto-juvenis, defende que este passa pela atividade de compreensão do texto em uma língua para o posterior processo ativo de produção de enunciados em outra língua, respondendo ao emissor (autor do livro) e enuncia respondendo a sua consciência sobre as necessidades do receptor em potencial. Defende a presença de um processo dialógico nestas ações produzidas entre o eu e os outros. Segundo ela, a polifonia<sup>4</sup> acontece justamente pelo encontro das diversas “consciências”, na simultaneidade de signos e de “vozes”, na relação do eu e o outro no processo da tradução.

Rónai (2012), já defende uma certa compreensão por parte do interlocutor em relação à atuação do intérprete, pois diferentes línguas em contato passam por um processo de tradução que chega à “aproximação”.

---

<sup>4</sup> Cabe ressaltar que Albres (2014) toma como perspectiva teórica os pressupostos de Bakhtin, envolvendo processos dialógicos e polifonia, perspectivas estas que não receberão aprofundamento neste estudo por não corresponderem aos nossos objetivos de pesquisa.

O intérprete faz um esforço tremendo de imaginação para chegar a esta aproximação tradutória.

Para Bahan (2006), em se tratando de narrativas sinalizadas, argumenta que o narrador, o conto e o público, todos, no “mundo dos surdos”, podem contar histórias e compartilhar ideias e experiências pessoais. Destaca, porém, que somente alguns podem fazê-lo com tal habilidade a ponto de serem constantemente selecionados para tal atividade. O autor chama aqueles com talento especial de “smooth signers”, algo como “sinalizantes suaves”. Este sinalizante é como um artista da linguagem que pode tecer uma história tão suavemente que mesmo enunciados complexos parecem simples e belos.

Explica que muitas vezes, esses sinalizantes suaves acabam se tornando contadores de histórias e/ou poetas da comunidade e são incentivados pela cultura a mostrar seu ofício de forma mais focada, mais comprometida com a arte de sinalizar. Para ele, a importância deste trabalho está na possibilidade deste artista em difundir esta cultura de uma língua de sinais artística. Defende que neste contexto, os três componentes da tradição de narrativa face a face: o narrador, o conto e o público, estão tão entrelaçados, que é quase impossível descrevê-los separadamente. As narrativas face a face, segundo o autor, são encontradas na cultura ouvinte e também na cultura surda. A diferença é a modalidade de expressão de cada uma delas. Enquanto em meio à comunidade ouvinte as narrativas acontecem na oralidade da Língua Inglesa, em meio à comunidade surda acontecem na oralidade da ASL.

Bahan, também discorre sobre as estratégias do narrador frente à atuação em narrativas face a face e pontua:

Um bom contador de histórias precisa ser capaz de sintetizar diferentes tipos de controles, como o controle da linguagem, de pistas paralinguísticas, de seleção de contos e, finalmente, da audiência (Bahan, 1994, Lane, Hoffmeister e Bahan, 1996). Controle das primeiras pistas de linguagem e paralinguística - cai no domínio do uso da linguagem. No controle da linguagem, o narrador deve atender a um amplo espectro de elementos linguísticos, desde as unidades menores, tais como a localização das mãos ou dos olhos, até a gramática, chegando ao nível do discurso. O narrador desdobra unidades linguísticas controlando vários elementos paralinguísticos, incluindo o ritmo, tempo e mecanismos de pausa da história. O narrador também explora expressões

faciais e expressões não-verbais (que podem ser usadas para imitação, entre outras coisas) para transmitir mensagens adicionais na tentativa de controlar o humor e desencadear emoções da plateia para vários episódios da história. Essencialmente, esses dois tipos de controle permitem que o narrador preste atenção ao uso estético da linguagem. (BAHAN, 2006, p. 27, tradução nossa)

O autor está se referindo a narradores-atores surdos, mas estas estratégias valem para qualquer indivíduo, surdo ou ouvinte, neste estudo especificamente os ouvintes tradutores-intérpretes como narradores em sala de aula, que queiram se aventurar nos caminhos das narrativas infantis sinalizadas. Porém, vale ressaltar que iniciativas recentes em eventos acadêmicos ou culturais onde estão agrupadas as comunidades surdas, têm levantado um número bastante significativo de intérpretes surdos, que têm se dedicada a tradução e interpretação, sejam de textos na língua pátria ou na tradução de uma língua de sinais estrangeira para sua língua de sinais materna. É o que relata a pesquisadora Strobel, em sua publicação de 2011 (p. 239).

Basicamente, há muitas situações informais em que os sujeitos surdos atuam como intérpretes/tradutores em diferentes papéis; têm aqueles leitores e escritores que ajudam os outros surdos explicando, traduzindo os textos escritos dos jornais, propagandas, anúncios, folders, correspondências, legendas de filmes, etc.; bons-leitores-de-lábios ou oralizados que repassam, mesmo que parcialmente, os conteúdos comentados em reuniões, palestras, cursos, conversas particulares, etc.; viajantes que interpretam as outras línguas de sinais e Sinais Internacionais (SI), etc.; convivem-mundo-dos-surdos que interpretam os sujeitos surdos que não compreendem os intérpretes ouvintes, usando sinais caseiros, dramatizações, registros simplificados ou a língua de sinais, etc.; amigos que se oferecem para espelhar língua de sinais dos intérpretes profissionais para surdos-cegos; e muitos outros papéis que necessitam de pesquisas mais aprofundadas.

Ela argumenta que, para os intérpretes ouvintes, não basta ter somente o domínio da língua de sinais, é preciso conviver em meio à

comunidade surda para adquirir determinadas peculiaridades na língua que somente um nativo tem de forma natural. Justifica que, na maioria das vezes os intérpretes/tradutores ouvintes seguem a língua de sinais e a expressão corpóreo-facial padronizada, aprendida em cursos de língua de sinais, perdendo a aquisição de uma proficiência que poderia ajudá-los na atuação com diferentes sinalizadores. Orienta que estes profissionais ouvintes precisam também ter conhecimento dos dados abstratos da língua e da cultura visual. Assim, poderão penetrar nos dados linguísticos mais abstratos somente com a leitura da expressão corpóreo-facial e de gestos, inerentes a cultura linguística dos surdos. Recomenda esta convivência principalmente aos profissionais que interpretam a “voz” dos surdos, pois isto ajuda a evitar equívocos no ato de emissão das mensagens. Sustenta que o contato frequente com o povo surdo, a prática das percepções visuais pode “quebrar a fronteira aproximando ambas as culturas e línguas de diferentes modalidades; os ouvintes podem captar essa essência, como ocorre com muitos intérpretes fluentes em Libras, os filhos ouvintes de pais surdos”. (p. 246)

Felício (2014), uma pesquisadora que além de ser professora bilíngue e intérprete, é mãe de um surdo. Comprometida com as questões que envolvem a formação do bom tradutor e intérprete de libras, argumenta sobre a importância do contato com uma língua e cultura que pode ser de admiração ou de rejeição, alerta que frequentemente surgem estereótipos e preconceitos que são vencidos, principalmente se o TILS transitar pelas duas culturas buscando ser bicultural e não só bilíngue. Esta convivência ajudará este profissional a perceber e compreender que os Surdos não são todos iguais, que eles têm diferenças, retratadas nas diversas facetas de suas identidades. Defende que a tradução deve levar em conta as normas comportamentais e linguísticas adotadas na língua e cultura de chegada para que não haja rejeição ao Outro, ao diferente. “O TILS deve perceber que seu modelo de mundo não é único, que suas crenças e verdades são relativas, por isso deve estar aberto ao Outro, recebendo-o em sua língua e cultura, despida de comportamento etnocêntrico e colonialista”.(p. 205).

Sobre esta questão da preparação destes profissionais, Lacerda (2009) alerta para a importância da análise dos textos de partida para além das palavras, apreendendo seus sentidos, sejam textos orais ou escritos, porém observando sempre as diferentes modalidades envolvidas no exercício da tradução e interpretação, pois implicam modos de realização diferentes já que envolvem modalidades diferentes de línguas. Somente após a compreensão ampla da mensagem (percepção dos sentidos do texto), é que o aluno será capaz de reproduzir a mensagem. A partir da

compreensão dos sentidos na língua de origem (alguns autores chamam “língua de partida”, outros de “língua fonte”), é que ele depreenderá sentidos na língua de chegada (ou língua alvo), ou seja, nem sempre é possível se fazer correspondência entre palavras, o foco deve estar sempre e principalmente na correlação de sentidos entre as línguas. Afirma que esse processo é semelhante tanto para tradutores que atuam sobre textos escritos quanto para intérpretes que atuam sobre segmentos orais. Com base em Pagura (2003), a pesquisadora afirma que a formação deste profissional deve contemplar essa vivência prática de modos de versar de uma língua para outras, que deve ser somada ao arcabouço teórico formativo sobre as línguas, sobre aspectos linguísticos e culturais, além de aspectos de expressão da língua escrita padrão, aspectos de coesão e coerência textual, princípios de oratória e impositação vocal. (Pagura, 2003)

Vale acrescentar a conceituação de Oustinoff (2011, p. 75), sobre esta compreensão de sentido da língua de partida. “A tradução propriamente dita não pode negligenciar a tradução intralingual, que se apresenta tanto do lado do ‘enunciado fonte’ como do lado do ‘enunciado alvo’. O ‘enunciado fonte’ só pode ser compreendido quando formos capazes de reformulá-lo em ‘língua-fonte’.”

Spooner (2006), em sua tese que aborda o objeto de pesquisa da tradução e interpretação em ASL, defende que as traduções em ASL encarnam a metáfora de um tradutor-ator e o levam ainda mais longe, colocando literalmente o tradutor no centro do palco - altamente visível e exigindo que o tradutor realize da melhor forma o seu trabalho. Acentua que o tradutor de ASL (que faz bem a tarefa de tradução) não se limita a resumir ou simplificar o texto em uma versão pormenorizada do original devido à escassez de ASL como linguagem. Em vez disso, o tradutor ASL trabalha para compreender os significados do texto original, torna os pensamentos e ideias expressos nele igualmente ricos e evocativos em ASL como eles estavam em Inglês, para, em seguida, se esforçar no sentido de concluir a sua tradução através do seu bom desempenho.

Para finalizar, deixamos esta reflexão de Magalhães Jr. (2007, p. 73), sobre a atuação do profissional tradutor-intérprete discutidas até aqui: “são coisas que os intérpretes iniciantes precisam observar e reforçar a si mesmos única e exclusivamente com o objetivo de reduzir sua ansiedade. Nada aqui deve ou pode ser entendido como licença para não se preparar, para agir sem compromisso, imaginando: ‘se errar, tudo bem’”.

Sendo assim, podemos inferir que o trabalho de interpretação não pode ser visto, apenas, como um trabalho linguístico. É necessário

que se considere a esfera cultural e social na qual o discurso está sendo enunciado, sendo, portanto, fundamental, mais do que conhecer a gramática da língua, conhecer o funcionamento da mesma, dos diferentes usos da linguagem nas diferentes esferas de atividade humana. Interpretar envolve conhecimento de mundo, que mobilizado pela cadeia enunciativa, contribui para compreensão do que foi dito e em como dizer na língua alvo; saber perceber os sentidos (múltiplos) expressos nos discursos. A partir dessa percepção, as formas verbais “desaparecem”, cabendo ao intérprete expressar o sentido sem estar preso às formas da língua de partida; produzir um novo enunciado que atenda à completude da mensagem original, refletindo as características da língua de chegada, sem deixar traços da língua de partida.

## **5.2 O objeto da tradução do TILS**

O objeto da tradução do tradutor-intérprete de língua de sinais (TILS), no Brasil, é a Libras – Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, e desde que o Decreto 5626 regulamentou em 2005 a Lei de Libras oficializada em 2002 (Lei 10.436/02) e os cursos de Letras-Libras Licenciatura e Bacharelado foram implantados na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, em 2006, o número de pessoas com formação específica na área de libras, vem aumentando significativamente. (SOUZA, 2013; STUMPF, OLIVEIRA, MIRANDA, 2014). Além disso, as pesquisas também têm integrado os projetos de pesquisa de diversas universidades pelo Brasil desde a década de 80, principalmente a partir da implantação do curso de Letras-Libras, que vem fomentando pesquisas sobre a linguística e a tradução da Libras, despontando publicações que têm provocado notoriedade e cada vez mais interesse da comunidade científica. (QUADROS, 2013)

Os modelos apresentados na obra de Quadros (1997), Quadros e Karnopp (2004) e Ferreira-Brito (2010), baseiam-se em modelos chomskyanos e saussurianos de composição e focam nas partículas fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas. São estudos de relevante importância e que apresentam sim, os aspectos linguísticos das línguas de sinais, porém, com base na perspectiva da LC, estes elementos gramaticais não coexistem separadamente e, portanto, não podem ser estudados de forma fragmentada. Esta tese parte do pressuposto de que, desde o início da formação do tradutor-intérprete de Libras, seus primeiros contatos com esta língua devem acontecer de forma holística, ativando as habilidades imagéticas que são intrínsecas a ela, construindo uma visão e uso da língua de sinais como uma unidade,

possível de ser produzida a partir de relações interdependentes. Indissolúveis, baseadas em processos cognitivos e de percepções corporificadas. Desta forma, este estudo parte do texto, do todo para o todo. (TALMY, 2000; LANGACKER, 1987; OSMANSKA-LIPKA, 2012)

Aprender a língua de sinais iniciando por seus elementos fonológicos e morfológicos, com foco na tradução literal onde palavras são substituídas por sinais, condiciona o aprendiz a produzi-la com base em composições estruturalistas, visualizando a língua de sinais ancorada na língua portuguesa. (RIBEIRO, 2013; GESSER, 2012)

### **5.2.1 A construção da sintaxe nas Línguas de Sinais**

A linguística da Libras vem sendo estudada por linguistas brasileiros que têm provocado olhares atentos às peculiaridades linguísticas desta língua. Muito se tem avançado desde as publicações de Strobel e Fernandes (1989), Ferreira-Brito (1995), Felipe (2001), Quadros e Karnopp (2004) e Capovilla e Raphael, (2012), clássicos de referências para os estudos da linguística das línguas de sinais em terras brasileiras.

Os estudos abordam desde aspectos fonológicos das línguas de sinais, às classes de sinais como verbos, pronomes, advérbios até sua organização na sintaxe. Os aspectos fonológicos tratam da constituição do léxico, envolvendo configuração de mão (a forma da mão para a produção de um sinal), ponto de articulação (local em algum ponto do corpo onde é produzido o sinal), movimento (o movimento do sinal), orientação de mão (para quê lado é direcionada a palma da mão) e marcas não-manuais (expressão facial e corporal). Não é preciso dizer que estes aspectos são considerados estruturalistas e que, portanto, são contrários às perspectivas da LC. Ensinar uma língua estrangeira a partir de suas unidades sem significado para chegar a uma unidade com significado é fragmentá-la. Não vamos nos deter longamente neste aspecto, faz-se notório que esta forma de apresentação não condiz com uma proposta holística e significativa de conhecer os usos culturais de uma língua.

Para este estudo, por tratar-se da análise morfossintática em língua de sinais, direcionamo-nos aos estudos de Quadros e Karnopp (2004) a respeito da ordem básica para a composição de uma sentença em língua de sinais que é SVO (sujeito-verbo-objeto), podendo sofrer variações conforme a situação comunicativa (SOV ou VSO). Além disso, outros elementos também são apontados como constituintes das sentenças em Libras. Conforme Quadros e Karnopp (2004, p. 127) “qualquer referência usada no discurso requer o estabelecimento de um local no

espaço de sinalização (espaço definido na frente do corpo do sinalizador), observando várias restrições”. Para que haja concordância sintática nas línguas de sinais Quadros e Karnopp (2014) pontuam as seguintes relações: 1) fazer uso de sinais de um local particular, direcionar a cabeça e os olhos; 2) usar a direção da cabeça e dos olhos (e talvez o corpo); 3) usar a apontação ostensiva antes do sinal de um referente específico; 4) usar um pronome; 5) usar classificador; 6) usar um verbo direcional ou de concordância; 7) usar topicalização e 8) marcas não manuais. A partir destes aspectos fundamentais identificados na produção sintática em língua de sinais, outros foram pormenorizados por recentes pesquisas que vêm explorando as minúcias que vão desde a composição sintática até a análise do discurso. As descobertas têm apresentado uma língua carregada de complexidade e potencial semântico, conquistando o respeito e o reconhecimento de estudiosos e até mesmo de leigos que conhecem sua existência, mas desconhecem seus processos, porém reconhecem sua importância linguística para as pessoas surdas e para os estudos da ciência linguística. (QUADROS, 2013)

Na sequência apresentamos alguns exemplos retirados da obra de Quadros e Karnopp (2004)<sup>5</sup>, que mostram elementos aspectuais na construção sintática em línguas de sinais em relação a localização dos referentes no espaço de sinalização, verbos direcionais e marcas não-manuais.

Figura 1. Localização dos referentes, verbos direcionais e marcas não manuais nas línguas de sinais.

1) uso de sinais de um local particular, direcionar a cabeça e os olhos para estes sinais:

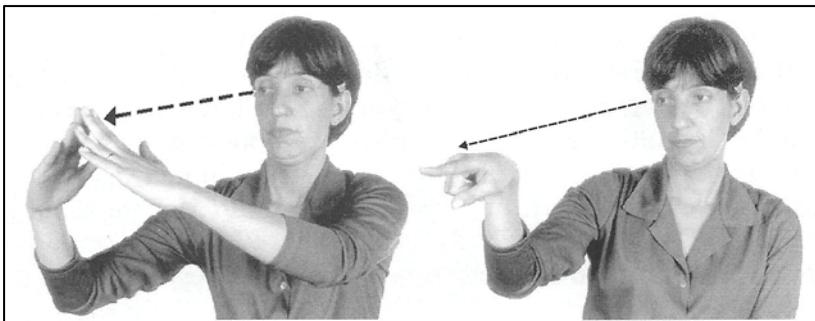


CASA (do João)  
A casa de João.

CASA (do Pedro)  
A casa de Pedro.

<sup>5</sup> As figuras dos exemplos que vão do 1 ao 8 foram retirados desta mesma obra.

2) usar a direção da cabeça e dos olhos (e talvez o corpo):



CASA IX<sup>6</sup>(casa)  
A casa.

3) usar a apontação ostensiva antes do sinal de um referente específico:



IX CASA  
Casa

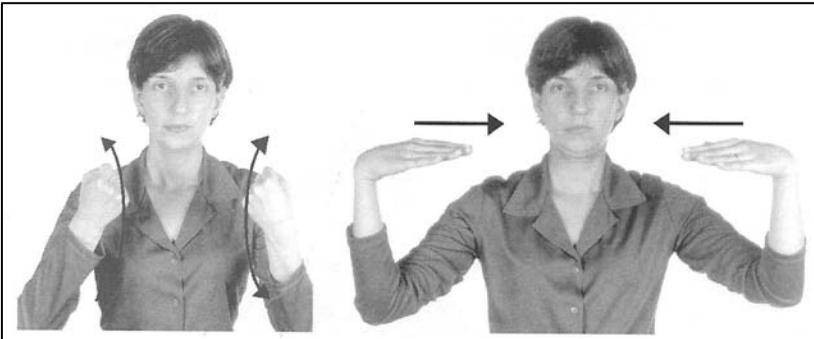
<sup>6</sup> “Quando não for possível identificar o referente contextualmente, será usado IX para indicar a apontação[...]”(QUADROS e KARNOPP, 2004)

4) usar um pronome:



IX(casa) NOVA  
A casa nova.(aquela)

5) usar classificador:



CARRO                      CL<sup>7</sup>(carro passou um pelo outro)  
Os carros passaram um pelo outro.

---

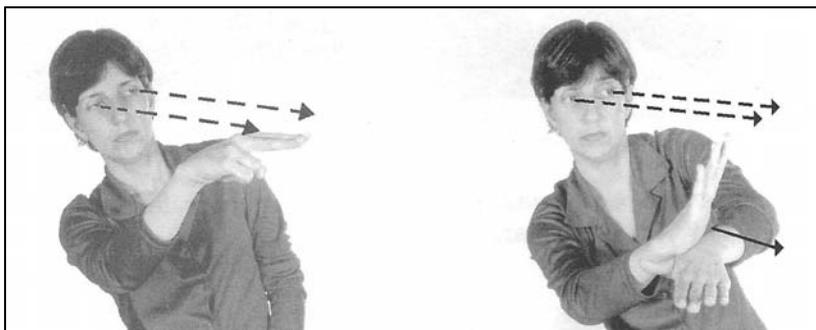
<sup>7</sup> “Algumas configurações de mão são utilizadas de forma padrão para identificar os classificadores que referem sinais que podem incluir outras informações”. (QUADROS e KARNOPP, 2004)

6) usar um verbo direcional ou de concordância:



(eu)IR(casa)  
Eu vou para casa.

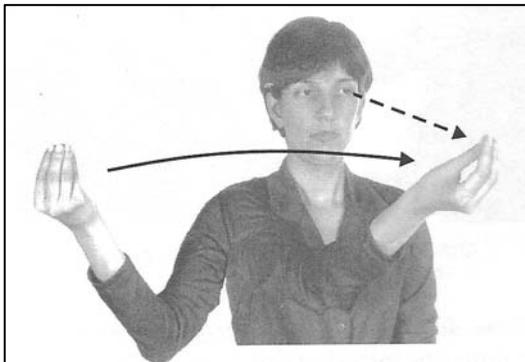
7) verbos direcionais:



(el@)<sup>8</sup> <aOLHARb<sup>9</sup>> do (el@)    (el@) <aAJUDARb> do (el@)  
Ela olha para ele.                      Ele a ajuda.

<sup>8</sup> El@ = ele ou ela

<sup>9</sup> “Quaisquer letras minúsculas associadas aos sinais transcritos indicam as pessoas do discurso marcadas através da incorporação no sinal. (QUADROS e KARNOPP, 2004)



(el@) <aENTREGARb>do (el@)  
Ela entrega para ele.

8) marcas não manuais:



Marcação de negação



Marcação de interrogação

Fonte: QUADROS e KARNOPP, 2004.

É claro que a obra de Quadros e Karnopp (2004) não apresenta apenas estes aspectos na construção sintática das línguas de sinais, porém, para nosso objeto de pesquisa estes exemplos são suficientes para demonstrar que a motivação destes aspectos não se encontra em uma perspectiva corporificada, pelo menos não com base na perspectiva da Linguística Cognitiva como veremos no capítulo 6.

Estes elementos que se relacionam nas sentenças em Libras são naturais aos sinalizantes surdos nativos e fluentes, mas para aprendizes ouvintes e aspirantes a tradutores-intérpretes tornam-se um desafio e uma atividade de adaptação linguística que exige muita concentração e

práticas. Utilizar o espaço e os movimentos do corpo para construir sentenças no espaço de sinalização, muitas vezes, configura-se um conflito com a atividade oralizada dos ouvintes, onde se encontra sua zona de conforto para a expressão linguística.

Na sintaxe, as línguas de sinais exploram as diversas configurações de mão para a produção do alfabeto manual e dos sinais, sendo que para estes últimos as formas das mãos podem variar minimamente entre os sinais, algo que necessita de atenção a cada detalhe, uma habilidade que precisa ser exaustivamente praticada com os ouvintes que estão iniciando seu contato com esta língua. Ferreira-Brito (1995), Karnopp (1994) e Quadros e Karnopp (2004) pesquisaram as configurações de mãos na Libras e descobriram 64 tipos diferentes, mas já existem estudos que revelam o uso de muito mais “[...] Ferreira (1995) identificou 46 configurações de mão, Lira e Souza (2005) 73 CMs enquanto Pimenta (2011) registrou 61 CMs[...]” (OLIVEIRA, 2015, p. 211). Seu uso é fundamental para a construção da sinalização. Alguns surdos utilizam essas configurações juntamente com os classificadores para apresentar algum movimento da história para os quais não há um sinal específico.

Quanto ao alfabeto manual, Rosa e Klein (2011) pontuaram a questão da datilologia por parte do sinalizador em sua pesquisa sobre as produções de literatura em Libras. Analisando vídeos desta pesquisa, surgiram opiniões contrárias a esse uso, levantando a questão de que isso poderia prejudicar o entendimento das crianças. Salientaram que o participante de sua pesquisa usou soletração para signos que possuem sinais, mas que não foram utilizados. A hipótese destes pesquisadores para explicar esta escolha, é a região onde vivem. Os sinalizantes do vídeo são de outros estados fora do Rio Grande do Sul, e neste estado prioriza-se o uso de datilologia. Eles argumentam que as crianças surdas podem não entender as palavras, sendo primordial o uso da Libras primeiro, para que depois possa ser introduzida a datilologia. “Seria importante a apresentação da palavra e, logo em seguida, do sinal, o qual seria utilizado até o final da história. Também seria interessante a apresentação de um glossário no início da história, o que facilitaria o entendimento.”(p. 111) Sendo assim, atividades exaustivas com o alfabeto manual para iniciantes não se faz fundamental, visto que o uso é restrito. O foco está na língua em uso, nas construções envolvendo significado e cultura.

Também mencionam a importância das expressões não manuais (movimento da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco) prestam-se a dois papéis nas línguas de sinais: marcação de construção sintática e a diferenciação de itens lexicais. As expressões não manuais que têm

função sintática marcam sentenças interrogativas sim-não, interrogativas, orações relativas, topicalizações, concordância e foco. As expressões não manuais que constituem componentes lexicais marcam referência específica, referência pronominal, partícula negativa, advérbio, grau ou aspecto, as quais são encontradas no rosto, na cabeça e no tronco.(ROSA e KLEIN, 2011)

Estes autores também enfatizam os cuidados com o enquadramento correto da sinalização, bem como com o campo que o sinalizador possui disponível para movimentar-se. Orientam sobre a importância de não haver nenhuma imagem na frente do sinalizador para que não seja prejudicado o visual, misturando cores fortes com a Libras e o fundo, e complementam afirmando que quanto mais claro o visual, mais fácil será o entendimento e atração das crianças.

As contribuições destas pesquisas são inegáveis, porém, este estudo pretende apresentar a perspectiva da Linguística Cognitiva como uma teoria que pode descrever e explicar as construções da Libras levando em conta principalmente suas peculiaridades corporificadas, uma prerrogativa não contemplada em estudos baseadas em perspectivas estruturalista e gerativista.

### **5.2.2 Classificadores nas Línguas de Sinais**

Os Classificadores estabelecem uma relação de concordância entre elementos que se relacionam no espaço de sinalização por uma interdependência semântica, uma relação de sentidos de ordem visual. Pesquisas de Ferreira-Brito (2010) afirmam que na LSB assim com na ASL, os Classificadores funcionam como partes dos verbos em uma sentença, estes chamados verbos de movimento ou de localização. Com base em outras pesquisas ela aponta que Classificadores são morfemas que se ligam aos verbos de movimento e de localização indicando o objeto que se move ou é localizado e dá exemplos como COLOCAR-UM-OBJETO-PEQUENO-EM-UM-RECIPIENTE. Verbos como PINTAR, TAMPAR vão flexionar conforme o objeto ao qual se relacionam. PINTAR-CABELO, PINTAR-PAREDE; TAMPAR-GARRAFA, TAMPAR-A-BOCA. Também apresenta os tipos de classificadores, onde diferentes configurações de mão podem exercer o papel de tomar a forma e tamanho dos objetos que sofrerão uma ação no espaço de sinalização. Exemplos clássicos como configuração de mão em “B” para substituir o sinal de CARRO durante uma ação no espaço de sinalização ou em “D” para substituir o sinal de PESSOA para este mesmo fim.

Felipe (2001) apresenta os verbos classificadores, em que a

configuração de mão é uma marca de concordância de gênero, onde se incluem PESSOA, ANIMAL, COISA, VEÍCULO, isto porque concordam com o sujeito ou objeto da frase. Assim temos pessoaCAIR, veículoCAIR, coisa-redondaCAIR, e por aí vai. Felipe enfatiza a distinção entre adjetivos descritivos e classificadores, pontuando a observação de que há confusão entre os conceitos. Os adjetivos descrevem uma característica sem haver concordância entre um verbo e o objeto a que se refere.

Rosa e Klein (2011), relatam em sua pesquisa um dos recursos utilizados na Libras e que foi citado pelos entrevistados que participaram da análise dos vídeos: foi o uso dos classificadores. Explicam que eles surgem auxiliando e facilitando o entendimento do contexto que está sendo sinalizado. E conceituam:

Os classificadores são configurações de mãos que, relacionadas a coisa, pessoa e animal, funcionam como marcadores de concordância que, substituindo o nome que as precedem, pode vir junto ao verbo para classificar o sujeito ou o objeto que está ligado à ação do verbo. Portanto, os classificadores na Libras são marcadores de concordância de gênero, pessoa, animal, coisa. Eles também podem ser apresentados no plural, que é marcado ao representarem-se duas pessoas ou animais simultaneamente com as duas mãos ou fazendo um movimento repetido em relação ao número. (ROSA e KLEIN, 2011, p. 101)

Segundo Bernardino (2012) citando Supalla (1986), classificadores, seriam morfemas usados em verbos de movimento e de localização na libras, afirma que estes morfemas que traduziriam mãos e corpo articulados para indicar o nome do referente ou o agenda da ação no discurso. Fazendo uma comparação entre Libras e ASL, cita Ferreira-Brito (1995) e afirma que ambas fazem o mesmo uso de classificadores. E exemplifica:

Figura 2. Diferenças no significado conforme a orientação da palma da mão.

<b>Libras</b>		
<i>V</i> para baixo, orientação da palma para dentro – uma pessoa andando	<i>V</i> para cima, palma para fora – duas pessoas andando	
<b>ASL</b>		
3 palma para o lado – VEÍCULO	3 palma para fora – 3 pessoas lado a lado	

Fonte: FERREIRA-BRITO, 1996, p. 257.

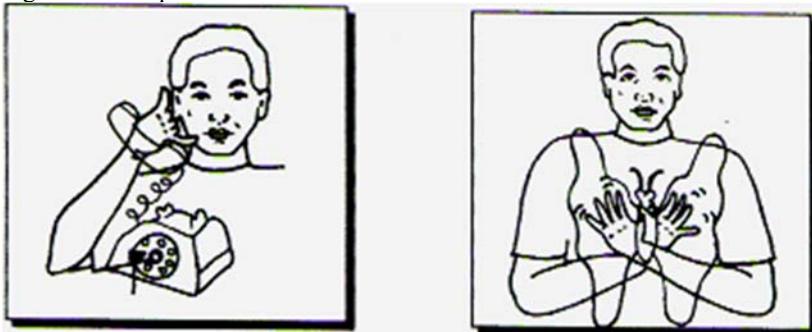
Explica que a direção da palma da mão é determinante para a identificação do significado do sinal. Como visto acima, na Libras, o mesmo classificador pode significar “uma pessoa caminhando” se a palma da mão estiver voltada para o sinalizante, já palma da mão voltada para o interlocutor significa “duas pessoas caminhando”. O mesmo pode ser observado em ASL: palma da mão para o lado em relação ao sinalizante significa “veículo”, já a palma da mão para o interlocutor significa “três pessoas lado a lado”.

Os classificadores também são um desafio. Vistos pelos ouvintes como uma substituição de um sinal onde articulam-se verbo e substantivo, são entendidos por estes usuários que devem ser decorados e não praticados como uma relação de concordância produzida a partir de experiências corporificadas.

### 5.2.3 Iconicidade nas Línguas de Sinais

Esta seção pretende apresentar os estudos que têm se destacado em relação a iconicidade nas línguas de sinais. Começamos com Strobel e Fernandes (1998). O conceito apresentado em sua obra prevaleceu por um longo período nos estudos da linguística das línguas de sinais. Nesta publicação, as pesquisadoras afirmaram que a maioria dos sinais da Libras são arbitrários, ou seja, não mantem nenhuma relação de semelhança com seu referente. Já, em relação aos sinais icônicos, elas conceituam: “Uma foto é icônica porque reproduz a imagem do referente, isto é, a pessoa ou coisa fotografada. Assim também são alguns sinais da LIBRAS, gestos que fazem alusão à imagem do seu significado”. (p. 04) E exemplificam com TELEFONE e BORBOLETA:

Figura 3. Exemplos clássicos de sinais icônicos TELEFONE e BORBOLETA.



Fonte: STROBEL E FERNANDES, 1998, p. 07.

Nossa pesquisa também discute a iconicidade das línguas de sinais, mais especificamente a motivação para a iconicidade desta língua. No capítulo 6, conceituamos e exemplificamos.

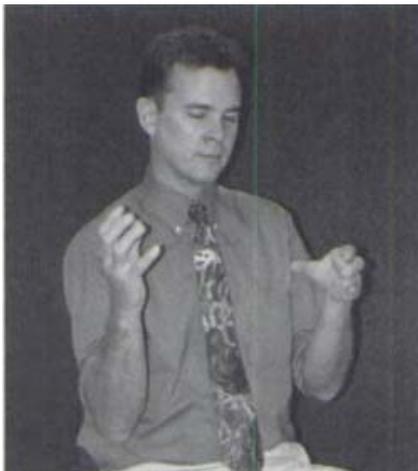
Vale ressaltar os estudos como os de Wilcox (2000), que esclarecem a diferença entre iconicidade e isomorfismo (igualdade na forma). Ela destaca o uso de isomorfismos na produção linguística, já com base em uma perspectiva corporificada. Para a pesquisadora, a estrutura cognitiva, apresenta um mapeamento metafórico em línguas faladas, mostrando que o sistema conceitual é baseado na experiência. Fazendo uma analogia com a ASL, ela defende que há uma complexidade adicional na forma como metáforas são mapeadas, ou seja, o mapeamento encontrado em ASL revela não só a iconicidade que aparece em línguas faladas, mas também o uso de iconicidade nas configurações de mão (e em seus movimentos e locais correspondentes) que adicionam suas próprias imagens visuais como aspecto linguístico.

Pesquisas anteriores sobre a metáfora na ASL eram sistematicamente confundidas pela emissão de iconicidade, segundo ela, por isso é importante identificar e distinguir iconicidade de metafóricidade ao analisar as metáforas em ASL. Afirma que a iconicidade é muitas vezes explicitamente assim chamada, devido ao isomorfismo das configurações de mão que são necessárias para produzir as palavras sinalizadas.

A 5.4 mostra o uso isomórfico de uma mão em concha para representar o cérebro de um indivíduo que foi fatalmente danificado em um acidente de carro. Observe que a mão indica o tamanho aproximado do cérebro e do crânio sendo descritos. Esta imitação de crânio e massa encefálica de uma pessoa é puramente isomórfica - a mão em concha

representa uma aproximação visual do crânio que bateu jogando-o para cima e para fora do cérebro da vítima. Há uma semelhança visual direta entre o tamanho e a forma das mãos e do crânio. A configuração de mão em concha é simplesmente uma representação sinalizada para o crânio danificado. Não há cruzamento de domínios conceituais na elaboração deste conceito como ocorre nos sinais icônicos.

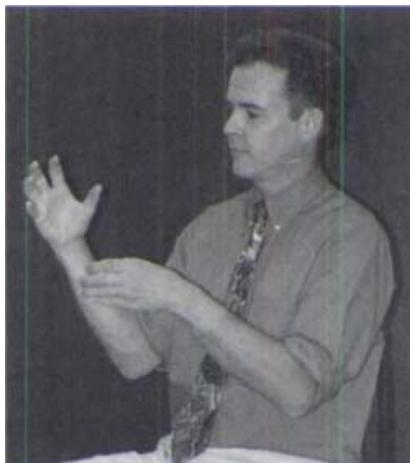
Figura 4. Isomorfismo.



Fonte: WILCOX, 2000, p. 71.

Já na figura 5, outra configuração de mão em forma de classificador é retratada. A pesquisadora chama a atenção para os componentes fonológicos que parecem idênticos, com uma mão abaixo em forma de um recipiente e ao lado a outra mão em forma de tampa com a configuração de mão semelhante aos exemplos anteriores. Ressalta, no entanto que essa é uma representação metafórica. Algo que requer um conhecimento do folclore, da cultura linguística da comunidade local. A pesquisadora explicou que quando alguma pessoa quer provocar outras usa esta sinalização. Se um amigo está com pensamentos sujos ou libertinos, esta sinalização representa a tampa do crânio da pessoa sendo removida para uma limpeza em todo o interior do cérebro. Em seguida, após a limpeza, a pessoa pode voltar a um estado mais virtuoso de pensamentos puros.

Figura 5. Metáfora.



Fonte: WILCOX, 2000, p. 71.

Sob uma outra perspectiva, a iconicidade também é discutida por Sarah Taub (2001). A pesquisadora provoca reflexões sobre o impacto que a metáfora e a iconicidade têm sobre a teoria linguística. Inicia apresentando o conceito clássico em que os itens linguísticos icônicos estão relacionados a seus significados através da semelhança física.

Taub, (2001), apresenta um modelo cognitivo de iconicidade em línguas faladas e sinalizadas, defendendo que a iconicidade não é uma relação objetiva entre imagem e referente; em vez disso, é uma relação entre os nossos modelos mentais de imagem e referente. Estes modelos são parcialmente motivados por nossa experiência corporificada comum a todos os seres humanos e parcialmente por nossas experiências em culturas e sociedades particulares. Este ponto é crucial para a teoria desenvolvida por ela.

Enfatiza que iconicidade não é uma questão de "simples" semelhança entre forma e significado, mas um processo sofisticado no qual os recursos fonéticos admissíveis de uma linguagem são construídos em um "análogo" de uma imagem associada ao seu referente. Explica que esse processo envolve uma quantidade substancial de trabalho conceitual, incluindo seleção de imagens, mapeamento conceitual e esquematização de itens para atender às restrições da linguagem. "A iconicidade existe somente através dos esforços mentais dos seres humanos; é dependente de nossas associações conceituais naturais e culturais". (p. 19)

Taub mostra que há mais do que apenas iconicidade em signos como o PENETRAR-PENSAMENTO, como mostra a figura 6, cuja forma se assemelha a um objeto emergindo da cabeça, perfurando uma barreira. PENETRAR-PENSAMENTO, que pode ser traduzido como "ela finalmente alcançou o objetivo", apresentando um significado não-concreto. Explica que a imagem de um objeto que penetra em uma barreira é usada para evocar o significado de uma comunicação esforçada, mas finalmente bem sucedida. Esse uso de uma imagem concreta para descrever um conceito abstrato é um exemplo de metáfora, e PENETRAR-PENSAMENTO é, portanto, metafórico e icônico.

Figura 6. PENETRAR-PENSAMENTO.



Fonte: TAUB, 2001, p. 21.

A pesquisadora explica que quando comparamos duas entidades (pela similaridade), tentamos estabelecer correspondências de preservação de estrutura entre nossos modelos mentais das duas entidades e que isso significa que para cada entidade, nós descobrimos as suas partes relevantes e as relações entre as partes: chegando à estrutura percebida da entidade. Desta forma, dada a estrutura de uma entidade, afirma que nós procuramos a estrutura correspondente na outra entidade e quanto mais correspondências pudermos encontrar, mais acreditamos que as duas entidades se assemelham. Chama estas correspondências de "mapeamento". Definindo a iconicidade linguística como "a existência de um mapeamento de preservação de estrutura entre modelos mentais de forma e significado linguísticos"(p. 19).

Como sabemos, a iconicidade é um fenômeno linguístico alimentado por nossas experiências visuais, que captam as informações a serem processadas pela mente e transformadas em expressão linguística, neste caso expressão icônica. Especificamente, no caso das pessoas surdas, o pensamento se constitui por imagens, isto porque suas experiências são estritamente visuais. Porém, há que se mencionar as pesquisas de Cuxac and Sllandre (2008), citados por Sutton-Spence e Braem (2013), onde afirmam que existe separação entre os sinais léxicos sem modificação como FELIZ, PASSADO, GOSTAR e outros considerados produtivos. Cuxac fez diferença entre os sinais com intenção imagética e sem intenção imagética. Para ele, o sinalizante, durante a comunicação, tem a intenção de “dizer” algo e não de “mostrar” como se entende o conceito de iconicidade, onde o sinal tem a forma do seu significado, que já se transforma em um conceito. Sutton-Spence e Braem (2013), afirmam que, mesmo que seja, o sinalizante pretende fazer uso destes signos assim como qualquer outro, entendendo como um signo comum e não como um desenho do significado. Apontam que Cuxac chama isso de “iconicidade degenerada, porque o sinalizante não deve necessariamente ter uma intenção ilustrativa específica por trás do uso desses sinais”(p. 259). Admitem que isto ocorre em algumas situações, onde alguns desses sinais convencionalizados podem ser re-iconizados, levando o interlocutor a visualizar uma imagem latente do significado do signo para algum propósito específico do discurso em questão.

### **5.2.3 Mímica e pantomima nas Línguas de Sinais**

As narrativas exploram ilimitadamente os recursos linguísticos das línguas visuais chamados mímica e pantomima. As línguas de sinais não são mímica e pantomima, mas com certeza, se valem destas habilidades expressivas para comunicar. Não existem muitas pesquisas sobre estas habilidades expressivas das línguas de sinais, mas Sutton-Spence e Braem (2013) dedicam um estudo sobre este fenômeno linguístico tão peculiar. Afirmam que “os termos mímica e pantomima são frequentemente usados quase de forma intercambiável ou como duas metades de uma expressão binomial que, em conjunto, geralmente implicam comunicação pelo corpo sem a palavra falada”.(p. 06) Alertam que, enquanto muitos estudiosos do mundo mímico tentaram estabelecer distinções entre os dois, não há consenso sobre isso. Citando Rolfe (1979) afirmam que: "qualquer definição traz inevitavelmente à mente suas exceções, e ambas as palavras mudaram continuamente ao longo dos anos" (p. 06).

Conjecturam que mesmo não constatando que não poderiam definir mímica assim como poderiam definir poesia, é inquestionável a necessidade de explorar o que as pessoas diferentes entendem pela ideia de mímica se quisessem chegar a um consenso que pudesse distinguir a linguagem gestual artística da arte do mímico. Com base em outras pesquisas, sugerem que a mímica pode ser uma "expressão sem palavras de sentimentos, emoções, ideias por gesto ou movimento", que pode ser "uma maneira de se expressar e, em particular, uma forma de expressar coisas e situações com o uso apenas do corpo" é "a arte de criar a ilusão da realidade" (p. 06). O artista ou o mímico é capaz de criar "o mundo de objetos e seres criados antes dele", em Rolfe (1979) definem que a mímica é "a arte do silêncio" (p. 06), é uma forma de arte onde os gestos representam ideias, atitudes mentais ou aspectos da natureza, tudo de forma eficaz e concretamente, no lugar de representar palavras ou frase, ou seja uma representação da realidade por meio de ações, com ou sem palavras. No caso, referem-se a "palavras faladas". Afirma que, na medida em que os poetas de linguagem de sinais às vezes parecem ter se movido para além do vocabulário convencional de sua língua, podemos dizer que eles também estão frequentemente não usando as "palavras" de sua língua. Conceitos que podem ser afinados com o exercício dos poetas das línguas de sinais, ou dos sinalizantes que produzem uma língua visuo-espacial carregada de informações onde as ações são incorporadas. Nesse sentido, parece que essas definições de mímica podem, assim, englobar ações produzidas também pelos poetas da língua sinalizada.

#### **5.2.4 Anáfora e dêiticos nas Línguas de Sinais**

Strobel e Fernandes (1998) conceituam o que chamam de "role-play", ou seja, "mudança de postura corporal". Explicam que este é um recurso muito usado na LIBRAS quando os surdos estão desenvolvendo a narrativa, consistindo no momento em que o sinalizador coloca-se na posição dos personagens referidos na narrativa, alternando com eles em situações de diálogo ou ação, configurando o que podemos chamar de anaforismo ou processo anafórico.

Pizzio, Rezende e Quadros (2009), apontam que a relevância fonológica da marcação da direção do olhar na Libras não se restringe apenas aos pronomes. Explicam a importância da coordenação entre a direção do olhar e a configuração de mão que é uma característica de todos os sinais, e para aqueles sinais que não marcam a direção do olhar, a informação fonológica da ausência é tão relevante quanto aquela dos sinais que a marcam. Defendem que "na libras, os sinais associados com

menos direção do olhar têm um termo anafórico porque seu uso básico é anafórico, isto é, sua interpretação completa depende de uma relação linguística de co-referência com um antecedente” (p. 14). Evidencia que há que se considerar que uma outra evidência para considerá-los anáforas é que não podem estar associados com ênfase por meio de repetição, como observado nos demais pronomes e esta impossibilidade de serem associados à repetição é uma característica das anáforas, são os sinais com menos direção do olhar chamados de pronomes demonstrativos. Afirmam que pronomes completos são projetados como um conjunto de pontos no espaço sem realidade visível.

Quanto ao dêitico, Pizzio, Rezende e Quadros (2009), explicam que na Libras, trata-se das apontações usadas no sintagma nominal junto com um nome com referência. Esses sinais localizam o sinalizante fora da localização do referente e que além disso, há uma relação de co-referência com o nome que nomeia a localização apontada; portanto, também é anáfora.

Taub (2001) citando Liddell (2000) afirma que os destinatários são confrontados com a tarefa em curso de descodificação do sinal fonético para ativar uma estrutura semântica, mapeando elementos da estrutura semântica em outros elementos do espaço mental. Defende que as pistas contextuais ajudam os destinatários a fazer mapeamentos apropriados e quando elementos da representação semântica se destinam a ser mapeados sobre as entidades fisicamente presentes, a simbolização e o apontar ocorrem por meio de movimentos das mãos e do corpo. Para a pesquisadora, isso torna mais difícil distinguir entre simbolização e apontar. De fato, a história da análise de sinais direcionais tem sido guiada pela suposição de que o aspecto direcional da sinalização é simbólico.

Ela defende que todos os pronomes em ASL codificam significados gramaticalmente definidos e o aspecto direcional dos pronomes não é simbólico, mas sim, é um exemplo de apontar. Sustenta em Liddell que o pronome simbólico codifica um significado - assim como um pronome em qualquer outra linguagem. Desta forma, pode-se entender que a direcionalidade sobreposta indica que uma entidade espacial mental está associada ao seu polo semântico. Esta direcionalidade de um pronome em ASL está realizando uma tarefa crucial na construção do significado, mostrando ao destinatário qual entidade ou conjunto de entidades mapear em seu polo semântico.

### **5.3 A interface cognitivista da tradução**

Segundo Martelotta e Palomanes (2010), a Linguística

Cognitiva propõe “uma mudança de perspectiva no estudo da linguagem, colocando os usuários da língua no centro da construção do significado”(p. 181). Isso significa que buscar a compreensão do fenômeno da significação implica estudar diretamente os agentes desta significação que são os sujeitos envolvidos na ação comunicativa. Esta perspectiva se distancia da visão restritiva de produção do discurso atrelada a regras de construção sintática amplamente difundida pelo gerativismo ou de estudos baseados em produções escritas fechadas que nada têm de relação com a língua em situações de uso real.

Desse modo, fenômenos característicos do uso da língua passam a ter maior importância para a compreensão do fenômeno da linguagem. Para os cognitivistas, a gramática de uma língua constitui um conjunto de princípios dinâmicos os quais, nas palavras do linguista Ronald Langacker, se associam a rotinas cognitivas que são moldadas, mantidas e modificadas pelo uso. Mais do que isso, para os cognitivistas, a comunicação é uma atividade compartilhada, ou seja, implica uma série de movimentos feitos em conjunto pelos interlocutores em direção à compreensão mútua. Isso quer dizer que a significação é negociada pelos interlocutores em situações contextuais específicas, o que torna possível que os elementos linguísticos se adaptem às diferentes intenções comunicativas, apresentando flutuações de sentido. MARTELOTTA e PALOMANES (2010, p. 181)

Já foi amplamente discutido no segundo capítulo, mas vale a pena retomar, com base em Martelotta e Palomanes (2010), que o pensamento corporificado baseia-se na análise cognitivista, com sua visão integradora do fenômeno da linguagem, que leva em conta a captação dos dados da experiência para a construção da significação referente ao nosso universo cultural. Este processo e a forma como nos relacionamos culturalmente com o ambiente onde vivemos se dá através dos nossos sentidos corporais e a partir daí algumas extensões de sentido são estabelecidas. Sendo assim, podemos inferir que nosso sistema perceptual é de suma importância para a construção da linguagem. O princípio desta perspectiva é basicamente: a mente não é separada do corpo. Nosso pensamento é corporificado no sentido de que a sua estrutura e sua organização estão diretamente associadas à estrutura de nosso corpo, bem como às nossas restrições de percepção e de movimento no espaço. É uma visão holística da construção da linguagem, onde todo o processo é

indissociável e interdependente.

Vale ressaltar as contribuições de Oustinoff (2011), em sua obra que descreve as teorias da tradução, chama a atenção para as dicotomias tradicionais que opõem letra e espírito, assim como forma e conteúdo, estilo e sentido, original e tradução, bem como autor e tradutor. Defende que se trata, na verdade de uma visão dualista. “A forma não vem se sobrepor ao sentido: os dois são indissociáveis.”(p. 66) Afirma ainda que linguística e tradução são complementares. A Linguística Cognitiva trata a forma e o significado como elementos indissociáveis na língua em uso. Trata-se de um processo cognitivo interdependente, ativando domínios que se relacionam em direção ao sentido. O tradutor aciona domínios semânticos, atento às nuances entre forma e significado para definir suas escolhas tradutórias e passar ao espectador sentenças coerentes de sentido.

Outro apontamento interessante deste autor é sua reflexão sobre o fato de que a tradução propriamente dita não pode negligenciar a tradução intralingual, pois esta se apresenta tanto do lado do enunciado fonte quanto do lado do enunciado alvo. “O enunciado fonte só pode ser compreendido quando formos capazes de reformulá-lo em língua-fonte”(p. 75). Muitos aspirantes a tradutores-intérpretes de língua de sinais têm a falsa ideia de que para se tornarem profissionais competentes é necessário memorizar o máximo possível de sinais, mas o domínio da língua fonte que é a língua portuguesa é fundamental para o exercício da compreensão com base na perspectiva da tradução de sentidos. Não é possível traduzir um determinado sentido para a língua alvo se o tradutor não é capaz de compreender o que o enunciado significa em sua própria língua materna. A dificuldade do tradutor em interpretar os sentidos na primeira língua o impede de transportá-lo para a segunda língua. Se ele mesmo não entendeu, como poderá explicar ao outro? A perspectiva da Linguística Cognitiva defende que o domínio da língua depende do nível de suas experiências, do contato com as informações e do exercício de relações de significação e ressignificação. Desta forma, cabe ao tradutor estar disposto a estudar muito, dedicar-se à aquisição e conhecimento de ambas as línguas, tanto da língua fonte quanto da língua alvo.

Além disso, o pesquisador destaca que “a sintaxe comparada é para a tradução o mesmo que a gramática é para a língua”.(p. 82) O exercício da tradução simultânea impõe ao tradutor uma dinâmica, muitas vezes difícil de cumprir atendendo às expectativas dos espectadores. Existem determinadas construções sintáticas que só revelam seu verdadeiro sentido do meio para o final de sua construção, fazendo com que o intérprete precise aguardar o desenrolar da língua fonte até um certo

ponto, para depois iniciar a tradução e interpretação dos fatos em direção à língua alvo. Organização sintática, aspectos culturais muito peculiares e a polissemia são alguns dos elementos que diferem as línguas e que desafiam o tradutor a encontrar a maior proximidade possível de equivalência ou de correspondência.

Ricoeur (2012), revela como a atuação do tradutor exige que explore suas habilidades cognitivas ao deparar-se com textos, entendidos como encadeamentos de frases, que podem apresentar-se em texturas que tecem discursos em sequências mais ou menos longas, num jogo de relações e interpretação. Destaca a narrativa como uma das mais marcáveis dessas sequências, mostrando como o narrador pode se valer de suas habilidades interpretativas para expor a fábula, valendo-se de falsetes a jogos cênicos que possam atribuir vida ao conto. Mesmo em outros tipos de texto, o narrador busca discernimento e coerência para traduções jornalísticas, políticas, no direito, em uma retórica que valorize figuras de estilo, metáforas e outras estratégias da técnica tradutória na árdua missão de satisfazer o espectador, mediando a relação de sentidos entre o texto e o espectador.

Sob uma outra perspectiva dos conceitos de tipos de tradução, principalmente a tradução literal e tradução de sentidos, Barbosa (2004) redefine-os e defende que a seleção dos procedimentos técnicos da tradução passaria a ser informada pela teoria das funções da linguagem, pelo tipo de texto e pela finalidade da tradução. Afirma que todos os procedimentos são igualmente válidos, quer sejam extremamente literais ou totalmente livres (tradução de sentidos do texto), pelo fato de não terem sido escolhidos arbitrariamente e sim coerente com as peculiaridades do texto que pode apresentar trechos em que devem ter palavra por palavra traduzidas e outros trechos onde devem ser levados em conta convencionalidades culturais, expressões idiomáticas e polissemia. Rónai (2012), vai além e afirma que o trabalho do tradutor está atrelado a um instrumento vivo: a língua, onde palavras são ressignificadas a cada contexto, que não estão escravizadas a dicionários que não dão conta de toda complexidade exigida na tradução e interpretação. Esta ressignificação é um processo de mesclagem, de integração conceptual, explicada por Fauconnier e Turner (1998, 2002), presente em nossas relações cotidianas de comunicação. A partir de domínios locais e estáveis, armazenados na memória de nossa enciclopédia mental, somos capazes de fazer relações e produzir novos sentidos a partir de estímulos provocados durante o processo intercomunicativo. É uma habilidade cognitiva, perceptiva e

corporificada da qual o tradutor-intérprete também se vale para dar sentido às suas expressões linguísticas.

Barbosa (2004), retoma conceitos de tradução mais antigos que afirmavam serem traduzíveis todos os textos de literatura e que o sucesso da operação dependia exclusivamente da habilidade de quem a executava. Atualmente, sabe-se que todo texto literário é fundamentalmente intraduzível por causa da própria natureza da linguagem. Isto porque a tradução não se dá a partir de relações palavra-palavra e sim pelo contexto. Por contexto, entende-se “a frase ou o trecho em que a palavra se encontra de momento, tornados entendíveis por um conjunto de centenas de outras frases lidas ou ouvidas anteriormente pelo ouvinte ou leitor, e que subsistem no fundo de sua consciência”. (p. 13)

Barbosa defende que este equívoco pode acontecer não somente quando são traduzidas as palavras, mas também frases, se estiverem arrancadas do contexto múltiplo da língua-fonte e recolocadas no contexto completamente diverso da língua-alvo. Afirma que num texto literário não é apenas a ideia que escolhe as palavras, mas são muitas vezes as palavras que fazem brotar ideias, que toda obra literária transportada para outra língua constituiria “caso de traição”.

Outra “pedra no sapato” do profissional tradutor-intérprete é a tradução de expressões idiomáticas. Nas palavras de Alvarez (2011, p. 128), traduzir expressões idiomáticas significa levar em conta a especificidade de cada língua, é claro, de cada tipo de texto, mas não somente isso, é também levar em conta a especificidade de cada povo, os seus usos e costumes, a sua expressividade. Argumenta que compete ao profissional tradutor-intérprete descobrir o tipo de correspondência (equivalência) semântica, semelhante, aproximativa ou inexistente entre expressões idiomáticas de diferentes línguas e o uso dessas frases. Todos estes aspectos devem ser somados à situação comunicativa, além das questões de ordem sociolinguística.

Baker (1992), afirma que a maneira como uma expressão idiomática (EI) pode ser traduzida para outra língua depende de muitos fatores:

- a) analisar se há um significado similar na língua meta;
- b) a manipulação das EIs no texto fonte, registro, estilo e efeito retórico também devem ser considerados;
- c) o tradutor pode verificar se há na língua meta uma EI com forma e significado idênticos ou ainda usar uma expressão com significado similar, mas com forma distinta;
- d) Na ausência de uma expressão idêntica ou similar, a tradução pode ser realizada por meio de uma paráfrase;

- e) É preciso manter a expressão idiomática na forma original. Ao traduzi-la, ela deve ser transcrita acrescida ou não de nota explicativa, se for preciso, dependendo do público a que se destina o texto.

O autor complementa argumentando que as línguas têm maneiras diferentes de exprimir estados, emoções e ações, fazendo com que o papel do tradutor seja fazer escolhas, diante de um leque de possibilidades, identificando aquela que mais se pode adequar à situação, que mais se aproxima da expressão que vai traduzir. É sabido que a primeira estratégia do tradutor-intérprete é buscar uma sinonímia entre as línguas que correspondam a mesma idiomatidade, porém, a sinonímia é mais comum no nível da língua e não no nível do discurso.

Com base nos postulados da Linguística Cognitiva, podemos inferir que os processos cognitivos de tradução se valem de habilidades psicológicas como a imagética que leva à simulação mental. A mente é capaz de articular habilidades e conhecimento para antecipar as expressões linguísticas baseadas em construções lógicas de sentido. Para Bergen, Chang e Narayan (2004), a compreensão passa pela simulação internamente ou mentalmente, onde são imaginados o cenário descrito por ativação de um subconjunto das estruturas neurais que estariam envolvidas em perceber os preceitos e executar as ações descritas na simulação. Defendem que vários estudos recentes apoiam a noção de simulação na compreensão da linguagem, com base na ativação perceptiva e cognitiva. Os olhos da mente produzem imagens que podem ser requeridas pela simulação mental, provocadas durante a ação comunicativa, mas que antecipa a expressão no espaço de comunicação. Explicaram que o processo de simulação faz uso do conhecimento perceptivo e motor subjacente a esta representação esquemática, e fornece conteúdo perceptivo e motor detalhado que pode sustentar inferência e no relato corrente, constitui entendimento.

Os mesmos pressupostos são defendidos em 2007 por Bergen, Lindsay, Matlock e Narayanan. Os pesquisados versam sobre o papel da imagem visual na compreensão da linguagem, e fornecem evidências de que o processamento da linguagem se vale de imagens perceptivas específicas, tanto locais quanto descritivas, bem como de entidades e seus atributos, lançando sobre a simulação mental uma ativação que pode ocorrer de três maneiras:

- 1) a imagem mental pode ser evocada tanto por substantivos sujeitos quanto por verbos principais;

- 2) não apenas em associações lexicais, mas, na construção de um modelo de significado da frase que impulsiona a simulação;
- 3) imagens espaciais são específicas para a direção do movimento - para cima ou para baixo.

Com base nestas observações, defendem uma visão do significado lexical e sentencial em que as palavras emparelham a forma fonológica com especificações para as imagens a serem realizadas. Em enunciados maiores compõem essas especificações de imagens para influenciar uma simulação mental do conteúdo do enunciado.

Este postulado da simulação mental pode ser fortalecido pelos achados de Fillmore (2007), em que determina um "frame" ou moldura semântica, uma vez que a noção do contexto desempenha um papel crucial na descrição dos significados linguísticos, é um sistema de categorias estruturado de acordo com algum contexto motivador. Defende que algumas palavras existem para fornecer acesso aos conhecimentos de tais frames para os participantes no processo de comunicação e, ao mesmo tempo, servir para realizar uma categorização que leve esse enquadramento dos sentidos.

... saber que um texto é, digamos, um obituário, uma proposta de casamento, um contrato de negócios ou um conto popular, fornece o conhecimento sobre como interpretar algumas passagens específicas nesses textos, como esperar que o texto se desenvolva e como saber quando termina. É frequentemente o caso de tais expectativas combinarem com o material efetivo do texto para levar a interpretação correta do texto. E mais uma vez isso é feito tendo em mente uma estrutura abstrata de expectativas que trazem consigo os papéis, propósitos, sequências naturais ou convencionadas de tipos de eventos e todo o resto do aparelho que deseja associar a noção de 'frame' (FILLMORE, 1982, p. 117).

O conhecimento destes frames ou molduras semânticas, fazem analogia aos processos de antecipação aos quais os tradutores-intérpretes buscam na tentativa de garantir uma melhor performance tradutória. Conhecer o assunto a ser tratado na tradução, antecipar possíveis expressões, identificar os cenários enunciativos, auxiliam no desempenho de uma atuação que exige do profissional fazer escolhas em um curto espaço de tempo entre ouvir a mensagem, processá-la (interpretá-la)

encontrar equivalente na língua alvo, construir as sentenças e expressá-las.

As pesquisas de Castro (2013), revelam toda a importância que os aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica têm para os processos de construção em língua de sinais, principalmente na tradução de fábulas para libras. Suas análises demonstram que a ocorrência destes fenômenos parecem depender fundamentalmente da capacidade do usuário de utilizar recursos narrativos imagéticos de movimento e expressões corporais e faciais em sua produção. Na produção em língua de sinais brasileira, a ocorrência de formação de planos pode ser facilmente observada. Apresentando técnicas de aproximação e distanciamento dos enquadres cinematográficos, apresenta alternativas de tradução de fábulas mais detalhadas, onde os espectadores, no caso crianças surdas, podem ser provocadas ao imaginário infantil, através da riqueza de informações proporcionadas pelas habilidades de expressão corporal e facial, somadas às habilidades de percepção visual para identificar os momentos em que as cenas exigem um enquadramento mais geral e outros um enquadramento mais detalhado. Algo que pode ser comparado às proposições de Talmy (2000), identificando na fala oral de topicalizações, baseadas nos princípios da Gestalt, onde desenvolvemos a habilidade de produzir sentenças em diferentes perspectivas de destaque, dependendo da nossa intenção comunicativa. A linguagem cinematográfica fez aludir em Castro esta percepção. Em nossos estudos, justificamos esta percepção pela Linguística Cognitiva.

O tradutor e pesquisador Ricoeur, a partir de suas reflexões (2012), afirma que é levado a considerar que a tarefa do tradutor não vai da palavra à frase, ao texto, ao conjunto cultural, mas ao inverso; a partir de um mergulho em vastas leituras do espírito de uma cultura, ele defende que o tradutor desce novamente do texto à frase e à palavra. Sua experiência revela que o último ato, o último estágio deste processo é o estabelecimento de uma espécie de glossário no âmbito das palavras. Explica que a escolha do glossário é a última prova na qual se cristaliza para ser utilizada em traduções. Este glossário é o que vem sendo chamado de domínios na Teoria dos Espaços Mentais. Além da construção do glossário, ele também evidencia a importância que o tradutor deve lançar ao sentido. “[...] o sentido é arrancado de sua unidade como a carne das palavras, essa carne que se chama ‘letra’. Os tradutores se desembaraçaram dele alegremente para não serem acusados de ‘tradução literal’”. O exercício cognitivo de identificar equivalências não está na correspondência dicionarizada entre palavras e sim na equivalência de sentidos, onde expressões idiomáticas, usos culturais e,

muitas vezes pertencentes a uma única língua, sendo necessário encontrar correspondência de sentido na língua alvo.

O exercício cognitivo para corresponder este processo é uma constante para o tradutor. As experiências com a língua fonte e a língua alvo ampliam a competência profissional e garantem ao tradutor transmitir ao espectador um nível satisfatório de correspondência, mas não de equivalência, pois, segundo os pesquisadores citados, uma perspectiva de tradução por equivalência é tentar traduzir o intraduzível.

#### **5.4 O narrador e o espectador movidos por processos linguísticos cognitivos e interacionistas**

Além do domínio das relações básicas da construção linguística da Libras produzidas no espaço de forma coesa e coerente, o intérprete deve estar atento às peculiaridades cognitivas do universo infantil, que envolvam, em grande medida, estratégias mais lúdicas, vocabulário apropriado e uma generosa porção de tratamentos imagéticos. Nesta pesquisa, tomamos o momento do conto como uma atividade lúdica, entendendo que a criança aprende brincando, impulsionando o imaginário infantil em narrativas voltadas para o seu universo.

Silva (2002) em suas pesquisas sobre o brincar das crianças surdas, destaca as contribuições de Vygotsky (1988) ao defender que a criança brinca para preencher necessidades em sua compreensão de mundo adulto.

O brincar está permeado pelo desejo, no preenchimento de necessidades que não podem ser satisfeitas; é, portanto, guiado por sua dimensão afetiva, pelos recursos da imaginação. Assim, as dimensões cognitiva e afetiva são fundamentais para compreender a contribuição do brincar ao desenvolvimento infantil, no alcance de níveis de funcionamento complexo. A criança atua no faz-de-conta para satisfazer suas necessidades mais imediatas e realizar atividades que ainda não domina (andar a cavalo, ser enfermeira, cozinhar etc), vivenciando aspectos relativos ao real. (SILVA, 2002, p. 59)

Aliado às questões que envolvem as implicações do “brincar” para o desenvolvimento do imaginário infantil, buscamos subsídios que analisem a influência do brincar na produção discursiva da criança surda. A motivação externa dos adultos pode auxiliar a criança a produzir

sentidos, como uma construção dirigida em busca da produção independente.

Confrontando a teoria histórico-cultural defendida por Vygotsky (2007) e a teoria Inatista defendida por Chomsky (2009 e 2009) e negada pela Linguística Cognitiva, buscamos um caminho que nos apresente uma proximidade com a forma como as crianças surdas podem desenvolver suas habilidades em produção discursiva. Para Vygotsky (2007), o homem é uma realidade concreta cuja essência é constituída pelas relações sociais, o que define o homem é algo que se constitui na história social dos homens.

Já para Chomsky (2009 e 2009), a aquisição da linguagem é um processo cognitivo inato que apresenta padrões universais acessados a partir do ambiente. Estes padrões universais são características inatas aos seres humanos que ocorrem em determinados estágios de desenvolvimento. O estudioso afirma que crianças, em diferentes partes do mundo, com experiências de vida completamente diferentes, passam pelos mesmos estágios de aquisição da linguagem, o que sugere que a língua adquirida não seja aprendida, mas sim determinada por princípios linguísticos inatos, ou seja, ao ser humano a aquisição da linguagem é algo que faz parte da sua própria constituição, a função do ambiente é determinar a língua que irá adquirir. Defende ainda, que estes princípios geram a complexidade da linguagem que não pode ser reduzida a um processo de analogias, em que a criança compreende a ordem sintática convencionada em sua língua e vai acrescentando vocabulários a esta estrutura. A capacidade cognitiva de produzir linguagem é um processo criativo. Um ser humano é capaz de produzir uma determinada sentença sem nunca tê-la ouvido antes.

Na Linguística Cognitiva defendemos que a aprendizagem de crianças se dá por meio de construções, onde uma grande variedade de habilidades cognitivas e sociais é explorada, uma afirmativa com foco na Gramática de Construções Corporificada de Bergen e Chang (2005) citados por Duque e Costa (2012). Neste modelo, evidencia-se que a compreensão da linguagem pode levar à aquisição. A perspectiva defende que a língua em uso, nas interações sociais faz parte do processo de aquisição, isto envolve processos mentais de ambos os interlocutores. Os fenômenos interlinguísticos envolvem processos como o pareamento forma/significado; modelos dos processos associativos com o uso linguístico, incluindo compreensão, produção e processos cognitivos gerais que podem interagir com a categorização, a generalização e o reforço; e a evolução que ocorre durante a experiência linguística e

corpórea, que é capaz de adaptar-se ao longo do tempo com base em processos. (DUQUE e COSTA, 2012).

Destacamos também em nosso estudo as contribuições de Dan Slobin (1980). A época da publicação não nos desmotiva à reflexão sobre suas provocações que defendem o que o estudioso chama de teoria “de-fora-para-dentro”. Nela, entende-se que as crianças são capazes de aprender suas línguas em parte porque a fala que ouvem é simplificada e ajustada para seu nível cognitivo e linguístico, e que as crianças inferem as regras gramaticais baseadas no que ouvem.

Sendo assim, a criança surda que chega a escola sem a fluência em uma língua, não a reduz a um sujeito sem linguagem. Há toda uma capacidade cognitiva geral e corpórea para a aquisição e desenvolvimento desta, porém, a ausência de contato com seus pares linguísticos a faz desconhecer aspectos convencionados na Libras. Esta criança pode usar uma língua gestual alternativa, ou até mesmo caseira, mas não a língua convencionada em meio a comunidade surda. Muitas destas crianças têm seu primeiro contato com a Libras ao ingressarem na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental, quando se deparam com a presença de um tradutor intérprete.

O tradutor intérprete pode ser um modelo linguístico nativo, em casos de filhos de pais surdos, porém, na maior parte dos casos, estes profissionais têm a língua de sinais como sua segunda língua e apresentam significativas diferenças de produção e interpretação nos seus processos linguísticos, pois, para o ouvinte a sua primeira língua é a língua portuguesa. Mas, é o único modelo linguístico que muitas crianças têm quando chegam a idade escolar. Estes profissionais se deparam com a responsabilidade de, além de serem mediadores comunicativos entre a criança surda e a escola, também compartilhar conhecimentos linguísticos para o desenvolvimento desta em Libras.

Também podemos destacar a contribuição de Paiva (2010), que, em sua obra “O outro na aprendizagem de línguas”, inspira-se nas teorias vygotskianas para sustentar suas afirmações.

Segunda Paiva (2010), a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) não é um nível de desenvolvimento mas sim, um indício da potencialidade da criança. Neste processo, o outro sempre esteve direta e indiretamente presente no ensino de língua: ora como quem seleciona “o que” e “como aprender”, ora como quem dirige a aprendizagem do outro, ora como modelo, ora como avaliador, ora como interlocutor, enfim. O outro está diretamente presente nas atividades de trabalho, lúdicas ou educacionais, ou, indiretamente, em artefatos tais como o livro, o computador, a arte, entre outros, todos frutos do trabalho humano.

Nosso estudo permeia processos de aquisição e produção linguística da língua de sinais como segunda língua para os ouvintes, bem como discute os reflexos da ausência de competência linguística por parte do tradutor-intérprete no desenvolvimento linguístico de crianças surdas. Podemos pensar que procedimentos inadequados geram consequências de “mão dupla”, visto que a não preparação adequada dos intérpretes dificulta o desenvolvimento linguístico e cognitivo de crianças surdas atendidas por eles. Isto justifica a reflexão sobre contribuições que envolvam ensino de língua estrangeira.

Blaye e Lemaire (2007), estudaram sobre os processos linguísticos e cognitivos envolvidos na aquisição da linguagem e destacam a importância do impacto que as propriedades prosódicas provocam no espectador. Definem que os fenômenos linguísticos prosódicos envolvem o espectador e mostram que são por eles percebidos desde a mais tenra idade. Afirmam que isto comprova que os estímulos linguísticos devem iniciar desde a concepção do ser, pois quanto antes e mais pontualmente for estimulada a criança, tanto antes e com competência esta fará uso dos esquemas linguísticos.

Os estudiosos, tomaram como objetivo de pesquisa saber em que momento as crianças ficam sensíveis aos aspectos prosódicos da sua língua materna, inicialmente abordando crianças de 2 meses, expostas a locutores bilíngues, que liam histórias em duas línguas diferentes (francês e russo), descobrindo que as crianças são capazes de distinguir as duas línguas com base nas propriedades prosódicas das mesmas, como foi demonstrado por uma prova de controle na qual se filtraram os segmentos fonéticos.

Apresentam estudos que mostram crianças entre os 18-20 meses de idade iniciando sua entrada na fase gramatical e seu vocabulário de compreensão aumenta (explosão lexical), assim como o progresso das capacidades de categorização e uma súbita intuição do princípio da correspondência entre uma palavra e um referente. Há ainda outros estudos que consideram que as crianças estabelecem os referentes das palavras prestando atenção às intenções referenciais dos locutores.

Estes estudos vêm contribuir em nossas reflexões sobre a importância da língua em uso, do contexto, da cultura, da conceptualização e da gramática baseada em princípios imagéticos e espaciais, como um processo de construção cognitivo e corporificado, fundamentos presentes no exercício de tradução, na tradução e interpretação de língua de sinais, aqui focados na mediação de sentidos entre as narrativas infantis e as crianças surdas.

## **6. CAMINHO METODOLÓGICO**

Este capítulo tem por objetivo apresentar a organização metodológica deste estudo. As primeiras ações deste percurso haviam sido definidas em um projeto piloto, a partir do projeto piloto as demais ações foram definidas ao longo das discussões e percepções das reações frente a abordagem da pesquisa e ao longo dos estudos teóricos. Ou seja, o projeto sofreu alterações a medida que havia o entendimento de que isso poderia contribuir para otimizar o resultado da pesquisa. Uma das mudanças mais relevantes foi dividir a pesquisa em três fases: projeto piloto, estudo preliminar e estudo principal.

### **6.1 Abordagens de pesquisa**

Para este estudo optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa por privilegiar a análise e interpretação dos dados registrados em vídeos pelos participantes da pesquisa, o que requer um processo mais subjetivo. A pesquisa foi dividida em três fases: a primeira em um projeto piloto de análise sobre a pertinência da pesquisa, que encontra-se no capítulo 8 deste estudo; a segunda fase com um estudo preliminar em análises comparativas, situada no capítulo 9; e a fase do estudo principal onde se encontra a criação da proposta teórica, centrada no capítulo 10. Para cada uma destas fases foram traçados objetivos específicos que precisaram ser alcançados para chegarmos ao objetivo principal deste estudo: identificar na tradução e interpretação sinalizadas construções que explorem a corporeidade em narrativas infantis, além disso também se propôs a explorar teorias linguísticas pertinentes aos estudos cognitivos corporificados que pudessem se relacionar aos aspectos construtivos da língua de sinais, culminando em desdobramentos teóricos que pudessem descrevê-la e explicá-la.

### **6.2 Instrumentos de coleta de dados**

Para a fase do projeto piloto, capítulo 8, contamos com a contribuição de dezesseis participantes. Esta fase da pesquisa ocorreu da seguinte forma:

- 1) No ano de 2014 fez-se um levantamento do número de alunos surdos matriculados na Educação Básica, em escolas inclusivas públicas municipais da cidade de Itajaí. Os dados foram obtidos através da Secretaria Municipal de Educação;

- 2) Alunos de um curso de tradução e interpretação em Libras que aceitaram participar da pesquisa, tiveram suas performances registradas em vídeos ao traduzirem e interpretarem narrativas infantis. Os textos-base das narrativas foram distribuídos aos participantes. Eles e elas tiveram uma semana para se preparar. Mesmo aqueles com textos iguais, apresentaram algumas performances diferentes, pois foi dada liberdade para que traduzissem e interpretassem o texto da forma como seria mais significativo para a criança surda. Os textos foram retirados da internet;
- 3) Os dezesseis vídeos foram analisados pelos professores bilíngues surdos nativos. Estas análises foram registradas em vídeos;
- 4) As análises dos professores surdos foram assistidas pela pesquisadora;
- 5) Com base nos objetivos de estudo do projeto piloto, foram selecionados dois vídeos;
- 6) Um dos vídeos contém a narrativa do clássico da literatura infantil “Os três porquinhos”, traduzida e interpretada para Libras pela narradora A em 5’49”, e o outro contém “João e o pé de feijão”, traduzida e interpretada para Libras pela narradora B em 5’37”;
- 7) Os textos originais em Língua Portuguesa constam no anexo deste estudo;
- 8) Os vídeos com as análises destes dois vídeos feita pelos professores surdos foram traduzidos e transcritos para o português;
- 9) Trechos destas transcrições foram selecionados para compor o corpo de estudo;
- 10) A íntegra das transcrições constam no apêndice deste estudo;
- 11) Os vídeos das narradora A e B, tiveram vários trechos transformados em imagens fotográficas;
- 12) Estas imagens fotográficas ilustram os trechos das transcrições das análises dos professores surdos;
- 13) Estas imagens foram legendadas em glosas com transcrições da língua de sinais proposta por Ferreira-Brito (2010).

Para a fase do estudo preliminar desta pesquisa, capítulo 9, adicionamos a contribuição de um narrador-ator-surdo. Esta fase da pesquisa ocorreu da seguinte forma:

- 1) Foram utilizadas as mesmas imagens fotográficas das narradoras A e B que compuseram as ilustrações do projeto piloto;
- 2) Foram adicionadas outras imagens fotográficas retiradas dos vídeos das narradora A e B, selecionadas com base nos objetivos dos primeiros estudos;

- 3) O narrador-ator surdo traduziu e interpretou em Libras as mesmas duas narrativas infantis selecionadas para compor o corpo de análise do projeto piloto. Os textos-base foram entregues, porém dando liberdade de escolhas tradutórias voltadas para o público infantil, para crianças surdas. Depois de registrados em vídeos, foram entregues para a pesquisadora. O tempo entre a entrega dos textos-base e a produção dos dois vídeos foi de aproximadamente 30 dias. Os textos foram retirados da internet;
- 4) Para “Os três porquinhos” o tempo de produção foi de 12’19 e para “João e o pé de feijão” foi de 21’24”;
- 5) Trechos dos vídeos do narrador-ator surdo foram transformados em imagens fotográficas;
- 6) Estas imagens fotográficas correspondem as mesmas das narradoras A e B, além de outras que foram selecionadas com base nos objetivos do estudo preliminar;
- 7) Estas imagens foram legendadas em glosas com transcrições da língua de sinais proposta por Ferreira-Brito (2010).

Para a fase do estudo principal desta pesquisa, capítulo 10, utilizamos imagens fotográficas do narrador-ator surdo. Esta fase da pesquisa ocorreu da seguinte forma:

- 1) Foram definidos os modelos cognitivos para descrever e explicar a construção da língua de sinais com base na corporeidade da Linguística Cognitiva e na proposta da perspectiva teórica Gramática de Construções Visuo-Corporificada;
- 2) Para cada modelo cognitivo desta perspectiva, foram selecionadas construções em Libras nas narrativas do narrador-ator surdo que as ilustrassem;
- 3) Estas construções em vídeo foram transformadas em imagens fotográficas e legendadas em glosas com as transcrições em Libras, com base na proposta de Ferreira-Brito (2010).

### **6.3 Participantes**

Os primeiros a serem abordados para o convite de participação no projeto piloto desta pesquisa foram alunos de um curso de extensão em tradução e interpretação de Libras oferecido na cidade de Itajaí. Dezesseis alunos aceitaram participar. Nenhum dos participantes tem formação em Letras-Libras, a maioria frequentou cursos de Libras de curta ou média duração. Apenas duas participantes cursaram Especialização em Libras. Para todos, este foi o primeiro curso que trata especificamente de tradução e interpretação nesta língua. Mesmo assim,

dez deles já atuam como tradutores intérpretes em espaços escolares inclusivos bilíngues para alunos surdos. As duas narradoras selecionadas fazem parte deste grupo de profissionais já em atuação.

Os participantes que analisaram os dezesseis vídeos para o projeto piloto são professores bilíngues surdos nativos, usuários da Libras como primeira língua. Trata-se de Luiz Antônio Zancanaro e Tatiana Zancanaro. Ele é mestre e doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina e ela é formada em Letras-Libras pela mesma universidade. Este casal de surdos atua em escola bilíngue com crianças surdas na cidade de Itajaí e têm trabalhos desenvolvidos no ensino de Libras como primeira e segunda língua.

O narrador-ator surdo é professor de Libras na Universidade Federal de Santa Catarina e tem experiência na produção de narrativas de contos infantis para crianças. Trata-se de Rodrigo Custódio. Ele é mestre e doutorando em Estudos da Tradução por esta mesma universidade.

Todos os participantes surdos são graduados em Letras-Libras Licenciatura.

#### **6.4 Desenho do estudo**

Esta pesquisa busca identificar a contribuição dos estudos da Linguística Cognitiva na descrição e explicação das construções da Língua de Sinais Brasileira. Desta perspectiva consideramos pertinente aos nossos estudos modelos cognitivos como: a Teoria dos Espaços Mentais de Fauconnier (1984 e 2007) Integração Conceptual de Fauconnier e Turner (2002 e 2003), e Fauconnier e Sweetser (1996), além da teoria de Leonard Talmy sobre a Psicologia de Gestalt para as análises linguísticas (1975), as Metáforas de Lakoff e Johnson (2015), com a Gramática de Construções Corporificada de Bergen & Chang (2005 e 2013), complementando com os estudos do desenvolvimento da linguagem e do pensamento na fase da infância, investigados por Vygotsky (2008, 2009, 2014),

O capítulo 7 inicia as relações encontradas entre os diferentes modelos cognitivos de construção da linguagem corporificada que integram a Linguística Cognitiva e as construções de uma língua visuo-corpóreo-espacial que é a língua de sinais, com foco em narrativas infantis. Neste capítulo já é possível encontrar contribuições da Linguística Cognitiva para descrever e explicar a língua de sinais. Porém, os pioneiros da Linguística Cognitiva tiveram como objeto de análise as línguas orais, desta forma, depois de muitos estudos que buscavam os paralelos entre esta perspectiva e a língua de sinais, houve o entendimento

da necessidade de uma perspectiva teórica onde o objeto de análise estivesse voltado para a língua de sinais, privilegiando sua maior peculiaridade linguística: a cultura visual.

A partir do capítulo 8, estas afinidades passam a ser exemplificadas e ilustradas. Chegando até o capítulo 10, onde já se estabelece a Gramática de Construções Visuo-Corporificada, uma perspectiva que tem suas bases teóricas na Linguística Cognitiva, principalmente no modelo proposto por Bergen e Chang (2013), que vem a ser a Gramática de Construção Corporificada, mas com foco em uma língua produzida a partir de inputs visuais e de outputs visuo-corpóreo-espaciais, na língua em uso de crianças surdas.

### **6.5 Método de análise**

Com o objetivo de conhecer a realidade do recorte geográfico selecionado para iniciar a pesquisa, e assim, identificar uma possível problemática onde a esta pudesse contribuir, iniciamos no ano de 2014, através de um projeto piloto, um levantamento do número de alunos surdos matriculados em escolas públicas inclusivas municipais na cidade de Itajaí-SC. A Secretaria Municipal de Educação nos apresentou um levantamento revelando um total de 44 (quarenta e quatro) alunos surdos, todos sendo atendidos por tradutores-intérpretes de Libras. O dado que mais chamou a atenção dos pesquisadores é que estes alunos estão pulverizados em diferentes escolas e salas de aula do município, não ocorrendo a coincidência de dois ou mais alunos surdos estarem frequentando a mesma sala de aula. Uma realidade que não favorece a interação linguística entre pares surdos. De todos os intérpretes que atuam na rede, apenas um tem graduação em Letras-Libras. Os demais alunos são atendidos por intérpretes que cursaram Libras em nível de capacitação, extensão e especialização. Convencidos de que o contexto oferecia fértil campo de pesquisa e a necessidade de investigação quanto às condições de experiências linguísticas para as crianças surdas, passamos ao passo seguinte da coleta dos dados. Dezesseis alunos de um curso de tradução e interpretação em Libras foram convidados a participar da pesquisa. A proposta de participação incluiu a tradução e interpretação de um clássico da literatura infantil que seria gravado em vídeo pela pesquisadora, na presença dela e dos demais participantes. Todos, após assinarem o termo de aceite, participaram da pesquisa. Pelo fato do município de Itajaí apresentar uma maior demanda da necessidade da atuação do profissional tradutor-intérprete de Libras na Educação Básica, Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, optamos por

uma investigação envolvendo a atuação deste profissional na fase da infância, que corresponde ao período dos 0 aos 11 anos.

Como primeira fase da análise, o projeto piloto objetivou identificar aspectos nas construções das produções morfossintáticas sinalizadas dos participantes consideradas fundamentais para a fluência entre interlocutores sinalizantes, no momento da contação de histórias infantis em salas de aula inclusivas. Estes aspectos giraram em torno do processo anafórico, da expressão corporal e facial, do uso de classificadores, da direção do olhar e da adequação do discurso ao nível da infância (este último com base principalmente em Vygotsky), aspectos estes que, para os pesquisadores, estão atrelados às habilidades cognitivas e corporificadas, consideradas neste estudo, intrínsecos à língua de sinais.

Para tanto, constatamos que o mais produtivo seria uma análise que pudesse contar com a contribuição de sinalizantes nativos. Assim foram convidados a participar da pesquisa dois professores bilíngues surdos nativos.

Os professores surdos não estudam a perspectiva da Linguística Cognitiva e toda a sua corporeidade, mas os aspectos identificados mostraram aos pesquisadores situações de tradução e interpretação nas narrativas infantis que têm direta relação com os estudos desta perspectiva, seja por aparecerem nas performances destes profissionais ou não. Dos dezesseis vídeos, dois foram selecionados para fazerem parte da fase seguinte da pesquisa. Os critérios para a seleção destes dois vídeos foram a apresentação dos apontamentos dos professores surdos mais recorrentes entre os dezesseis vídeos.

Há que se destacar, que este capítulo não tem o caráter avaliatório ou prescritivo. A contribuição dos participantes foi de fundamental importância para iniciarmos as discussões e reflexões sobre a presença da corporeidade na produção da língua de sinais brasileira. Esta fase da pesquisa nos convenceu da pertinência dos estudos corporificados nas produções das narrativas infantis em língua de sinais.

O capítulo 9 integra a segunda fase da análise, que vem a ser o estudo preliminar desta pesquisa. Esta fase tem por objetivo promover uma reflexão sobre as diferentes possibilidades de tradução e interpretação de narrativas infantis com base na perspectiva corporificada de produções linguísticas. Definiu-se como caminho metodológico para provocar esta reflexão, uma analogia entre as escolhas interpretativas das narradoras A e B e do narrador-ator surdo. Os trechos analisados foram selecionados a partir dos apontamentos nas análises dos professores bilíngues surdos nativos nas performances das participantes A e B, trechos estes considerados relevantes para o objetivo desta pesquisa. Estes

estudos preliminares confirmaram as hipóteses dos pesquisadores de que há possibilidades de tradução e interpretação para Libras que mostram-se afinadas com a perspectiva da Linguística Cognitiva em diferentes modelos cognitivos.

O capítulo 10 integra a terceira fase da análise, que vem a ser o estudo principal desta pesquisa. Este capítulo tem por objetivo apresentar a perspectiva teórica Gramática de Construções Visuo-Corporificada. A tradução e interpretação nas narrativas do narrador-ator surdo revelaram diferentes construções linguísticas que fizeram emergir os modelos cognitivos considerados, neste estudo, os integrantes dos processos corporificados das línguas de sinais. É uma proposta que procura marcar um afastamento das perspectivas gerativistas no que concerne às construções sintáticas, bem como das estruturalistas no que concerne unidades de composição morfológicas.

Vale ressaltar que os modelos cognitivos aqui estudados, em suas construções morfossintáticas, partem de uma perspectiva holística da construção linguística das línguas de sinais. Desta forma, em um único quadro ou um único sinal analisado, a motivação para sua produção compõe-se de diferentes aspectos das habilidades linguísticas e cognitivas, das habilidades corporificadas. Um léxico não se esgota em si mesmo, mas sujeita-se a uma relação de interdependência contextual, cultural, semântica e pragmática. Assim, as análises privilegiam a identificação de todos os elementos que relacionam-se nesta interdependência.

A Gramática de Construções Visuo-Corporificada, é uma proposta de descrição e explicação das construções sinalizadas que podem produzir um resultado mais holístico, visual e imagético na formação de tradutores-intérpretes de Língua de Sinais Brasileira, entendendo a aquisição desta como segunda língua, a partir de construções de relações de sentido e não de regras gramaticais.

## **6.6 Considerações éticas**

Os participantes tiveram ciência do direito de retirar o seu consentimento a qualquer tempo. Também tiveram ciência de que a participação na pesquisa não lhes assegurou nem assegurará remuneração.

Aos participantes que optaram por não terem seus nomes revelados, utilizamos pseudônimos e suas imagens foram distorcidas com o objetivo de preservar suas identidades. Para os participantes que

aceitaram ter seus nomes revelados, um resumo de seu currículo foi apresentado, assim como seus nomes completos e imagens.

Consideramos que o benefício desta pesquisa está na identificação de aspectos relacionadas à formação do tradutor intérprete de Libras no que tange a construção morfossintática. Podem emergir das análises dos dados, provocações junto à comunidade científica da área no sentido de mover-se com um olhar mais atento às lacunas que podem se perpetuar ao longo da atuação deste profissional ou não serem completamente preenchidas.

## **7. A GRAMÁTICA DE CONSTRUÇÕES VISUO-CORPORIFICADA NA LIBRAS COM BASE NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA COGNITIVA**

A Gramática de Construções Visuo-Corporificada é uma teoria cognitivista assim como a teoria gerativista, porém, diferencia-se substancialmente pelo fato de encontrar na perspectiva da Linguística Cognitiva sustentação para defender que a aquisição, desenvolvimento e construção linguística se dá em relações indissociáveis entre forma e significado, bem como em experiências corpóreas através da língua em uso. Estas experiências corporificadas relacionadas à construção da linguagem também estão presentes na Libras e este capítulo pretende apresentar congruências e justificar a nossa proposta de Gramática de Construções Visuo-Corporificada.

Estudar congruências entre os estudos das línguas de sinais e da Linguística Cognitiva não é exatamente uma iniciativa inédita. Já existem estudos na área, como os de Liddell (1995), McCleary e Viotti (2014) e Taub (2001). A proposta apresentada neste estudo pode ampliar o olhar sobre as contribuições da LC em relação aos aspectos construtivos morfossintáticos da Libras, onde sentenças baseadas em composições de elementos morfológicos, sintáticos e semânticos, dão lugar a construções de sentido, pressupondo que atividades de redes neurais que abrigam mapas mentais de concepções semânticas constroem-se na mente dos interlocutores antes mesmo da expressão de elementos simbólicos como signos linguísticos expressos na fala, seja ela oralizada ou sinalizada. Estas construções de sentido são ancoradas em molduras semânticas e em aspectos microgenéticos de cada indivíduo, que evocará suas próprias experiências corpóreas com seu entorno social, para chegar a compreensão dos sentidos. Estas experiências corpóreas ocorrem principalmente através da percepção visual, que é capaz de captar informações a serem armazenadas na memória de longo prazo de cada um de nós.

Além disso, este estudo revela que aspectos dos estudos sociointeracionistas de Lev Vygotsky e da perspectiva da Linguística Cognitiva podem se relacionar e complementar. A Linguística Cognitiva parte do princípio de que a construção linguística é baseada no uso, na manipulação do espaço físico, que se converte em representações simbólicas numa linguagem abstrata revelada nos signos linguísticos. Um processo neurolinguístico que passa pelas funções elementares até chegar às funções superiores, convertendo ações verbalizadas em pensamento. Mediadas por seus pares linguísticos, as crianças vivenciam estas

experiências em seu cotidiano e em diferentes situações que surgem no espaço real, que não só evocam domínios de significados já adquiridos, como também os ressignifica a cada novo estímulo comunicativo em seus desafios de compreensão. Na idade adulta a linguagem do pensamento ou linguagem interior continua ativa através de relações categoriais, em convenções e ressignificações metafonímicas, em esquemas imagéticos e gestálticos, em espaços mentais e integração conceptual.

O modelo apresentado neste estudo, revela nossa capacidade de produzir comunicação onde *inputs* linguísticos transformam experiências em subsídios armazenados para *outputs* futuros. Somos capazes de pensar, articular cognitivamente e agir no espaço de enunciação através de nosso esquema corporal. As línguas sinalizadas, ou seja, assim como as oralizadas, se valem desta habilidade intrínseca ao ser humano para concretizar um fenômeno dentre as competências comunicacionais que vem atravessando o tempo e se perpetuando na história, estabelecendo-se na vida de seus usuários.

Existem modelos computacionais já testados e que foram construídos para lidar com três tipos de conceitos, segundo as pesquisas de Duque e Costa (2012), com base em (LAKOFF e JOHNSON, 1999), e utilizados para sustentar as afirmações quanto aos aspectos das línguas de sinais:

I – conceitos de relações espaciais – as relações espaciais e sua lógica são conceptualizadas com base nas estruturas neurais que compõem o sistema visual no cérebro (algo bastante peculiar nas línguas de sinais);

II – conceitos de movimento corporal – nossos esquemas motores e nossos parâmetros do movimento corporal são usados para estruturar esses conceitos e sua lógica (também pertencente aos aspectos de línguas visuo-espaciais);

III – conceitos indicando a estrutura dos eventos (conceitos aspectuais) – que podem ser adequadamente representados em termos de esquemas genéticos de execução de ações: o raciocínio abstrato usado nesses esquemas é processado através de simulações neurais do movimento (há toda uma construção imagética simultaneamente à produção de discursos no espaço de sinalização).

Os usuários de língua de sinais, ouvintes ou surdos ao serem expostos a estes processos linguístico-cognitivos, são motivados a aprimorar seus saberes, são agraciados com o enriquecimento de suas competências comunicativas, vivenciando um processo natural de desenvolvimento linguístico.

Nas narrativas traduzidas e interpretadas em língua de sinais, o

narrador, com base no texto, constrói o cenário no espaço de sinalização, inspirado por suas experiências visuais e pelas informações contidas no texto. Este misto de componentes produz os domínios locais apreciados pela criança surda que ativará seus espaços mentais e integração conceptual na produção de sentidos.

Se analisarmos esta perspectiva em se tratando de línguas construídas no espaço de sinalização, podemos constatar a emergência de se agregar competências cognitivas e motoras com o objetivo de retratar a intenção comunicativa. Para expressar estas informações, a organização espacial precisa estar articulada à organização cognitiva e este processo é plenamente possível.

Nossos estudos consideram riquíssimas as contribuições destas pesquisas, mas pretende lançar o desafio de pensar uma formação inicial para o tradutor intérprete de Libras norteada pela perspectiva da Linguística Cognitiva, onde a os estudos de aquisição da Libras como segunda língua não são apresentados de forma fragmentada como propõe a teoria gerativista, mas gestáltica, holística, como propõe a Gramática de Construções Visuo-Corporificada.

Aos tradutores intérpretes, o outro na relação com a pessoa surda, que, muitas vezes representam o único modelo linguístico visuo-espacial para estas crianças, circundam as dificuldades de apresentar na performance em libras a mesma capacidade linguística e cognitiva de construir significados integrados em língua portuguesa. A presença desta fragilidade pode interferir diretamente na compreensão e envolvimento da criança surda na comunicação. A pesquisa avança no sentido de iniciar provocações sobre a preparação de profissionais tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no trato com uma língua que deve configurar-se plenamente significativa ao chegar ao seu destinatário, considerado nativo na língua de sinais, porém não fluente: a criança surda. A reflexão pode nos conduzir a identificar estas dificuldades e as proposições que podem minimizá-las.

Desta forma, os estudos vêm corroborar para o que já se manifesta em construções discursivas nas línguas de cultura visual: o poder de nossas estruturas imagéticas na formação de mensagens no espaço de sinalização.

## **7.1 Categorização na Tradução para LSB**

Nossa percepção visual tem a capacidade de identificar características semelhantes em tudo que existe ao nosso redor para agrupá-la em categorias. A visão, a memória e a cultura, são as

engrenagens que se relacionam para determinar categorizações. Porém, nem sempre as semelhanças definem inflexivelmente estas categorizações, fatores contextuais e culturais podem influenciar na variação de determinados termos, modificando seu enquadramento e significado. No momento da tradução, o tradutor há que se atentar para estes fatores, evitando a tradução literal, sem levar em conta as relatividades imbricadas na enunciação. Para crianças, a falta de atenção do tradutor para estes fatores pode provocar confusão no seu entendimento e prejudicar sua interação comunicativa.

A atenção do tradutor deve estar não somente nas falas do narrador fonte, mas também nas escolhas que fará pela criança e para a criança.

No conto de fadas “Os três porquinhos”, existem três casas: uma de palha, uma de madeira e uma alvenaria. Destas, duas caem com o sopro do lobo mau: a de palha e a de madeira. São duas casas, mas produzidas com materiais diferentes que irão reagir de forma diferente com o impacto do sopro. Para a narradora ouvinte as duas casas caem da mesma forma, enquadrando-as na mesma categoria. Para o narrador-ator surdo, cada casa tem uma ação diferente ao receber o sopro, por tratarem-se de casas, mas casas diferentes.

Para além do uso de classificadores, conceituado como a concordância entre verbo e objeto, onde o foco seria o verbo CAIR e as diferentes formas desta ação dependerem do objeto que recebe a ação, entendemos que o foco é o objeto em relação a ação. O que determina a forma como a casa reagirá ao impacto do vento forte é o tipo da casa. Perspectivas imagéticas são acionados para visualizar mentalmente a ação. Na organização espacial da sentença em língua de sinais, não é o verbo que aparece primeiramente e sim o objeto para depois apresentar a ação que este objeto sofreu. Isto porque a construção na mente do sinalizante se dá de forma imagética e o que aparece primeiramente em sua mente é o objeto.

A categorização é usada para agrupar elementos que compartilham características semelhantes. As CASAS são CASAS pois têm piso, telhado, janela, porta, mas têm casas de classes sociais diferentes, de culturas diferentes, com características que marcam estas diferenças. No momento da tradução, a generalização é um equívoco, visto que relatividades devem ser consideradas para garantir mais fidelidade à realidade dos fatos.

Figura 7. A forma diferente do sinal CASA influenciada pela categorização



Os quadros na figura 7 mostram as cenas onde as casas de palha e madeira são destruídas pelo lobo mau. Categorizando, casa de palha e de madeira enquadram-se em imóveis, residências, mas por serem de materiais diferentes, reagem de forma diferente aos impactos. É possível observar que no primeiro sopro, a casa de palha já começou a se desmanchar e a espalhar palha para todos os lados, sendo representada pelos movimentos e pela expressão do narrador-ator que produz configurações manuais dobrando os pulsos, produzindo uma expressão representando a fragilidade do material. Diferente da casa de madeira, que resistiu o quanto pode, ação representada pelo narrador-ator que exerce sobre a casa de madeira um movimento trêmulo, repetidas vezes, até que não resiste e começa a soltar as madeiras, representadas pelo pulso reto, como tábuas, que em seguida chocam-se ao chão. O classificador perspectiva-ação foi então utilizado para promover a concordância entre o objeto e a ação exercida sobre ele.

As categorias precisam estar na mente dos usuários da língua de sinais de forma atrelada às suas peculiaridades, nada pode ser armazenado como objetos que reagem igualmente às ações por estarem agrupadas às mesmas categorias. Móveis, carros, frutas, comércios, imóveis, podem estar no mesmo nível de prototipicidade, podendo ser ampliados em níveis radiais, mas, em uma língua visuo-espacial a representação dos objetos em relação às suas ações precisam estar coerentes com suas peculiaridades.

## 7.2 Molduras Semânticas Presentes na Tradução para LSB

Na tradução, de acordo com as teorias da Linguística Cognitiva, mais especificamente nos modelos de frames de Fillmore (1975, 1985), a construção de molduras semânticas é o ponto de partida para as relações entre os construtores que receberão a ação na sentença, aqui denominada de Contexto Visuo-factual. A medida que vamos ampliando nossos domínios visuo-imagéticos superiores, compreendendo a diferença entre diferentes espaços, armazenamos em nossa memória de longo prazo o que caracteriza um espaço escolar em relação a um espaço do lar, a um espaço de restaurante, de empresas, de fábricas, urbanos, rurais, enfim, e os conceitos destes espaços não mudam mesmo que diferentes ações ocorram em suas dependências. Além disso também dominamos diferentes contextos visuo-factuais em ações que envolvem o tempo, o trabalho. Não podemos confundir com categorização, pois não estamos tratando de agrupamentos com base em semelhanças e sim de esquematização da experiência, de identificação de contextos.

No conto de fadas “João e o Pé-de-Feijão”, a trama se passa em uma fazenda. Antes de iniciar a narrativa o narrador apresenta o espaço descrevendo-o a partir da evocação de sua memória de longo prazo que já tem armazenado o espaço em questão. A criança, diante de toda esta descrição no espaço de sinalização, ativa seu conhecimento para uma visualização mental do cenário onde ocorrerá a ação. Se o narrador informar que a trama ocorrerá em uma floresta, imediatamente a memória do espectador resgatará todos os elementos de seu conhecimento para produzir neste espaço a ação do conto.

Na figura 8, vemos que a sentença é usado pelo narrador-ator no início das duas narrativas analisadas neste estudo. Informar ao espectador que o que virá a seguir é um conto, uma história, prepara-o para um Contexto Visuo-factual específico e ativa suas habilidades imagéticas no âmbito da fantasia e da imaginação. Diferente de uma outra situação em que o narrador-ator informasse ao espectador que iria passar um aviso ou um conselho, ou até mesmo ensinar algo.

Mas o narrador, no conto “João e o pé de feijão”, vai além: faz uso de descrição imagética para imergir o espectador no contexto da narrativa. Referentes visuo-nominais (EU, CASA, HISTÓRIA, CASEBRE, LOTE, TERRA, PLANTAÇÃO, CENOURA) e visuo-adjetivados (POBRE, PEQUENO, RURAL), além do visuo-verbal (CONTAR), detalham o espaço rural onde a trama se dará e todas as ações visuo-verbais contidas nela. A partir do momento em que o narrador constrói no espaço de sinalização seus referentes, estes passam a exercer

função de organização visual-imagética, onde o espectador buscará estar ancorado para compreender as ações da trama.

Figura 8. Molduras semânticas



Na mente do narrador-ator e do espectador são ativados domínios visuo-imagéticos superiores correspondentes e coerentes com o ambiente narrativo proposto. Esta habilidade é possível devido as relações cognitivas de produção de sentido, alimentadas por suas experiências sociais e linguísticas, armazenadas em sua memória de longo prazo.

### 7.2.1 Esquemas Imagéticos na Tradução para LSB

Este estudo defende que as pessoas surdas, assim como as ouvintes são dotadas de esquemas imagéticos, que são conceitos abstratos emergentes de instâncias repetidas da experiência de base corpórea, que sustentam projeções entre domínios conceptuais característicos de usos metafonímios. Entendemos, portanto, que nosso pensamento se constitui por representações de imagens que emergem de imagens perceptivas e das experiências pretéritas, consideradas imagens evocativas. Mas, o pensamento não é feito apenas de imagens, é constituído também por palavras e por símbolos abstratos, que existem sob a forma de imagens auditivas ou visuais na nossa consciência. Essas representações simbólicas podem influenciar o curso do pensamento, ajudando a traduzir todos os outros tipos de imagens (imagens de objetos específicos, ações e esquemas relacionais) sob a forma de linguagem.

Para este estudo, privilegiamos a contribuição das habilidades imagéticas em diferentes situações de uso da linguagem, dentre eles estão os esquemas imagéticos. A perspectiva dos Esquemas Imagéticos não serão abordados neste estudo como aspectos a serem considerados na produção de metáforas e sim na produção de sinais icônicos.

Entendemos que estes esquemas estão presentes na construção do discurso em língua de sinais, onde as expressões sinalizadas são ancoradas em uma motivação que parte da experiência corporal. O uso dos esquemas imagéticos dependem das relações pragmáticas do sinalizante e de sua intenção comunicativa. O uso de DENTRO/FORA, PERTO/LONGE, FONTE-CAMINHO-META, FIGURA/FUNDO, assim como de espaço, escala, contêiner, força, unidade, multiplicidade, identidade e existência, para expressar mensagens sinalizadas, revelam o potencial linguístico das línguas de sinais.

Este estudo entende que a criação e produção de sinais, classificadores, expressões idiomáticas, entre pronomes, substantivos, verbos, advérbios e adjetivos, podem ser motivados e por experiências corpóreas, sendo produzidos por uma ancoragem no corpo do sinalizante. Este estudo pretende ampliar a visão de iconicidade atribuída a alguns sinais da libras considerados, pela literatura clássica, como arbitrários, o que chamamos de Motivação de Iconicidade Corporificada.

Para isso delimitamos a Motivação de Iconicidade Corporificada com base na perspectiva imagética. Alguns exemplos serão apresentados, outros não, isto por não terem sido produzidos nos textos analisados, mas isto não compromete o entendimento desta teoria, pois os

exemplos apresentados dão conta deste objetivo. O quadro abaixo apresenta os motivadores que levam a criação de sinais icônicos.

Quadro 1. Motivação de Iconicidade Corporificada

ESPACIAL	cima-baixo, frente-trás, esquerda-direita, perto-longe, centro, periferia, contato, grande-pequeno, trajetória (origem-caminho-meta). contenção, dentro-fora, superfície, cheio-vazio, conteúdo, aberto-fechado
SENSITIVA	equilíbrio, força contrária, compulsão, restrição, bloqueio, atração, percepção
MEDIDA	fusão, coleção, divisão, parte-todo, ligação, contável, não-contável

Fonte: Croft e Cruse (2004) citado por Ferrari (2014)

Com base neste quadro, propomos repensar o conceito e interferência da iconicidade na produção de sinais. Para além do conceito amplamente conhecido, que defende a iconicidade como a representação da forma do significado, a Motivação de Iconicidade Corporificada atua nos processamentos cognitivos buscando elementos peculiares à motivação da criação do sinal, seja uma motivação sensitiva, espacial ou de medida.

Se o conceito clássico defende que a iconicidade se dá em sinais que representam a forma do seu significado, isto por uma motivação visual, pois a percepção visual indica ao sinalizante a forma do significado para que este possa expressar o sinal no espaço de sinalização, podemos inferir que a motivação não se dá apenas na percepção visual, mas em todo o esquema corporal, em todas as habilidades do esquema corporal.

a) Espacial:

Os sinais apresentados na figura 9, são motivados pelo significado que “cima-baixo” representam na percepção espacial ancorados no corpo. Tudo que está no alto, para cima, nos remete a sentimentos de sucesso, de êxito, de alto astral, e nosso corpo em relação ao espaço reflete estes significados na expressão linguística. Léxicos em sinais como FELIZ e TUDO-BEM, fazem menção a este estado de alto astral, ao contrário de TRISTE, CHORAR e CANSADO que representam algo que nos coloca para baixo, num estado de baixo astral. A tendência é que estes sinais sejam produzidos numa coerência espacial em relação ao nosso corpo, levando-os para baixo. Porém, sinais de representação

espacial de uma forma que podemos considerar literal e que também ancorados na relação entre nosso corpo e o espaço, apresentam uma iconicidade espacial que beira ao recurso pantomímico, deixando claro para o espectador sua mensagem, como é o caso de OLHAR-SOBRE-A-MESA e OLHAR-PARA-CIMA.

Figura 9. Esquemas imagéticos espaciais – para cima e para baixo



Expressão facial, classificadores de configuração manual e classificadores perspectiva-ação também podem estar atrelados a produção de sinais motivados por Motivação de Iconicidade Corporificada. No caso do sinal MUITO-LONGE-EM-FRENTE, além da percepção espacial de andar para frente, numa reação coerente frente a informação adquirida na corporalidade, nas experiências corpóreas, o narrador-ator faz uso de uma expressão facial que retrata a grande distância. No caso de VACA-ANDAR e MENINO-LEVAR-VACA, há a informação enviada pela corporalidade de que em relação ao espaço de sinalização, o sinal deve ser produzido para frente, além do uso de

configurações tanto manuais quanto de perspectiva-ação, a medida que os sujeitos representados pelas configurações manuais executam a ação de andar. É possível observar que a mesma informação espacial ocorre com o sinal PORQUINHO-ANDAR, visto que o movimento do sinal vai para frente em relação ao corpo do sinalizante. O movimento para frente de  $1sAJUDAR_{2s}$ , (especificamente neste caso, em que o verbo direcional parte da primeira pessoa do singular “eu”) também tem relação com a ideia de impulsionar para frente, encaminhar, levar a caminhar adiante, pois para trás tem conotação com regressão e para frente com progressão.

Figura 10. Esquemas imagéticos espaciais – para frente



Iconicamente, a relação espacial que faz menção ao tempo se dá na dimensão corporal em três Motivações de Iconicidade Corporificada: frente do corpo, para frente do corpo e para trás do corpo. Em nossa cultura, o sinal PASSADO pode ser produzido na direção para trás do corpo, o mesmo para VOLTAR/RETORNAR. É claro que devemos considerar o contexto. Existem outros sinais relacionados ao tempo passado que são produzidos a frente do corpo como LINHA-DO-TEMPO que pode ser da esquerda para a direita a frente do corpo ou de cima para baixo, mas tem uma outra conotação. No caso dos exemplos da figura 11, são léxicos que conotam regresso, e, se vamos a algum lugar ou avançamos, é coerente que o espaço diante e para frente do corpo o represente, o contrário nos leva para a direção oposta: para trás do corpo.

Figura 11. Esquemas imagéticos espaciais – para trás



Laterais como esquerda e direita também influenciam nosso processamento cognitivo na produção linguística que relaciona organização espacial. No caso do léxico VIZINHO, nosso corpo funciona como a base para a localização de outros construtores no espaço de sinalização. Ao posicionar o sinal CASA ao lado do “corpo base” indicamos o local do referente. Esta lateralidade é um esquema corporal que faz parte da construção sintática do discurso em língua de sinais.

Figura 12. Esquemas imagéticos espaciais - lateral



Produzir sinais que determinam um ponto inicial, uma trajetória e um ponto final, também evidenciam a emergência dos usos de Motivação de Iconicidade Corporificada de forma icônica e significativa para nosso processamento cognitivo que faz relações entre o movimento do sinal e sua sequência de ações. No contexto da narrativa “João e o pé de feijão”, a harpa inicia um cântico que se perpetua pelo ar e chega aos ouvidos do gigante. O sinal de ONDA-SONORA, representa a ação deste fenômeno sonoro no espaço.

Figura 13. Esquemas imagéticos espaciais – trajetória



O sinal de MUDAR também revela a relação de nossa percepção corpórea e a organização espacial. A mudança de um ponto determinado, sua trajetória e chegada em um ponto final, mostra como nossas experiências corpóreas estão intrínsecas à produção linguística em língua de sinais de forma icônica, pois partiu de uma relação de significado espacial para o sinalizante. Neste trecho do texto, o personagem retirou o objeto de um lado e passou para o outro.

Figura 14. Esquemas imagéticos espaciais – trajetória



Uma Motivação de Iconicidade Corporificada em movimento de trajetória com uso de classificadores manuais e perspectiva-ação também são comuns nas narrativas em língua de sinais. O narrador-ator se valeu do recurso linguístico da Figura-Fundo para representar o momento em que o personagem do lobo-mau se aproxima da casa de um dos personagens dos três porquinhos. A mão direita produz o classificador manual de casa e a esquerda o classificador manual de lobo-mau. O classificador perspectiva-ação produz a cena do lobo-mau em direção à casa.

Figura 15. Esquemas imagéticos espaciais – trajetória



“Dentro” e “fora” também podem representar sentidos para o sinalizante que podem ser expressos em diferentes sinais que tenham uma conotação interna ou externa em relação ao corpo. O sinal DENTRO é bem icônico do ponto de vista mais clássico, porém, SENTIMENTO e GOSTAR, também fazem referência a condições internas em relação ao corpo, mas não são icônicos dentro deste mesmo ponto de vista e sim do ponto de vista da Motivação de Iconicidade Corporificada. A experiência corpórea revela ao sinalizante que estes significados têm relação com sensações internas ao corpo e que, portanto, podem ser produzidas como se saíssem de dentro do peito, onde iconicamente residem os sentimentos.

Figura 16. Esquemas imagéticos espaciais - dentro



A direcionalidade é fundamental na produção de sentidos em ações verbais na língua de sinais. Expressar a quem se dirige uma fala, faz-se intrínseca à narrativa onde diferentes personagens interagem comunicativamente. Em  ${}_{2s}$ FALAR ${}_{1s}$ (você me diz), a direção de fora para dentro revela a Motivação de Iconicidade Corporificada sendo de entrada, o contrário revelaria a saída(eu te digo). Uma Motivação de Iconicidade Corporificada para “dentro” e “fora”, que faz-se significativa para a produção de sentidos de forma icônica. (SLOBIN, 1980). O sinal

VONTADE tem conotação linguisticamente cognitiva com base em Motivação de Iconicidade Corporificada. Isto se dá a medida que captura o objeto de desejo do lado de fora conduzindo-o para o interior do corpo oferecendo a sensação de saciedade. Todo este processo é icônico por ser inspirado em experiência corpórea e imagética, por agregar significados de ordem espacial.

O sinal VIVER é produzido na altura do peito, onde se instala o coração que vem a ser o órgão do corpo humano que impulsiona a vida. A localização do sinal é icônica a medida que faz menção a uma relação entre a função do coração e a vida, bem como relação imagética espacial, a medida que expressa o significado ligado a localização interior do peito.

Figura 17. Esquemas imagéticos espaciais - dentro



Os sinais ENTRAR, JOGAR-FORA e SAIR são icônicos do ponto de vista linguístico cognitivo para Motivação de Iconicidade Corporificada. Movimentos de dentro para fora ou de fora para dentro são intrinsecamente espaciais e intrinsecamente significativos na língua de sinais. As experiências corpóreas levam a um referente para relação de sentidos no espaço a partir do corpo como recipiente.

Figura 18. Esquemas imagéticos espaciais – dentro e fora



O mesmo ocorre com o sinal de ENTREGAR. O movimento que parte do remetente em direção ao destinatário, remete a Motivação de Iconicidade Corporificada de dentro para fora: o que tenho em minha posse passa a ser de sua posse. É icônico a medida que tem um teor significativo para um movimento coerente de transferência de posse. O sinal CHEIO também remete a ideia de entrada, em um movimento de fora para dentro, mas de conteúdo, não de transferência. A mão esquerda do narrador-ator representa o limite de preenchimento do conteúdo e a mão direita representa o conteúdo que alcança o seu limite. O corpo é a medida da informação, é a entidade de referência para o início e fim do preenchimento.

Figura 19. Esquemas imagéticos espaciais – trajetória e cheio



#### b) Sensitiva

Facilmente se pode confundir as Motivações de Iconicidade Corporificada que atraem sensibilidade e relações espaciais. Porém, os conflitos são desnecessários, pois um sinal pode ser motivado por relações sensitivas e espaciais. Sinais como ABRAÇAR e PISARpesado, são sensitivos à medida que são motivados pela sensibilidade do corpo em perceber a proximidade e o atrito respectivamente, além de serem motivados pela função dos membros. Os braços são usados para a produção do verbo ABRAÇAR e a palma da mão para PISAR, como se fossem a planta dos pés, relacionados ao contexto visuo-imagético que vem a ser o abraço e as pisadas pesadas do gigante personagem da narrativa “João e o pé de feijão”. Mas, também podem ser espaciais a medida que o abraço remete ao movimento da ação em direção ao receptor. A pisada forte do gigante relaciona-se a uma Motivação de Iconicidade Corporificada com o movimento de andar para frente. O sinal ENCONTRAR é sensitivo à medida que a força de atração é familiar às experiências corpóreas onde dois corpos no espaço se atraem. Um sinal

icônico por sua relação com significados baseados em experiências corpóreas e representados em Motivações de Iconicidade Corporificada.

Figura 20. Esquemas imagéticos espaciais sensitivos - atrito



Nos exemplos da figura 21 temos sensibilidade para a força de restrição em MAS, compulsão em SOPRAR e equilíbrio em CASA-TREMER. São construções visuo-corpóreo-espaciais de sensibilidade no nível da força e icônicos no nível do significado relacionado às experiências corpóreas.

Figura 21. Esquemas imagéticos espaciais – força, compulsão e equilíbrio



A Motivação de Iconicidade Corporificada de sensibilidade no nível da percepção visual, pode ser constatada nos sinais À-NOITE e BONITO, por serem motivados pela distinção visual entre dia e noite e entre bonito e feio. O narrador-ator fecha os olhos lentamente enquanto fecha as mãos simultaneamente. A percepção de ficar no escuro ao fechar os olhos é icônica por ser coerente com experiências corpóreas, é imagética por envolver fechar olhos e mãos, além da percepção entre a distinção noite e dia.

Para BONITO a sensibilidade está também no nível da percepção visual. As experiências corpóreas denunciam que o rosto é a parte do corpo determinante para definir a beleza, isso dentro dos nossos padrões culturais de “beleza” pertencentes a nossa sociedade. O movimento que leva a mão a circular o rosto revela esta determinação. É icônico do ponto de vista cultural e é influenciado pela Motivação de Ironicidade Corporificada de percepção visual.

Figura 22. Esquemas imagéticos sensitivos – percepção



Nos sinais PEDRA e DURO constatamos a influência da sensibilidade no nível do tato, pois a sensação da superfície resistente em partes do corpo mais firmes remete a objetos externos com a mesma característica. Desta forma, os sinais são icônicos à medida que são motivados por sensações adquiridas por experiências corpóreas. O sinal TROCAR é sensitivo no nível de processo. Observe a peculiaridade dos construtores deste sinal, onde a mão esquerda apresenta uma configuração manual que sugere o conteúdo a ser trocado e a mão direita a configuração manual de “oferecimento”, complementando o classificador perspectivação TROCAR-FEIJÃO. A questão da sensibilidade ajusta-se na evidência corpórea. Em relação ao corpo, o movimento circular representa processo em termos cognitivos e pelo contexto visuo-imagético imprimida à narrativa. Este é um sinal que também envolve uma motivação espacial ao ocupar este processo no espaço, onde há um elemento que parte de um espaço, exerce uma trajetória até chegar ao seu ponto de chegada.

Figura 23. Esquemas imagéticos sensitivos – percepção tato e processo



### c) Medida

A Motivação de Iconicidade Corporificada de Medida também é bastante evidente nos recursos linguísticos da língua de sinais. Usando o corpo para ancorar as medidas, o narrador-ator produz o sinal de PEQUENO, que, em relação ao seu próprio corpo pode ser iconicamente representado.

O sinal de SOMAR remete à ideia de junção já que todos os dedos (unidades) encontram-se comprimidas em uma única unidade, levando a ideia de soma. Mais uma vez, o corpo e suas experiências torna-se referência para o sentido deste sinal.

Figura 24. Esquemas imagéticos de medida - somar



Na Motivação de Iconicidade Corporificada de Medida no nível parte-todo e ligação, podemos apresentar alguns exemplos. Esta perspectiva defende que é possível encontrar iconicidade na junção entre unidades (parte) para se chegar ao seu inteiro (todo) e ao seu sentido (ligação). No caso do exemplo acima, fases de um processo de construção

foram imprimidas na narrativa visual para se chegar ao objetivo de ver a casa construída.

Figura 25. Esquemas imagéticos de medida – parte-todo, ligação



Neste exemplo o narrador-ator inicia apresentando um sinal generalizado, comum: LOBO. Ao dar continuidade as partes que complementam a ligação revela que não se trata de qualquer lobo, mas de um lobo mau.

Figura 26. Esquemas imagéticos de medida – parte-todo



Para a produção do sinal FLORESTA é utilizado o plural de árvore através do recurso da repetição. Este recurso linguístico é uma Motivação de Iconicidade Corporificada de medida, onde a soma de partes leva ao todo para o significado do sinal (ligação).

Figura 27. Esquemas imagéticos de medida – repetição



### 7.2.2 A Gestalt na Gramática Cognitiva na Tradução para LSB

Nosso estudo defende que o princípio da Figura-Fundo, com base na teoria gestáltica, pode ser identificado na língua de sinais em aspectos

do discurso que revelam ações onde há “proeminência” ou “saliência focal”. Com base em construções imagéticas, o narrador pode produzir sentenças ou parte delas, onde uma determinada ação sofre uma saliência focal ou duas ações que estariam ocorrendo em quadros diferentes, em espaços diferentes e são apresentadas ao mesmo tempo para que o espectador possa ter uma visualização simultânea da ação. Pode-se enfatizar uma faceta de uma cena conceitual, deixando as demais em segundo plano, porém num mesmo quadro.

Essa atenção seletiva a aspectos salientes ou salientados poderá produzir novos significados, novas sistematizações que poderão originar novas redes de sentido, os quais eventualmente poderão se entrenchear na memória de longo prazo, ficando disponíveis para futura utilização. Este estudo enumera Figura-Fundo de dupla perspectiva e Figura-Fundo de proeminência.

Estes são exemplos de Figura-Fundo dupla perspectiva por proporcionarem ao espectador visualizar em um mesmo quadro duas ações simultaneamente. Neste primeiro quadro PORQUINHO-GUIAR-CARROÇA, vemos um trecho da narrativa “Os três porquinhos”, onde o narrador-ator mostra o momento em que um dos três porquinhos carrega palha em sua carroça para construir sua casa. Note que na mesma cena o narrador-ator interpreta o condutor e o movimento da carroça. Este é um exemplo de Figura-Fundo de dupla perspectiva.

No exemplo do segundo quadro DENTRO-CASA, vemos ao mesmo tempo a casa, representada pela mão esquerda em forma de classificador manual para CASA, e a mão direita outro classificador manual para PESSOA-ANDAR, referindo-se ao porquinho entrando em sua casa.

Ainda com o classificador manual de CASA, o narrador-ator volta à cena para explicar o que tem na casa. Este é um exemplo de Figura-Fundo de dupla perspectiva.

Figura 28. Figura-Fundo Dupla Perspectiva



A Figura-Fundo de proeminência, faz um tipo de “zoom” a partir do quadro que o antecede, apresentando a ação ou reação de um elemento retirado do quadro anterior, mas que pertence a mesma cena.

Neste trecho da narrativa infantil “João e o pé de feijão”, podemos observar que o narrador-ator traduz o momento em que o gigante dorme sobre a mesa, levando João a aproveitar para passar. João anda silenciosamente e cuidadosamente sobre a mesa e na frente do gigante. A mão direita estendida na função de classificador manual de “mesa” do narrador-ator, na primeira imagem representa a mesa e a mão esquerda na função classificador manual de “pessoa andando” representa João tentando passar. A proeminência está na segunda imagem que dá um “zoom” na cena e mostra a forma como João está tentando passar: sorrateiramente e em silêncio.

Figura 29. Figura-Fundo Dupla Perspectiva e Proeminência



Vale a pena ressaltar o momento de interação promovida pelo narrador-ator com a criança, o espectador. O sinal de SILÊNCIO dirigido ao espectador, sugere a participação do espectador que não deve fazer barulho. Isso mostra uma sensibilidade do narrador-ator para com o público infantil, algo também defendido neste estudo, ou seja, uma narrativa com características peculiares que revelem sua afinidade com o público infantil.

### 7.2.3 Classes de Sinais na Tradução para LSB

Os estudos que a Gramática Cognitiva evidenciam sobre as classes de palavras são amplos e profundos. Para este estudo iremos nos deter às relações imagéticas existentes entre nome, verbo, adjetivos e advérbios. Por considerarmos a peculiaridade da cultura visual na construção do discurso em língua de sinais, defendemos que há mais que elementos constituintes em uma sentença, há elementos que se relacionam e que constroem-se a partir de relações de sentido entre Referentes Visuo-verbais, Referentes Visuo-pronominais, Referentes Visuo-adverbiais, Referentes Visuo-adjetivados e Referentes Visuo-nominais. Estas relações independem de regras gramaticais sintáticas canônicas, estas relações são estabelecidas pelo sentido. As palavras “se procuram” umas às outras em nossa rede neural de construção de significado, não porque precisam de sujeito+verbo+objeto, mas porque precisam fazer uso de símbolos que expressem a organização do pensamento.

Ao adicionarmos o termo “visuo” aos referentes da gramática tradicional: nome, pronome, verbo, adjetivo, advérbio, tem-se por objetivo aproximar o usuário da língua de sinais como segunda língua das peculiaridades de cultura visual inerentes a construção de uma língua visuo-corpórea-espacial como a língua de sinais, cuja construção sintática se dá pela relação de sentidos, pelas experiências que a percepção visual proporciona ao sujeito surdo. Os referentes se relacionam no espaço de sinalização por uma interdependência de sentidos e não de regras gramaticais. Os termos tradicionais da gramática normativa podem dificultar o exercício necessário para um usuário que tem em sua zona de conforto de expressão comunicativa, que é a oralidade, de perceber a diferença da perspectiva teórica e construcional da Língua Portuguesa e a cultura linguística da Libras.

Assim, Langacker (1987, 1991) afirma que o nome designa uma região em um determinado domínio, um domínio semântico, que convencionalmente sofre categorizações. O verbo designa uma relação temporal, uma ação; enquanto que os adjetivos e advérbios designam uma relação atemporal. Na mente do falante, o domínio semântico é que rege as relações de organização da fala.

Vejamos o caso dos verbos de ligação. Em uma sentença do tipo: “ela é bonita”, compõe-se pela relação entre sujeito, verbo e adjetivo. Este verbo por encontrar-se entre um sujeito e um adjetivo é chamado “verbo de ligação” na Língua Portuguesa. Em língua de sinais, a relação entre verbo e adjetivo se dá de forma visual, sem a explícita sinalização do verbo de ligação, desta forma, há que se conceituar que a Libras não sinaliza verbo de ligação. Com base nesta concepção, a sentença em Libras compõe-se dos léxicos: CASA BONITA.

Com base nos postulados de Langacker (1987, 1991), afirmamos que trata-se de uma construção atemporal, pois o verbo não representa uma ação real. Visto que a língua de sinais se constrói a partir da percepção visual e os mapas mentais relacionam domínios conceptuais representados em imagens mentais, ao visualizar mentalmente a concepção desta sentença o usuário não visualiza nenhuma ação, portanto o verbo é nulo e não tem significado em uma língua visual. Se não aparece no domínio semântico da organização do pensamento e não interfere no sentido da expressão, então o verbo é nulo.

Figura 30. Classes de palavras – verbo nulo



O mesmo ocorre com a relação entre nome-verbo-advérbio ou nome-verbo-adjetivo. Numa sentença como: “ela está aqui”, ou “ela esteve ontem”, ou “ela anda alegre”, temos verbos que, relacionados aos advérbios e adjetivo respectivamente, e ao serem evocados seus sentidos nas redes imagéticas, surgem: “ELA VIVO AQUI”, “ELA ONTEM VIVO” e “ELA DE-UNS-TEMPOS-PARA-CÁ ALEGRE”. O sinal “VIVO”, é polissêmico e tem o sentido de “estar presente” dependendo do contexto visuo-imagético em questão. Funciona como um verbo que não representa ação e sim um estado, neste caso, uma condição do sujeito, portanto são atemporais. Porém, não são nulos, pois semanticamente apresentam uma carga de significados que interferem no sentido, devendo estar presentes na sentença. Desta forma, a Gramática de Construções Visuo-Corporificada admite construções de classes de palavras que se unem semanticamente em classes que podem ser atemporal nula ou atemporal não-nula.

### 7.3 Metáforas nas Narrativas em LSB

Até bem pouco tempo, havia uma visão distorcida da língua de sinais, de que esta seria incapaz de expressar sentidos abstratos e metafóricos, somente seria possível expressar situações concretas e literais. À medida que o conhecimento em relação a esta língua foi se expandindo, os usuários e pesquisadores identificaram fenômenos linguísticos igualmente existentes em línguas orais, como é o caso das metáforas e metonímias, (TAUB, 2001), cujo conflito foi superado neste estudo, onde ambas figuras de linguagem encontram-se em fusão e são chamadas Metafonímias.

Para que tenhamos acesso às Metafonímias em língua de sinais não é necessário ter acesso a poesias ou narrativas carregadas de fantasia e imaginação, estes fenômenos linguísticos são utilizados cotidianamente

e podem ser produzidos e ressignificados a todo momento, enquanto a língua está em uso, pois a língua é viva e está em constante transformação.

### 7.3.1 Metafonímia na Tradução para LSB

A dicotomia entre metáfora e metonímia está superada neste estudo. A estes dois fenômenos linguísticos atribuímos o mesmo conceito e denominamos de Metafonímia. Vale destacar a diferença em relação ao termo “metaftonímia” apresentado por Ferrari (2014) citando Goossens (1990). O termo é sutilmente diferente, mas o objetivo é o mesmo: diluir os conflitos e adotar um único termo para um mesmo conceito entre metáfora e metonímia.

As metáforas apresentadas nestes exemplos revelam sentidos considerando questões pragmáticas ligadas às narrativas. A CHAMINÉ é uma figura de linguagem utilizada para dar a ideia de tranquilidade após todos os conflitos vividos pelos personagens dos três porquinhos. O sinal ESCRAVA é uma figura de linguagem para comparar a vida cruel vivida pela esposa do gigante personagem da narrativa “João e o pé de feijão”, a trabalhos forçados. O último exemplo é do conto de fadas “Os três porquinhos”, mostrando a ação de ler o jornal como um momento de tranquilidade, livre da perseguição do lobo mau.

Figura 31. Metafonímia



Entendendo que a Metafonímia proporciona ao usuário da língua ultrapassar os limites do estruturalismo e ressignificar convencionalidades, incluímos neste jogo de articulações baseadas em construções de sentido, expressões corpóreas que, atreladas aos contextos visuo-imagéticos, podem produzir novos e diferentes significados, estas expressões podem ser faciais ou corporais e podem envolver diferentes movimentos corporais em diferentes ritmos dependendo das condições pragmáticas em que se encontra o sinalizante. A este fenômeno linguístico chamamos Metafonímia de Movimento. Movimentos de repetição, movimentos lentos ou rápidos, movimentos em diferentes direções, podem atribuir especificidade aos significados das sentenças e modificá-las. O contexto e as condições pragmáticas em que estão imersos os interlocutores define a produção e compreensão linguística.

O sinal POBRE, na figura 32, poderia ter um significado literal e simples se não fosse o movimento peculiar que o narrador-ator surdo imprimiu a ele no contexto da narrativa. Trata-se de uma Metafonímia de Movimento por modificar o léxico, atribuindo a ele um novo significado. O movimento é lento e repetitivo, acompanhado de uma expressão de pesar, levando o espectador a interpretar um envolvimento emocional do narrador, lamentando a situação em que se encontra a família do personagem João, da história “João e o pé de feijão”. Além de dizer que a família é muito pobre, também acrescenta que é uma situação lamentável.

O movimento é um morfema. (Quadros e Karnopp, 2004). Como morfema é uma unidade com significado e que pode modificar o léxico ao ser adicionado a ele. Dependendo da forma como este movimento é executado, pode modificar o seu sentido, e por alterar o sentido, é entendido neste estudo como, um morfema capaz de dar novo sentido à expressão. Este movimento é a expressão do sentido que se revela a partir de suas experiências na língua em uso. O movimento é corporificado, não porque este é o instrumento de sua expressão, mas porque é o significado que conduz os movimentos, não de forma aleatória, mas baseada em relações de sentido que foram alimentados pela experiência corpórea.

Figura 32. Metafonímia de Movimento - POBRE



Em meio à narrativa desta mesma história, o narrador faz uso do sinal LONGE. A Metafonímia de Movimento é ativada na mente dos interlocutores na medida do movimento que é lento, repetitivo e sinuoso. Ao acrescentar esta informação à expressão, o narrador-ator imprime o significado de que o caminho é muito longo e ainda tem curvas, levando à exaustão os personagens que o transitam, caminhando lentamente, o que aumenta ainda mais a distância.

Figura 33. Metafonímia de Movimento - LONGE



Neste trecho do conto, o narrador-ator sinaliza NOITE, mas o produz imprimindo sua pragmática através de Metafonímia de Movimento. Inicia o sinal do lado esquerdo e vai fechando os dedos juntamente com os olhos em um movimento semi-circular que percorre a frente do corpo até chegar ao lado direito. Esta sinalização representa o dia escurecendo e tomando conta de toda a paisagem. Somente ao final produz o sinal NOITE. Estes recursos linguísticos acrescentados ao sinal informam ao espectador que não se trata apenas da noite, mas do fenômeno natural de anoitecer, da transição entre o fim da tarde e início da noite. A escolha por esta metafonínea de movimento leva o espectador a uma outra leitura sobre a chegada da noite. É diferente do narrador-ator dizer apenas “À-NOITE” e continuar a história. A forma como foi produzido este trecho, leva o espectador a visualizar o entardecer até

chegada da noite como se estivesse assistindo a um filme, porém este é produzido no espaço de sinalização e provoca toda uma rede de habilidades imagéticas no espectador.

Figura 34. Metafonímia de Movimento - ANOITECER



O próximo trecho é bem marcante. O narrador-ator faz uso da Figura-Fundo de proeminência no primeiro quadro MENINO-SUBIR-ÁRVORE e de Classificador perspectiva-ação no segundo, já no terceiro opta pelo sinal SUBIR, porém com movimento repetitivo e expressão fácil de persistência. Todos estes recursos linguísticos para ativar no espectador a Metafonímia de Movimento que ressignifica a cena em que o personagem João sobe na grande árvore. Não é qualquer árvore, é uma árvore muito, mas muito alta que chega a ultrapassar as nuvens, provocando a fantasia e imaginação da criança surda, levando-a a identificar na Metafonímia de Movimento uma peculiaridade na execução desta ação de subir.

Figura 35. Metafonímia de Movimento - ALTO



A atividade de cozinhar é icônica, conforme a classificação clássica, e facilmente interpretável, porém, a Metafonímia de Movimento utilizada pelo narrador-ator imprime à ação uma ressignificação. Os movimentos são rápidos, acompanhados de expressão facial de aflição, de desespero. Aliado ao contexto visuo-imagético, o espectador infantil pode interpretar que há uma pressão sobre a personagem da esposa do gigante, uma pressão para que ela cozinhe o mais rápido possível e que ela está fazendo o possível para atender a exigência. A habilidade cognitiva do espectador é ativada no sentido de perceber a condição da personagem que apresenta um modo peculiar na atividade de cozinhar.

A Metafonímia de Movimento pode ser identificada por toda a narrativa de qualquer conto, pois é um recurso para produzir significados prosódicos e modais.

Figura 36. Metafônima de Movimento - COZINHAR



## 7.4 A Teoria dos Espaços Mentais e Mesclagem Conceptual com Foco na Construção de Sentidos em LSB

A Teoria dos Espaços Mentais (TEM) de Fauconnier, vem tomando cada vez mais espaço no cenário da ciência linguística desde as primeiras reflexões na década de 70, culminando com a primeira publicação em 1994, chegando aos dias atuais como uma teoria que vem evoluindo e conquistando cada vez mais adeptos, configurando-se a teoria mais difundida e de maior importância dentro dos estudos da LC. Pinheiro (2013) e Ferrari (2014)

Pouco tempo depois, em 1994, Cutrer, com base em Fauconnier, expande os estudos e publica suas ponderações sobre os primitivos discursivos, que chegam para complementar as relações de sentido na construção cognitiva do discurso, envolvendo a TEM.

Em 2002, Fauconnier e Turner encontraram outras áreas onde podem atuar os domínios conceptuais, evoluindo para o que chamaram de Integração Conceptual. Também apontam a presença dos Centros Dêiticos (CD) nas narrativas como referências para lugar, tempo e pessoa.

Na língua de sinais, entende-se que sua peculiaridade de construção imagética, favorece a admissão de concepções compreendendo Espaços Mentais, partindo da premissa de que os domínios conceptuais são representados em forma de uma linguagem simbólica e semiótica, prevalecendo a presença de imagens conceptuais.

### 7.4.1 Construtores de Espaços Mentais na Tradução para LSB

Fauconnier (1994), defende uma teoria de construção linguística em que os usuários podem partir do espaço BASE (que vem a ser seu espaço de Realidade ou espaço Real, que se encontra no momento presente) em direção a uma analogia (caso a sentença assim se manifeste) com outros espaços, chamados construtores mentais. Estes construtores

podem constituir domínios conceptuais ou mapas mentais de nossos conhecimentos sobre crenças, representações, tempo, lugar, atividades, enfim. O processo cognitivo que identifica os construtores que se adequam a situação comunicativa pragmática em que se encontram os interlocutores é chamado de Princípio de Identidade. Este princípio identifica os elementos de relação entre as expressões que se encontram no espaço BASE e no espaço de domínios alternativos (construtores mentais), aliado à condição pragmática e cultural para chegar a interpretação e ao sentido.

Na língua de sinais, o narrador passa pelo processo de construção de sentidos no espaço de sinalização, onde são revelados processamentos cognitivos que se relacionam em uma linguagem semiótica, imagética, de forma coerente e coesa. Consideramos como construtores de espaços mentais em língua de sinais pistas que evoquem espaços geográficos, ou espaços temporais, espaços condicionais, contrafactuais, de representação e espaços de domínios de atividade, estes domínios são chamados neste estudo de Domínios Visuo-imagéticos Superiores. Aliando à teoria das Funções Superiores de Vygotsky (2014), estes domínios evocam a relação entre os conhecimentos mais estáveis do sujeito da comunicação. Todos estes espaços podem ser produzidos nos discursos e narrativas em língua de sinais e exigem tanto do narrador quanto do espectador um processo cognitivo de resgate aos seus espaços mentais, construídos a partir de suas experiências em diferentes contextos comunicativos. Alguns exemplos retirados das narrativas que compõem os dados desta pesquisa serão apresentados:

Os construtores apresentados neste primeiro exemplo, aliados a condições pragmáticas, constroem um espaço no nível de atividades a que seja contação de história ou narrativa infantil. A escolha do narrador foi definida com base em suas experiências corpóreas e resgatadas do armazenamento destas experiências em elementos que relacionados pudessem revelar ao espectador tratar-se de um momento do conto. Estes processos cognitivos ativados na mente do narrador e do espectador são gerenciados entre os espaços mentais e seus respectivos construtores mentais. Tanto narrador quanto espectador, ao serem despertos pela informação de que trata-se de uma história, a enciclopédia mental que armazena as possibilidades de construção de sentido para este domínio passam a funcionar, passam a estar disponíveis aos interlocutores.

O narrador está no tempo presente, portanto está na BASE da narrativa, ao sinalizar PASSADO ou FUTURO, este passa a ser o FOCO da narrativa em relação a BASE. O espectador, a partir de um processo cognitivo que o habilita a transitar entre os modos temporais visualiza no

narrador os construtores que ativam seus espaços mentais que se relacionam para a construção de sentidos. Por tratar-se de narrativa infantil, este é um construtor que, em geral traduz-se por “era uma vez”.

Figura 37. Espaços mentais - tempo



Estes construtores revelam uma condição social onde se passa a narrativa. Os elementos apresentados ao espectador dão conta de que os espaços mentais a serem ativados devem ser aqueles relacionados aos seus conhecimentos sobre realidades socioeconômicas das famílias mais carentes, para assim poder produzir uma visualização mental da mensagem. Neste da figura 38, o narrador-ator está descrevendo as características do cenário na narrativa “João e o pé de feijão”.

Figura 38. Espaços mentais – cenário



Estas informações ativam na mente do espectador que a narrativa se passa em uma área rural. Os Referentes Visuo-nominais TERRA, ARADO, CENOURA, CEBOLA, TOMATE, VERDURAS e VACA assim como o Referente Visuo-verbal BROTAR e o classificador perspectiva-ação VACA-MASTIGAR, denunciam que a trama toda se dá em um espaço rural. A partir deste momento, as mentes dos interlocutores são preparadas para relacionar sentidos neste Contexto Visuo-factual produzindo relações de sentido.

Figura 39. Espaços Mentais – área rural



#### 7.4.2 Primitivos Discursivos na Tradução para LSB

Os Primitivos Discursivos defendidos por Cutrer (1994), complementam os achados de Fauconnier à medida que buscam estruturar os Espaços Mentais no que tange ao tempo e modos verbais. São quatro elementos que podem estar juntos na mesma sentença ou a sentença pode apresentar um ou alguns destes elementos. No caso do FOCO (Direção visual; Direção corporal; Direção dêitica pronominal, demonstrativa ou local) temos o espaço ao qual a sentença se refere, que pode estar representada por tempo e modos verbais. O EVENTO (Contexto Visuo-factual) é o espaço em que a estrutura plena do verbo é construída, como EVENTO de espaço escolar, familiar, comercial, artístico, enfim. O PONTO DE VISTA (Referente Visuo-corpóreo) é o ângulo pelo qual a narrativa está sendo apresentada, geralmente do ângulo do falante, do

narrador. A BASE representa o espaço de partida onde se encontram os interlocutores, em uma mensagem onde estes fazem uso de construtores para acessarem outros espaços imagéticos, este espaço inicial sempre se apresenta no tempo presente. Tomando como exemplo o apresentado por Azevedo (2010) “Naquele ano, eu comprei uma bicicleta”. Analisando a sentença, podemos dizer que “naquele ano” é um construtor de espaços, pois remete a um tempo, sendo portanto, um construtor de espaço temporal (passado), a própria constituição do verbo já traz esta ideia. O EVENTO que é estruturado pela moldura semântica contem os elementos “eu” e “uma bicicleta” e a relação de negociação, de compra da bicicleta. O momento da expressão da sentença também é importante para sua compreensão, pois o tempo presente que é o espaço BASE é o que faz a relação temporal do falante. Este falante que está em uma determinada realidade, se situa nela para a partir dela se transportar para o tempo passado. Porém, o FOCO da situação está no passado, este passado é possível de ser vislumbrado a partir do PONTO DE VISTA do presente.

O narrador, ao construir sua narrativa em língua de sinais alinha no discurso os domínios constituídos pelos construtores mentais e estruturados pelos primitivos discursivos. Uma construção que é expressa no espaço de sinalização e que se apresenta ao espectador de forma a provocar suas habilidades cognitivas em Espaços Mentais.

Esta pesquisa harmoniza construtores mentais e primitivos discursivos, entendendo construtores mentais em uma dimensão microconstrucional e primitivos discursivos como macroconstrucional. As pistas representadas em elementos Referenciais Visuo-nominais, verbais, adjetivados, adverbiais, são microconstrucionais e estão relacionadas a condições pragmáticas e culturais, que revelam uma macroconstrução onde encontram-se os primitivos discursivos.

EU (o narrador) trata-se do Referente Visuo-nominal, já o espaço BASE “CONTAR UMA HISTÓRIA” (ação do narrador) vem a ser o Referente Visuo-verbal e construtor de atividade de narrativa infantil; o Contexto Visuo-factual da narrativa determina o cenário da trama. ERA UMA VEZ (foco do narrador) é entendido como o construtor temporal de passado, um primitivo discursivo direção visual do narrador. Esta direção visual foi determinada partindo do Referente Visuo-corpóreo do narrador que é o tempo presente, a sua BASE.

Figura 40. Primitivos Discursivos – construtores



### 7.4.3 Integração Conceptual e a Tradução para LSB

Os usuários das línguas em geral valem-se de infinitas possibilidades de significação e ressignificação que, muitas vezes são reveladas em figuras de linguagem. Dentre estas figuras a mais comum é a metáfora, que se faz cotidiana e de grande valor simbólico nas interações comunicativas. O processo cognitivo que estrutura este fenômeno é a Integração Conceptual. Vale dizer que estudos posteriores apresentam a Mesclagem Conceptual sem metáfora, bem como a metáfora sem Mesclagem. Uma ponderação muito importante para identificar a capacidade da mente de mesclar informações em busca de novos conhecimentos ou em busca de compreender uma mensagem que necessite relacionar pistas implícitas mesmo não se tratando de metáfora, ou de metáfora sem Mesclagem. É nossa plasticidade cognitiva em constante articulação para garantir nossa interação comunicativa. Em nosso estudo entendemos que há uma forte ligação entre as contribuições de Fauconnier e Turner (2002) e Vygotsky (2014) em seus estudos referentes à Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Com base em Ferrari (2014), a Integração Conceptual apresenta quatro níveis: 1) a projeção interdomínios; 2) o esquema genérico; 3) a mescla e 4) a estrutura emergente.

A projeção interdomínios é um processo que ocorre a partir do conhecimento adquirido pelo sujeito pensante. Conhecimentos adquiridos em experiências em seu entorno, conhecimentos reais, existentes, localizados na Zona de Desenvolvimento Real do pensante como defende Vygotsky, ou nos na projeção interdomínios como defende Fauconnier e Turner (2002). Os conhecimentos evocados dos inputs 1 e 2 são alçados aos esquemas genéricos que buscam a estrutura compartilhada por estes domínios, a potencialidade de novos sentidos ou de sentidos a serem interpretados. Esta potencialidade de ocorrência caracteriza a Zona de Desenvolvimento Potencial postulada por Vygotsky, chamada de mescla por Fauconnier e Turner (2002). A estrutura emergente é a conclusão que se chega ao final do processo, é o entendimento das relações entre domínios.

Este processamento cognitivo ocorre na mente do narrador e do espectador. O narrador ativa este processo em busca de relações coerentes a serem expressas e o espectador ativa o processo em busca de compreensão do que é exposto.

Na língua de sinais as narrativas apresentam construções visuo-corpóreo-espaciais que remetem a processos coerentes com os Espaços Mentais. Os espaços de inputs são chamados de Zona de Representação Homóloga-imagética e seus processos de integração de Zona de Processamento Imagético-integracional, seu resultado chamamos de Metafonímia. Trataremos da análise e identificação destes processos.

Figura 41. Integração Conceptual - JORNAL-LER



Na narrativa o personagem do gigante da história “João e o pé de feijão”, é um explorador do trabalho de sua esposa que é tratada com abuso e humilhação. O trabalho escravo é explorador e humilhante. O narrador-ator fez uso de uma Metafonímia sem imagética-integracional para representar o tamanho do sofrimento imprimido a vida desta mulher. Há uma relação direta entre o sentido de “escravo” e trabalho forçado.

Figura 42. Integração conceptual – ESCRAVA



Este é um exemplo de imagética-integracional sem Metafonímia. Os Referentes Visuo-adjetivados ou descritivos imagéticos, vão se costurando para se chegar a relação de sentidos. Os inputs ou entradas destes referentes abrigados mentalmente como domínios visuo-imagéticos superiores são “lobo” e “comportamento agressivo”, conceitos já dominados pelo espectador, a união dos conceitos ativa a Representação Homóloga-imagética, resultando em animal selvagem e o Processamento Imagético-integracional é “lobo mau”.

Figura 43. Integração conceptual – LOBO MAU



## 7.5 Gramática de Construções e os Processos Tradutórios em LSB

Tanto os estudos no âmbito da Gramática de Construções por Fillmore, Kay e O'Connor (1988) resgatados por Ferrari (2014), quanto no âmbito da Gramática de Construções Corporificada de Bergen (2007) resgatados por Duque e Costa (2012), apresentam reflexões sobre a compreensão de expressões idiomáticas na língua em uso, algo que configura-se um desafio de tradução e interpretação para os narradores de

contos infantis. Estes estudos têm como premissa a relação indissociável entre forma e significado, além de considerarem a corporalidade e a cultura como fatores preponderantes na construção de sentidos do ato linguístico, conseqüentemente, os estudos sobre as expressões idiomáticas consideram que estas também compõem-se não apenas de carga lexical, sintática, semântica e pragmática, mas também corpórea e cultural.

Ferrari (2014) apresentou a perspectiva com foco na tipologia e pontuou as possibilidades do uso de expressões idiomáticas. Já Duque e Costa focaram na influência da cultura sobre os processos de compreensão destas expressões. O fato é que expressões idiomáticas configuram-se um desafio tanto para o tradutor ou o narrador, quanto para o espectador. As expressões apresentadas em língua portuguesa não podem ser encaminhadas pelo narrador de forma literal ao espectador. As propriedades semânticas, pragmáticas e culturais inerentes à sentença devem ser criteriosamente analisadas pelo narrador antes de expressá-la.

Há um trabalho linguístico-cognitivo envolvido neste processo, que demanda não apenas conhecimento de vocabulário, mas conhecimento cultural e prosódico. Deve-se levar em conta que expressões em língua portuguesa também podem ser apresentadas em língua de sinais em forma de expressões idiomáticas se houver uma convenção linguística e cultural conhecida pelos interlocutores. Desta forma, o exercício de compreensão das expressões idiomáticas não acontece apenas na mente do narrador, mas também na mente do espectador ao ser exposto a uma destas expressões.

### **7.5.1 Expressões Idiomáticas na Tradução para LSB**

As relações de sentido propiciadas pela nossa habilidade cognitiva de evocar conhecimentos armazenados na memória de longo prazo, favorecem o exercício de comunicação e garantem aos interlocutores a fluência da relação comunicativa. Um exercício que envolve diferentes habilidades cognitivas para sua efetivação, levando em conta que as expressões idiomáticas estão presentes em nosso uso cotidiano e que apresentam uma especificação semântica a ser identificada e interpretada pelos interlocutores. Esta especificação semântica é determinada não apenas por suas propriedades sintáticas, mas também pragmáticas. A memória de longo prazo poderá resgatar Contextos Visuo-factuais adequados à Expressão Visuo-idiomática vinculada ao discurso, levando ao sentido coerente.

As narrativas infantis podem estar preenchidas de Expressões Visuo-idiomáticas devido a sua carga figurativa, que transforma composição em construção. As Expressões Visuo-idiomáticas em língua de sinais estão além de composições de palavras (palavras compostas), ou de expressões compostas. O fator figurativo convencionalizado cultural e linguisticamente podem representar um modo de expressão simbólica, carregada de significado compartilhado. Nas línguas de sinais as Expressões Visuo-idiomáticas remetem aos Classificadores Perspectivação, porém podem ocorrer com classificadores ou não. É a possibilidade de entendimento de uma mensagem utilizando um único movimento, um único sinal, uma única expressão facial. Expressões Visuo-idiomáticas são carregadas de informações em uma única “cena”, como representadas nos exemplos da figura 44.

Figura 44. Expressões Idiomáticas



### 7.5.2 Centros Dêiticos Interrogativos na Tradução para LSB

Os construtores dêiticos apontados por Fauconnier e Turner (2002) apresentados na obra de Duque e Costa (2012), revelam o que os pesquisadores chamam de “olhos da mente”. Quando o narrador refere-se a lugar, tempo ou pessoa específicos, pode fazer uso de referentes dêiticos respectivamente ONDE, QUANDO e QUEM.

Na língua de sinais os referentes dêiticos surgem em meio a narrativa como uma forma de relacionar ações para que se torne mais compreensível ao espectador. A estratégia do narrador cumpre em chamar a atenção do espectador apresentando o Dêitico Interrogativo Semântico

(DIS) em saliência focal, em primeiro plano na narrativa, para dar sequência a ela como se o DIS funcionasse como um conector, relacionando a sentença anterior ao seu complemento.

Apresentaremos este fenômeno nas análises das narrativas que compõe os dados deste estudo. Os dêiticos interrogativos não foram utilizados nas narrativas dos narradores A e B, apenas nas do narrador-ator surdo.

Este é o trecho do conto “João e o pé de feijão” onde João acorda, abre a janela do seu quarto e se espanta ao ver que as sementes que sua mãe jogou no quintal se transformaram em uma árvore gigante. O narrador-ator, para levar o espectador a entender o que havia acontecido, chama sua atenção através do Dêitico Interrogativo Semântico “O-QUÊ?”. Note que há um mistério até o momento em que João olha admirado pela janela. Antes de informar à criança o motivo da admiração, o narrador-ator, cria um suspense e questiona o espectador que é levado a tentar saber o motivo, sendo revelado após o uso do dêitico interrogativo. Esta estratégia pode favorecer a relação de sentidos dos fatos da narrativa.

Figura 45. Dêitico Interrogativo Semântico - O-QUÊ?



Vale ressaltar que na expressão “O-QUE-ACONTECER?” o narrador fez uso do léxico “ERRADO”, mas a expressão interrogativa define-o como “O-QUE-ACONTECER?”. Trata-se de um elemento polissêmico, que, dependendo do Contexto-visuo-imagético ou Visuo-factual pode variar o significado.

No caso do “ovo” é interessante notar que, é de conhecimento de senso comum que toda galinha bota ovos e, portanto não haveria nada de especial nisso, porém, o movimento de ênfase, interrompendo a narrativa para chamar a atenção do espectador, revela que há algo diferente com este ovo, explicando em seguida que trata-se de um ovo de ouro.

Figura 46. Dêitico Interrogativo Semântico – ACONTECER-O-QUÊ?

ACONTECER-O-QUÊ?	TRAZER!	TRAZER!	CALMA!
OVO-O-QUÊ	BRILHAR	O	U
R	O	OURO	

Este trecho, eu considero bem importante na narrativa, pois a estratégia do DIS não foi usada apenas para chamar a atenção para um fato inusitado, diferente ou para relacionar sentidos, mas para descrever um objeto que, talvez, seja surreal para a criança, que exija dela a liberdade da fantasia e imaginação para visualizar uma harpa que tem acoplada a sua extremidade uma boneca cantante. Com riqueza de detalhes, o narrador-ator faz uso de todas as suas habilidades em descrição imagética para formar no espaço de sinalização a harpa encantada. No enredo, o gigante exige que sua esposa pegue a harpa encantada e depois a coloque sobre a mesa para apreciar seu som. O narrador-ator cria o mesmo clima de mistério, provocando uma expectativa no espectador ao

colocar “algo” sobre a mesa e questionar o espectador sobre “o que” estaria sobre a mesa. O que vem em seguida é uma aula de descrição imagética.

Figura 47. Dêitico Interrogativo Semântico – AQUI-O-QUÊ?



O narrador-ator cria uma situação tensa e de suspense, em seguida o terror do personagem do Joao fugindo do gigante. O gigante vê algo, o narrador-ator volta-se para o espectador e faz o uso do DIS “VER-O-QUÊ?” para em seguida sinalizar “MENINO”, incorporá-lo e começar a correr. Neste momento, é possível que o espectador infantil comece a torcer pela fuga do menino e fique tenso até o desfecho da perseguição. Uma estratégia bastante instigante para chamar a atenção do espectador. O DIS prova estas ebulições de sentimentos.

Figura 48. Dêitico Interrogativo Semântico – VER-O-QUÊ?



Os exemplos apresentados ficam mais bem compreendidos quando comparados às transcrições da sinalização contidas nos dados desta pesquisa, produzida pelos ouvintes aspirantes a tradutores intérpretes. O narrador-ator surdo explora os recursos linguísticos para construção de narrativas em língua de sinais, produzindo significados através de fenômenos que envolvem Classificadores Manuais, Classificadores Perspectiva-ação, Figura-Fundo de Dupla Perspectiva e de Proeminência, perspectiva imagética, elementos dêiticos pronominais, demonstrativos, adverbiais de lugar e interrogativos, além de diferentes referentes no espaço, o que culminam em uma narrativa repleta de Expressões Visuo-idiomáticas como apresentadas nestes exemplos e em exemplos apresentados na análise dos dados do próximo capítulo.

Para compreender as relações teóricas discutidas até aqui, o quadro abaixo apresenta uma analogia teórica entre os modelos cognitivos postulados pela Linguística Cognitiva, as congruências com a Língua Brasileira de Sinais e a perspectiva da Gramática de Construções Visuo-Corporificada que emergiu das reflexões deste estudo.

Quadro 2. Analogias teóricas – Linguística Cognitiva e Gramática de Construções Visuo-Corporificada

<b>Linguística Cognitiva – Cap. 02</b>	<b>Linguística Cognitiva e as LS – Cap. 05</b>	<b>GC Visuo-Corporificada – Cap. 10</b>
Definições de Categorização	Categorização na Tradução para LSB	Classificadores Perspectiva-ação e Classificador Manual
Molduras Semânticas	Molduras Semânticas Presentes na Tradução para LSB	Contexto Visuo-factual
Gramática Cognitiva	A Perspectiva Imagética na Tradução para LSB	Presente em todas as construções em Libras
A Perspectiva Imagética		
Gestalt e a Figura-Fundo	A Gestalt na Construção Linguística em LSB	Figura-Fundo Dupla Perspectiva e Proeminência
Classes de Palavras	Classes de Sinais	Referentes e verbos nulos
Metáforas da Vida Cotidiana	Metáforas nas Narrativas em LSB	Metáforas
Metáfora e Metonímia	Metafonímia em LSB	Metafonímia e Metafonímia de Movimento
Esquemas Imagéticos	Esquemas imagéticos e iconicidade	Motivação de Iconicidade Corporificada
A Teoria dos Espaços Mentais	A Teoria dos Espaços Mentais e os domínios visuais - Construtores de Espaços Mentais em LSB	Domínio Visuo-imagético superior
	Primitivos Discursivos em LSB	Direção visual; Direção corporal; Direção dêitica nominal, pronominal, demonstrativa ou local Referente Visuo-corpóreo

Integração Conceptual	Integração Conceptual e a LSB	Zona de Representação Homóloga- imagética e Zona de Processamento Imagético-integracional
Gramática de Construções	Gramática de Construções e os Processos Tradutórios em LSB	Expressões Visuo-idiomáticas
Expressões Idiomáticas	Expressões idiomáticas	
Centro Dêitico	Centros Dêiticos Interrogativos em LSB	Dêiticos Interrogativos Semânticos

## **8. ANÁLISE DOS DADOS NO PROJETO PILOTO**

O projeto piloto é a primeira fase de análise deste estudo, onde encontra-se a apresentação dos apontamentos dos professores bilíngues surdos nativos em relação às performances das narradoras A e B e objetivou identificar aspectos nas construções das produções morfossintáticas sinalizadas dos participantes consideradas fundamentais para a fluência entre interlocutores sinalizantes. Este capítulo apresenta análises quanto a escolhas tradutórias envolvendo expressões facial e corporal, processo anafórico, classificadores e incorporação, além da adequação do discurso ao nível da infância (este último com base principalmente em Vygotsky), sempre com foco nas habilidades cognitivas e corporificadas, consideradas neste estudo, intrínsecos à língua de sinais.

Por entender a Linguística Cognitiva como um estudo que considera a construção linguística um processo holístico, poderá ocorrer exemplos onde uma expressão, mesmo apresentando um único léxico, é motivado por diferentes aspectos das habilidades linguísticas e cognitivas, das habilidades corporificadas. É uma relação de interdependência contextual, cultural, semântica e pragmática. Desta forma, as expressões e léxicos apresentados neste estudo, em geral, podem conter mais de um modelo cognitivo proposta na perspectiva da Gramática de Construções Visuo-Corporificada.

### **8.1 Identificação dos apontamentos da análise “A”**

A narradora A interpretou a narrativa infantil “Os três porquinhos”. Sua performance durou 5’49” e foi assistida pela pesquisadora e colegas do grupo de participantes, enquanto era registrada em vídeo.

#### **8.1.1 Expressão facial e corporal**

Os professores surdos acentuaram a importância da expressão facial para a compreensão da narrativa. Em alguns trechos, segundo análise dos professores, a expressão deveria ser ainda mais marcante, mais prosódica, para evitar comprometer a compreensão da narrativa. Os aspectos não-manuais ou expressões faciais e corporais são parâmetros essenciais na produção discursiva das línguas de sinais que é uma língua puramente corporificada. Quando falamos, no capítulo 07, sobre

Metafonímia de Movimento, mencionamos a importância da expressão facial para complementar o sentido.

Quadro 3. Primeiro trecho da transcrição – narradora A

*Se desprenda da preocupação em sinalizar. A expressão facial é fundamental. No momento em que sinaliza “Lobo Mau” não tem uma expressão de “mau”. A criança prende a atenção em expressões que apresentam as características dos personagens, as informações visuais são mais significativas.*

A narradora A interpretou “Era uma vez”. Aqui, na figura 49, os apontamentos não estão nas escolhas lexicais, mas na corporeidade para marcar a expressão que represente a ideia de um passado muito distante. Observe a expressão do sinal ANTIGAMENTE. Para usuários de cultura visual, o uso do sinal pode não dar conta de representar a longevidade do tempo. ANTIGAMENTE traz a ideia de um tempo bem distante. A evocação de experiências corporificadas poderiam dar conta de auxiliar a narradora a expressão com mais realidade este tempo distante. O narrador-ator traz uma interpretação que podemos considerar corporificada, com base na perspectiva nos construtores dos espaços mentais, que poderá ser constatada em análises posteriores.

Figura 49. O tempo na narrativa



Duas situações chamaram a atenção dos professores surdos: o sinal de LOBO e o sinal de IDEIA. A narradora sinaliza LOBO e não LOBO MAU, o que pode levar uma criança de cultura visual a supor que há um outro personagem além do lobo mau. Também neste trecho aparece o que foi observado pelos professores surdos de forma bastante marcante: a produção do sinal IDEIA que só pôde ser identificado pelo conhecimento prévio do texto, pois o sinal é facilmente confundido com

DIA. Não se trata apenas do sinal, mas visualmente, o léxico IDEIA carrega uma expressão marcante, principalmente levando em conta o contexto. Nem as palavras nem os sinais isolam-se em seus significados, estarão sempre sujeitos aos contextos e estes contextos, além da semântica também constroem-se de pragmática e prosódia, algo que é indissociável a expressão facial e corporal.

Figura 50. Uso de expressão facial



Na figura 51 a narradora A interpreta:

“— Eu sou o lobo mau. Ha! Ha! Ha!

Soprou e a casa caiu.

O porquinho com medo, corre para casa do outro irmão que construiu a casa de madeira.

— Deixe-me entrar! Estou com medo. O lobo mau. Estou com medo, me ajuda!

E os dois estavam dentro da casa.”

É uma cena forte, de muita tensão, que exige muita prosódia, muito movimento, com três personagens interagindo de alguma forma, algo que necessita de concentração e ativação das habilidades imagéticas para manter a linearidade coerente dos acontecimentos.

Note que “rir”, “sentir medo”, “soprar” são ações marcantes na cena. Isso exige da narradora A o resgate de suas habilidades corporificadas de simulação mental, baseadas na língua em uso, para reproduzir, com base no contexto, a forma mais visualmente corporificada para a cena.

Para interpretar CORRER, quando o porquinho foge para a casa do irmão, a narradora A poderia ter explorado a tensão da cena com a expressão do personagem que está desesperado para escapar do lobo mau. É uma cena bem marcante, com sentimentos latentes, bem expressivos. Poderemos observar uma proposta diferente na produção do narrador-ator surdo.

Figura 51. A prosódia e a Simulação Mental

EU	LOBO	MAU	RIR
SOPRAR	CASA	CAIR	PORCO
MEDO	CORRER	CASA	IRMÃO
OUTRO	CONSTRUIR	MADEIRA	ENTRAR
MEDO	ELE	LOBO	MAU
MEDO	AJUDAR	CASA	DOIS

### 8.1.2 Processo anafórico

O texto transita entre o discurso direto e indireto, em alguns momentos encontram-se as falas do narrador e em outros as falas dos personagens. Em uma língua visuo-espacial como a língua de sinais, o recurso para identificar e distinguir estas incorporações é o anaforismo, aqui denominada de Referente Visuo-corpóreo, onde se organizam no espaço de sinalização a direção visual e direção corporal.

Quadro 4. Segundo trecho da transcrição – narradora A

*O que podemos constatar neste vídeo é que faltaram aspectos na sinalização como o anaforismo. Também é muito importante a concordância visual, o uso de referentes no espaço. Quando se referir a pessoas no discurso é necessário definir a localização de cada uma no espaço de sinalização para que possa ser identificada pelo surdo. Não se prenda a pura sinalização que não constroem significados claros, que não exploram a imagética e não provocam a imaginação da criança. Explore a incorporação.*

Esta fábula constrói-se destes recursos desde o início da narrativa. Processos de incorporação e anafóricos são intrinsecamente corporificados e exigem do narrador-intérprete domínio das relações interlocutivas.

A concentração para a produção de simulação mental poderia ajudar na organização do pensamento para esta sentença. Depois de sinalizar TER-NÃO, a informação não foi completada. Observe a tradução:

“Um dos irmãos chamou os demais para conversar e disse:

— Não temos onde morar, nós irmãos precisamos construir nossa casa. Vamos construir uma casa de alvenaria.”

A imagética produz a simulação mental. Ao privilegiar o uso de simulações mentais, o tradutor-intérprete tem mais garantia de produzir sentenças mais coerentes. Para além da lacuna, o trecho apresenta o início do texto onde um dos irmãos entre os três porquinhos propõe a construção de uma casa.

Figura 52. Simulação Mental e referente visuo-corpóreo

		
UM	IRMÃO	CONVERSAR
		
TER-NÃO	IRMÃO	CONSTRUIR
		
CASA	PEDRA	2sIR1s <sup>10</sup>

Na figura 53 temos a resposta de um dos irmãos diante da proposta. A direção corporal não se modifica. O texto traz a fala do narrador e em seguida do personagem:

“Um dos irmãos responde:

— De alvenaria não, demora muito.”

Com base na perspectiva corporificada, a fala deste outro irmão modificaria a direção corporal e visual do narrador, pois ele estaria em outra posição na cena em relação ao primeiro dos três porquinhos que fez a proposta. As experiências visuais onde o posicionamento de diferentes referentes-visuo-pronominais (eu, ele, ela, você, nós), se relacionam no espaço, alimentam a enciclopédia mental, produzindo uma habilidade imagética favorecendo a simulação mental anterior a produção comunicativa.

Figura 53. Referentes visuo-pronominais



A narradora A interpreta a fala de um dos três porquinhos e a do narrador. A fala do personagem é:

“— Eu não.

Do narrador é:

— Ele quer.....”

Observe que a narradora aponta para o seu lado esquerdo para dizer “Ele”, na intenção de informar ao espectador a quem se refere a fala a seguir, no entanto, na fala anterior NÃO EU “Eu não”, a narradora faz a incorporação do personagem, continuando de frente para o espectador, quando, do ponto de vista corporificado, ao sinalizar “Eu não”, a narradora deveria se posicionar no seu lado esquerdo onde ela apontou que estaria este personagem, emitindo a fala deste lado e não de frente como faz o narrador. Somente o uso de dêiticos pode não ser visualmente significativo para o espectador de cultura visual, necessitando da exploração do espaço de forma que a cena se construa organizada aos olhos do espectador. O narrador-ator surdo apresentará possibilidades que podem ser consideradas corporificadas do ponto de vista da Linguística Cognitiva.

Figura 54. Direção visuo-corpórea



A narradora A interpretou: “Este quer construir de palha”. No último quadro a narradora A sinaliza:

“— Vamos!”

Esta seria a expressão do convite feito por um dos três porquinhos para os demais construírem a casa de palha também. Ao fazer o convite, a narrador permaneceu de frente com um olhar indefinido. Na seção 7.3, discutiremos outras escolhas interpretativas.

Figura 55. Referentes visuo-nominais



Na sentença a que pertencem estes léxicos, ilustrados na figura 56, temos na fala da narradora A:

“O lobo disse:

— Lá estão os porquinhos. Eu vejo... tenho uma ideia. Agora eu vou comer bem!”

Observe que a narradora A direciona LÁ para o seu lado esquerdo e no momento em que sinaliza que o lobo mau viu a casa, direciona o sinal VER para o seu lado direito. Utilizando as habilidades corporificadas, principalmente a percepção visual, a narradora perceberia que o sinal VER deveria estar na mesma direção de LÁ, já que anteriormente havia informado o local da casa. O restante da sentença “Agora vou comer bem”, é expressa voltada também para o lado direito. A organização visual desta sentença no espaço de sinalização, tende a ser

mais corporificada se houver uma porção imagética na sua construção. Incorporar os personagens na narrativa demanda posicioná-los em cena regidos pela percepção visual. Esta “concordância” visual favorece a compreensão da narrativa por parte do espectador e as relações na tessitura do texto.

Figura 56. Direção visuo-corpórea e imagética



Na figura 57 a narradora A interpreta o trecho do narrador no texto:

“Anda, vê a casa de palha, então corre e tem uma ideia.  
— Eu sou lobo.....”

Observe que a narradora A volta-se para seu lado esquerdo para informar que o lobo mau está se dirigindo a uma das casas, mas a casa a que se refere é a primeira, é a casa de palha que já foi posicionada no início da narrativa do seu lado direito. Ao perceber a confusão, volta-se novamente para o lado correto, para onde o lobo corre e segue a narrativa.

Explorar a habilidade imagética é uma de nossas habilidades mentais mais precisas, pois nos revela através dos olhos da mente toda a cena, partindo de nossas experiências com a língua em uso.

Figura 57. Direção visuo-corpóreo e referentes



O irmão do porquinho, proprietário da casa de madeira e que presta socorro ao irmão que perdeu a casa de palha, pede calma e afirma que está tudo bem. Na cena anterior pode-se observar que o porquinho proprietário da casa de palha corre em direção ao seu lado direito, porém no sinal ENTRAR, dá a entender que ele corre em direção ao lado esquerdo e entra na casa. Espaços mentais serão ativados na tentativa de compreender esta dinâmica. Do lugar que se está, para um outro espaço, a saída imagética deste lugar para outro lugar. O sujeito de cultura visual faz este exercício para organizar as informações, por isso há que se ter bem articuladas as relações de saída e de chegada.

Figura 58. Referentes e os espaços mentais



A próxima seção, na figura 59, a narradora opta pelo uso de OUTRO para um referente no espaço. O recurso utilizado pela narradora A para mostrar ao espectador a quem pertencem as falas é o signo OUTRO. Em português é um signo muito comum quando narramos um acontecimento onde duas ou mais pessoas estão envolvidas “um disse... e o outro disse...”. Referentes distribuídos no espaço e evocados através de dêiticos acompanhados de referentes visuo-nominais, favoreceriam essa compreensão. Mais tarde, o narrador-ator surdo apresenta recursos corporificados para distinguir e identificar os personagens.

### 8.1.3 Classificadores e incorporação

Os classificadores foram apontados pelos professores surdos de forma bastante contundente nesta narrativa. Os classificadores e a incorporação são considerados aspectos fundamentais nas produções de narrativas infantis. Atribui relações de concordância com o espaço de sinalização e favorecem um maior envolvimento e consequente compreensão da mensagem pelas crianças surdas.

Quadro 5. Terceiro trecho da transcrição – narradora A

*O uso de classificadores precisa ser mais claro e natural, de forma incorporada, como no momento do sopro do Lobo Mau em que a força do vento nas mãos não mostra esta força, aparentando ter sido uma tentativa de copiar de uma outra interpretação, porém sem sucesso.*

*Também faz uso equivocado na tradução de “CASA firme”, pois faz dois sinais “CASA” e “FIRME”. A criança não vai compreender esta sinalização. O ideal é fazer um único sinal com classificador “CASA firme”.*

De todo o texto interpretado, destacamos este trecho onde a interpretação é:

“— Vamos construir!

E o outro responde:

— NÃO!”

Há o uso do verbo (CONSTRUIR), e do classificador (PAREDE-CONSTRUIR). O signo CONSTRUIR é o mesmo em qualquer contexto, o que pode variar é o objeto que recebe a ação do verbo. Para uma casa de palha haverá uma ação específica na construção visuo-espacial que possa representar a reação deste material (palha) sendo manipulado para erguer uma casa. O mesmo ocorre com madeira e tijolos. O narrador pode, nestes casos dispensar o verbo CONSTRUIR e optar somente pelo classificador, concordando o objeto com a ação produzida sobre ele, fazendo uso do classificador perspectiva-ação. Visualmente, esta construção sintática é mais rica em informações como veremos mais adiante exemplificada pelo narrador-ator surdo.

Figura 59. O Classificador Perspectiva-ação



O signo FAZER é muito comum na língua portuguesa. Costuma-se utilizar este verbo para várias ações, inclusive substituindo

outros verbos “Ele faz pedagogia”, para dizer “Ele estuda pedagogia. O mesmo não acontece com a língua de sinais. O verbo FAZER em língua de sinais é usado somente quando não pode ser substituído pela ação específica a que se refere a sentença, como “fazer a tarefa”, outros usos como: “fazer comida” é COZINHAR, “fazer a casa” é CONSTRUIR, “fazer a pintura” é PINTAR, isto porque são mais significativos visualmente.

O uso do signo FORTE também pode ser incorporado de forma mais significativa visualmente se usado como classificador perspectiva-ação: CASA firme ou CASA forte. Mais adiante o narrador-ator surdo traz uma outra alternativa para esta expressão.

Figura 60. Uso do verbo “fazer” e do Classificador Perspectiva-ação



Neste trecho a narradora A interpreta a fala do lobo:

“— Ele, o porquinho, é bom!

Com medo, dentro de casa, com muito medo!”

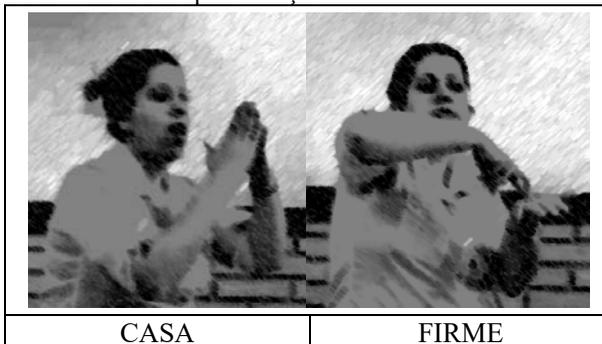
Trata-se da cena onde acontece a derrubada da primeira casa, a casa de palha. O lobo mau diz que vai soprar e derrubar a casa para comer o porquinho porque ele é saboroso. Depois narra a reação do porquinho preso em casa com medo. No último quadro incorpora o personagem encolhido de medo. Observe que a narradora permaneceu voltada para o seu lado direito onde se encontra a casa de palha e direcionou os acontecimentos todos para este mesmo lado, garantindo coerência à cena. Também fez uso de um dos três porquinhos encolhido de medo. Partindo de uma perspectiva corporificada, houve mais atenção com as questões de coerência visual em cena.

Figura 61. Referente visuo-corpóreo e Classificador



Neste trecho, onde o lobo mau tenta derrubar a casa de tijolos, mas não consegue, pois a casa é resistente aos seus fortes sopros, a narradora opta por dois léxicos: CASA e FIRME. O narrador-ator surdo apresenta, em análises posteriores, uma alternativa onde a casa, no caso o objeto, sofre a ação do “soprar” e reage sendo resistente, firme, tudo apresentado em um único quadro, valendo-se de classificador perspectiva-ação.

Figura 62. Classificador Perspectiva-ação



## 8.2 Identificação dos apontamentos da análise “B”

A narradora A interpretou a narrativa infantil “João e o pé de feijão”. Sua performance durou 5’37” e foi assistida pela pesquisadora e colegas do grupo de participantes, enquanto era registrada em vídeo.

Nosso estudo apresentou o quão importante é o momento do conto para o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças. Não é diferente com crianças surdas. O intérprete, ao explorar suas habilidades de expressão baseadas na corporeidade da língua, pode ativar na mente do seu interlocutor, da criança surda, relações de domínios semânticos que comporão uma rede de significados, enriquecendo a construção linguística e a competência da compreensão e interpretação. Esta seção dá especial atenção à tradução e interpretação voltada para o público infantil, onde o profissional que produz a narrativa privilegie uma atuação voltada para este público.

### 8.2.1 A corporeidade nas narrativas da narradora B

Algo bastante pontuado na análise dos professores surdos foi a postura da narradora B, que segundo eles, poderia explorar mais a proximidade com o perfil das crianças, com uma interpretação mais interativa. A contribuição dos participantes pode nos ajudar a pensar em algumas alternativas de interatividade linguística corporificada voltada para o público infantil.

Quadro 6. Primeiro trecho da transcrição – narradora B

*A sinalização desta intérprete é muito boa, principalmente para sinalizantes adultos, mas é necessário fazer uma adequação para alcançar as crianças. É necessário sinalizar mais detalhadamente para o entendimento das crianças, para que fique mais claro para elas. Explore o imagético para que fique mais adequado ao perfil infantil.*

Nas figuras abaixo 63, para além das questões de interação com as crianças surdas, vale ressaltar a escolha pela digitalização na apresentação do título para, em seguida, apresentar os sinais que o representam. A narradora interpreta:

“Título: João e o pé de feijão. Em libras: J DA ÁRVORE DE FEIJÃO.

Era uma vez, em uma região distante da cidade, onde podia-se avistar ao longe uma casa onde viviam três pessoas.”

Para crianças alfabetizadas e principalmente quando há a manipulação dos livros de história, faz-se pertinente esta estratégia, porém, a ênfase, para a criança surda, deve ser dada às descrições e esquemas imagéticos.

A escolha do sinal PRÓPRIO que também pode ser traduzido aqui como “DE”, poderia ser dispensado. Uma construção no espaço de sinalização explorando recursos visuais, poderia ser mais significativa. Poderia posicionar o personagem “João” de um lado e seguir o olhar para o lado oposto sinalizando ÁRVORE, mostrando as folhas com a outra mão aberta, demonstrando uma folhagem cheia e em seguida o sinal de FEIJÃO. O recurso dêitico que desliza partindo de “João” em direção à árvore dá a ideia de relação entre eles, algo que será apresentado ao longo da narrativa. Mas, é uma possibilidade de interpretação, pode ser que fique mais atraente para o espectador infantil, porém nada indica que possa comprometer o sentido e dificultar o entendimento pela criança surda.

A opção pela digitalização do título também pode depender da faixa etária do público infantil. Para crianças em fase de alfabetização pode ser significativo, até para ajudar no conhecimento das palavras do português, se este for o objetivo da atividade também, porém, não terá nenhum efeito e ainda pode confundir crianças em fases anteriores à alfabetização.

A narradora seguiu com uma descrição imagética introduzindo o espectador no Contexto Visuo-factual. Esta opção pode ativar os domínios deste espectador sobre o contexto da narrativa, favorecendo as construções de sentido na trama “[...]Era uma vez, em uma região distante da cidade, onde podia-se avistar ao longe uma casa onde viviam três pessoas”.

Outras escolhas interpretativas são apresentadas pelo narrador na seção 9.3. Com base em nossos estudos, principalmente em Vygotsky, poderemos refletir sobre o impacto de cada uma destas escolhas para garantir o envolvimento da criança surda e conseqüentemente, podendo contribuir para o seu desenvolvimento linguístico.

Figura 63. Apresentação dos personagens e do contexto – narradora B

			
TÍTULO	J	O	A
			
O	E	O	P
			
E	(acento agudo)	D	E
			
F	E	I	J
			
A	O	(til)	EM-LIBRAS

Continua

## Continuação

			
J	PRÓPRIO	ÁRVORE	FEIJÃO
			
ERA-UMA-VEZ	ESTA-REGIÃO	CIDADE	PRÉDIOS
			
AVISTAR	DISTANTE	CASA	DENTRO
			
VIVER		PESSOA-TRÊS	

A partir do léxico ENTÃO, inicia o desfecho da narrativa. A narradora B interpreta:

“Então.... havia o menino, o João e sua mãe ganharam presentes e usufruíam deles todos os dias, vivendo bem. Isto porque a galinha dos ovos de ouro lhes proporcionou comida e também apreciavam a música da harpa encantada. Os dois passaram a viver bem, saciaram a fome e foram felizes para sempre.”

Durante a narrativa, a narradora B sinaliza GALINHA-OVOS-OURO e HARPA, mas o espectador infantil pode ter dificuldade em visualizar no espaço de sinalização e em sua mente a forma dos objetos.

Como visto no capítulo 2, as narrativas infantis são importantes para o desenvolvimento linguístico da criança, por isso faz-se fundamental a atenção com a forma como o tradutor-intérprete mediará as informações. Se o texto é infantil, a ação de traduzir e interpretar pode atraí-lo de forma mais significativa se a construção do discurso se der no nível da infância, respeitando o universo de conhecimento da criança. O narrador-ator surdo apresenta outras escolhas interpretativas que podem ajudar a criança surda a visualizá-los.

Figura 64. Finalizando a narrativa



Continua

## Continuação

COMIDA	TAMBÉM	HARPA	TODO-DIA	
MÚSICA	OUVIR	OS-DOIS	VIVER	
BEM	COMER	FOME?	NÃO	ACABAR
VIVER	BEM	FELIZ	PARA-SEMPRE	

Nesta seção buscamos identificar os apontamentos considerados mais relevantes para os objetivos deste estudo. Questões morfosintáticas de base corporificada na construção das sentenças e nas escolhas tradutórias nas línguas de sinais, assim como a postura interativa dos narradores frente ao público infantil, foram os critérios para a seleção dos trechos das narrativas produzidas pelas narradoras A e B. A próxima seção compara estas escolhas tradutórias com as do narrador-ator surdo.

Os resultados desta fase da análise apresentaram aos pesquisadores o potencial que há em produções de narrativas infantis em língua de sinais a serem explorados com base na perspectiva corporificada

de construções linguísticas. A observação das contribuições das participantes A e B demonstraram diferenças nas escolhas tradutórias e interpretativas que oscilaram entre a presença e ausência da exploração da corporeidade na língua de sinais e interatividade como público infantil, fazendo com que, em determinados trechos das narrativas, os analisadores fossem provocados a questionar as possibilidades destas produções alcançarem o imaginário infantil e a contribuição para o desenvolvimento linguístico das crianças surdas.



## 9. ANÁLISE DOS DADOS DO ESTUDO PRELIMINAR

Este capítulo integra a fase do estudo preliminar desta pesquisa, que tem por objetivo promover uma reflexão sobre as diferentes possibilidades de tradução e interpretação de narrativas infantis com base na perspectiva corporificada de produções linguísticas. Para este fim, faremos uma analogia entre as escolhas interpretativas das narradoras A e B e do narrador-ator surdo. Os trechos analisados foram selecionados a partir dos apontamentos nas análises dos professores bilíngues surdos nativos nas performances das participantes A e B e também a partir de outras escolhas tradutórias entendidas como relevantes para análise com base numa perspectiva corporificada.

Por entender a Linguística Cognitiva como um estudo que considera a construção linguística um processo holístico, entendemos que uma expressão, mesmo apresentando um único léxico, pode não apresentar uma constituição de um único aspecto linguístico e cognitivo, e sim por uma motivação que compõe-se de diferentes aspectos das habilidades linguísticas e cognitivas, das habilidades corporificadas. É uma relação de interdependência contextual, cultural, semântica e pragmática.

### 9.1 Analogia entre as escolhas tradutórias da narradora “A” e do narrador-ator surdo

A narradora A inicia apresentando os Referentes visuo-pronominais. Estes são os personagens (três porquinhos) sendo posicionados no Contexto Visuo-factual: “Este, este, este” para cada porquinho.

Figura 65. Apresentação dos personagens na narrativa – narradora A



O narrador-ator surdo inicia com uma saudação, apresentando o Contexto Visuo-factual ao espectador. Valendo-se de seus domínios

visuo-imagéticos superiores, o narrador-ator conhece os contratos sociais de aproximação e as estratégias de contato com o público infantil. Aliando estes domínios que compreendem uma perspectiva baseada na representação homóloga-imagética, o narrador pretende levar o espectador a alcançar a integração de sentido visual ao constatar que trata-se de uma narrativa infantil.

Ao apresentar os personagens da narrativa, o narrador-ator surdo valeu-se do referente visuo-adjetivado “PEQUENO” para informar ao espectador a característica dos personagens: “Olá! Os três porquinhos.”. Na imagem há apenas um referente visuo-adjetivado, mas o narrador-ator o repete três vezes para indicar a atribuição desta característica a cada um dos personagens. O narrador-ator fez uso de sua capacidade de construção visuo-corpóreo-espacial, pois evocou seus conhecimentos perceptivos armazenados na memória para descrever os personagens.

Figura 66. Apresentação dos personagens na narrativa – narrador-ator surdo



A narradora A inicia a narrativa fazendo uso dos Referentes visuo-pronominais posicionando-os no Contexto Visuo-factual, porém no momento de apresentar um Classificador perspectiva-ação aos personagens, resgatando-os pelo recurso de direção dêitica, fez a escolha tradutória: “Um dos irmão chamou os demais para conversar”, com sua direção corporal para o lado direito e sua direção visual indefinida. Pode-se supor, que a narradora A fez uso de seu domínio visuo-imagético superior, em que o lado direito é o referente-adverbial, onde se encontra um dos personagens. Portanto, lado direito e local de posicionamento de um dos personagens é a Perspectiva Homóloga-imagética, culminando no Processamento Imagético-integracional de sentido visual, representado pelo terceiro porquinho apresentado.

Figura 67. Indicação dos falantes na cena – narradora A



O narrador surdo, por sua vez optou por uma construção visuo-corpóreo-imagética ao atribuir a cada um dos personagens um referente visuo-adjetivado. Primeiramente faz uso do referente visuo-pronominal para indicar a quem pertence o referente visuo-adjetivado. Vale ressaltar que o classificador utilizado pelo narrador é, normalmente utilizado para se referir a pessoas: TRÊS-PESSOAS, ESTA-PESSOA. O narrador alia este Classificador Manual como referente visuo-pronominal relacionando-o a um referente visuo-adjetivado, representado no Classificador Manual das patas do porquinho que se encontram abaixadas, como as de um cão obediente. A expressão fácil de “pacato”, é uma linguagem exclusivamente humana. Tanto narrador quanto espectador são capazes de evocar seus domínios de sinalização estabelecida, em relação aos conhecimentos que têm sobre características humanas e de animais, expressas nos Classificadores Manuais e marcas corpóreo-faciais (expressão). Preparados pelo Contexto Visuo-factual, por tratar-se de um conto fictício infantil, são capazes de processar integração de sentido visual envolvendo um animal com comportamento humano, produzindo novo significado, que será armazenado como Domínio Visuo-imagético Superior.

Figura 68. Indicação dos falantes na cena – narrador-ator surdo



A narradora A ao sinalizar “Um não concordou e o outro também não”, refere-se às respostas dos irmãos porquinhos à proposta de um dos irmãos de construir uma nova casa de alvenaria. Esta seria uma situação de Classificador Perspectiva-ação, em que há uma ação praticada por cada um dos personagens. Para esta interpretação a narradora A escolhe utilizar o léxico UM para se referir a um dos porquinhos e OUTRO para se referir ao seguinte. Também busca fazer uso de marcas corpóreo-faciais movimentando a cabeça no sentido negativo. Analisando sob a perspectiva de uma língua de cultura visual, para uma língua que se constitui com base em propriedades imagéticas, esta composição: UM, NÃO! OUTRO, NÃO!, apresenta uma influência mais estruturalista.

A narradora buscou fazer uso de marcas corpóreo-faciais para expressar a negação, mas também poderia fazer uso da direção visual e corporal, assim como referente visuo-pronominal e domínio visuo-imagético superior, otimizando seu desempenho e a construção de sentidos para o espectador.

Figura 69. Posicionando os personagens na cena – narradora A



Em construções visuo-corpóreo-imagéticas não encontramos a influência de estruturas cartesianas, comuns em produções sintáticas regidas por ligações gramaticais. As ligações de sentido estão presentes. Em língua de sinais a composição “ELE FAZER CASA MADEIRA”, “Ele construiu uma casa de madeira”, poderia estar mais afinada com a cultura visual sinalizando “ELE CONSTRUIR CASA MADEIRA”. O verbo “FAZER” em libras é usado para ações em que não se pode substituí-lo: “VOCÊ FAZER ATIVIDADE ESCOLAR?”, “Você fez a tarefa da escola?”. Neste outro exemplo podemos substituir: “VOCÊ SABER FAZER COMIDA?”, por “VOCÊ SABER COZINHAR?”, “Você sabe cozinhar?”.

A narradora A optou por sinalizar “FAZER CONSTRUIR CASA”, talvez por influência de regras gramaticais de composição, onde o verbo “FAZER” é muito usado, mesmo podendo ser substituído por outros verbos.

Vale chamar a atenção para a interatividade. Em uma narrativa infantil, envolver a criança, interagindo com ela é o que provoca a interatividade entre narrador e espectador. Esta postura considerada parte da construção visuo-corpóreo-espacial e imagética é fundamental em narrativas voltadas para sujeitos de cultura visual.

Figura 70. Sinalizando a construção da casa – narradora A



A narradora A buscou fazer uso de Classificadores Perspectiva-ação expressos na concordância entre substantivo + verbo, como: CONSTRUIR PALHA, MADEIRA PAREDE-PREGAR MADEIRA-ENCAIXAR, CONSTRUIR PEDRA, que traduzem-se, respectivamente por: “Construir uma casa de palha”, “Construir uma casa de madeira” e “Construir uma casa de alvenaria”. Vale ressaltar que Classificadores Perspectiva-ação privilegiam uma construção onde substantivos recebem a ação e flexionam-se com base no substantivo. O narrador-ator surdo apresentará este fenômeno linguístico em sua narrativa, apresentando primeiramente o substantivo e em seguida a ação sobre ele. Na mente da pessoa surda é desta forma que classificadores se constroem: o substantivo sofrendo a ação e não a ação sobre o substantivo.

Na análise crítica, os professores de Libras surdos chamaram a atenção para a questão da expressão facial, fundamental para a compreensão da criança surda, principalmente em narrativas. Mesmo fazendo uso de Classificadores Perspectiva-ação, propriedades cognitivas responsáveis pela relação de sentidos espaço-visuais precisam ser ativadas numa perspectiva imagética, onde se relacionem na construção Visuo-corpóreo-espacial: Classificadores Perspectiva-ação, Domínios Visuo-imagéticos Superiores, movimento e prosódia. A questão do movimento se dá pelo fato de que “jogar” sinais que representam ações sem uma “pitada” de pantomima pode comprometer o aspecto “vivo” da narrativa para crianças.

Figura 71. A construção das três casas – narradora A



O narrador-ator surdo optou por uma construção Visuo-corpóreo-espacial, fazendo uso de Classificadores Perspectiva-ação, representados na figura 72 que narra a construção das casas, em que há coerência entre os tipos de material de cada uma das casas e a forma de manipulá-los. Observa-se também marcas não-manuais, contato interativo e movimentos.

Para a casa de palha, o narrador-ator surdo descreve o material para que a criança possa visualizá-lo e depois começa a construção. Para

a casa de madeira, ele sinaliza MADEIRA e depois a ação sobre ela, e por último sinaliza PEDRA, iniciando a construção.

Estas escolhas de interpretação no plano dos Domínios Visuo-imagéticos Superiores, ancorados numa perspectiva Homóloga-imagética (características comuns), levam a um Processamento Imagético-integracional de sentido visual, que ao chegar aos olhos da criança surda, ativa o mesmo processo linguístico-cognitivo, possibilitando relações de sentido e ampliação de conhecimento, já que provocam o espírito crítico, o raciocínio sobre as relatividades.

Figura 72. A construção das três casas – narrador-ator surdo

			
ENTRELAÇADOS	FINO	IGUAL	GALHOS
			
PALHA-FINA	MADEIRA	MADEIRA-SERRAR	PREGO-BATER-NO-CHÃO
			
PREGO-BATER-NA-PAREDE	MADEIRA-ENCAIXAR	CASA-MADEIRA-CONSTRUIR	

Continua

## Continuação

			
CASA	CASA-PRONTA	PORQUINHO preguiçoso- DENTRO-CASA	PEDRA
			
TIJOLO-PAREDE-CONSTRUIR			

Um dos aspectos fundamentais da Gramática de Construções Visuo-Corporificadas são as marcas corpóreo-faciais e os movimentos. Estes aspectos acentuam características e ações e revelam sentidos. As marcas corpóreo-faciais dizem respeito às expressões facial e corporal, onde há, inclusive, a incorporação de personagens, sejam humanos ou não; os movimentos dizem respeito a prosódia da narrativa, seu ritmo e aspectos marcantes.

Nesta análise comparativa apresentamos este trecho da narrativa em que a narradora A e o narrador-ator surdo apresentam o personagem lobo mau. As escolhas para a interpretação são bem diferentes. Enquanto a narradora A optou por sinalizar LOBO MAU, o narrador-ator surdo optou por uma construção imagética, descrevendo as características de um ser mau. Estas características ativam as habilidades da Zona de Representação Homóloga-imagética, onde a criança busca em sua enciclopédia mental conhecimentos que gerem sentido a partir das pistas visuais expressas pelo narrador. O processo construído, esta criança chega a Zona de Processamento Imagético-integracional, para compreender que trata-se do lobo mau. Este exercício pode ser mais empolgante e envolvente para a criança. Se o objetivo da narrativa de contos infantis é envolver a criança de forma que possa provocar seu imaginário infantil e com isso levá-la a construção de sentidos e aquisição de conhecimentos, através de um modelo linguístico que aprimore sua competência linguística, a escolha por uma interpretação que chame a

atenção da criança, que a envolva e a faça interagir, é mais propícia para alcançá-lo.

Figura 73. Zonas de Representação e Processamento



A narradora A interpreta o momento em que o porquinho da casa de palha se encolhe de medo do lobo mau enquanto a casa é atingida pelos seus fortes sopros acabando por destruí-la. Para as três cenas a narradora optou pela composição: “CASA CAIR”, diferenciando o local da queda para representar tratar-se de casas diferentes.

Para uma construção visuo-corpóreo-espacial, considera-se que a coerência representada em Classificadores Perspectiva-ação favorece a compreensão e dá mais sentido à ação, já que a forma como o verbo age na cena depende do objeto que sofre a ação. Cada ação terá uma reação dependendo do objeto que a recebe.

O narrador-ator surdo optou pelo uso da Figura-Fundo visuo espacial neste trecho como mostra a figura 74, antes do início da queda da casa. O porquinho pacato faz contraste com a reação do personagem enquanto segura a porta com medo. O fenômeno Figura-Fundo visuo espacial se dá pelo fato do espectador receber a informação de tratar-se especificamente deste personagem pela sua característica como referente visuo-adjetivada da patinha abaixada. Para esta interpretação o narrador fez uso do fenômeno de Domínio Visuo-imagético-espacial. Todas as cenas em que este personagem aparece, este referente visuo-adjetivado é mantido para identificar o agente da ação.

Figura 74. Classificadores Perspectiva-ação e Figura-Fundo de Proeminência



O narrador também faz uso de toda uma construção visuo-corpórea-espacial para representar a destruição da casa de palha. Aparecem no discurso Classificadores Perspectiva-ação ao tremer a casa em razão do vento forte (sopro) e a reação do personagem, assim como a forma como a palha voa e cai no chão, finalizando com um referente visuo-adverbial, apresentando de que modo ficou o local (não sobrou nada). A casa de madeira já reage de outra forma em relação a ação do vento. Devido ao material ser diferente, a reação será diferente. É a coerência do narrador ao fazer uso do fenômeno linguístico Classificador Perspectiva-ação.

O narrador produziu a narrativa sempre atento a direção corporal (a casa sofre a ação que é apresentada do lado esquerdo, pois está sob a perspectiva do lobo mau, o porquinho pacato por sua vez está dentro da casa, por isso também se encontra do lado esquerdo). A direção corporal, seja da perspectiva do narrador ou do personagem são fundamentais para organizar as ações no espaço de sinalização e, conseqüentemente favorecer a compreensão da criança. Visualizando esta construção visuo-corpórea-espacial de seu modelo linguístico, que é o intérprete, ela compreenderá que é uma característica intrínseca à língua visuo-espacial e incorporará a seus usos.

Figura 75. A queda das casas dos personagens



É interessante notar o quanto nosso narrador surdo explora aspectos da construção visuo-corpórea-espacial. Em toda ação não deixa de apresentar a reação dos personagens. Marcas corpóreo-facial (a expressão facial e olhar do porquinho pacato desprotegido após a destruição da casa), direção corporal e visual (a direção do porquinho pacato ao olhar para o nada que se tornou sua casa, virando para o lado oposto onde se encontra o lobo no momento do grito; o lobo na direção do porquinho pacato com intenção de devorá-lo), o movimento (uso de pantomima e prosódia para retratar cada ação da cena, sem estar preso a sinais, e sim comprometido com as relações imagéticas de sentido), referente visuo-adjetivado (o porquinho com medo e o lobo mau faminto), Figura-Fundo Dupla Perspectiva e de Proeminência (o porquinho pacato em ações em “zoom” ou compartilhando o mesmo quadro com outra ação), tendo sua reação apresentada ao mesmo tempo na face do narrador. Há a possibilidade de se integrar dois quadros separados que pertencem a mesma moldura semântica.

Figura 76. As expressões dos personagens



Outro aspecto interessante a ser destacado nas escolhas do narrador é a preocupação em detalhar características dos personagens. Além de utilizar referentes visuo-adjetivados para diferenciar cada um dos irmãos porquinhos, também apresentou referentes visuo-adjetivados que justificaram o ser ameaçador que é o lobo mau. A criança faz ideia de como seja um lobo, também faz ideia do que representa dentes exageradamente grandes e um ser furioso e com fome. Unindo estes Domínios Visuo-imagéticos Superiores, que podem ser relacionados em uma Representação Homóloga-imagética por apresentarem em algum aspecto características comuns, a criança chega ao Processamento Imagético-integracional de sentido visual: trata-se de um lobo mau, muito mau.

Em uma Gramática de Construções Visuo-Corporificada, a competência do narrador no uso de Figura-Fundo de proeminência leva o espectador a desenvolver sua capacidade de organização dinâmica das informações. Selecionamos alguns frames que representam este fenômeno linguístico da Libras.

Figura 77. Referentes visuo-adjetivados e Figura-Fundo



O porquinho pacato, possivelmente identificável pelo referente visuo-adjetivado da pata abaixada, que está ouvindo alguém bater à porta e no quadro seguinte andando em direção à porta. No terceiro quadro marcas corpóreo-faciais revelam que trata-se do mesmo personagem olhando pela janelinha da porta.

Figura 78. Referente visuo-adjetivado



Este personagem é o porquinho esforçado. A percepção visual do espectador é duplamente estimulada ao mesmo tempo por informações que se encontram no mesmo quadro. Referentes visuo-adjetivados, marcas corpóreo-faciais e Classificadores Perspectiva-ação constituem a sentença. A narradora A optou por dois léxicos para representar a firmeza da casa em reação ao forte sopro: CASA e FIRME. Valendo-se do Classificador Perspectiva-ação, o narrador surdo uniu o objeto “CASA”, a ação sobre ele “SOPRAR”, sua reação “FIRME” e a expressão facial que transmite a ideia de segurança.

Figura 79. Referentes visuo-adjetivados, marcas corpóreo-faciais e Classificadores Perspectiva-ação



Para o porquinho preguiçoso há um outro referente visuo-adjetivado, facilmente identificável. No segundo quadro o espetador entende que é este personagem que está ouvindo um barulho pelo fato do narrador interpretar a ação permanecendo com a postura que pertence ao personagem.

Figura 80. Referente visuo-adjetivado – PORQUINHOpreguiçoso-satisfeito



Vale destacar este trecho da narrativa em que o porquinho pacato conclui a construção de sua casa e adentra. No primeiro quadro da figura 81 temos marcas corpóreo-faciais, que é a expressão de satisfação do personagem ao entrar na casa, entrada esta representada pelo Classificador Manual de ANDAR em uma das mãos, e o interior da casa representado pelo telhado em outra mão. Temos uma construção em Figura-fundo Dupla Perspectiva.

Figura 81. Figura-Fundo Dupla Perspectiva e Proeminência



No primeiro quadro da figura 82 se encontra o porquinho esforçado ouvindo um barulho. Temos o fenômeno Figura-Fundo Dupla Perspectiva no segundo quadro, quando o personagem identifica o barulho de alguém andando sobre o telhado. A marca corpóreo-facial identificada na expressão “esperta” do porquinho esforçado o diferencia dos demais irmãos que apresentam sempre uma postura medrosa e insegura, aliada ao Classificador Perspectiva-ação de PESSOA-ANDAR-SOBRE-TELHADO. Duas cenas apresentadas na mesma cena.

Figura 82. Figura-Fundo Dupla Perspectiva – PESSOA-ANDAR-SOBRE-TELHADO



O narrador poderia ter optado por sinalizar estas informações de forma separada. “PORQUINHO ABRIR JANELA. PERGUNTAR: ‘QUERER O-QUE?’”, mas fazendo uso do fenômeno linguístico Figura-Fundo de Proeminência apresentou a cena no mesmo quadro (cena). Com

construções visuo-corpóreo-espacial (pantomima), Classificadores Perspectiva-ação (a abertura e diálogo pela janela) e Domínio Visuo-imagético Superior (a incorporação do personagem em discurso direto).

Figura 83. Figura-Fundo de Proeminência – QUERER-O-QUÊ?



O lobo mau cumprimenta o porquinho pela janelinha. É possível identificar na figura 84 que trata-se do lobo mau pelo referente visuo-adjetivado representado na garra do personagem e na marca corpóreo-facial que revela a expressão perversa.

Figura 84. Referente visuo-adjetivado – lobo mau



Na figura 85, o narrador narra o momento em que o personagem do porquinho esforçado fecha a porta da janelinha que bate na cara do lobo mau. Observe que há Domínio Visuo-imagético Superior nas cenas, assim como Figura-Fundo de Dupla Perspectiva no segundo quadro. Há

uma porta fechada e a fúria do lobo mau. Duas cenas em um mesmo quadro.

Figura 85. Domínio Visuo-imagético e Figura-Fundo



Observe a clareza do uso de Figura-Fundo visuo-espacial. Depois de sinalizar CASA usa um referente visuo-pronominal apontando para o telhado que a representa como se ela ainda estivesse ali, continua dizendo que há nos arredores da casa uma floresta. É importante destacar que o objetivo deste trecho é apresentar o Contexto Visuo-factual (o ponto de partida do discurso) que é descrito através dos fenômenos linguísticos citados.

Figura 86. Referente visuo-pronominal e Figura-Fundo



Para finalizar a análise comparativa desta narrativa, destacamos o desfecho da fábula. O personagem do porquinho esforçado senta-se para ler o jornal sossegado e satisfeito aprecia a fumaça saindo da chaminé. Ao fundo a expressão do personagem, à frente o telhado com a fumaça saindo de sua chaminé. Um claro fenômeno de Figura-Fundo de Dupla Perspectiva.

Figura 87. Figura-Fundo de Dupla Perspectiva

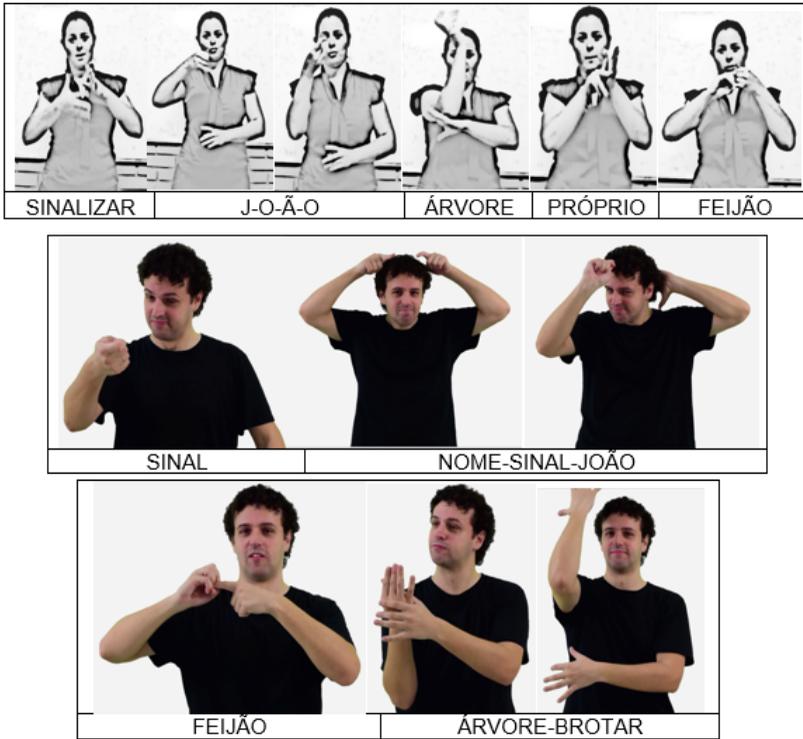


## 9.2 Analogia entre as escolhas tradutórias da narradora “B” e do narrador-ator surdo

Os narradores iniciam a construção visuo-corpóreo-espacial apresentando o título. A narradora B opta pela construção SINALIZAR J-O-Ã-O ÁRVORE PRÓPRIO FEIJÃO, enquanto o narrador-ator surdo opta por digitalizar o nome J-O-Ã-O e depois SINAL NOME-SINAL JOÃO (cria um sinal para o personagem) FEIJÃO BROTAR-ÁRVORE.

Visto que as construções devem ligar sentidos e estes sentidos para a criança surda estão baseados em sua cultura visual, narrativas infantis podem apresentar estas relações, determinando o Contexto Visuo-factual. Dar sinais aos personagens é visualmente mais significativo para a criança surda, pois torna-se um referente visuo-pronominal que pode ser resgatado sempre que necessário.

Figura 88. Contexto Visuo-factual narradora B e narrador-ator surdo



Na construção visuo-corpóreo-espacial acima a narradora B, valendo-se do fenômeno Contexto Visuo-factual, determina o espaço do centro da cidade e do interior, em que a direção corporal para sua esquerda é a cidade e para sua direita é o interior. A partir desta determinação do Contexto Visuo-factual, sempre que a narradora voltava-se para um dos lados o espectador é levado a visualizar o local onde ocorrem as ações.

Figura 89. Contexto Visuo-factual – narradora B



Ainda na fase de apresentação do Contexto Visuo-factual, a narradora utiliza os referentes visuo-pronominais, representados no Classificador Manual PESSOA para apresentar os personagens iniciais.

O interessante nesta escolha de construção de sentidos, é o fato da narradora ao informar a ausência do pai nesta família devido a sua morte, abaixa o terceiro dedo após sinalizar MORRER. Visualmente, tanto para quem produziu a sentença quanto para quem visualizou, houve a ativação de processos cognitivos onde Domínios Visuo-imagéticos Superiores foram relacionados: dedos representam pessoas; dedos levantados são pessoas presentes; dedo abaixado pessoa ausente. A integração de sentido visual revela que o patriarca da família já faleceu. Também podemos relacionar este fenômeno cognitivo e linguístico aos processos de Metafonímia, bem como processos referentes à Zona de Representação Homóloga-imagética e Zona de Processamento Imagético-integracional. Metonímia por tratar-se de uma metáfora e metonímia (dedo abaixado = ausência de uma pessoa que está falecida). Zona de Representação Homóloga-imagética por ativar conhecimentos dos espectadores sobre a vida e morte, relacionando as pessoas em pé (dedos levantados) e pessoas inexistentes (dedos abaixados) levando ao entendimento de “morte” através da habilidade de nossa Zona de Processamento Imagético-integracional.

No caso da Metafonímia, como já vimos no capítulo 7, exige dos interlocutores conhecimento da língua e da cultura para compreender os novos sentidos que podemos produzir a partir dos conceitos que já dominamos. Dependendo da faixa etária das crianças com quem os tradutores-intérpretes estão atuando, é possível que ainda não haja conhecimento suficiente para explorar esta habilidade nas narrativas. Muitas vezes, é necessário explicar determinados usos metafonímicos.

Figura 90. Metafonímia



O narrador-ator surdo, por sua vez, opta por uma outra construção visuo-corpórea-espacial em relação ao Contexto Visuo-factual e aos referentes visuo-pronominais, visuo-nominais e visuo-adjetivados.

Figura 91. Referentes pronominais, nominais e adjetivados



Continua

## Continuação



Na figura 92, enquanto a narradora B optou por apresentar o animal (VACA) através do léxico em Libras, o narrador surdo optou por uma construção que envolve o léxico complementado com o classificador manual da boca deste animal mais o Domínio Visuo-imagético Superior, otimizado pelas marcas corpóreo-faciais que retratam o estereótipo de uma vaca.

Figura 92. Domínio Visuo-imagético Superior



Na figura 93, as escolhas são bem distintas. A construção de sentidos para a narradora B se dá na forma de referentes visuo-pronominais, em que o personagem João responde positivamente ao pedido da mãe de vender a vaca na cidade. No momento em que faz uso do Domínio Visuo-imagético Superior se posicionando como narradora (sem incorporação de personagens) para informar ao espectador que o menino foi buscar a vaca, opta por não estabelecer interação com o espectador, recurso linguístico amplamente usado pelo narrador-ator surdo. Para representar a vaca sendo levada pelo menino opta por Classificadores Perspectiva-ação.

Já o narrador-ator surdo opta por uma construção visuo-corpóreo-espacial que envolve Domínios Visuo-imagético Superiores, fazendo uso de marcas corpóreo-faciais para representar a vaca sendo levada pelo menino, o animal cansado e voltando. Interessante notar o Classificador Manual utilizado para a pata do animal e logo após este Classificador em Perspectiva-ação parado e cansado e depois andando.

Direção corporal e visual também são fundamentais neste trecho para relações de sentido. Observe que é para sua esquerda que o animal olha quando deseja mostrar que está cansado. O menino, por sua vez olha para sua direita, onde se encontra o animal para informá-lo do retorno. O animal faz o retorno para sua esquerda onde se encontra o

menino puxando-o. Uma construção considerada estar coerente e coesa visuo-corporalmente.

Figura 93. Classificador Manual e Perspectiva-ação



É possível observar a integração entre os espaços de enunciação. A narradora B se posiciona como narrador voltando-se para sua esquerda, onde se estabeleceu a localização da “cidade grande” informando a chegada e um outro personagem que se aproxima em direção ao menino que está à esquerda. Utilizando-se do referente visuo-corpóreo, volta-se para a direita para que o novo personagem possa se dirigir ao menino. O espaço real é a “cidade grande”, a enunciação do narrador, o homem, revelam o Processamento Imagético-integracional da enunciação.

Figura 94. Referente visuo-corpóreo



Neste trecho, como mostra figura 95, é interessante pela escolha dos referentes. A narradora B optou por utilizar o referente visuo-adjetivado FORTE para mostrar o poder dos feijões mágicos, enquanto que o narrador-ator surdo optou por mostrar uma bruxa, que tem relação com magia e usa movimento para intensificar o poder dos feijões. Esta Metafonímia de Movimento, além de criar uma certa “tensão” à trama, também ativa o sentido de “feijões mágicos” para a criança, já que foi oferecido por uma bruxa, um personagem muito conhecido deste público. Observe o movimento acompanhado da expressão facial em MULHER BRUXA FEIJÃO MÁGICO. O movimento sugere o poder encantado dos feijões.

Figura 95. Metafonímia de Movimento



O que ilustra a figura 96, é o citado pelos professores surdos como uma opção que pode ser considerada visualmente não significativa para a criança surda. A narradora narra este trecho sinalizando que a mãe joga as sementes e ao caírem no quintal são cobertas pela terra. É a construção visuo-corpórea-espacial que fez sentido para a narradora. É discutível se visualmente a terra cobre sementes desta forma. Vejamos nos próximos quadros as escolhas do narrador-ator surdo.

O que me chamou mais a atenção foi a direção corporal deste trecho. Em MENINO-ENTREGAR-PUNHADO-DE-FEIJÃO o faz na direção do lado direito do personagem, levando o espectador a entender que sua mão está do seu lado direito; em seguida MAMÃE-OLHAR-PUNHADO-DE-FEIJÃO e diz para o menino que ele cometeu um erro: ERRADO, mas diz em direção ao seu lado direito como se estivesse

falando com uma terceira pessoa na cena, mas não, a fala deveria ser na direção do seu lado esquerdo onde se encontra seu filho, finalizando com JOGAR-FORA o punhado de feijões que está em suas mãos, e faz a escolha de jogá-los na direção frontal do personagem.

Figura 96. Direções visual e corporal - laterais

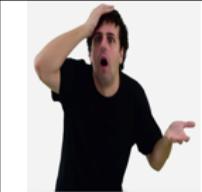
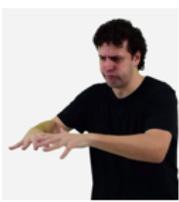
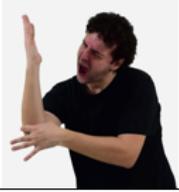
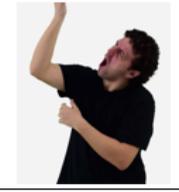
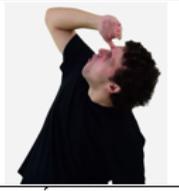


O narrador surdo interpreta a indignação da mãe voltado para o seu lado esquerdo onde se encontra seu filho, o repreendendo pelo mau negócio. Opta por jogar os feijões do seu lado direito e segue toda a narrativa que mostra o brotar dos feijões deste mesmo lado. A direção corporal apresenta coesão e coerência visuo-corpórea que ficará clara para o espectador. A direção visual também pode ser identificada com a mesma coesão e coerência durante o crescimento e representação do tamanho da árvore.

São repetidos os momentos em que o narrador surdo procura manter interação com o espectador, sempre que faz uso do Domínio Visuo-imagético Superior, saindo das falas diretas dos personagens e retomando a postura de narrador, dirigindo-se diretamente ao espectador.

Cenas marcantes também merecem comentários. O Classificador Perspectiva-ação utilizado em TERRA-TREMER e marcas corpóreo-faciais em BROTAR podem ser consideradas escolhas que revelam construções visuo-corpórea-espaciais. O uso de um termo informal para expressar o referente visuo-adverbial MUITO também foi uma escolha visualmente coerente.

Figura 97. Direções visual e corporal – laterais, alto

			
MAMÃE desesperada	FEIJÃO-JOGAR-FORA		CINCO
			
FEIJÃO	FEIJÃO-JOGAR-CHÃO	TERRA-TREMER	FEIJÃO-BROTAR
			
FEIJÃO-BROTAR	PLANTA-CRESCER	TRONCO-ÁRVORE	TRONCO-CRESCER
			
TRONCO-CRESCER-MAIS	TRONCO-CRESCER-MAIS	ÁRVORE-MUITO-ALTO	NOSSAI

Da perspectiva da construção visuo-corpórea-espacial, a direção visual e corporal, na figura 98 apresenta-se coerente e coesa

comunicativamente. A narradora traz para o conhecimento do espectador a mamãe gigante e quando ela o vê olha bem para baixo, quando o apanha em suas mãos a direção visual acompanha tamanho e posição do pequenino.

Figura 98. Direção visual e corporal – para cima e para baixo



O mesmo ocorre na figura 99 narrado pelo narrador-ator surdo. Além da coerência na direção visual, há coerência no referente visuo-adjetivado. O menino, que é pequeno em relação ao tronco, desce ocupando uma pequena parte do tronco, já o gigante desce ocupando o tronco todo agarrando-se nele. A Figura-Fundo de Dupla Perspectiva é contemplada de uma outra forma neste trecho, já que traz o ângulo do gigante “inteiro” agarrado no tronco e em outro o “zoom” no rosto do gigante descendo furioso, configurando a Figura-Fundo de Proeminência. O mesmo ocorre no trecho: **ÁRVORE-CAIR-COM-GIGANTE**apavorado, **MENINO-OLHAR-PARA-CIMA**espantado, **ÁRVORE-CAIR**(expressão da reação do gigante enquanto a árvore cai). É interessante notar as marcas corpóreo-faciais do menino descendo da árvore desesperado e do gigante descendo furioso. O narrador usa o Classificador Manual para representar o menino e o gigante e Classificador Perspectiva-ação para produzir a forma como descem da árvore, ao mesmo tempo expressa na face o sentimento de cada um dos personagens. O fenômeno linguístico Figura-Fundo de Dupla Perspectiva é usado aqui como quadros de uma mesma cena, para que o espectador possa visualizar todos os acontecimentos e reações produzidas ao mesmo tempo.

Figura 99. Figura-Fundo de Proeminência e Dupla Perspectiva – a descida da árvore



### 9.3 Outras analogias

Para além das análises dos professores bilíngues surdos nativos, outras escolhas tradutórias chamaram a atenção dos pesquisadores. Mesmo não tendo sido diretamente apontadas pelos participantes desta fase da análise, têm relação com suas observações por envolver referentes dêiticos, expressões corporal e facial, o incorporar personagens e a interatividade com o público infantil.

A figura 100 mostra no primeiro quadro a opção da narradora B para expressar o momento em que o menino (João), entra na casa do gigante para pegar a galinha dos ovos de ouro e a harpa encantada. Primeiramente incorpora o gigante dormindo enquanto o menino entra sorrateiramente e em silêncio.

No quadro abaixo, o narrador-ator surdo opta pelo uso do fenômeno linguístico Figura-Fundo nas duas formas estabelecidas. No primeiro quadro em que, enquanto o gigante dorme sobre a mesa, o menino passa sorrateiramente, há a possibilidade de se observar dois acontecimentos ao mesmo tempo no mesmo quadro. Ao lado já mostra o

menino atravessando sorrateira e silenciosamente, porém com “zoom” evidenciando sua expressão no momento da ousada travessia.

Figura 100. Figura-Fundo de Proeminência e Dupla Perspectiva – a entrada na casa



A figura 101 ilustra o trecho da história onde a esposa do gigante é obrigada a obedecer suas ordens, cozinhando e arrumando tudo. A narradora B opta por uma incorporação mostrando a mulher cozinhando e preparando tudo.

O narrador-ator surdo opta pelo uso da Gramática de Construções Visuo-corporificada, também constitui-se de elementos dêiticos, chamados aqui de referentes. Neste trecho, o narrador aponta para a direção onde se encontra a mulher do gigante que já foi mencionada anteriormente na narrativa (dêitico pronominal = referente visuo-pronominal). Logo após narra como é a vida da mulher tratada como escrava. De uma perspectiva construcional visuo-corpóreo-espacial há coesão e coerência nas escolhas do narrador-ator surdo. As marcas corpóreo-faciais complementadas com referente visuo-adjetivado, que mostram seus sentimentos enquanto cozinha também são reveladoras ao espectador.

Figura 101. Referente visuo-pronominal



No trecho da história onde é apresentada a galinha dos ovos de ouro e o seu roubo pelo menino, a narradora B sinaliza OVO na figura 102, e em seguida a mão em concha representando um punhado de ovos de ouro. Ao lado, busca estabelecer uma relação visual de concordância, utilizando a configuração de mão de OURO na direção da mão em concha. O caminho da mão em forma de configuração de mão para OURO parte da concha e vai até a boca em movimentos sinuosos, representando o brilho do metal.

Ainda nesta figura, a narradora B sinaliza MENINO-VER-GALINHA iniciando o trecho da história onde o menino vê a galinha dos ovos de ouro e decide levá-la. Observe que a narradora B sinaliza o momento em que o menino põe a galinha debaixo do braço e escapa, sinalizando MENINO-ESCAPAR.

Já mostramos vários exemplos de Figura-Fundo, mas vale a pena observar mais esta opção tradutória do narrador-ator surdo. Os diferentes ângulos para mostrar o ovo de ouro e os quadros que mostram primeiramente a galinha sendo carregada e depois o “zoom” revelando sua reação enquanto é levada. É uma opção também pela interatividade. Observe o olhar voltado para o espectador. Tem por objetivo chamar a atenção da criança para algo bem peculiar na trama, que é uma galinha botar ovos de ouro com uma pitada de humor através da expressão da galinha totalmente atordoada.

Figura 102. Figura-Fundo para “galinha dos ovos de ouro”

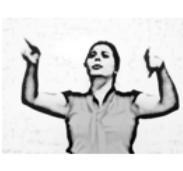


Na figura 103, a narradora B traduz o momento em que o gigante exige que sua esposa traga a galinha dos ovos de ouro e a harpa encantada porque queria ouvir música. A narradora B sinaliza os fatos como mostram os quadros com os sinais e é possível compreender a cena.

O narrador-ator surdo dedica parte da narrativa para descrever a harpa encantada. Fazendo uso de referentes visuo-adjetivados (ARCO TALHADO), referente visuo-adverbial (LÁ-FRENTE-ARCO, EM-

FRENTE-AO-ARCO), referentes visuo-pronominais (MULHER), referente visuo-nominal (ARCO, CORDAS, VIOLÃO), Classificadores Perspectiva-ação (DEDILHAR-CORDAS), Domínio Visuo-imagético Superior (BONECA-CANTANTEfeliz), retrata no espaço visual a harpa descrita no livro. A consciência de estar traduzindo e interpretando uma narrativa infantil, voltada obviamente para crianças e podem ser crianças bem pequenas, talvez na educação infantil, é um pouco difícil visualizar uma harpa encantada, que canta e toca sem que alguém precise dedilhá-la. Quando o narrador-ator surdo dedilha a harpa é para mostrar sua função que seria emitir sons de cordas, fazendo uso de uma descrição imagética para revelar, na lateral da harpa, uma boneca cantante. Para uma criança surda, algo que precisa ser detalhadamente apresentado para que possa ser visualizado no espaço de sinalização.

Figura 103. Referentes visuo-adjetivados – harpa encantada

			
GIGANTE- CHAMAR- MULHER	GIGANTE- APONTAR-PARA- GALINHA	GIGANTE- MANDAR	GIGANTE- QUERER
			
GALINHA	GIGANTE-QUERER- OUVIR	HARPA	MÚSICA
			
CORDAS-DA-HARPA		ARCO-DA-HARPA	

Continua

Continuação



Para traduzir e interpretar, observemos a figura 104, onde o menino rouba a galinha dos ovos de ouro e a harpa encantada. A narradora B alterna entre discurso direto e indireto, apresentando as ações da cena. Faz uso de direção visual e corporal e incorporação. Mas, opta por uma narrativa mais objetiva, sem apresentar maiores detalhes da reação dos personagens.

O narrador-ator surdo, como pudemos observar em diversas outras construções interpretativas anteriores, faz uso de uma estratégia tradutória e interpretativa que privilegia a interatividade voltando-se para o espectador e revelando detalhes da cena, principalmente na reação dos personagens. Em mais um exemplo de Figura-Fundo de Proeminência, mostra o menino carregando a harpa encantada e no próximo quadro o narrador mostra o “zoom” da reação da boneca-cantora da harpa que começa a cantar e assusta o menino (próximo quadro), que, desesperado pede silêncio.

Observe o primeiro quadro do narrador-ator surdo HARPA-CARREGAR, onde há mais informações que apenas a ação de carregar a harpa. É uma harpa grande e pesada. Está acima do ombro e com a expressão facial de esforço, revelam descrições ao espectador relevantes para a construção de uma ação de forma clara, explorando toda a capacidade imagética da criança.

Figura 104. Figura-Fundo – João e a harpa encantada

			
MENINO-VER-GALINHA	MENINO-ROUBAR-GALINHA	MENINO-CARREGAR-GALINHA	MENINO-VER-HARPA
			
MENINO-ROUBAR-HARPA	MENINO-CARREGAR-GALINHA-E-HARPA	MENINO-FUGIR	ESCAPAR
			
MENINO-SAIR-QUIETO	MAS	GALINHA	GRITAR
			
HARPA-TOCAR	HARPA-TOCAR		

Continua

## Continuação



A narradora B interpreta o trecho da narrativa onde o gigante acorda com o barulho da música emitido pela harpa encantada. Ao acordar percebe que o menino a está roubando e fica furioso. A narradora B opta por incorporar a reação dos personagens, no exemplo da figura 105, incorpora o gigante dormindo e acordando assustado e sua fúria ao ver o menino escapando com seus pertences.

O narrador-ator surdo opta por representar o som da harpa encantada chegando aos poucos, invadindo o ambiente até chegar aos ouvidos do gigante. Neste momento é possível inferir que a criança visualiza uma onda sonora caminhando imaginariamente a sua frente. O que também chama a atenção é a reação furiosa do gigante ao acordar, é uma incorporação bastante marcante. As escolhas do narrador-ator surdo são corporificadas, onde a exploração das habilidades visuais se apresentam bem evidentes. A experiência corporificada do narrador-ator surdo o leva a produzir narrativas com riqueza de detalhes e com uma construção visuo-corporificada defendida pelos estudos de uma construção linguística que revela uma simulação semântica coerente com os apelos da cultura visual de crianças surdas.

Muitas das construções produzidas pelo narrador-ator surdo não estão explícitas no texto original em Língua Portuguesa, mas podem ser consideradas explícitas para quem privilegia uma tradução e interpretação que revele ao seu interlocutor a expressão de uma língua em uso, de uma língua com base em experiência reais, com atenção a ações óbvias em determinados acontecimentos.

Figura 105. Domínio Visuo-imagético Superior

			
GIGANTE-DORMIR	HARPA-TOCAR	MÚSICA	GIGANTE-OUVIR-MÚSICA
			
GIGANTE-ACORDARassustado	GIGANTE-PERCEBER-MÚSICA	GIGANTE-ACORDARdesconfiado	GIGANTE-VER-MENINO
			
MÚSICA-SE-ESPALHAR			
MÚSICA-SE-ESPALHAR	GIGANTE-OUVIR	GIGANTE-ACORDARfurioso	

#### 9.4 Discussão dos Resultados

O resultado deste estudo preliminar confirmou as hipóteses dos pesquisadores de que há possibilidades de tradução e interpretação para Libras que mostram-se afinadas com a perspectiva da Linguística Cognitiva em diferentes modelos cognitivos.

Várias construções dos participantes mostraram diferentes escolhas tradutórias, algumas explorando a corporeidade e outras nem tanto. Vale a pena observar estas escolhas para uma reflexão da que melhor pode favorecer o objetivo de mediar a aproximação entre o texto e a criança surda de forma mais fiel possível à prosódia e a todas as nuances contidas neste texto.

Se observarmos as glosas, poderemos constatar uma expressiva diferença entre as construções das narradora A e B e do narrador-ator surdo. Logo no início da narrativa “Os três porquinhos”, na figura 65, é possível transcrever na glosa apenas “ESTE”, onde a narradora posiciona e apresenta os personagens na cena. A figura 68 já exige uma transcrição

da glosa bem mais complexa para dar conta da quantidade de informações que o narrador-ator surdo traduziu em uma única sinalização, fazendo uso de referentes visuo-adjetivados caracteriza cada um dos personagens, proporcionando à criança uma experiência visual mais rica em informações e uma sequência mais organizada para a compreensão da narrativa, já que o narrador-ator surdo, depois de apresentar à criança a descrição de cada personagem, terá apenas que incorporar esta característica cada vez que um deles se manifestar nas cenas, sem a necessidade de dar digitalizar, é como se cada um tivesse recebido um sinal que corresponde a sua identidade, ao seu perfil.

O mesmo acontece quando o cenário é apresentado. A narradora A constrói as casas de palha, madeira e alvenaria, tudo é possível de ser transcrito nas glosas por uma palavra.

Na figura 69, o uso de OUTRO nesta sentença apresenta uma interferência significativa da primeira língua da narradora A. Não usar referentes visuais e sinalizar OUTRO para indicar sujeitos que produzem ação no espaço é significativamente vago para o espectador numa narrativa onde personagens específicos produzem ações específicas. Em Língua Portuguesa é muito comum o uso da palavra “outro” para este fim. “Ele fez isso e o outro fez aquilo”. Numa narrativa sinalizada onde os personagens já foram apresentados e localizados, faz-se mais significativo explorar os referentes e os dêiticos nominais, pronominais, demonstrativos ou locais.

O mesmo acontece quando o cenário é apresentado. A narradora A constrói as casas de palha, madeira e alvenaria, tudo é possível de ser transcrito nas glosas por uma palavra.(fig. 70)

Para as glosas do narrador-ator surdo (fig. 71), devido a peculiaridade da construção corporificada, de bases visuais e imagéticas, as glosas são mais extensas para abrigar a quantidade de informações que apresentam riqueza de detalhes visuais, coerentes com uma interação comunicativa onde os sujeitos em contato são ambos estimulados por informações visuais, fazendo com que a estrutura sintática não esteja motivada por estruturas sintáticas finitas, mas por construções de relações de sentido visuais. Isto para traduzir a construção das mesmas casas.

Ao utilizar os referentes visuo-adjetivados na descrição imagética do lobo mau, já ocorre um fenômeno diferenciado. (fig. 72) O narrador-ator surdo produz uma sinalização rica em informações, mas que na glosa, basta o nome LOBO MAU. O diferencial está na forma como o narrador leva a criança a identificar o personagem. Não produz diretamente o sinal LOBO MAU, mas constrói aos poucos sua descrição,

explorando a imaginação da criança que chegará ao final constatando tratar-se de um lobo mau.

Na figura 74, o narrador-ator surdo evoca o referente visuo-adjetivado já anunciado no início da narrativa para a ação na cena em que a casa virá abaixo. A glosa é tomada de informações para transcrever o medo do personagem. A narradora A optou por uma posição encolhida representando o medo do personagem.

As figuras que ilustram a tradução das casas sendo derrubadas pelo lobo mau também apresentam a diferença nas escolhas tradutórias. A estrutura construída pela narradora A é bem linear e semelhante à ordem canônica da Língua Portuguesa. O lobo mau sopra a casa e CASA CAIR (terceira imagem da narradora A na figura 74).

O narrador-ator surdo, fazendo uso da simulação semântica, alimentada por suas experiências visuais e produzidas por suas habilidades de memória e imagética, visualiza a cena através dos olhos da mente e a reproduz com as reais possibilidades de reação dos materiais de cada casa que determinam a forma como são destruídas. As glosas se enchem de transcrição e os olhos da criança surda de informação.

É uma construção baseada em percepções visuais e não em construções sintáticas finitas.

Na figura 79 vale destacar a importância das marcas corpóreo-faciais em expressões facial e corporal. Ao sinalizar CASA-FIRME, observe a expressão do narrador-ator surdo. A expressão de confiança, o braço firme, os ombros erguidos. Em uma única imagem, o narrador é capaz de traduzir uma série de informações não só do estado da casa, mas do sentimento do personagem em relação ao perigo iminente.

O uso de Figura-Fundo, de Dêiticos interrogativos semânticos, de Classificadores Perspectiva-ação e Manual, de iconicidade corporificada, enfim, dos modelos apresentados nos exemplos dos participantes, vêm demonstrar a diferença entre a construção morfossintática da Libras em relação à Língua Portuguesa.

Além disso, aspectos interativos na relação comunicativa presentes na narrativa, também denunciam o letramento envolvido nos processos tradutórios. Durante a narrativa de “João e o pé de feijão”, o narrador-ator surdo demonstrou atenção especial em produzir momentos de interação com o seu espectador infantil. (fig. 87, 90, 92, 94, 96) Indagar, olhar para o espectador em trechos da narrativa que sugeriam uma explicação do narrador para que a criança pudesse acompanhar e compreender trama. A narradora B optou por esta interação em dois momentos: na apresentação e no encerramento da narrativa. (fig. 87)

Vale destacar nas figuras 98 e 99 a extensão das glosas para transcrever a sinalização dos narradores. Para traduzir o momento em que a altura da árvore e a altura da mulher em relação ao menino, a narradora faz uso da direção visual e corporal coerentes com o apelo da cena (fig. 98). O narrador-ator surdo faz uso dos mesmos modelos cognitivos corporificados de direção visual e corporal, mas também agrega marcas corpóreo-faciais e Figura-Fundo que apresentam diferentes perspectivas da cena e revelam quadro a quadro as reações dos personagens.

As analogias promovidas neste estudo revelam a diferença entre produzir construções linguísticas corporificadas e não corporificadas. Entendendo que as construções não corporificadas são estruturadas por uma composição estruturalista e gerativista da linguagem.

O próximo capítulo apresenta uma proposta de perspectiva teórica para os estudos linguísticos das línguas de sinais que contemple a sua peculiaridade corporificada.



## 10. GRAMÁTICA DE CONSTRUÇÕES VISUO-CORPORIFICADA

Este capítulo sintetiza a proposta dos estudos corporificados das línguas de sinais baseados em modelos da Linguística Cognitiva, principalmente no modelo de Gramática de Construções Corporificada de Bergen e Chang (2005 e 2008).

O estudo passou por um longo processo de análise onde foram confrontadas diferentes performances em narrativas infantis em língua de sinais e suas possibilidades de produção corporificada. Destas análises à luz da perspectiva da Gramática de Construções Corporificada emergiu a proposta voltada para descrever e explicar as construções corporificadas das línguas de sinais, denominada Gramática de Construções Visuo-Corporificada.

Acredita-se que cada um dos modelos apresentados nas seções seguintes podem descrever e explicar um língua que tem uma estrutura própria, distante de perspectivas estruturalistas ou gerativistas, pois sua construção tem motivação visual, que, por motivos óbvios, ancora-se principalmente na percepção visual da língua em uso.

O termo “visuo” é evocado em diversas denominações dos modelos aqui apresentados, com o objetivo de levar o usuário que está estudando a gramática e a linguística das línguas de sinais, a internalizar a força que a cultura visual provoca na construção linguística das línguas de sinais, favorecendo seu afastamento de entendimentos estruturalistas e gerativistas enraizados nas línguas orais.

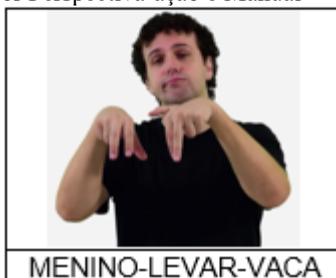
### 10.1 Classificador Perspectiva-ação e Classificador Manual

O narrador-ator surdo usou uma configuração de mão para MENINO e outra para VACA, chamadas de classificador manual. Estes personagens em forma de Classificador Manual produzem ação no espaço de sinalização, onde o menino conduz o animal. A este fenômeno denominamos Classificador Perspectiva-ação.

O Classificador Perspectiva-ação faz uso de Classificadores Manuais, substantivos da sentença, que sofrem a ação de algum verbo. Diferente de conceitos clássicos de classificadores cuja premissa considera a flexão do verbo sujeita ao objeto. A perspectiva-ação leva em conta as habilidades cognitivas do sujeito da comunicação que produz imgeticamente o objeto para em seguida atribuir sobre ele a ação, algo que pode ser observado na produção de classificadores dos sinalizantes

nativos e mostrados nas narrativas produzidas pelo narrador-ator surdo neste estudo.

Figura 106. Classificador Perspectiva-ação e Manual



## 10.2 Contexto Visuo-factual

Com base nos estudos que envolvem as molduras semânticas ou frames na LC, identificam-se os Contextos Visuo-factuais que apresentam a base onde a narrativa se construirá, é o cenário de sinalização.

Figura 107. Contexto Visuo-factual



## 10.3 Figura-Fundo Dupla Perspectiva e Figura-Fundo de Proeminência

A primeira figura do quadro apresenta a Figura-Fundo Dupla Perspectiva, por apresentar suas cenas numa mesma sinalização: GIGANTE-ADORMECER-SOBRE-A-MESA e MENINO-PASSAR-SOBRE-A-MESA. Já a segunda sinalização apresenta um “zoom”, aproximando uma ação da cena anterior: MENINO-PEDIR-SILÊNCIO. Esta é a Figura-Fundo de Proeminência.

Figura 108. Figura-Fundo de Dupla Perspectiva e Proeminência



#### 10.4 Referente visuo-verbal; Referente visuo-pronominal; Referente visuo-adverbial; Referente visuo-adjetivado; Referente visuo-nominal

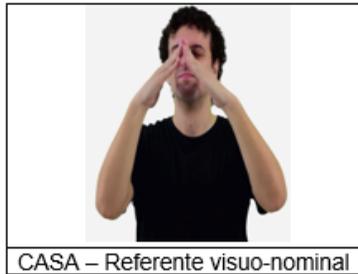
Estes referentes são aspectos gramaticais que se relacionam em dependência de sentido na construção da sentença. Em se tratando de línguas de sinais, estes aspectos se relacionam recebendo o complemento de relações espaciais expressas a partir de produções imagéticas em Contextos Visuo-facial e visuo-imagético. Os termos para cada aspecto recebem denominações que remetem às peculiaridades visuo-espaciais das línguas de sinais. O objetivo é que o sinalizante construa as sentenças sempre relacionando-as às produções imagéticas expressas no espaço de sinalização.

Figura 109. Referentes



Continua

Continuação



O termo “visuo” agregado aos constructos da sentença em uma língua visuo-imagética-espacial, pode ajudar o usuário da língua de sinais como segunda língua a percebê-la e produzi-la de forma corporificada, privilegiando seus potenciais visuais, como uma percepção que alimenta as habilidades comunicativas, levando o usuário a compreensão das diferenças existentes entre a construção das línguas orais e das línguas de sinais.

### 10.5 Metafonímia e Metafonímia de Movimento

A Metafonímia é a fusão entre “metáfora” e “metonímia”. O estudo busca usos deste fenômeno nas narrativas em língua de sinais. Já a Metafonímia de Movimento é um unidade morfológica que complementa ou modifica o sentido do léxico. O movimento repetitivo, lento e sinuoso, leva o espectador a relacionar estas informações para chegar ao sentido, neste caso a imensa distância.

Como o uso e compreensão da Metafonímia exige do interlocutor conhecimento cultural da língua, é possível que, dependendo da faixa etária com que se está trabalhando, seja pouco usada, pois a atividade cognitiva de criar e compreender novos significados, depende de experiências corporificadas. Na figura 110, temos: TELHADO CHAMINÉ-FUMAÇA-SAIR, com base no contexto visuo-imagético, pode-se inferir que a Metafonímia desta mensagem é: sossego. Depois de todos os conflitos enfrentados pelos três porquinhos, puderam voltar à vida normal, representada pela fumaça saindo da chaminé e pela expressão do narrador representando o sentimento dos personagens ao final da trama.

Já a Metafonímia de Movimento pode ser mais frequente, pois o movimento é um morfema das línguas de sinais que modifica o

significado do signo, exigindo do interlocutor uma leitura metafonimizada da mensagem.

No exemplo da figura 110, o primeiro quadro apresenta o sinal LONGE que é produzido com o indicador na lateral do corpo com movimento retilíneo, porém, se este movimento for bem lento, modifica o significado do signo, representando uma grande intensidade, ou seja, é muito, mas muito longe: LONGEmuito.

Figura 110. Metafonímia e Metafonímia de Movimento



## 10.2 Iconicidade de Motivação Corporificada

Percepções de ordem corporificadas, podem ser produzidas em língua de sinais com motivação espacial, sensitiva e de medida, culminando na Iconicidade de Motivação Corporificada. São referência para produções linguísticas imagéticas. O sinal CANSADO, relaciona-se a um estado corporal que tende a um movimento para baixo, desta forma o sinal, ancorado no corpo, tem um movimento retilíneo para baixo. Este é um sinal relacionado a aspectos espaciais da produção sinalizada por envolver o movimento de cima para baixo, portanto motivação espacial em relação à percepção corporal.

Figura 111. Iconicidade de Motivação Corporificada – motivação espacial



Relacionado ao aspecto sensitivo da Iconicidade de Motivação Corporificada, o sinal ABRAÇAR é ancorado no corpo, na região do peito, onde o sentimento é simbolizado e onde se sente o gesto de abraçar. Estas percepções são motivações para a definição deste sinal.

Figura 112. Iconicidade de Motivação Corporificada – motivação sensitiva



O aspecto o qual se relaciona este sinal é o de medida. Pode-se observar que a marca visuo-corpórea, retratada em uma expressão facial que revela a ideia de “pequeno”, é um complemento fundamental para significar este léxico. A Iconicidade de Motivação Corporificada de medida é um recurso linguístico para produção de sinais que pretende apresentar relações de medida no espaço de sinalização. A percepção corporal é o referente para a produção linguística.

Figura 113. Iconicidade de Motivação Corporificada – motivação medida



## 10.7 Domínio Visuo-imagético Superior

Os domínios são nossa enciclopédia mental que guarda as informações adquiridas em nossas experiências sociais, linguísticas e corpóreas. Os espaços mentais organizam-se em diferentes domínios de diferentes áreas que conhecemos. Estes domínios são acionados à medida que buscamos relacionar sentidos. No exemplo abaixo (113) acionamos o domínio visuo-imagético de conhecimento superior sobre as relações de um contexto de narrativas infantis. Desta forma, tudo que for dito fará o espectador entender a mensagem com um olhar fantasioso, dando liberdade à imaginação.

No momento em que a narrativa está sendo expressa, baseados no Contexto Visuo-factual já anunciado, vamos evocando os domínios que têm relação com este contexto e relacionando os constructos em busca de sentidos e compreensão da narrativa.

Em LOBO-MAU-BOCA-ABRIR e LOBO-MAU-DENTES-GRANDES, o interlocutor evoca seus domínios sobre as características de um animal perigoso e chega a imagem do lobo mau. Sinalizando PASSADO, aliado ao Contexto Visuo-factual o interlocutor compreende que trata-se de um outro tempo, distante do tempo presente, o que traduz-se neste contexto de conto infantil “Era uma vez” ou “Há muito tempo” ou ainda “Em um reino distante”.

Figura 114. Domínio Visuo-imagético Superior

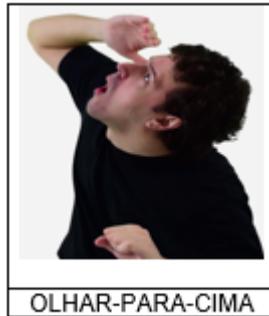


### 10.8 Direção visual; Direção corporal: Referentes visuo-corpóreos

A concordância entre as ações e personagens no espaço de sinalização devem apresentar coerência com a produção imagética do narrador. O exemplo OLHAR-PARA-CIMA mostra a coerência entre a localização, o olhar e a direção corporal, além da expressão facial que completa o sentido. Referentes Visuo-corpóreos são fundamentais para a complementação de coerência e sentido.

Em trechos produzidos na narrativa da narradora A, pudemos observar que o uso de referentes visuo-corpóreos poderiam favorecer a compreensão dos acontecimentos. Direcionar o corpo e o olhar na direção do seu interlocutor na narrativa, ajuda seu espectador a identificar quem está falando com quem. No caso de diálogos entre interlocutores de alturas bem diferentes, olhar para cima ou para baixo, identifica quem é o personagem mais baixo e o mais alto, muito comum em diálogos entre crianças e adultos.

Figura 115. Direção visual e corporal – OLHAR-PARA-CIMA



No exemplo 115, TRAZER e CALMA mostram um trecho da narrativa “João e o pé-de-feijão”, em que o gigante exige que sua esposa traga comida. O referente visuo-corpóreo é ativado através da direção visual e corporal, garantindo a coerência espacial no diálogo, onde o gigante direciona-se à esposa para falar com ela e ela, por sua vez, direciona-se a ele para responder. Esta coerência espacial nos referentes visuo-corpóreos são fundamentais para a compreensão das falas no diálogo.

Figura 116. Direção visual e corporal – diálogos entre dois personagens



Este referente visuo-corpóreo apresenta a coerência espacial da localização do ovo. A galinha bota o ovo e quando este é apresentado ao espectador, dá a atender que o personagem da galinha abaixou-se, pegou o ovo e eis que ele aparece na cena. Esta coerência local é fundamental para estabelecer uma coerência entre os fatos. Uma habilidade corporificada pela percepção visual.

Figura 117. Direção visual e corporal – GALINHA-BOTAR-OVO



### 10.9 Zona de Representação Homóloga-imagética e Zona de Processamento Imagético-integracional

O exemplo da figura 118 mostra um trecho da narrativa que ativa a Zona de Representação Homóloga-imagética, buscando nos Domínios Visuo-imagéticos Superiores pontos homólogos que possam ser alinhados na busca de ressignificação de sentido que é revelado no Processamento Imagético-integracional. Neste caso, a ação de ler o jornal, complementada com a marca visuo-espacial com expressão de tranquilidade remete a essa ideia.

Figura 118. Zona de Representação Homóloga-imagética e Zona de Processamento Imagético-integracional



Neste exemplo, na figura 119, as características levam o espectador a identificar um personagem muito mal. O narrador-ator surdo inicia descrevendo um animal perigoso, de boca comprida, orelhas grandes, garras e com uma cara de mau. O espectador, no caso a criança surda, evoca seus domínios, ou seja seu conhecimento adquirido com a experiência corporificada, através da percepção visual, alinhando-os em uma Zona de Representação Homóloga-Imagética, ao chegar a conclusão que trata-se do lobo mau, significa que o processamento na Zona de Processamento Imagético-integracional fez o trabalho de chegar ao sentido.

Figura 119. Zona de Representação Homóloga-imagética e Zona de Processamento Imagético-integracional – LOBO MAU



## 10.10 Expressões Visuo-idiomáticas

As expressões visuo-idiomáticas são constantes nas línguas de sinais. Sua peculiaridade de produção visuo-corpóreo-espacial faz uso de mímicas, pantomimas e Classificadores Perspectiva-ação para expressão de sentidos. Uma ação, apresentada em um único quadro, pode representar uma sentença em Língua Portuguesa. Sempre que usamos mais de duas palavras em Língua Portuguesa e ao traduzirmos para língua de sinais, temos esta expressão possível em um único sinal ou em uma

única expressão, denominamos de expressão idiomática. Produzir expressões idiomáticas em língua de sinais é um exercício que exige do tradutor-intérprete habilidades corporificadas de percepção visual, descrição imagética e simulação mental. O profissional que adquire a habilidade de produzir expressões idiomáticas a partir da compreensão de sentidos no português, afasta-se do português sinalizado e domina a competência de produzir uma língua visuo-corpóreo-espacial com base no sentido entre as duas línguas em contato, evitando a tradução literal palavra por palavra.

No exemplo da figura 120, temos MENINO-CORRER-COM-MOCHILA, que traduzimos como: “O menino correu carregando a mochila”. Esta é uma sentença que encontra sinais para cada uma destas palavras, mas acaba se distanciando da forma linguística e cultural como a comunidade surda nativa a produziria em língua de sinais, ou seja, como mostra o quadro abaixo, em uma única expressão.

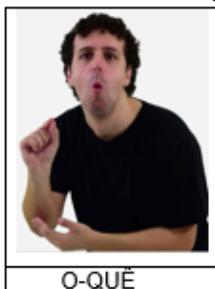
Figura 120. Expressão Visuo-idiomática



### 10.11 Dêiticos Interrogativos Semânticos em LSB

As Teorias dos Espaços Mentais também pontuam as contribuições dos dêiticos para a construção de sentidos. Nas línguas de sinais o recurso linguístico dos Dêiticos Interrogativos Semânticos são usados para unir sentidos na sentença. O narrador, ao fazer uso deste recurso, chama a atenção do espectador para uma informação considerada importante para o entendimento da narrativa. Ao sinalizar O-QUÊ, o narrador-ator surdo quer chamar a atenção do seu espectador para um fato relevante na cena. Este espectador ao ser questionado com um Dêitico Interrogativo Semântico está apontando para uma informação que precisa ser entendida na narrativa.

Figura 121. Dêitico Interrogativo Semântico – O-QUÊ



A língua de sinais é motivada pela corporeidade. Habilidades linguísticas e psicológicas, percepções corpóreas, principalmente visuais e a cultura linguística adquiridas a partir da língua em uso, são as prerrogativas da Linguística Cognitiva presentes na construção da linguagem de pessoas surdas, favorecendo a compreensão e construção de mensagens na prática discursiva cotidiana.

Entendemos que a formação em língua de sinais brasileira, em se priorizando desde o primeiro contato, desde as primeiras aquisições, a apresentação de uma língua corporificada, justificada por construções baseadas em motivações corporificadas, pode diminuir a probabilidade dos usuários das línguas de sinais como segunda língua de produzir português sinalizado, onde as construções sintáticas espaciais apresentam uma forte relação com as construções canônicas das línguas orais.

## CONCLUSÃO

Este estudo teve por objetivo identificar na tradução e interpretação sinalizadas construções que explorem a corporeidade em narrativas infantis, além disso também se propôs a explorar teorias linguísticas pertinentes aos estudos cognitivos corporificados que se relacionem aos aspectos construtivos da língua de sinais, culminando em desdobramentos teóricos que possam descrevê-la e explicá-la.

As hipóteses que guiaram este estudo foram confirmadas à medida que a perspectiva da Linguística Cognitiva e a Sociointeracionista foram relacionadas às produções sinalizadas dos participantes, apresentando possibilidades de construções corporificadas, principalmente as produzidas pelo narrador-ator surdo. Relacionadas às produções das participantes ouvintes, foi possível observar as diferenças nas escolhas tradutórias. Enquanto as escolhas tradutórias do narrador-ator surdo privilegiaram construções corporificadas de bases visuais, imagéticas e interativas, as escolhas das narradoras A e B se mostraram mais próximas da estrutura da Língua Portuguesa.

Esta peculiaridade corpórea ou corporificada das línguas, que para este estudo foca-se na Língua Brasileira de Sinais, é defendida como uma habilidade da linguagem humana dependente de habilidades cognitivas do ser humano em um processo de interdependência entre padrões morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos, prosódicos e percepções sensoriais, gerenciadas pelas experiências no mundo que nos rodeia. A linguagem não é fragmentada, é uma construção holística, envolvendo corpo e mente.

Ao definirmos como corpus de pesquisa as narrativas infantis, tínhamos em mente a certeza de que poderíamos cultivar um campo que nos retornaria com vibrantes frutos. As narrativas infantis exploram a imaginação, a liberdade de criação no universo ilimitado de possibilidades ao nível da infância. Os participantes nos proporcionaram momentos riquíssimos de reflexão sobre as construções corpóreas nas produções sinalizadas que nos revelaram inúmeras possibilidades de tradução e interpretação, levando em conta a peculiaridade da cultura visual das línguas de sinais e a iteratividade capaz de ativar na mente da criança o interesse não somente pelo momento lúdico, mas também pela singular oportunidade de produzir relações de sentido e ampliação de habilidades linguísticas.

O aspecto visual foi ampla e exaustivamente explorado neste trabalho. As experiências linguísticas daqueles que se aventuraram pela aprendizagem da Libras como segunda língua, precisam estar dispostos a

incorporar uma língua que é expressa fora de sua zona de conforto que é a oralidade. Ao produzir a língua de sinais, o intérprete explora suas habilidades visuais e se distancia de estruturas finitas de construção linguística. As analogias produzidas para observar as construções das narrativas infantis das narradoras A e B em relação ao narrador-ator surdo, revelaram aspectos que se diferenciam significativamente. As glosas mostraram a transcrição das produções do narrador-ator surdo e das narradoras A e B. É possível se constatar que a simulação semântica na construção de sentenças entre as participantes ouvintes e o participante surdo é diferente. Enquanto as narradoras A e B apoiam-se em estruturas muito semelhantes à Língua Portuguesa, o narrador-surdo produz simulações semânticas apoiadas em relações semânticas visuais. A compreensão de que a língua de sinais é significativamente diferente não só em modalidade, mas também em motivação construcional, é o primeiro passo para uma trajetória de aquisição de conhecimento e produção linguística mais significativa com base na perspectiva da cultura visual.

Uma das grandes dificuldades para aquele que está iniciando seus estudos em uma segunda língua é a compreensão de que esta nova língua não necessariamente terá uma motivação, construção e cultura linguística semelhantes a sua primeira língua. Desta forma, ancorar-se na estrutura da primeira língua para a produção da segunda pode provocar inúmeros equívocos tradutórios e dificuldades de expressão.

As propostas deste estudo buscam afastar-se de pressupostos de construções linguísticas estruturalistas ou gerativistas que possam “aprimorar” o usuário da Libras como segunda língua em estruturas canônicas da sintaxe da sua primeira língua, usando-a como referência para a aquisição e produção da segunda. Uma das estratégias foi aplicar exaustivamente o termo “visuo” ou “visual” para referir-se às construções da Libras.

Tomar a perspectiva corporificada de construções linguísticas no exercício de tradução e interpretação, pode se tornar um exercício didático cotidiano, transformando-se em uma concepção encarada como profícua e natural na distinção entre os processos de construção da Língua Portuguesa e os processos de construção da Língua de Sinais.

Para tanto, o capítulo 7 inicia uma apresentação das contribuições que a Linguística Cognitiva pode proporcionar aos estudos da Linguística das Línguas de Sinais. Os diferentes modelos já consagrados pelos estudos corporificados relacionam-se neste capítulo às construções sinalizadas de forma paralela e coerente. Também são citados outros pesquisadores que têm se interessado por construções e promovido estudos utilizando diferentes modelos cognitivos desta perspectiva para

confirmar suas hipóteses investigativas em relação aos estudos linguísticos das línguas de sinais. Defender a perspectiva da Linguística Cognitiva como arcabouço teórico para descrever e explicar as construções das línguas de sinais é uma proposta inovadora. Muitos pesquisadores consagrados têm estudado as contribuições de alguns modelos dentro da perspectiva da Linguística Cognitiva, como Espaços Mentais e Metáforas. Porém, diferentes de outros estudos que limitaram-se a investigar as contribuições de um determinado modelo dentro da Linguística Cognitiva em relação aos aspectos constitutivos das Línguas de Sinais, este estudo defende que a perspectiva da Linguística Cognitiva é a proposta teórica que pode melhor descrever e explicar a Libras em detrimento de outras perspectivas como o estruturalismo e o gerativismo.

Ao iniciarmos as análises dos dados no capítulo 8, identificamos o solo fértil onde a perspectiva dos estudos corporificados pode germinar. A contribuição dos professores surdos nesta fase de análise revelou a relevância do estudo diante das escolhas tradutórias das participantes que, predominantemente apresentaram uma significativa interferência da Língua Portuguesa. Como já exposto ao longo das explanações teóricas, nosso estudo entende que as produções em língua de sinais podem ser motivadas por uma proposta que considera a produção e interpretação de expressões linguísticas, como um processo que requer a evocação de habilidades psicológicas gerais como memória, atenção, percepção, além de processos como categorização, abstração, mapeamento, projeção e integração conceitual, enfatizando que todo esse processamento ocorre de uma forma rotineira e, principalmente, inconsciente, baseadas na língua em uso, captadas pela percepção visual e expressas pela simulação mental, alimentadas pela habilidade imagética. (AZEVEDO, 2010; BERGEN e CHANG, 2005, 2013, BERGEN, CHANG, NARAYAN, 2004; CHANG, MOK, 2006) Também consideramos inerentes a esta proposta as habilidades apontadas por pesquisadores da Linguística Cognitiva de Talmy a Fauconnier e isso significa considerar processos que envolvem esquemas cognitivos, condições sociointeracionais e culturais, onde resgatam-se saberes envoltos à categorização, conceptualização, organização gestáltica, mapeamento conceptual, analogia, esquematização e inferenciação.

A hipótese de que a perspectiva corporificada poderia dar conta de preencher a lacuna deixada pela herança estruturalista e gerativista dos estudos das línguas de sinais foi confirmada a partir das análises das construções corporificadas do narrador-ator surdo. Os exemplos produzidos por ele, considerados corporificados e, por consequência, interativos, revelam o alcance desta perspectiva. O tradutor-intérprete de

Libras é um sujeito que tem por atribuição a mediação entre os estímulos comunicativos e a pessoa surda. A forma como este profissional transmite esta informação depende do contexto de atuação. Mediar a comunicação em meio às crianças é significativamente diferente de fazê-lo em meio aos adultos, ou em eventos, ou até mesmo em ambientes informais. A postura do narrador-ator surdo demonstrou um nível de letramento que busca atender à especificidade da mediação voltada para crianças surdas. O cuidado em fornecer detalhes nas informações, levando em conta a possibilidade do pouco conhecimento da criança, devido a suas, ainda poucas experiências sociais e linguísticas; o olhar mais atento ao espectador infantil, na tentativa de levá-lo a perceber aspectos relevantes para a compreensão da narrativa e o bom humor expresso em uma prosódia bem marcante, são algumas estratégias de tradução e interpretação que podem ajudar o tradutor-intérprete a mediar significados entre o mundo e a criança surda.

No capítulo 3, os pressupostos cognitivistas vygotskyanos apresentaram argumentos científicos que endossam a postura do narrador-ator surdo. O momento da narrativa infantil é importante para o desenvolvimento linguístico das crianças, inclusive crianças surdas. Baseados nas contribuições de Lev Vygotsky, (2007, 2008, 2009 e 2014), defendemos que as produções em Libras devem provocar o imaginário infantil e estimular o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. Para isto, as narrativas podem alcançar um resultado mais favorável a este fim, se ancoradas em perspectivas que explorem as habilidades corporificadas presentes no potencial linguístico de todo sujeito que interage no mundo da comunicação. O papel do tradutor-intérprete se alarga e se valoriza, pois sua mediação pode não só gerar comunicação entre a criança surda e o seu entorno, como também contribuir para sua aquisição e aprimoramento linguísticos.

O capítulo 9 também exemplificou aspectos nas produções sinalizadas pouco prestigiadas pela literatura das línguas de sinais: a mímica e pantomima. Estes aspectos estão presentes nas produções sinalizadas, e não apenas poéticas, mas cotidianas. Estes aspectos podem ser amplamente explorados na busca por uma interação linguística mais visual entre os interlocutores. Trazer para a tradução e interpretação generosas doses de mímica e pantomima, assim como a prosódia, podem ser ingredientes bem ajustados na tarefa de compor uma receita que tem como matéria-prima construções corporificadas.

O capítulo 10 marca o nascimento de uma perspectiva teórica que pode contribuir na produção, descrição e explicação das construções corporificadas das línguas de sinais. Trata-se da Gramática de

Construções Visuo-Corporificada, uma perspectiva que busca defender a propriedade holística das construções corporificadas da Libras, baseadas nas construções de sentido e não em regras de composição sintática finita. Elencamos neste capítulo, onze modelos cognitivos que podem contribuir na formação de tradutores-intérpretes de Libras de forma mais visuo-corpóreo-espacial. São modelos cognitivos produzidos a partir de construções visuais e imagéticas, distantes de concepções estruturalistas e gerativistas.

O narrador-ator surdo explorou suas habilidades de simulação semântica ao produzir sentenças que traduziam num mesmo quadro mais de uma informação, configurando-se assim, o uso da Figura-Fundo de Dupla Perspectiva, onde podia-se estar usando Classificadores Manuais ou de Perspectiva-ação; em alguns trechos, produziu relações de sentido fazendo uso de Dêiticos Interrogativos Semânticos; também valeu-se de Iconicidade de Motivação Corporificada para expressar sentidos motivados por percepções corporificadas; ciente da capacidade de mapeamento das crianças, produziu trechos onde estas capacidades eram testadas, oferecendo pistas das informações, permitindo que a criança pudesse inferir os significados; demonstrou atenção em situar a narrativa para a criança ao detalhar o Contexto Visuo-factual onde a trama sucederia; enfim, não economizou em habilidades corporificadas de expressão linguística como objetivo de proporcionar uma tradução e interpretação da narrativa infantil, mais próxima possível do universo linguístico da criança surda.

Podemos considerar que a formação do tradutor-intérprete de Libras pode se valer de perspectivas corporificadas para otimizar os aspectos visuo-corpóreo-espaciais de sua atuação. Traduzir e interpretar é um exercício de letramento. Identificar os apelos dos espaços de atuação é uma prerrogativa para garantir uma performance satisfatória na mediação tradutória. Atuar em eventos ou até mesmo em salas de aula para alunos adultos, não é o mesmo que atuar em salas de aula para crianças. A postura, a interação e até mesmo a escolha de vocabulários podem interferir no exercício tradutório. Há que se expressar de acordo com a realidade que se manifesta, coerente com a demanda a qual se encontra.

O tradutor-intérprete de Libras, no momento do conto, onde o professor regente está, no espaço da inclusão, promovendo uma atividade de narrativa de conto infantil, tem a oportunidade de explorar suas habilidades corporificadas mais proficientes para mediar o contato entre os mundos envolvidos: o da riqueza do texto e o do potencial imagético da criança surda. Este profissional pode ser um mediador que poderá levar

esta criança a acessar espaços de construção de sentidos e ampliação linguística sem que ela nem mesmo perceba, pois a ludicidade envolve a criança em um misto de prazer, alegria e fantasia enquanto aprende.

## REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Surdos e inclusão educacional**. Rio de Janeiro. Editora Arara Azul, 2010.

\_\_\_\_\_. **Tradução de literatura infanto-juvenil para língua de sinais: dialogia e polifonia em questão**. Belo Horizonte: RBLA, v. 14, p. 1151-1172, 2014.

\_\_\_\_\_. **Intérprete educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva**. São Paulo: Harmonia, 2015.

ALVAREZ, Mari Luisa Ortiz. **Traduzir uma expressão idiomática não é quebrar galho é descascar um abacaxi**. In: BELL-SANTOS, Cynthia Ann; ROSCOE-BESSA, Cristiane; HATJE-FAGGION, Válmí; SOUSA, Germana Henrique Pereira de. Tradução e cultura. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

AMARAL, Patrícia Matos. **Metáfora e linguística cognitiva**. In: SILVA, Augusto Soares da. (Org.). *linguagem e cognição: a perspectiva da linguística cognitiva*. Associação Portuguesa de Linguística. Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Filosofia de Braga. Braga, 2003.

AMPESAN, João Paulo; GUIMARÃES, Juliana Sousa Pereira; LUCHI, Marcos. **Intérpretes educacionais de Libras: orientações para a prática profissional**. São José. FCEE, 2013.

AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de. **Uma breve apresentação da Teoria dos Espaços Mentais e da Teoria da Mesclagem**. In: HERMONT, Arabie Bezri; SANTO, Rosana Silva do Espírito; CAVALCANTE, Sandra Maria Silva (org.). *Linguagem e cognição: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar*. Ed. PUC Minas, 2010.

\_\_\_\_\_. **Estrutura narrativa e espaços mentais**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMS, 2006.

AZEVEDO, Adriana Maria Tenuda; ; LEPESQUEUR, Marcus. **Aspectos da afiliação epistemológica da linguística cognitiva à psicologia da Gestalt: percepção e linguagem.** Ciência e Cognição. Vol. 16. P. 65-81, 2011.

BAHAN, Ben. **Face-to-face tradition in the American Deaf Community:** dynamics of the teller, the tale, and the audience. In: BAUMAN, H-Dirksen L.; NELSON, Jennifer L.; ROSE, Heidi M. *Signing the body poetic: essays on american sign language literature.* Berkeley, Los Angeles. University of Califórnia Press, 2006.

BAKER, Mona. **Idioms and fixed expressions.** In: *in other words, a coursebook on translation.* London: Routledge, p. 63-79, 1992.

BARBOSA, Heloisa Gonçalves. **Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta.** Campinas, SP: Pontes, 2004.

BARCELONA, Antonio. **Clarifying and applying the notions of metaphor and metonymy within cognitive linguistics.** Atlantis (special issue in honour of Leocadio M. Mingorance). 1997.

\_\_\_\_\_. **Metaphor and metonymy at the crossroads:** a cognitive perspective. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003.

BARNDEN, J. **Metaphor and metonymy:** making their connection more slippery. *Cognitive linguistics*, 2010.

BERGEN, Benjamin. **Mental simulation in literal and figurative language understanding.** In: COULSON, Seana; LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, Barbara (Ed.). *The literal and nonliteral in language and thought.* Berlin: Lang, p. 255-280, 2005.

\_\_\_\_\_. **Experiemental methods for simulation semantics.** In: GONZALEZ-MARQUEZ, Monica et al. (Ed.). *Methods in cognitive linguistics.* Amsterdam: John Benjamins, p. 277-301, 2007.

BERGEN, Benjamin; CHANG, Nancy. **Embodied construction grammar in simulation-based language understanding.** In: OSTMAN, Jan-Ola; FRIED, Mirjan (Ed.). *Construction grammars: Cognitive grounding and theoretical extensions.* Amsterdam: John Benjamins, p. 147-190, 2005.

\_\_\_\_\_. **Embodied construction grammar**. In: HOFFMANN, Thomas; TROUSDALE, Graeme (Ed.) *Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford, UK: Oxford University Press, p. 168-190, 2013.

BERGEN, Benjamin; CHANG, Nancy; NARAYAN, Sri. **Simulated action in a embodied construction grammar**. *Proceedings of the 26th Annual Meeting of the Cognitive Science Society*. Chicago, IL, p. 108-113, 2004.

BERGEN, B. K.; LINDSAY, Shane; MATLOCK, Teenie; NARAYANAN, Srinii. **Spacial and linguistic aspects of visual imagery in sentence comprehension**. *Cognitive Science*, 31, 733-764, 2007.

BERLIN, B.; KAY, P. **Basic color terms: their universality and evolution**. Berkeley: University of California Press, 1969.

BERLIN, B.; BREEDLOVE, D.; RAVEN, P. **General principles of classification and nomenclature in folk biology**. *American Anthropologist*, p. 214-242, 1973.

BERNARDINO, Elidéia Lúcia Almeida. O uso de classificadores na língua de sinais brasileira. *Revel*, v. 10, n. 19, p. 250-280, 2012.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986.

BLAYE, Agnès; LEMAIRE, Patrick. **Psicologia do desenvolvimento cognitivo da criança**. Tradução António Viegas. Lisboa. Editora Piaget, 2007.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei de Libras**. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. Lei 11.700, de 13 de junho de 2008. **Assegura vaga na escola pública próxima de sua residência**. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei 12.319, de 1º de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras**. Brasília, DF, 2010.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Aspectos da visualidade na educação de surdos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURICIO, Aline Cristina L. **Novo Deit-Libras: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da língua de sinais brasileira**. Volumes 1 e 2. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

CASTRO, Nelson Pimenta. **Aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais na tradução de fábulas para libras**. In: QUADROS, Ronice Muller de.; STUMPF, Marianne Rossi; LEITE, Tarcísio de Arantes. Estudos da língua brasileira de sinais I. Florianópolis. Insular, 2013.

CAVALCANTE, Sandra; SOUZA, André Luiz. **Linguagem e cognição sob a perspectiva da Linguística Cognitiva**. In: HERMONT, Arabie Bezri; SANTO, Rosana Silva do Espírito; CAVALCANTE, Sandra Maria Silva (org.). Linguagem e cognição: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar. Ed. PUC Minas, 2010.

CHANG, N. **Constructing grammar: a computational model of the acquisition of early constructions**. Ph.D. Dissertation. U. C. Berkeley, 2005.

CHANG, N; MOK, E. **A structured context model for grammar learning**. In: International Joint Conference On Neural Networks (IJCNN). Proceedings. Vancouver, British Columbia, 2006.

CHIARETTI, Avany Pazzini. **Metodologias de ensino de língua estrangeira: caminhos e descaminhos.** In: HERMONT, Arabie Bezri; SANTO, Rosana Silva do Espírito; CAVALCANTE, Sandra Maria Silva (org.). *Linguagem e cognição: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar.* Ed. PUC Minas, 2010.

CHIAVEGATTO, Valeria Coelho. **Introdução à linguística cognitiva.** Matraca, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan./jun. 2009.

CHOMSKY, N. **Reflexões sobre a linguagem.** São Paulo: JSN Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e mente.** São Paulo: editora Unesp, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil.** São Paulo. Ed. Moderno, 2000.

COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil.** Curitiba. IBPEX, 2007.

CROFT, W. **The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies:** In: PEETERS, B. (Ed.). *The lexicon-encyclopedia interface.* Amsterdam: Elsevier, 2000.

\_\_\_\_\_. **Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective.** Oxford: Oxford University Press, 2001.

CROFT, W; CRUSE, D. A. **Cognitive linguistics.** Cambridge: Cambridge University, 2004.

\_\_\_\_\_. **Linguística cognitiva.** Ediciones Akal. Madrid, 2008.

CUTRER, M. **Time and tense in narrative and in everyday language.** Tese (Doutorado em Ciência Cognitiva e Linguística). San Diego: UCSD, 1994.

CUXAC, C.; SALLANDRE, M. A. **Iconicity and arbitrariness in French Sign Language**: highly iconic structures, degenerated iconicity and diagrammatic iconicity. In E. Pizzuto, P. Pietrandrea, & R. Simone (Eds), *Verbal and signed languages: comparing structure, constructs and methodologies* berlin: de Gruyter, p. 13-33, 2008.

DOHME, Vania. **Técnicas de contar histórias**: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

DUQUE, Paulo Henrique. **Simulação semântica e compreensão de textos**. Cadenos do CNLF, vol. XVI, N. 03. Livro do Minicurso e Oficinas. 2012.

\_\_\_\_\_. **As construções linguísticas “para” e “para dentro de” e a simulação mental de espaço e movimento**. *Letrônica*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 298-324, jan./jun., 2014.

DUQUE, Paulo Henrique; COSTA, Marcos Antonio. **A análise construcional do discurso**: uma alternativa cognitiva para o estudos dos gêneros discursivos. Anais do 6º SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. 2011.

\_\_\_\_\_. **Linguística cognitiva**: em busca de uma arquitetura de linguagem compatível com modelos de armazenamento e categorização de experiências.. Natal, RN: EDUFRN 2012.

EVANS, Bev. **João e o pé de feijão**. 2008. Disponível em: <http://docplayer.com.br/13603790-Joao-e-o-pe-de-feijao-escolovar.html>. Acessado em 25 de maio de 2015, às 03:54h.

EVANS, V. **Figurative language understanding** in LCCM Theory. In: *Cognitive linguistics*, v. 21, n. 4, 2010.

FAUCONNIER, Gilles. **Espaces mentaux**: aspects de la construction du sens dans les langues naturelless. Paris: Les Editions de Minuit, 1984.

\_\_\_\_\_. **Mental Spaces**. Cambridge, Mass: MIT Press, 1985.

\_\_\_\_\_. **Mental spaces**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. **Mappings in thought and language.** Cambridge: C. University Press, 1997.

\_\_\_\_\_. **Mental spaces.** In: GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert. *Cognitive linguistics.* Oxford University Press. New York, 2007.

FAUCONNIER, Gilles e SWEETSER, Eve. **Spaces, worlds and grammar.** Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

FAUCONNIER, Gilles, TURNER, Mark. **Conceptual projection and middle spaces.** Report 9401. San Diego: University of California, April, 1994.

\_\_\_\_\_. **Conceptual integration networks.** Cognitive Science Society. p. 133-187, 1998.

\_\_\_\_\_. **The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities.** New York: Basic Books, 2002.

\_\_\_\_\_. **Conceptual blending, form and meaning.** *Recherches en communication*, 2003.

FELDMAN, J. A. **From molecules to metaphors: a neural theory of language.** Cambridge, Ma: Bradford; MIT Press, 2006.

FELDMAN, Jerome; NARAYANAN, Srinivas. **Embodied meaning in a neural theory of language.** University of California, Berkeley, USA. 2003.

FELÍCIO, Márcia Dilma. **O papel da tradução e interpretação na contação de histórias pelos surdos.** In: STUMPF, Marianne; QUADROS, Ronice Müller de; LEITE, Tarcísio de Arantes. *Estudos da língua brasileira de sinais II.* Florianópolis, Editora Insular, 2014.

FELIPE, Tanya; MONTEIRO, Myrna. **Libras em contexto: curso básico.** Programa Nacional de Apoio à Educação Surda. Secretaria Educação Especial. Brasília, DF. 2001.

FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. **Semântica cognitiva: ilhas, pontes e teias.** Porto Alegre. EDIPUCRS, 2007.

FERRARI, Lilian. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2014.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, 1995.

\_\_\_\_\_. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, 2010.

FILLMORE, Charles. **An alternative to checklist theories of meaning**. In: COGEN, C.; THOMPSON, H.; THURGOOD, G.; WHISTLER, K. (eds.). *Proceedings of the Berkeley Linguistic Society*. Berkeley: Berkeley Linguistics Society, 1975. p. 123-137.

\_\_\_\_\_. **Scenes-and-framesemantic**. In: AZMPOLLI, A. (ed.). *Linguistic structures processing*. Amsterdam: North Holland, 1977. P. 55-81.

\_\_\_\_\_. **Frame semantics**. In: Linguistic Society of Korea (ed.). *Linguistics in the morning calm*. Seoul: Hanshin Publishing, 1982. P. 111-137.

\_\_\_\_\_. **Frames and the semantics of understanding**. *Quaderni di Semantica*. 1985. P. 222-54.

\_\_\_\_\_. **The mechanisms of construction grammar**. In: Fourteenth annual meeting of the Berkeley linguistics society. *Proceedings...* Berkeley: University of California, Berkeley, 1988.

\_\_\_\_\_. **Frame semantic**. In: BERGEN, Benjamin K.; EVANS, Vyvyan; ZINKEN, Jörg. *The cognitive linguistic reader*. London, Oakville: Equinos, 2007.

FILLMORE, C.; KAY, P.; O'CONNOR, M. C. **Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: the case of 'let alone'**. *Language*, 63 (3), p. 501-38, 1988.

GEERAERTS, Dirk. **Recontextualizing Grammar: Underlying trends in thirty years of Cognitive Linguistics.** In: TABAKOWSKA, Elzbieta; CHOINSKI, Michat; WIRASZKA, Lukasz (orgs.). *Cognitive Linguistics in action: from theory to application and back.* GmbH e Co. KG, Berlin/New York, 2010.

\_\_\_\_\_. **Cognitive linguistics.** In: VERSCHUEREN, J.; ÖSTMAN, J. – O.; BLOMMAERT, J. (eds.). *Handbook of pragmatics.* Amsterdam: John Benjamins, p. 44-63, 1995.

GESSER, Audrei. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a libras.* São Paulo. Parábola Editorial, 2012.

GIBBS, Raymond. **The poetics of mind.** Figurative thought, language, and understanding. Cambridge University Press, 1994.

GIORDANO, Alessandra. **Contar histórias: um recurso arteterapêutico de transformação e cura.** São Paulo: Artes Médicas, 2007.

GIRARDELLO, Gilka. **Uma clareira no bosque: contar histórias na escola.** Campinas, SP: Papyrus, 2014.

GOLDBERG, Adele. **Constructions: a construction grammar approach to argument structure.** Chicago, IL: University of Chicago Press, 1995.

\_\_\_\_\_. **Constructions: a new theoretical approach to language.** *Trends in cognitive Science*, vol. 7, ed. 5, p. 219-224, 2003.

\_\_\_\_\_. **Constructions at work.** Oxford University Press, 2006.

\_\_\_\_\_. **Constructions: a new theoretical approach to language.** In: EVANS, Vyvyan; BERGEN, Benjamin K.; ZINKEN, Jörg. *The cognitive linguistics reader.* London: Oacville. Equinox, 2007.

\_\_\_\_\_. **The nature of generalization in language.** *Cognitive Linguistics*. vol. 20, ed. 01, p. 93-127, 2009.

GOLDBERG, Adele E.; CASENHISER, Devin. **English constructions.** In: *Handbook of English Linguistics.* Blackwell Publishers. 2006.

GOMES, Anangélica Moraes. **A criança em desenvolvimento: cérebro, cognição e comportamento.** Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

GONZÁLVEZ-GARCÍA, Francisco. **La(s) gramática(s) de construcciones.** In: IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide; VALENZUELA, Javier. (Orgs.) *Lingüística cognitiva.* Barcelona: Anthropos, 2012.

GOOSSENS, L. **Metaphonymy: the interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action.** *Cognitive Linguistics*, v. 1, n. 3, p. 323-40, 1990.

\_\_\_\_\_. **Metaphonymy: the interaction of metaphor and metonymy in figurative expressions for linguistic action.** In: GOOSSENS, PAUWELS, RUDZKA-OSTYN et al. (eds.), p. 159-174, 1995.

GRADY, J. **Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes.** Doctoral thesis, Linguistics Dept, University of Califórnia, Berkeley (available from UMI Dissertation Services), 1997.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

JESUS, Izabel Teodolina de. **As construções condicionais universais proverbiais no Português do Brasil.** In: MIRANDA, Neusa Salim; SALOMÃO, Maria Margarida Martins. (Orgs.). *construções do português do Brasil: da gramática ao discurso.* Belo Horizonte. Editora UFMG, 2009.

JOHNSON, M. **The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason.** Chicago: Chicago University Press, 1987.

KARNOPP, L. B.; MACHADO, Rodrigo Nogueira. **Literatura surda: ver histórias em língua de sinais.** In: 2 Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação. Canoas. ULBRA, p. 1-13, 2006.

KATZ, J. J.; FODOR, J. A. **The structure of a semantic theory.** *Language*, 1963.

KOFFKA, K. **Principles o Gestalt Psychology**. New York: Harcourt, Brace, and Comp., London: Kegan Paul, 1935.

LABOV, W. **The boundaries of words and their meaning**. In: BAILEY, C.; SHUY, R. (eds.). *New ways of analyzing variation in English*. Washington DC: Georgetown University Press, 1973. P. 340-373.

\_\_\_\_\_. **Denotational structure**. In: FARKAS, D., JAKOBSEN, W.; TODRYS, K. (eds.). *Papers from the Parasession on the Lexicon*. Chicago: Chicago Linguistics Society, 1978. P. 220-260.

LACERDA, Cristina B. **Intérpretes de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: mediação/FAPESPE, 2009.

LAKOFF, G. **Women, fire and dangerours things**. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press. Press, 1980.

\_\_\_\_\_. **Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought**. New York: Basic Books, 1999.

\_\_\_\_\_. **Metáforas de la vida cotidiana**. Chicago: University of Chicago Press. Cátedra, 2015.

LAKOFF, G.; TURNER, M. **More than coll reason: a field guide to poetic metaphor**. Chicago: The University of Chicago Press, 1989.

\_\_\_\_\_. **Foundations of cognitive grammar**, v. I. Stanford University Press, Standord, California, 1987.

\_\_\_\_\_. **Cognitive grammar as a basis for language instruction**. In: ROBINSON, Peter; ELLIS, Nick C. (Ed.). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York; London: Routledge, 2008, p. 66-88.

LANGACKER, R. W. **An introduction to Cognitive Grammar**. Cognitive Science, 10. University of California, San Diego, 1986.

\_\_\_\_\_. **Foundations of cognitive grammar**. Vol. I: Theoretical prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987.

\_\_\_\_\_. **Foundations of cognitive grammar: descriptive applications**. Stanford: Stanford University Press, 1991.

\_\_\_\_\_. **A dynamic usage-based model**. In: BARLOW, Michael; KEMMER, Suzanne (ed.). *Usage-based models of language*. Stanford: CSLI Publications, 2000. P. 1-63.

\_\_\_\_\_. **Viewing and experiential reporting in cognitive grammar**. In: SILVA, Augusto S. (Org.). *Linguagem e cognição: a perspectiva da linguística cognitiva*. Braga: Ed. Associação Portuguesa de Linguística, Faculdade de Filosofia de Braga, Universidade Católica Portuguesa, 2001. P. 19-49.

\_\_\_\_\_. **Cognitive grammar: a basic introduction**. New York: Oxford University Press, 2008.

LEONTIEV, Alexis N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infante**. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo. Ícone, 2014.

LIDDELL, S. K. **Real, surrogate, and token space: grammatical consequences in ASL**. In: Emmorey, K.; Reilly, J. (Eds.). *Language, gesture and space*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, p. 19-41, 1995.

\_\_\_\_\_. **Blended spaces and deixis in sign language discourse**. In: McNEILL, d. (Ed.). *Language and gesture*. Cambridge University Press, p. 331-357, 2000.

\_\_\_\_\_. **Grammar, gesture, and meaning in American sign language**. Gallaudet University – Washington, D. C. Cambridge University Press, 2003.

LURIA, A. R. **O cérebro humano e a atividade consciente**. In: VIGOTSKYY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria de Pena Villalobos. 13ª ed. São Paulo: Ícone, 2014.

MAGALHÃES, JR. Ewandro. **Sua majestade, o intérprete: o fascinante mundo da tradução simultânea.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MARQUES, Ana Lúcia S. Pitanguy. **O papel vital da atenção no aprimoramento da competência linguística de alunos adultos.** In: HERMONT, Arabie Bezri; SANTO, Rosana Silva do Espírito; CAVALCANTE, Sandra Maria Silva. (Orgs.) *Linguagem e cognição: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar.* Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, p. 219-240, 2010.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; PALOMANES, Roza. **Linguística cognitiva.** In: MARTELOTTA, Mário Eduardo, (Org.). *manual de linguística.* São Paulo. contexto, 2010.

McCLEARY, Leland; VIOTTI, Evani. **Espaços integrados e corpos partidos: vozes e perspectivas narrativas em línguas sinalizadas.** Revista Scripta, v. 18, n. 34, Belo Horizonte, PUC Minas, 2014.

MOREIRA, Renata Lúcia. **Uma descrição da dêixis de pessoa na língua de sinais brasileira: pronomes pessoais e verbos indicadores.** Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. (2007)

MORAES, Fabiano. **Contar histórias: a arte de brincar com as palavras.** Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MORGADO, Marta. **Literatura em língua gestual.** In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. (org.). *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações.* Editora da ULBRA, 2011.

MOURA, Heronides Maurílio de Melo. **Linguagem e cognição na interpretação de metáforas.** Veredas, v.6, n. 1, p. 153-161. Juiz de Fora, 2002.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura surda: produções culturais de surdos em língua de sinais.** In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. (org.). *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações.* Editora da ULBRA, 2011.

NARAYANAN, S. **KARMA**: knowledge-based action representations for metaphor and aspect. Unpublished Ph.D dissertation. University of Califórnia at Berkeley, 1997.

OLIVEIRA, Aparecida de Araújo. **Uma introdução à Gramática Cognitiva**. In: HERMONT, Arabie Bezri; SANTO, Rosana Silva do Espírito; CAVALCANTE, Sandra Maria Silva (org.). Linguagem e cognição: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar. Ed. PUC Minas, 2010.

OLIVEIRA, Janine Soares de. **Análise descritiva da estrutura querológica de unidades terminológicas do glossário Letras-Libras**. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

OS TRÊS PORQUINHOS. Disponível em:  
[www.static.schoolrack.com/files/20294/260195/Os\\_3\\_porquinhos010](http://www.static.schoolrack.com/files/20294/260195/Os_3_porquinhos010).  
Acessado em 25 de maio de 2015, às 02:33h.

OSMANSKA-LIPKA, IWONA, **Elements of Gestalt psychology in American Cognitive Linguistics**. Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska. Lublin-Polonia. V. XXX, 2. 2012.

ÖSTMAN, J.; FRIED, M. (Ed.). **Construction Grammars: cognitive grounding and theoretical extensions**. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

OUSTINOFF, Michaël. **Tradução: história, teorias e métodos**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PAGURA, R. **A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores**. D.E.L.T.A., 19, p. 209-236, 2003.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **O outro na aprendizagem de línguas**. In: HERMONT, Arabie Bezri; SANTO, Rosana Silva do Espírito; CAVALCANTE, Sandra Maria Silva (org.). Linguagem e cognição: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar. Ed. PUC Minas, 2010.

PINHEIRO, Diogo Oliveira Ramires. **A inversão do sujeito no português brasileiro**: uma abordagem cognitivista. Tese (Doutorado em Linguística – UFRJ). 2013.

PIZZIO, Aline Lemos; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira; QUADROS, Ronice Muller de. **Língua Brasileira de Sinais V**. Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

PUTNAM, H. **Reason, truth and history**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre. Artmed, 1997.

\_\_\_\_\_. **Contextualização dos estudos linguísticos sobre a Libras no Brasil**. In: QUADROS, Ronice Muller de.; STUMPF, Marianne Rossi; LEITE, Tarcísio de Arantes. Estudos da língua brasileira de sinais I. Florianópolis. Insular, 2013.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre, 2004.

RIBEIRO, Veridiane Pinto. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas. Curitiba. Editora Appris e Editora Prismas, 2013.

RICOEUR, Paul. **Sobre a tradução**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

RIGOLET, Sulfiane A. **Ler livros e contar histórias com as crianças**: como formar leitores activos e envolvidos. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009.

ROLF, B. **Meem, mime and pantomime**. In: B. Rolfe (Ed.). Mimes on miming: writings on the art of mime. Los Angeles. Panjandrum Books. P. 6-8, 1979.

ROSCH, E. **On the internal structure of perceptual and semantic categories**. In: MOORE, T. (ed.). Cognitive Development and the Acquisition of Language. New York: Academic Press, 1973. P. 111-44.

\_\_\_\_\_.; et al. Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*. 1976. p. 382-439.

\_\_\_\_\_. **Principles of categorization**. In: ROSCH, E.; LLOYD, B. (eds.). *Cognition and ategorization*. Hillsdale, NJ; NY; Lawrence Erlbaum, 1978. P. 27-48.

RÓNAI, Paulo. **Escola de tradutores**. Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 2012.

ROSA, Fabiano Souto; KLEIN, Madalena. **O que sinalizam os professores surdos sobre literatura surda em livros digitais**. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. (org.). *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Editora da ULBRA, 2011.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo. Companhia das Letras, 2010.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. **Tudo certo como dois e dois são cinco**: todas as construções de uma língua. In: MIRANDA, Neusa Salim; SALOMÃO, Maria Margarida Martins. *Construções do português do Brasil: da gramática ao discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SANTOS, Ângela Nediane dos; SILVA, Bianca Gonçalves da; CARDOSO, RAQUEL R. BARCELLOS; MORAES, Violeta Porto. **Diferentes usos da cultura surda na literatura: a língua de sinais atravessada por marcas culturais e ressignificada nos processos de inclusão**. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ed. ULBRA, p 31-54, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 28. Ed. São Paulo. Cultrix, 2012.

SILVA, Augusto Soares. **A semântica de deixar**: uma contribuição para a abordagem cognitiva em semântica lexical. Fundação Calouste Gulbenkian. 1999.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo. Plexus, 2002.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SILVEIRA, Carolina Hessel; BONIN, Iara Tatiana. **Literatura infantil do século XXI: surdez e personagens surdos**. In: In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ed. ULBRA, p 191-204, 2011.

SLOBIN, Dan Isaac. **Psicolinguística**. São Paulo: Editora Nacional, 1980.

SOUZA, André Luiz. **A Gramática de Construções**. In: HERMONT, Arabie Bezri; SANTO, Rosana Silva do Espírito; CAVALCANTE, Sandra Maria Silva (org.). *Linguagem e cognição: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar*. Ed. PUC Minas, 2010.

SOUZA, Saulo Xavier de. **Percepções da norma surda de tradução no Brasil: o caso do curso de Letras-Libras da UFSC**. In: QUADROS, Ronice Muller de.; STUMPF, Marianne Rossi; LEITE, Tarcísio de Arantes. *Estudos da língua brasileira de sinais I*. Florianópolis. Insular, 2013.

SPOONER, Ruth Anna. **Languages, literacies, and translations: examining deaf student's language ideologies through English-to-ASL**. Dissertation (Doctor of Philosophy). University of Michigan, 2006.

STROBEL, Lilian Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis. Editora da UFSC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Surdos como intérpretes/tradutores: um sonho possível?** In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. (org.). *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Editora da ULBRA, 2011.

STROBEL, Lilian Karin; FERNANDES, Sueli. **Aspectos linguísticos da Libras**. SEED/SUED/DEE. Curitiba, 1998.

STUMPF, Marianne Rossi. **Mudanças estruturais para uma inclusão ética.** In: QUADROS, Ronice Müller de. (Org.). Estudos Surdos III. Editora Arara Azul, 2008.

STUMPF, Marianne Rossi; OLIVEIRA, Janine Soares de; MIRANDA, Ramon Dutra. **O glossário Letras-Libras como instrumento para estudo de unidades terminológicas em Libras.** In: QUADROS, Ronice Muller de.; STUMPF, Marianne Rossi; LEITE, Tarcísio de Arantes. Estudos da língua brasileira de sinais II. Florianópolis. Insular, 2014.

SUNDERLAND, Margot. **O valor terapêutico de contar histórias:** para crianças, pelas crianças. São Paulo: Cutrix, 2005.

SUPALLA, Ted. **The classifier system in American Sign Language.** In: CRAIG, Colette. (Ed.) Typological studies in language: noun classes and categorization, 7, 181-214. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 1986.

SUTTON-SPENCE, Rachel; KANEKO, Michiko. **Introducing sign language literature:** folklore and creativity. British. Palgrave, 2016.

\_\_\_\_\_.; BRAEM, Penny Boyes. **Comparing the products and the processes of creating sign language poetry and pantomimic improvisations.** Journal of Nonverbal Behavior. Springer. p. 245-280. 2013.

SWEETSER, Eve. **From etymology to pragmatics.** Metaphorical and cultural aspects of semantic structure. Cambridge: Cambridge University Press.

TALMY, L. **Figure and Ground in complex sentences.** Berkeley Linguistics Society, 1975.

\_\_\_\_\_. Figure and ground in complex sentences. In: Greenberg, J., Ferguson, C. e Moravcsik H. (eds.) Universals of human language. Stanford, CA: Stanford University Press, p. 627-649, 1978.

\_\_\_\_\_. **How to structure space.** In: Pick, H. e Acredolo, L. (eds.). Spatial Orientation: Theory, Research, and Application. New York: Plenum Press, p. 225-282, 1983.

\_\_\_\_\_. **Toward a cognitive semantics.** Cambridge, MA: MIT Press, 2000.

TAUB, Sarh F. **Language from the body:** iconicity and metaphor in american sign language. New York. Cambridge University Press, 2001.

TAYLOR, John R. **Linguistic categorization.** Prototypes in linguistic Theory, Oxford, Clarendon Press, 1989

\_\_\_\_\_. **Linguistic Categorization:** Prototypes in Linguistic Theory. Oxford: Oxford University Press, 1992.

\_\_\_\_\_. **Cognitive grammar.** Oxford: Oxford University Press, 2002.

\_\_\_\_\_. **Linguistic categorization.** 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2003.

TEIXEIRA, Renata Amaral; OLIVEIRA, Maria Regina de C. **Espaços mentais:** como a mente humana constrói sentidos? Revista Estudos Linguísticos XXXVI(2), maio-agosto, p. 32-41, 2007.

THIERING, Martin. **Figure-ground reversals in language.** Gestalt Theory. Vol. 33, n. 3/4, p. 245-276, 2011.

TOMASELLO, M. **Constructing a grammar:** a usage-based theory of language acquisition. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

TURNER, Mark. **The literary mind.** New York: Oxford University Press, 1996.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **The embodied mind: cognitive Science and human experience.** Massachusetts Institute of Technology, Press, 1991.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológico superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. Martins Fontes. São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Nelo. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criatividade na infância.** Tradução João Pedro Fróis; revisão técnica e da tradução Solange Afeche. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VIGOTSKYY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução: Maria de Pena Villalobos. 13ª ed. São Paulo: Ícone, 2014.

WILCOX, Phyllis Perrin. **Metaphor in american sign language.** Washington, D.C. Gallaudet University Press, 2000.

WITTGENSTEIN, L. **Philosophical investigations.** 2. ed. Oxford: Blackwell, 1958.

ZINKEN, J. **Discourse metaphors: the link between figurative language and habitual analogies.** Cognitive linguistics. p. 443-464, 2007.

## **APÊNDICE A - Tradução e transcrição da análise do vídeo da narradora A**

A narradora “A” traduz e interpreta a o conto infantil “Os três porquinhos”. Na análise deste vídeo, os professores surdos constataram:

*O que pudemos constatar neste vídeo é que faltaram aspectos na sinalização como o anáforismo. Também é muito importante a concordância visual, o uso de referentes no espaço. Quando se referir a pessoas no discurso é necessário definir a localização de cada uma no espaço de sinalização para que possa ser identificada pelo surdo. Não se prenda a pura sinalização que não constroem significados claros, que não exploram a imagética e não provocam a imaginação da criança. Explore a incorporação.*

*Ao produzir sintaticamente, o faça com base em uma construção visual e não lexical, como se procurasse sinais para cada palavra.*

*O uso de classificadores precisa ser mais claro e natural, de forma incorporada, como no momento do sopro do Lobo Mau em que a força do vento nas mãos não mostra esta força, aparentando ter sido uma tentativa de copiar de uma outra interpretação, porém sem sucesso.*

*Se desprenda da preocupação em sinalizar. A expressão facial é fundamental. No momento em que sinaliza “Lobo Mau” não tem uma expressão de “mau”. A criança prende a atenção em expressões que apresentam as características dos personagens, as informações visuais são mais significativas.*

*Também faz uso equivocado na tradução de “CASA firme”, pois faz dois sinais “CASA” e “FIRME”. A criança não vai compreender esta sinalização. O ideal é fazer um único sinal com classificador “CASA firme”.*

*A ausência de expressão fácil ao sinalizar “IDEIA” fez com que eu confundisse o sinal pensando tratar-se de “DIA”, mas a criança não conseguiria descobrir isso, ela necessita do uso da expressão para auxiliar na compreensão. A expressão é que revela o significado real para a criança.*

## **APÊNDICE B - Tradução e transcrição da análise do vídeo da narradora B**

A “narradora B” não é tradutora intérprete, nunca trabalhou nesta área e este é seu primeiro curso envolvendo conhecimentos em língua de sinais no curso de extensão em tradução e interpretação de libras. Seu envolvimento com a língua está em sua comunidade religiosa, onde convive com pessoas surdas que frequentam o mesmo espaço. Ciente dos elementos que compõem a sintaxe da libras, a participante esforçou-se no sentido de utilizá-los. A história narrada é “João e o Pé de Feijão”.

A análise B apresenta-se da seguinte forma:

*A sinalização desta intérprete é muito boa, principalmente para sinalizantes adultos, mas é necessário fazer uma adequação para alcançar as crianças. É necessário sinalizar mais detalhadamente para o entendimento das crianças, para que fique mais claro para elas. Explore o imagético para que fique mais adequado ao perfil infantil.*

*Mas, é importante enfatizar classificadores e formas que foram bem sinalizadas, como a postura do Gigante no trono e a chegada no topo da árvore, acima das nuvens, a concordância do olhar...*

*Porém, tenho uma dica: quando o feijão foi jogado no quintal não foi uma boa escolha fazer o sinal de “CHEIO” como se a terra cobrisse as sementes, seria melhor sinalizar as sementes sendo sugadas pela terra para criar raízes.*

*Na verdade, em geral a sinalização foi muito boa, a ressalva é apenas na questão de adequar ao perfil infantil.*

ANEXO A - Textos originais em Língua Portuguesa utilizados na tradução e interpretação para Libras

## Os Três Porquinhos

**H**á algum tempo, numa manhã de verão, três porquinhos saíram de sua casa em busca de fortuna.

Um caminhou, quando um deles avistou um homem com uma carroça de palha e perguntou:

– Bom homem, você pode me dar palha suficiente para eu construir uma casa?

– Toda a palha de que necessite – respondeu.

Em algumas horas, o porquinho havia construído sua casinha de palha.

Vivia por ali um lobo faminto que, cheio de más intenções, foi visitar o porquinho. Ao chegar, bateu à porta.

Toc! Toc! Toc!

– Quem é? – perguntou o porquinho.



- Sou eu, seu amigo lobo. Posso entrar?
- Não, porque você vai me comer!
- respondeu.

Mas o lobo soprou e soprou, até que derrubou a casa e devorou o porquinho.

O segundo porquinho arranhou madeira e, em uma tarde, construiu sua casa.



O lobo também foi visitá-lo.

Toc! Toc! Toc!



– Quem é? – perguntou o porquinho.

– Sou eu, seu amigo lobo. Posso entrar?

– Não, porque você vai me comer!  
– respondeu.

Mais uma vez o lobo soprou e soprou até derrubar a casa. Depois, devorou o porquinho.

O terceiro porquinho procurou tijolos para construir sua casa, que só ficou pronta depois de uma semana de trabalho.

O lobo foi fazer uma visita ao porquinho, que não o deixou entrar de jeito nenhum. E novamente soprou e soprou... mas, desta vez, a casa não caiu.

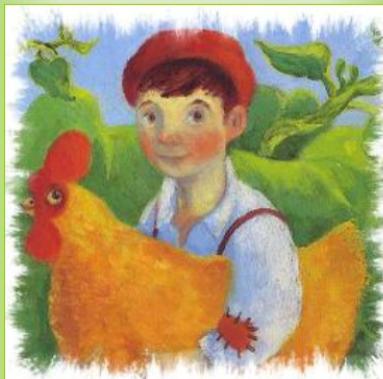
Como queria entrar de qualquer maneira, o lobo então pensou numa nova estratégia: descer pela chaminé!

Mas o porquinho, que além de trabalhador era muito prevenido, acendeu rapidamente o fogo da lareira e colocou um grande caldeirão lá dentro. Quando o lobo desceu pela chaminé, caiu dentro do caldeirão de água fervente e morreu cozido.

Desde então, o porquinho vive feliz e tranquilo sem ninguém para perturbá-lo.



# João e o pé de feijão



ESCOLOVAR



Era uma vez um rapaz chamado João que vivia com a sua mãe numa casa muito modesta. A mãe era desempregada e só tinha uma pequena horta onde cultivava todo o tipo de legumes. Muitas vezes, eles passavam fome mas escondiam essa situação dos vizinhos e dos familiares. Ninguém sabia.

Um dia, a mãe pediu ao João para ir vender uma vaca que ainda possuíam.



O rapaz ficou com muita pena, pois gostava muito dela e tratava-a muito bem: dava-lhe de comer e beber e mimava-a.



João e a vaca percorreram muitos caminhos e aldeias mas não apareciam compradores. A vaca estava cansada e parou. João acariciou-a.



"Vou levá-la para casa novamente." Quando estava de regresso, cruzou-se com uma mulher que lhe disse: "- Compre-te a vaca por cinco feijões." E, abrindo a mão, mostrou-lhe as sementes.

A mulher disse-lhe que os feijões tinham poderes mágicos.

João pensou que cinco feijões mágicos eram melhores do que nada. Por isso, concordou em vender a vaca.

A mãe, no entanto, não ficou satisfeita. Mostrou-se mesmo, muito irritada. Com que dinheiro iria comprar comida?

Mal-humorada, mandou o João direitinho para a cama e atirou os feijões pela janela.



Na manhã seguinte, ao acordar, o rapaz não podia acreditar no que estava a ver: um feijoeiro gigante tinha crescido imenso durante a noite. Ia da terra ao céu.

João ficou muito curioso e decidiu ir até ao cimo da planta gigante.



Trepou, trepou, trepou, até passar acima das nuvens. Quase tocava no céu.



Que barulho!

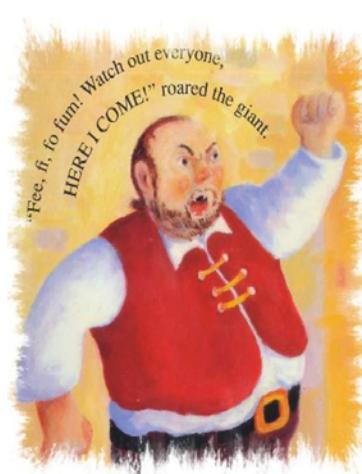
Quando alcançou o topo do feijoeiro, ouviu um som medonho, uma voz cavernosa e passos assustadores.

Caminhou até à porta de um castelo, onde estava a maior mulher que ele já vira. O som vinha do interior. Corajosamente, entrou.



Agora ele podia ver de onde vinha tanto barulho: um gigante enorme andava à volta de um salão, marchando e gritando:

**"Fi, Fi, Fó, Fum!  
Mau como eu  
não há nenhum!"**



O gigante estava esfo-  
meado e exigiu que a  
mulher lhe servisse comida.

João observava tudo,  
escondido e teve pena dela.



Aquela mulher não era  
mais do que uma escrava  
do gigante.

Quando acabou de comer,  
o homenzarrão começou a  
contar todo o seu ouro.

O rapaz nunca tinha visto  
tanto dinheiro.

Entretanto, o gigante  
sentiu-se cansado e  
adormeceu.



Cuidadosamente, João  
deslizou pela mesa e  
recolheu todas as  
moedas.

Depois, retirou-se do  
castelo, desceu pelo

feijoeiro e gritou, muito  
excitado:

"Mãe! Mãe! Encontrei um  
tesouro!"

Nessa noite, João não  
pregou olho.



João desconfiava que o gigante tinha muitos mais tesouros.

Assim, no dia seguinte, decidiu trepar novamente pelo feijoeiro e descobrir.

Entrou sorrateiramente e escondeu-se, sem dar sinal da sua presença.



Conseguia ouvir as passadas do gigante e aquelas palavras assustadoras:



**"Fi, Fi, Fó, Fum!  
Mau como eu  
não há nenhum!"**

O gigante estava sentado à mesa, a devorar comida.



Quando acabou, virou-se para a pobre mulher e ordenou: "Traz a galinha."

A mulher pousou a galinha em cima da mesa. **"Dá-me um ovo."**, gritou o gigante. João nem podia acreditar: nesse instante, a galinha pôs um ovo dourado e pôs-se a cacarejar.

**"Ah! Já me posso ir deitar."** E adormeceu. De imediato, o rapaz agarrou na galinha e correu dali para fora.



Rapidamente, desceu pelo feijoeiro, segurando firmemente a galinha. A mãe iria ficar muito orgulhosa dele.

Desde aquele dia, o rapaz e a mãe tiveram dinheiro para comprar os bens essenciais para poderem ter uma vida sem sobressaltos.



Decorreram alguns dias. O castelo e o gigante não saíam do pensamento do João. Que segredos esconderia mais o gigante?

Resoluto, trepou uma vez mais pelo feijoeiro mágico. E ouviu:



**"Fi, Fi, Fóm, Fum!  
Mau como eu  
não há nenhum!"**

O gigante parecia mais esfomeado e assustador do que nunca.

Do seu esconderijo, João viu-o devorar duas sopas, um frango, quatro bolos e vinte pães.



Depois de se empanturrar com comida, berrou para a mulher: "Traz a harpa!"



Prontamente, foi-lhe trazido o instrumento. João estava a pensar como poderia libertar a pobre mulher, quando começou a ouvir uma mais bela melodia, cantada pela harpa.

O rapaz ficou maravilhado. "Quem me dera dar aquela harpa à minha mãe!"

Tão rápido quanto o gigante adormeceu, João agarrou na harpa e zarpou dali para fora.

Mas a harpa ficou assustada e começou a cantar novamente.



O gigante acordou sobresaltado, ainda a tempo de ver o João a fugir do castelo. "Vou-te apanhar!"



**"Fi, Fi, FÓ, Fum!  
Mau como eu  
não há nenhum!"**

João desceu pelo feijoeiro com a perícia já adquirida, foi buscar um machado e cortou, cortou, cortou tanto o feijoeiro que ele tombou com um estrondo enorme. O mesmo destino teve o horrível homenzarrão.



O corpo do gigante jazia em silêncio no chão. Para sempre.

João correu para os braços da mãe.



As suas aventuras com o feijoeiro tinham terminado e ambos puderam levar uma vida feliz, sem pobreza.



**FIM**

# FIM

Story retold by Bev Evans

[http://web.rcts.pt/escolovar/ingles\\_leitura002.htm](http://web.rcts.pt/escolovar/ingles_leitura002.htm)



Images © Ruth Rivers available  
from Getty Images