

Linguagem em Perspectivas

Cognição, Interação e Ensino de Línguas

Alan Silvio Ribeiro Carneiro
Anderson Salvaterra Magalhães
(organizadores)



Literaturas em Perspectiva

S
A
O
P
E
Â
O
N
C
T
M
R
E
L
T
R
E
N
A
S



Universidade Federal de São Paulo

Reitora Raiane Patrícia Severino Assumpção



Editora Unifesp

Diretora Mirhiane Mendes de Abreu

Conselho Editorial Mirhiane Mendes de Abreu (presidente)

André Medina Carone

Arlenice Almeida da Silva

Daniel Campos de Carvalho

Elbert Macau

Fátima Couto

José Castilho Marques Neto

Luiz Mello

Márcia Abreu

Mauro Aquiles La Scalea

Ronaldo Christofolletti

Coleção Letras Contemporâneas Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) –
Campus Guarulhos

Editores Alan Silvio Ribeiro Carneiro
Anderson Salvaterra Magalhães
Luís Fernando Prado Telles
Pedro Marques Neto

Conselho Científico

Estudos Literários Ana Maria Machado (Universidade de Coimbra – Portugal)
Gregório Foganholi Dantas (Universidade Federal da Grande Dourados)
Nataniel Ngomane (Universidade Eduardo Mondlane – Moçambique)
Roberto Acízelo Souza (Universidade Estadual do Rio de Janeiro)

Tania Martuscelli (University of Colorado
Boulder – Estados Unidos)
Wilberth Salgueiro (Universidade Federal do
Espírito Santo)

Estudos Linguísticos Ana Paula Duboc (Universidade de São Paulo)
Augusto Soares da Silva (Universidade Católica
Portuguesa – Braga)
Beth Brait (Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo)
Juanito Avelar (Universidade Estadual de
Campinas)
Luiz Paulo da Moita Lopes (Universidade
Federal do Rio de Janeiro)
Maria Clara Keating (Universidade de Coimbra
– Portugal)
Maria Lúcia Leitão de Almeida (Universidade
Federal do Rio de Janeiro)



Fundação de Apoio à Universidade Federal de
São Paulo

Diretora Presidente Maria José da Silva Fernandes

Conselho de Administração Flávio Tayra, José Leovigildo de Melo Coelho
Filho

Superintendente de Publicações Mirhiane Mendes de Abreu

Linguagem em Perspectivas

Cognição, Interação e Ensino de Línguas

Alan Silvio Ribeiro Carneiro
Anderson Salvaterra Magalhães
(organizadores)

Coleção Letras Contemporâneas
Volume 2



Copyright © 2024 Editora Unifesp

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Linguagem em perspectivas: cognição, interação e ensino de línguas / Alan Silvio Ribeiro Carneiro e Anderson Salvaterra Magalhães (organizadores). -- São Paulo: Editora Unifesp, 2024.

239 p.; ePub. - (Coleção Letras Contemporâneas; v. 2)

ISBN 978-65-5632-190-5 (e-Pub)

1.Linguagem e línguas. 2. Cognição. 3. Aquisição de linguagem. 4. Línguas – Ensino – Aprendizagem. I. Carneiro, Alan Silvio Ribeiro. II. Magalhães, Anderson Salvaterra. III. Série.

CDD 401

Elaborado por Cristiane de Melo Shirayama – CRB 8/7610

Apoio CAPES

As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não necessariamente refletem a visão da CAPES.

Editora associada à  Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Direitos em língua portuguesa reservados à

EDITORA UNIFESP

Universidade Federal de São Paulo

Rua Sena Madureira, 1 500 – 5º andar

Vila Clementino – São Paulo – SP – 04021-001

(11) 5576-4848 ramal 8393

www.editoraunifesp.com.br



@EditoraUnifesp



@EditoraUnifesp



@editoraunifesp

Sumário

Apresentação

1. Abordagens Gerativas em Aquisição da Linguagem: Questões Paramétricas, Aquisição de L2 e Interlíngua
Marcello Marcelino e Telma Magalhães
2. Aquisição de Morfologia em Língua Materna
Indaiá de Santana Bassani, Marcela Nunes Costa e Janderson Matheus Lima Silva
3. Morfologia Distribuída e Gramática Cognitiva: As Noções de Palavra e de Conhecimento Enciclopédico
Janderson Lemos de Souza e Rafael Dias Minussi
4. Léxico e(m) Perspectiva: Notas sobre a Passagem da Dimensão Experiencial Histórica à Cognitiva Historicizante a partir de um Caso de Bantuísmo em Português Brasileiro
Anderson Salvaterra Magalhães e Janderson Lemos de Souza
5. A Linguística Sistemico-Funcional e Seu Potencial Teórico e Metodológico para a Análise de Práticas de Linguagem
Orlando Vian Jr. e Maria Eugenia Batista
6. Multimodalidade e Hipertextualidade: Uma Trajetória da Perspectiva Textual
Paulo Ramos e Vanda Maria Elias
7. Intermedialidade e Adaptação: Novos Horizontes, Novas Fronteiras
Ana Luiza Ramazzina-Ghirardi
8. “A Imagem é Clara”: Intericonicidade da Morte e do Sofrimento na Descida da(s) Cruz(es)
João Kogawa e Renato Nunes dos Santos
9. Textos, Hipertextos & Leitura: Aspectos Teóricos e Práticas Possíveis
Vanda Maria Elias, Aline Rubiane Arnemann e Guilherme Brambila
10. Literatura, Leitura/Escrita e Ensino: Uma Abordagem Bakhtiniana

Sandra Mara Moraes Lima

11. Migrações Internacionais e a Construção de Políticas Linguísticas e Educacionais: Desafios do Cenário Brasileiro

Alan Silvio Ribeiro Carneiro

12. O Panóptico Digital na Era da Inteligência Artificial: Sociedade e História Inscritas em Linguagens e Códigos

Souzana Mizan

Créditos das Imagens

Sobre os Autores

Índice Remissivo

Apresentação

Em novembro de 2022, a OpenAI lança um modelo de inteligência artificial conversacional, o ChatGPT, que intensifica questões ontológicas humanas. Considerando a aprendizagem de máquinas, seria o ChatGPT produtor de linguagem? Seria o dispositivo capaz de se instalar como sujeito pela linguagem? Na relação conversacional com o Chat, como é distribuída a responsabilidade pragmática interacional? Essas são apenas algumas das muitas perguntas que têm sido levantadas conforme a inteligência artificial avança e interpela práticas sociais, sobretudo aquelas preponderantemente languageiras.

Para os Estudos da Linguagem, esse avanço é, no mínimo, curioso, porque à tendência acadêmica de segmentar conhecimento gramatical, por um lado, e comunicativo, por outro, impõe-se um artefato tecnológico construído pela mobilização dessas duas pontas. O dispositivo, assim, parece estar dotado da competência tanto linguística quanto comunicativa, com *performance* elaborada e infinitamente mais veloz do que a de qualquer pessoa humana. Quais conhecimentos sobre a linguagem fomentaram o desenho de tal recurso tecnológico? Quem teria “emprestado” a capacidade linguístico-enunciativo-discursiva humana à máquina?

Este volume reúne doze estudos que abordam múltiplas facetas da linguagem, seja como sistema formal, seja como prática social, e mostram tanto resultados já alcançados em pesquisa quanto caminhos a percorrer. Em pleno século XXI, a tendência epistemológica à trans/interdisciplinaridade tem desafiado o conhecimento disciplinar (Pombo, 2004), e isso não é diferente no âmbito das Letras (Signorini; Cavalcanti, 1998; Fiorin, 2008). Aqui estão estudos que, sem perder de vista as responsabilidades com o campo em que se inserem, lançam-se à integração de saberes para descrição, análise e/ou interpretação das provocações mais contemporâneas.

Considerando a complexidade dos fenômenos linguageiros, os estudos ora apresentados desenvolvem-se na relação com as ciências cognitivas, especialmente com modelos cognitivos representacionais, para desenho de diferentes modos de conceber a representação linguística; com as ciências sociais, para a construção de dispositivos que deem conta da instalação do sujeito e da história na linguagem por meio de diferentes formas de discurso; com a educação, para consideração do que está implicado na tarefa metalingueira nos processos de ensino-aprendizagem institucionais e suas implicações para a participação na vida social; com a política, com fins de discussão mediadora entre o saber linguageiro e o vetor das migrações para pensar as políticas linguísticas e o vetor das novas tecnologias para pensar as questões éticas que emergem dos papéis que estas assumem. Assim, os capítulos distribuem-se numa sequência que parte da aquisição da linguagem, perpassa pela interface léxico-gramatical, atravessa o sincretismo verbo-visual, dialogando, entre as diferentes abordagens, com questões de educação linguística, levando-nos a refletir sobre os processos de constituição dos sujeitos na sua relação com as transformações em curso no mundo contemporâneo.

Os três primeiros capítulos compartilham a perspectiva cognitivista representacional na abordagem linguístico-gramatical. Em “Abordagens Gerativas em Aquisição da Linguagem: Questões Paramétricas, Aquisição de L2 e Interlíngua”, os autores apresentam a abordagem gerativista da aquisição de segunda língua, que é pouco explorada no Brasil, principalmente em contextos instrucionais. Como os próprios autores ponderam, o ponto de vista gerativista tem grande relevância também para o ensino de línguas, “uma vez que investiga o desenvolvimento linguístico, do ponto de vista biológico, com possíveis leituras e correlatos de *como* o cérebro aprende a língua”. Para tanto, apresentam como a abordagem gerativista e seus desdobramentos até o programa minimalista de pesquisa fundamentam teoricamente um conjunto de investigações no âmbito de aquisição de segunda língua. Merece destaque o nicho investigativo emergente do núcleo de pesquisas desenvolvidas na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), conforme demonstram os autores ao final do capítulo.

Em “Aquisição de Morfologia em Língua Materna”, há a manutenção da abordagem representacional gerativista, porém com foco na aquisição de

L1. Os autores fazem uma revisão bibliográfica e discutem “os principais achados empíricos e debates teóricos relacionados à aquisição e desenvolvimento da morfologia no que se refere à flexão, derivação e composição em língua materna nos anos iniciais e, mais particularmente, apresenta dados do português brasileiro (PB)”. Embora não se debrucem sobre aspectos instrucionais, os achados apresentados mostram a importância de conhecer as janelas temporais de aquisição dos padrões flexionais e derivacionais regulares e irregulares para o ensino baseado em evidências, haja vista a pergunta que levantam a partir do percurso intelectual teórico mobilizado: “a produção de formas simples e regulares seria o resultado da aquisição de regras e a produção de formas complexas e irregulares seria fruto de memorização?”. A resposta para essa pergunta não apenas interessa a linguistas ou especialistas em aquisição de linguagem, mas também impacta diretamente toda a cultura em torno do ensino de L1. Ao discutir como o quadro gerativista responde à questão, os autores contribuem com o avanço do conhecimento teórico, do conhecimento acerca do fenômeno de aquisição de linguagem e, indiretamente, do conhecimento pedagógico.

Em “Morfologia Distribuída e Gramática Cognitiva: As Noções de Palavra e de Conhecimento Enciclopédico”, há a continuação da discussão acerca de questões morfológicas. Nesse capítulo, diferentemente dos outros, os autores se ocupam preponderantemente do cotejo de dois quadros teóricos no âmbito dos estudos cognitivistas: um quadro modularista, a Morfologia Distribuída (MD), e outro conexionista, a Gramática Cognitiva (GC). Em que pese o caráter representacional em ambos os quadros, os autores apresentam a morfologia como ponto de encontro de olhares epistemologicamente afastados, por exemplo, pela hipótese inatista subjacente à MD e à hipótese de desenvolvimento filogenético subjacente à GC. Esse encontro se dá, argumentam os autores, porque a centralidade da sintaxe para a MD e a centralidade da semântica para a GC “produzem um consenso quanto ao comportamento da gramática: morfologia e sintaxe exibem o mesmo comportamento porque ambas são sintaticamente geradas, morfologia e sintaxe exibem o mesmo comportamento porque ambas são semanticamente motivadas”. A partir daí, os autores empreendem uma discussão enfrentando o desafio de identificar o papel do conhecimento de mundo naquilo que a tradição gramatical chama de formação de palavras.

Palavra é o tema que promove a transição para a abordagem léxico-gramatical que segue nos capítulos “Léxico e(m) Perspectiva: Notas sobre a Passagem da Dimensão Experiencial Histórica à Cognitiva Historicizante a partir de um Caso de Bantuísmo em Português Brasileiro” e “A Linguística Sistêmico-Funcional e Seu Potencial Teórico e Metodológico para a Análise de Práticas de Linguagem”. Anderson Salvaterra Magalhães e Janderson Lemos de Souza retomam a antiga discussão acerca de africanismos no PB, mas propondo um percurso analítico pela via da Gramática Cognitiva, que abole a dicotomia entre semântica e pragmática, articulando com a implicação sociológica na linguagem pela via do Dialogismo e integrando condições histórico-sociais à perspectiva convencionalizada dos aportes linguageiros dos escravizados entre os séculos XV e XIX. Pelo exame de um caso de bantuísmo, os autores rompem com a tradição de tornar indistintos os grupos étnicos negro-africanos que efetivamente contribuíram para a formação do PB. Alinhados a isso, desenham um modelo descritivo-analítico que atende ao desafio contemporâneo de estudos descoloniais, sobretudo no que tange às tensões raciais brasileiras. O capítulo implementa o diálogo entre as linhas de pesquisa desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Letras da Unifesp (PPGL/Unifesp) ao propor revisitar a contribuição de línguas africanas para a constituição do PB sem cindir léxico e gramática, nem gramática e condições histórico-sociais. Assim, articulam-se a dimensão distribuída da cognição, em especial da simbolização linguística, e a dimensão da língua como prática social. No caso examinado, fica evidente como a nova abordagem para a antiga questão dos africanismos requer estudos que integrem os saberes, e não que os segmentem.

Orlando Vian Jr. e Maria Eugenia Batista também fazem uma discussão entre saberes no capítulo “A Linguística Sistêmico-Funcional e Seu Potencial Teórico e Metodológico para a Análise de Práticas de Linguagem”. A mediação é feita pela via funcionalista de cunho sistêmico, tal como empreendida pelo linguista Michael Halliday e encaminhada como Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Partindo de um rápido panorama do arcabouço teórico dessa abordagem, os autores exploram, no diálogo com outros quadros teóricos, seu potencial analítico para diferentes textos. Assim, os autores demonstram a produtividade de uma teoria de linguagem para exame de textos semioticamente sincréticos. Ao categorizar a

organização da língua por estratos, a LSF abre espaço para articulações teóricas que viabilizam integrar ao seu dispositivo descritivo-analítico outras materialidades além da verbal. A Análise de Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional é um dos resultados dessa articulação de saberes. Isso vem diretamente ao encontro dos desafios de investigar a produção de linguagem nos dias de hoje, em que os recursos técnicos favorecem a mobilização de diferentes sistemas semióticos na produção de textos em situações interacionais mais fortuitas, como as redes sociais digitais, até em contextos de difusão coletiva, como a esfera cinematográfica. Nessa mesma esteira, os autores também dialogam com a pedagogia baseada em gêneros, da Escola de Sydney, explicitando a relevância da abordagem sistêmico-funcional para o contexto instrucional.

No capítulo que segue, “Multimodalidade e Hipertextualidade: Uma Trajetória da Perspectiva Textual”, novamente uma abordagem linguística – a textual – medeia o tratamento de textos sincréticos, dessa vez com ênfase na contrapartida da hipertextualidade à multimodalidade da linguagem. A discussão se baseia na tarefa intelectual de definir *texto* levando em consideração as condições materiais da comunicação nos dias de hoje. Sempre por um viés relacional, os autores partem de condições verbais de constituição textual. Assim, situam a trajetória conceitual de *texto* até sua configuração mais contemporânea, em que fica flagrante, uma vez mais, a integração de saberes para a produção de conhecimento. Não há como tomar o texto como objeto de estudo sem considerar as condições sociocognitivas e interacionais em que se estabelecem, e os conceitos e dispositivos analíticos devem acompanhar a trajetória interdisciplinar. Nessa esteira, os autores exploram a relação imagético-verbal para a tecedura textual a partir de exemplos autênticos, que mostram como o dia a dia pauta e desafia os estudos textuais. Só então os autores problematizam a relação textual no funcionamento hipertextual, que também se convencionalizou nas sociedades contemporâneas. Novamente identificando em exemplos corriqueiros do cotidiano, os autores demonstram como a contrapartida da hipertextualidade impacta a produção textual, uma vez identificadas algumas das muitas condições resultantes de seus recursos materiais e técnicos. Citam-se a politematização, a poligenericidade, a poliautoria, a polissemiotividade, entre outras demonstradas pelos autores.

O texto como conceito e como metáfora potencial do conjunto das práticas comunicativas leva à reflexão sobre seus processos de circulação em diferentes mídias e ao debate sobre adaptação. As relações entre mídias, estudadas pelo campo da intermedialidade, é o tema do sétimo capítulo, intitulado “Intermedialidade e Adaptação: Novos Horizontes, Novas Fronteiras”, que investiga como esse campo analisa os processos de transformação que ocorrem na adaptação de textos para filmes, histórias em quadrinhos, séries de TV, entre outras formas de circulação. A noção de mídia é ampliada para contemplar os diferentes veículos nos quais circulam produtos culturais diversos, compreendendo não apenas o veículo em questão, mas seu funcionamento interno e as *performances* que possibilita. As novas tecnologias digitais de informação e comunicação tiveram um impacto enorme nesse campo de estudos ao multiplicarem os modos de produção, recepção e circulação de textos, entendido aqui de forma ampliada, na sua relação com diferentes mídias. Assim, não se distingue o texto de sua multimodalidade, mas também da sua materialidade; por essa razão, nos processos de adaptação o que está em questão é justamente a transformação midiática, a transmidiação, para usar o termo de Elleström (2017), ou sua transposição, como propõe Rajewsky (2012). Um conceito importante que emerge é o de “valor cognitivo”, como aquele que explica os diferentes modos sempre ideológicos de interpretação no processo de transmidiação, mas também o de “conhecimento de fundo” que explica o funcionamento desses mesmos modos no processo diferenciado de recepção dos produtos midiáticos.

Partindo da centralidade das imagens no mundo contemporâneo, o capítulo seguinte, intitulado “‘A Imagem é Clara’: Intericonicidade da Morte e do Sofrimento na Descida da(s) Cruz(es)”, problematiza a ideia da imagem como evidência, trazendo a dimensão da intericonicidade para analisar o modo como as imagens significam a partir de um já visto, ou seja, a forma pela qual, como enunciado, uma imagem subsiste e modifica-se com o enquadre interpretativo. A discussão é exemplificada pelos imaginários em torno da imagem da cruz e da crucificação como representativas da ideia de morte e sofrimento. De forma similar à investigação no campo da intermedialidade, mas por outro viés teórico, a análise busca as modulações das representações nas narrativas bíblicas da crucificação, nas imagens de pinturas artísticas, de uma fotografia

contemporânea e de imagens de uma intervenção urbana durante a covid-19 que retoma o símbolo da cruz. Assim, os autores mostram como o conceito de intericonicidade materializa os modos pelos quais as imagens, assim como as palavras, atravessam discursivamente o cotidiano.

No primeiro capítulo que enfoca centralmente questões educativas, “Textos, Hipertextos & Leitura: Aspectos Teóricos e Práticas Possíveis”, a centralidade do texto nas práticas de leitura é apresentada pelas lentes de um olhar sociocognitivo e interacional que busca compreendê-lo a partir do seu caráter multifacetado entre o papel e a tela, o *off-line* e o *on-line*, mas que não estão em uma relação dicotômica. Cada vez mais, verificam-se processos de hipertextualização do texto no papel por meio de *links* e *QR Codes* que fazem o leitor circular entre mídias distintas. Assim, o leitor lê por meio da hipertextualização, mobilizando um conjunto de recursos no (des)velar de implicitudes e intencionalidades. A partir de dois exemplos, os autores questionam o porquê de a leitura na escola não possibilitar que os estudantes interroguem, de fato, o texto, mas também o hipertexto e a forma como o seu funcionamento singular produz sentidos múltiplos e inéditos. Desse modo, os autores destacam o lugar do ensino de leitura como forma de orientar a reflexão crítica e a participação cidadã.

De modo similar, considerando a especificidade do texto literário, o capítulo seguinte, “Literatura, Leitura/Escrita e Ensino: Uma Abordagem Bakhtiniana”, inicia com um debate sobre o papel da literatura na escola como parte de uma formação humana mais ampla, mas que progressivamente tem perdido espaço na escola. Sandra Lima aponta o papel subversivo da literatura nas práticas educativas pela sua dimensão de interrogação sobre aquilo que não se conhece, mas também daquilo que já se conhece como marcado ideologicamente. Ao compreender o funcionamento ideológico do discurso, o sujeito pode também se perceber como sempre precariamente constituído a partir de outros discursos na interação com o outro. Para a autora, esse exercício dá-se a partir do próprio texto literário, e não das informações sobre ele. Diferentemente, o texto ensina-se a partir das relações que o próprio texto promove; **não há algo a priori** para ser buscado ali. Nesse sentido, o ensino-aprendizagem de literatura “não é reconhecimento e reprodução, e sim conhecimento e produção num exercício sistemático que possibilita condições de descobrimento de singularidade, de afirmação de identidade, cambiante que

seja”. Ao fazer isso, o texto literário leva a uma reflexão ética do sujeito sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

No capítulo “Migrações Internacionais e a Construção de Políticas Linguísticas e Educacionais: Desafios do Cenário Brasileiro”, a interrogação sobre as políticas linguísticas e educacionais leva-nos a um percurso que apresenta um perfil atualizado das migrações contemporâneas no Brasil e pensa suas implicações para os processos de escolarização. Partindo das relações entre forças centrípetas e centrífugas nas práticas comunicativas, Alan Carneiro questiona o processo de conformação de ideologias linguísticas hegemônicas que reconhecem apenas o português como língua de instrução e aponta a importância do reconhecimento do multilinguismo e das múltiplas línguas do repertório comunicativo dos sujeitos imigrantes. Ao analisar o conjunto de documentos legislativos que regulam as políticas educacionais e linguísticas para imigrantes, o autor aponta as orientações ideológicas que direcionam suas visões de língua e a importância do entendimento destas para a atuação do professor. Ao final, o autor defende, a partir de Stroud (2018), uma perspectiva participativa na construção de políticas linguísticas e educacionais, consubstanciada no termo *cidadania linguística*, que possibilite aos sujeitos imigrantes decidir os modos pelos quais querem construir suas identidades culturais e linguísticas a partir de suas diferentes trajetórias.

O capítulo que fecha o volume leva o leitor de volta às perguntas da introdução. Em “O Panóptico Digital na Era da Inteligência Artificial: Sociedade e História Inscritas em Linguagens e Códigos”, Suzana Mizan dedica-se a compreender como, no mundo contemporâneo, tornamos-nos simultaneamente consumidores e fornecedores de conteúdo em ecossistemas digitais que são cada vez mais totalitários, estruturados a partir de câmaras de eco e bolhas de interesse (Cesarino, 2021) mediadas por ideologias que disputam a hegemonia. Para Suzana Mizan, esses ecossistemas digitais funcionam como um panóptico, no qual, no entanto, as relações entre vigilantes e vigiados são subvertidas por uma lógica generalizada de vigilância. Mas, nessa lógica, há uma hierarquização do que é tornado visível a partir da lógica algorítmica que subjaz, por exemplo, à ativação de conteúdos específicos para determinados usuários e à viralização. Segundo a autora, as inteligências artificiais do tipo ChatGPT, ao solicitar, por exemplo, os *e-mails* de cadastro, buscam nos próprios

registros pessoais as informações para produzir aquilo que é **buscado**, ou seja, produzem modelos algorítmicos que submetem o indivíduo à condição de usuário. Como uma tecnologia de linguagem, desenvolvida a partir de *corpora*, torna-se importante analisar o que a autora aponta, a partir de Rancière (2010), como os regimes de distribuição do sensível, ou seja, o que ganha visibilidade ou não nesses ecossistemas digitais e o modo como estes reproduzem determinadas ideologias, o que traz implicações éticas em termos de regulação dessas tecnologias.

Como se vê por esta breve apresentação, este volume agrega o que parece disperso. Entre os muitos percursos investigativos, os variados objetos de estudo, as diferentes abordagens teóricas e até mesmo as conflitantes bases epistemológicas, partilham-se questões, interesses, objetivos na busca de uma compreensão da linguagem, seus múltiplos funcionamentos e as implicações desses entendimentos. A agremiação dessa aparente dispersão é realizada pelo alinhamento à tendência epistemológica interdisciplinar contemporânea que, sem negligenciar as especificidades dos saberes, procura integrá-los a fim de enfrentar responsabilmente o heteróclito fenômeno da linguagem, como diria Ferdinand de Saussure no *Curso de Linguística Geral* que lhe é creditado. Seja pela relação fundante entre linguagem e cognição, seja pela condição sociointeracional de qualquer contexto concreto de atualização da(s) múltipla(s) linguagem(ns) nos dias de hoje, ou seja ainda pela forma como, nas práticas educativas, linguajar-se é constituir-se como cidadão, os estudos da linguagem enfrentam o desafio de dialogar com diferentes saberes para responder questões muitas vezes nem tão novas, mas que interpelam não só o indivíduo que experiencia a língua, como o pesquisador que lhe toma como objeto.

*Alan Silvio Ribeiro Carneiro
Anderson Salvaterra Magalhães*

Referências Bibliográficas

CESARINO, L. “Pós-verdade e a Crise do Sistema de Peritos: Uma Explicação Cibernética”. *Ilha – Revista de Antropologia*,

Florianópolis, vol. 23, n. 1, 2021, pp. 73-96.

ELLESTRÖM, L. *Midialidade: Ensaio sobre Comunicação, Semiótica e Intermidialidade*. Porto Alegre, EdiPuc, 2017.

FIORIN, J. L. “Linguagem e Interdisciplinaridade”. *Alea*, Rio de Janeiro, vol. 10, n. 1, pp. 29-53, jun. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-106X2008000100003>>. Acesso em: 9 out. 2023.

POMBO, O. “Interdisciplinaridade e Integração dos Saberes”. In: *Congresso Luso-brasileiro sobre Epistemologia e Interdisciplinaridade na Pós-Graduação*. Porto Alegre, 21-23 jun. 2004.

RAJEWSKY, I. “A Fronteira em Discussão: O Status Problemático das Fronteiras Midiáticas no Debate Contemporâneo sobre Intermidialidade”. Trad. Isabella Santos Mundim. In: DINIZ, T. F. & VIEIRA, A. S. (orgs.). *Intermidialidade e Estudos Interartes: Os Desafios da Arte Contemporânea*. Belo Horizonte, Rona/Fale/UFMG, 2012, pp. 51-74.

RANCIÈRE, J. *Dissensus: On Politics and Aesthetics*. Trad. e ed. Steven Corcoran. Londres/Nova York, 2010.

SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. C. (orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas, Mercado de Letras, 1998.

STROUD, C. “Introduction”. In: LIM, L.; STROUD, C. & WEE, L. (eds.). *The Multilingual Citizen: Towards a Politics of Language for Agency and Change*. Bristol/Blue Ridge Summit, Multilingual Matters, 2018, pp. 1-14.

Abordagens Gerativas em Aquisição da Linguagem: Questões Paramétricas, Aquisição de L2 e Interlíngua

Marcello Marcelino
Telma Magalhães

Considerações Iniciais

O estudo da aquisição de segunda língua (AL2) tem sido há muito tempo um tópico de interesse dentro da linguística e da educação. A educação, sempre focada no elemento pedagógico dentro da sala de aula, rejeita, de certa forma, a contribuição da linguística, que constitui a área de conhecimento e da própria natureza do objeto de ensino da pedagogia, o que leva a equívocos teóricos e atrasos no desenvolvimento das ciências da aprendizagem. No contexto da L2, de desenvolvimento da linguagem e interlíngua, a linguística gerativa (Chomsky, 1965, 1981, 1986, 1995) oferece uma perspectiva única sobre a aquisição de linguagem, enfatizando os princípios inatos e universais que estão por trás da aprendizagem dela. Tal perspectiva é essencial como área de conhecimento norteadora para as práticas pedagógicas, uma vez que investiga o desenvolvimento linguístico, do ponto de vista biológico, com possíveis leituras e correlatos de *como* o cérebro aprende a língua. Este capítulo explora as abordagens gerativas para

a AL2 a partir de uma perspectiva chomskyana, destacando os principais conceitos e *insights* que elas proporcionam e suas contribuições para a aprendizagem da L2 – tanto a que acontece de forma natural quanto a que se dá em contexto instrucional.

O Quadro Chomskyano

No quadro de Chomsky, a linguagem é vista como um sistema cognitivo, biológico e inato, passível de desenvolvimento diante de condições ideais, governado por um conjunto de princípios predeterminados que caracterizam o estado inicial da aquisição, também conhecidos como Gramática Universal (GU). Ao contrário do que costuma ser preconizado por leigos na área, cujas críticas são muito baseadas em modelos ultrapassados da década de 1960 e 1970, a linguística gerativa dispõe de uma agenda de ponta para pesquisas sobre a linguagem. A agenda gerativista já foi descrita por Noam Chomsky como “um programa de pesquisa”¹, e não como uma teoria estanque, estando, assim, sempre disposta a rever conceitos, análises e pressupostos, sem apego a esta ou aquela ideia, sem devoção a teóricos e ideias datadas de quase um século, que agonizam por revisões e ajustes à atual tecnologia disponível – como a ciência da aprendizagem². Acredita-se que esses princípios linguísticos sejam inatos e guiem a aquisição de linguagem de maneira sistemática, também na L2³, de forma semelhante ao que ocorre na aquisição de primeira língua (L1). As abordagens gerativas para a AL2 constroem-se sobre essa base, defendendo que os aprendizes de uma segunda língua também possuem esse conhecimento linguístico inato, embora acionado em diferentes graus, a depender do contexto e exposição ao *input*. O objetivo principal da pesquisa em AL2, na perspectiva chomskyana, é investigar os mecanismos subjacentes e as restrições que moldam a aprendizagem de L2, seja uma língua estrangeira ou a gramática escolarizada (Kato, 2005; Magalhães; Marcelino, 2021).

Um ponto central na AL2 gerativa é o papel da GU na aquisição de segunda língua. A GU proporciona aos aprendizes um conjunto de princípios gramaticais e parâmetros que são aplicáveis em diferentes línguas. A AL2 envolve reordenar as configurações dos parâmetros da GU/L1 para

corresponder às da língua-alvo, a partir de mecanismos cognitivos inatos e interação com o *input*.

A pesquisa em AL2 gerativa também investiga o desenvolvimento de sistemas de interlíngua, que é tratado a partir da natureza linguística e sistemática, com ênfase nas análises sintáticas e semânticas, argumentando que a aquisição reflete as tentativas dos aprendizes de se aproximarem da língua-alvo, ao mesmo tempo que ainda se apoiam nas estruturas de sua língua nativa ou da gramática nuclear⁴.

Ao aplicar ferramentas formais e estruturas teóricas, os estudos visam descobrir as estruturas gramaticais subjacentes, as representações mentais (do falante adulto e do aprendiz, em diferentes estágios) e os processos envolvidos no desenvolvimento de segunda língua.

Estudos em L2: Uma Janela para a Mente/Cérebro Bilíngue

As abordagens gerativas para a AL2, na perspectiva chomskyana, oferecem *insights* valiosos sobre os mecanismos cognitivos e processos envolvidos na aquisição de uma segunda língua, alguns dos quais podem indicar mecanismos típicos do desenvolvimento da L1 também, reforçando algumas características da mente humana. Ao investigar o papel da GU, o desenvolvimento da interlíngua e as análises formais, a pesquisa em AL2 possibilita aprimorar nossa compreensão dos mecanismos envolvidos no processo aquisicional e contribuir para o campo mais amplo da linguística e entendimento do funcionamento da mente, colocando na pauta das pesquisas as seguintes questões: (1) qual o papel do período crítico nas duas aquisições?⁵; (2) o acesso à GU se dá da mesma forma nas duas aquisições?; (3) em se tratando de aquisição da L2 em contexto de instrução formal, qual o papel do *input* para tal aquisição?; (4) como acomodar questões da Hipótese do Período Crítico? Abordaremos algumas dessas questões a seguir.

Agenda de Pesquisa de Estudos Aquisicionais Gerativos em L2

As questões suscitadas pelas pesquisas em L2, mais especificamente as questões 2 e 3, abriram uma agenda imensa de pesquisas na área. Muitos trabalhos se dedicaram e ainda se dedicam a tentar explicar como se dá o acesso à GU. Essas pesquisas buscam investigar se mecanismos acessados na aquisição de L1 estariam ativos durante a aquisição da L2. Esse empreendimento acabou resultando numa gama considerável de pesquisas que apoiam a visão de que a GU permanece totalmente ativa e, até certo ponto, acessível para aquisição de L2 em adultos (White, 1989, 2003; Vainikka; Young-Scholten, 1994; Schwartz; Sprouse, 1996; Dekydtspotter; Sprouse; Anderson, 1997; Herschensohn, 2000; Dekydtspotter; Sprouse; Swanson, 2001; Slabakova, 2008; Schwartz; Sprouse, 2013).

Herschensohn (2000), por exemplo, aponta as características aquisicionais gerais, semelhantes e diferentes entre L1 e L2. Como ideia central, as características apontadas pela pesquisadora são as seguintes: entre as características semelhantes, estão as restrições no processo de aquisição, estas advindas da GU. Como diferenças entre o desenvolvimento da L1 e L2, a autora ressalta processos involuntário (L1) e voluntário (L2); agendado (L1) e não agendado (L2); completo (L1) e incompleto (L2).

As características apontadas por Herschensohn (2000) podem nos levar a considerar, como propõem Magalhães e Marcelino (2021), a proposta de que as diferenças e semelhanças entre as duas aquisições podem ser aplicadas na diferenciação entre gramática nuclear (restrita pela GU, involuntária, agendada e completa) e periferia marcada (restrita pela GU, [in]voluntária, não agendada e incompleta). E, como afirmam Magalhães e Marcelino (2021), essas diferenças poderiam explicar as variações que encontramos entre a aquisição em contexto natural e contexto instrucional de aquisição mesmo em se tratando da AL2 (periferia marcada) de uma AL1. Toda essa exposição a diferentes formas, por parte do aprendiz, lhe dá conhecimento sobre diferentes formas gramaticais encontradas na(s) língua(s) em desenvolvimento, ao que Roeper (1999) e Kato (2005) convencionaram chamar de “ilhas de variação gramatical”. A ideia principal defendida por Roeper e corroborada por Kato é que a GU é

acessível para projetar novas L2, tanto na forma de interlíngua (aquisição sucessiva) como de gramáticas nucleares distintas (aquisição simultânea). Em ambos os casos, há acesso à GU, sendo este indireto na aquisição sucessiva ou total no caso da aquisição simultânea. Dentro de uma mesma língua, esse mesmo processo de construção da periferia marcada como L2 na forma de gramática escolar ou escrita na L1 é o que possibilita a geração de ilhas de variação gramatical, concedendo ao falante nuances expressivas (Kato, 2005). Este tem sido um campo de pesquisa bastante frutífero nos estudos atuais e que consideraremos a seguir.

Tratar o conhecimento formal sobre a própria língua como um tipo de L2 não é novidade. Segundo Kato (2005), as diferenças encontradas entre a gramática da fala e a gramática da escrita no português brasileiro (PB) são tão gritantes que a aquisição da escrita por um falante do PB equivale à aquisição de uma segunda língua. Tal hipótese encontra eco em Roper (1999, 2007), Marcelino (2017) e Magalhães e Marcelino (2021). É importante lembrar que a agenda de estudos aquisicionais gerativos em L2 oferece ainda evidências relevantes que podem informar o campo da pedagogia, uma vez que analisa e teoriza sobre os processos e estágios de aquisição/aprendizagem linguísticos.

A partir do quadro exposto, estudos aquisicionais oferecem toda uma avenida de possibilidades, que exploraremos brevemente a seguir.

Estudos Gerativos em Aquisição de L2

Uma vez estabelecido o quadro teórico para o desenvolvimento de pesquisas na vasta área de aquisição, expomos a seguir questões e alguns estudos desenvolvidos dentro da agenda de abordagens gerativas para aquisição da linguagem.

Como dissemos anteriormente, a abordagem dos estudos gerativos para a aquisição é essencial como área de conhecimento norteadora para as práticas pedagógicas, uma vez que investiga o desenvolvimento linguístico, do ponto de vista biológico, com possíveis leituras e correlatos de *como* o cérebro aprende a língua.

Quando se pensa em aquisição de língua em contexto de instrução formal, uma outra questão que norteia as pesquisas é: o aprendiz vai usar o

conhecimento de língua que já possui para desenvolver o conhecimento sobre a modalidade formal?

Kato (1999) propõe que o aprendiz na escola vai alterando as formas adquiridas em sua língua nativa para adequá-las às normas convencionais da escrita, que reprimem as inovações da língua e fazem o falante voltar às formas eliminadas, ou no limiar do desaparecimento. Essa proposta abriu caminho para uma agenda de pesquisas no Brasil que se dedicam a investigar os mesmos fenômenos durante a aquisição da L1 e a aquisição da gramática da escrita (aquisição de L2). Apresentaremos, resumidamente, algumas dessas pesquisas nos parágrafos que seguem.

Magalhães (2000) analisou a produção de sujeitos gramaticais⁶ em dados de uma criança em fase de aquisição (idade entre 1;11.0 e 3;4.0) e comparou os resultados encontrados na aquisição com dados de escrita compostos por narrações de alunos da 3^a, 4^a, 7^a e 8^a séries.

Magalhães (2000) mostrou que nas séries iniciais as produções das crianças refletem a gramática adquirida durante o processo de aquisição. Somente nas séries finais é que as produções escritas começam a apresentar as modificações implantadas pela escolarização, como podemos verificar na tabela 1.1.

Tabela 1.1 O sujeito nulo na aquisição e durante a escolarização

DADOS	N/T[1]	%
aquisição	139/350	40
3 ^a série	95/187	51
4 ^a série	95/197	48
7 ^a série	23/47	49
8 ^a série	37/43	86

Fonte: adaptada de Magalhães (2000).

Magalhães (2000) afirma que as produções escritas das crianças brasileiras refletem a confusão entre a gramática que elas conhecem e as

regras que lhes são ensinadas no processo de escolarização.

Uma outra pesquisa que segue a proposta de Kato (1999) foi empreendida por Costa e Magalhães (2007, 2010), que fazem um estudo comparativo da presença de clíticos⁷ nos dados de aquisição inicial e em redações escolares de alunos de 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries do ensino fundamental da cidade de Vitória da Conquista (BA). Os resultados encontrados são os seguintes: (i) não se encontram clíticos de terceira pessoa nos dados de aquisição, somente clíticos de primeira pessoa (1); (ii) encontram-se pronomes tônicos de primeira pessoa na posição de objeto (2):

- (1) *TAY: (Es)Tá com saudade de vovô Loro?
*JOA: **Me leva Tata.** (JOA - 2; 1. 11)
- (2) *ING: Oh ## leva tu?
*JOA: Leva **eu** Tata. (JOA - 2; 1. 11)⁸

Nos dados de escrita, já é possível encontrar clíticos⁹:

(3) “Tenho minhas amigas Yasmim e Natália. Para elas conto meus segredos. Eu **as** conheci na terceira série” (5^a série).

(4) “Mas ele era diferente, andava triste por não ter quem cuidasse dele de verdade, quem **lhe** amasse e dava-**o** carinho. Como era natal ele torcia que uma família **o** adotasse” (6^a série)¹⁰.

No entanto, encontram-se também pronomes tônicos na posição de objeto, conforme os exemplos 5 e 6 a seguir:

(5) “Mas eu amo **ele**. Como faço esquece **ele**” (5^a série).

(6) “Junior chegou, ele perguntou quem eu queria ele perguntou quem eu queria ele ou Felipe. Eu quis Filipe mais arrependir. Terminei e fiquei com Junior eu amo muito **ele** e jamais trairia **ele** com mais ninguém de novo” (7^a série)¹¹.

Como podemos verificar nos resultados de Costa e Magalhães (2007, 2010), a criança usa, durante a aquisição do PB na escola, a gramática de sua L1. Kato (2005) afirma que estudos comparativos entre o conhecimento linguístico que a criança traz para a escola e o conhecimento dos letrados

contemporâneos poderiam auxiliar a escola em sua tarefa de letramento. Magalhães (2008) afirma ainda que, se o professor tiver conhecimento da realidade linguística do aluno, será mais fácil orientá-lo no processo de produção textual.

Cluster e Parâmetros

A visão clássica da teoria de princípios e parâmetros prevê os princípios universais e invariáveis entre as línguas, mas preconiza também a marcação de parâmetros como uma solução ótima para o problema da aquisição da linguagem. A marcação positiva de tais parâmetros poderia oferecer uma boa explicação para a instantaneidade da aquisição, uma vez que, ao marcar um determinado parâmetro, como o do Sujeito Nulo, todo um grupo de estruturas a ele relacionado se disponibiliza. No entanto, nos últimos anos, tal visão tem sido posta em xeque por pesquisadores como Newmeyer (2004) e Slabakova (2002, 2016). Outros, como Herschensohn (2000), acreditam que o efeito de *cluster* está disponível na L1, mas não na L2, enquanto Kato e Duarte (2017) problematizam que a propriedade abstrata que define uma língua com sujeitos nulos apresenta um problema para a visão macroparamétrica, pois nem sempre todas as propriedades correlatas estão presentes¹². Há também pesquisadores, como Chomsky (1981, 1986), o proponente da teoria, Snyder (1995, 2001) e Marcelino (2007, 2017), que defendem a visão de que há uma relação entre a marcação paramétrica e o efeito de *cluster*, pois o contrário deixaria uma lacuna na própria essência da teoria de aquisição. Em linhas gerais, a proposta pró-*cluster* argumenta que há marcações paramétricas maiores, como no caso dos macroparâmetros, que definem as características gerais da língua (sujeito nulo, movimento), e há marcações paramétricas menores, como no caso dos microparâmetros, que podem se manifestar como variações em traços, o que implicaria variações de menor escala entre as línguas ou mesmo diferentes dialetos dentro da mesma língua.

Marcelino (2017) investiga a aquisição em L2 do conjunto de estruturas relacionadas à configuração positiva do Parâmetro de Composição – TCP: composição nominal (N+N), estruturas resultantes (RS), construções verbo+partícula (V+PRT), construções de objeto duplo (DOC) e

isolamento de preposição (PrepStr) – no desenvolvimento da interlíngua de aprendizes brasileiros de inglês. Uma vez que o PB possui a configuração negativa do TCP, a possível aquisição do *cluster* nesse contexto pode servir como evidência para os efeitos de pobreza de estímulo na aquisição em L2. Dois grupos de aprendizes brasileiros de inglês, um intermediário e um avançado, foram testados e comparados. Seus resultados corroboram a aquisição do *cluster* relacionado ao [+]TCP pelo grupo avançado, bem como sugerem que o conhecimento em desenvolvimento pelo grupo intermediário pode indicar o acesso à Gramática Universal e o efeito de *cluster* em L2. Fica patente a discussão entre haver ou não marcação de parâmetros (como macroparâmetros) que acionam o efeito de *cluster*, e talvez a questão vá além disso, é possível que uma visão não se oponha a outra.

Baker (2008) sugere uma visão em que macroparâmetros e microparâmetros são combinados, e aponta vários padrões de combinação, ou agrupamentos de estruturas que sugerem a presença de *cluster/clustering*. Também Huang e Roberts (2016) argumentam, na mesma linha de Baker, a favor da necessidade de microparâmetros e macroparâmetros, ao analisarem a extensão do efeito de *clustering* em chinês, sem perder de vista a análise com base microparamétrica. Os autores apontam que cada propriedade analisada podia ser descrita por um microparâmetro, tanto em termos de variação sincrônica e mudança diacrônica quanto em relação a diferenças tipológicas e variação dialetal.

É nesse contexto que temos desenvolvido, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (PPGL-Unifesp), pesquisas que visam a investigação da presença/ausência de características macro e microparamétricas, à luz da aquisição de L2. Citamos a seguir alguns desses estudos.

A Aquisição do Artigo Definido do Inglês por Aprendizes Brasileiros

Martin (2018) realizou uma pesquisa sobre a aquisição do artigo definido (AD) em inglês como segunda língua por falantes nativos de PB. A autora investigou o uso problemático do artigo definido em inglês por parte

dos aprendizes, que muitas vezes produzem formas agramaticais devido à interlíngua estar em um estágio em que a reconfiguração dos traços linguísticos ainda não ocorreu. Isso leva o aprendiz a transferir os traços da L1 para a L2, mesmo que os traços do artigo definido sejam diferentes nas duas línguas.

A autora argumenta que a alternância entre a pronúncia *the* com a forma fonética e o uso do substantivo nu (*bare noun*) com os sintagmas nominais (NPs) *kids*, *children* e *students* ocorre nos casos nominativo e acusativo tanto em inglês quanto em sua contraparte no PB, enquanto o dativo é restrito às construções equivalentes em PB. Além disso, a variação também se manifesta nos papéis temáticos, abrangendo os papéis de agente, experienciador e tema. No entanto, o desafio principal, de acordo com a autora, reside na questão da genericidade e definitude dos NPs.

Martin analisa frases como as exemplificadas em (1) e (2), a seguir, e destaca que o NP *kids* é tratado ora como [– definido, + genérico] e ora como [+ definido, – genérico], mesmo possuindo o mesmo predicador, *to be exposed to*, e desempenhando o papel temático de experienciador, além de estar no caso nominativo.

(1) *Kids were exposed to the open-miden profile.*

Caso: nominativo; Papel temático: experienciador; Traço [+genérico]

(2) *The kids are exposed to situations they have to select an appropriate course of behavior.*

Caso: nominativo; Papel temático: experienciador; Traço: [+definido]
(Martin, 2018, p. 104)

Para a autora, a dificuldade enfrentada pelos falantes de PB ao adquirir o parâmetro da escolha do artigo decorre, em grande parte, da crença equivocada de que ambos os artigos definidos são equivalentes nas duas línguas, o que, como a autora demonstra, não é factual.

A Aquisição do Modo Subjuntivo em Espanhol-L2 por Aprendizes Brasileiros

Santos (2019) investiga as dificuldades enfrentadas por aprendizes brasileiros na aquisição do espanhol-L2 em relação ao uso dos tempos compostos do modo subjuntivo, a saber, o pretérito perfeito do subjuntivo e o pretérito mais-que-perfeito do subjuntivo em orações subordinadas substantivas. Durante esse processo de aquisição, os aprendizes brasileiros tendem a construir sentenças agramaticais utilizando o modo indicativo e tempos simples do modo subjuntivo para expressar significados que em espanhol são transmitidos apenas pelos tempos compostos do modo subjuntivo. Essas dificuldades e as sentenças agramaticais produzidas por causa delas podem indicar a relação entre o *input* ao qual o aprendiz é exposto e o desenvolvimento da segunda língua.

A autora estabelece uma conexão entre o processo de aquisição de segunda língua e a hipótese da reordenação dos traços, descrevendo os traços morfossintáticos e semânticos envolvidos na seleção do modo subjuntivo em PB e espanhol. A metodologia envolveu a aplicação de testes de produção provocada com exercícios que requerem o uso dos tempos compostos, respondidos por estudantes universitários de Letras/Espanhol, professores de espanhol como língua estrangeira e um grupo controle de falantes nativos de espanhol. Além disso, foi realizada a observação do *Corpus* de Aprendizes (CoMAprend), que foi analisado qualitativamente.

Durante a análise dos resultados, observou-se que, embora o PB e o espanhol tenham ambos os tempos compostos do modo subjuntivo, as línguas não coincidem em todos os usos desses tempos. Também ficou claro que, no processo de aquisição de segunda língua, os aprendizes não transferem todas as estruturas da língua nativa para a língua-alvo, mas passam por um processo de reordenação dos traços. Portanto, em sua pesquisa, a autora conclui que as sentenças agramaticais produzidas pelos aprendizes de espanhol como segunda língua resultam da reordenação dos traços morfossintáticos e semânticos que envolvem a seleção dos tempos compostos do modo subjuntivo.

Aquisição de Existenciais em Contexto de Educação Bílingue Português-Ingês

Verniano (2022) explora a aquisição de verbos existenciais em inglês por crianças brasileiras de cinco e seis anos de idade em um ambiente de educação bilíngue com cinco horas semanais de exposição ao inglês. Enquanto o PB utiliza verbos como “*haver*”, “*ter*” e “*existir*” em construções existenciais com sujeito vazio, o inglês requer a concatenação do expletivo “*there*” com o verbo “*be*” (*there-to be*) devido à necessidade de preencher a posição do sujeito. Essa diferença estrutural é explicada pelo Parâmetro do Sujeito Nulo (PSN), que estabelece que o PB é uma língua de sujeito nulo parcial, enquanto o inglês é uma língua marcada negativamente para o PSN, levando a processos de aquisição linguística distintos.

A pesquisa coletou dados de produção espontânea e eliciada de dois grupos de crianças e suas respectivas professoras. O primeiro grupo (grupo A) recebeu *input* enriquecido com sentenças existenciais, enquanto o segundo grupo (grupo B) não recebeu esse *input* direcionado. Com base em estudos sobre diferenças paramétricas entre línguas, bilinguismo e aquisição de linguagem, a pesquisa analisou como a utilização do existencial “*there to be*” pelos sujeitos pode ser influenciada pelos processos de aquisição, afetando a produção e representação mental correta e incorreta do verbo.

A pesquisa abordou três aspectos principais: (1) uma visão geral da aquisição de verbos existenciais em segunda língua (L2); (2) a análise de como esses verbos refletem diferenças na representação mental e nos processos de aquisição de L2, com e sem *input* direcionado; (3) a investigação das possíveis influências do ter-existencial (L1) na aquisição do “*there to be*” em L2.

Os resultados indicam que o grupo A, exposto ao *input* enriquecido, teve uma maior produção de orações com “*there to be*” em comparação ao grupo B. Isso confirma a importância do *input* enriquecido e planejado no processo de aquisição da L2 em um contexto de educação bilíngue, destacando que a exposição precoce por si só não é suficiente.

O Present Perfect na Aquisição de Inglês como L2

Nunes (2023) investiga a possibilidade de haver um padrão de erros nas produções espontâneas do *present perfect* dos alunos em suas aulas de inglês, estabelecendo uma relação entre os erros produzidos pelos

estudantes de L2 e a forma como o *present perfect* foi adquirido, destacando as diferenças e semelhanças na marcação do aspecto verbal entre o português brasileiro (L1) e o inglês (L2).

Após a análise dos dados coletados e sua interpretação à luz da teoria gerativa, a pesquisa conclui que há uma prevalência do aspecto perfectivo/acabado nas sentenças do PB, que, ao serem traduzidas para o inglês, poderiam ser expressas pela estrutura “*have + particípio*”. Além disso, há evidências de que a dificuldade na aquisição do *present perfect* pode decorrer da necessidade de reordenar numerosos traços (constituindo uma remarcação microparamétrica) na interlíngua do falante de L1 para que ele possa dominar esse tempo verbal em inglês.

O Parâmetro do Sujeito Nulo em Alunos de Inglês de Contexto Bilíngue

Santos (2023) reúne as informações dos estudos mencionados anteriormente e fornece seus próprios dados sobre a aquisição do sujeito nulo em inglês como segunda língua. A conclusão é que é possível observar que existem estágios na interlíngua em que os falantes de PB enfrentam o desafio de reordenar traços linguísticos, e essa reordenação não ocorre com a mesma rapidez que na aquisição da primeira língua (L1). Além disso, observou-se que o *input* planejado é mais eficaz em termos de reordenação de traços do que o *input* não planejado. Santos também sugere que estudos que têm o parâmetro como foco central podem se beneficiar das abordagens macroparamétricas e microparamétricas, já que ambas complementam a compreensão da natureza da aquisição da segunda língua, fornecendo uma visão abrangente desse processo.

Considerações Finais

Se considerarmos que a AL2 acessa a faculdade da linguagem, e que o sistema da interlíngua é uma língua natural, os estudos gerativistas sobre aquisição da segunda língua¹³ têm contribuições inegáveis à teoria, uma vez

que observam as diferentes aquisições possíveis, não apenas a “canônica” aquisição de L1. Esses diferentes contextos podem trazer evidências enriquecedoras acerca do desenvolvimento linguístico na mente/cérebro do falante.

A discussão é efervescente, independentemente da porta de entrada. Obviamente, há um longo caminho a ser seguido ainda, e, além de se saber pouco sobre essa discussão, ela permanece renegada a segundo plano, como apontado por Huang e Roberts (2016, p. 323, tradução nossa): “talvez de forma surpreendente, essas questões não têm estado na linha de frente da discussão no contexto do Programa Minimalista”¹⁴.

Referências Bibliográficas

- BAKER, M. C. “The Macroparameter in a Microparametric World”. In: BIBERAUER, T. (ed.). *The Limits of Syntactic Variation*. Amsterdã, Benjamins, 2008, pp. 351-373.
- CAMACHO, J. “The Null Subject Parameter Revisited: The Evolution from Null Subject Spanish and Portuguese to Dominican Spanish and Brazilian Portuguese”. In: KATO, M. A. & ORDÓÑEZ, F. (eds.). *The Morphosyntax of Portuguese and Spanish in Latin America*. Oxford, Oxford University Press, 2016, pp. 27-48.
- CHOMSKY, N. *The Minimalist Program*. Cambridge (MA), MIT Press, 1995.
- _____. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. Nova York, Praeger, 1986.
- _____. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht, Foris, 1981.
- _____. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge (MA), The MIT Press, 1965.
- COSTA, T. & MAGALHÃES, T. M. V. “A Aquisição e a Aprendizagem de Pronomes no Português Brasileiro”. In: *I Seminário de Estudos Linguísticos e Literários – I SELL*, 2007.
- _____ & _____. “Ocorrências Pronominais em Português Brasileiro: Da Aquisição ao Ensino Fundamental”. In: MOURA, D. (org.). *Novos*

Desafios da Língua: Pesquisas em Língua Falada e Escrita. Maceió, Edufal, 2010, pp. 671-674.

DEHAENE, S. *How We Learn. Why Brains Learn Better than Any Machine... for Now*. Nova York, Penguin, 2020.

_____. *Reading in the Brain: The New Science of How We Read*. Nova York, Penguin, 2009.

DEKYDTSPOTTER, L.; SPROUSE, R. A. & ANDERSON, B. “The Interpretive Interface in L2 Acquisition: The Process-result Distinction in English-French Interlanguage Grammars”. *Language Acquisition*, vol. 6, 1997, pp. 297-332.

_____; _____ & SWANSON, K. “Reflexes of Mental Architecture in Second-language Acquisition: The Interpretation of Discontinuous Combinatorial Extractions in English-French Interlanguage”. *Language Acquisition*, vol. 9, 2001, pp. 175-227.

HERSCHENSOHN, J. *The Second Time Around: Minimalism and L2 Acquisition*. Amsterdã, John Benjamins, 2000.

HUANG, C.-T. J. & ROBERTS, I. “Principles and Parameters of Universal Grammar”. In: *The Oxford Handbook of Universal Grammar*. Oxford, Oxford University Press, 2016, pp. 306-354.

KATO, M. A. “A Gramática do Letrado: Questões para a Teoria Gramatical”. In: MARQUES, M. A.; KOLLER, E.; TEIXEIRA, J. & LEMOS, A. S. (orgs.). *Ciências da Linguagem: 30 anos de Investigação e Ensino*. Braga, CEHUM (Universidade do Minho), 2005, pp. 131-145.

_____. “Aquisição e Aprendizagem da Língua Materna: De um Saber Inconsciente para um Saber Metalingüístico”. In: MORAIS, J. & GRIMM-CABRAL, L. (orgs.). *Investigações à Linguagem: Ensaio em Homenagem a Leonor Scliar-Cabral*. Florianópolis, Editora Mulher, 1999, pp. 201-225.

KATO, M. A. & DUARTE, M. E. L. “O Sujeito no Português Brasileiro e Sua Tipologia”. In: PILATI, E.; SALLES, H. L. & NAVES, R. (orgs.). *Novos Olhares para a Gramática do Português Brasileiro*. Campinas, Pontes Editores, 2017, pp. 13-42.

MAGALHÃES, T. M. V. “As Diferenças entre Gramática da Fala e a ‘Gramática’ da Escrita no Português Brasileiro e Suas Consequências

para o Ensino da Língua”. *Revista do Gelne*, vol. 10, n. 1/2, 2008, pp. 45-52.

_____. *Aprendendo o Sujeito Nulo na Escola*. Dissertação de mestrado em Linguística, Campinas, Unicamp, 2000.

MAGALHÃES, T. & MARCELINO, M. “Contribuições das Pesquisas em Aquisição para o Ensino de Clíticos do Português”. In: RECH, N. F. & GUESSER, S. (orgs.). *Morfologia, Sintaxe e Semântica na Educação Básica*. Campinas, Pontes, 2021, vol. 2, pp. 93-131.

MARCELINO, M. *O Parâmetro de Composição e a Aquisição/Aprendizagem de L2*. Campinas: Unicamp. 211f. Tese de doutorado em Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

_____. “Aquisição de Segunda Língua e Bilinguismo”. *Revista Intercâmbio*, v. XXXV, pp. 38-67, São Paulo, LAEL/PUCSP, 2017.

MARTIN, S. *A Aquisição do Artigo Definido no Inglês como L2*. Dissertação de mestrado em Letras, Guarulhos, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, 2018.

NEWMeyer, F. J. “Against a Parameter-setting Approach to Language Variation”. In: PICA, P.; ROORYCK, J. & CRAENENBROEK, J. van (eds.). *Language Variation Yearbook*, Amsterdã, Benjamins, 2004, vol. 4, pp. 181-234.

NUNES, G. C. *O Present Perfect na Aquisição de Inglês como L2: Dificuldades Aspectuais para o Aprendiz Brasileiro*. Dissertação de mestrado em Letras, Guarulhos, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, 2023.

RIZZI, T. *Issues in Italian Syntax*. Dordrecht, Foris, 1982.

ROEPER, T. *The Prism of Grammar: How Child Language Illuminates Humanism*. Massachusetts, MIT, 2007.

_____. “Universal Bilingualism. Bilingualism”. *Language and Cognition*, vol. 2, 1999, pp. 169-186.

SANTOS, L. L. S. dos. *Tempos Compostos do Modo Subjuntivo na Aquisição de Espanhol como Segunda Língua por Aprendizes Brasileiros sob a Perspectiva Gerativa*. Dissertação de mestrado em Letras, Guarulhos,

Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, 2019.

- SANTOS, R. *Considerações sobre a Noção de Parâmetro à Luz da Aquisição de Segunda Língua*. 97 f. Dissertação de mestrado, Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2023.
- SCHOUTEN, A. “The Critical Period Hypothesis: Support, Challenge, and Reconceptualization”. *Teachers College, Columbia University, Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, vol. 9, n. 1, 2009.
- SCHWARTZ, B. D. & SPROUSE, R. A. “Generative Approaches and the Poverty of the Stimulus”. In: HERSCHENSOHN, J. & YOUNG-SCHOLTEN, M. (eds.). *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, 2013, pp. 137-158.
- _____. & _____. “L2 Cognitive States and the Full Transfer/Full Access Model”. *Second Language Research*, vol. 12, 1996, pp. 40-72.
- SLABAKOVA, R. *Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press, 2016.
- _____. *Meaning in the Second Language*. Berlim, Mouton de Gruyter, 2008.
- _____. “The Compounding Parameter in Second Language Acquisition”. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 24, 2002, pp. 507-540.
- SNYDER, W. “On the Nature of Syntactic Variation: Evidence from Complex Predicates and Complex Word-Formation”. *Language*, vol. 77, 2001, pp. 324-342.
- _____. *Language Acquisition and Language Variation: The Role of Morphology*. Tese de doutorado, Cambridge (MA), The Massachusetts Institute of Technology, 1995.
- VAINIKKA, A. & YOUNG-SCHOLTEN, M. “Direct Access to X-bar Theory: Evidence from Korean and Turkish Adults Learning German”. In: HOEKSTRA, T. & SCHWARTZ, B. D. (eds.). *Language Acquisition Studies in Generative Grammar: Papers in Honor of Kenneth Wexler*. Amsterdã, John Benjamins, 1994, pp. 265-316.
- VERNIANO, M. *Aquisição de Existenciais em Contexto de Educação Bilingue Português-Inglês*. Dissertação de mestrado em Letras,

Guarulhos, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, 2022.

WHITE, L. *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge, CUP, 2003.

_____. *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdã, John Benjamins, 1989.

-
1. O próprio nome do modelo atual é “*Programa Minimalista*”, e é fundamentado na própria crítica da teoria sobre os modelos anteriores e suas limitações.
 2. A exemplo de Dehaene, com duas obras fundamentais para quem trabalha com ensino: *Reading in the Brain: The New Science of How We Read* (Dehaene, 2009) e *How We Learn. Why Brains Learn Better than Any Machine... for Now* (Dehaene, 2020).
 3. Obviamente, isso significa que a língua, neste caso a interlíngua, é construída de forma sistemática e guiada pela faculdade da linguagem, guardadas as devidas diferenças entre o estágio estável da L1 e o estágio estável da L2.
 4. Este é um ponto nevrálgico da teoria de aquisição: há um *desenvolvimento* e uma *língua-alvo*: seja a do adulto (L1), em que a criança parece mirar na gramática do adulto; ou o aprendiz de L2 que mira a gramática do falante nativo (L2). Na aquisição da escrita e no ensino da língua portuguesa, por exemplo, a gramática-alvo é a que remonta a um português de séculos passados. Vejam-se os autores que servem de exemplo para as prescrições das regras de bem falar e bem escrever.
 5. Não abordaremos todas as questões expostas, haja vista que este capítulo é limitado em escopo e espaço, e visa à apresentação de possíveis pesquisas na área.
 6. As pesquisas que investigam a produção de sujeito gramatical na gramática natural do PB atestam que essa língua vem perdendo a capacidade de apagar o sujeito nessa posição.
 7. Pesquisas linguísticas mostram que os clíticos não são mais encontrados na gramática do PB. Principalmente os clíticos de terceira pessoa.
 8. Exemplos de Magalhães (2008, p. 50).
 9. Exemplos de Magalhães (2008, p. 50). Os exemplos foram retirados das redações sem correções.
 10. Note-se, neste exemplo, que a criança usa os clíticos, mas há confusão quanto ao seu emprego: usa o *lhe* como acusativo e *o* como dativo.
 11. Exemplos de Magalhães (2008, p. 50).
 12. Lembrando que, a partir da visão paramétrica clássica de aquisição, foi proposto (Chomsky, 1981) que o conjunto de propriedades associadas à marcação positiva do Parâmetro do Sujeito Nulo (PSN) são: (a) sujeitos nulos; (b) expletivos nulos; (c) sujeitos pospostos/inversão “livre” sujeito-verbo; (d) movimento longo do wh-sujeito; (e) categoria vazia resumptiva em sentenças encaixadas; (f) aparente violação do filtro *[that-t] (cf. Rizzi, 1982); e (g) concordância rica sujeito-verbo. É aí que Kato e Duarte (2017) apontam

que a propriedade abstrata que define uma língua de SN constitui um problema para a visão macroparamétrica, bem como a presunção de todas as propriedades correlatas, que nem sempre estão presentes. Para uma discussão do problema, cf. Kato e Duarte (2017). Para uma descrição detalhada do PSN, bem como um histórico das suas propriedades e a quais autores elas são atribuídas, cf. Camacho (2016).

13. Entendendo-se que L2 pode ser a periferia da L1 (L2 da L1), a L2-simultânea (duas gramáticas nucleares) ou a L2-consecutiva (interlíngua-periferia).

14. No original em inglês: “Perhaps surprisingly, these questions have not been at the forefront of theoretical discussions in the context of the Minimalist Program”.

Aquisição de Morfologia em Língua Materna

Indaiá de Santana Bassani
Marcela Nunes Costa
Janderson Matheus Lima Silva

Considerações Iniciais

O domínio da morfologia de uma língua depende do conhecimento da estrutura interna das palavras e das possíveis relações que estas podem estabelecer com outras unidades em níveis fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. A aquisição do sistema morfológico revela-se na emergência das primeiras palavras na produção infantil e consolida-se com o domínio dos padrões flexionais e derivacionais de uma determinada língua. O processo de aquisição do sistema morfológico se concentra aproximadamente dos dois aos seis anos de idade; contudo, a aquisição de padrões irregulares e conhecimentos lexicais específicos pode se estender por mais uma década, e se desenvolve com o aumento da consciência morfológica a partir da escolarização e da aquisição de língua escrita. Este capítulo revisa e discute os principais achados empíricos e debates teóricos relacionados à aquisição e desenvolvimento da morfologia no que se refere à flexão, derivação e composição em língua materna nos anos iniciais e, mais particularmente, apresenta dados do português brasileiro (PB).

Aquisição de Morfologia Flexional

A marcação morfológica das categorias flexionais apresenta maior regularidade, sistematicidade e obrigatoriedade (Camara Jr., 1970). Tais características levam a morfologia flexional a apresentar maior consistência e saliência fônica na fala direcionada à criança e no *input* em geral e, assim, o mapeamento entre forma e significado se torna mais transparente para a criança (Clark, 2001). Por isso, os morfemas flexionais são as primeiras categorias morfológicas a emergir de forma sistemática na fala infantil. De modo geral, pouco antes ou durante o segundo ano de vida, a flexão emerge em um conjunto de formas mais frequentes da língua. Durante os anos pré-escolares, há indícios da (super)aplicação de regras regulares de flexão e, com a escolarização, a aquisição de irregularidades e padrões especiais se completa (Ravid, 2019). A esse fenômeno se dá o nome de regularização. Tomemos como exemplo a marcação de número no sistema nominal em línguas com sistemas que distinguem singular e plural por oposição privativa, tal como o inglês e o português. Em um primeiro momento, a criança não marca o plural em contextos em que se aplicaria essa flexão (1); depois passa a marcar o plural esporadicamente antes de apresentar um uso generalizado (2), período em que apresenta regularizações em plurais irregulares alternado com marcações irregulares corretas (3) e, por fim, produz corretamente as flexões de plural regulares e irregulares (4). Na fala adulta, as regularizações podem ocorrer como resultado de lapsos de fala ou em dialetos associados à baixa escolarização.

(1) Plural não marcado

*GRM: e lá no alto tinha muitos pássaros?¹⁵

*CHI: muito **pássaro**.

Tu. 2;07.06

(2) Plural marcado

*CHI: vou levar minha **coisas**.

Tu. 3;02.04

*CHI: diego e seu **amigos**.

Tu. 3;02.04

(3) Plural regularizado e irregular

- a. *CHI: eu tenho dois **balões**. Pe. 3;05.10
 - b. *CHI: cadê meus **balões**? Pe. 3;05.11
- (4) Plural irregular
- a. *CHI: ele gosta de **animais**. Tu. 3;02.04
 - b. *CHI: Eu fiz dois **papéis**. Pe. 3;05.24

Em retrospecto, Berko (1958) foi o primeiro trabalho a comprovar a hipótese de que crianças com idades entre quatro e sete anos têm domínio das regras morfológicas de sua língua materna. Nesse estudo, as crianças foram submetidas ao que ficou conhecido na literatura linguística como *wug test* (cf. a figura 2.1 em Berko, 1958, p. 154). Seguindo a metodologia experimental para geração de dados linguísticos (Grolla, 2009), o teste desenvolvido por Berko tinha como objetivo eliciar a produção de formas flexionadas a partir de imagens com seres inexistentes em diversas situações. A título de ilustração, conferir a figura 2.1, baseada nos materiais desenvolvidos por Berko.



Figura 2.1 Ilustração baseada nos materiais usados no *wug test*. Fonte: elaboração própria, com base em Berko (1958).

Ao criar a flexão adequada para palavras inventadas na forma de substantivos (no plural e no possessivo), verbos (nos tempos passado e presente progressivo e na concordância de terceira pessoa) e adjetivos (no comparativo e no superlativo), as crianças demonstraram ter domínio precoce das regras de flexão regular da morfologia do inglês. Esse trabalho se inseriu no contexto da seguinte discussão: a emergência das formas flexionadas na fala infantil se daria pela aquisição de regras sistemáticas ou pela memorização de itens e padrões após repetida exposição (no inglês, *rote learning*)? De modo geral, os resultados de Berko deixaram claro que, assim como se dá com o conhecimento da sintaxe, o conhecimento da morfologia flexional se efetiva pela aquisição de regras aplicadas até mesmo a palavras nunca ouvidas pela criança. Contudo, o estudo também deixou claro que a aquisição das regras morfológicas nessa faixa etária se

verifica somente pelo emprego dos alomorfes regulares de tais formas flexionadas (e.g., plural em /-s/ e /-z/, como em *cats* ‘gatos’ e *dogs* ‘cachorros’) e que formas alomórficas mais complexas (e.g., plural em /-əz/, como em *glasses* ‘vidros’) e padrões irregulares de flexão (e.g. alternâncias vocálicas na raiz, como em *goose* ~ *geese* ‘ganso-gansos’) não são estendidos a novas formas inventadas e mesmo em palavras reais são raramente produzidos (apenas por parte das crianças mais velhas). O trabalho também investigou a aquisição de formas derivadas (diminutivo afetivo em -y, e.g. *doggy* ‘cachorrinho’, adjetivos em -y, e.g. *curvy* ‘curvilíneo’, e o agentivo -er, e.g. *driver* ‘motorista’) e compostas, em menor grau. Não houve aplicação de nenhum dos morfemas derivacionais a novas formas. As crianças raramente responderam às tarefas com a formação de novas palavras e, quando o fizeram, formaram compostos: e.g. *baby wug*, e não *wugy*. Desse modo, os fatores que implicam a aquisição precoce de padrões morfológicos são consistência, regularidade e simplicidade.

Esses resultados indicaram que há diferenças temporais e qualitativas entre a aquisição de alomorfes simples e complexos, bem como de padrões flexionais regulares e irregulares, e abriram caminhos para um frutífero debate: a produção de formas simples e regulares seria o resultado da aquisição de regras e a produção de formas complexas e irregulares seria fruto de memorização?

Entre os anos 1980 e início dos anos 2000, uma série de trabalhos encabeçaram o debate *words vs. rules* (palavras vs. regras) sobre a representação da morfologia regular e irregular no componente gramatical. O modelo dual (Pinker; Prince, 1988; Pinker, 1999) propõe que os padrões irregulares e regulares são gerados por mecanismos diferentes da cognição linguística: os padrões regulares seriam frutos da aquisição de regras morfossintáticas de flexão que se aplicam irrestritamente quando há contexto categorial, e os padrões irregulares seriam gerados por memorização após exposição a um número de itens desviantes em geral altamente frequentes na língua. Logo, neste modelo de dupla rota, a flexão regular é fruto da aplicação *default* de regras de gramática e a morfologia irregular está atrelada ao desenvolvimento do léxico. A criança ganha controle pleno da morfologia flexional quando internaliza as formas irregulares, que bloqueiam a aplicação das regras regulares. Ainda, essas

formas são conectadas por meio de paradigmas de flexão. É no âmbito desse debate que um fenômeno empírico da aquisição de morfologia ganha destaque: a regularização de formas irregulares produzida na fala infantil. A regularização se dá quando a criança, a partir do segundo ano de vida, aplica regras regulares a bases irregulares, conforme ilustrado com dados do PB coletados por Lorandi (2007, pp. 131-133):

- (5) a. fazo (= faço, I, 3;6).
- b. trazi (= trouxe; B, 3;1)
- c. (Ele) trouxe (= ele trouxe, H, 2;3)
- d. Sabo (= sei, R, 2:10; G, 2:7 e A, 2:4;14, 2:4;21, 2:5, 2:6, 2:10 e 3:0)

Apesar de emblemático de um estágio intermediário da aquisição do conhecimento morfológico, o fenômeno de regularização não é tão frequente e generalizado na fala infantil. Marcus *et al.* (1992) aprofundaram a investigação sobre a regularização ao investigar quantitativamente o padrão de produção da morfologia de passado irregular em verbos do inglês (11 521 enunciados) em dados longitudinais de 83 crianças. Os achados mostraram que a taxa da regularização é pequena, com mediana geral em 2,5%, e afetam todos os verbos irregulares desde dois anos até o início dos anos escolares.

Além de ocorrer com baixa frequência, durante um período, a criança produz concomitantemente tanto a flexão irregular quanto a flexão regularizada de uma mesma forma (exemplo, *I doed ~ did ; eu fazi ~ fiz*) e as formas regularizadas nunca predominam. Tais fatos desafiam a ideia simplificada de bloqueio de aplicação de regras (regulares) pela memorização de (palavras) irregulares e relativizam o padrão linear de desenvolvimento em curva em U (Cazden, 1968) da morfologia flexional, ou seja, a premissa de que há sempre produção de formas irregulares seguida de formas regularizadas e, finalmente, seguida de correta produção de formas irregulares. A título de ilustração, observem as figuras 2.2 a 2.4, baseadas em Marcus *et al.* (1992). A figura 2.2 representa o desenvolvimento da flexão de passado em uma criança ideal hipotética, e as figuras 2.3 e 2.4 apresentam as plotagens de crianças reais, baseadas em

dados de duas das crianças componentes do *corpus* do estudo. Ressalte-se o fato de que a criança da figura 2.3 (Abe na plotagem real) foi a que mais produziu regularizações, merecendo ser reconhecida como uma *outlier*, ou seja, apresenta comportamento excepcional. A criança da figura 2.4 (Adam na plotagem real) apresenta um padrão de regularização mais aproximado do geral. Contudo, embora não se possa assumir a existência de um padrão de desenvolvimento de curva em U sem relativização, Marcus *et al.* (1992) comprovam que há um período de produção de formas irregulares (corretas) antes da produção da primeira forma regularizada e que, durante os anos de escolarização, a regularização diminui até a completa aquisição das formas irregulares.

CRIANÇA HIPOTÉTICA

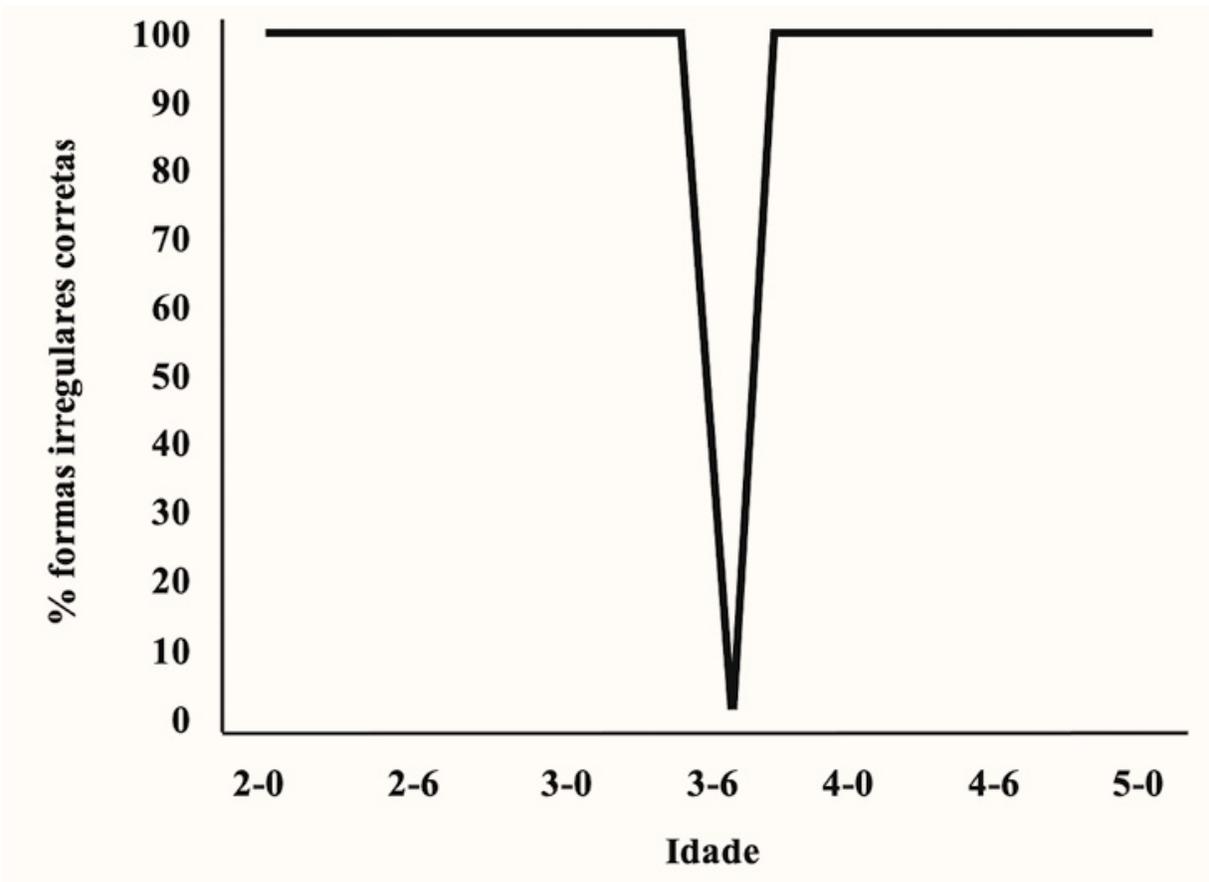


Figura 2.2 Desenvolvimento hipotético da morfologia flexional. Fonte: elaboração própria, com base em Marcus *et al.* (1992, p. 37).

CRIANÇA REAL 1

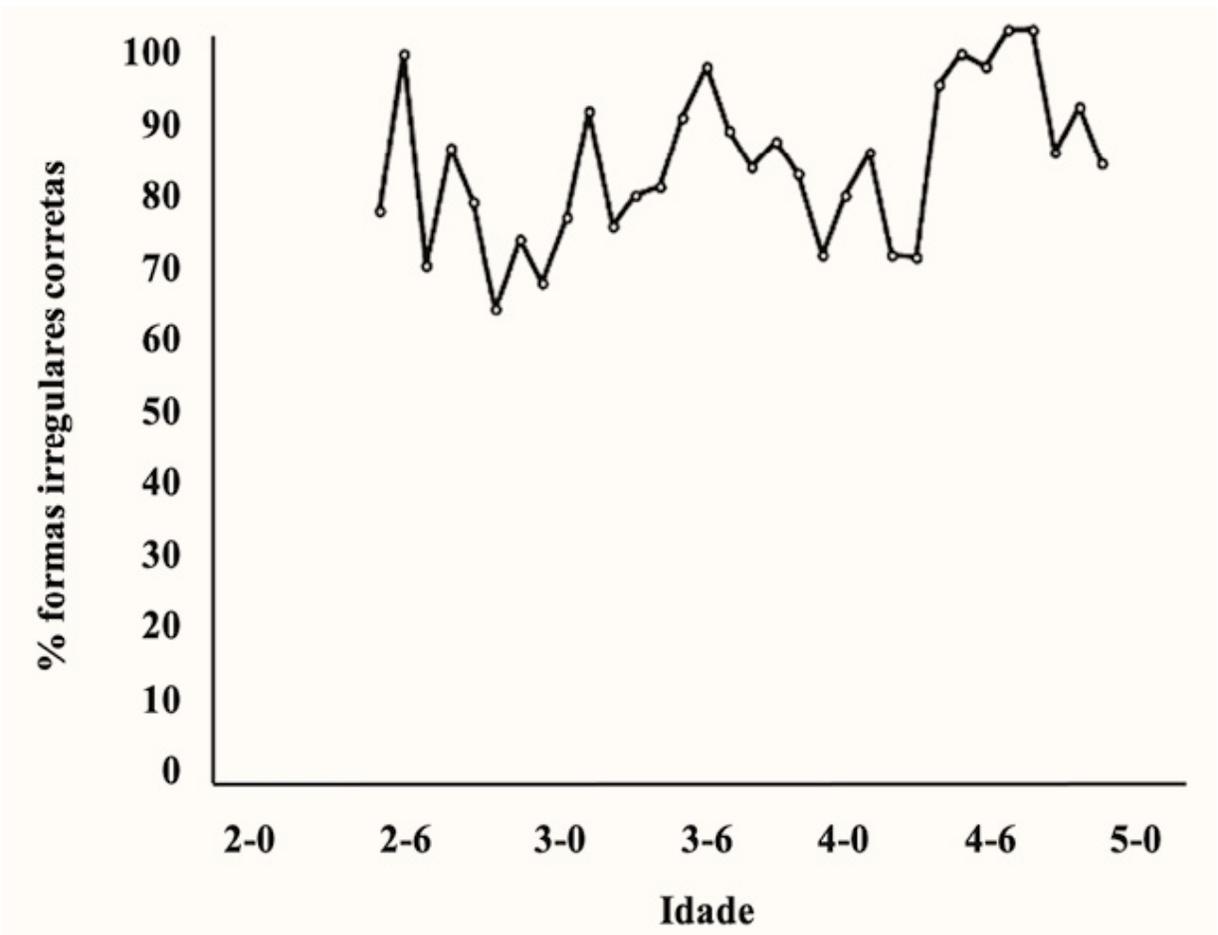


Figura 2.3 Desenvolvimento real da morfologia flexional em uma criança com taxa mais alta de regularização em um mês de 47,6%. Fonte: elaboração própria, com base em Marcus *et al.* (1992, p. 39).

CRIANÇA REAL 2

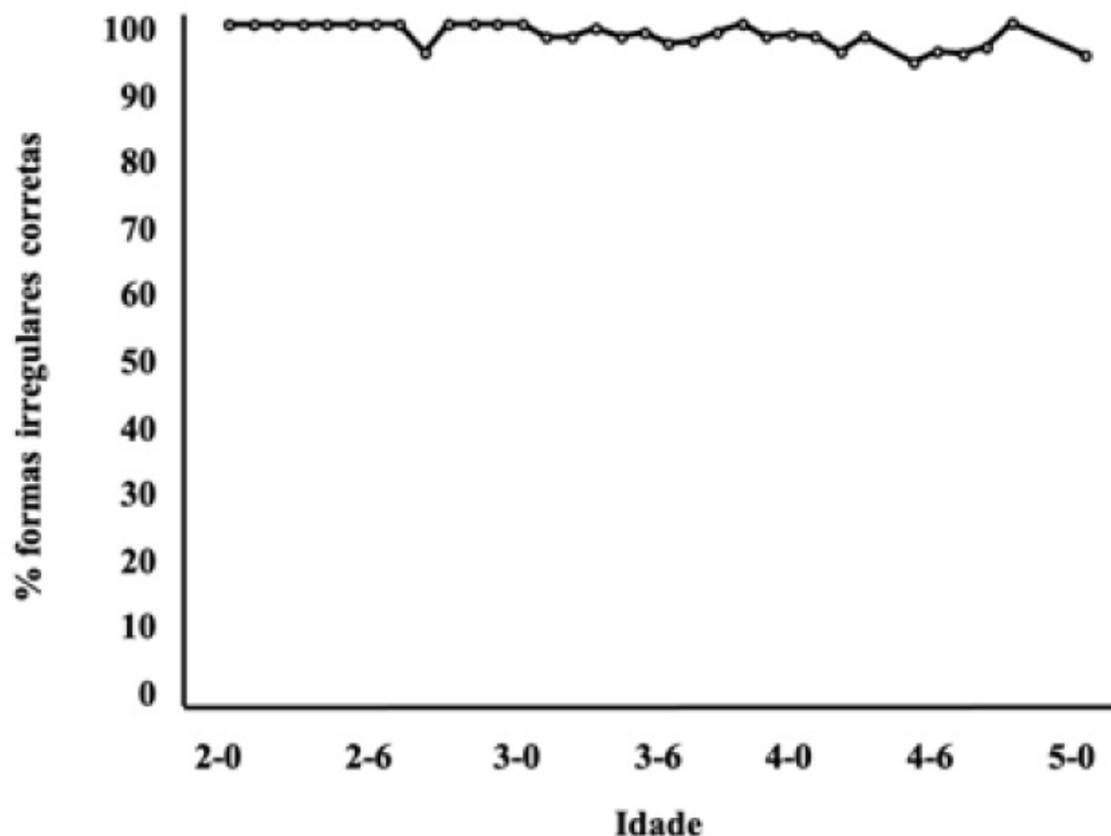


Figura 2.4 Desenvolvimento real da morfologia flexional em uma criança com taxa mais alta de regularização em um mês de 6,8%. Fonte: elaboração própria, com base em Marcus et al. (1992, p. 38).

Em termos teóricos, os autores propõem um refinamento do modelo psicolinguístico dual: formas regulares são geradas pela aplicação de uma regra da gramática e formas irregulares pelo bloqueio dessa regra pela recuperação de uma forma irregular estocada na memória. A regularização é fruto da falha na recuperação lexical da forma irregular e ocorre mais nos dados das crianças porque seu sistema de rastreamento de memória é imperfeito e está em desenvolvimento.

Uma década depois, Yang (2002) publica *Knowledge and Learning in Natural Language*, que constitui um importante marco para o desenvolvimento do debate acerca da aquisição de padrões morfológicos regulares e irregulares. Situado no quadro teórico da Gramática Gerativa (Chomsky, 1986), mais especificamente no modelo de Princípios e Parâmetros (Chomsky, 1981), o autor rejeita que o aprendizado e

armazenamento de formas irregulares se dê por memorização e o de formas regulares por geração via regra. Yang propõe que toda morfologia é gerada por regras, no mesmo componente cognitivo, mas que há no componente fonológico regras regulares e regras irregulares para subpadrões de flexão, menos produtivos e, em geral, condicionados fonologicamente. Essas regras competem para aplicação e, enquanto o falante ainda não domina completamente o conhecimento da gramática, regras regulares podem ser aplicadas em lugar de irregulares. Há, então, uma competição entre gramáticas possíveis (as completas e as parciais), o que gera estágios intermediários do conhecimento linguístico durante a aquisição e gera variação. Por isso, o modelo de Yang é denominado *Rules and Competition* (Regras e Competição).

No PB, Wuerges (2014) investigou a aquisição da morfologia flexional verbal em cinco crianças (do *corpus* Santana Santos) entre 1;6 e 4;0 anos de idade falantes monolíngues de PB com foco no fenômeno da regularização e a ocorrência de formas variáveis sob o modelo de Yang (2002). Em termos descritivos, assim como apontaram Marcus *et al.* (1992), Wuerges observou que a regularização de verbos irregulares no PB é produzida por todas as crianças, mas de modo pouco frequente: “a taxa de uso correto foi de 99,4%, o que quer dizer que 0,6% dos verbos foram produzidos pelas crianças de forma inesperada (94 formas inesperadas de 16490)” (Wuerges, 2014, p. 122). Essa taxa é mais alta em comparação aos 99,8% que Yang (2002) observou nas crianças adquirindo inglês ao analisar os dados de Marcus *et al.* (1992). Tal fato leva a autora a corroborar a conclusão de que crianças que adquirem línguas com morfologia flexional mais marcada apresentam maior rapidez e eficácia na aquisição dessas formas¹⁶.

Aquisição de Morfologia Derivacional

A aquisição de morfologia derivacional é retratada na literatura como mais tardia em relação à aquisição de morfologia flexional na fala infantil (Lignos; Yang, 2016). Segundo Clark (2001), há etapas pelas quais a criança deve passar para a aquisição de morfologia verbal e nominal: é essencial que a criança seja capaz de analisar o *input* recebido da fala dos adultos que com ela interagem, reconheça bases e afixos, relacione-os a

significados consistentes e então produza novas formas a partir dos afixos adquiridos. A autora aponta que, entre os 18 e os 24 meses, as crianças começam a formar palavras a partir de variados processos, a depender da língua à qual é exposta e de seus processos mais frequentes para a formação de palavras, como a composição ou a derivação.

Como apresentado na seção anterior, o estudo de Berko (1958) não apresentou resultados expressivos para a aquisição de morfologia derivacional. Esses resultados, além de serem fruto de um objetivo secundário do trabalho, atestado pelo baixo número de condições derivacionais testadas (diminutivos afetivos em *-y*, e.g. *doggy* ‘cachorrinho’, adjetivos em *-y*, e.g. *curvy* ‘curvilíneo’, e o agentivo *-er*, e.g. *driver* ‘motorista’), mostram que as crianças da faixa etária de interesse da pesquisa, entre quatro e cinco anos de idade, tinham como principal mecanismo de formação de palavras a composição, processo bastante produtivo e transparente no inglês. Como veremos na sequência, há evidências na literatura linguística de que, em línguas como o português, a derivação emerge um pouco mais cedo do que no período investigado no estudo de Berko (1958). Entretanto, deve-se considerar que os estudos descritos a seguir sobre o português não são estudos experimentais com estímulos de palavras inventadas.

Lima (2006) mapeia a emergência de morfologia derivacional e de processos de composição na fala de crianças entre os dois e os sete anos de idade adquirindo o PB e demonstra que há processos derivacionais emergentes desde a primeira faixa etária analisada, dos dois aos três anos de idade. Ainda que em número bastante baixo, os primeiros prefixos derivacionais a emergirem são *des-* e *re-* e o número de formas emergentes aumenta da primeira para a segunda faixa etária, ainda que o mesmo não ocorra para as faixas etárias seguintes. Quanto aos sufixos, mais variados na amostra de Lima (2006), desde a primeira faixa etária são identificados *-inho/-zinho*, *-eiro*, *-ado*, *-mento*, *-dor*, *-oso* e *-ão*, apresentados aqui em ordem de frequência, da maior para a menor. Esses sufixos, à exceção de *-mento*, mantêm-se na fala das crianças nas faixas etárias seguintes com pequenas modificações na distribuição de frequência.

Objetivando a geração de dados para a elaboração de testes de avaliação da aquisição da morfologia derivacional no PB, e apresentando resultados bastante semelhantes aos descritos em Lima (2006), o estudo de

Gomes e Barbosa (2014) realizou um levantamento dos afixos derivacionais mais frequentes a emergirem na fala de crianças entre dois e cinco anos de idade, assim como dos afixos presentes na fala da mãe de uma dessas crianças, para que a produção infantil pudesse ser comparada com o *input* adulto. As autoras identificaram 28 sufixos e quatro prefixos emergentes e os classificaram como afixos de alta ou baixa frequência. Entre os de alta frequência, os sufixos *-inho*, *-eiro* e *-dor* e os prefixos *des-* e *en-* são os que apresentam os maiores valores em *tokens*, tanto na fala infantil quanto na fala adulta. O estudo evidencia a influência do *input* na fala infantil, uma vez que os mesmos afixos aparecem tanto na fala infantil quanto na fala da mãe.

Com um olhar para a emergência de formas complexas na fala infantil, Vigário e Garcia (2012) desenvolveram a primeira descrição do desenvolvimento da morfologia derivacional no português europeu (PE). As autoras realizaram um estudo de caso da fala da criança L., proveniente do diário linguístico LumaLiDAOn, na faixa etária entre um ano e um mês e três anos e três meses de idade. A morfologia derivacional emerge na fala de L. de modo mais estável a partir de 2;05, momento em que são produzidas formas como *tepiado* ‘sapateado’ (2;07), *casamento* (2;08), *barriguda* (2;08) e *ventania* (3;0). Ainda, os dados apontam a emergência de sufixos diminutivos, chamados de avaliativos, e de composição no mesmo período em que emergem as primeiras formas derivacionais, pois esses são processos considerados regulares no PE. Simultaneamente, emergem formas complexas não condizentes com o alvo na fala de L., principalmente com os sufixos diminutivos. Os dados a seguir, retirados de Vigário e Garcia (2012, p. 612), ilustram esses fatos.

- (6) Formas não coincidentes com o alvo da fala de L.
 - a. *chuchazinha* ‘chuchinha’ (diminutivo) (2;04)
 - b. *baixoginho* ‘baixinho’ (2;05)

As pesquisas anteriormente descritas demonstram que há padrões de emergência de morfologia derivacional na fala das crianças participantes das investigações, seja no período de aquisição do PB ou PE, seja no estudo de bancos de dados de fala infantil com muitas crianças ou no estudo de

caso. Ainda, com base nos estudos mencionados, verifica-se que a morfologia derivacional emerge por volta dos dois anos de idade, além de existir certo padrão para os primeiros afixos derivacionais a emergirem no que se refere à produtividade e à frequência.

A partir da necessidade de maior representatividade dos estudos de aquisição/emergência de morfologia derivacional e com o objetivo de demonstrar uma das pesquisas recentes realizadas em torno dessa temática na fala de crianças no PB, é apresentada a seguir a proposta de análise dos diminutivos (-*inh*-/*-zinh*-) na fala infantil e adulta de Costa (2022)¹⁷. A autora adota os diminutivos como fenômenos empíricos por dois motivos principais: (i) eles fazem parte das características mais comuns associadas à fala infantil e à fala adulta direcionada à criança; e (ii) estão entre os primeiros morfemas derivacionais que emergem na fala infantil (Melzi; King, 2003; Marrero; Aguire; Albalá, 2007; Lima, 2006; Gomes; Barbosa, 2014). Esses morfemas derivacionais estão entre os mais produtivos do PB e há uma tradição de estudos que os investigam a partir de diferentes perspectivas teóricas, de modo que suas propriedades estão bastante estabelecidas na literatura linguística (Villalva, 1994; Bisol, 2010; Freitas; Barbosa, 2013; Armelin, 2015; Costa; Minussi, 2019).

Além disso, estudos como o de Kempe e Brooks (2001) apontam um papel importante do uso dos diminutivos para a aquisição de segunda língua por adultos, pois sua presença no *input* parece facilitar o aprendizado de gênero pelos estudantes. Em estudo mais recente, Kempe, Brooks e Gillis (2007) apontam evidências preliminares que parecem corroborar a hipótese de que “os diminutivos são mais frequentemente produzidos em línguas em que eles levam à maior transparência na marcação morfofonológica de gênero” (Kempe; Brooks; Gillis, 2007, p. 1242, tradução nossa¹⁸). Para os autores, em línguas como o espanhol e o russo, em que a marcação de gênero é, em geral, transparente, como ocorre também no PB, há uma tendência na fala adulta direcionada à criança de enfatizar aspectos morfológicos que podem auxiliar a aquisição de linguagem, como é o caso dos diminutivos em relação à aquisição da marcação de gênero, e de não enfatizar outros aspectos morfológicos que podem, de alguma forma, dificultar a aquisição de linguagem¹⁹.

Costa (2022) investiga a hipótese de independência dos morfemas *-inh-* e *-zinh-* no PB a partir da fala infantil e da fala adulta dirigida à criança e toma como variáveis de investigação a composicionalidade semântica dos diminutivos produzidos, a semântica resultante da concatenação dos morfemas de diminutivo, a categoria morfossintática das bases às quais os diminutivos são concatenados e a vogal temática das bases. Das discussões do estudo, serão enfocados neste capítulo os resultados para a emergência dos morfemas *-inh-* e *-zinh-* e a categoria morfossintática das bases às quais os diminutivos são concatenados na fala infantil.

A construção do *corpus* de Costa (2022) se deu a partir de 324 transcrições ortográficas das sessões de gravação de seis crianças monolíngues e paulistas do *corpus* Santana Santos. A faixa etária observada vai de um a quatro anos de idade e as sessões de gravação tiveram em média trinta minutos. A tabela 2.1, reproduzida de Costa (2022, p. 109), apresenta as quantidades e as proporções de diminutivos com *-inh-* e *-zinh-* do *corpus* da pesquisa²⁰. Observa-se que as quantidades de diminutivos produzidas pelos adultos são superiores às produzidas pelas crianças, o que é esperado, uma vez que os adultos estão em maior número nas sessões de gravação e são os proponentes principais das interações registradas.

Tabela 2.1 Produção de *-inh-* e *-zinh-* nas falas adulta e infantil em *types* e *tokens*

MORFEMA	ADULTOS		CRIANÇAS	
	<i>TYPES</i>	<i>TOKENS</i>	<i>TYPES</i>	<i>TOKENS</i>
<i>-inh-</i>	685 (83,9%)	8 930 (93,3%)	384 (86,2%)	2 609 (92,4%)
<i>-zinh-</i>	131 (16%)	640 (6,6%)	61 (13,7%)	214 (7,5%)
Total	816 (100%)	9 570 (100%)	445 (100%)	2 823 (100%)

Fonte: Costa (2022, p. 109).

O estudo de Costa (2022) demonstrou que o primeiro diminutivo da fala infantil emergiu por volta de 1;07, sem repetição da fala adulta, para

três das crianças do *corpus*, mas que, para as outras três crianças, a emergência ocorreu a partir dos 2;00. Além disso, para todas as crianças, os diminutivos em *-inh-* emergiram antes dos em *-zinh-*, o que a autora associa tanto à proposta de que os morfemas de diminutivo do PB são independentes quanto à característica de *-zinh-* de se comportar como os compostos (Costa; Minussi, 2019), que emergem por volta dos dois anos de idade no PB (Lima, 2006; Silva, 2023).

Quanto à categoria morfossintática, os dados de Costa (2022) apontam a produtividade dos diminutivos do PB, que podem se concatenar a diversas categorias que apresentem traços nominais (Armelin, 2015).

Tabela 2.2 Categorias morfossintáticas das bases dos diminutivos da fala infantil

CATEGORIA MORFOSSINTÁTICA	NÚMERO DE DIMINUTIVOS (TOKENS)	EXEMPLO
Nomes	2 128	menininho
Adjetivos	475	amarelinho
Quantificadores	19	tudinho
Advérbios	3	pouquinho
Pronomes indefinidos	3	nenhuminha
Formações gerundivas	1	comendinha ²¹
Total	2 629	

Fonte: adaptada de Costa (2022, p. 115).

Com base na tabela 2.2, é possível observar que os nomes são a categoria mais expressiva dos diminutivos da fala infantil, seguidos a distância pelos adjetivos. Estas são as categorias morfossintáticas geralmente associadas aos diminutivos tanto do PB quanto de outras línguas do mundo, porém os dados infantis de Costa (2022) apontam a grande produtividade da derivação diminutiva na fala infantil do PB, que ocorre

também com advérbios, formações gerundivas, pronomes indefinidos e quantificadores.

De forma geral, observa-se que, no PB, a morfologia derivacional pode emergir bastante cedo na fala infantil por meio dos sufixos de diminutivos e que eles podem ser bastante produtivos quanto às categorias morfossintáticas aos quais são concatenados na fala infantil.

Aquisição de Palavras Compostas

Na literatura da aquisição de linguagem, a aquisição de palavras compostas é descrita como um processo multifacetado que exige o domínio de diferentes níveis linguísticos para ser realizada, dado que, durante o processo de aquisição dessas estruturas, relações fonológicas, morfológicas, semânticas e pragmáticas são recrutadas para viabilizar a compreensão, a produção e a criação de novas formas (Berman, 2012). Estudos como o de Nicoladis (2007) e Clark e Barron (1988) indicam que, para além da frequência – fator bastante relevante durante o processo de aquisição –, propriedades particulares das línguas também são determinantes no que diz respeito ao período de aquisição de habilidades para compreensão e produção de compostos, assim como questões relacionadas à transparência e à produtividade (Clark, 1993).

Como observado por Nicoladis (2007) através dos testes realizados por Berko (1958) e Clark e Berman (1984), embora as crianças sejam capazes de utilizar corretamente compostos formados por dois ou mais constituintes, já é esperado que elas não consigam, inicialmente, reconhecer os elementos que integram a formação. O estudo de Berko (1958), por exemplo, revela que crianças falantes do inglês apresentam dificuldade em decompor palavras compostas a fim de reconhecer o significado particular de seus constituintes, uma vez que, quando perguntadas sobre a razão pela qual palavras como *blackboard* ‘quadro negro’ e *Thanksgiving* ‘Ação de Graças’ são assim nomeadas, a maioria das respostas dadas pelas crianças estavam relacionadas à identidade do objeto (*e.g.*, um “quadro negro” tem esse nome porque é um quadro negro), à função do objeto (*e.g.*, um “quadro negro” tem esse nome porque podemos escrever nele), à saliência de um dos constituintes do composto (*e.g.*, um “quadro negro” tem esse nome

porque ele é negro) ou, muito raramente, a razões etimológicas que não possuem relação direta com os constituintes da palavra e que são ensinadas por outros falantes da língua (e.g., o dia de “Ação de Graças” é assim chamado por conta dos peregrinos). Isto é, como referido por Nicoladis (2007), embora as crianças produzam compostos como *candlestick* ‘castiçal’ ainda muito cedo, é pouco provável que elas compreendam e/ou analisem que palavras como essa são resultado da concatenação estrutural de dois constituintes, em que um desenvolve o papel de modificador e o outro, o de núcleo.

Durante o processo de aquisição de compostos, como já apontado, é necessário que as crianças dominem algumas especificidades envolvidas na formação dessas estruturas em sua língua. A título de exemplo, enquanto crianças falantes do holandês e do francês precisam lidar com a presença de elementos de ligação na estrutura dos compostos (e.g., a inserção da partícula *-en* para formar palavras como *boek-en-legger*, ‘marca-páginas’ em holandês) (Neijt; Kribbers; Fikkert, 2002; Krott *et al.*, 2007, *apud* Berman, 2012) e o uso das preposições *à* e *de* que integram compostos do tipo sintáticos, como em *brosse à dents* ‘escova de dentes’ e *pomme de terre* ‘batata’ em francês (Hu, 2019); crianças falantes do hebraico precisam dominar regras morfofonológicas que alteram as raízes que constituem os compostos, como se dá no acréscimo de *-t* em nomes femininos terminados em vogal *-a* tônica (e.g., *mexona* ‘máquina’ > *mexonat-ktiva* ‘máquina de escrever’; *simla* ‘vestido’ > *simlat-kala* ‘vestido de casamento’) (Clark; Berman, 1987; Clark, 1993).

Sintetizando informações sobre a aquisição de palavras compostas por crianças de nível pré-escolar, Nicoladis (2007) recupera trabalhos presentes na literatura da aquisição de linguagem e sumariza a idade aproximada de produção e compreensão dos compostos, considerando a frequência com a qual algumas formas particulares aparecem nas línguas analisadas.

Tabela 2.3 Idade aproximada da aquisição de compostos em relação à frequência

LÍNGUA	FORMA	FREQUENTE?	PRODUÇÃO	COMPREENSÃO
Inglês	nome-nome	Sim	2 anos	2-3 anos

Inglês	objeto-verbo- <i>er</i>	Não	5-6 anos	4-6 anos
Sueco	nome-nome	Sim	2 anos	2;6-3 anos
Mandarim chinês	nome-nome	Sim	2-3 anos	?
Mandarim chinês	verbo-verbo	Sim	3 anos	?
Hebraico	nome-nome	Não	3 anos	3 anos
Hebraico	diversas variações morfológicas	Não	5 anos +	3 anos
Francês	nome-preposição-nome	Não	3 anos	3 anos
Francês	nome-nome	Não	4-5 anos	4-5 anos

Fonte: Nicoladis (2007, p. 122, tradução nossa).

Na tabela 2.3, observa-se que compostos do tipo nome-nome, frequentes no inglês, no sueco e no mandarim chinês, são produzidos e compreendidos mais cedo pelas crianças falantes das duas primeiras línguas. Em contraste, formas menos frequentes, como *objeto-verbo-er* (e.g., *truck driver* ‘caminhoneiro’) do inglês²² e *nome-preposição-nome* (e.g., *cuiller à thé* ‘colher de chá’) do francês, começam a ser produzidas e compreendidas mais tardiamente, uma vez que apresentam uma maior complexidade morfológica.

Embora a literatura da aquisição de compostos apresente um número significativo de trabalhos que abordam o período de produção e compreensão dessas estruturas, nota-se que grande parte do material foi e está sendo produzido em língua inglesa.

Com o objetivo de enriquecer a literatura da aquisição de morfologia e, sobretudo, de compostos, levando em consideração o baixo número de trabalhos desenvolvidos na área (Bassani; Soares, 2022), Silva (2023) investiga a emergência desse tipo de palavra na fala de crianças adquirindo o PB. Para tal, além de realizar a análise de sessões de gravações de

interação espontânea em contexto familiar de quatro crianças integrantes do *corpus* Santana Santos (Santos, 2004), Silva (2023) organizou um banco de dados com 2 335 ocorrências de compostos presentes tanto na fala infantil quanto na fala dirigida à criança.

Seguindo a tipologia desenvolvida por Villalva (1994, 2003, 2020) e Gonçalves e Villalva (2016), os dados de compostos coletados a partir das transcrições foram classificados como morfológicos, sintáticos ou morfossintáticos a partir de suas propriedades. Dentre as 2 335 ocorrências encontradas, 1 616 eram provenientes da fala adulta e 719 da fala infantil. Partindo do mesmo número, 1 230 compostos foram considerados morfológicos, 703 morfossintáticos e 402 sintáticos.

Tabela 2.4 Número de compostos coletados de acordo com as categorias utilizadas

ORIGEM DO COMPOSTO	COMPOSTOS MORFOLÓGICOS	COMPOSTOS SINTÁTICOS	COMPOSTOS MORFOSSINTÁTICOS
Fala infantil	387 (31,5%)	124 (30,7%)	208 (29,6%)
Fala adulta	843 (68,5%)	278 (69,3%)	495 (70,4%)
Total	1 230 (100%)	402 (100%)	703 (100%)

Fonte: Silva (2023).

Embora os dados demonstrem que os compostos morfológicos foram produzidos em maior escala tanto pelos adultos quanto pelas crianças, faz-se necessário informar que o estudo de Silva (2023) não distingue *types* e *tokens*, e que o alto índice desse tipo de composto está diretamente ligado ao fato de um dos informantes do estudo receber e produzir bastantes informações relacionadas ao universo dos dinossauros, que é carregado de compostos morfológicos (*e.g.*, tiranossauro, braquiossauro etc.).

No que se refere à emergência das palavras compostas, a análise dos dados realizada por Silva (2023) revela que as crianças falantes do PB começam a utilizar os compostos morfossintáticos de maneira espontânea a

partir de 1;06, seguidos dos compostos morfológicos, aos 1;08, e dos sintáticos, aos 2;00. As inovações lexicais, por outro lado, emergem em uma idade mais avançada, a partir de 3;06, quando já é possível encontrar na fala das crianças novos compostos morfossintáticos (7) e sintáticos (8).

(7) Criações lexicais de compostos morfossintáticos

- a. cavalo-burro (Tu. 3;06.26)
- b. avião-espada (Le. 3;09.22)
- d. esconde-esconde-esconde (Lu. 4;10.02)

(8) Criações lexicais de compostos sintáticos

- a. piscina-de-nadar-até-chegar-aqui (Tu. 3;07.29)
- b. piscina-de-nadar-até-chegar-no-fundo (Tu. 3;07.29)

Por fim, quanto às criações lexicais envolvendo compostos morfológicos, Silva (2023) observou que, embora compostos desse tipo sejam pouco produtivos em língua portuguesa por fazerem uso de raízes herdadas do grego e do latim (Villalva, 1994), devido à alta frequência de palavras formadas com a raiz *-sauro*, foi possível encontrar algumas inovações tanto na fala adulta (9) quanto na fala infantil (10).

(9) Criações lexicais de compostos morfológicos – fala adulta

- a. minhocossauro (Tio, Ar 40305)
- b. preguiçossauro (Tia, Ar 40520)
- c. dorminhocossauro (Tia, Ar 40520)

(10) Criações lexicais de compostos morfológicos – fala infantil

- a. chimpanossauro-rex (Tu. 3;04.10)

Com base nos estudos apresentados acerca da aquisição de compostos, nota-se que, embora este seja um processo de formação de palavras complexo, as crianças começam a produzir essas formas ainda bem cedo, fazendo inovações lexicais conforme vão adquirindo as regras fonológicas, morfológicas e sintáticas de sua língua materna.

Considerações Finais

Este capítulo teve como objetivo apresentar um breve histórico dos estudos sobre a aquisição de morfologia e introduzir as principais discussões sobre a aquisição de morfologia flexional, derivacional e de palavras compostas, com maior enfoque na apresentação de dados do PB. Conforme afirmam Bassani e Soares (2022), a aquisição da morfologia é uma área em desenvolvimento. Os autores do capítulo são membros do Laboratório de Linguagem e Cognição da Universidade Federal de São Paulo (LabLinC-Unifesp) e desenvolvem, em conjunto e em suas respectivas pesquisas, o Projeto Palavreando, cujo objetivo é criar um banco de dados de palavras extraídas da fala em interação de quatro crianças monolíngues de PB em fase de aquisição de linguagem para uso em pesquisas linguísticas do LabLinC. O banco de dados é criado a partir das transcrições ortográficas do *corpus* Santana Santos e a catalogação dos dados visa viabilizar e fomentar estudos sobre o desenvolvimento da morfologia, em especial a morfologia derivacional, e do léxico inicial infantil em crianças falantes de PB. Até o momento, cinco pesquisas contribuíram para o desenvolvimento do banco de dados em questão, de modo que há *corpora* secundários sobre a emergência de prefixos, diminutivos, criações lexicais com diminutivos, substantivos compostos e um *corpus* de expressões idiomáticas, que se utiliza das entradas do *blog Frases de Crianças*. Esperamos que o percurso apresentado pelo capítulo instigue e contribua para o desenvolvimento de novas investigações sobre a aquisição da morfologia do PB.

Agradecimentos: este material foi desenvolvido com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) no âmbito do projeto Palavreando: Projeto de Formação do Banco de Dados de Linguagem Infantil para o Estudo da Morfologia e do *Léxico e Integração* ao Consórcio de Dados de Fala Infantil (Processo n. 2021/08760-0) e dos projetos referentes aos processos n. 2021/08279-0 e 2021/08760-0. Agradecemos à Prof^a. Dr^a. Raquel Santana Santos pelo compartilhamento de dados.

Referências Bibliográficas

- ARMELIN, P. R. G. *A Relação entre Gênero e Morfologia Avaliativa nos Nominais do PB: Uma Abordagem Sintática da Formação de Palavras*. Tese de doutorado, São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2015.
- AVRAM, L. “Morphological Development”. In: _____. *An Introduction to Language Acquisition from a Generative Perspective*. [S.l.], Editora Universitária, Universidade de Bucareste, 2003. Disponível em: <<https://ebooks.unibuc.ro/filologie/avram/3.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2023.
- BASSANI, I. & SOARES, F. “Levantamento Bibliográfico de Estudos em Aquisição de Linguagem em Revistas de Linguística Brasileiras: Um Enfoque para a Morfologia”. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, vol. 30, n. 1, pp. 425-455, 2022.
- BERKO, J. “The Child’s Learning of English Morphology”. *Word*, vol. 14, n. 2-3, 1958, pp. 150-177.
- BERMAN, R. “Children’s Acquisition of Compound Constructions”. In: LIEBER, R. & ŠTEKAUER, P. (eds.). *The Oxford Handbook of Compounding*. Oxford, Oxford University Press, 2012, pp. 298-322.
- BISOL, L. “O Diminutivo e Suas Demandas”. *Delta*, São Paulo, vol. 26, n. 1, 2010, pp. 59-85.
- BOYSSON-BARDIES, B. de. *How Language Comes to Children: From Birth to Two Years*. Cambridge (MA), MIT Press, 1999.

- CAMARA JR., J. M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis, Vozes, 1970.
- CAZDEN, C. B. “The Acquisition of Noun and Verb Inflections”. *Child Development*, vol. 39, n. 2, 1968, pp. 433-448.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. Nova York, Praeger, 1986.
- _____. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht, Foris, 1981.
- CLARK, E. “Morphology in Language Acquisition”. In: SPENCER, A. & ZWICKY, A. M. (orgs.). *The Handbook of Morphology*. Oxford, Blackwell Publishing, 2001.
- _____. “More Words for Things”. In: _____. *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, 1993, pp. 160-176.
- _____. & BARRON, B. J. S. “A Thrower-Button or a Button-Thrower? Children’s Judgments of Grammatical and Ungrammatical Compound Nouns”. *Linguistics*, vol. 26, n. 1, 1988, pp. 3-20.
- _____. & BERMAN, R. “Types of Linguistic Knowledge: Interpreting and Producing Compound Nouns”. *Journal of Child Language*, vol. 14, n. 3, 1987, pp. 547-567.
- _____. & _____. “Structure and Use in the Acquisition of Word Formation”. *Language*, vol. 60, n. 3, 1984, pp. 542-590.
- COSTA, M. N. *A Emergência da Morfologia de Diminutivo no PB e o Estatuto de -inh- e -zinh-*. Dissertação de mestrado, Guarulhos, Universidade Federal de São Paulo, 2022.
- _____. & MINUSSI, R. D. “Morfologia Avaliativa: O Estatuto Independente de -inh e -zinh no PB, Composição e Pejoratividade”. *Entrepalavras*, vol. 9, n. 2, ago. 2019, pp. 154-172.
- FREITAS, M. A. de & BARBOSA, M. F. M. “A Alternância do Diminutivo -inho/-zinho no PB: Um Enfoque Variacionista”. *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo, vol. 57, n. 2, 2013.
- GOMES, C. A. & BARBOSA, M. F. M. “Aquisição de Palavras Complexas no PB: A Emergência de Morfologia Derivacional na Fala Infantil”. *Cadernos do CNLF (CiFEFil)*, vol. 18, 2014, pp. 203-218.

- GONÇALVES, C. A. & VILLALVA, A. “The Phonology and Morphology of Word Formation”. In: COSTA, J.; MENUZZI, S. & WETZELS, L. (eds.). *The Handbook of Portuguese Linguistics*. Chichester, Blackwell, 2016, pp. 167-187.
- GUIMARÃES, D. M. L. O.; CRISTÓFARO, T. S. & GOMES, C. A. “Aquisição do Plural Irregular no PB: Uma Abordagem Baseada em Exemplos”. *Revista Linguística*, vol. 16, 2020, pp. 622-645.
- GROLLA, E. “Metodologias Experimentais em Aquisição da Linguagem (Experimental Methods in Language Acquisition)”. *Estudos da Língua(gem)*, vol. 7, n. 2, 2009, pp. 9-42.
- HU, X. “Study on Formation of French Compound Nouns”. *Proceedings of the 3rd International Conference on Economics and Management, Education, Humanities and Social Sciences*, vol. 325, 2019, pp. 119-128.
- KEMPE, V. & BROOKS, P. J. “The Role of Diminutives in Russian Gender Learning: Can Child-directed Speech Facilitate the Acquisition of Inflectional Morphology?”. *Language Learning*, 2001, vol. 51, pp. 221-256.
- _____; ____ & GILLIS, S. “Diminutives Provide Multiple Benefits for Language Acquisition”. In: SAVICKIENĖ, I. & DRESSLER, W. U. (eds.). *The Acquisition of Diminutives: A Cross-Linguistic Perspective. Language Acquisition & Language Disorders*. Amsterdã/Filadélfia, John Benjamins Publishing Company, 2007, vol. 43, pp. 319-342.
- LIGNOS, C. & YANG, C. “Morphology and Language Acquisition”. In: HIPPISEY, A. & STUMP, G. (eds.). *The Cambridge Handbook of Morphology*. Cambridge, Cambridge, 2016, pp. 765-791.
- LIMA, P. A. N. de. *Morfemas Derivacionais e Compostos do PB na Fala de Crianças de Dois a Sete Anos de Idade*. Dissertação de mestrado, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.
- LORANDI, A. *Formas Morfológicas Variantes na Gramática Infantil: Um Estudo à Luz da Teoria da Otimidade*. Dissertação de mestrado, Porto Alegre, PUCRS, 2007.
- MACWHINNEY, B. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3. ed., Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

- MARCUS, G. F. *et al.* “Overregularization in Language Acquisition”. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 57, n. 4, pp. 1-172, 1992.
- MARRERO, V.; AGUIRRE, C. & ALBALÁ, M. J. “The Acquisition of Diminutives in Spanish: A Useful Device”. In: SAVICKIENĖ, I. & DRESSLER, W. U. (eds.). *The Acquisition of Diminutives: A Cross-Linguistic Perspective. Language Acquisition & Language Disorders*. Amsterdã/Filadélfia, John Benjamins Publishing Company, 2007, vol. 43, pp. 155-181.
- MELZI, G. & KING, K. A. “Spanish Diminutives in Mother-Child Conversations”. *Journal of Child Language*, vol. 30, n. 2, 2003, pp. 281-304.
- MENDES, R. B. & OUSHIRO, L. “Variable Number Agreement in Brazilian Portuguese: An Overview”. *Language and Linguistics Compass*, vol. 9, n. 9, 2015, pp. 358-368.
- NICOLADIS, E. “Preschool Children’s Acquisition of Compounds”. In: JAREMA, G. & LIBBEN, G. (eds.). *The Representation and Processing of Compound Words*. Oxford, Oxford University Press, 2007, pp. 96-125.
- PINKER, S. *Words and Rules: The Ingredients of Language*. Nova York, Basic Books, 1999.
- _____ & PRINCE, A. “On Language and Connectionism: Analysis of a Parallel Distributed Processing Model of Language Acquisition”. *Cognition*, vol. 28, 1988, pp. 73-193.
- RAVID, D. “First-Language Acquisition of Morphology”. In: ARONOFF, M. (ed.). *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics*. Oxford, Oxford University Press, 2019, pp. 1-38.
- SANTOS, R. S. *A Aquisição do Ritmo em PB – Construção de Corpus em Aquisição da Linguagem*. Processo n. 03/13565-4, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (auxílios Fapesp [03/13565-4] e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científicos e Tecnológico [401024/2006-7]). [S.l.], 2004.
- SAVICKIENĖ, I. “Form and Meaning of Diminutives in Lithuanian Child Language”. In: _____ & DRESSLER, W. U. (eds.). *The Acquisition of*

Diminutives: A Cross-Linguistic Perspective. Language Acquisition & Language Disorders. Amsterdã/Filadélfia, John Benjamins Publishing Company, 2007, vol. 43, pp. 13-42.

SILVA, J. *A Emergência de Substantivos Compostos na Fala Infantil.* Iniciação Científica. Processo n. 2021/08279-0, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Guarulhos, Universidade Federal de São Paulo, 2023.

VIGÁRIO, M. & GARCIA, P. “Palavras Complexas na Aquisição da Morfologia do Português: Estudo de Caso. In: *Textos Seleccionados, XXVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística.* Lisboa, APL, 2012, pp. 604-624.

VILLALVA, A. “Composição”. In: _____. *Gramática da Língua Portuguesa.* Lisboa, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa/Fundação Calouste Gulbenkian, 2020, pp. 215-272.

_____. *Estruturas Morfológicas: Unidades e Hierarquias nas Palavras do Português.* Tese de doutorado, Lisboa, Universidade de Lisboa, 1994.

_____. “Formação de Palavras: Composição”. In: MATEUS, M. H. M. *et al.* (orgs.). *Gramática da Língua Portuguesa.* 5. ed., Lisboa, Caminho, 2003, pp. 969-978.

WUERGES, T. E. *A Aquisição da Morfologia Verbal por Crianças Falantes de Português Brasileiro e o Uso de Formas Variantes.* Dissertação de mestrado em Semiótica e Linguística Geral, São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2014.

YANG, C. *Knowledge and Learning in Natural Language.* Oxford, Oxford University Press, 2002.

15. i. Os dados de Tu. são naturalísticos longitudinais provenientes do *Corpus Santana Santos*, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Raquel Santana Santos, do Laboratório de Estudos em Aquisição de Linguagem da Universidade de São Paulo. Os dados de Pe. são anedóticos, provenientes do acervo pessoal da pesquisadora Indaiá Bassani.

ii. As siglas GRM e CHI se referem a *Grandmother* (Avó) e *Children* (Crianças), respectivamente, de acordo com as convenções de notação do formato CHAT (MacWhinney, 2000).

iii. Na fala adulta no PB, a concordância de plural no sintagma nominal e verbal é variável: no padrão de concordância redundante, todos os elementos do sintagma nominal são marcados (e.g., *as minhas coisas velhas*); na concordância não redundante, apenas um dos elementos é marcado, geralmente o determinante (*as minhas coisa velha*) (Mendes; Oushiro, 2015). Em um estágio da fala infantil, o determinante pode ser o elemento não marcado, como se observa nos dados em (2).

16. Para um capítulo de revisão sobre desenvolvimento de morfologia flexional em diferentes perspectivas teóricas, cf. Avram (2003).

17. O estudo referido apresenta discussões sobre a independência dos morfemas *-inh-* e *-zinh-* no PB com base nos dados de emergência dos diminutivos na fala de crianças adquirindo o PB, porém as considerações teóricas dessa discussão não serão retomadas no presente capítulo devido ao seu caráter introdutório. Serão apresentados, no entanto, a metodologia utilizada para a criação do *corpus* de diminutivos da fala infantil e da fala adulta e os resultados associados às variáveis linguísticas de interesse da pesquisa, quais sejam, categoria morfossintática e gênero/vogal temática. A autora utiliza a forma de citação *-inh-/zinh-*, sem incluir as vogais temáticas nominais.

18. No original em inglês: “[...] diminutives are more frequently produced in languages where they lead to greater transparency in morpho-phonological gender marking”.

19. Chamamos a atenção para o fato de que é necessário ter cautela quanto à potência de afirmações como as feitas pelos autores, pois não se pode dizer que, sem o auxílio dos diminutivos, a marcação de gênero seria prejudicada ou não adquirida pelas crianças no contexto do espanhol, do russo ou até mesmo do PB. Em outras palavras, não há evidências de que crianças cujo *input* linguístico não é caracterizado pelo uso frequente de diminutivos terão maiores dificuldades para a aquisição de determinado aspecto morfológico da língua em processo de aquisição.

20. Serão tratados apenas os dados infantis, de modo que os dados produzidos pelos adultos e ilustrados na tabela 2.1 servem para mera comparação entre a fala adulta e a infantil.

21. A produção de *comendinha* gerou dúvidas quanto ao estatuto morfossintático dessa formação. Consideramos a hipótese de que a criança não tenha produzido uma formação gerundiva diminutiva, mas um blend entre o gerúndio “comendo” e o nome “comidinha”.

22. Compostos com a estrutura *objeto-verbo-er*, além de fazerem uso do sufixo *-er*, invertem a ordem sintática mais comum da língua (verbo-objeto) e, por isso, tendem a ser adquiridos mais tardiamente, visto que as crianças possuem dificuldades em formá-los e interpretá-los (Clark; Barron, 1988).

Morfologia Distribuída e Gramática Cognitiva: As Noções de Palavra e de Conhecimento Enciclopédico

Janderson Lemos de Souza Rafael Dias Minussi

Considerações Iniciais

A condição da Linguística Cognitiva (LC) como teoria formulada de dentro da Linguística Gerativa (LG) explica grande parte do compartilhamento da agenda de pesquisa sobre a gramática das línguas naturais. A Morfologia Distribuída (MD) é usualmente caracterizada como o modelo não lexicalista da LG (Scher; Bassani; Minussi, 2013), enquanto a Gramática Cognitiva (GC) é usualmente caracterizada como o modelo da LC mais apto à morfologia (cf. Basilio, 2010; Onysko; Michel, 2010; Lemos de Souza, 2020). A centralidade da sintaxe para a LG e a centralidade da semântica para a LC produzem um consenso quanto ao comportamento da gramática: morfologia e sintaxe exibem o mesmo comportamento porque ambas são sintaticamente geradas (LG), e morfologia e sintaxe exibem o mesmo comportamento porque ambas são semanticamente motivadas (LC).

Neste capítulo, pretendemos detalhar como esses fundamentos se refletem na abordagem à formação de palavras e qual o papel do conhecimento de mundo (enciclopédico). Com isso, pressupomos o conhecimento das teorias e reservamos espaço para a discussão dos modelos. Remissões à Gramática Gerativa (GG), modelo hegemônico da LG,

se devem à ascendência histórica, assinalada pela Hipótese Lexicalista (Chomsky, 1970), segundo a qual o léxico passa a ser entendido como sede da derivação, por sua vez concebida como formação de palavras a partir de palavras (Basilio, 1998)²³.

Um subproduto dessa hipótese foi o endosso teórico a um conceito familiar ao senso comum: a palavra. Mais tarde, a GG explicitaria o entendimento do léxico como lista de unidades não necessariamente coincidentes com a palavra (Jackendoff, 2013) e propiciaria a formulação de abordagens construcionais, entre as quais se destacam a Morfologia Construcional (Booij, 2010) e a Morfologia Relacional (Jackendoff; Audring, 2016). A recepção brasileira a esses modelos tem gerado a percepção de que serem construcionais os torna necessariamente cognitivistas ou funcionalistas, o que exige atenção aos fundamentos epistemológicos que subsidiam cada concepção de gramática e de construção.

Um dos problemas mais clássicos em morfologia é a definição do que é uma palavra. Para a gramática tradicional, por exemplo, “Palavra é uma unidade maior do que o fonema e menor do que a frase” (Cunha; Cintra, 2001, p. 75). Essa definição, ainda que seja clara, está baseada em outras definições, por exemplo, a definição de “frase”. Vejamos: se tomarmos uma pergunta como “O João é professor?” e a resposta for “É”, a definição da gramática será posta em xeque, uma vez que “É” é equivalente a um fonema /ε/ e, ao mesmo tempo, pode representar uma frase em português, com o sujeito nulo “ele”. Assim, como mostram Figueiredo Silva e Medeiros (2016), podemos ter uma coincidência dos três conceitos: “É” (frase) = é (palavra) = /ε/ (fonema).

Outras definições de palavra também mostram que o problema da definição não é trivial. Minussi (2022) mostra que a definição ortográfica, que diz que uma palavra é uma sequência de letras separada por espaços, é problemática, uma vez que é uma convenção e pode mudar, além de revelar questões fonológicas que fazem com que indivíduos, guiados pela fala, unam alguns termos que tradicionalmente são escritos separados, por exemplo, *porisso*, *encima*, *derepente*, *concerteza* etc. A influência da fala na escrita revela outra questão para a definição de palavra, que é a noção de palavra fonológica. Uma sequência como “as casas azuis”, que contém três

palavras gráficas, é pronunciada sem nenhuma pausa [askazazazuis], de modo a ser considerada uma palavra fonológica.

Nosso objetivo neste capítulo não é detalhar todas as noções de palavra, mas mostrar que tanto a MD quanto a GC entendem que a morfologia opera com base em outras unidades: morfemas e construções. O termo *palavra*, portanto, deve ser entendido neste capítulo sem *status* teórico.

Por sua vez, a questão do conhecimento enciclopédico como cindido ou integrado ao conhecimento linguístico remete exatamente aos fundamentos das teorias envolvidas. Ela se encontra entre “distinções epistemológicas tão cruciais quanto notoriamente problemáticas, como aquelas que separam o linguístico e o enciclopédico, o literal e o figurativo, o declarativo e o performativo, o semântico e o pragmático” (Martins, 2011, p. 470). A questão fica ainda mais pertinente aos objetivos deste artigo com a aproximação entre o linguístico e o lexical (Peeters, 2000) quando se trata de um modelo não lexicalista (MD) e de uma teoria em que dicotomias não têm lugar (LC).

Martins nos permite não somente situar a distinção, mas sobretudo localizar sua origem no mentalismo:

[...] os homens apreendem o mundo de forma universal e são, pelo exercício de sua faculdade racional, capazes de reproduzir internamente, sob a forma de uma espécie de linguagem universal, a ordem essencial da realidade – suas entidades, propriedades e relações. As línguas humanas são, por sua vez, sistemas de símbolos convencionais destinados a representar essa linguagem universal. (Martins, 2011, p. 467)

O compromisso com o universalismo quanto à relação entre linguagem e pensamento é a chave para a distinção entre faculdade da linguagem (universal) e língua-I (particular):

Tanto a língua-I quanto a faculdade de linguagem (FL) são propriedades de indivíduos, codificadas de algum modo no cérebro. A língua-I é o estado maduro alcançado pela FL, dada a experiência: é o sistema que guia o falante a enquadrar expressões livres. A GU é a teoria da FL, adaptando o termo tradicional a um novo contexto. Deve-se distinguir entre a GU e generalizações que se aplicam amplamente à linguagem, uma distinção crucial por vezes ignorada.²⁴ (Chomsky, 2020, p. 6, tradução nossa)

Portanto, constitui tal compromisso a dicotomia entre o conhecimento da realidade, em sua ordem essencial, tal como é, e o conhecimento da

língua-I, determinado pela GU. “Segue-se que realmente não há alternativa à abordagem por Princípios e Parâmetros (P&P)” (Chomsky, 2020, p. 8, tradução nossa)²⁵.

Já o compromisso com o relativismo quanto à relação entre linguagem e pensamento é a chave para a continuidade entre experiência e linguagem:

Como um linguista, estou interessado na gramática de línguas, especialmente em que conceitos são gramaticizados nas línguas do mundo e que conceitos não são. Também estou interessado no que significa para um conceito ser gramaticizado, e é aqui que surge a questão do uso. Whorf estava certo ao observar que conceitos que se tornaram parte da gramática de uma língua são usados no pensamento, não apenas como objetos do pensamento, e que são usados espontaneamente, automaticamente, inconscientemente e sem esforço.²⁶ (Lakoff, 1987, pp. 334-335, tradução nossa)

Portanto, constitui tal compromisso a integração entre o conhecimento da realidade, tal como experienciada, e o conhecimento de cada língua como gramaticização (ou codificação) de conceitualizações da realidade.

Morfologia Distribuída

Reservamos esta seção à MD, dando ênfase às duas questões delimitadas no início deste capítulo: a noção de palavra e o conhecimento enciclopédico. Como já dissemos, a MD é um modelo da LG e, portanto, reflete pressupostos que são próprios desse arcabouço teórico, dos quais destacamos: (i) o caráter gerativo da sintaxe e (ii) o princípio da composicionalidade. A divergência se dá com a GG quanto ao léxico como componente onde as palavras são formadas ou armazenadas. Não há léxico na MD, de modo que as propriedades que, segundo a GG, se concentram no léxico, na MD, estão distribuídas em três listas não gerativas.

A Lista 1 é uma lista de raízes acategoriais e traços morfossintáticos, tais como categorizadores e morfemas funcionais de [\bar{T} passado], [\bar{T} feminino], [\bar{T} plural] etc. Porque as raízes não possuem uma categoria predeterminada, há núcleos categorizadores, tais como *n*, *a* e *v*, que se concatenam às raízes para formar nomes, adjetivos e verbos, respectivamente. Por sua vez, os traços morfossintáticos podem ser agrupados em feixes de traços chamados de *morfemas abstratos*. Há de se

ressaltar que, para alguns autores, as raízes podem possuir conteúdo semântico, mas essa não é a hipótese mais aceita dentro do modelo (cf. Harley, 2014; Minussi; Bassani, 2017).

Os elementos da Lista 1 não possuem conteúdo fonológico e estão submetidos à inserção tardia de conteúdo fonológico por meio de regras chamadas *itens de vocabulário*, contidos na Lista 2, também chamada de Vocabulário, que se localiza no caminho para PF (do inglês *phonetic form*)²⁷. Por sua vez, a Lista 3, chamada de Enciclopédia, é, segundo Marantz (1997), uma lista de significados especiais. Assim, a Lista 3 contém os significados especiais para as raízes, dados contextualmente, e o conhecimento de mundo do falante. Essa lista é consultada a fim de dar uma interpretação especial para uma determinada raiz ou expressão idiomática (e.g. X entrou pelo cano, ‘X se deu mal’). Por exemplo, a raiz √GAT pode significar: ‘felino peludo’, ‘animal que gosta de leite’, ‘animal que caça rato etc.’, ou pode significar ‘ligação elétrica clandestina’, se a raiz √GAT estiver em um contexto como “X fez um gato” (cf. Minussi, 2023). A figura 3.1 explicita a arquitetura da gramática na MD.

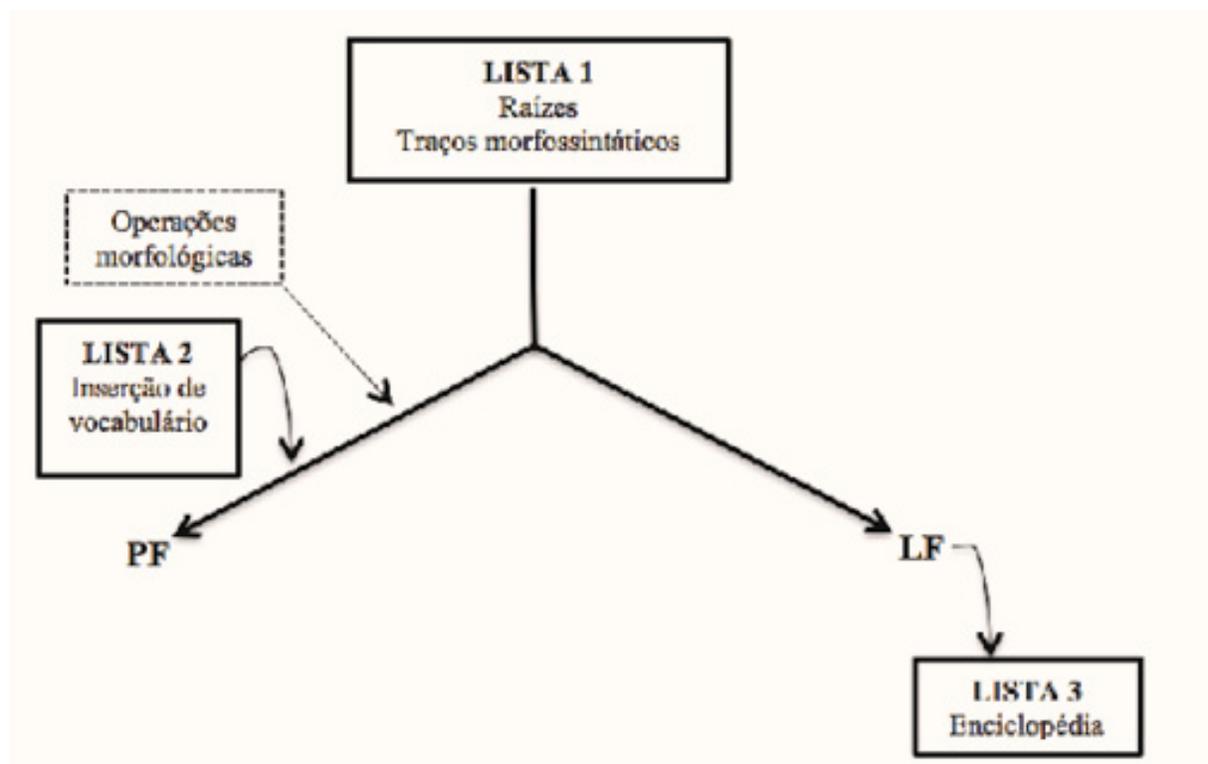
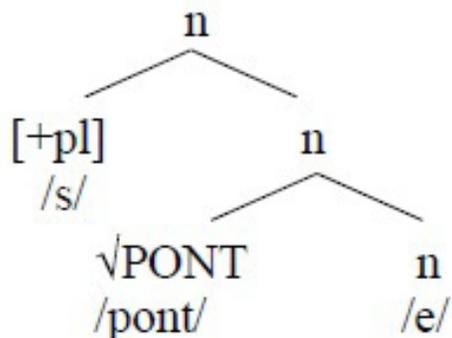


Figura 3.1 Arquitetura da gramática proposta pela MD. Fonte: Minussi e Bassani (2017, p. 155).

Para iniciarmos a discussão sobre a diluição da noção de palavra na MD, faz-se necessário entender que uma das assunções importantes do modelo diz respeito ao princípio da decomposição plena, definido em Embick (2015, p. 21, tradução nossa) da seguinte maneira: “Decomposição plena: *nenhum objeto complexo é armazenado na memória; em vez disso, todo objeto complexo tem de ser derivado pela gramática, cada vez em que é empregado*”²⁸.

Por meio do princípio da decomposição plena, entendemos que qualquer objeto deve ser formado composicionalmente. Assim, não há palavra preexistente no modelo. O que conhecemos por “palavra” será sempre formado composicionalmente por meio da concatenação de elementos como raízes, traços morfossintáticos e categorizadores, ou seja, será sempre um objeto complexo, como diz Embick (2015), ainda que seja o que conhecemos tradicionalmente por “palavra simples” (tradução nossa). Vejamos a ilustração desse fato por meio da formação do item *pontes*.

(1)



(2) Itens de vocabulário

/pont/ ↔ √PONT

/e/ ↔ n

/s/ ↔ s

Em (1), temos a raiz √PONT, que é categorizada por um núcleo categorizador *n*, formando um nome. Essa primeira concatenação entre a raiz e o categorizador é considerada a primeira fase da palavra, ou domínio

interno, segundo Marantz (2001). Nessa primeira fase, há negociação do significado entre a raiz e o categorizador.

Posteriormente, na formação do item *pontes*, ocorre a concatenação do traço de [+pl], indicando que o item está no plural, de modo que não há mudança categorial e o item formado continua sendo um nome, o que está explicitado pelo núcleo *n* acima da estrutura. Temos, portanto, na sintaxe, a formação de um item que é um complexo hierárquico dos traços $\sqrt{\text{PONT}} + n + [+pl]$ ²⁹.

Uma vez formada na derivação sintática, a estrutura é enviada para as interfaces e, no caminho para PF, receberá o conteúdo fonológico por meio da regra codificada nos chamados *itens de vocabulário*, os quais, como dissemos, estão listados na Lista 2. Assim, o conteúdo fonológico /pont/ será inserido no lugar da raiz $\sqrt{\text{PONT}}$, a forma /e/ será inserida no categorizador *n* e, no lugar do traço de plural [+pl], será inserido o /s/.

Apontamos rapidamente que, ao se concatenar com um núcleo categorizador pela primeira vez, a raiz pode negociar seu significado. Esse fato expressa um fenômeno chamado *multiple contextualized meaning* (significado contextualizado múltiplo), descrito por Arad (2003, 2005), que é um significado múltiplo atribuído a uma raiz em um ambiente ou contexto de categorização particular. Para a autora, o conteúdo semântico da raiz é subespecificado e só é fixado na primeira concatenação entre uma raiz e um categorizador, seja ele um *n*, um *a* ou um *v*. Na primeira concatenação, portanto, poderemos ter a formação de um significado não composicional.

Minussi (2023), com base em Arad (2005), dá exemplos de alguns significados que podem ser formados a partir de uma mesma raiz $\sqrt{\text{KTB}}$ do hebraico, que tem por significado geral ‘o que se escreve’. Ao se concatenar com um determinado núcleo categorizador *v*, aquela raiz forma a palavra *katav* ‘escrever’; com outro núcleo *v*, a raiz forma a palavra *hixtiv* ‘ditado’; e, ao se concatenar com um núcleo *n*, a raiz forma a palavra *mixtav* ‘carta’³⁰.

Outro lugar para os significados não composicionais é a Enciclopédia, como aponta Marantz (1996) no seguinte excerto:

Assumimos a posição forte, a ser explicada abaixo, segundo a qual a sintaxe (e conseqüentemente a forma lógica) fornece o único caminho que a mente tem para representar significados composicionais. Assim, a Enciclopédia pode listar apenas os

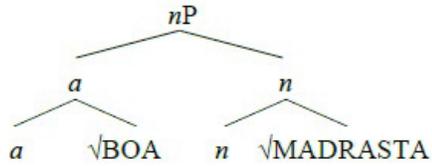
significados não composicionais dos itens – significados composicionais são construídos pelo sistema computacional. Significados não composicionais de um nó podem ser condicionados pelo ambiente sintático do nó, com expressões idiomáticas apresentando o caso mais extremo de significados não composicionais contextualmente condicionados.³¹ (Marantz, 1996, p. 4, tradução nossa)

Anteriormente, demos um exemplo de expressão idiomática como *entrar pelo cano* – ‘se dar mal’, mas há outras como *bater as botas* – ‘morrer’, *chutar o balde* – ‘desistir’, *quebrar o galho* – ‘ajudar/auxiliar’ etc. Para a MD, como afirmam Armelin e Nóbrega (2023), a estrutura interna derivada pela sintaxe para essas expressões é a mesma, independentemente das diferentes interpretações, ou seja, da interpretação idiomática ou da interpretação “literal”. Os significados não composicionais das expressões serão listados na Lista 3 (Enciclopédia), assim como os significados composicionais. Além disso, também estão relacionados nessa lista outros significados não composicionais que podem surgir em palavras (e.g., *barbeiro* – ‘motorista ruim’) ou em sentenças (e.g., *A vaca foi para o brejo* – ‘dar errado’), como mostram os autores³².

Para finalizar esta seção, faz-se relevante mostrar que a Enciclopédia pode ainda atuar em outras listas, por exemplo, na própria inserção de conteúdo fonológico. Para ilustrar essa interferência da Lista 3 na Lista 2, tomaremos como base a análise do *blend boadrasta* delineada em Minussi e Nóbrega (2014). O *blending* pode ser definido como um processo de formação de palavras complexas a partir de duas ou mais palavras da língua, podendo haver justaposição ou sobreposição de segmentos de palavras, ou sobreposição de uma palavra e um segmento de palavra (cf. Villalva; Minussi, 2022). São exemplos desse processo as palavras *namorado* (namorado + marido), *chafé* (chá + café), *delegata* (delegada + gata), *tristemunha* (triste + testemunha) etc.

De acordo com Minussi e Nóbrega (2014), o *blend boadrasta* é formado a partir de duas raízes, $\sqrt{\text{BOA}}$ e $\sqrt{\text{MADRATA}}$, categorizadas por um *a* e um *n*, respectivamente. Segundo os autores, *boadrasta* é de um tipo especial de *blend*, que foi classificado como *blend* semântico, porque, para sua formação, há uma reanálise da primeira sílaba da segunda palavra-fonte *ma* em *madrasta*.

(3)



A análise considera que, após a inserção de conteúdo fonológico, a sílaba *ma* é reanalisada como uma raiz \sqrt{MA} , por comparação com o adjetivo *má* existente na língua, e a essa sílaba é atribuído um significado que não estava contido anteriormente na palavra *madrasta*, pois uma madrasta não é necessariamente má. Tal comparação é realizada pela Lista 3, que lista o significado para cada uma das raízes, como podemos observar na figura 3.2. A Enciclopédia verifica que há uma incompatibilidade entre os traços de *boa* e *má* e licencia que a Lista 2 reanalise o segmento *ma*, em analogia à raiz \sqrt{MA} , e realize o apagamento de tal segmento, formando, assim, *boadrasta*.



Figura 3.2 Compatibilidade de traços. Fonte: Minussi e Nóbrega (2014, p. 179).

Destacamos que há poucos trabalhos dentro do modelo da MD que se detiveram em investigar todas as propriedades e características da Enciclopédia, de modo que pesquisas sobre essa lista, mais que bem-vindas, são muito necessárias.

Gramática Cognitiva

Reservamos esta seção à GC, dando ênfase às duas questões delimitadas no início deste capítulo: a noção de palavra e o conhecimento enciclopédico. Como já dissemos, a GC é um modelo da LC e, portanto, reflete pressupostos que são próprios desse arcabouço teórico, dos quais

destacamos: (i) a motivação semântica da gramática e (ii) a condição parcial da composicionalidade.

O entendimento da motivação semântica conforme a GC dissolve a dicotomia entre semântica e pragmática, entre outras: “A distinção entre semântica e pragmática (ou entre conhecimento linguístico e extralinguístico) é altamente artificial, e a única concepção viável da semântica linguística é a que evita tais dicotomias falsas”³³ (Langacker, 1987, p. 154, tradução nossa).

Por isso, para a GC, a “construção”, unidade da gramática, é formada por uma estrutura semântica (S) e uma estrutura fonológica (P) (figura 3.3).

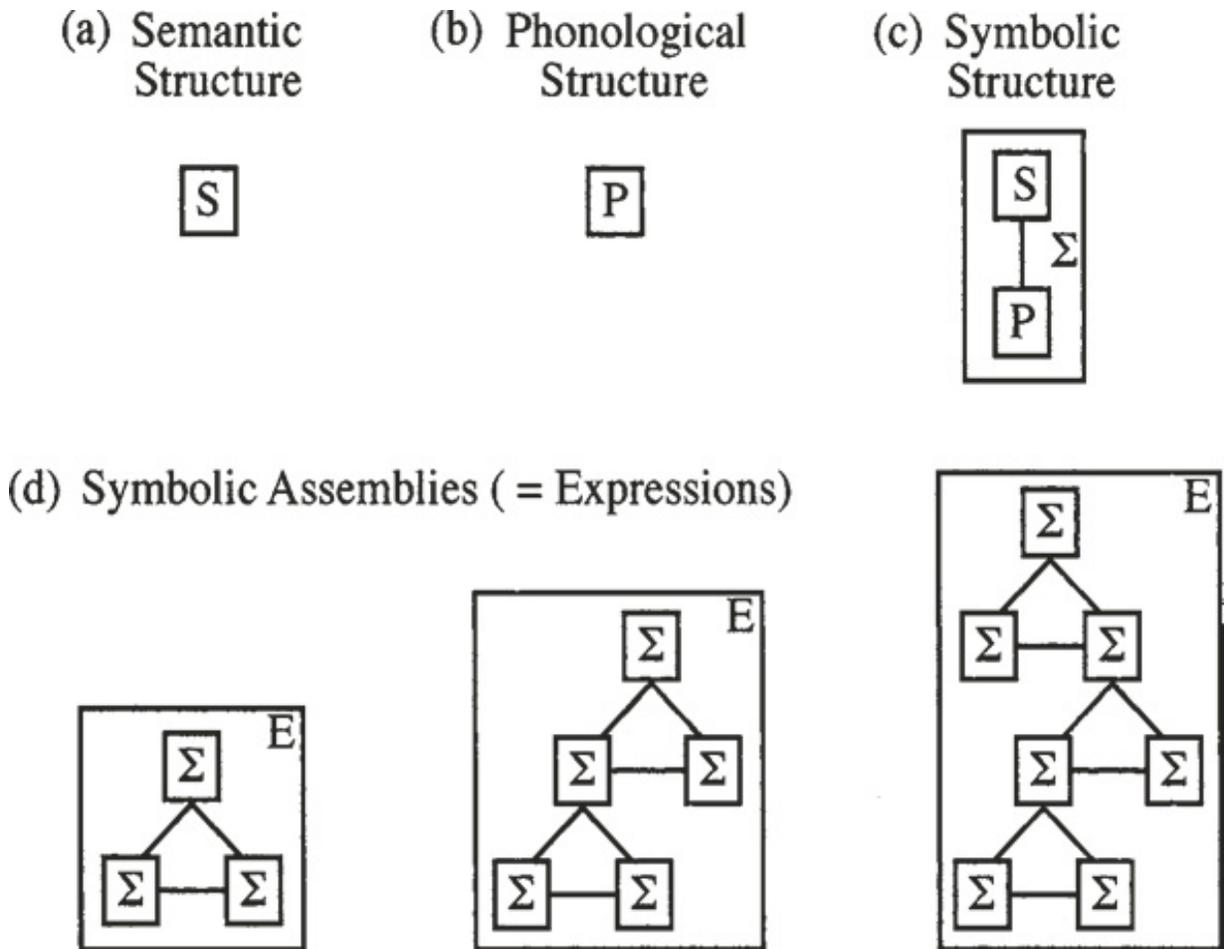


Figura 3.3 Construção. Fonte: Langacker (2009, p. 3).

Não se deve confundir a constituição da construção por uma estrutura semântica com monosssemia. Ao contrário, a polissemia é a condição natural na linguagem ordinária. É o caso da expressão *gato* (usada como exemplo

na seção anterior), cuja polissemia consiste na categorização dos significados ‘felino’, ‘homem bonito’ e ‘ligação clandestina’. Este último é acionado pelo conhecimento de mundo quando *gato* instancia o esquema [SUJ FAZER (DET) SUBST] (cf. *faz o L*).

Nesses termos, não há hierarquia entre ‘felino’ como significado linguístico (semântica) e ‘ligação clandestina’ como significado enciclopédico (pragmática). Há, sim, a construção *gato*, unidade simbólica formada pela estrutura semântica [GATO] e pela estrutura fonológica [gato]: [[GATO]/[gato]]. A estrutura semântica, por sua vez, se caracteriza pela polissemia:

Um item lexical usado com qualquer frequência é quase invariavelmente **polissêmico**: tem significados múltiplos e relacionados, todos convencionalizados em algum grau. Entre esses sentidos relacionados, alguns são mais centrais, ou **prototípicos**, que outros, e alguns são **esquemas** que são elaborados (ou instanciados) por outros. Até certo ponto, os sentidos são ligados por **relações categorizantes** para formarem uma rede.³⁴ (Langacker, 2008, p. 37, tradução nossa)

A expressão *gato* também pode instanciar os esquemas [X + inho], formando *gatinho* ([GATO] / [gato] – [INHO] / [inho]), e [X + s], formando *gatos* ([GATO] / [gato] – [S] / [s]), no que a GC dispensa a distinção entre flexão e derivação e explica a variação, dado que os falantes não conhecem as mesmas construções e, portanto, não compartilham os mesmos padrões de formação de palavras. Assim, as construções morfológicas diferem das sintáticas por conterem um elemento invariável, que não pode ser considerado à parte das construções que integram, e por se caracterizarem como *e-sites* (lugares de elaboração) (Langacker, 1987, 2008, 2009, 2019).

Sejam as construções morfológicas ou sintáticas, a *instanciação* difere dos processos cognitivos de domínio geral indicados adiante como “a operação mental que serve para transformar uma concepção de tipo numa concepção de instância”³⁵ (Langacker, 2008, p. 367, tradução nossa). A instanciação, por sua vez, pode se dar por *elaboração*, entendida como total conformidade entre o esquema e a expressão, resultante em maior convencionalidade, ou por *extensão*, entendida como conformidade conflitante entre o esquema e a expressão, resultante em menor convencionalidade, uma distinção gradiente que evita a oposição absoluta entre gramaticalidade e agramaticalidade adotada pela LG. Nesses termos,

uma construção morfológica é um lugar de elaboração na medida em que sua instanciação resulta na total conformidade entre o esquema e a expressão formada a partir do esquema, sendo a rede de esquemas a gramática e a rede de expressões, o léxico.

Nessa concepção de redes integradas, a força da tradição que distingue entre o conhecimento de língua e o conhecimento do mundo não é ignorada pela GC, seja como pressuposto à rejeição enunciada acima e ora atualizada...

Na perspectiva da Gramática Cognitiva, a gramática não é nada além de conjuntos de estruturas simbólicas ligadas por correspondências. Nem a indeterminação de muitas conexões nem a natureza central dos elementos conectados oferecem qualquer base para afirmar que os fenômenos em questão são semânticos, e não gramaticais, ou pragmáticos, e não semânticos.³⁶ (Langacker, 2009, p. 59, tradução nossa)

... seja como objeto de discussão. Na versão atual, a GC parece se contradizer ao defender a gradação entre semântica e pragmática.

Uma distinção pode, na verdade, ser feita entre semântica e pragmática. O pleno entendimento contextual de uma expressão vai além do que pode ser determinado a partir de unidades linguísticas estabelecidas. Suponha que estejamos olhando para um gato e que eu diga *O passarinho está salvo*. Com essa afirmação, posso **implicar** que o gato é preguiçoso ou incompetente (contando com o contexto, o conhecimento enciclopédico sobre gatos e uma presunção geral de relevância), mas eu não consideraria isso como parte de seu significado linguístico. Por isso, refuto quando Levinson (1997, p. 19) me caracteriza como um “avestruz teimoso” que “se recusa a reconhecer a existência da pragmática”. Ele interpreta mal minha afirmação de que “a distinção entre semântica e pragmática [...] é altamente artificial” ao ignorar o esclarecimento adicional de que uma semântica linguística viável precisa evitar “tais dicotomias falsas” [...]. O que está sendo negado é a visão estritamente dicotômica [...], com uma fronteira fixa e definida entre componentes separados. Essa negação não acarreta nem a não existência da pragmática [...], nem a ausência de qualquer diferenciação [...]. A tese, ao contrário, é que semântica e pragmática formam uma gradação [...], sem fronteira precisa entre as duas. Mas na direção de cada extremo da escala repousam fenômenos que são indiscutivelmente ou semânticos ou pragmáticos.³⁷ (Langacker, 2008, p. 40, tradução nossa)

Nossa leitura da discussão é que há duas distinções entre *semântica* e *pragmática* envolvidas³⁸. A rejeitada é aquela em que as propriedades essenciais das entidades correspondem à *intensão* das palavras, enquanto as propriedades acidentais das entidades correspondem à *extensão* das palavras. Nesta concepção, *semântica* corresponde ao conhecimento sobre a

linguagem, enquanto *pragmática* corresponde ao conhecimento da realidade, concebida como logicamente anterior à linguagem. Se, para a LC, a natureza do significado é enciclopédica, então essa distinção não tem lugar na GC.

Já a concepção de pragmática reconhecida e posta em gradação com a de semântica é a que prevalece na Teoria dos Atos de Fala e nas máximas conversacionais. Nesta concepção, *semântica* corresponde ao significado da língua (dizer), enquanto *pragmática* corresponde ao significado do falante (querer dizer).

O convívio entre essas duas distinções na linguística dificulta o entendimento da literatura por nossos estudantes e, por isso, merece destaque aqui. O que “implica” na citação acima não remete a uma implicação lógica, mas a uma implicatura conversacional³⁹, no que a GC se esforça para afastar a primeira distinção, enumerada por Fillmore (1979) como a sexta limitação do falante inocente (p. 66), e para contemplar a segunda, uma vez abandonada a estratégia que Fillmore (1979) enumera como a quarta (p. 70) que as teorias semânticas costumam empregar para preservar a inocência.

Por isso, a abordagem da GC à interação se baseia tanto na teoria dos espaços mentais (em articulação com outro modelo da LC) quanto na teoria dos atos de fala: “Afastando-se do arranjo padrão, o falante não apenas descreve uma ação mas na verdade performa uma ação por meio do próprio evento de fala. As expressões [...] são chamadas **performativas** (Austin, 1962; Searle, 1969)”⁴⁰ (Langacker, 2008, pp. 158-159, tradução nossa).

Um exame mais detido revela que teorias incompatíveis entre si anunciam compatibilidade com a teoria dos atos de fala, como a Linguística Aplicada (Borba, 2014), a Semântica Formal (Borges Neto; Müller; Pires de Oliveira, 2012) e o que viria a ser Linguística Cognitiva (Fillmore, 1979, 1982). O exame da consistência epistemológica de cada compatibilidade anunciada mereceria outro capítulo. Aqui, nosso objetivo é mapear as interfaces que a GC estabelece no seu desenho como modelo baseado no uso, de uma teoria que atribui ao significado caráter enciclopédico.

Uma dessas interfaces diz respeito ao papel do gesto, seja na descrição de línguas de sinais, seja na dêixis em línguas orais.

Menos comumente reconhecido como parte da linguagem é o canal gestual, incluindo-se gestos manuais, expressão facial e postura corporal. Estes são, no entanto, sujeitos à convencionalização e à coordenação com outros processos linguísticos. No caso das línguas de sinais, o gesto funciona como canal expressivo central.⁴¹ (Langacker, 2008, p. 462, tradução nossa)

O alcance da abordagem, no entanto, não atinge o grau de refinamento conceitual e metodológico com que Mondada amplia o entendimento da multimodalidade para além de “cabeças e dorsos falantes” e desdobra a multimodalidade em *sequencialidades*, *mobilidade* e *sensorialidade* na proposta de repensar a fala-em-interação como ação-em-interação:

Nas ciências cognitivas também, a corporificação tem sido usada, p. ex. por Andy Clark (1997), para propor uma agenda alternativa, “colocando cérebro, corpo e mundo juntos novamente” [...], ao lado de uma crítica à concepção abstrata, representacional e computacional da mente, oposta a uma visão que reconhece a primazia de experiências sensoriais, perceptuais e motoras tanto para a mente quanto para o cérebro.⁴² (Mondada, 2016, p. 338, tradução nossa)

Neste ponto, acompanhamos Hazel, Mortensen e Rasmussen (2014, p. 3, tradução nossa) quanto à concepção de interação:

A interação humana é fundamentalmente corporificada, e, como tal, qualquer pesquisa sobre a interação social humana é pesquisa sobre interação corporificada, trate aspectos visuais como potencialmente relevantes para a constituição de ações sociais ou não. Em suma, as categorias *multimodal* e *corporificada* da interação não são necessárias, na medida em que para nós “interação” indicia tudo isso.⁴³

Da interação à gramática, algumas conceitualizações se estabilizam (gramaticização). As perspectivas a partir das quais a cognição constrói cada experiência são situadas, e a situacionalidade se manifesta desde o domínio espacial até o domínio ideológico (cf. Croft; Cruse, 2004, cap. 3).

Fundamental para a semântica linguística é nossa habilidade de **construir** a mesma situação de modos alternativos (Langacker 1993a). Entre as dimensões do construal estão o nível de especificidade em que a situação é caracterizada, a perspectiva adotada para “vê-la” e o grau de proeminência conferido aos elementos dentro dela.⁴⁴ (Langacker, 2009, p. 6, tradução nossa)

Aqui, *construal* é a habilidade cognitiva de construir, na interação, uma experiência a partir de uma perspectiva.

[...] o significado de uma expressão depende de fatores além da situação descrita. Por um lado, ele pressupõe um elaborado **substrato conceitual**, que inclui tais questões como conhecimento prévio e apreensão do contexto físico, social e linguístico. Por outro lado, uma expressão impõe um determinado **construal**, refletindo apenas um dentre incontáveis modos de conceber e retratar a situação em questão.⁴⁵ (Langacker, 2008, p. 4, tradução nossa)

Aqui, *construal* é o significado de uma construção, o *construal* que se gramaticizou dentre os muitos possíveis, objeto do interesse de Lakoff (1987), nosso ponto de partida ao caracterizarmos a LC como uma teoria relativista.

Assim, voltamos ao polo S de uma construção, concebida como unidade da gramática, unidade simbólica porque codifica na língua o conhecimento do mundo.

Mais razoável é a alternativa **interativa**, que de fato leva pessoas em consideração, mas afirma que uma mente individual não é o lugar certo para procurar significados. Ao contrário, significados são vistos como emergindo dinamicamente no discurso e na interação social. Em vez de serem fixos e predeterminados, eles são negociados ativamente por interlocutores na base do contexto físico, linguístico, social e cultural. O significado não é localizado, e sim distribuído, com aspectos inerentes à comunidade linguística, às circunstâncias pragmáticas do evento de fala e ao mundo circundante.⁴⁶ (Langacker, 2008, p. 28, tradução nossa)

Somente a partir dessa concertação conceitual pode-se entender plenamente como se articulam a concepção de gramática, de significado e de construção na GC. A centralidade da semântica deve ser entendida a partir do uso, na interação entre cognições social, histórica e culturalmente situadas. Com base nos fundamentos aqui recapitulados, concluímos pela complementaridade entre a Análise da Conversa (AC) como modelo de interação e a GC como modelo de gramática, entendendo que o objeto de cada modelo explica que detalhes da conversa escapem à GC e bases cognitivas escapem à AC.

Para encerrar esta seção, enfatizamos a articulação entre compromissos que conferem à GC identidade própria na LC. A partir da construção como unidade da gramática e da estrutura semântica da construção como estabilização de conhecimento de mundo na língua, a GC concebeu, inicialmente, tais bases cognitivas como habilidades cognitivas (Langacker, 1987) e, posteriormente, como processos cognitivos de

domínio geral: *associação, automatização, esquematização e categorização* (Langacker, 2008, 2009).

A atuação geral (não específica porque a mente não é modular) dos mesmos processos cognitivos, por sua vez, reflete a integração entre conhecimento de mundo e de língua e guarda relação direta com (1) a versão fraca de autonomia da sintaxe⁴⁷ e (2) a versão parcial de composicionalidade. Portanto, a rejeição à modularidade da mente (característica da teoria) se reflete na concepção desses processos de domínio geral (específicos do modelo), enquanto a construção como unidade da gramática tem por corolários (i) a autonomia da sintaxe reconhecida em sua versão fraca (em oposição à versão forte, que, segundo a LG e a MD, conferem à sintaxe caráter gerativo) e (ii) a composicionalidade reconhecida em sua versão parcial (em oposição à versão plena, que, segundo a LG e a MD, conferem à composicionalidade o *status* de princípio).

Considerações Finais

Este capítulo procurou apresentar um exercício que a especialização dos veículos e das chamadas torna cada vez mais raro: o cotejo entre modelos de gramática epistemologicamente incompatíveis entre si a partir do interesse compartilhado em descrever e explicar a gramática, em geral, e a morfologia, em particular, das línguas naturais, sejam as orais, sejam as de sinais. Sua publicação no primeiro *e-book* da área de estudos linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) fez nossa atenção se distribuir entre os pares, com indagações que refletem o estado da arte de cada modelo, e os potenciais interessados em fazer o mestrado e/ou o doutorado em Letras na Unifesp.

Para tanto, escolhemos os dois modelos com que desenvolvemos pesquisa em morfologia: a MD e a GC. A primeira, filiada à LG, se revela, mais que uma dissidência, o resultado de uma leitura alternativa de Chomsky (1970), que disputa com a que levou a GG à Hipótese Lexicalista, mantendo a autonomia da sintaxe e o princípio da composicionalidade. A segunda, filiada à LC, se revela, mais que uma implementação canônica da

teoria, o modelo que mantém a agenda implementada pela GG, relativizando tanto a autonomia da sintaxe quanto o alcance da composicionalidade.

Ambas as teorias pretendem descrever e explicar o que a tradição gramatical estabeleceu como formação de palavras. A MD o faz dispensando tanto a noção de palavra quanto a de léxico, em favor de unidades menores e da distribuição de funções entre as listas com que desenha uma arquitetura de gramática que dá acesso ao conhecimento enciclopédico. A GC, por sua vez, o faz dispensando tanto a noção de palavra quanto a dicotomia entre semântica e pragmática, em favor da unidade “construção”, cuja estrutura semântica deve ser entendida por sua natureza enciclopédica. Assim, os modelos concordam quanto à isomorfia entre a morfologia e a sintaxe e discordam quanto à causa: a sintaxe como componente gerativo da gramática segundo a LG, a semântica como motivação da gramática segundo a LC.

Referências Bibliográficas

ARAD, M. *Roots and Patterns: Hebrew Morpho-Syntax*. Amsterdã, Sprinter, 2005 (Studies in Natural Language and Linguistic Theory).

_____. “Locality Constraints on the Interpretation of Roots: The Case of Hebrew Denominal Verbs”. *Natural Language and Linguistic Theory*, vol. 21, n. 4, 2003, pp. 737-778.

ARMELIN, P. R. G.; GONÇALVES, L. A. & MELO, N. D. “Inserção Tardia para Raízes: Supleção e Depoente”. *Revista do GELNE*, Natal, vol. 22, n. 2, 2020, pp. 294-312.

_____. & NÓBREGA, V. A. “Lista 3: Enciclopédia”. In: SCHER, A. P.; BASSANI, I. S. & ARMELIN, P. R. G. (orgs.). *Manual de Morfologia Distribuída*. [S.l.], Editora da Abralín, 2023, pp. 129-160.

BASILIO, M. “Abordagem Gerativa e Abordagem Cognitiva na Formação de Palavras: Considerações Preliminares”. *Linguística*, Rio de Janeiro, vol. 6, n. 2, 2010, pp. 1-14.

_____. “Observações sobre a Conceituação de ‘Formação’, ‘Regra’ e ‘Palavra’ na Expressão ‘Regras de Formação de Palavras’”. In:

- VALENTE, A. (org.). *Língua, Linguística e Literatura: Uma Integração para o Ensino*. Rio de Janeiro, Eduerj, 1998.
- BASSANI, I. S. & MINUSSI, R. D. “Sobre o Conteúdo Fonológico das Raízes: Raízes Supletivas, Fonologias Genéricas e Erros de Fala”. *Revista do GELNE*, Natal, vol. 22, n. 1, 2020, pp. 267-279.
- BOOIJ, G. *Construction Morphology*. Oxford/New York, Oxford University Press, 2010.
- BORBA, R. “A Linguagem Importa? Sobre Performance, Performatividade e Peregrinações Conceituais”. *Cadernos Pagu*, n. 43, 2014, pp. 441-474.
- BORGES NETO, J.; MÜLLER, A. & PIRES DE OLIVEIRA, R. “A Semântica Formal das Línguas Naturais: Histórias e Desafios”. *Revista de Estudos da Linguagem*, vol. 20, n. 1, 2012, pp. 119-148.
- CHOMSKY, N. “Fundamental Operations of Language: Reflections of Optimal Design”. *Cadernos de Linguística*, vol. 1, n. 1, 2020, pp. 1-13.
- _____. “Remarks on Nominalization”. In: JACOBS, R. A. & ROSENBAUM, P. S. (orgs.). *Readings in English Transformational Grammar*. Waltham, Ginn & Co, 1970.
- CROFT, W. & CRUSE, D. A. *Cognitive Linguistics*. Cambridge, Cambridge University Press, 2004.
- CUNHA, C. & CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 3. ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2001.
- EMBICK, D. *The Morpheme: A Theoretical Introduction*. Berlin/Munich/Boston, De Gruyter Mouton, 2015.
- FIGUEIREDO SILVA, M. C. & MEDEIROS, A. B. *Para Conhecer Morfologia*. São Paulo, Contexto, 2016.
- FILLMORE, C. “Frame Semantics”. In: THE LINGUISTIC SOCIETY OF KOREA (ed.). *Linguistics in the Morning Calm*. Seul, Hanshin Publishing, 1982, pp. 111-137.
- _____. “Innocence: A Second Idealization for Linguistics”. *Berkeley Linguistic Society*, n. 5, 1979, pp. 63-76.
- HARLEY, H. “On the Identity of Roots”. *Theoretical Linguistics: An Open Peer Review Journal*, vol. 40, n. 3-4, 2014, pp. 225-276.

- HAZEL, S.; MORTENSEN, K. & RASMUSSEN, G. "Introduction: A Body of Resources – CA Studies of Social Conduct". *Journal of Pragmatics*, n. 65, 2014, pp. 1-9.
- JACKENDOFF, R. "Conceptual Semantics and Cognitive Linguistics". *Cognitive Linguistics*, v. 7, n. 1, 1996, p. 93-129.
- _____. "Lexical Semantics: An Interview with Ray Jackendoff". *ReVEL*, vol. 11, n. 20, 2013, pp. 147-154.
- _____. *Semantics and Cognition*. Cambridge, Londres, MIT Press, 1983.
- _____ & AUDRING, J. "Morphological Schemas: Theoretical and Psycholinguistic Issues". *The Mental Lexicon*, vol. 11, n. 3, 2016, pp. 467-493.
- LAKOFF, G. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago/Londres, The University of Chicago Press, 1987.
- _____ & JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. Chicago/Londres, The University of Chicago Press, 1980.
- LANGACKER, R. "Morphology in Cognitive Grammar". In: AUDRING, J. & MASINI, F. (eds.). *The Oxford Handbook of Morphological Theory*. Oxford, Oxford Handbooks, 2019, pp. 1-21. Disponível em: <<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199668984.001.0001>>. Acesso em: 8 jan. 2024.
- _____. *Investigations in Cognitive Grammar*. Berlim/Nova York, Mouton de Gruyter, 2009.
- _____. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford/Nova York, Oxford University Press, 2008.
- _____. *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites*. Stanford, Stanford University Press, 1987.
- LEMOS DE SOUZA, J. "Provocações Morfológicas à Gramática Cognitiva". *Diadorim*, Rio de Janeiro, vol. 22, n. 2, 2020, pp. 303-323.
- LEVINSON, S. C. *Pragmatics*. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- MARANTZ, A. *Words and Things*. Manuscript. Massachusetts Institute of Technology and New York University, 2001.

- _____. “Ain’t No Escape from Syntax: Don’t Try Morphological Analysis in the Privacy of Your Own Lexicon”. In: DIMITRIADIS, A. *et al.* *Proceedings of the 21st Penn Linguistics Colloquium*. Philadelphia, 1997, pp. 201-225 (Working Papers in Linguistics).
- _____. “Cat” as a Phrasal Idiom: Consequences of Late Insertion in Distributed Morphology. [S.l.], Massachusetts Institute of Technology, 1996 (manuscrito).
- MARCONDES, D. *A Pragmática na Filosofia Contemporânea*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2005.
- MARTINS, H. “Três Caminhos na Filosofia da Linguagem”. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. (org.). *Introdução à Linguística*. Vol. 3: *Fundamentos Epistemológicos*. 5. ed., São Paulo, Cortez, 2011, pp. 439-473.
- MINUSSI, R. D. “Lista 1: Traços Raízes e Categorização”. In: SCHER, A. P.; BASSANI, I. S. & ARMELIN, P. R. G. (orgs.). *Manual de Morfologia Distribuída*. [S.l.], Editora da Abralín, 2023, pp. 60-94.
- _____. “O Que é uma Palavra?” In: OTHERO, G. A. & FLORES, V. N. (eds.). *O Que Sabemos sobre a Linguagem: 51 Perguntas e Respostas sobre a Linguagem Humana*. São Paulo, Parábola, 2022, pp. 273-278.
- _____. & BASSANI, I. S. “Em Favor do Conteúdo Semântico das Raízes”. *Revista Letras*, vol. 96, 2017, pp. 152-173.
- _____. & NÓBREGA, V. A. “A Interface Sintaxe-Pragmática na Formação de Palavras: Avaliando os Pontos de Acesso da Enciclopédia na Arquitetura da Gramática”. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, vol. 18, n. 1, 2014, pp. 161-184.
- MONDADA, L. “Challenges of Multimodality: Language and the Body in Social Interaction”. *Journal of Sociolinguistics*, vol. 20, n. 3, 2016, pp. 336-367.
- ONYSKO, A. & MICHEL, S. “Unravelling the Cognitive in Word Formation”. In: _____ & _____ (eds.). *Cognitive Perspectives on Word Formation*. Berlin/Nova York, Walter de Gruyter, 2010.
- PEETERS, B. “Setting the Scene: Some Recent Milestones in the Lexicon-Encyclopedia Debate”. In: _____ (org.). *The Lexicon-Encyclopedia Interface*. Oxford, Elsevier Science, 2000, pp. 1-52 (Current Research in the Semantics/Pragmatics Interface, n. 5).

SCHER, A. P.; BASSANI, I. S. & MINUSSI, R. D. “Morfologia em Morfologia Distribuída”. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 47, 2013, pp. 9-29.

VILLALVA, A. & MINUSSI, R. D. “Description and Analysis of a Portuguese Blend Corpus”. *Corpus*, vol. 23, 2022.

23. Ressalte-se que a leitura de Chomsky (1970) por Marantz (1997) é diferente da adotada pela GG. Marantz não considera que Chomsky tenha lançado as bases para a constituição de uma teoria lexicalista, pelo contrário. Para o autor, a obra de Chomsky pode ser lida como o texto fundador de uma teoria não lexicalista, entre outros argumentos, por mostrar que nem todas as nominalizações do inglês derivariam do verbo no léxico e que as entradas lexicais deveriam ser subcategorizadas, ou seja, poderiam ter suas categorias lexicais subespecificadas e definidas por traços binários [V] e [N].

24. No original em inglês: “Both I-language and the shared FL are properties of individuals, coded somehow in the brain. I-language is the mature state attained by FL, given experience: it is the system that guides the speaker in framing free expressions. UG is the theory of FL, adapting a traditional term to a new context. UG is to be distinguished from generalizations that largely hold of language, a crucial distinction sometimes overlooked”.

25. No original em inglês: “It follows that there is really no alternative to the Principles and Parameters (P&P) approach”.

26. No original em inglês: “As a linguist, I am interested in the grammar of languages, especially in what concepts are grammaticized in the languages of the world and what concepts are not. I am also interested in what it means for a concept to be grammaticized, and it is here that the use issue arises. Whorf was right in observing that concepts that have been made part of the grammar of a language are used in thought, not just as objects of thought, and that they are used spontaneously, automatically, unconsciously, and effortlessly”.

27. Maiores detalhes sobre a inserção tardia de conteúdo fonológico, assim como os princípios que regem tal inserção, podem ser encontrados em Bassani e Minussi (2020) e Armelin, Gonçalves e Melo (2020).

28. No original em inglês: “Full decomposition: *No complex objects are stored in memory; rather, every complex object must be derived by the grammar, every time it is employed*”.

29. Poderíamos considerar outros traços, por exemplo, [+fem], que pode vir especificado na própria raiz $\sqrt{\text{PONT}}$ ou em um núcleo de gênero. Não é nosso intuito discutir os detalhes desses traços, mas apontar que o que chamamos tradicionalmente de “palavra” é um complexo de traços.

30. Para entender a formação de palavras no hebraico, é importante levar em consideração que as raízes do hebraico são consonantais e os núcleos categorizadores são realizados por padrões vocálicos, por exemplo, CaCaC para verbo e miCCaC para nomes. A letra C nos

padrões representa o lugar que será ocupado pelas raízes consonantais. Para mais detalhes sobre os padrões do hebraico, veja Arad (2005) e Minussi (2023).

31. No original em inglês: “We take the strong position, to be explicated below, that the syntax (and thus LF) provides the only way the mind has to represent compositional meanings. Thus the Encyclopedia may list only the noncompositional meanings of items – compositional meanings are constructed by the computational system. Noncompositional meanings of a node may be conditioned by the syntactic environment of the node, with idioms presenting the most extreme case of contextually conditioned noncompositional meanings”.

32. Recomendamos a leitura de Armelin e Nóbrega (2023) para outros detalhes e especificidades das expressões idiomáticas no modelo, assim como para uma discussão sobre o lugar da Lista 3 na arquitetura da gramática da MD.

33. No original em inglês: “The distinction between semantics and pragmatics (or between linguistic and extralinguistic knowledge) is largely artifactual, and the only viable conception of linguistic semantics is one that avoids such false dichotomies”.

34. No original em inglês: “A lexical item used with any frequency is almost invariably **polysemous**: it has multiple, related meanings that have all been conventionalized to some degree. Among these related senses, some are more central, or **prototypical**, than others, and some are **schemas** that are elaborated (or instantiated) by others. To some extent the senses are linked by **categorizing relationships** to form a network”.

35. No original em inglês: “[...] the mental operation serving to transform a type conception into an instance conception”.

36. No original em inglês: “In the CG perspective, grammar is nothing more than assemblies of symbolic structures linked by correspondences. Neither the indeterminacy of many connections nor the conceptual nature of the elements connected offers any basis for claiming that the phenomena at issue are semantic rather than grammatical or pragmatic rather than semantic”.

37. No original em inglês: “A distinction can indeed be made between semantics and pragmatics. An expression’s full contextual understanding goes beyond what can be determined from established linguistic units. Suppose we are looking at a cat, and I say *The bird is safe*. With this statement I may **implicate** that the cat is lazy or incompetent (relying on the context, encyclopedic knowledge of cats, and a general presumption of relevance), but I would not consider this to be part of its linguistic meaning. I therefore object when Levinson (1997: 19) characterizes me as a ‘stubborn ostrich’ who ‘refuse[s] to countenance the existence of pragmatics.’ He misinterprets my statement that ‘the distinction between semantics and pragmatics [...] is largely artifactual’ by ignoring the further clarification that a viable linguistic semantics needs to avoid ‘such false dichotomies’ [...]. What is being denied is the strictly dichotomous view [...], with a fixed and definite boundary between two separate components. This denial does not entail either the nonexistence of pragmatics [...], or the absence of any differentiation [...]. The claim, instead, is that semantics and pragmatics form a gradation [...], with no precise boundary between the two. But toward either extreme of the scale lie phenomena that are indisputably either semantic or pragmatic”.

38. Antes de tudo, a divergência entre Levison e Langacker é epistemológica. Para o primeiro, assim como para a LG, “uma teoria semântica se baseia em condições de verdade” (Levinson, 1983, pp. 14-15, tradução nossa). Para o segundo, tal posição está em “exato contraste com a visão da semântica cognitiva de que o significado deriva da experiência corpórea humana” (Langacker, 2008, p. 28, tradução nossa).

39. Portanto, o conceito vai além da Teoria dos Atos de Fala, tal como formulada por John Austin e John Searle, e avança pelas máximas conversacionais, formuladas por Paul Grice (cf. Marcondes, 2005). A Pragmática concebida por esses três autores na Filosofia da Linguagem pode ser caracterizada como formal pela universalidade da performatividade, o que mantém a prioridade da linguagem sobre a realidade. A compatibilidade da GC com tal Pragmática tensiona o caráter relativista da LC na mesma medida em que o compromisso com a metáfora e a metonímia remete à universalidade dessas estratégias cognitivas.

40. No original em inglês: “In one departure from the default arrangement, the speaker not only describes an action but actually performs it by virtue of the speech event itself. The expressions in (24) are called **performatives** (Austin 1962; Searle 1969)”.

41. No original em inglês: “Less commonly recognized as part of language is the gestural channel, including manual gestures, facial expression, and bodily posture. These are, however, subject to conventionalization and coordination with other linguistic processes. In the case of signed languages, gesture functions as the core expressive channel”.

42. No original em inglês: “In cognitive sciences too, embodiment has been used, e.g. by Andy Clark (1997), to propose an alternative agenda, ‘putting brain, body and world together again’ along with a critique of the computational representational abstract conception of the mind, as opposed to a vision that recognizes the primacy of sensory, perceptual and motor experiences both for the mind and the brain”.

43. No original em inglês: “Human interaction is fundamentally embodied, and as such any research into human social interaction is research into embodied interaction, whether it treats visual features as potentially relevant to the constitution of social actions or not. In sum, the categories of *multimodal* and *embodied* interaction are not necessary, as for us ‘interaction’ indexes all of that”.

44. No original em inglês: “Pivotal to linguistic semantics is our ability to **construe** the same situation in alternate ways (Langacker 1993a). Among the dimensions of construal are the level of specificity at which a situation is characterized, the perspective adopted for ‘viewing’ it, and the degree of prominence conferred on the elements within it”.

45. No original em inglês: “[...] an expression’s meaning depends on factors other than the situation described. On the one hand, it presupposes an elaborate **conceptual substrate**, including such matters as background knowledge and apprehension of the physical, social, and linguistic context. On the other hand, an expression imposes a particular **construal**, reflecting just one of the countless ways of conceiving and portraying the situation in question”.

46. No original em inglês: “More reasonable is the **interactive** alternative, which does take people into account but claims that an individual mind is not the right place to look for meanings. Instead, meanings are seen as emerging dynamically in discourse and social interaction. Rather than being fixed and predetermined, they are actively negotiated by

interlocutors on the basis of the physical, linguistic, social, and cultural context. Meaning is not localized but distributed, aspects of it inhering in the speech community, in the pragmatic circumstances of the speech event, and in the surrounding world”.

47. Jackendoff (1996) mantém o compromisso com a plena autonomia da sintaxe. Por isso, apesar de adotar o modelo radial de categorização e a concepção de realidade tal como projetada ou experienciada (Jackendoff, 1983), o autor assinala a filiação de sua Semântica Conceitual à LG. Tal compromisso explica esta provocação: “Então – mesmo se cada pedaço da, digamos, gramática de Langacker (1987, 1991) estiver correto, o fato de que levou até 1991 para ser criada e até 20?? para ser convincente demonstra cabalmente que tem de haver uma rica Gramática Universal!!” (Jackendoff, 1996, p. 95, tradução nossa).

Léxico e(m) Perspectiva: Notas sobre a Passagem da Dimensão Experiencial Histórica à Cognitiva Historicizante a partir de um Caso de Bantuísmo em Português Brasileiro⁴⁸

Anderson Salvaterra Magalhães Janderson Lemos de Souza

Considerações Iniciais: Sobre a (In)Visibilidade de Bantuísmos no Português Brasileiro – Um Porto de Partida

Chimamanda Ngozi Adichie, uma nigeriana autodenominada contadora de histórias (estórias), profere, em julho 2009, uma palestra no *Ted Talks* intitulada “The Danger of a Single Story”. Narrando fragmentos de suas experiências de vida, a contadora de histórias vai pontuando como, desde a infância, no contato com a literatura estrangeira, foi sendo marcada pelo impacto do que chama de “história única”. Entre as várias pequenas narrativas que compõem sua fala, conta que, ao migrar para os Estados Unidos como estudante, era concebida naquela sociedade como “africana”. Apesar de ser fato, Adichie chama a atenção para o apagamento de vários

matizes importantes de sua identidade pessoal e cultural – como sua identidade nacional –, bem como para a equivocada crença de certa homogeneidade entre etnias, Estados etc. Como ela mesma exemplifica, ignora a Namíbia, embora divida com os povos daquela região a identidade “africana”. A contadora de histórias se identifica como nigeriana, e não como africana, e ressalta: África não é um país... Adichie defende, então, que as histórias únicas deletam a heterogeneidade que dá visibilidade inclusive à própria identidade subjetiva.

É curioso como a autodescrição brasileira parece reunir algumas histórias únicas. Conta-se de um povo formado pela mistura do índio com o branco e o negro, sem considerar que “índio”, “branco” e “negro” não possuíam o mesmo estatuto no Brasil colonial – haja vista a definição de “colonizado”, “colonizador” e “escravizado”, respectivamente; que “índio”, “branco” e “negro” não se distribuíam do mesmo modo na colônia; que “índio”, “branco” e “negro” não eram, cada um, um compacto étnico, mas um nicho de múltiplas tribos, etnias, línguas, culturas, entre tantas especificidades e idiossincrasias que definiam a condição de cada um deles na sociedade que se formava a partir do século XVI. Ademais, como pondera Fiorin (2009), muito dessa mistura serviu a propósitos excludentes e homogeneizantes, como as políticas de imigração que visaram ao branqueamento populacional (Dugnani, 2017), e não de inclusão do que havia e mesmo do que há de variegado no espaço geopolítico hoje identificado como Brasil.

Entre as muitas histórias únicas de autodescrição brasileira, a “influência ‘africana’” é, sem dúvida, um episódio ainda pungente. Quem efetivamente foi trazido para o Brasil? Não eram simplesmente africanos; eram *ovimbundus*, *ambundus* ou *bakongos*, entre tantas outras etnias escravizadas entre os séculos XVI e XIX (Almeida, 2014a, 2014b). Além disso, em que condições eram trazidos? Famílias dispersadas, línguas misturadas, histórias apagadas; eram desenraizados, aglomerados em navios e, se chegassem “vivos” às terras americanas, eram novamente espalhados pelo vasto território para que não constituíssem um grupo social organizado. A mistura de etnias e línguas era uma estratégia do colonizador/escravizador.

Do universo de questões contidas na história única da “influência ‘africana’”, as linguísticas são aqui destacadas. Nos estudos linguísticos,

houve tendência a centrar o debate em torno da deriva e do contato, com defesa ou refutação à possível crioulição do português brasileiro (Baxter, 1992; Carvalho; Lucchesi, 2016; Holm, 1992; Mendonça, 2012; Naro; Scherre, 1993, 2007; Raimundo, 1933; Tarallo, 1993, entre outros). O amadurecimento desse debate conduziu à conclusão de que não há como negar que o contato do português europeu com línguas indígenas e africanas em terras brasileiras o impactou de modo a criar especificidades lexicais no que viria ser o português brasileiro (doravante PB), sim, mas também nas demais dimensões da gramática (Negrão; Viotti, 2008, 2011; Avelar; Galves, 2014).

A força do debate é tal que os estudos sobre a descolonialidade incorporam a relação direta entre o contato e a crioulição:

Até hoje os estudos sociolinguísticos não sabem explicar, com algum consenso, o porquê de não termos a língua crioulo se em mais da metade do que se conhece da história desse país tivemos como população majoritária de africanos, seus descendentes e, obviamente, suas línguas. Que projeto tão radical de extinção e genocídio foi este que apagou esta possibilidade? (Muniz, 2022, p. 68)

A autora está acompanhando a relação, discutida por Pagotto (2007), entre a influência das línguas bantas faladas pelos escravizados africanos e a crioulição, em que a não identificação de características definidoras de crioulos leva à rejeição da influência. No entanto, é possível reconhecer a influência sem sua associação à crioulição, uma vez dissolvida mais uma dicotomia contrária ao desenvolvimento de uma “Linguística Crítica Pós-Colonial”, proposta pela autora. Trata-se da dicotomia entre deriva e contato (Lemos de Souza, 2020a), inscrita entre as “dicotomias com as quais, invariavelmente, se quis secundarizar ou mesmo desprezar o seu segundo elemento” (Soares da Silva, 2006, p. 3).

Ao apontarmos tal dicotomia como pressuposto de uma reflexão contrária a dicotomias, nossa crítica nos aproxima duplamente à proposta de Muniz (2022):

- (i) o colonialismo apaga contribuições seletivamente, as de colonizados e as de escravizados, e leva à afirmação de que o português é uma língua indoeuropeia, uma verdade parcial, na medida

em que contempla a formação da língua, e não sua variação em âmbitos nacionais;

(ii) nossa crítica ao pressuposto pela autora se caracteriza como problematização, nos termos da própria autora, que prevê o risco permanente de recair na colonialidade introjetada e entende que “O sistema sempre acha uma forma de absorver o que pode abalá-lo” (Muniz, 2022, p. 60).

Neste caso, não houve genocídio, e sim epistemicídio, a serviço da reafirmação da ascendência europeia, da filiação ao colonizador.

Petter (2014a) reflete acerca da paradoxal (in)visibilidade “africana” no PB. Por um lado, a visibilidade está posta na ampla penetração de aportes léxico-gramaticais e, por outro, a invisibilidade se constrói pelo fato de essa mesma penetração ter se dado a tal ponto de os falantes não enxergarem as origens de tais contribuições nem seus desdobramentos.

Diante disso, o objetivo geral neste capítulo é desconstruir a história única da “influência ‘africana’” ao lançar luz sobre aspectos constitutivos do PB que, por vezes, ficam invisíveis. Para refinar esse objetivo, ponderamos sobre o que está escondido na conceituação de “africano” quando se trata do contato entre cognições e cosmovisões na formação do Brasil.

A despeito da escassez de documentos que registrem fidedignamente quais línguas de fato aportaram no Brasil no período escravagista, pesquisas têm indicado que as línguas da família banto tiveram maior penetração espacial e temporal durante o período de tráfico negreiro (Castro, 2012a; Petter, 2014b, 2014c). Por essa razão, não parece surpreendente que aportes dessa família linguística tenham penetração no léxico do PB, com convencionalidade não restrita a subculturas (Lakoff; Johnson, 1980), como as religiosas, mas estendida ao cotidiano de diversas regiões do país (Alkmin; Petter, 2008).

Assim, neste capítulo, como contrapartida tanto à relação entre contato e criouliização quanto à “história única” da “influência africana” no léxico do PB, selecionamos o caso do aporte banto *angu* para ilustrar como as condições histórico-discursivas incidem sobre o modo de ver o mundo estabilizado no PB e dar visibilidade a processos sociocognitivos da

mudança semântica, que nem sempre é levada em conta em empréstimos lexicais. No caso escolhido, a hipótese norteadora da discussão é a de que os aportes lexicais contam a respeito dos valores projetados sobre as relações sociais entretidas por ocasião do contato entre o português e línguas da família banto no Brasil colonial e imperial e, por isso, funcionam como pistas da perspectiva distribuída no PB.

Bantuísmos e Mudança Semântica: Da História à Historicização

A mudança semântica no aporte de bantuísmos ao PB requer o entendimento de que o significado linguístico não se dá pelo eventual índice referencial objetivo simbolizado, como se houvesse uma relação direta entre língua e mundo; diferentemente, o significado se dá pelo processamento sociocognitivo deflagrado com a experiência. Isso quer dizer que a linguagem se molda a partir das experiências concretas dos falantes e os significados consistem na conceitualização das experiências. Por sua vez, a formação de novos significados a partir de significados anteriores tende a seguir um percurso cognitivo que vai da simbolização mais concreta e experiencial à mais figurada, o que pode resultar em polissemia ou mudança semântica. Esse entendimento é epistemologicamente nomeado como realismo experiencial (Lakoff; Johnson, 1980; Lakoff, 1987; Langacker, 1987; Rohrer, 2007) e constitui premissa desta discussão.

Em que pese a anterioridade das condições de produção intelectual, essa premissa já estava sinalizada nos anos 1930, na teorização em Dialogismo de Volóchinov, segundo o qual a linguagem “é produto da atividade humana coletiva, e todos os seus elementos refletem a organização tanto econômica quanto sociopolítica da sociedade que a gerou” (Volóchinov, 2019, p. 248). Na presente discussão, a premissa experiencialista fundamenta a concepção de linguagem como resultado (Volóchinov, 2019) de processos cognitivos (Lakoff; Johnson, 1980; Lakoff, 1987; Langacker, 1987, 2008; Geeraerts, 2006; entre tantos outros).

Isso posto, o que entra em jogo na estabilização dos significados linguísticos não é a história como contrapartida factual, como realidade

concreta externa à língua, mas a historicização, entendida como processo de conceitualização das relações histórico-sociais que situam a ocorrência de *enunciados concretos* (Magalhães; Kogawa, 2019). Estes, por sua vez, são compreendidos, no âmbito do Dialogismo, como qualquer instância de manifestação da linguagem, seja oral, numa conversa face a face, seja num documento escrito, como um texto da legislação, que figure como participação efetiva no universo cultural (Bakhtin, 2016; Souza, 1999). Destaque-se que o foco na historicização mitiga a compreensão do que possa ter se dado referencialmente em favor do que se tem crido (perspectiva inscrita na conceitualização). O falante não é historiador, mas, pelo conhecimento popular, constitui histórias, por vezes, “únicas”, como ponderado por Adichie (2009), e é esse conhecimento prosaico que mais importa para o que vai sendo semanticamente rotinizado, razão por que Lakoff (1987) enfatiza o papel das teorias populares (*folk theories*) na conceitualização. Como isso se aplica ao problema levantado?

A formação geopolítica e linguístico-cultural do Brasil tem a chegada dos portugueses em terras sul-americanas como marco inicial. O processo de colonização contou com a vinda de portugueses, que entraram em contato, a princípio, com as variadas etnias autóctones. Em seguida, com o tráfico negreiro, o contato se ampliou preponderantemente também com negro-africanos de diversas regiões e etnias.

Na sociedade escravagista do Brasil colonial, esses três grandes blocos étnicos constituem grupos sociais bastante heterogêneos. Havia muitas tribos e etnias indígenas, centenas de línguas, variadas culturas etc. Semelhantemente, os portugueses que aportaram em terras que seriam reconhecidas como Brasil também eram de diferentes estratos sociais e desempenhavam variadas tarefas na colônia. Os negros, totalmente deslocados de suas raízes e história, eram distribuídos em diferentes trabalhos forçados. Diante do caráter preponderantemente agrícola daquela sociedade, grande parte foi direcionada para a agricultura, mas também atuou na mineração, pecuária, serviço doméstico, entre outros. Fato é que a sociedade brasileira colonial se organizou em complexas relações que não podem ser reduzidas à compreensão estanque colonizador-colonizado-escravizado (Mattoso, 2017).

Sempre fundamentados na premissa de que a dimensão semântica se organiza em continuidade com a experiência, empregamos, no âmbito da

Gramática Cognitiva (Langacker, 1987, 2008, 2009), os conceitos de *domínio* e de *enquadre* (Fillmore, 1977, 1982, 1985; Fillmore; Atkins, 1992) para descrever aspectos desse complexo cenário histórico-social. Tanto um quanto o outro derivam “da abordagem da linguagem como um sistema de comunicação que reflete o mundo tal como significado pelos humanos”⁴⁹ (Cienki, 2007, p. 170, tradução nossa) e ambos os conceitos “proveem um modo de caracterizar o conhecimento enciclopédico estruturado que é inextricavelmente conectado com o conhecimento linguístico”⁵⁰ (Cienki, 2007, p. 170, tradução nossa). Por essa razão, mostram-se categorias descritivas adequadas para a questão dos bantuísmos no PB (López; Avelar, 2020).

Na Gramática Cognitiva, modelo da Linguística Cognitiva aqui adotado, “*Domínio* tem maior generalidade, uma vez que nem *enquadre* nem MCI se aplicam muito bem a domínios básicos (exemplo: tempo ou paleta de cores). Um *enquadre* pode ser aproximadamente comparável com um *domínio não básico*”⁵¹ (Langacker, 2008, pp. 46-47, tradução nossa). Como se vê, *domínio* é um conceito propositadamente amplo, que se aplica à concepção de experiências como espaciais, temporais, visuais, numa gradação a partir de domínios básicos até domínios não básicos, sempre estruturando o *conteúdo conceitual* de um significado. A outra dimensão do significado é o *construal*, concebido como uma construção cognitiva do conteúdo conceitual a partir de uma perspectiva, que pode ser mais objetiva ou mais subjetiva. Assim, a conceitualização se caracteriza como o fenômeno mental, ancorado tanto na realidade física quanto na interação social, que resulta em significados, por sua vez, desdobrados em conteúdo conceitual e sua perspectivização.

A partir da definição de significado como conteúdo conceitual estruturado por um domínio + *construal* a partir de uma perspectiva, o *construal* pode ser mais objetivo, quando imposto sobre um conteúdo estruturado por um domínio básico, ou mais subjetivo, quando imposto sobre um conteúdo estruturado por um domínio menos básico. Por isso, um *construal* mais subjetivo tende a ser organizado por um padrão de figuratividade, seja metafórico, seja metonímico. Nesses termos, a metáfora consiste na mescla entre domínios, enquanto a metonímia consiste no

deslocamento, interno a um domínio, da zona de ativação. Como isso se aplica ao caso levantado acerca dos bantuísmos no PB?

Consideremos *angu*. Historicamente, a coisa *angu* – pasta feita com mistura de farinha de milho, de mandioca ou de arroz com água e, eventualmente, sal – configura um prato, alheio à cultura portuguesa, que integrou, por intermédio dos escravizados, a cultura brasileira. No período colonial, era um dos principais alimentos dos negro-africanos. Linguisticamente, *angu*, apesar do étimo obscuro, tem sido reconhecido como de origem banta (Alkimin; Petter, 2008; Castro, 2012b; Mendonça, 2012). A entrada no português mantém algumas pistas de origem, qual seja, a de um prato culinário. O item lexical, em sua origem africana e como bantuísmo no PB, se mantém semanticamente no domínio CULINÁRIA, que pode ser subcategorizado como CULINÁRIA AFRO-BRASILEIRA.

O *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* em linha registra a datação do item lexical como 1718, período colonial brasileiro. Na sociedade escravagista, entre tantos outros pratos culinários na colônia, o *angu* é marcadamente uma contribuição dos escravizados. Experiencialmente, por ser uma contribuição daqueles que ocupavam o grupo de mais baixo estrato social para a língua daqueles que ocupavam os lugares de prestígio na sociedade de então, parece pertinente tomar esse ponto de vista entre relações sociais assimétricas como parte do *construal* imposto ao aporte linguístico-cultural.

Para que houvesse a efetiva integração de um aporte lexical africano à língua do colonizador europeu, foi necessária a compatibilização entre práticas culturais a ponto de a palavra *angu* ativar um repertório partilhado por diferentes grupos sociais. A regularidade dessas práticas em que o preparado é saliente/proeminente estabiliza o novo *construal* sem alterar o conteúdo conceitual. Citam-se: os que preparam o prato, como o preparam e para quem o preparam, como servem, quem é servido, os que deglutem etc. Essa regularidade experiencial promove uma rotina de práticas que enquadram o conceito de *angu*. Assim, o item lexical indicia um prato em torno do qual complexas relações sociais são travadas. *Grosso modo*, identificam-se: escravizado-escravizado, no âmbito do preparo e no âmbito da refeição, já que *angu* era um de seus principais alimentos; escravizado-senhor, no âmbito da refeição também na casa-grande. Não há dúvida de

que os escravizados protagonizam o universo de sentido em torno desse prato.

De acordo com Fillmore (1977), as cenas da vida real, por conta de sua frequência, geram um registro prototípico. Note que há uma continuidade entre experiência e processamento cognitivo, mas não de natureza referencial, e sim conceitual. A essas cenas prototípicas associam-se certos enquadres linguísticos, ou seja, tipos linguísticos atrelam-se à projeção prototípica de cenas. A relação, que aqui propomos ser *convencional*, entre cenas prototípicas e itens lexicais envolve, portanto, categorização, um dos processos cognitivos que tornam *angu* o nome não mais apenas do prato, mas do tipo de refeição que associa ao prato aquele universo de sentido.

Segundo Cienki (2007), ao propor uma semântica de cenas-e-enquadres⁵², Fillmore (1977) implica as escolhas linguísticas do ato comunicativo no repertório de conhecimento enciclopédico, que inclui cenas visuais, tipos familiarizados de transações interpessoais, cenários-padrão definidos pela cultura, estruturas institucionais, imagem corporal. Podemos dizer que o *enquadre* diz respeito a esquemas de conhecimento que guiam e estruturam o uso da língua em direção à compreensão, que requer conceitualização, e não à referência imediata (Fillmore, 1982, 1985; Fillmore; Atkins, 1992).

No quadro 4.1, esboçamos o modo como os enquadramentos são compreendidos nesta discussão e como transmutam a dimensão experiencial histórica em conceitual historicizante.

Quadro 4.1 Enquadres

DIMENSÃO	MATERIALIDADE MULTIMODAL	PROCESSO
Experiencial histórica	Cenas singulares e enunciados concretos	Rotinização (situada) Instanciação
Conceitual historicizante	Protocenas e esquemas conceituais	Convencionalização (distribuída) Esquemáticação

Fonte: adaptado de Magalhães (2018).

Baseado na descrição feita por Fillmore (1977) dos aspectos linguístico-cognitivos implicados nos enquadres e nas cenas e considerando a distinção na Gramática Cognitiva, no quadro 4.1 estão dispostas duas dimensões: uma experiencial, empírica e, porque situada, histórica; outra conceitual, abstrata, simbólica. Na dimensão empírico-histórica, são experimentadas cenas singulares (Cena 1, Cena 2, Cena 3). A frequência da repetição de cenas semelhantes (Cena 1', Cena 1''...; Cena 2', Cena 2''...) motiva o processo de categorização, a partir do qual é possível proceder aos efeitos de rotinização rumo à dimensão conceitual. O cotejo das variadas cenas empíricas motiva sua categorização a partir das mais representativas experiências (protocenas) às menos representativas. A linguagem, que, como pondera Volóchinov (2017) no quadro do Dialogismo, tem caráter ubíquo no universo histórico-cultural, está manifesta nas duas dimensões de modos diferentes.

Seguindo a proposta da Gramática Cognitiva (Langacker, 1987, 2008, 2009), uma vez entendido o significado como resultado da conceitualização e esta como perspectivizada, a construção é entendida como unidade de análise:

Uma *construção* é definida como tanto uma expressão (de qualquer tamanho), ou ainda como um esquema abstratizado a partir de expressões que capturam sua semelhança (em qualquer nível de especificidade). Expressões e os padrões que instanciam são, portanto, o mesmo em sua natureza básica, diferindo apenas no grau de sua especificidade. Tanto as expressões específicas e esquemas abstratizados são capazes de serem entrincheirados psicologicamente e convencionalizados numa comunidade de fala, em cujo caso constituem *unidades linguísticas* estabelecidas. Expressões específicas com o status de unidades são tradicionalmente reconhecidas como itens lexicais. Unidades mais esquemáticas correspondem ao que tradicionalmente é considerado gramática. A diferença, no entanto, é uma questão de grau e, em GC, formam um *continuum*. Toda construção – lexical ou gramatical – é caracterizada como uma montagem de estruturas simbólicas.⁵³ (Langacker, 2009, p. 3, tradução nossa)

Como se vê, a GC concebe o léxico como uma rede de construções específicas (expressões) e a gramática como uma rede de construções gerais (esquemas). Cada língua disponibiliza esquemas para a formação de palavras ou enunciados (instanciação), fato que aqui associamos à dimensão

histórica. Tais palavras e enunciados, por sua vez, se tornam disponíveis para a apreensão de esquemas (esquematisação), fato que aqui associamos à dimensão historicizante. As expressões são ocorrências empíricas, palavras e enunciados concretos, situados, enquanto os esquemas são abstrações que capturam o que há de comum entre expressões e, por sua vez, servem para a formação de novas expressões. A relação entre o léxico e a gramática é, portanto, retroalimentar, e tanto esquemas quanto expressões significam segundo a CG.

Nesses termos, retomamos o caso de *angu* como expressão que instancia o esquema S (de substantivo). Tanto o esquema S quanto a expressão *angu* significam segundo a GC. No domínio CULINÁRIA, o significado de *angu* no PB manifesta a sobreposição entre culturas, línguas e cognições (cf. Langacker, 1994). No complexo emaranhado de *status*, etnias, hierarquias nas relações sociais da sociedade colonial escravagista, cenas, relações interpessoais e ritos em torno do preparo e consumo de *angu*, convencionaliza-se a palavra e rotiniza-se o *construal*. Dentro desse domínio, a subcategorização CULINÁRIA AFRO-BRASILEIRA estabiliza que *angu* é “coisa de escravo”. Nos termos da GC, o escravizado passa de elemento externo a elemento interno da conceitualização, o que Langacker (1987) entende por subjetivização, uma vez que agora o conceitualizador é o europeu.

A perspectiva embutida no *construal* imposto ao aporte lexical estabiliza uma cosmovisão atinente ao lugar social historicizante de conceitualizar, independente do lugar histórico vivenciado por indivíduos, sendo ambos abrigados pela condição situada da conceitualização. “De escravo” não é atributo da palavra; emerge da dimensão histórica em que as ocorrências lexicais se dão e, ao se estabilizarem na dimensão historicizante, promovem enquadramentos internos a cada domínio e fixam um modo de ver e significar o mundo. Nesses termos, *angu*, assim como o próprio domínio CULINÁRIA AFRO-BRASILEIRA, passa a refletir uma perspectiva ádvena para os africanos escravizados, na medida em que o aporte parece entrar no PB pela perspectiva de quem o acolhe, subjetivizando quem o doa.

A subjetivização sinaliza mudança de enquadre na passagem da(s) língua(s) banta(s) ao português, uma vez que o item lexical passa a ativar cenas diferentes nas culturas que o mobilizam, e essa alteração no enquadre

corresponde à reorganização de um domínio não básico. Afinal, a perspectiva semanticamente estabilizada e distribuída no PB captura um modo de conceber o mundo fundamentado em uma premissa de desigualdade racial estruturante da hierarquia social vigente naquela sociedade escravagista (Cândido, 2023). Nesses termos, o domínio CULINÁRIA AFRO-BRASILEIRA se fundamenta na mescla entre diferentes valores sociais para o “afro” e para o “português” e se constitui a partir de crenças unidirecionais de uma etnia (portuguesa) em relação às outras (africanas).

Aqui devemos enfatizar a diferença entre a formação de um significado novo a partir da imposição da perspectiva europeia sobre a africana como um processo diacrônico e o fato de que a palavra *angu* embute a perspectiva europeia como um estado sincrônico. Para a GC, uma expressão de uso corrente tem seu(s) significado(s) associado(s) a mais de um domínio, e os domínios invocados pela expressão constituem sua matriz.

Nesses termos, o estado sincrônico que a palavra *angu* passa a apresentar uma vez rotinizado o *construal* europeu se fundamenta em premissas raciais, e seu uso em enunciados concretos promove, ratifica e consolida os valores culturais que enquadram a palavra num modo de ver o mundo. No caso de *angu*, a pista desse enquadramento é a pejoração, um efeito da subjetivização.

Tem Caroço nessa Anguzada: Breve Incursão em um Caso

Os registros lexicográficos dão importantes pistas acerca do percurso semântico rastreado. Ainda que a verificação histórica seja comprometida, no sentido de que um verbete não é espelho do uso, a dimensão historicizante fica guardada no trabalho dos lexicógrafos e sinaliza como certas mudanças se processam. Para proceder à excursão no caso construído a partir de *angu*, seguimos as etapas:

- (1) Cotejo do verbete *angu* no *Grande Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa* (Brasil) e no *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*

com *Acordo Ortográfico* (Portugal), ambos em linha. Nos dois, identificamos a anotação “Brasil” indicando que o verbete deve ser assumido a partir de enquadres construídos em terras americanas. Isso impacta diretamente a datação e a projeção experiencial histórica.

(2) Exclusão de acepções com restrição regional a partes do Brasil, guardando aquelas creditadas apenas como *brasileirismo*.

(3) Indicação de domínios e enquadres ativados nas acepções.

(4) Verificação das fontes históricas para datação dos verbetes e/ou acepções, com eventual consulta a dicionários luso-brasileiros de séculos anteriores.

(5) Cotejo de construções linguísticas complexas forjadas a partir do verbete inicial *angu* para descrição dos processos sociocognitivos implicados.

As etapas 1 e 2 geraram o quadro 4.2.

Quadro 4.2 Acepções de *angu* na lexicografia brasileira e portuguesa atual

OBRA	DATAÇÃO E ACEPÇÕES
<i>Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa</i> (2012)	1718 (DHPB) substantivo masculino 1 CUL; <i>B</i> massa espessa que se faz misturando, ao fogo, farinha de milho (fubá), de mandioca ou de arroz, com água e, às vezes, sal cf. <i>polenta</i> 2 CUL; <i>B</i> banana cozida, formando massa compacta 3 CUL; <i>B</i> papa adoçada de farinha de milho 5 <i>B</i> ; <i>infrm.</i> falta de ordem; angu de caroço, confusão, complicação, rolo, anguzada 6 (1979) <i>B</i> ; <i>infrm.</i> briga que envolve muitas pessoas; angu de caroço, banzé, rolo, sururu 7 <i>B</i> ; <i>infrm.</i> inconfidência maldosa; angu de caroço, intriga, mexerico coletivo: anguzada – sinônimos: ver sinonímia de <i>confusão</i> e <i>mexerico</i> – antônimos: ver antonímia de <i>confusão</i>
<i>Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico</i> (2003-2017)	nome masculino 1. culinária papa feita com farinha de milho (fubá), de mandioca ou de arroz, cozida com água e sal 2. culinária papa de banana cozida

3. *popular* salsada, confusão

Fonte: adaptado de Magalhães (2018).

O domínio CULINÁRIA BRASILEIRA, que já se sabe ser AFRO-BRASILEIRA, é apresentado como estritamente de conteúdo, sem indicação de valores socioculturais. Este é o domínio sob o qual se inscrevem as acepções de 1 a 3, no dicionário brasileiro, e 1 e 2, no dicionário português. A acepção 4 no dicionário brasileiro foi desconsiderada por se tratar de uma especificidade de São Tomé e Príncipe. As demais selecionadas não apresentam indicação do domínio, e sim de registro: informal (ou popular). Todas elas se alinham com a ideia de “confusão”, havendo inclusive a repetição desse vocábulo nas acepções. Outra repetição é a expressão idiomática “angu de carço” da qual trataremos adiante. Aqui há uma evidência histórica da polissemia como processo metafórico, de um lado, e da polissemia como estado registrado, de outro, em que um *construal* objetivo remete ao domínio-fonte (culinária) e um *construal* mais subjetivo remete ao domínio-alvo (comportamento).

No dicionário português, não há indicação de atestação. Já no brasileiro, há duas: a do vocábulo, 1718, é creditada ao *Dicionário Histórico do Português Brasileiro*, ainda no prelo, e a da acepção 6, 1979, sem explicitação dos créditos. Quanto a essa segunda indicação de atestação, é preciso destacar um detalhe.

Após a acepção 7, é apresentado o “coletivo” “anguzada”. A consulta desse novo verbete traz dados muito relevantes. No quadro 4.3, apresentamos seleções dos dois dicionários já cotejados além do *Vocabulário Brasileiro – para Servir de Complemento aos Dicionários da Língua Portuguesa*, que, de fato, é luso-brasileiro, de Braz da Costa Rubim, de 1853.

Quadro 4.3 *Anguzada* na lexicografia brasileira e portuguesa atual e luso-brasileira do século XIX

OBRAS	ACEPÇÕES
<i>Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa</i> (2012)	1853 substantivo feminino B

1 grande quantidade de angu (CUL)
 2 CUL iguaria preparada à base de angu com carne, peixe ou legumes
 3 (1979) *infrm.* reunião desordenada de pessoas ou coisas; confusão
 4 *infrm.* perturbação da ordem; desordem, tumulto
 5 *p.ext.*; *infrm.* inconfidência maldosa; intriga, mexerico
 sinônimos: ver sinonímia de *confusão* e *mexerico*
 antônimos: ver antonímia de *confusão*
 Etimologia: *angu* + *-z-* + *-ada*; f.hist. 1853 *angusada*
infrm. ‘reunião desordenada’, 1899 *anguzada* no sentido de ‘grande quantidade de angu’

<i>Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico</i> (2003-2017)	nome feminino <i>Brasil</i> 1. grande confusão 2. mistura, mescla De <i>angu+z+-ada</i>
<i>Vocabulário Brasileiro</i> (1853)	misturada de cousas, confusão, mescla

Fonte: adaptado de Magalhães (2018).

No PB contemporâneo, da construção [S + ada], com os devidos ajustes fonológicos, como elisão (*parente – parentada; moleque – molecada; menino – meninada*), ou epêntese (*rapaz – rapaziada*), em geral emergem expressões que põem em proeminência uma relação que, sem marco determinado, situa o trajetór numa escala de quantidade em ponto acima do usual. O substantivo que ocupa a posição S designa o trajetór, enquanto o substantivo formado designa o resultado dessa relação em diferentes graus de especificidade (*tutu – tutuzada, arroz – arrozada, feijão – feijoada, macarrão – macarronada*).

A indicação de *anguzada* como “coletivo” de *angu*, tal como feita no *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, faz supor, seguindo a tendência da formação de significados do mais experiencial para o menos experiencial, que *anguzada* se forma no domínio CULINÁRIA e, posteriormente, estende-se ao domínio COMPORTAMENTO. Essa é, inclusive, a ordem de acepções apresentada no dicionário brasileiro.

Entretanto, a indicação etimológica de *anguzada* traz o inverso. A fonte creditada é o *Vocabulário Brasileiro*, de Costa Rubim, de 1853 (quadro 4.3). Nesse dicionário, a acepção registrada não aponta o prato, apenas desorganização, confusão, mescla. Segundo o *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, somente em 1899, sem indicação da fonte, é datada a acepção de “grande quantidade de angu”. Essa informação pode ser relacionada à atestação, e não à formação dos significados registrados. Caso a ordem da atestação corresponda à ordem da formação dos significados, a GC permite descrever a formação de *anguzada* pela instanciação do esquema [S + ada] pelo significado metafórico de *angu* (Lemos de Souza, 2020b).

Diante disso, observamos que a semiose de *angu* é deflagrada pela premissa pejorativa segundo a qual se valoram diferentemente as etnias envolvidas (actantes) nas cenas a partir das quais se conceitualizam os significados de *angu*. Essa premissa constitui a pejoração e caracteriza o aporte banto. Independentemente do que se passou ou se passa historicamente (na experiência material), os enquadres (ou domínios não básicos) em que se projeta a experiência no domínio básico (espaço de desterro para escravizados) conservam (na dimensão historicizante) a pejoração. Por isso, mesmo o domínio não básico CULINÁRIA já é subcategorizado com base na pejoração.

Para fechar esta breve incursão no caso *angu*, destacamos uma última expressão complexa, agora, idiomática. Listada nas acepções metafóricas de *angu* e de *anguzada* aparece a expressão *angu de caroço* (cf. quadros 4.2 e 4.3). Agora há o esquema [S + P + S], especificado como [S + de + S], e sua instanciação por *angu* e *caroço*. O significado mais composicional da expressão *angu de caroço* remete ao *construal* mais objetivo, adstrito ao conteúdo conceitual, em que não se espera que o angu apresente caroços. O significado menos composicional da expressão *angu de caroço* remete ao *construal* mais subjetivo, metafórico, em que toda a expressão remete ao domínio-alvo COMPORTAMENTO.

A motivação da construção parece remeter à relação entre escravos (cf., por exemplo, Paiva, s.d.), quando aquele que servia o angu para os outros tentava esconder pedaços de carne ou torresmos embaixo da papa e, assim, garantir uma melhor alimentação. Isso explicaria a motivação da acepção 7 de *angu* e da acepção 5 de *anguzada* no *Grande Dicionário*

Houaiss da Língua Portuguesa (quadros 4.2 e 4.3, respectivamente). Note-se, porém, que as noções de “maldoso”, “intriga” e “mexerico” revelam que a perspectiva na subjetivização é a do “senhor de escravo”, e não a do escravizado. Somente para um não escravizado esse artifício poderia figurar como ardil malicioso. Novamente, a premissa de hierarquia étnica incide sobre a semântica lexical.

Diante dessa breve incursão no caso de *angu*, reconhecemos que o domínio e os enquadres ativados a partir do aporte banto estruturam e se estruturam pela premissa de hierarquia entre os actantes nas protocenas. Essa hierarquia coincide, historicamente, com diferenças entre blocos étnicos e suas inserções na então colônia, de modo que, conceitualmente, observamos uma mudança de perspectiva no empréstimo de uma língua para outra. O item lexical entra no PB pelo olhar historicizante do lugar social ocupado pelo europeu, e não pelo olhar histórico dos negro-africanos que efetivamente “emprestaram” a palavra.

Uma vez assim enquadrado, o item lexical passa a funcionar também como vetor da premissa pejorativa. A condição de vetor confere-lhe estatuto performativo porque permite reconhecer o domínio em que se deu a subjetivização no período colonial. Assim, a pejoração se mantém motivando a formação das expressões *anguzada* e *angu de caroço*, no que a historicidade dos significados se impõe à descrição sincrônica.

Considerações Finais: De um Bantuísmo aos Muitos Sentidos e Seus Efeitos – Porto de Chegada

Metaforicamente inspirado numa viagem de navio, este capítulo procurou desconstruir alguns matizes de “histórias únicas” em torno do que se tem entendido por “influência ‘africana’” no léxico do PB. Partimos do paradoxo da (in)visibilidade de aportes africanos, que se “escondem” no PB de modo que os falantes não se dão conta deles, apesar de serem convencionais. Para enfrentar esse paradoxo, nosso primeiro movimento destacou aspectos históricos que permitem dar visibilidade ao que é comumente mascarado pelo holônimo ÁFRICA. As bases históricas dirigiram nossa atenção para aportes bantos. Este foi o gesto inicial que

levou a discussão às questões de historicização no universo cognitivo processador da linguagem e do contato entre cognições.

Com base na Gramática Cognitiva, o que a literatura chama de empréstimo foi tratado como participação de ocorrências históricas na instanciação e na apreensão de esquemas construcionais. Desse modo, alcançamos o objetivo de demonstrar como condições histórico-discursivas podem ser compatibilizadas com processos cognitivos que organizam o léxico e a gramática do PB.

Na sequência, isolamos um caso de bantuísmo no léxico do PB. Recorremos ao conceito de subjetivização na GC para demonstrar como a pejoração se instala na semiose de *angu* caracterizando o domínio CULINÁRIA, seja domínio único, seja como domínio-fonte em mescla com outros. O reenquadramento de *angu* fica patente uma vez que seu conteúdo conceitual passou a ter o *construal* do europeu, e esse *construal* colocou o escravizado como parte do significado (subjetivização). Assim, foi alcançado o objetivo de dar visibilidade a processos cognitivos que atuam na formação de significados, mas não são levados em conta na descrição de empréstimos lexicais.

É pertinente concluir este breve cruzeiro com o reconhecimento de que, como defende Volóchinov (2017), a palavra, no fluxo do processo vivo da linguagem, constitui uma entidade *ideológica*. A fixação de uma perspectiva na conceitualização, em geral, e na subjetivização, em particular, estabilizou, neste estudo de caso, uma premissa pejorativa no domínio CULINÁRIA, que se estende à formação de expressões a partir da unidade linguística *angu*. A rotinização (nos indivíduos) cria condições para a convencionalidade (na comunidade), e o resultado da mudança semântica de *angu* é a convencionalização do *construal* subjetivizado.

Diante disso, as breves notas aqui feitas visam a contribuir com a revisitação do truísmo de “empréstimos lexicais africanos” a fim de problematizar as condições sociocognitivas efetivamente validadas pelas palavras tomadas, em outro tempo, das línguas dos escravizados. Essa contribuição se dá, sobretudo, pela aproximação entre o Dialogismo e a Linguística Cognitiva, articulando questões ideológicas nos processos cognitivos (cf. Magalhães, 2018).

Referências Bibliográficas

- ADICHIE, C. N. “The Danger of a Single Story”. *TED – Ideas Worth Spreading*, jul. 2009. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br>. Acesso em: 27 abr. 2018.
- ALKMIM, T. & PETTER, M. “Palavras da África no Brasil de Ontem e de Hoje”. In: FIORIN, J. L. & PETTER, M. (orgs.). *África no Brasil: A Formação da Língua Portuguesa*. São Paulo, Contexto, 2008, pp. 145-178.
- ALMEIDA, M. A. L. “As Vozes Centro-africanas no Atlântico Sul (1831-c.1850)”. In: LIMA, I. S. & CARMO, L. (orgs.). *História Social da Língua Nacional 2: Diáspora Africana*. Rio de Janeiro, NAU, 2014a, pp. 73-104.
- _____. “Tráfico de Africanos para o Brasil”. In: LIMA, I. S. & CARMO, L. (orgs.). *História Social da Língua Nacional 2: Diáspora Africana*. Rio de Janeiro, NAU, 2014b, pp. 353-362.
- AVELAR, J. & GALVES, C. “O Papel das Línguas Africanas na Emergência da Gramática do Português Brasileiro”. *Linguística: Revista da ALFAL*, vol. 30, n. 2, 2014, pp. 241-288.
- BAKHTIN, M. M. “Os Gêneros do Discurso”. In: _____. *Os Gêneros do Discurso*. Org., trad., posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo, Editora 34, 2016, pp. 11-70.
- BAXTER, A. N. “A Contribuição das Comunidades Afro-Brasileiras Isoladas para o Debate sobre a Crioulização Prévia: Um Exemplo do Estado da Bahia”. In: D’ANDRADE, E. & KIHM, A. (eds.). *Actas do Colóquio sobre “Crioulos de Base Lexical Portuguesa”*. Lisboa, Colibri, 1992, pp. 7-35.
- CÂNDIDO, D. E. *De Res a Persona, Vozes e Silêncio: A Categorização dos Negros na Legislação Brasileira em Perspectiva Dialógica do Discurso*. Dissertação de mestrado em Letras, Guarulhos, Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.unifesp.br/items/f8c96b62-5300-4628-85ff-e4e81d8619ba>>. Acesso em: 29 mar. 2023.

- CARVALHO, A. M. & LUCCHESI, D. “Portuguese in Contact”. In: WETZELS, L.; COSTA, J. & MENUZZI, S. *The Handbook of Portuguese Linguistics*. West Sussex, John Wiley & Sons, 2016, pp. 41-54.
- CASTRO, Y. P. de. “O Tráfico Transatlântico e a Distribuição da População Negra Escravizada no Brasil Colônia”. *Africanias.com*, vol. 2, 2012a, pp. 1-13.
- _____. “Prefácio”. In: MENDONÇA, R. *A Influência Africana no Português Brasileiro*. Edição comemorativa. Brasília, Funag, 2012b, pp. 15-28.
- CIENKI, A. “Frames, Idealized Cognitive Models, and Domains”. In: GEERAERTS, D. & CUYCKENS, H. (eds.). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Nova York, Oxford University Press, 2007, pp. 170-187.
- DICIONÁRIO INFOPÉDIA DA LÍNGUA PORTUGUESA [em linha]. Porto, Porto Editora, 2003-2017. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/>>. Acesso em: 9 jan. 2024.
- DUGNANI, B. L. F. *Imagens Discursivas de Imigrantes e Suas Implicações no Discurso de Receptividade do Povo Brasileiro na Imprensa Nacional: Uma Perspectiva Dialógica*. Tese de doutorado, São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/19935>>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- FILLMORE, C. J. “Frames and the Semantics of Understanding”. *Quaderni di Semantica*, vol. 6, n. 2, dez. 1985, pp. 222-254.
- _____. “Frame Semantics”. In: THE LINGUISTIC SOCIETY OF KOREA (ed.). *Linguistics in the Morning Calm*. Seul, Hanshin, 1982.
- _____. “Scenes-and-Frames Semantics”. In: ZAMPOLLI, A. (ed.). *Linguistic Structures Processing*. Amsterdã/Nova York/Oxford, North-Holland Publishing Company, 1977.
- FILLMORE, C. J. & ATKINS, B. “Toward a Frame-Based Lexicon: The Semantics of Risk and Its Neighbors”. In: LEHRER, A. & KITTAY, E. F. (eds.). *Frames, Fields and Contrasts: New Essays in Semantic and*

Lexical Organization. Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, 1992, pp. 75-102.

FIORIN, J. L. “A Construção da Identidade Nacional Brasileira”. *Bakhtiniana – Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, vol. 1, n. 1, 1. sem. 2009, pp. 115-126.

GEERAERTS, D. “Words and Other Wonders: Papers on Lexical and Semantic Topics”. *Cognitive Linguistics Research*, n. 33, 2006.

GRANDE DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA [em linha]. UOL, 2012. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#0>. Acesso em: 9 jan. 2024.

HOLM, J. “Popular Brazilian Portuguese: A Semi-creole”. In: D’ANDRADE, E. & KIHM, A. (eds.). *Actas do Colóquio sobre “Crioulos de Base Lexical Portuguesa”*. Lisboa, Colibri, 1992, pp. 37-66.

LAKOFF, G. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago/Londres, The University of Chicago Press, 1987.

____ & JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. Chicago/Londres, The University of Chicago Press, 1980.

LANGACKER, R. W. *Investigations in Cognitive Grammar*. Berlim/Nova York, Walter de Gruyter, 2009 (Cognitive Linguistics Research, 42).

____. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford/Nova York, Oxford University Press, 2008.

____. “Culture, Cognition, and Grammar”. In: PÜTZ, M. (ed.). *Language Contact and Language Conflict*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1994.

____. *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites*. Stanford, Stanford University Press, 1987.

LEMOS DE SOUZA, J. “O Debate Deriva/Contato na História do Português Brasileiro”. *Alfa*, São Paulo, vol. 64, 2020a, pp. 1-24.

____. “Provocações Morfológicas à Gramática Cognitiva”. *Diadorim*, Rio de Janeiro, vol. 22, n. 2, 2020b, pp. 303-323.

- LÓPEZ, L. A. & AVELAR, J. “Verbos de Raiz Africana no Brasil: Difusão Geral, Origens e o Caso do Verbo Cuendar”. In: ILARI, R. & BASSO, R. (orgs.). *História do Português Brasileiro*. Vol. 8: *História Semântica do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2020, pp. 414-457.
- MAGALHÃES, A. S. *Pejoração e Constituição do Léxico Brasileiro: Um Estudo Semântico acerca de Bantuísmos na Interface da Análise Dialógica do Discurso e da Linguística Cognitiva*. Rio de Janeiro, Faperj, 2018 (relatório de pesquisa). Disponível em: <<https://repositorio.unifesp.br/11600/65644>>. Acesso em: 17 jul. 2023.
- ____ & KOGAWA, J. M. M. *Pensadores da Análise do Discurso: Uma Introdução*. Jundiaí, Paco Editorial, 2019.
- MATTOSO, K. M. Q. *Ser Escravo no Brasil: Séculos XVI-XIX*. Trad. Sonia Fuhrmann. Petrópolis, Vozes, 2017.
- MENDONÇA, R. *A Influência Africana no Português Brasileiro*. Edição comemorativa. Brasília: Funag, 2012. (Original publicado em 1933)
- MUNIZ, K. “Ainda sobre a Possibilidade de uma Linguística ‘Crítica’: Performatividade, Política e Identificação Racial no Brasil”. In: MELO, G. C. V. & JESUS, D. M. (orgs.). *Linguística Aplicada, Raça e Interseccionalidade na Contemporaneidade* (vol. 1). Rio de Janeiro, Mórula, 2022.
- NARO, A. & SCHERRE, M. *Origens do Português Brasileiro*. São Paulo, Parábola Editorial, 2007.
- ____ & _____. “Sobre as Origens do Português Popular do Brasil”. *Revista DELTA*, São Paulo, vol. 9, n. especial, 1993, pp. 437-454.
- NEGRÃO, E. V. & VIOTTI, E. “Epistemological Aspects of the Study of the Participation of African Languages in Brazilian Portuguese”. In: PETTER, M. & VANHOVE, M. (orgs.). *Portugais et langues africaines: études afro-brésiliennes*. Paris, Karthala, 2011, pp. 13-44.
- ____ & _____. “Estratégias de Impessoalização no Português Brasileiro”. In: FIORIN, J. L. & PETTER, M. (orgs.). *África no Brasil: A Formação da Língua Portuguesa*. São Paulo, Contexto, 2008, pp.179-204.
- PAGOTTO, E. “Crioulo Sim, Crioulo Não: Uma Agenda de Problemas”. In: CASTILHO, A. T. *et al.* (orgs.). *Descrição, História e Aquisição do*

- Português Brasileiro*. São Paulo/Campinas, Fapesp/Pontes, 2007, pp. 461-482.
- PAIVA, V. “9 Expressões Populares com Origens Ligadas à Escravidão; e Você Nem Imaginava”. *Hypeness*, [s.d].
- PETTER, M. T. “Línguas Africanas e Línguas do Tráfico”. In: LIMA, I. S. & CARMO, L. (orgs.). *História Social da Língua Nacional 2: Diáspora Africana*. Rio de Janeiro, NAU, 2014b, pp. 345-347.
- _____. “Línguas Africanas no Brasil: Vitalidade e Invisibilidade”. In: LIMA, I. S. & CARMO, L. (orgs.). *História Social da Língua Nacional 2: Diáspora Africana*. Rio de Janeiro, NAU, 2014a, pp. 19-40.
- _____. “Línguas do Grupo Banto”. In: LIMA, I. S. & CARMO, L. (orgs.). *História Social da Língua Nacional 2: Diáspora Africana*. Rio de Janeiro, NAU, 2014c, pp. 349-352.
- _____. “O Continuum Afro-Brasileiro do Português”. In: GALVES, C.; GARMES, H. & RIBEIRO, F. R. (eds.). *África-Brasil – Caminhos da Língua Portuguesa*. Campinas, Editora da Unicamp, 2009, pp. 158-173.
- _____. “Uma Hipótese Explicativa do Contato entre o Português e as Línguas Africanas”. *PAPIA – Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico*, São Paulo, vol. 17, n. 1, 2007, pp. 9-19.
- RAIMUNDO, J. *O Elemento Afro-Negro na Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Renascença, 1933.
- ROHRER, T. “Embodiment and Experientialism”. In: GEERAERTS, D. & CUYCKENS, H. (eds.). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Nova York, Oxford University Press, 2007, pp. 25-47.
- RUBIM, B. da C. *Vocabulário Brasileiro – Para Servir de Complemento aos Dicionários da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Emp. Typ. Dous de Dezembro de Paula Brito, Impressor da Casa Imperial, 1853.
- SOARES DA SILVA, A. *O Mundo dos Sentidos em Português: Polissemia, Semântica e Cognição*. Coimbra, Edições Almedina, 2006.
- SOUZA, G. T. *Introdução à Teoria do Enunciado Concreto do Círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. São Paulo, Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

- TARALLO, F. “Sobre a Alegada Origem Crioula do Português Brasileiro: Mudanças Sintáticas Aleatórias”. In: ROBERTS, I. & KATO, M. (orgs.). *O Português Brasileiro: Uma Viagem Diacrônica. Homenagem a Fernando Tarallo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993, pp. 35-68.
- VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). “Estilística do Discurso Literário I: O Que é Linguagem/Língua?”. In: _____. (Círculo de Bakhtin). *A Palavra na Vida e a Palavra na Poesia: Ensaios, Artigos, Resenhas e Poemas*. Org., trad., ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo, Editora 34, 2019, pp. 234-265. (Original publicado em 1930)
- _____. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e Filosofia da Linguagem. Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Trad., notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo, Editora 34, 2017.

48. Este capítulo apresenta resultados parciais da pesquisa de pós-doutorado desenvolvida pelo primeiro autor no Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com subsídio da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj).

49. No original em inglês: “[...] from an approach to language as a system of communication that reflects the world as it is construed by humans [...]”.

50. No original em inglês: “[...] provides a way of characterizing the structured encyclopedic knowledge which is inextricably connected with linguistic knowledge [...]”.

51. No original em inglês: “*Domain* has the greatest generality, since neither *frame* nor *ICM* applies very well to basic domains (e.g. time or color space). A *frame* may be roughly comparable to a *nonbasic domain*”.

52. Embora Fillmore (1982) desista da distinção entre cenas e enquadres formulada por Fillmore (1977), Langacker (2008, p. 73) mantém a distinção na própria definição de conceitualização: “Se a conceitualização (metaforicamente) é a visualização de uma cena, a perspectiva é o *arranjo* da visualização, cujo aspecto mais óbvio é o ponto de vista assumido”. (No original em inglês: “If conceptualization (metaphorically) is the viewing of a scene, perspective is the viewing *arrangement*, the most obvious aspect of which is the vantage point assumed”.)

53. No original em inglês: “A *construction* is defined as either an expression (of any size), or else a schema abstracted from expressions to capture their commonality (at any level of specificity). Expressions and the patterns they instantiate are thus the same in their basic nature, differing only in degree of specificity. Both specific expressions and abstracted

schemas are capable of being entrenched psychologically and conventionalized in a speech community, in which case they constitute established *linguistic units*. Specific expressions with the status of units are traditionally recognized as lexical items. More schematic units correspond to what is traditionally regarded as grammar. The difference, though, is a matter of degree, and in CG these form a continuum. Every construction – whether lexical or grammatical – is characterized as an assembly of symbolic structures”.

A Linguística Sistêmico-Funcional e Seu Potencial Teórico e Metodológico para a Análise de Práticas de Linguagem

Orlando Vian Jr. Maria Eugenia Batista

Considerações Iniciais

No arcabouço teórico da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) concebido por Michael Halliday, a língua é modelada como “um sistema adaptativo complexo de quarta ordem de complexidade”, como postula Matthiessen (2009, p. 206, tradução nossa)⁵⁴, em uma tipologia que vai em um crescendo herdado dos sistemas de ordem inferiores, que são manifestados física, biológica, social e semioticamente.

A língua é concebida, a partir dessa perspectiva, portanto, como um sistema de ordem semiótica superior, como “um recurso organizado em três estratos diferenciados de acordo com a ordem de abstração”, conforme preceituado por Halliday e Matthiessen (1999, p. 4). Os três estratos referidos pelos autores compreendem: o estrato grafo-fonológico, ou seja, das letras e dos sons, o estrato léxico-gramatical, que inclui sintaxe, morfologia e léxico, e o estrato semântico-discursivo, envolvendo os significados.

Em texto anterior, Schlee, Nóbrega e Vian Jr. (2021) discutem o papel da LSF como ferramenta para a compreensão de práticas sociodiscursivas em tempos híbridos e a abordam como uma perspectiva interdisciplinar de análise linguística, a partir de seu aspecto híbrido, em diálogo com a Linguística Aplicada (LA) e com contribuições para os novos multiletramentos.

Nessa mesma esteira de pensamento, neste capítulo apresentamos e discutimos os potenciais do arcabouço teórico proposto por Halliday, inserido em um paradigma funcionalista, de cunho sistêmico, e suas possibilidades de diálogo com outras teorias para os estudos de práticas de linguagem no âmbito social mais amplo e no contexto educacional de ensino de línguas, mais especificamente.

Nesse sentido, o objetivo do capítulo é delinear um esboço do arcabouço teórico da LSF e seu potencial de exploração analítica para diferentes textos. O capítulo aborda possíveis interfaces teórico-metodológicas entre a LSF e a pedagogia com base em gêneros da Escola de Sydney (PGES), proposta por Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012), como também a relação que se estabelece entre a Análise de Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional (ADMSF) (Painter; Martin; Unsworth, 2013) e os pressupostos teórico-metodológicos do modelo hallidayano.

Expomos, primeiramente, um sintético cenário sobre a LSF e, na sequência, discorreremos sobre as duas vertentes teóricas, supramencionadas, que dela derivam.

Breve Panorama sobre a Linguística Sistêmico-Funcional no Âmbito do Funcionalismo

A perspectiva sistêmico-funcional, preceituada inicialmente por Michael Halliday (1978; 1985) e posteriormente ampliada por diversos colaboradores ao redor do mundo, vem sendo abordada na análise de diversas outras línguas, utilizada em perspectivas de ensino de leitura e escrita em diferentes segmentos educacionais e para a análise de outras semioses além da linguagem verbal. A LSF insere-se no âmbito mais amplo do funcionalismo, cuja proposta engloba “uma teoria da organização

gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social” e que, portanto, concebe a gramática “como suscetível às pressões do uso” (Neves, 2018, p. 15).

O termo “funcional”, no entanto, não só é polissêmico, como também possui variedade de modelos e, por essa razão, Pezatti (2004, p. 167) assevera “que se torna impossível a existência de uma teoria monolítica que seja compartilhada por todos que se identificam com a corrente funcionalista”.

O ponto de partida para uma abordagem dita funcionalista, desse modo, compreende a linguagem, acima de tudo, como “um instrumento de comunicação entre os seres humanos, e que esse fato é central para explicar por que as línguas são como são” (Butler, 2003, p. 2).

Halliday, em relação aos diferentes funcionalismos, afirma, na introdução da segunda edição de sua gramática funcional:

Linguistas das mais importantes “escolas” funcionais europeias – a escola de Praga, os funcionalistas franceses, a escola de Londres, a escola de Copenhague – todas, de modos diferentes, mas inter-relacionados, *consideraram o texto, como objeto da linguística, em conjunto com o sistema*. Tal visão seria a de que não se pode realmente entender um sem o outro. É de pouca utilidade ter uma teoria elegante do sistema se ela não dá conta de explicar como o sistema cria o texto. Da mesma forma, ela acrescenta pouco ao falar sobre um texto se não pode relacioná-lo ao sistema subjacente a ele, uma vez que qualquer pessoa só entende o texto na medida em que entende o sistema. (Halliday, 1994, p. xxii, grifos nossos)

Essa perspectiva apontada pelo autor situa-nos não somente em relação às demais abordagens funcionalistas e seu escopo teórico e metodológico, mas serve também para indicar que, nas pesquisas, uma vez adotado um determinado posicionamento teórico-metodológico, deve-se aderir a tal opção como forma de responder às perguntas de pesquisa de cada estudo.

A teoria de descrição e análise linguística proposta por Halliday está ancorada no construto de metafunções presentes simultaneamente em um texto: ideacional, interpessoal e textual. Sob o prisma da *metafunção ideacional*, analisamos a oração como representação das nossas experiências externas (ações no mundo) e internas (sentimentos, pensamentos, emoções), dos processos sociais que vivenciamos. A *metafunção interpessoal* permite acessar a oração como representação de

nossas interações por meio da qual podemos expressar nossas avaliações e atitudes em relação às pessoas, coisas, lugares e instituições com as quais interagimos. Por fim, a *metafunção textual* trata da organização da mensagem, do fluxo discursivo e da construção de coesão e continuidade no texto. Halliday e Matthiessen (2014, p. 31) esclarecem o porquê do uso do termo *metafunção* em vez de simplesmente *função*. Os autores explicitam que, tradicionalmente, o termo *função* significa propósito ou forma de usar a língua. Contudo, uma análise sistêmico-funcional pode mostrar a arquitetura completa da língua disposta em metafunções.

A LSF é permeada pelos conceitos de contexto de cultura e de situação fundamentados na antropologia de Malinowski. O *contexto de cultura* é interpretado como o ambiente no qual diversos sistemas semióticos operam, incluindo a língua, para construir significados. É no âmbito desse contexto que uma cultura reconhece gêneros de texto e seus propósitos sociocomunicativos que medeiam as práticas sociais. O *contexto de situação*, por sua vez, caracteriza-se como o entorno imediato onde um texto é materializado e que potencializa as escolhas léxico-gramaticais que são feitas.

Sob o prisma sistêmico-funcional, o foco dos estudos estará em análises a partir dos estratos em que a língua se organiza e a relação das escolhas linguísticas realizadas nos textos em relação ao contexto em que foram produzidas.

Tomando como base o fato de que a língua é um sistema semiótico complexo organizado em estratos, Halliday e Matthiessen (2014, p. 24) partem dessa premissa para tratar dos sistemas do som, da escrita e dos fraseados de uma língua, isto é, a fonologia, a ortografia (ou grafologia) e a gramática, respectivamente. Os autores explicitam que gramática e léxico não são estratos diferentes e nomeiam de *léxico-gramática* o estrato que trata dessas realizações, da mesma forma que sintaxe e morfologia também não são estratos diferentes, mas fazem parte da gramática.

Em suma, Halliday e Matthiessen passam a descrever a organização da língua em quatro estratos, que derivam dos planos de conteúdo e de expressão. O primeiro deles, do conteúdo, desdobra-se nos estratos semântico e léxico-gramatical, e o segundo nos estratos fonológico e fonético, conforme ilustra o quadro 5.1.

Quadro 5.1 Estratificação

PLANOS	ESTRATOS	
Conteúdo	Semântico	[do contexto social ao] significado
	Léxico-gramatical	[do significado ao] fraseado
Expressão	Fonológico	[do fraseado à] composição
	Fonético	[da composição à] sonoridade

Fonte: adaptado e traduzido de Halliday e Matthiessen (2014, p. 26) pelos autores.

Além da noção de estratificação, acrescentamos o conceito de língua como um recurso para a construção de significados que reside em um padrão sistêmico de escolhas. Assim, a análise de um texto pode mostrar a organização funcional de sua estrutura e as escolhas carregadas de significado que foram feitas, vistas a partir do contexto que levou a tais escolhas. Estas, por sua vez, estão condicionadas a três variáveis que atuam no âmbito do contexto de situação. A primeira delas, a variável do *campo*, diz respeito à atividade sociosemiótica que constitui uma situação; dito de outro modo, está relacionada ao assunto ou tópico que está sendo tratado. A segunda variável está relacionada às *relações*, aos interactantes de uma interação em uma dada situação e aos papéis que desempenham. Por último, mas não menos importante, temos a variável do *modo*, que define o papel da língua(gem) e outros sistemas semióticos na interação.

A partir desse sucinto panorama para situar a abordagem sistêmico-funcional no âmbito do funcionalismo, vislumbra-se a característica distintiva das demais abordagens funcionais: o cunho analítico-descritivo do funcionamento da linguagem em contextos de uso por um prisma metafuncional e estratificado.

Desse modo, as investigações conduzidas na esfera da PGES e da ADMSF adotam a LSF como arcabouço teórico e metodológico, visando a responder questões de pesquisa sobre como a língua e outros modos semióticos são utilizados pelos interactantes nos textos que produzem cotidianamente e, permeando os usos, como os modos semióticos são estruturados para interação nos contextos de práticas de linguagem.

A Pedagogia com Base em Gêneros da Escola de Sydney

Do arcabouço teórico sistêmico-funcional, deriva-se uma pedagogia baseada em gêneros, conhecida como PGES, cujas principais características, constantes principalmente em Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012), apresentamos a seguir. Iniciamos com um breve relato histórico sobre a PGES, seguido pela concepção de Gênero, de Propósito Sociocomunicativo e de Famílias de Gêneros. Por fim, descrevemos o Ciclo de Ensino-Aprendizagem (CEA), proposto pela vertente teórico-pedagógica em questão, e apresentamos suas aplicações em diversos contextos, em especial no contexto brasileiro.

Os programas de letramento com base em gêneros de texto, que culminaram no que hoje conhecemos como a PGES, foram desenvolvidos na Austrália em três fases por mais de três décadas. A primeira delas iniciou-se com o projeto intitulado Projeto de Escrita e Linguagem como Poder Social (*Writing Project and Language as Social Power*), nos anos 1980, com uma pesquisa que mapeou os tipos de escrita na escola primária, correspondente ao nosso ensino fundamental. A segunda fase expandiu a pesquisa nos anos 1990, por meio do projeto Escreva Corretamente (*Write it Right*), descrevendo os gêneros de texto esperados que os alunos leiam e produzam no currículo proposto para a escola secundária, correspondente ao nosso ensino médio. Nos últimos vinte anos, o projeto Ler para Aprender (*Reading to Learn*), que diz respeito à terceira fase, tem aplicado os estudos desenvolvidos nas fases anteriores à elaboração de uma metodologia para integrar leitura e escrita no currículo na escola primária, secundária e no ensino superior.

O termo Escola de Sydney foi cunhado em 1994 para se referir ao trabalho sobre linguagem e educação desenvolvido no Departamento de Linguística da Universidade de Sydney, cujo objetivo inicial foi elaborar uma pedagogia da escrita que pudesse levar qualquer estudante a ser bem-sucedido nas demandas de escrita na escola. A proposta teve como público-alvo prioritário os povos originários da Austrália, oprimidos pelos colonizadores britânicos e privados de acesso à educação por gerações (Rose; Martin, 2012), assim como os imigrantes, devido ao fato de a

Austrália ter um grande contingente de estrangeiros, sendo conhecida como “uma nação de imigrantes” (Rose; Martin, 2012, p. 2).

De acordo com Acevedo, Rose e Whittaker (2023), a metodologia proposta pelo projeto Ler para Aprender emergiu de uma fusão de idealismo, pesquisa acadêmica e experiência de professores nas escolas. Tornar-se um professor mais eficaz e poder ajudar outros professores tem sido o ideal partilhado entre todos os envolvidos no referido projeto. Assim, dois princípios regem a metodologia: (i) ensinar deve levar todo estudante a participar e alcançar sucesso igualmente; e (ii) aprender a partir da leitura é essencial para assegurar uma participação segura que leve ao sucesso educacional.

A partir do mapeamento elaborado na primeira fase do projeto, o conceito de gênero de texto foi desenvolvido e definido como um processo social orientado por um propósito sociocomunicativo organizado em etapas (Rose; Martin, 2012). Martin e Rose (2008, p. 17) afirmam que as culturas parecem envolver um amplo, mas potencialmente definível conjunto de gêneros, os quais são reconhecidos pelos membros dessa cultura, em vez de um conjunto imprevisível de situações sociais.

Fundamentados em uma abordagem sistêmico-funcional, os mapeamentos realizados na primeira e na segunda fases levaram à elaboração de um mapa que agrupa os gêneros de texto de acordo com seus propósitos sociocomunicativos. Martin e Rose nomearam esses agrupamentos de famílias de gêneros e identificaram três macrofamílias que circulam no contexto escolar com os seguintes propósitos: (a) *envolver* por meio de histórias; (b) *informar* por meio de relatos históricos e (auto)biográficos, explicações, relatórios e procedimentos; e (c) *avaliar* por meio de respostas a textos e argumentos.

Os autores apresentam um segundo nível de refinamento do mapa das famílias de gêneros de texto, identificando e nomeando as etapas que compõem cada um deles, de acordo com seu propósito social. O quadro 5.2 apresenta um exemplo de como esse detalhamento é apresentado:

Quadro 5.2 Exemplo de gênero, propósito sociocomunicativo e suas etapas

FAMÍLIA	GÊNERO	PROPÓSITO SOCIAL	ETAPAS
---------	--------	------------------	--------

Estórias	Narrativa	Resolver uma complicação na estória	Orientação Complicação Resolução
----------	-----------	-------------------------------------	--

Fonte: adaptado e traduzido de Rose e Martin (2012, p. 130) pelos autores.

Em Rose e Martin (2012), encontramos o detalhamento do propósito e das etapas de 21 gêneros, nos moldes do exemplo apresentado no quadro 5.2, de acordo com as famílias descritas anteriormente.

A fim de operacionalizar o trabalho em sala de aula, Rose e Martin (2012) elaboraram uma pedagogia para o ensino explícito de leitura e escrita em todos os segmentos do sistema educacional. De modo bastante simplificado, são propostas nove estratégias que fornecem três níveis de suporte para leitura e escrita que configuram o CEA, sintetizados no quadro 5.3.

Quadro 5.3 Estratégias do CEA

Nível 1	Preparação para Leitura	Construção Conjunta	Construção Individual
Nível 2	Leitura Detalhada	Reescrita Conjunta	Reescrita Individual
Nível 3	Produção de Orações	Ortografia	Escrita de Orações

Fonte: traduzido de Rose e Martin (2012, p. 147) pelos autores.

O primeiro conjunto de estratégias inicia-se com *Preparação para Leitura*, que inclui estratégias de suporte para que os estudantes leiam textos propostos pelo currículo escolar, ao lado da desconstrução de textos modelos para escrita, com o foco no texto como um todo. Para tanto, no trabalho com esta primeira estratégia para a desconstrução do texto, são mobilizados os conceitos de campo, relações e modo da LSF. Na *Leitura Detalhada*, um nível maior de suporte é oferecido aos alunos para ler os textos e usar, praticar, na escrita a língua a que foram expostos na leitura. O terceiro nível desse conjunto consiste em estratégias intensivas que são usadas para ensinar habilidades fundantes de leitura e escrita. Assim, para a *Produção de Orações*, propõe-se primeiramente, por exemplo, que orações

do texto lido sejam selecionadas para que os alunos possam manipular suas partes menores, palavras ou grupo de palavras, para depois praticar a escrita de orações semelhantes. Portanto, para a *Leitura Detalhada* e para a *Produção de Orações*, o texto é desconstruído e analisado sob o prisma das metafunções, da estratificação apresentada no quadro 5.1 e das escolhas léxico-gramaticais que articulam a mensagem e organizam o texto. O trabalho com tais estratégias é mediado por uma metalinguagem que deve permear todo o processo de (des)construção linguística à luz do quadro teórico da LSF descrito na seção 1 deste capítulo.

O segundo conjunto de estratégias diz respeito à *Construção Conjunta*, cuja função é dar suporte aos estudantes para que escrevam de maneira bem-sucedida textos que instanciam gêneros. A *Reescrita Conjunta* contribui para alcançar o sucesso desejado na escrita independente, dando aos estudantes o controle sobre os recursos linguísticos a serem usados no texto, atingindo a *Ortografia* como nível de refinamento da escrita.

Completando o CEA, o terceiro conjunto de estratégias está relacionado à *Construção Individual*, *Reescrita Individual* e *Escrita de Orações*, que cada aluno irá realizar de modo independente, depois de ter vivenciado a construção conjunta dessas estratégias, subsidiadas pela desconstrução do gênero e seu propósito sociocomunicativo, pela análise linguística e pela prática de uso alicerçadas na LSF.

Para finalizar este conciso panorama sobre a PGES, salientamos o estudo de Rottava, Santos e Troian (2021), que mapeou pesquisas desenvolvidas em nível de mestrado e doutorado, bem como aquelas publicadas em artigos científicos, que tiveram a PGES como referencial teórico. No contexto brasileiro, diversas pesquisas têm sido empreendidas para descrever e mapear gêneros de texto os mais diversos, a partir do mapa das famílias de gêneros proposto por Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012) e dos gêneros de texto que circulam nos contextos educacionais dos distintos centros de pesquisa do Brasil.

No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), estudos têm sido desenvolvidos com análises e descrições de textos como redação do Enem (Faria, 2019), fábulas (Costa, 2021), representações de professores sobre leitura e escrita (Cardoso, 2023) e infográficos didatizados em livros didáticos para o ensino de língua inglesa (Ramos, 2023).

Em âmbito internacional, exemplos de como a PGES tem democratizado a educação ao redor do mundo podem ser encontrados em Acevedo, Rose e Whittaker (2023), que reuniram pesquisas e implementações do Projeto Ler para Aprender desenvolvidas na Austrália e em outros países, como África do Sul, Suécia, Espanha, Portugal, Colômbia, Argentina, Chile e Indonésia.

Por último, mas não menos importante, é digno de nota o fato de que a PGES mantém estreitos laços com a Sociologia da Educação de Bernstein e as noções de dispositivo pedagógico, como o autor descreve o sistema educacional de uma sociedade, além das regras distributivas, regras de contextualização e regras de avaliação, bastante importantes no âmbito dessa pedagogia.

Rose e Martin (2012, p. 4) asseveram que a “principal inspiração para o trabalho [com a PGES] foi a Sociologia da Educação de Basil Bernstein, que foi colaborador de Michael Halliday desde o início dos anos 1960 no Reino Unido”. Posteriormente, associando conceitos de Bernstein a de outros sociólogos, como Bordieu, Maton (2014) propõe a teoria dos códigos de legitimação, que tem sido bastante produtiva para discutir a construção do conhecimento linguístico e pedagógico em diferentes contextos, por exemplo, em Maton, Hood e Shay (2016) e, em língua portuguesa, trabalhos como os de Vian Jr. (2016), Silva e Rottava (2023, 2024) e Pinton e Vian Jr. (no prelo).

Análise de Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional

A tônica das mudanças trazidas pelo impacto das tecnologias digitais da informação e da comunicação é a presença de artefatos multimodais em nosso dia a dia, uma vez que, ao simples olhar para qualquer dispositivo tecnológico, em sua tela imiscuem-se cores, imagens em movimento, sons e outros recursos, formando um todo multimodal, característica das interações nos contextos hipermidiáticos atuais.

Essas transformações, no entanto, impactaram diretamente as pesquisas, que passaram a investigar os demais aspectos multimodais envolvidos em um artefato, principalmente aqueles em circulação pelas telas de dispositivos tecnológicos como *smartphones*, *tablets*, relógios

digitais e outras tecnologias móveis, que exigiram que se compreendesse como se caracterizam os textos com imagens dinâmicas, além da presença de diversas outras modalidades, típicas das hipermídias.

No início do século XX, O'Halloran já apontava um foco crescente das pesquisas naquela época “para a análise do texto dinâmico” (O'Halloran, 2004, p. 110), e esse foco tem crescido acentuadamente. Nessa esteira de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas com foco nos aspectos multimodais dos textos, além dos impactos trazidos pelas novas tecnologias digitais da informação e da comunicação, a proposta seminal de Kress e van Leeuwen de uma Gramática do *Design Visual* (GDV) para a análise de imagens estáticas é de suma importância no campo da Semiótica Social e da LSF. Kress e van Leeuwen (2021, p. 252), ao admitirem que, até então, seus estudos no âmbito da GDV estavam restritos a imagens estáticas, propuseram-se, no capítulo 8 da terceira edição de *Reading Images*, a explorar e discutir a dimensão do alcance do quadro descritivo que desenvolveram com o propósito de lançar luz sobre a construção de significados em imagens tridimensionais e em imagens em movimento.

Fundamentados em Jewitt, Bezemer e O'Halloran (2016), Jewitt (2017) e Kress (2010, 2017), é nosso entendimento que análises multimodais sob a perspectiva da Semiótica Social implicam entender quais modos semióticos, seus princípios organizacionais e seus recursos semióticos são social e culturalmente moldados. Kress apresenta exemplos de modos usados em representações e na comunicação, tais como: imagem, escrita, *layout*, música, gestos, fala, imagem em movimento e trilha sonora. O autor destaca que diferentes modos oferecem diferentes potenciais para construção de significado que têm efeito direto nas escolhas de modos semióticos em situações específicas de comunicação. Kress aponta a relação entre os modos semióticos e seus potenciais e limitações (*affordances*), incluindo o modo verbal. Nesse sentido, o alcance de cada modo e seus recursos semióticos devem ser considerados em relação ao contexto específico de situação em que são utilizados.

Em meio a um cenário em constante mudança emerge a ADMSF, um arcabouço teórico e analítico que possibilita a análise de imagens dinâmicas, portanto, como forma de abordar as demais semioses além do modo verbal, falado ou escrito. Nosso objetivo, portanto, é apresentar sucintamente e discutir a proposta dessa ADMSF, tomando por base as

metafunções propostas por Halliday e sua interface com a GDV e a multimodalidade no âmbito dos estudos linguísticos. Vale destacar o posicionamento de Kress (2017) ao asseverar que a multimodalidade não é uma teoria, mas um termo que mapeia um campo de investigação utilizado em diversas áreas do conhecimento.

Conforme postulado por O'Halloran, a análise multimodal do discurso pela abordagem sistêmico-funcional tem como foco “a teoria e a prática de análise do significado decorrente do uso de múltiplos recursos semióticos em discursos” (O'Halloran, 2008, p. 443), compreendendo não só textos escritos, sejam em formato impresso ou eletrônico, mas todos os demais artefatos que circulam em nossos contextos e suas diversas semioses.

A perspectiva teórica adotada por Kress e van Leeuwen (2021) parte da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday (1978, 1994), para quem tanto a compreensão quanto a análise das realizações léxico-gramaticais em um texto relacionam-se diretamente com o contexto de situação (registro) e o contexto de cultura (gênero) em que foi produzido e de onde emerge como prática social. Da mesma forma, Kress e van Leeuwen advogam que os significados em representações visuais extrapolam a descrição das metafunções em um nível micro, mas devem ser analisados também em seu aspecto macrocontextual, ou seja, os significados socioculturais que também determinam e são determinados pelo contexto sócio-histórico-cultural de onde emergem.

Da interface entre GSF e GDV, Painter, Martin e Unsworth (2013) recontextualizam a proposta de Kress e van Leeuwen para analisar narrativas visuais em livros infantis, com o objetivo de elaborar um aparato teórico por meio do qual seja possível analisar a relação entre o texto imagético e o texto verbal nessas produções multimodais direcionadas ao público infantil. Esses autores argumentam que os livros infantis são uma forma bimodal de texto (Painter; Martin; Unsworth, 2013, p. 2), dado o fato de que o componente visual é de extrema importância, mas não constrói sozinho os sentidos, necessitando do apoio do escrito e, portanto, os sentidos somente podem ser compreendidos por meio da interface com os elementos linguísticos, formando, assim, o todo multimodal.

Considerando-se um todo multimodal, vislumbram-se as possibilidades de análise elencadas no quadro 5.4, de acordo com os significados que podem ser construídos.

Quadro 5.4 Possibilidades de análise na ADMSF

SIGNIFICADOS	FUNÇÃO	POSSIBILIDADES DE ANÁLISE
Interpessoais	Deflagrar relações sociais	Focalização <i>Páthos</i> e afeto Ambiência Gradação
Ideacionais	Construir representações	Participantes Processos Circunstâncias
Textuais	Compor o espaço visual	Integração intermodal Enquadramento Foco

Fonte: elaborado pelos autores a partir de Painter, Martin e Unsworth (2013).

A proposta da ADMSF, portanto, tem como intuito realizar a descrição das modalidades em um mesmo texto que entram em ação para a construção dos sentidos. Para esse fim, a ADMSF propõe um arcabouço teórico que permite compreender a sinergia entre as distintas modalidades que compõem um texto multimodal com base nas três metafunções da linguagem propostas por Halliday (1978, 1994): ideacional, interpessoal e textual, reconfiguradas por Kress e van Leeuwen (2021) para a imagem: representacional, interacional, composicional. Fazem parte do arcabouço teórico elaborado por Painter, Martin e Unsworth (2013) sistemas de significados por meio dos quais, em peças ou composições multimodais, são passíveis de análise (i) os modos como as relações sociais são ativadas (metafunção interpessoal), (ii) quais representações são construídas (metafunção ideacional), bem como (iii) o espaço visual composto (metafunção textual).

Pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Letras da Unifesp que utilizaram esse aparato teórico-metodológico têm realizado análises tanto de imagens impressas em livros didáticos, como os trabalhos de Moreno-Júnior (2018) ou de Bitencourt (2018), como para imagens em movimento integradas a outros modos semióticos, como a pesquisa de Baumgratz-Gonçalves (2022) sobre *motion graphic* educativos.

Considerações Finais

Este capítulo teve por objetivo apresentar um panorama da Linguística Sistêmico-Funcional, sua inserção no funcionalismo e seu potencial teórico e metodológico para a análise de práticas de linguagem.

Pelo seu caráter interdisciplinar, a LSF dialoga com outras teorias como forma de explicar as escolhas linguísticas em textos como oriundas de um contexto mais amplo e sujeitas às escolhas dos produtores textuais. Nessa perspectiva, texto e contexto mantêm uma relação dialética: o texto traz em si marcas do contexto, e o contexto motiva as escolhas dos textos que nele são produzidos, ou seja, um texto significa o que significa porque foi produzido em determinado contexto e, por ter sido produzido naquele contexto, traz em si aquelas marcas linguísticas típicas do gênero de texto e do contexto que o determinam.

Essa relação dialética entre texto e contexto é também válida para a ADMSF, pois, como indicado na seção 3, Kress e van Leeuwen (2021) baseiam-se na perspectiva metafuncional para a língua preceituada por Halliday (1978, 1985) e a transpõem para a imagem, reforçando, assim, o caráter interdisciplinar de ambas as teorias.

A pesquisa no âmbito da LSF, seguindo os princípios da gramática proposta por Halliday, desse modo, envolve passos metodológicos e analíticos que considera os estratos da língua, indo desde as unidades fonológicas e grafológicas mínimas, que irão determinar escolhas no estrato léxico-gramatical. Estas, por sua vez, determinam escolhas no estrato semântico-discursivo e estão relacionadas às opções nas variáveis de registro (campo, relações e modo), no âmbito do contexto de situação e, em nível semiótico mais abstrato, no gênero de texto, no contexto de cultura.

Como indicamos na introdução deste texto, um de nossos objetivos foi o de indicar as possibilidades de interfaces proporcionadas pela LSF tanto de uma perspectiva teórica quanto metodológica. Apresentamos, assim, a pedagogia baseada em gêneros para o ensino de línguas, objetivando o ensino de leitura e escrita, bem como a ADMSF, para análises de práticas sociocomunicativas envolvendo modos semióticos além do verbal, indicando, novamente, o potencial interdisciplinar da teoria.

Pelo exposto, a LSF configura-se, portanto, como uma teoria estratificada, metafuncional e multimodal para os estudos linguísticos,

oferecendo distintas possibilidades teóricas e metodológicas para análises das práticas de linguagem em variados contextos e textos, a depender das perguntas de pesquisa em cada estudo.

Referências Bibliográficas

- ACEVEDO, C.; ROSE, D. & WHITTAKER, R. (eds.). *Reading to Learn, Reading the World: How Genre-Based Literacy Pedagogy is Democratizing Education*. Bristol, Equinox Publishing Limited, 2023.
- BAUMGRATZ-GONÇALVES, L. *Motion Graphic Educativo: Uma Análise Multimodal e Interdisciplinar de uma Nova Prática de Comunicação Social*. Dissertação de mestrado em Letras, Guarulhos, Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo, 2022.
- BITENCOURT, A. P. *A Multimodalidade na Abertura de Unidades e de Capítulos em um Livro Didático de Língua Portuguesa*. Dissertação de mestrado em Letras, Guarulhos, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de São Paulo, 2018.
- BUTLER, C. S. *Structure and Function: A Guide to Three Major Structural-Functional Theories. Part 1: Approaches to the Simplex Clause*. Amsterdam/Philadelphia, Johns Benjamin, 2003.
- CARDOSO, D. da S. *Representações de Professores da Educação Básica Pública sobre o Ensino de Leitura e Escrita: Um Estudo de Caso Sistêmico-Funcional*. Dissertação de mestrado em Letras, Guarulhos, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de São Paulo, 2023.
- COSTA, J. de O. *Itens Lexicais Avaliativos em Textos Fabulares de uma Coleção de Livros Didáticos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Um Estudo Sistêmico-Funcional com Base no Sistema de Avaliatividade*. Dissertação de mestrado em Letras, Guarulhos, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de São Paulo, 2021.
- FARIA, F. D. de. *A Modalidade na Competência V do ENEM: A Aula de Produção Textual como Prática de Letramento Crítico sob a*

Perspectiva Sistêmico-Funcional. Dissertação de mestrado em Letras, Guarulhos, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de São Paulo, 2019.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2. ed., Londres, Edward Arnold, 1994.

_____. *An Introduction to Functional Grammar*. Londres, Edward Arnold, 1985.

_____. *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Londres, Edward Arnold, 1978.

_____ & MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Construing Experience Through Meaning – A Language-Based Approach to Cognition*. Londres/Nova York, Continuum, 1999.

_____ & _____. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4. ed., Londres, Routledge, 2014.

_____ & _____. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 3. ed., Londres, Routledge, 2004.

JEWITT, C. (ed.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. 2. ed., Londres, Routledge, 2017.

_____; BEZEMER, J. & O'HALLORAN, K. L. *Introducing Multimodality*. Nova York, Routledge, 2016.

KRESS, G. R. "What is Mode?". In: JEWITT, C. (ed.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. 2. ed., Londres, Routledge, 2017.

_____. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Londres, Routledge, 2010.

_____ & VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. 3. ed., Oxon, Routledge, 2021.

MARTIN, J. R. & ROSE, D. *Genre Relations: Mapping Culture*. Londres, Equinox, 2008.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. "Meaning in the Making: Meaning Potential Emerging from Acts of Meaning". In: ELLIS, N. & LARSEN-FREEMAN, D. (eds.). *Language as a Complex Adaptive System*. Michigan, Language Learning Research Club/University of Michigan, 2009.

- MATON, K. *Knowledge and Knowers: Towards a Realist Sociology of Education*. Londres/Nova York, Routledge, 2014.
- _____; HOOD, S. & SHAY, S. (eds.). *Knowledge-Building: Educational Studies in Legitimation Code Theory*. Londres/Nova York, Routledge, 2016.
- MORENO JUNIOR, E. V. *Multimodalidade no Caderno do Aluno de Inglês da rede pública de São Paulo: Um Estudo à Luz da Análise de Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional*. Dissertação de mestrado em Letras, Guarulhos, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de São Paulo, 2018.
- NEVES, M. H. de M. *Gramática Funcional: Interação, Discurso e Texto*. 2. ed., São Paulo, Contexto, 2018.
- O'HALLORAN, K. L. "Systemic Functional Multimodal Discourse Analysis (SF-MDA): Constructing Ideational Meaning Using Language and Visual Imagery". *Visual Communication*, vol. 7, n. 4, 2008, pp. 443-475.
- _____. "Visual Semiosis in Film". In: _____ (ed.). *Multimodal Discourse Analysis: Systemic Functional Perspectives*. Londres/Nova York, Continuum, 2004, pp. 109-130.
- _____ & FEI, V. L. "13. Systemic Functional Multimodal Discourse Analysis". In: NORRIS, S. & MAIER, C. D. (eds.). *Interactions, Images and Texts: A Reader in Multimodality*. Berlim/Munique/Boston, De Gruyter Mouton, 2014, vol. 11, pp. 137-154. Disponível em: <<https://doi.org/10.1515/9781614511175.137>>. Acesso em: 10 set. 2023.
- PAINTER, C.; MARTIN, J. R. & UNSWORTH, L. *Reading Visual Narratives: Image Analysis of Children's Picture Books*. Sheffield (UK)/Bristol (CT), Equinox, 2013.
- PEZATTI, E. G. "O Funcionalismo em Linguística". In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à Linguística. Fundamentos Epistemológicos*. São Paulo, Cortez, 2004, vol. 3, pp. 165-218.
- PINTON, F. M. & VIAN JR., O. *A Construção de Conhecimentos Linguísticos/Gramaticais em uma Seção de Livro Didático de Língua*

Portuguesa a partir da BNCC: Uma Análise Inicial sob a Ótica da Teoria dos Códigos de Legitimação. No prelo.

RAMOS, M. B. de A. *Infográficos em Livros Didáticos para o Ensino de Leitura em Língua Inglesa: Uma Análise Multimodal e Sistêmico-Funcional.* Dissertação de mestrado em Letras, Guarulhos, Universidade Federal de São Paulo, 2023.

ROSE, D. & MARTIN, J. R. *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School.* Londres, Equinox, 2012.

ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. dos & TROIAN, I. C. “Pesquisas em Linguística Sistêmico-Funcional sobre o Programa Ler para Aprender (R2L) em Contexto Brasileiro: Um Breve Panorama”. *Signo*, Santa Cruz do Sul, vol. 46, n. 86, 2021. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/16018>>. Acesso em: 4 set. 2023.

SCHLEE, M. B.; NÓBREGA, A. N. A. & VIAN JR., O. “A Linguística Sistêmico-Funcional como Ferramenta para Compreensão de Práticas Sociodiscursivas em Tempos Híbridos”. In: SANTOS, D. S. & BARBOSA, F. de A. (orgs.). *O Português Daqui, Dali e de Lá: Por uma Língua Que Nos Una.* São Paulo, Parábola Editorial, 2021, vol. 1, pp. 83-94.

SILVA, A. M. da & ROTTAVA, L. “Densidade Lexical em Textos Gerados pelo ChatGPT”. *Texto Livre*, vol. 17, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/47836>>. Acesso em: 19 dez. 2023.

____ & _____. “Ondas Semânticas no Ensino de Português como Língua Adicional: Gravidade e Densidade Semântica na Construção do Conhecimento”. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 62, vol. 2, 2023. Pré-print disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6140/version/6502>>. Acesso em: 30 out. 2023.

VIAN JR., O. “A Construção do Conhecimento da Linguística Aplicada em Seu Início no Brasil”. In: JORDÃO, C. M. *A Linguística Aplicada no Brasil: Rumos e Passagens.* Campinas, Pontes, 2016, pp. 85-113.

54. Por restrições de espaço, e para evitar o excesso de notas de rodapé com os textos originais em inglês, informamos que todas as traduções são de responsabilidade dos autores.

Multimodalidade e Hipertextualidade: Uma Trajetória da Perspectiva Textual

Paulo Ramos Vanda Maria Elias

Considerações Iniciais

Se fosse perguntado a um iniciante em Linguística Textual qual o objeto de estudo dessa corrente teórica, seria esperado que a resposta fosse “o texto”. Caso houvesse a possibilidade de uma réplica, poderia ser lançada esta outra questão: e o que seria exatamente um texto? A explicação já não seria tão óbvia assim. Para complicar um pouco mais, a definição dependeria de qual autor foi consultado e em qual época aquele conteúdo foi publicado. Conforme a fonte escolhida, haveria um conceito.

A proposta desse preâmbulo não é evidenciar que o texto é o foco das investigações da Linguística Textual – essa é uma informação já explicitada no nome adotado por essa área do conhecimento. O ponto central a ser destacado é a modificação pela qual o conceito passou ao longo do tempo.

De uma preocupação inicial com as relações existentes entre as frases, passou-se a observar o todo em que elas apareciam. Do todo, voltou-se o olhar para a situação em que as produções eram criadas e quem seriam seus autores e interlocutores. Mais ainda: quais informações esses sujeitos traziam para aquele evento de comunicação. A esses, outros dois aspectos se somaram: a percepção tardia de que a imagem e outros códigos deveriam ser considerados e que a internet demandava formas próprias de composição e circulação textual.

Cada mudança trazia novas perspectivas e desafios teóricos a serem enfrentados. O objetivo deste capítulo é sistematizar essas transições pelas quais passou o conceito de texto até chegar ao momento em que aspectos como multimodalidade e hipertextualidade passaram a ser considerados e incluídos por essa corrente teórica. O foco será no modo como esses avanços foram sendo construídos pela Linguística Textual desenvolvida no Brasil.

Sobre Textos e Textos

As ideias iniciais sobre o conceito de texto foram desenvolvidas fora do país, em particular na Europa. O interesse aqui não é detalhar cada um dos autores estrangeiros, mas, sim, demonstrar como esse pensamento foi sendo trazido ao Brasil e lido pelos pesquisadores daqui. Por caminhos diferentes, duas publicações, coincidentemente lançadas no mesmo ano, tiveram destaque nesse processo: *Linguística Textual: Introdução*, de Leonor Fávero e Ingedore Grunfeld Villaça Koch (1998 [1983]), e *Linguística de Texto: O Que é e Como Se Faz*, de Luiz Antônio Marcuschi (2012 [1983]).

Fávero e Koch traziam uma preocupação inicial de fixar o princípio de que o texto configurava uma unidade maior e que a articulação de suas partes internas seria um dos caminhos possíveis para estudo. Deixava-se de observar (apenas) as frases e se passava a pensar na relação delas com as demais, bem como as diferentes possibilidades de sentido produzidas. Pensava-se no que se convencionou nomear de tessitura textual. Nas palavras das duas autoras, nesse primeiro momento, texto seria:

[...] qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto – os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência. (Fávero; Koch, 1998 [1983], p. 25)

O foco na coesão e na coerência, mencionado pelas duas autoras, esteve no centro das mudanças pelas quais a Linguística Textual passou nos anos seguintes. Tomemos um exemplo para ilustrar esse modelo teórico

inicial dos estudos do texto. Vejamos esta chamada de reportagem, publicada pela versão *on-line* do jornal *O Estado de S. Paulo* (Sousa, 2023) em 14 de setembro de 2023:

Advogado de bolsonarista julgado no STF confunde “O Príncipe”, de Maquiavel, com obra infantil

Hery Waldir Kattwinkel foi repreendido por Alexandre de Moraes; ministro disse que o advogado “deu aula sobre o que não deve ser feito” no Supremo Tribunal Federal; veja vídeo

A primeira frase era a manchete. A segunda, a linha-fina, como é chamado no jargão jornalístico o complemento dos títulos das notícias. Há aspectos coesivos internos às frases, como o termo “que” utilizado logo após o verbo “disse” (um conector com ideia de complementação) e na construção “sobre o que” (equivalente a um pronome relativo: aquilo sobre o qual). Entre as frases, a articulação coesiva fica ainda evidente. No segundo trecho, há retomadas de “advogado de bolsonarista julgado no STF” pelo nome próprio dele, “Hery Waldir Kattwinkel”, e pela repetição “advogado”. Nos dois casos, houve reiteração do referente inaugurado logo no início da manchete.

Houve outros referentes instaurados e retomados, casos de “STF” (recuperado explicitando a sigla, “Supremo Tribunal Federal”) e, na segunda frase, “Alexandre de Moraes” (“ministro”, via substituição lexical). Esse processo de reiteração, nomeado de anáfora, passou a ser a base para as análises iniciais dos processos coesivos. Mesmo referentes postos em tela e não recuperados – “O Príncipe”, “Maquiavel”, “obra infantil”, “aula” – são colocados no radar do leitor para potenciais retomadas. Retomadas esperadas, aliás, ao longo da reportagem que vinha abaixo da manchete e da linha-fina.

Havendo essa costura coesiva, e não existindo nenhum dado incongruente com a realidade do mundo, haveria também coerência textual. Foi justamente um aspecto relacionado à coerência que pautou a notícia: a confusão entre “O Príncipe” com uma obra infantil. Dados externos ao texto teriam de ser acionados para explicar o que ocorreu. O referido advogado, que atuava como defensor em julgamento no STF, afirmou que o nome da obra de Maquiavel seria “O Pequeno Príncipe”. Esta é de autoria

do francês Antoine de Saint-Exupéry. A inconsistência geraria um problema de coerência.

Os dois conceitos – coesão e coerência – estiveram presentes também na abordagem inicial feita na obra de Marcuschi (2012 [1983]). O linguista trouxe para o país uma releitura dos conceitos desenvolvidos por Beaugrande e Dressler (1981). Os dois autores postulavam que o texto seria permeado por alguns critérios de textualidade. Seriam sete, dois centrados no texto (justamente a coesão e a coerência) e cinco no entorno dele (informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade).

Marcuschi propôs uma articulação desses critérios em quatro eixos, nomeados por ele de “fatores”. Haveria os fatores de contextualização, os de conexão sequencial (caso específico da coesão), de conceitualização conceitual-cognitiva (que abordaria a questão da coerência) e os de conexão de ações (onde estariam alocadas a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, a intencionalidade e a aceitabilidade).

Esse modelo teórico já sinalizava a necessidade de observar o texto como “um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas” (Marcuschi, 2012 [1983], p. 33). Nesse sentido, o autor propunha que a Linguística de Texto (LT) fosse vista, ainda que provisoriamente, como:

O estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. Seu tema abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações ao nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções. (Marcuschi, 2012 [1983], p. 33)

Ficava evidente a centralidade da coesão (nos processos linguísticos internos do texto) e da coerência (gerada a partir dele), mas também a atenção nas pessoas que se apropriavam desse ato de comunicação, bem como nos conhecimentos trazidos por elas para aquele contato proporcionado pela atividade textual.

Olhar sob esse prisma o mesmo exemplo analisado anteriormente já traria alguns aspectos a mais a serem observados. O título e a manchete, quando articulados ao corpo da notícia, exerceriam o papel de

contextualizadores da reportagem, vista como o elemento nuclear do texto. Do ponto de vista global, o autor e o leitor compartilhariam enquadramentos mentais (*frames*) sobre o funcionamento de uma reportagem e que esta noticiava um julgamento (cujo funcionamento também seria identificado no âmbito cognitivo).

Do ângulo da coerência, englobada no fator de conexão conceitual-cognitiva, caberiam observar aspectos relacionados a pressuposições e implicaturas. Uma delas estaria na relação entre “Alexandre de Moraes” e “ministro”. E entre “ministro” e “STF”. Relacionadas as três expressões nominais, seria seguro compreender, pelos dados apresentados pelo texto, que Alexandre de Moraes é ministro do STF.

No ato de comunicação, caberia destacar a situação em que o texto circulou (digitalmente, colocado no ar em 14 de setembro de 2023 por um veículo jornalístico), a intenção daquela produção (haveria o planejamento de que fosse lida como uma chamada de reportagem), a consequente recuperação dessas informações pelo leitor (aceitabilidade), o diálogo entre enunciados de composição semelhantes (um dos aspectos iniciais da intertextualidade) e a previsibilidade ou não do volume dos dados apresentados (informatividade).

Embora o foco fosse nos aspectos verbais, Marcuschi não ignorava a existência dos elementos gráficos. Segundo o linguista, eles estariam englobados nos fatores de contextualização. Ele tomou como exemplo uma charge produzida por Millôr Fernandes, publicada na revista *IstoÉ*, em que o escritor e cartunista desenhava a si próprio. A arte ilustrava o texto escrito da coluna semanal e dialogava com o conteúdo dela. A coerência, diz Marcuschi (2012 [1983], p. 43), “iria depender de múltiplos conhecimentos não textuais, já que a coesão não lhe seria uma base suficiente”.

O texto, vê-se, era concebido na época em relação aos elementos verbais. Os demais eram vistos como não verbais e, por extensão, não textuais. Os movimentos teóricos pelos quais a Linguística Textual passou no país nos anos seguintes seguiram essa orientação. O que mudou nas novas abordagens foi o modo como o texto – ainda concebido centralmente em relação ao componente verbal – passou a ser analisado. A coerência deixou de ser um item da textualidade para ser vista como uma categoria maior, mais ampla e relevante, vinculada aos processos de construção de sentidos.

Dois trabalhos de Koch e Travaglia (2002a [1990], 2002b [1989]) ajudaram a fixar essa linha de pensamento. Paralelamente, ganham ainda mais relevância os sujeitos envolvidos na comunicação mediada pelo texto e o próprio conceito de interação. Nas palavras dos dois autores, o texto seria visto, então:

[...] como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão. (Koch; Travaglia, 2002b [1989], p. 9)

Os demais elementos teóricos, cada um a seu modo, auxiliariam na construção da coerência textual. Tendo essa ideia como norte, alguns conceitos passaram a ganhar maior destaque, outros menos. Dos que tiveram destaque, podem ser mencionados os processos de referenciação, com particular interesse aos modos de processamento das anáforas. A intertextualidade também ganhou interesse. O conceito foi revisitado mais de uma vez, sempre com a perspectiva de fixar o inerente diálogo existente entre os textos.

Numa visada mais ampla, os aspectos sociais e cognitivos passaram a nortear muitas das discussões teóricas desenvolvidas pelos autores da área. Fixou-se a percepção de que os sujeitos são sociais e que os conhecimentos trazidos por eles na mente são reflexos das experiências comuns (compartilhadas) e individuais de cada um. E que essa bagagem sociocognitiva interfere no modo como os textos são produzidos, lidos e compreendidos.

Se olharmos uma vez mais para o exemplo anterior, e tendo em mente essa perspectiva, a análise não poderia mais ficar centrada apenas nos aspectos internos do texto e na situação imediata. Outros fatores teriam de ser levados em consideração. Caberia recuperar todo o momento histórico em que aquela produção jornalística foi veiculada. Naquela semana de setembro de 2023, estavam sendo julgadas as primeiras pessoas envolvidas na invasão aos prédios dos Três Poderes, em Brasília, ocorrida em 8 de janeiro daquele mesmo ano.

A frase com a confusão ocorreu na argumentação de defesa de um dos acusados. O advogado que representava a pessoa questionou se se tratava

de um julgamento jurídico ou político, no intuito de vincular ao processo outras motivações que não as de ordem legal. Foi nesse momento da exposição que surgiu a fala problemática: “Diz o ‘Pequeno Príncipe’: os fins justificam os meios. E podemos passar por cima de todos. Maquiavel: os fins justificam os meios”.

A frase não consta na obra *O Príncipe*, publicada em 1532. A ideia geral dela, sim, daí a vinculação da referida citação a ele. O que o autor procurava demonstrar, entre as várias recomendações dirigidas aos soberanos, é se era preferível ser odiado pelos súditos ou amado por eles. O foco seria a manutenção do poder. Sobre a questão, dizia: “concluo que, se os homens amam de acordo com sua vontade e temem segundo a vontade do príncipe, um príncipe sábio deve assentar-se naquilo que é seu, e não no que é de outrem, precisando apenas, como foi dito, encontrar meios de escapar ao ódio” (Maquiavel, 2010, pp. 107-108).

Mesmo que a frase não fosse *ipsis litteris* o que escreveu Maquiavel, continha a ideia geral defendida pelo escritor. E nem de longe havia sido incluída em *O Pequeno Príncipe*, clássico infantil em que o protagonista, um menino, relata suas experiências vividas em um asteroide. Se nesta obra o personagem era o príncipe, na outra eles eram os alvos das recomendações de Maquiavel.

Toda essa bagagem de informações estaria envolvida no processo de construção de sentidos do texto, aqui resumido à manchete e à linha-fina. Espera-se também que esses elementos, parcialmente ou na sua totalidade, sejam acionados cognitivamente pelo leitor no momento de leitura e compreensão, com base em sua bagagem pessoal, que configura um contexto próprio. Passou-se a defender, então, que o conceito de contexto estivesse relacionado diretamente a isso.

Koch e Elias (2006, p. 61, grifos do original) vão defender que o contexto “engloba não só o *co-texto*, como também a **situação de interação imediata**, a *situação mediata* (entorno sociopolítico-cultural) e o *contexto cognitivo dos interlocutores*”. E que o texto passa a ser visto como o “lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção sociocognitiva-interacional)” (Koch, 2004, p. XII).

Pondo as máximas na prática, caberia ponderar se a manchete e a linha-fina seriam lidas do mesmo modo por um simpatizante do ex-presidente Jair Bolsonaro ou por um crítico aos atos de 8 de janeiro. A

manchete vincula a autoria das ações contra os Três Poderes a pessoas ligadas ao ex-mandatário do país (“advogado de bolsonarista”). Pelo contexto trazido por um defensor de Bolsonaro ou simpatizante dele, “bolsonarista” não teria conotação necessariamente negativa ou pejorativa.

Em contrapartida, aos críticos do que se viu no Distrito Federal na tarde daquele domingo, seriam atitudes que teriam posto em risco as bases da democracia brasileira. Foi essa também a leitura do STF. Por maioria, oito votos, a pessoa foi condenada pelos crimes de golpe de Estado, abolição violenta do Estado Democrático de Direito, dano qualificado e deterioração de patrimônio tombado.

Tais premissas teóricas são o resultado de um longo processo de reavaliação e amadurecimento do escopo da Linguística Textual, no modo como ela se consolidou no Brasil. Muito desse aprofundamento se centrou no texto verbal para alicerçar essas bases. O movimento rumo a um outro olhar, mais voltado a produções com outras modalidades, como as de ordem visual, começou a ser desenhado a partir da primeira década do século XXI. É o que será discutido no próximo tópico.

Sobre Textos e Multimodalidade

Autores como Ramos (2007, 2011), Custódio Filho (2011), Souza Júnior (2012), Silva (2016) e Lima (2016, 2017), cada um com objetos de análise próprios, têm defendido que: (1) textos com outras modalidades, que não somente a verbal, podem ser alvos de análise; (2) evidencia-se a presença de diferentes modalidades nos textos, que passam a ser vistos como multimodais; (3) o escopo teórico da LT pode ser utilizado para explicar o processamento de tais produções.

Como consequências, essas premissas demandaram uma reavaliação de parte dos conceitos da área e um necessário alargamento do que até então se entendia como texto. Uma das propostas de (re)definição do texto foi dada por Cavalcante e Custódio Filho, tomando por base proposição anterior feita por Koch:

A produção de linguagem [verbal e não verbal] constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos [linguísticos] presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas

que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal. (Cavalcante; Custódio Filho, 2010, p. 64)

Admitir que o texto seja multimodal abriu uma porta de investigação até então não trabalhada a fundo dentro dos estudos textuais brasileiros. E passou a lançar outros olhares mesmo sobre produções verbais. O próprio exemplo que vem sendo trabalhado aqui pode servir para ilustrar esse ponto. Há elementos visuais nele que passam a ser relevantes para a percepção do que seja uma manchete e uma linha-fina. Vejamos o texto uma vez mais, agora do modo como foi efetivamente veiculado por *O Estado de S. Paulo*:



Figura 6.1 Chamada de reportagem de *O Estado de S. Paulo*. Fonte: Sousa (2023).

O que até então era visto como fator de contextualização, conforme Marcuschi, ou como elemento do entorno do texto passou a compor o texto como um todo. Há elementos visuais que ajudam a explicar de outro modo por que a frase inicial configura uma manchete, mesmo antes de ser efetivamente lida. Trata-se de uma frase com tamanho de letra maior, em cor branca (aspecto plástico). A linha-fina segue o padrão de coloração branca, porém com caracteres menores, para diferenciar da frase principal. No corpo da reportagem que acompanhava a chamada, apenas para registro, as letras eram pretas.

Seguindo o mesmo episódio, seriam passíveis de análise também todas as produções geradas a partir desse fato. A confusão entre *O Príncipe* e o *O Pequeno Príncipe* repercutiu muito nas redes sociais. Surgiram várias

charges e memes sobre o caso. Houve *sites* que até elencaram os “10 melhores memes e tirinhas” sobre o que ocorreu no plenário do STF (Eraldo, 2023).

São exemplos proveitosos para abordar também a intertextualidade. Em um, o personagem da obra infantil é mostrado refletindo: “Sempre confira a autoria das citações”. Em outro, ele é mostrado em cima de seu asteroide: “Aquele planeta ali vai aprender a me temer!!!!”. Em mais outro, foi feita uma montagem para enquadrar a foto (figura 6.2).

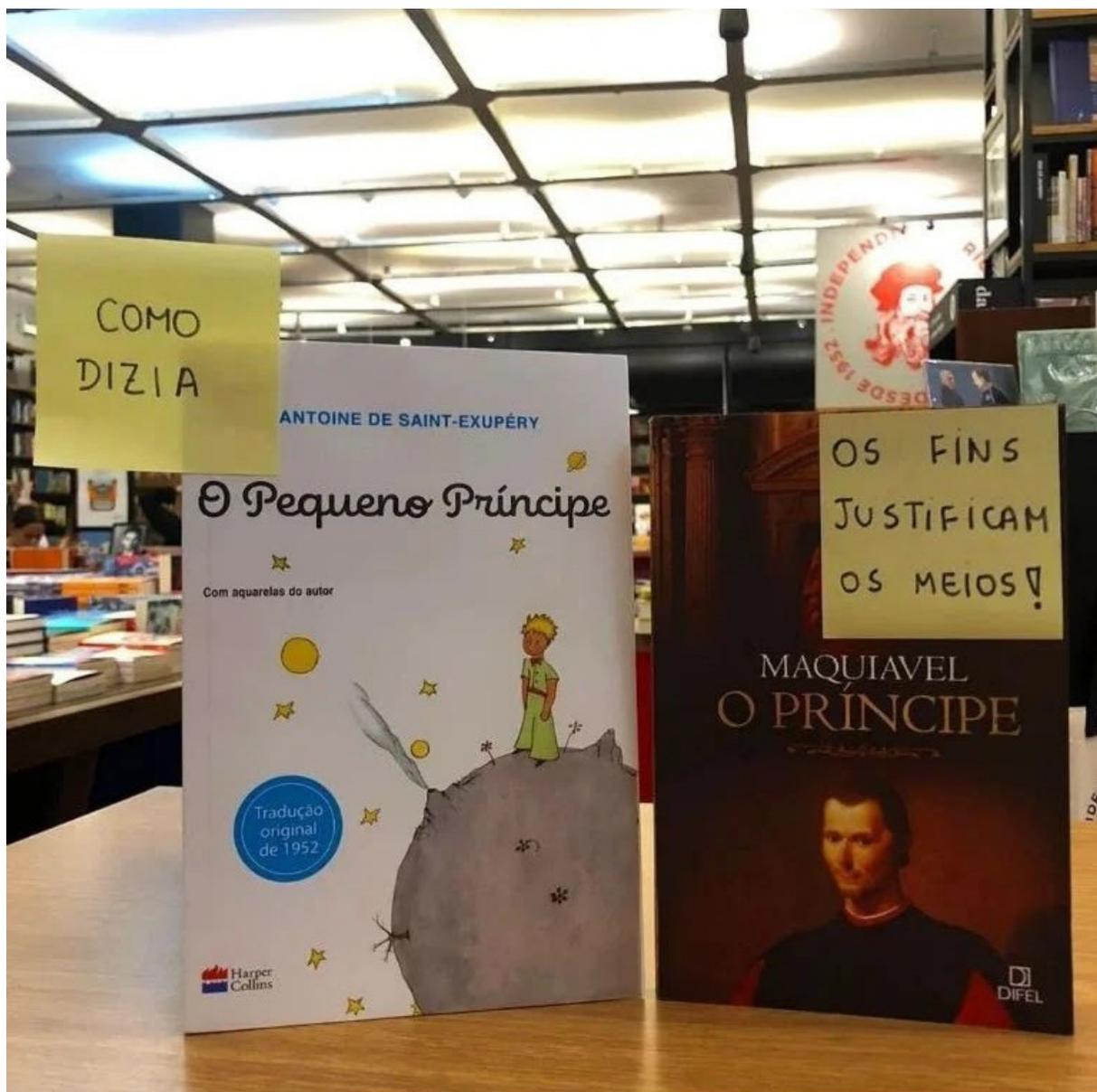


Figura 6.2 Foto comparando *O Pequeno Príncipe* com *O Príncipe*. Fonte: Eraldo (2023).

A foto havia sido veiculada no Instagram, no perfil mantido por uma livraria do Rio de Janeiro⁵⁵. A imagem ilustrava, com o auxílio de *post-its* afixados em cada uma das capas dos livros mencionados, a fala do advogado de defesa. A montagem permitia visualizar a confusão que havia sido feita e que gerou toda a repercussão. O ponto que cabe ressaltar aqui é que a foto passa a ser vista como um texto, composto por diferentes modalidades.

Esse texto também levanta uma série de caminhos novos para análise, envolvendo elementos imagéticos (capas dos livros, a foto como um todo), plásticos (a cor amarela era um aspecto relevante para a identificação do *post-it*), além dos verbais escritos. Conceitos pensados até então estritamente para produções verbais, como os relacionados à referenciação e à inferenciação, passam a ser válidos também para essa forma de produção.

Identificam-se as informações via conhecimentos prévios, categorizam-se os referentes, lançam-se novos desafios (o Príncipe mostrado verbalmente no título, por exemplo, é o mesmo menino desenhado na capa). A multimodalidade passa a compor um aspecto constituinte do texto e é incorporada ao escopo teórico da LT. Cavalcante, Custódio Filho e Brito explicam o conceito da seguinte forma:

Característica dos textos cujos significados são realizados por meio de mais de um código semiótico. O texto é multimodal sempre que, para a configuração dos sentidos, houver o entrecruzamento de linguagens – verbal (oral e/ou escrita), visual, sonora. Alguns teóricos consideram ser possível falar em multimodalidade, inclusive, quando há apenas linguagem escrita, nos casos em que a tipologia da fonte das letras é diferente da usual. (Cavalcante; Custódio Filho; Brito, 2014, p. 152)

A multimodalidade se torna elemento essencial para se abordar também a hipertextualidade, tópico que será analisado a seguir.

Sobre Textos e Hipertextos

Nossas práticas textuais e hipertextuais são reveladoras de dois grandes modelos mentais de espaços de produção textual: um que aponta para a cultura do papel; outro, para a cultura da tela, ambos parte de práticas

sociais contemporâneas que entrelaçam atividades *on-line* e *off-line*, como defendem Barton e Lee (2015). Textos e hipertextos são práticas interacionais compreendidas na perspectiva da complementariedade, o que significa atentar para seus contextos e suas características construídas histórica, cultural e socialmente.

Especificamente, em se tratando da cultura digital ou da “cultura da conexão” (Jenkins; Ford; Green, 2014) em que vivemos, o texto ganha mobilidade, dinamicidade, soltura e movimento, e se conecta facilmente a outros, compondo uma rede textual, compondo hipertextos.

Na agenda da Linguística Textual brasileira, estudos sobre o hipertexto tiveram início na última década do século XX, quando a internet ainda ganhava projeção em território nacional. Koch e Marcuschi produziram os primeiros ensaios sobre o tema e alimentaram o diálogo interdisciplinar com estudiosos da história, filosofia, comunicação social e ciência da computação.

Ainda nesse contexto, fazendo uma retrospectiva de estudos realizados sobre o tema, Elias (2012) explica que, em se tratando da concepção de hipertexto, o foco:

- i) ora se deu em relação a elementos constitutivos do hipertexto, como na concepção proposta por Marcuschi (1999, p. 29): “o hipertexto é um evento textual-interativo e os elementos básicos da rede hipertextual são os links (elementos de conexão) e os nós (blocos informacionais)”;
- ii) ora recaiu sobre a expansão reticularizada da produção textual pelas escolhas do leitor, como indica a concepção elaborada por Koch (2002, p. 116): “o hipertexto é um ‘texto múltiplo’ ou um texto elástico que se estende reticularmente, conforme as escolhas feitas pelo leitor”; e por Elias (2000, 2005): o hipertexto é um texto aberto que se constitui como um evento comunicativo a partir da realização de um percurso do leitor em uma dada sessão;
- iii) ora, ainda, nas possibilidades enunciativas propiciadas pelo espaço da tela do computador, como propõe Xavier (2009, p. 101): “o hipertexto é um construto multienunciativo produzido e processado sobre a tela do computador”.

Constantes avanços nas tecnologias de informação e de comunicação ampliaram as discussões sobre produções hipertextuais, considerando que passaram a ser acentuadamente caracterizadas pela atuação de usuários da rede favorecida, em especial, pelo sistema de comentários.

Em razão disso, Elias e Cavalcante (2017) passaram a compreender o hipertexto como resultante de uma atividade colaborativa e interacional que envolve uma variedade de autores (poliautoria); de vozes (polifonia); de linguagens (polissemiotividade); de temas (politematização); e de gêneros textuais (poligenericidade).

Essa atualização enfatiza a atividade de leitores não apenas no sentido da exploração de hipertextos por meio da ativação de *links* sugeridos e postos à disposição no universo da rede, mas também – e principalmente – pela efetiva colaboração de leitores na expansão da rede hipertextual por meio da criação e propagação de *links*, considerando que, nestes tempos de conectividade, leitores são “pessoas que estão moldando, compartilhando, reconfigurando e remixando conteúdos da mídia da maneira que não poderia ter sido imaginada antes. E estão fazendo isso não como indivíduos isolados, mas como integrantes de comunidades mais amplas e de redes que lhes permitem propagar conteúdos muito além de sua vizinhança geográfica” (Jenkins; Ford; Green, 2014, p. 24).

Como dito, o modo de produção hipertextual é marcado por *links*, elementos de conectividade. Os *links* funcionam como uma espécie de senha ou porta de entrada para acesso a textos os mais diversos. São elementos que favorecem a politematização; a poligenericidade; a poliautoria; a polissemiotividade; a polifonia; e a politextualidade.

A produção hipertextual a seguir (exemplo 1) é composta por um conjunto de textos a que se tem acesso por meio da ativação dos *links* sugeridos. De gastronomia à reforma tributária, os textos são de diferentes autores; tratam de temas distintos; podem ser identificados como exemplares de gêneros textuais que possuem funções variadas e apresentam múltiplas estratégias verbais e visuais de textualização.

Exemplo 1

Recomendo o especial da **Folha** com o melhor de São Paulo para a gastronomia. Descubra os melhores bares e restaurantes da cidade eleitos

por um júri especializado. Destaco também reportagem de Eduardo Cucolo que mostra os municípios e estados que mais ganham com as mudanças da Reforma Tributária. (Sérgio Dávila)

Fonte: *Folha de S.Paulo*, 28 ago. 2023.

Como elemento de conectividade, sabemos que o *link* não é uma invenção destes tempos de internet. Assim, a hipertextualidade é também um princípio constitutivo de muitas produções no papel (Lévy, 1993; Leão, 1999). Basta pensarmos, por exemplo, na hipertextualização de produções impressas graças ao uso de recursos como boxes, tabelas, figuras, notas de rodapé, sumários, comentários, entre outros, que sugerem ao leitor a desfocalização de um texto e a focalização de um outro texto por meio de orientações implícitas como “saia deste texto da página X e vá até um outro texto na página Y”, como é possível verificar no recorte do jornal (exemplo 2) cuja conexão entre textos é sugerida nas páginas indicadas (B15, B32, A20 etc.); ou, ainda, “permaneça nesta mesma página, mas dirija a sua atenção para um outro texto que se encontra na lateral esquerda ou direita, acima ou abaixo do texto que é central”, como se verifica na página do manual didático (exemplo 3).

Exemplo 2



Fonte: *O Estado de S. Paulo*, 28 abr. 2023.

Exemplo 3

Um poeta maduro

Em *Claro enigma* (1951), *Fazendeiro do ar* (1955) e *Vida passada a limpo* (1959), Drummond, que perdera suas utopias (havia se iniciado a Guerra Fria), passa a focar questões metafísicas — a morte, o tempo, o amor.

Junto de seus poemas de formas livres, resgata a tradição clássica, usando sonetos e versos regulares, conforme se nota no poema a seguir.

No exemplar de um velho livro

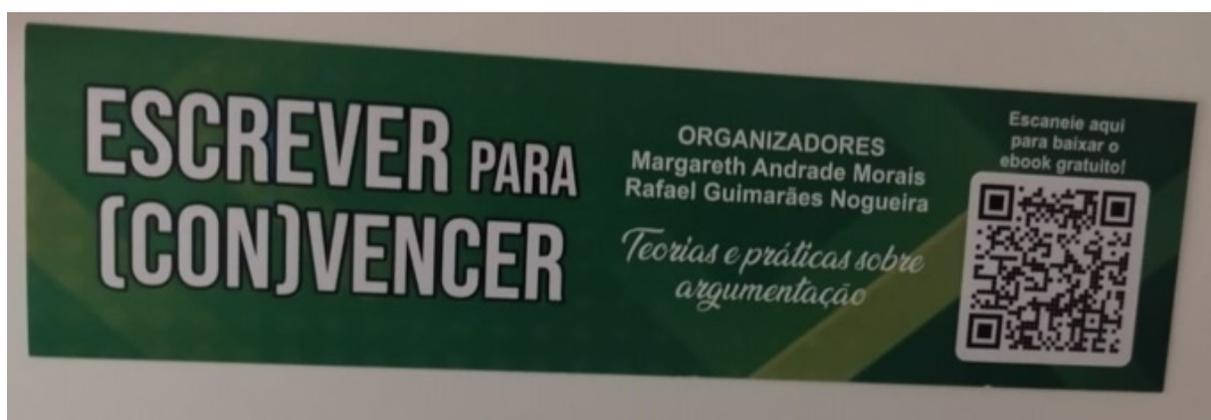
Neste brejo das almas
o que havia de inquieto
por sob as águas calmas!

Período compreendido entre o fim da Segunda Guerra (logo após 1945) e a extinção da União Soviética (1991), marcado pela corrida armamentista entre os Estados Unidos e este país, os quais disputavam a liderança mundial nas áreas política e econômica.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2020, p. 132).

Na continuidade dessas reflexões, também deve ser observado que o texto impresso passou a exibir um tipo de *link* mais sofisticado por sugerir a conectividade entre um texto no papel e um outro no universo da rede, ou seja, por sugerir a conectividade não apenas entre textos, mas também entre mídias. Dizendo de outro modo, é cada vez mais comum produções impressas apresentarem em seu conteúdo a indicação de endereços eletrônicos, *QR Code* (exemplo 4) ou aplicativos outros que são um convite para a conectividade entre textos em mídias diferentes.

Exemplo 4



Fonte: arquivo pessoal.

Incorporados em textos no papel, esses recursos convidam o leitor a atuar em mídias distintas e, conseqüentemente, a operar com as diferentes linguagens dessas mídias. Esses movimentos entre textos e contextos distintos ressaltam a complementariedade das nossas práticas textuais e hipertextuais *off-line* e *on-line*: os textos fora da rede alimentam as produções em rede e o contrário também é verdadeiro (Elias, 2012, 2015).

Do ponto de vista da pesquisa, o modo de produção caracterizado pelo princípio da hipertextualidade solicita dos estudiosos investigar e analisar o que das investigações realizadas sobre textos e coerência pode ser aplicado à análise de hipertextos e de sua coerência, quais limites e perspectivas se anunciam.

Esta é a fase em que se encontram estudos do hipertexto na LT brasileira contemporânea, após a primeira fase ter sido marcada pelo objetivo primeiro de linguistas de texto definirem o hipertexto, e a segunda

fase ter sido identificada pelo interesse desses estudiosos de definirem hipertextos como objetos de análise e, assim, ensaiarem a análise de fenômenos linguístico-textual-discursivos em relação não a como são constituídos em um texto, mas, sim, como são constituídos na relação entre textos que se encontram linkados, formando arranjos textuais ou hipertextos.

Dizendo de outro modo, o ponto de partida não é o texto (no singular), mas, sim, textos (no plural), ou seja, trata-se de eleger o hipertexto e o que ele comporta de textos, quer se constitua no ambiente da internet; quer se constitua no papel com as delimitações e imposições próprias do suporte; quer, ainda, se constitua na relação entre os meios impresso e digital, aliás, uma perspectiva ainda não explorada na investigação de textos e hipertextos nestes tempos de intensa conectividade.

Se estamos acostumados a analisar o texto que se mostra organizado no espaço delimitado do papel, com sugestão de entrada para outros textos também de forma limitada pelas restrições do próprio suporte, agora temos também o desafio de trabalhar com o texto em desdobramentos propiciados por *links*, a fim de observar, no conjunto de textos que compõem a produção hipertextual, fenômenos como a instauração e a progressão de tópicos; a constituição de redes referenciais; conhecimentos pressupostos na conexão sugerida por *links*; efeitos promovidos por recursos multimodais; a orientação argumentativa tecida no conjunto de uma variedade de gêneros textuais, autores, linguagens e mídias.

São importantes temáticas que se constituem em um atraente convite para a ampliação dos estudos textuais e hipertextuais na agenda da LT.

Considerações Finais

Como desenvolvidos na LT brasileira, estudos do texto e do hipertexto na contemporaneidade nos indicam:

- i) A ampliação da compreensão de texto de modo a considerar todos os elementos que entram em sua composição: verbais e visuais. Insere-se, portanto, a multimodalidade como um traço constitutivo de toda produção textual. Assim como a intertextualidade pode ser compreendida em sentido amplo e em sentido restrito, o mesmo

raciocínio se aplica à multimodalidade. Em sentido amplo, todo texto é multimodal. Em sentido restrito, analisam-se em uma produção textual os elementos multimodais que foram mobilizados na concretização de um projeto de dizer; com que intencionalidade; e que sentidos possibilitam construir, quando considerados em conjunto no contexto da produção.

ii) A ampliação da compreensão de hipertexto de modo a considerar:
a) a *hipertextualização em sentido lato*, uma vez que todo texto tem na base um conjunto de textos que faz parte da bagagem de conhecimentos do autor; todo leitor em sua atividade leitora promove conexões quando atualiza e relaciona em sua mente textos que fazem parte de seu conhecimento ou quando um elemento verbal ou visual do texto motiva a busca por novos textos para ampliação de seus conhecimentos; b) a *hipertextualização em sentido restrito*, que ocorre quando a conexão entre textos é sugerida visivelmente por meio de links de diversos tipos e, assim, torna-se analisável, quer em produções no ambiente da internet; quer em produções no papel; quer, ainda, em produções híbridas (papel e internet).

iii) As ampliações e atualizações sobre textos e hipertextos encerram grandes desafios teóricos e metodológicos para quem se dedica a investigar essas práticas como de fato elas ocorrem e como de fato se mostram ser em nosso cotidiano.

Referências Bibliográficas

- BARTON, D. & LEE, C. *Linguagem Online: Textos e Práticas Digitais*. São Paulo, Parábola Editorial, 2015.
- BEAUGRANDE, R. de & DRESSLER, W. *Introduction to Text Linguistics*. Londres, Routledge, 1981.
- CAVALCANTE, M. M. & CUSTÓDIO FILHO, V. “Revisitando o Estatuto do Texto”. *Revista do Gelne*, Piauí, vol. 12, n. 2, 2010, pp. 56-71.
- _____; ____ & BRITO, M. A. Paiva. *Coerência, Referenciação e Ensino*. São Paulo, Cortez, 2014 (Coleção Trabalhando com... na Escola, vol. 7).

- CUNHA, J. C. (org.). *Práticas em Sala de Aula de Línguas: Diálogos Necessários entre Teoria(s) e Ações Situadas*. Campinas, Pontes Editores, 2012.
- CUSTÓDIO FILHO, V. *Múltiplos Fatores, Distintas Interações: Esmiuçando o Caráter Heterogêneo da Referenciação*. Tese de doutorado em Linguística, Fortaleza, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, 2011.
- ELIAS, V. M. *Do Hipertexto ao Texto: Uma Metodologia para o Ensino de Língua Portuguesa a Distância*. Tese de doutorado em Língua Portuguesa, São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.
- _____. “Hipertexto e Leitura: Como o Leitor Constrói a Coerência?”. In: CABRAL, A. L. T.; MINEL, J.-L. & MARQUESI, S. C. (orgs.), *Leitura, Escrita e Tecnologias da Informação*. São Paulo, Terracota, 2015.
- _____. “Hipertexto, Leitura e Sentido”. *Calidoscópio*, São Leopoldo, vol. 3, n. 1, jan./abr. 2005, pp. 13-20.
- _____. “Texto e Hipertexto: Questões para a Pesquisa e o Ensino”. In: MENDES, E. & CUNHA, J. C. (orgs.). *Práticas em Sala de Aula de Línguas: Diálogos Necessários entre Teoria(s) e Ações Situadas*. Campinas, Pontes Editores, 2012.
- ELIAS, V. M. & CAVALCANTE, M. M. “Linguística Textual e Estudos do Hipertexto: Focalizando o Contexto e a Coerência”. In: CAPISTRANO JR., R.; LINS, M. P. P. & ELIAS, V. M. (orgs.). *Linguística Textual: Diálogos Interdisciplinares*. São Paulo, Labrador, 2017, pp. 317-338.
- ERALLDO, D. “10 Melhores Memes e Tirinhas sobre ‘O Pequeno Príncipe’, de Maquiavel”. *Listas Literárias*, 16 set. 2023. Disponível em: <<https://www.listasliterarias.com/2023/09/10-melhores-memes-e-tirinhas-sobre-o.html>>. Acesso em: 2 out. 2023.
- FÁVERO, L. & KOCH, I. G. V. *Linguística Textual: Introdução*. São Paulo, Cortez, 1998 [1983].
- JENKINS, H.; FORD, S. & GREEN, J. *Cultura da Conexão*. São Paulo, Aleph, 2014.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os Segredos do Texto*. São Paulo, Cortez, 2002.

- _____. *Introdução à Linguística Textual: Trajetória e Grandes Temas*. São Paulo, Martins Fontes, 2004.
- _____. & ELIAS, V. M. “O Texto na Linguística Textual”. In: BATISTA, R. O. (org.). *O Texto e Seus Conceitos*. São Paulo, Parábola Editorial, 2016, pp. 31-44.
- _____. & _____. *Ler e Compreender: Os Sentidos do Texto*. São Paulo, Contexto, 2006.
- _____. & TRAVAGLIA, L. C. *A Coerência Textual*. 14. ed. rev. ampl., São Paulo, Contexto, 2002a [1990].
- _____. & _____. *Texto e Coerência*. 2. ed., São Paulo, Cortez, 2002b [1989].
- LEÃO, L. *O Labirinto da Hipermídia: Arquitetura e Navegação no Ciberespaço*. São Paulo, Iluminuras/Fapesp, 1999.
- LÉVY, P. *As Tecnologias da Inteligência*. Rio de Janeiro, Editora 34, 1993.
- LIMA, S. M. C. de. “A Construção de Referentes em Textos Verbo-Visuais: Uma Abordagem Sociocognitiva”. *Intersecções*, vol. 1, pp. 61-80, 2016.
- _____. “Referenciação e Multimodalidade: Revisitando os Processos de Recategorização e Encapsulamento”. *Revista de Letras*, vol. 2, 2017, pp. 101-114.
- MAQUIAVEL, N. *O Príncipe*. Trad. Maurício Santana Dias. São Paulo, Penguin/Companhia das Letras, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. “Hipertexto: Definições e Visões”. In: FÁVERO, L. L.; BASTOS, N. B. & MARQUESI, S. C. (orgs.). *Língua Portuguesa: Pesquisa e Ensino*. São Paulo, Educ, 2007, vol. 2, pp. 79-95.
- _____. “Linearização, Cognição e Referência: O Desafio do Hipertexto”. *Língua e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, vol. 2, n. 3, 1999, pp. 21-46.
- _____. *Linguística de Texto: O Que é, Como Se Faz*. São Paulo, Parábola Editorial, 2012 [1983].
- ORMUNDO, W. & SINISCALCHI, S. *Se Liga nas Linguagens: Português*. São Paulo, Moderna, 2020.
- RAMOS, P. *Faces do Humor: Uma Aproximação entre Piadas e Tiras*. Campinas, Zarabatana Books, 2011.

- _____. *Tiras Cômicas e Piadas: Duas Leituras, um Efeito de Humor*. Tese de doutorado em Filologia e Língua Portuguesa, São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007.
- RECUERO, R. *A Conversação em Rede: Comunicação Mediada pelo Computador e Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre, Sulina, 2014.
- SILVA, N. L. *Referenciação, Multimodalidade e Tipografia Cinética: Reflexões em Linguística Textual*. Tese de doutorado em Letras, Pernambuco, Universidade Federal de Pernambuco, 2016.
- SOUSA, G. de. “Advogado de Bolsonaro Julgado no STF Confunde ‘O Príncipe’, de Maquiavel, com Obra Infantil”. *Estadão*, São Paulo, 14 set. 2023. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/politica/advogado-bolsonarista-stf-supremo-tribunal-federal-principe-nicolau-maquiavel-pequeno-principe-antoine-saint-exupery-nprp/>>. Acesso em: 30 set. 2023.
- SOUZA JÚNIOR, R. C. *Referenciação e Humor em Tiras do Gatão de Meia-Idade, de Miguel Paiva*. Tese de doutorado em Língua Portuguesa, São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.
- XAVIER, A. C. *A Era do Hipertexto: Linguagem e Tecnologia*. Recife, Ed. Universitária da UFPE, 2009.
- _____. *O Hipertexto na Sociedade de Informação: A Constituição do Modo de Enunciação Digital*. Tese de doutorado em Linguística, Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

55. Livraria Leonardo da Vinci. Perfil @livrarialeonardodavinci, *Instagram*, 15 set. 2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CxN6vtur3ws/>; acesso em: 2 out. 2023.

Intermedialidade e Adaptação: Novos Horizontes, Novas Fronteiras

Ana Luiza Ramazzina-Ghirardi

Considerações Iniciais

Os estudos da adaptação não representam um tema novo no universo acadêmico. Desde seu surgimento na metade do século XX, variadas linhas de pesquisa nesse campo rendem discussões teóricas bastante complexas que postulam diferentes pontos de vista e opiniões. Como sugere Simone Murray em “Materializing Adaptation Theory: The Adaptation Industry” (2008), essa pluralidade de perspectivas é índice do esforço dessa disciplina para firmar-se definitivamente, dentro da academia, como campo de investigação autônomo:

Mesmo um observador casual do campo da adaptação perceberia que essa disciplina está claramente sofrendo de uma aflição intelectual. Considerado durante longo tempo o filho bastardo dos estudos literários e da teoria filmica, o campo dos estudos da adaptação vem lutando para adquirir respeitabilidade acadêmica desde sua criação na década de 1950.⁵⁶ (Murray, 2008, p. 4, tradução nossa)

Buscando contribuir para a construção e consolidação dessa “respeitabilidade acadêmica”, o presente capítulo apresenta uma perspectiva para as pesquisas sobre adaptação desde o marco teórico da intermedialidade. A relação entre esses dois campos (adaptação, intermedialidade) constitui um tema norteador para as pesquisas que a

autora desenvolve no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras, na área de concentração dos Estudos Linguísticos, cuja linha de pesquisa é Linguagem em Novos Contextos, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

Observar o fenômeno da adaptação a partir das lentes da intermedialidade tem se tornado uma prática acadêmica cada vez mais frequente. Ela só se tornou possível a partir do notável adensamento teórico que os estudos intermediais conheceram nas últimas décadas. De fato, o crescente prestígio atrelado à perspectiva investigativa fundante da intermedialidade (a relação entre mídias) atuou para ampliar o horizonte de objetos possíveis para os estudos da adaptação. Contemporaneamente, para além da adaptação de um romance para produções cinematográficas – prática dominante nessa área, desde seus primórdios –, os estudos da adaptação investigam a relação entre uma multiplicidade de produtos de origem e sua reconstrução em diferentes mídias de destino, por exemplo, HQ, videogame, grafitti, curta-metragem, série de TV etc. Atualmente, ganha corpo a convicção de que compreender as dinâmicas e o sentido de trabalhos de adaptação demanda, necessariamente, compreender as relações que se estabelecem entre as diferentes mídias envolvidas no diálogo entre produtos de origem e produtos de destino.

Para situar o leitor, a primeira seção apresenta brevemente a intermedialidade como campo do saber e discute matrizes de compreensão do termo mídia no interior desse campo. A segunda seção centra na questão da adaptação desde o ponto de vista da intermedialidade e examina as relações entre produtor, mídia e receptor. O capítulo é encerrado por breves considerações finais. O referencial teórico para o argumento aqui desenvolvido prioriza o trabalho de Lars Elleström, mas se vale também da obra de estudiosos referenciais nesse campo, como Claus Clüver e Irina Rajewsky, entre outros.

Intermedialidade e Conceitos de “Mídia”

Em poucas palavras, intermedialidade é (o estudo de) as relações específicas entre produtos de mídia distintos e as relações gerais entre os diferentes tipos de mídia.

Um ponto decisivo na configuração teórica do campo da intermedialidade foi a ampliação de compreensões antes mais restritas do termo *mídia*. Essa ampliação do conceito de base afetou, de maneira mais específica, o rol de objetos de mídia merecedores de atenção por parte dos acadêmicos. A ideia de mídia era tradicionalmente circunscrita aos grandes meios de comunicação (por exemplo, os jornais, as revistas e o rádio), ao passo que os produtos a que a academia habitualmente voltava sua atenção crítica eram aqueles que se inscreviam em noções mais ou menos consolidadas de “arte” (por exemplo, a literatura, o teatro e o cinema).

A perspectiva da intermedialidade expande esse olhar sobre a mídia e sobre os produtos de mídia. Ela entende que a busca da compreensão da produção e recepção de práticas sociais no mundo contemporâneo, dos modos de comunicação e das dinâmicas que eles expressam exige que esse viés analítico mais restrito seja alargado para passar a incluir outros objetos que as leituras tradicionais não aceitariam catalogar como “obras de arte” (por exemplo, os *videogames*, os vídeos no TikTok, as histórias em quadrinhos). É esse alargamento simultâneo de perspectiva teórica e *corpus* pertinente que impulsiona o surgimento da intermedialidade como nova área de pesquisa.

Como bem observa Diniz (2018), o tipo de reflexão que hoje se inscreve nesse campo de pesquisa abarca investigações que, até a ascensão da perspectiva intermedial, eram caracterizadas como “estudos interartes”, “artes comparadas”, entre outras denominações. A nova perspectiva teórica proposta pela intermedialidade, longe de ser um fenômeno fortuito, representa um necessário esforço de atualização teórica em face das mudanças profundas nos modos de comunicação desde, sobretudo, o final do século passado. Com a evolução da tecnologia, novos produtos surgiram e levaram a área da intermedialidade a construir uma arquitetura teórica capaz de submetê-los a reflexões abrangentes. A mudança de nome não representa, portanto, apenas uma atualização pontual de um campo que permanece fundamentalmente imutável, mas é resultado de uma mudança substantiva de olhar. Diniz destaca que “[e]m nossos dias, passou-se a adotar a expressão ‘estudos de intermedialidade’ para as pesquisas e reflexões críticas sobre a diversidade de produtos antes confinados ao

campo das artes ou da literatura. Isto porque nem todos os produtos culturais hoje denominados ‘arte’ são unanimemente reconhecidos como tal” (Diniz, 2018, p. 43).

Com base nessa perspectiva, as pesquisas no campo da intermedialidade têm se debruçado sobre a relação entre mídias diversas, bem como sobre o funcionamento interno de cada mídia e suas *performances* comunicativas em sua circulação social.

Esse campo do saber conheceu um adensamento significativo em meados dos anos 1990. Antes circunscrito majoritariamente – conforme já apontado – à pesquisa do campo literário, os estudos da intermedialidade se expandiram desde uma visão interdisciplinar, em diálogo com diferentes campos do saber. Claus Clüver, Irina Rajewsky, Jürgen Müller, entre outros, são alguns dos pesquisadores responsáveis por essa ressignificação do campo. A intermedialidade é resultado, assim, do esforço de teorização das relações midiáticas inéditas geradas pela multiplicação das novas mídias com caráter multimodal, que tornaram manifestamente insuficiente o repertório conceitual de análises que se fundavam no texto verbal que organiza a literatura.

Não surpreende, assim, que a consolidação da intermedialidade como campo autônomo de investigação se dê a partir do final do século XX, momento em que essa proliferação de mídias se intensifica exponencialmente. A pesquisa nesse campo representa um esforço de conceituar, analisar e teorizar as novas formas de produção, recepção e circulação de textos (*lato sensu*) que se multiplicaram a partir das novas tecnologias de comunicação.

Para a concretização da pesquisa, a intermedialidade trata os produtos investigados como “mídia” para buscar entender: (1) produtos de mídia advindos da dinâmica das trocas sociais; (2) a relação entre esses produtos; (3) a relação tríade produtor/mídia/receptor.

Lars Elleström sustenta que “[a] intermedialidade é um ângulo analítico que pode ser empregado com sucesso para desvendar algumas das complexidades de todos os tipos de comunicação” (Elleström, 2021, p. 11). Ele indica que “a intermedialidade deve ser compreendida como uma ponte que conecta as diferenças entre as mídias e cujo alicerce são as semelhanças entre as mídias” (Elleström, 2021, p. 13).

A partir do início do século XXI, Elleström se torna figura central para o processo de autonomização e consolidação dos estudos intermediáticos. Ele amplia a pesquisa desse universo para a área da comunicação e da linguística. Em obras como *Midialidade: Ensaio sobre Comunicação, Semiótica e Intermidialidade* (2017) e *As modalidades das Mídias II: Um Modelo Expandido para Compreender as Relações Intermidiais* (2021), Elleström propõe um modelo de comunicação centralizado na mídia, priorizando os processos comunicativos, as mídias envolvidas nesse processo e as relações intermediáticas.

Nesse modelo, os estudos da comunicação e da semiótica são privilegiados. Sua proposta é orientada pela tricotomia que caracteriza as classificações dos tipos exequíveis de signos de Peirce. O modelo proposto por Elleström parte das formas concretas para observar as manifestações das mídias e as relações que estabelecem entre si. Sua noção de mídia, entretanto, é bastante mais abrangente do que aquelas que informavam, implícita ou explicitamente, os estudos interarte.

Segundo Elleström, as mídias se manifestam cotidianamente, “seja por gestos, fala, jornais televisivos, websites, música, propagandas ou sinais de trânsito” e devem ser tomadas como “ferramentas comunicativas constituídas por recursos inter-relacionados” (Elleström, 2021, p. 11).

Elleström amplia ainda os estudos no campo da multimodalidade ao propor que:

[...] [t]odas as mídias são multimodais e intermidiais no sentido em que são compostas por múltiplos recursos básicos e só podem ser completamente compreendidas em relação a outros tipos de mídia com as quais compartilham recursos básicos. Não temos a comunicação padrão em uma mão e a comunicação multimodal e intermidial na outra. Assim, a pesquisa básica em multimodalidade e intermidialidade é indispensável para o processo de compreensão da midialidade – o uso da mídia comunicativa – em âmbito geral. (Elleström, 2021, p. 11)

A contribuição do autor deixa evidente que a compreensão aprofundada do termo mídia proposta pelos estudos intermediáticos se torna central para compreender as dinâmicas contemporâneas de comunicação. Como já se pontuou, o senso comum entende ser evidente que o termo mídia se refira unicamente aos tradicionais veículos de comunicação de massa, como televisão, rádio, jornal impresso etc. Nos estudos intermidiais,

entretanto, o termo mídia encontra uma definição muito mais complexa, direcionada para o sentido da mensagem e o estabelecimento da comunicação que se dá na dialética entre produção e recepção.

Essa complexidade tem representado, de fato, um rico eixo de debates teóricos no campo, na medida em que vários pesquisadores buscam construir uma definição definitiva para o termo mídia. Um consenso sobre os limites precisos desse conceito ainda parece distante, mas já há uma notável convergência em torno do entendimento de que as definições nesse campo sempre estão voltadas para a reflexão sobre a mídia a partir das relações intermediárias em que elas estão envolvidas e do modo como tais relações se estabelecem. Esse intenso debate colabora para que os estudos sobre intermedialidade se fortaleçam pela diversidade de pensamento de seus pesquisadores.

Refletindo sobre esse efervescente movimento de busca de uma conceituação consensual, Elleström (2017, p. 51) observa que “mídia é um termo empregado de forma ampla, e seria inútil tentar encontrar uma definição direta que abrangesse todas as noções que se encontram por trás dos diferentes usos da palavra”. Buscando dar conta dessa futilidade do esforço de determinar um sentido único para o termo, Elleström (2017, p. 17) propõe uma concepção mais ampla e dinâmica de mídia, que ele caracteriza como: “um estágio intermediário de comunicação”. O pesquisador acredita que toda mídia traz em seu interior traços profundamente multimodais, e esse fator é essencial para qualificar as mídias como intermediais, visto que algumas “fronteiras” modais já são cruzadas (Elleström, 2017, p. 98).

Entender “mídia” como um aspecto da comunicação entre indivíduos ou grupos sociais permite pesquisas em que as novas “configurações midiáticas” (Clüver, 2011, p. 15) sejam abordadas de modo a incorporar a intenção do produtor e as possibilidades de compreensão do receptor: “Os pesquisadores em intermedialidade têm compreendido que só é possível definir uma mídia e seu sentido se for levado em conta como esse produto se revela materialmente e como é percebido e compreendido por seu receptor” (Ramazzina-Ghirardi, 2022b, p. 37).

É desse ponto de vista que, dentro do marco teórico da intermedialidade, novas possibilidades de pesquisa se abrem para os estudos

sobre adaptação e sobre o papel crucial que nela exerce a tríade produtor, mídia, receptor.

Intermedialidade e Adaptação

A adaptação é um tipo de transmídiação que se caracteriza pela transferência de uma combinação de características de mídias entre mídias distintas e, ao fim, a transformação da mídia é governada por semelhanças e diferenças fundamentais de mídias pré-semióticas e semióticas.

Elleström, 2017, p. 220

Os estudos dos processos de adaptação são hoje onipresentes nos programas de letras. A prevalência temática desses estudos tem se centrado, ainda, na adaptação de textos literários (talvez em um curioso sinal da duradoura, embora cada vez menos pronunciada, influência do momento de origem dos estudos de intermedialidade nos estudos “interartes”), que são ressignificados em outro produto. Embora a ideia de fidelidade pareça atualmente obsoleta dentro dos estudos da adaptação⁵⁷, não apenas o senso comum, mas também diversas pesquisas acadêmicas frequentemente ainda a tomam como critério para avaliar a “qualidade” de uma adaptação, sobretudo no que diz respeito à recriação de romances em produções cinematográficas.

Índice da popularidade e longa duração dessa ideia é o artigo do crítico estadunidense James Poniewozik, “Adapt or Die” (“Adapte-se ou Morra”, em tradução livre), publicado no prestigioso cotidiano *The New York Times*. Nesse texto, Poniewozik aponta justamente a persistência, com o grande público, de uma noção restrita de “fidelidade” na adaptação. O autor observa que *fidelidade* “tornou-se uma palavra de ordem para avaliar adaptações funcionando, às vezes, como uma medida de autenticidade e, às vezes, como um cassetete para policiar divergências de uma história favorita” (Poniewozik, 2023).

Para Poniewozik (2023), fidelidade “[é] um termo que levanta muitas questões sem resposta: Fiel a quê ou a quem? Os fãs do trabalho original têm mais direito à adaptação do que todos os outros? Você pode ser fiel e criativo ao mesmo tempo – e as pessoas que pedem fidelidade querem isso? Ou eles simplesmente querem obediência?”⁵⁸ (tradução nossa).

A conceituação da fidelidade pode se tornar uma armadilha para pesquisadores que decidem enveredar pelos estudos de adaptação, visto que ela facilmente herda do senso comum uma considerável imprecisão quanto aos elementos concretos que articula. Esse termo vago funda, em geral, (i) a expectativa das grandes produtoras cinematográficas que almejam colar em seus filmes a proximidade de um romance de sucesso adaptado: se o público gostou do livro, então faz sentido que o filme não se distancie dele; (ii) a expectativa do público receptor, que espelha aquela das produtoras, isto é, que deseja ver “o livro na tela”; (iii) a expectativa de renda que essa adaptação pode gerar e que repousa sobre o esperado reconhecimento do público de que a obra cinematográfica é “fiel” à obra literária. Todos esses elementos se mostram inócuos quando se buscam elementos concretos para a análise da qualidade da adaptação.

A teoria da intermedialidade auxilia a superar esse limite do senso comum ao desconstruir noções recebidas de “fidelidade”. A pesquisa nesse campo apresenta possibilidades de investigação sobre o binômio adaptação/fidelidade como realidades dinâmicas, que envolvem produtos e/ou processos.

Como produto, [a adaptação] significa uma criação que passou por alguma modificação para se ajustar ao novo ambiente no qual está sendo inserido. Como processo, [a adaptação] refere-se à transformação de uma obra fonte em uma obra derivada. As duas ideias se confundem e se fortalecem na medida em que, de algum modo, existe sempre uma replicação de um produto em outro ambiente. (Ramazzina-Ghirardi, 2022b, p. 81)

Assim, do ponto de vista da intermedialidade, as adaptações são pensadas não apenas desde a relação de um produto fonte e uma mídia derivada, mas também desde o funcionamento interno de uma mídia e o que foi a ela incorporado para que ela pudesse produzir a comunicação entre produtor e receptor. A tríade produtor/mídia/receptor torna-se, assim, crucial para as pesquisas sobre adaptações. A mídia é tomada como o meio pelo qual há uma comunicação entre o autor/produtor do novo produto; essa comunicação se dá pela circulação da mídia em sociedade e pelo modo como o receptor compreende a mensagem.

Nesse sentido, no contexto da adaptação, uma mídia pode ser investigada considerando elementos de seu funcionamento interno que criam sentido e comunicação, por exemplo, uma referência intermediática,

uma combinação de mídias (Rajewsky, 2012b), uma configuração midiática (Clüver, 2006), uma citação visual (Ramazzina-Ghirardi, 2023), uma écfrase (Vieira, 2017), entre outros.

Esse alargamento de perspectiva leva também à ampliação do *corpus* possível para a investigação. O que antes estava confinado à relação obra literária/adaptação fílmica atualmente surge como uma constelação de diferentes produtos em que diversas configurações midiáticas podem ser analisadas: obra literária e filme, certamente, mas também HQ, *videogame*, *graffiti*, publicidade, obras de arte, balé, ópera, fotografia etc.

Para Claus Clüver, o processo corriqueiramente conhecido como “adaptação”, no campo da intermedialidade, corresponde a uma “transformação midiática”. Nesse sentido, o produto fonte é transformado em uma “mídia plurimidiática (p. ex.: a transposição do romance para o cinema, peça teatral para a ópera, conto de fadas para o balé etc.)” que retém traços do produto fonte sem necessariamente corresponder fielmente a ele (Clüver, 2011, p. 18).

Para Elleström (2017, p. 203), a adaptação deve ser “entendida como um fenômeno de mídia e não como ajuste ou aclimatização de qualquer coisa”, uma vez que ela “é sem dúvida, um tipo de transformação midiática [...], um tipo específico de transformação de mídias”.

Outros pesquisadores propõem diferentes categorias analíticas para examinar os processos adaptativos que realizam a transferência de traços de uma obra de origem para uma de destino. Duas propostas com abordagens significativas para refletir sobre processos em que um produto é ressignificado em outra mídia são a de Irina Rajewsky (2012a), “transposição midiática”, e a de Lars Elleström (2017), “transmidiação”.

Rajewsky (2012a, p. 23) concentra sua pesquisa “nas configurações midiáticas concretas e em suas qualidades intermidiáticas específicas”. Desse modo, sua pesquisa faz distinções das categorias individuais da intermedialidade. Ela propõe a “transposição midiática” como uma subcategoria para analisar a transformação de um produto estruturado em uma mídia específica que origina uma nova mídia. Desse modo, ela propõe que

[...] a qualidade intermidiática tem a ver com o modo de criação de um produto, isto é, com a transformação de um determinado produto de mídia (um texto, um filme etc.) ou

de seu substrato em outra mídia. Essa categoria é uma concepção de intermedialidade “genética”, voltada para a produção; o texto ou o filme “originais” são a “fonte” do novo produto de mídia, cuja formação é baseada num processo de transformação específico da mídia e obrigatoriamente intermediário. (Rajewsky, 2012b, p. 24)

Esse processo tem como resultado a produção de uma nova mídia, e, por isso, essa subcategoria expressa uma perspectiva “genética” de intermedialidade, ou seja, a “hereditariedade” que deixa traços na nova criação midiática. Para Rajewsky, “a qualidade intermediária – o critério de cruzamento de fronteiras midiáticas – relaciona-se à maneira pela qual uma configuração midiática *vem ao mundo*” (Rajewsky, 2012a, pp. 58-59). Ainda que a nova mídia não revele abertamente o seu produto de origem, ela traz em sua concepção traços de sua origem, do produto do qual ela deriva.

Assim, ao tomar, por exemplo, a adaptação do romance *Madame Bovary* (1873), de Flaubert, para o mangá homônimo de Yumiko Igarashi (1997), o investigador pode buscar na dinâmica interna dos quadrinhos o modo pelo qual o romance foi ressignificado e quais aspectos da mensagem o autor da adaptação priorizou nessa transposição. Segundo a proposta de Rajewsky, ainda que o mangá tenha como título *Madame Bovary*, é importante entender a adaptação observando a particularidade de sua configuração midiática. “O novo universo intermediário é capaz de replicar o texto primeiro em uma perspectiva inovadora tecida por uma complexa rede de referências” (Ramazzina-Ghirardi, 2021, p. 19).

Lars Elleström propõe que, no campo da intermedialidade, a adaptação seja entendida como “uma espécie de transmediação: uma mídia representa de novo, mas de forma diferente, algumas características que já foram representadas por outro tipo de mídia” (Elleström, 2017, p. 204). O pesquisador privilegia os estudos da semiótica para explorar esse processo pois acredita que esse olhar sobre a mídia – em sentido amplo – ajuda a incorporar novas perspectivas aos estudos da adaptação. Elleström acredita que:

[...] grande parte das pesquisas em adaptação prefere não discutir qualquer tema que não seja a própria adaptação, entendida geralmente como aquela entre romances e filmes. Apesar dos constantes alertas, que partem do próprio campo, sobre a adaptação significar mais do que isso, tem havido poucas tentativas sérias de esclarecer o quadro teórico na

direção de um conceito para adaptação: a transferência e a transformação das formas e dos conteúdos entre todos os tipos de artes e mídias. (Elleström, 2017, p. 176)

Elleström (2017, p. 201) considera as mídias “ferramentas de comunicação”, ou seja, elas são capazes de representar “entidades intermediárias que fazem conexão entre dois ou mais pontos de vista possíveis”. Assim, quando um produto é tomado como mídia, sua adaptação depende dos traços que foram priorizados para a transferência da mensagem que o seu produtor quis representar na comunicação.

Segundo o autor, sempre que um “valor cognitivo” é transformado em mídia para transmitir uma nova mensagem, uma nova comunicação é estabelecida e uma ideia é midiada. Elleström (2017, p. 29) propõe a expressão “valor cognitivo” como o termo “para se referir àquelas configurações mentais que entram e saem na comunicação”; ele acredita que, “apesar de o valor cognitivo ser sempre o resultado de um trabalho mental, nem sempre é possível articular usando a linguagem”.

Para ilustrar com um exemplo: Alexandre Dumas Filho midiou a história de sua relação amorosa com a cortesã Marie Duplessis e a transformou na narrativa de seu romance *A Dama das Camélias* (1848). Para Elleström (2017, p. 182), “midiar”, significa um “processo através do qual um meio técnico torna percebível algum tipo de conteúdo de mídia”. A mediação veicula, através de um meio material, a mensagem em uma mídia e a concretiza, pela primeira vez, para sua circulação em sociedade. No caso do romance de Dumas Filho, o livro (material ou digital) veicula a ideia do amor sincero de Armand Duval pela cortesã Marguerite Gautier e os percalços vividos pelo casal.

Em 1853, Giuseppe Verdi compõe *La Traviata*, que apresenta a relação entre a cortesã Violetta Valéry e Alfredo Germont. A ópera traz traços do romance de Dumas Filho, mas não é uma adaptação fidedigna (no sentido que esse termo recebe do senso comum) do romance. Ao ser adaptada para outra mídia, a mensagem de Verdi, o adaptador, orchestra o novo produto guardando traços da mídia de origem, o romance. Elleström propõe que, quando uma mídia é midiada outra vez, ocorre uma transmediação.

Assim, o processo da transmediação acontece quando “o conteúdo de uma mídia é midiado uma segunda vez (ou 3ª ou 4ª) por outro meio

técnico” (Elleström, 2017, p. 182); esse processo apresenta um novo modo de ressignificar um “valor cognitivo” que já foi mediado uma primeira vez.

No que tange à adaptação, dentro do campo da intermedialidade, Elleström distingue dois tipos de transformação de mídia que entende como categorias analíticas fundamentais para a compreensão desse fenômeno: a transmidiação e a representação.

Transmidiar, para o autor, refere o ato de transformar uma mídia material em outro tipo de mídia transportando traços da mídia de origem. A nova mídia não é idêntica à primeira, mas traz características da primeira.

Representar é o “valor cognitivo” que o adaptador dá ao seu novo produto. A representação está ligada à “criação de sentido, ou a significação, de um produto de mídia” (Elleström, 2017, p. 179). Segundo Elleström (2017, p. 69), “[...] o mundo não possui significado em si mesmo, este deve ser compreendido como o produto do sujeito, em determinadas circunstâncias sociais, que percebe e cria uma ideia. Todo significado é o produto de uma mente que interpreta e atribui sentido a estados de coisas, ações, ocorrências e artefatos”.

Um exemplo da utilidade dessas duas categorias analíticas é o livro ilustrado *Romeu e Julieta* (2018), de Mercè López. Ao transmidiar a peça teatral de Shakespeare, López traz para um livro ilustrado – sem o uso da linguagem verbal – a essência da história de amor de Romeu e Julieta. Para isso, ela busca na representação, através de desenhos e cores significativas, temas importantes da célebre história de amor de modo a fazer que esse diferente tipo de mídia, o livro ilustrado, ressignifique a narrativa.

A ilustração de López confere pleno sentido à ausência da linguagem verbal. Sua narrativa não busca reparar qualquer tipo de *lacuna*, como se fosse preciso remediar a falta de palavras. Pelo contrário: a força de sua obra vem da radicalidade com que se apropria de um texto, em sentido lato, e o reenuncia em imagens. Como Julieta, López parece entender que “não há palavras que possam traduzir essa dor” (Shakespeare, 1998, p. 93) e que há sentidos profundos demais para serem traduzidos pelos limites que a linearidade impõe ao verbo. (Ramazzina-Ghirardi; Ghirardi, 2020, p. 53)

Na adaptação, o papel do receptor torna-se crucial a partir de seu contato com a mídia e a ativação dos “modelos midiáticos” de que dispõe e que, segundo Rajewsky, “podem sofrer mudança e desarticulação por conta da própria encenação midiática” (Rajewsky, 2012a, p. 67).

A função do receptor como colaborador para elaborar o sentido das mídias tem se tornado objeto de intenso interesse dos pesquisadores, a exemplo do que se deu, no campo da teoria literária, com o papel do leitor em relação à recepção da leitura. Quando uma mente produtora idealiza uma mídia, ela deixa ao receptor alguns interstícios a serem preenchidos para que a mensagem seja concluída. Para Elleström (2017, p. 70), “a criação de significado da mídia somada à mente perceptora do ser humano constroem a interpretação final do produto de mídia”.

Para a completude da comunicação, o papel do receptor que entra em contato com a mídia se mostra medular. Elleström (2019) aponta esferas virtuais que, segundo o pesquisador, são formadas de “objetos extracomunicacionais” (memórias, acontecimentos etc.) que precedem e envolvem a esfera virtual que se forma na comunicação e estabelecem um “conhecimento de fundo” do receptor. “Conhecimento de fundo”, para o autor, é toda a reserva midiática que o receptor constitui ao longo de sua vida e que faz parte de sua interpretação de mundo. O receptor é capaz de formular o sentido da comunicação e reconstituir em sua mente a mensagem desde seu conhecimento prévio, seu “domínio extracomunicacional” que ele conjuga com a nova mensagem.

Para que a mensagem possa alcançar sua totalização de sentido e criar a comunicação, o receptor colabora com sua expectativa e com a elaboração de hipóteses. Para Elleström (2019, p. 41), “[p]erceber as inter-relações como significativas é, ao menos parcialmente, uma questão de ser capaz de relacioná-las com coisas com as quais já estamos familiarizados” (tradução nossa).

Desde essa percepção, os fenômenos passíveis de estudo na área da adaptação desde a perspectiva da intermedialidade se multiplicam. Além da pesquisa sobre como os traços de uma mídia foram adaptados para outra mídia, é possível se deter na análise, como já apontado, do funcionamento interno de uma mídia e como outras mídias foram “adaptadas” ao seu interior. No âmbito desse tipo de interação midiática, a autora deste capítulo tem investigado as formas pelas quais produtos de mídia citam visualmente outra mídia: a citação visual.

Elleström também dedica atenção especial a esse fenômeno da citação e sua relação com as mídias. Ao desenvolver a ideia de *representação*, o pesquisador aponta que “produtos de mídia podem significar ou representar

quase tudo” (Elleström, 2017, p. 184). Segundo Elleström (2021, p. 65), a *representação* “é um fenômeno semiótico que deve ser entendido como o cerne da significação”. O pesquisador delimita o sentido de “significação” ao modo pelo qual cada pessoa cria uma ideia em relação à comunicação. A *representação* é realizada através de um sistema sígnico cujo resultado produz sentido na mente de um receptor ao entrar em contato com um produto de mídia.

Desde o conceito de *representação*, Elleström (2017, p. 184) observa que “[u]m produto de mídia pode *sugerir*, *aludir* ou se *referir* a outra mídia, pode *mencionar* ou *nomear* outra mídia, e pode *citar* ou *comentar* sobre outra mídia”.

O conceito de “citação” pode ser utilizado de modo consistente para explicar algumas estratégias narrativas que se relacionam à retomada da linguagem imagética dentro de mecanismos internos de uma mídia. Como se trata de um processo que ocorre a partir de retomada de imagens que desencadeia um processo dentro de uma mídia citante, a expressão “citação visual” alavanca a compreensão desse fenômeno dentro do escopo da Intermedialidade⁵⁹.

A citação visual trata especificamente da citação de uma imagem de outra mídia através da replicação dessa imagem dentro do interior semiótico de uma mídia principal. Uma mídia principal pode citar uma imagem de dois modos: (1) com recursos de seu ambiente interno, e, nesse caso, nem sempre o receptor consegue perceber que aquela imagem representa uma citação visual; e (2) com recursos de um ambiente externo ao seu (a imagem tal qual ela foi concebida), e, nesse caso, fica mais transparente a intenção do texto citante⁶⁰.

Ao identificar duas maneiras diferentes de citação visual, os tipos encontrados podem ser categorizados em: “citação visual entreglosa” (a mídia citante simula outro produto de mídia e a inclui em seu ambiente a partir de seus próprios recursos semióticos) e “citação decalque” (a mídia citante duplica/replica o produto de mídia citada dentro de seu ambiente semiótico tal qual ele foi concebido)⁶¹.

As HQs são um produto de mídia que acolhe particularmente bem as citações visuais, pois seu funcionamento interno apresenta como característica uma diversidade de elementos semióticos. A adaptação *As*

Barbas do Imperador – D. Pedro II, a História de um Monarca em Quadrinhos (2013), de Spacca e Lilia Moritz Schwarcz, é um bom exemplo de citações visuais. São muitas as citações visuais que podem ser analisadas nessa HQ⁶². A coroação do imperador, por exemplo, aparece desde um desenho do ilustrador com uma paleta diversificada de cores. O desenho cita visualmente o quadro *Coroação de D. Pedro II* (1845-1846), de Manuel de Araújo Porto-Alegre (Spacca; Schwarcz, 2013, p. 21). Em outra passagem, uma vinheta apresenta como que um “decalque” do *Jornal do Commercio* de 1853 (Spacca; Schwarcz, 2013, p. 45).

Para que a citação visual funcione, é imprescindível a colaboração do receptor. Se ele for capaz de identificar em seu repertório midiático a imagem citada, a “representação” da mídia será concretizada. A citação visual decalque é perceptível de imediato, visto que a imagem não faz parte do ambiente semiótico citante. Contudo, a citação visual entreglosa usa os meios da mídia citante para citar a imagem. Isso, em geral, requer uma proficiência maior do receptor, um “conhecimento de fundo” mais amplo que permita a associação de um “objeto extracomunicacional” com a mídia citante.

A citação visual é um dos campos de pesquisa que pode ser investigado desde uma única mídia e seu ambiente interno. Como já apontado, são muitas as perspectivas para explorar a adaptação de uma mídia, seja em relação a outra mídia, seja em relação ao seu funcionamento interno.

Considerações Finais

Este capítulo apontou que os estudos sobre adaptação realizados desde o ponto de vista da intermedialidade se beneficiam de uma perspectiva renovada. Eles ganham ferramentas teóricas preciosas para entender o funcionamento das mídias e a transferência de traços significativos de uma mídia para outra. Superando noções tradicionais de *fidelidade* que nortearam durante longo tempo esse campo de estudos, as pesquisas guiadas pela lupa da intermedialidade multiplicam possibilidades de formulação teórica dos processos de adaptação, ao mesmo tempo que ampliam exponencialmente as possibilidades de *corpora* aptos a serem

examinados. O binômio obra literária/adaptação filmica, antes hegemônico no campo da adaptação, representa, atualmente, apenas uma das dinâmicas possíveis de investigação entre uma variedade de outros – mangás, vídeos no TikTok, séries de TV, mensagens publicitárias etc.

Por essa expansão do repertório conceitual e do campo de objetos passíveis de análise, a matriz intermedial possibilita realizar investigações dotadas de recursos mais diversos, e mais sofisticados, para compreender o novo produto fruto de uma adaptação. Mais que considerar a nova mídia um produto de segunda mão, o campo da intermedialidade o toma como um novo produto e seu produtor como um novo criador.

Este capítulo sustentou também que, sob a perspectiva da intermedialidade, a recepção das mídias merece ser investigada a partir de um novo referencial teórico, que traz ecos – mas se diferencia – do conceitual desenvolvido para os estudos de recepção de textos literários, isto é, restritos ao âmbito da linguagem verbal. Sob a ótica da intermedialidade, o receptor tem papel central para a concretização do “valor cognitivo” de uma mídia para que a comunicação entre mente produtora e mente receptora se estabeleça. Os “objetos extracomunicacionais” (Elleström, 2019) – memórias, acontecimentos etc. – colaboram no momento em que o receptor entra em contato com a nova mídia. É isso que estabelece a comunicação e cria um “conhecimento de fundo” (Elleström, 2019). A partir da conjugação da recepção do novo produto e de seu conhecimento de fundo, o receptor realiza o “valor cognitivo” da comunicação e reconstitui em sua mente a mensagem com base em seu conhecimento prévio, seu “domínio extracomunicacional”.

O referencial teórico para o argumento aqui priorizado se ancora, como apontado acima, no trabalho de Lars Elleström, pesquisador que escolheu o campo linguístico para os estudos intermediais. A perspectiva de outros estudiosos que se dedicam à área da intermedialidade – como Irina Rajewsky, Claus Clüver, Jürgen Müller, Eric Méchoulan – também foi apresentada, na medida em que representam contribuições significativas para o desenvolvimento da pesquisa com uma teoria consistente a respeito de adaptação.

O volume em que se insere esse tema tem a função dupla de trazer discussões teóricas contemporâneas no campo da linguística e de divulgar a um público ampliado o trabalho de pesquisa dos docentes da Unifesp,

campus Guarulhos. As reflexões deste capítulo são fruto da pesquisa que desenvolvo na Unifesp. Estes estudos fazem parte de um diálogo com um universo maior de pesquisadores no Brasil, de modo especial com aqueles que participam do grupo Intermídia liderado por Thaís Flores (Universidade Federal de Minas Gerais [UFMG]) e Claus Clüver (Indiana University, Estados Unidos).

Tendo em vista o objetivo de contribuir com o propósito de divulgação apontado acima, parece relevante indicar que durante meu percurso no Programa de Pós-Graduação em Letras da Unifesp pude orientar alunos muito talentosos que realizaram trabalhos sobre adaptação sob a ótica da intermedialidade. Esses trabalhos abrangem uma multiplicidade de *corpora*, por exemplo, a adaptação de *Dois Irmãos* (2006), de Milton Hatoum, para a linguagem multimodal da HQ, em obra homônima (2015) de Fábio Moon e Gabriel Bá; as relações existentes entre *The Hobbit* (1937), de J. R. R. Tolkien, romance pertencente à vertente literária fantasia, e “Misty Mountain Hop” (1971), canção de *rock* da banda britânica Led Zeppelin; *Hakuouki*, *videogame* lançado em 2008 que retoma e retrata a narrativa da Corte Imperial no período histórico da Revolução Meiji, entre outros. Esses e outros temas surpreendentes têm sido estudados, em um movimento que vem contribuindo muito positivamente para a criação de novos caminhos para estudos na área da intermedialidade.

O trabalho com os discentes reforça a ideia de que o campo de pesquisa que investiga a adaptação desde o conceito da intermedialidade se mostra fascinante, com diferentes perspectivas que oferecem ao pesquisador possibilidades infinitas. Pensar as mídias como configurações que transitam em sociedade e expandem a comunicação ajuda a entender de forma mais relevante a constante e complexa transformação contemporânea de nossa sociedade.

Referências Bibliográficas

CLÜVER, C. “Intermedialidade”. *PÓS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da EBA/UFMG*, 2011, pp. 8-23.

- _____. “Inter Textus/Inter Artes/Inter Media”. Trad. Elcio Loureiro Cornelsen. *Revista Aletria*, vol. 14, jul.-dez. 2006, pp. 10-41. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/18067/14857>>. Acesso em: 11 jan. 2024.
- DINIZ, T. F. N. “Intermedialidade: Perspectivas no Cinema”. *RuMoRes*, vol. 12, n. 24, 2018, pp. 41-60. DOI: 10.11606/issn.1982-677X.rum.2018.143597.
- ELLESTRÖM, L. *As Modalidades das Mídias II: Um Modelo Expandido para Compreender as Relações Intermediárias*. Porto Alegre, EdiPUCRS, 2021.
- _____. *Identificando, Construindo e Transpondo as Fronteiras das Mídias*. Trad. Camila Figueiredo. In: *Anais X Seminário de Pesquisa II Encontro Internacional VII Jornada Intermídia*. Curitiba, 2018, pp. 1-15.
- _____. *Midialidade: Ensaios sobre Comunicação, Semiótica e Intermedialidade*. Porto Alegre, EdiPuc, 2017.
- _____. *Transmedial Narration: Narratives and Stories in Different Media*. Londres, Palgrave Macmillan, 2019.
- MURRAY, S. “Materializing Adaptation Theory: The Adaptation Industry”. *Literature/Film Quarterly*, vol. 36, n. 1, 2008, pp. 4-20. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/43797393>>. Acesso em: 11 jan. 2024.
- PONIEWOZIK, J. “Adapt or Die”. *The New York Times*, 1 maio 2023. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2023/05/01/arts/television/movie-tv-book-adaptations.html>>. Acesso em: 25 jul. 2023.
- RAJEWSKY, I. “A Fronteira em Discussão: O Status Problemático das Fronteiras Midiáticas no Debate Contemporâneo sobre Intermedialidade”. Trad. Isabella Santos Mundim. In: DINIZ, T. F. N. & VIEIRA, A. S. (orgs.). *Intermedialidade e Estudos Interartes: Desafios da Arte Contemporânea 2*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2012a, pp. 51-73. (Original em inglês publicado em 2010)
- _____. “Intermedialidade, Intertextualidade e ‘Remediação’ – Uma Perspectiva Literária sobre a Intermedialidade”. Trad. Thaís Flores

- Nogueira Diniz e Eliana Lourenço de Lima Reis. In: DINIZ, T. (org.). *Intermedialidade e Estudos Interartes*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2012b, pp. 15-45.
- _____. “O Termo Intermedialidade em Ebulição: 25 Anos de Debate. Trad. Ana Luiza Ramazzina Ghirardi”. In: FIGUEIREDO, C. A. P.; OLIVEIRA, S. R. O. & DINIZ, T. F. N. (orgs.). *A Intermedialidade e os Estudos Interartes na Arte Contemporânea*. Santa Maria, Editora UFSM, 2020, pp. 55-96. (Original em francês publicado em 2015)
- RAMAZZINA-GHIRARDI, A. L. “Citação Visual em HQ e Processos Intermediáticos”. In: RIBAS, M. C. C.; MARTONI, A. & DINIZ, T. F. N. (orgs.). *Estudos de Intermedialidade: Teorias, Práticas, Expansões*. Curitiba, Editora CRV, 2022a, vol. 3, pp. 93-104.
- _____. *Intermedialidade: Uma Introdução*. São Paulo, Contexto, 2022b.
- _____. “Linguagem Mangá e Linguagem Literária: Novas Configurações, Novos Produtos Midiáticos”. *Scripta Uniandrade*, vol. 19, 2021, pp. 1-22.
- _____. “Visual Citation in Intermedial Relations”. In: BRUHN, J.; LÓPEZ-VARELA, A. & DE PAIVA VIEIRA, M. (eds.). *The Palgrave Handbook of Intermediality*. Cham, Palgrave Macmillan, jun. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-91263-5_17-1>. Acesso em: 11 jan. 2024.
- _____ & GHIRARDI, J. G. “Quem Renovou Essa Rivalidade Ancestral? Tensões e Convergências entre Texto Visual e Texto Escrito na Transposição Midiática de Romeu e Julieta”. *Revista VIS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte*, vol. 19, 2020, pp. 44-69.
- SHAKESPEARE, W. *Romeu e Julieta*. Trad. Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre, L&PM, 1998.
- SPACCA & SCHWARCZ, L. M. *As Barbas do Imperador: D. Pedro II, a História de um Monarca em Quadrinhos*. São Paulo, Companhia das Letras, 2013.
- VIEIRA, M. P. “Écfrase: De Recurso Retórico na Antiguidade a Fenômeno Midiático na Contemporaneidade”. *Revista Todas as Letras*, vol. 19, n. 1, pp. 45-57, 2017.

56. No original em inglês: “Even a casual observer of the field of adaptation studies would perceive that the discipline is clearly suffering from intellectual dolours. Long regarded as the bastard offspring of literary studies and film theory, adaptation studies has struggled to achieve academic respectability since its inception in the 1950s”.

57. Segundo Elleström (2017, p. 177), “muitos estudos de adaptação estão envolvidos em questões de avaliação, focando no que as torna bem ou malsucedidas, o que explica por que a fidelidade se tornou um anátema. Fidelidade é, obviamente, um quesito vago e ambíguo, que se debruça sobre as questões de avaliação das obras de arte”.

58. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2023/05/01/arts/television/movie-tv-book-adaptations.html>; acesso em: 25 jul. 2023.

59. A citação visual nas mídias é objeto de minha pesquisa. Conferir Ramazzina-Ghirardi (2023).

60. Conferir nota 4.

61. Conferir nota 4.

62. Conferir Ramazzina-Ghirardi (2022a, vol. 3, pp. 93-104).

“A Imagem é Clara”: Intericonicidade da Morte e do Sofrimento na Descida da(s) Cruz(es)

João Kogawa
Renato Nunes dos Santos

Considerações Iniciais

Nunca, em toda a história, o ser humano se viu tão circundado por imagens. A internet é um vasto terreno para sua proliferação e consequente mundialização (Courtine, 2013), pois, hoje, qualquer pessoa com um *smartphone* em mãos pode registrar uma cena e em instantes torná-la pública, lançando-a no mundo por meio das redes sociais.

Courtine (2013) não deixa passar despercebida essa característica do século XXI, a saber, que somos uma sociedade mais dada às imagens do que às palavras; estamos mais suscetíveis à sedução das primeiras do que à persuasão das últimas. Isso nos coloca uma questão importante, a saber, a do funcionamento de novas formas de naturalização na/pela evidência das imagens. Nada mais corriqueiro do que admitirmos que alguém é culpado de algo porque se mostra um vídeo em que supostamente este alguém foi filmado (difícilmente se questiona a edição do vídeo). Afinal, foi assim; “a imagem é clara”, como diria o comentarista de futebol Arnaldo César Coelho. E o árbitro assistente de vídeo (VAR) tem demonstrado o quanto as

imagens tanto podem esclarecer um fato novo quanto atender a convicções prévias que temos sobre algo.

As ponderações “jurídicas” e genéricas que acabamos de fazer apenas servem para ressaltar a onipresença de uma “crença na imagem”. Isso reforça seu grau de importância, e discutir o funcionamento dessa materialidade está na ordem do dia da Análise do Discurso (AD). Efetivamente, como lidar com esse efeito de evidência que, pela transparência fotográfica, insiste em “nos apresentar o real” como algo dado? A resposta de Courtine, inscrita na arqueologia do saber – daí advêm, ao mesmo tempo, a centralidade do conceito de enunciado que ultrapassa a condição linguística da materialidade discursiva e a orientação inter-relacional inscrita na perspectiva do domínio associado (Foucault, 2004) –, é a intericonicidade. Isto é, por mais transparente e óbvia que uma imagem possa parecer, ela guarda uma memória, insere-se no arquivo de uma tradição que se repete e condiciona a significação. Assim como um dizer é a retomada de um já dito, um mostrar é a retomada de um já visto. Desse modo, o arquivo “entre a tradição e o esquecimento [...] faz aparecerem as regras de uma prática que permite aos enunciados subsistirem e, ao mesmo tempo, se modificarem regularmente” (Foucault, 2004, pp. 147-148).

Neste capítulo, demonstramos esse funcionamento pela análise do discurso cristão, que, subjetivando-nos desde o século I d.C., desloca-se e reordena-se em torno dos sentidos da morte e do sofrimento. Interna ou externamente a esse discurso, a iconografia do sepultamento de Cristo e de sua descida da cruz apresenta-se como parte de uma tradição que nos interpela como sujeitos históricos, ou seja, quando se trata de simbolizar o sofrimento e a morte, não raro, somos levados a recorrer ao imaginário da cruz. De todas as formas possíveis para designar o fim da vida, o arquivo (Foucault, 2004) nos lega o sepultamento de Cristo. Independentemente do que, em cada momento, essa iconografia significa, sua materialidade continua a nos dizer qual é a feição da morte, e é isso que analisamos a seguir pela mobilização do conceito de intericonicidade derivado desse encontro da AD com a arqueologia do saber.

Da Sintaxe à Imagem: Como a Arqueologia Desestabilizou a Ordem da AD

Desde seus primórdios, a AD é uma disciplina de interpretação interessada na desconstrução do efeito de obviedade. O “isto é isto” sempre foi um problema para os intelectuais em torno de Michel Pêcheux, que procuravam discutir os efeitos da ideologia no discurso a partir dos quais a “obviedade perde seu valor de verdade e a naturalidade se desfaz” (Magalhães; Kogawa, 2019, p. 152).

Nessa busca por ferramentas e categorias para desobvializar as evidências, a pedra de toque era, inicialmente, a sintaxe. Não é sem razão que uma lista considerável de textos clássicos (como Henry, 2013) da AD dedica-se, por exemplo, às construções relativas e às recorrências dos sintagmas-pivô e suas diferenças semânticas no interior de estruturas sintáticas (Courtine, 2009).

Em uma obra clássica da AD, Henry (2013, p. 175) afirma que “a dimensão do discurso supõe a existência da sintaxe: a sintaxe está situada, na linguagem, na articulação da língua e do discurso”. Outro autor que destaca a sintaxe como inerente ao dispositivo inicial da AD é Marandin (1997, p. 120), quando se propõe a investigar “o quadro a partir do qual a questão da sintaxe se colocou na AD”.

Chegar, portanto, a um dispositivo de análise que se abrisse a diferentes *corpora* exigiu que a teoria se modificasse. Um dos pioneiros na percepção dessa necessidade foi justamente Courtine. De acordo com Gregolin (2007), a crítica do autor levou o próprio Pêcheux a operar autocríticas nos planos político e teórico da AD:

Tendo percebido a necessidade de uma abertura no *corpus*, Pêcheux propõe que a análise do discurso trabalhe com as materialidades discursivas implicadas em rituais ideológicos, nos discursos filosóficos, em enunciados políticos, nas formas culturais e estéticas, através de suas relações com o cotidiano. Constitui-se, portanto, mais um lugar em que podemos observar a confluência do seu pensamento com as propostas foucaultianas, já que, ao adotar esse ponto de vista, Pêcheux aponta na direção *arqueogenealógica* desenvolvida por Foucault que, desde o início dos anos 70, estava interessado em estudar a pululação dos saberes que constituem a “história do presente”. (Gregolin, 2007, pp. 181-182)

No bojo dessa discussão, que visava abrir as fronteiras da AD para materialidades distintas do verbo, inicia-se um percurso encabeçado especialmente por Courtine rumo à teorização das imagens. É nesse quadro em reformulação, precisamente, que o autor encaminhará suas discussões em direção à antropologia histórica. Esse movimento faz nascer o conceito de intericonicidade.

Esse conceito permite-nos teorizar o fato de que, efetivamente, recebemos diariamente uma verdadeira enxurrada imagética. Muitas dessas imagens, recém-produzidas, tornam-nos, muitas vezes, os primeiros – quando não os únicos – espectadores a vê-las. Mas, apesar de nos depararmos o tempo todo com essa espécie de ineditismo sugerido pelo excesso imagético, reside no fundo uma sensação de *déjà-vu*. Courtine (2013, p. 155) levanta essa questão da seguinte forma: “como conceber que sobre imagens julgadas inéditas subsista uma impressão insistente do já visto?”. Com efeito, as imagens não estão – como já sugeria, para o verbal, o princípio da AD segundo o qual o dito é a retomada de um já dito – historicamente isoladas. Mesmo que tenham acabado de ser criadas, elas pertencem a um contexto maior que aquele em que foram produzidas.

Circundados por este grande fluxo de imagens, armazenamos um imenso repertório que, como domínio de memória, ativa saberes de nosso repertório interno. Segundo Courtine (2013, p. 156), as imagens “possuem o poder insuperável de determinar o que memorizamos dos acontecimentos”. Pautados no conceito de intericonicidade, portanto, passamos à análise do arquivo do discurso cristão, que regula os sentidos da morte ao longo da história. A cruz, um dos signos máximos do cristianismo, (re)configura-se no funcionamento constante da (re)significação da morte em diferentes momentos históricos.

Sentidos de Vida e Morte na Crucificação⁶³

Nas pinturas sacras, é comum serem retratados trechos bíblicos nas telas e podemos dizer que há uma tradição nesse sentido. O episódio da morte de Cristo é relatado nos quatro Evangelhos e, nos quatro, há uma divisão na narrativa entre “A morte de Jesus” e o “O sepultamento de Jesus”. Assim, está escrito: “Então José pegou o corpo, enrolou num lençol

novo de linho e o colocou no seu próprio túmulo, que há pouco tempo havia sido cavado na rocha” (Mateus, 27: 59-60)⁶⁴; “José comprou um lençol de linho, tirou o corpo da cruz e o enrolou no lençol” (Marcos, 15: 46); “Então tirou o corpo da cruz e o enrolou num lençol de linho” (Lucas, 23: 53); “Nicodemos, aquele que tinha ido falar com Jesus à noite, foi com José, levando uns trinta e cinco quilos de uma mistura de aloés e mirra. Os dois homens pegaram o corpo de Jesus e o enrolaram em lençóis nos quais haviam espalhado essa mistura” (João, 19: 39-40).

Desde o texto bíblico, uma série de imagens emergiram ao longo da história para significar essa cena da narrativa. Entre as várias leituras possíveis, observamos, nas pinturas, um excesso em relação à passagem do “Sepultamento de Jesus”. Com efeito, a Bíblia não deixa explícito que José de Arimateia teria descido o corpo da cruz e, mais ainda, não encontramos relato de que houve um grupo de seguidores que se juntaram para fazê-lo. Diferentemente da iconografia da descida da cruz que analisaremos adiante, o texto produz um efeito de sentido de relativo distanciamento dos seguidores de Cristo no momento da crucificação: ele morreu sozinho e apenas um homem – exceto na narrativa de João, que menciona ainda Nicodemos – apareceu para recolher o corpo.

Embora a imagem tenha certa independência em relação à palavra, a relação dos quadros com os Evangelhos não deixa de produzir seus efeitos: o suposto desamparo de Cristo depois da morte ganha matizes devocionais no/pelo trabalho e cuidado de José de Arimateia, nos Evangelhos, ou por seus apóstolos e seguidores, nas pinturas, criando uma contribuição dos cristãos na descida do corpo. Nas pinturas, emerge um efeito de sentido de que, se Cristo carregou sozinho sua cruz na subida do Calvário, não desceu desamparado dela para seu sepultamento. Ressalta-se ainda o fato de que a passagem bíblica enfatiza o sepultamento – o subtítulo dos capítulos dos Evangelhos é “O Sepultamento de Cristo”, e não “A Descida da Cruz” –, enquanto as imagens retratadas pelos pintores preenchem uma lacuna que poderia ser sistematizada a partir do seguinte enunciado: “se ele morreu na cruz, como teria sido sua descida?”. A licença poética para o que teria acontecido irrompe aí, desconstruindo o efeito de frieza dos apóstolos e dos parentes de Cristo na/pela representação de uma descida coletivizada por chegados e seguidores.

Entre os diferentes quadros, é possível estabelecer uma relação de intericonicidade no interior do discurso cristão, ou seja, tanto na obra de Weyden quanto na de Rubens, inscreve-se uma regularidade material do corpo que é descido da cruz – e eis aí algo que a imagem dá a ver apesar do silêncio do texto bíblico.

Nesse sentido, as duas pinturas apresentam-nos uma ordem do discurso cristão que procura sustentar um comprometimento dos apóstolos e/ou dos seguidores que pouco se deu a ver nos Evangelhos. Na hora da morte, no texto, Cristo desceu sem seguidores; nas pinturas, lá estavam os cristãos, prontos a ajudarem o mestre nesse trágico percurso. Até aí, apesar da diferença promovida pelo excesso da imagem em relação ao texto, o discurso cristão guarda sua unidade. Nada nos autoriza, apesar das nuances possíveis, a ler algo que fuja dessa ordem, tal como: é um discurso cristão atravessado pelo político ou pelo jurídico.

No entanto, esta estabilidade emerge comprometida séculos depois. Com efeito, encontramos, em uma fotografia jornalística de 2007, a regularidade material do corpo vetorizado de cima para baixo. Não apenas isso, mas esse imaginário guia-nos em nossa relação com o mundo de tal forma que povoa o universo de nossas imagens internas (Courtine, 2013). Para demonstrar este último aspecto, apontado mas inexplorado na concepção courtiniana de intericonicidade, recorreremos ainda à nossa própria condição histórica de espectadores criativamente condicionados. Desse modo, inserimos, na série de imagens elencadas, duas fotografias derivadas de fotografias que fomos levados a fazer pela orientação de um discurso cristão que parte da Bíblia Sagrada, passa pelas pinturas clássicas e reatualiza-se na fotografia de Clóvis Miranda. Eis, portanto, na sequência, uma série de cinco imagens agrupadas a partir da orientação conceitual da intericonicidade. É em torno delas que procederemos à descrição e interpretação dos elementos visuais que se perpetuam incorporando diferentes matizes ao discurso cristão por meio da permanência da regularidade vetorial da descida da cruz. Nesse intuito, nosso *corpus* é composto pelas seguintes imagens, nesta ordem: (i) *A Descida da Cruz* (figura 8.1), de Rogier van der Weyden (século XV); (ii) *A Descida da Cruz* (figura 8.2), de Peter Paul Rubens (século XVII); (iii) *Martírio no Presídio* (figura 8.3), de Clóvis Miranda (século XXI); (iv) *A Descida das Cruzes* (figuras 8.4 e 8.5), de João Kogawa (século XXI).

A primeira imagem, portanto, é o quadro de Weyden (figura 8.1).



Figura 8.1 Rogier van der Weyden, *A Descida da Cruz*, óleo sobre madeira, 220 × 262 cm, 1435-1438. A obra faz parte de um tríptico e hoje pertence ao acervo do Museu do Prado.

De acordo com Gombrich (2011), essa pintura artificializa um cenário. O Cristo que desce da cruz aí não está no Gólgota, mas deslocado em uma espécie de tablado com pouca profundidade. A perspectiva é de uma pintura que seria vista de longe pelos fiéis durante as celebrações na igreja. Reforça essa proposta a constituição da claridade, que enfatiza contornos precisos para a fácil leitura da cena a distância (Gombrich, 2011). Cristo compõe o centro do quadro, emoldurado pelas carpideiras à esquerda e à direita e amparado pelos apóstolos, que têm expressões serenas. A Virgem Maria desfalece em movimento muito semelhante ao de Cristo, enquanto é amparada por Maria Madalena. As personagens da cena têm expressões

corporais não muito naturais, o que constrói um efeito de encenação em um drama sacro.

A imagem emula as composições sacras do período gótico pela concretização de um estilo pictórico mais realista, que era uma exigência naquele período (Gombrich, 2011), e se inscreve em uma tradição que atrela a arte às imposições religiosas. O discurso cristão aqui apresenta-se em estado puro, desprovido de atravessamentos de outra ordem que não a religiosa. A adoração e a sensibilização visual para o texto bíblico funcionam em complementaridade: o sepultamento de Cristo ganha visualidade no fato da descida amparada por seus seguidores.

Na sequência, a pintura de Rubens (figura 8.2), produzida no século XVII, também produz esse efeito de expansão do texto bíblico a partir da ideia vetorial da descida, que instaura o efeito de sentido de proximidade entre o Cristo e uma série de apoiadores na hora da morte.

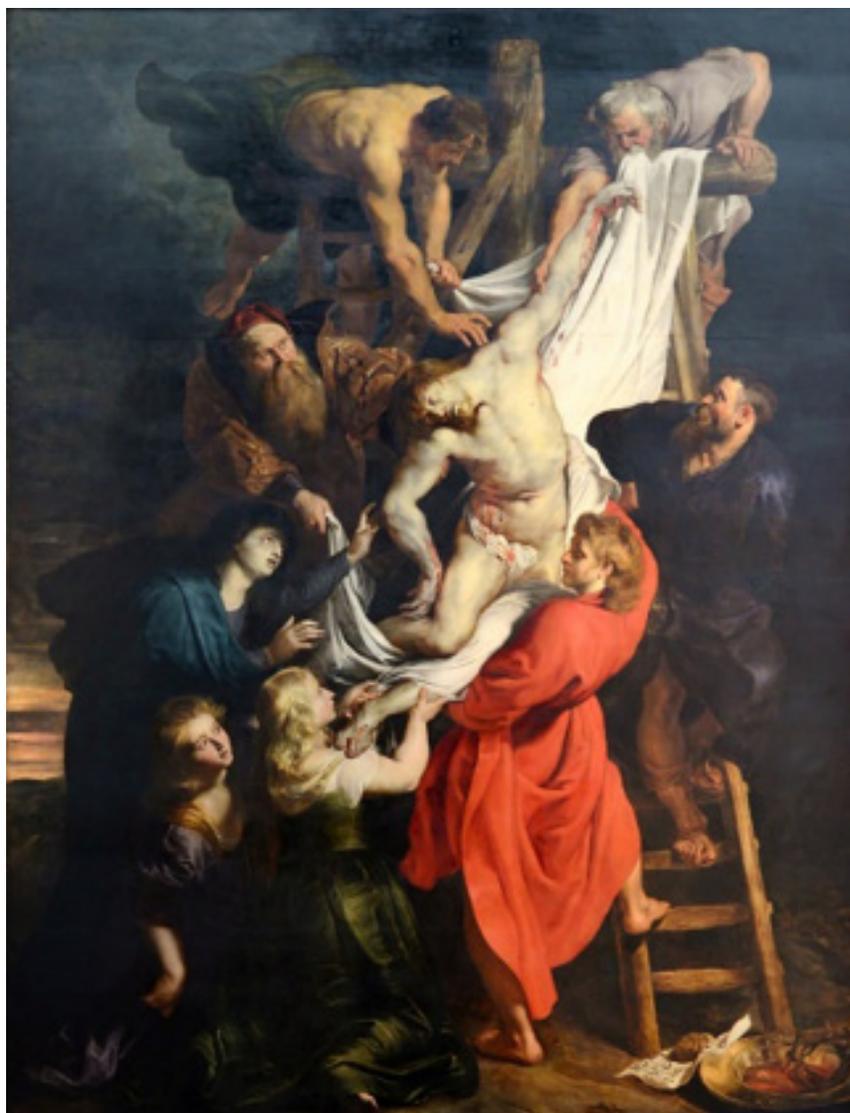


Figura 8.2 Peter Paul Rubens, *A Descida da Cruz*, óleo sobre madeira, 421 × 311 cm, 1612-1614. A pintura faz parte de um tríptico e está na catedral de Nossa Senhora, na Antuérpia, Bélgica.

A cena retrata a deposição de Cristo pelos apóstolos, acompanhados da Virgem Maria, Maria Madalena e Salomé. Jesus é a peça central do quadro e tem um grande destaque devido à luz vinda da diagonal superior direita – influência dos trabalhos de Caravaggio (Gombrich, 2011). A iluminação produzida de forma direta cria um contraste entre o corpo de Cristo e as nuvens escuras. A forma como as figuras são representadas remete a uma representação do próprio Gólgota. Diferentemente do quadro de Weyden, aqui, a descida da cruz não se dá em um cenário, mas no

próprio morro do calvário. As expressões faciais e corporais das personagens representadas encontram-se tensionadas. Seus músculos ressaltam ao segurar o corpo de Cristo e seus olhares são marcados por pesar.

Tanto na primeira quanto na segunda imagem, apesar das nuances, é inegável que se trata do discurso cristão em estado puro. A estrutura imagética, com a figura centralizada de Cristo, não dá margem para atravessamentos de qualquer ordem que não seja religiosa. A vetorização apreendida pela relação de intericonicidade entre as duas obras sacras é um percurso de descida da cruz essencialmente cristã.

No entanto, como já apontamos, a regularidade da retomada das imagens não segue um padrão comportado de pertencimento. O que antes circulava nas/pelas regras do religioso, séculos depois reaparece com outra conotação. A fronteira da religião é extrapolada e, do cristianismo, restam: (i) o sinal da cruz – posta ou pressuposta –; (ii) a marca da descida; e (iii) o efeito de sentido de sofrimento e morte. É nesse trajeto de leitura da visualidade que se torna possível interpretar a fotografia de Clóvis Miranda (figura 8.3). O discurso cristão emerge agora como exterioridade que condiciona a imagem. Isso atesta que o discurso “É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos” (Foucault, 2004, p. 61).



Figura 8.3 Clóvis Miranda, *Martírio no Presídio*, Manaus, 2007. A foto, que foi publicada no jornal *A Crítica* e recebeu o Prêmio Esso em 2008 (cf. <<https://bit.ly/3fOiuyV>>), registra o exato momento em que um detento é resgatado pelos bombeiros durante uma rebelião no Instituto Penal Antônio Trindade, em Manaus, em 2007.

Clóvis, fotógrafo do jornal *A Crítica*, de Manaus, contou-nos, em conversa por telefone, que já havia cumprido sua jornada de trabalho naquele dia e, enquanto ia para casa, recebeu um telefonema da redação do jornal perguntando se ele poderia cobrir o acontecimento no presídio, pois lá havia um preso conhecido no estado do Amazonas que havia sido feito

refém dos outros presos que se rebelavam.⁶⁵ Ele aceitou então a tarefa de registrar o acontecimento e partiu rumo ao Instituto Penal Antônio Trindade. Chegando lá por volta das 16h, Clóvis permaneceu até o dia seguinte, quando, por volta das 10h da manhã, as coisas começaram a se agitar. O fotógrafo iniciou então o registro da negociação entre os presos e a polícia, e foi nesse momento que viu a cena de um outro preso sendo torturado em outro ponto distante do grupo inicialmente focalizado. Essa mudança de foco é que nos tornou possível visualizar a imagem registrada na foto: um detento pendurado pelos braços tentando se desvencilhar de seus alçózes enquanto um bombeiro de prontidão faz o resgate.

O editor de fotografia do jornal, ao receber os cartões de memória com as fotos de Clóvis, viu a cena e decidiu publicá-la na matéria de capa. O fotógrafo relata que, alguns dias depois, recebeu o telefonema do editor de fotografia da *Folha de S.Paulo* elogiando-o porque aquela era uma fotografia bíblica. Na sequência, recebeu a carta de uma leitora do jornal. A carta dizia que ela havia se emocionado bastante com a cena, pois via ali o sofrimento de Jesus.

Um ano após a publicação da foto, Clóvis recebeu de um amigo fotógrafo o incentivo para inscrevê-la no Prêmio Esso de Jornalismo. Em 2008, efetivamente, a foto intitulada *Martírio no Presídio* ganhou o prêmio – na categoria Fotojornalismo.

A narrativa obtida em conversa com o próprio autor da fotografia, em que dois contatos a respeito de seu trabalho ressaltam a religiosidade da imagem, reforça nossa análise intericônica. Mesmo que não tivesse havido esse relato, seria difícil não ver, após a justaposição das pinturas clássicas à fotografia, o quanto elas se referem umas às outras. O efeito de permanência do discurso cristão, agora existindo e condicionando a fotografia do exterior, (re)cria a descida da cruz em um cenário absolutamente distinto. O presídio dá lugar ao discurso cristão enquanto validador, ainda que do exterior, dos sentidos do sofrimento e da morte. Descer alguém da cruz é, acima de tudo, um ato de compaixão, sentimento tão marcadamente cristão e encarnado no bombeiro que aguarda a descida do corpo torturado. Diferente das pinturas, no entanto, aqueles que “fazem descer” não o fazem por compaixão ou solidariedade. Querem, antes, ver o fim da vida do detento que desce. É o bombeiro que faz a vez de José de

Arimateia na cena do crime. Assim, sem ser exatamente o mesmo – antes que as mentes conservadoras nos acusem de igualar a figura de Cristo à imagem do detento –, é a sensibilidade cristã que se dá a ver na validação intericônica da fotografia na série iconográfica.

Para complementar esse funcionamento da intericonicidade, gostaríamos de destacar algo defendido mas não explorado por Courtine (*apud* Kogawa, 2015, p. 411): “Isso me parece ser justo, mas, a meu ver, é preciso prever o lugar das imagens internas, o lugar que as imagens vêm ocupar no imaginário do sujeito. Há, na paisagem mental de cada um, na memória das imagens da qual cada um dispõe, uma parte individual e uma parte coletiva – algo que é da ordem da intericonicidade”.

Não foi outra nossa ideia ao inserirmos no corpus imagens que “nós mesmos” fizemos. Com efeito, não se trata de um “nós mesmos”, mas de um efeito de individualidade que emerge da série, das sequências que exploramos ao longo deste capítulo. Não foi sem razão que, em uma corrida rotineira descendo a Avenida Sumaré, na cidade de São Paulo, recortamos esse cenário que, dois dias depois, já não estava mais disponível ao olhar. O percurso de descida, quando se percorre a Sumaré no sentido Marginal Tietê, também nos impôs a imagem da cruz, que, como nas pinturas clássicas e na fotografia de Clóvis, (re)significa o sofrimento, a dor e inspira a compaixão.

O contexto de pandemia também instaura, em nosso imaginário povoado pelo “Sepultamento de Cristo” nas diferentes iconografias, um imperativo de compaixão. É assim, pela exigência de um imaginário orientado pela intericonicidade, que fomos condicionados, subjetivamente, a apreender na Avenida Sumaré o que Weyden e Rubens nos legaram e o que Clóvis registrou de forma tão singular. Temos também em nosso cotidiano nossas descidas e nossas cruces. A descida aqui, ressignificada, não é a do corpo imolado, mas a do espectador em movimento, que, ao olhar para os lados, depara-se com as cruces. Não mais um indivíduo – Cristo (figuras 8.1 e 8.2) ou o detento (figura 8.3) –, mas milhares de indivíduos. Afinal, a covid-19 também pedia a compaixão, o posicionamento cristão e a solidariedade dos que, eventualmente, configuram-se como os “neo-Josés de Arimateia”.

Contrasta com essa “vontade de compaixão” um momento político complexo em que os dizeres colocam em paralelo a vida e a economia.

Aqui, na *Descida das Cruzes* da Avenida Sumaré, obviamente, as mortes significadas nas/pelas cruzes fincadas no canteiro lateral apelam para a vida e para a sensibilidade não apenas dos cristãos comuns, mas também para o cristianismo dos políticos. O repúdio, a crítica e a manifestação não apenas denunciam, mas também “clamam” à nossa classe dirigente para que nos ajudem a “descer da cruz”.



Figura 8.4 João Kogawa, *A Descida das Cruzes 1*, 20 jun. 2020. A paisagem situa-se na avenida Sumaré, na cidade de São Paulo. A faixa explicativa – voltada para fora da ciclofaixa – do ato de fincar as cruzes na descida da avenida exige que o espectador atravesse a rua para ancorar a disposição das cruzes a uma manifestação política.



Figura 8.5 João Kogawa, *A Descida das Cruzes II*, 20 jun. 2020. Do outro lado da rua, olhando em direção à ciclofaixa, mas fora dela, lê-se a seguinte mensagem: “Homenagem aos mortos pela covid-19 em São Paulo e nosso repúdio e asco a esta corja que nos governa”⁶⁶.

Considerações Finais

O discurso cristão não para de se atualizar e se reconfigurar. Se, nos períodos mais clássicos, em que a Igreja tinha um papel sobredeterminante na sociedade, as imagens de Cristo asseguravam a coerência de uma iconografia encerrada em si mesma, o século XXI nos dá mostras de uma religiosidade mais dispersa. Cristo, nesse sentido, não é propriedade da igreja ou do discurso cristão, mas um ícone que ressurgue em diferentes meios para significar o sofrimento, a morte e a compaixão que, pelo esvaziamento do corpo terreno, fazem ascender ao divino.

Esse olhar para o funcionamento do discurso cristão não se limita aos textos escritos. Com efeito, se ficarmos apenas com a Bíblia, as fronteiras de interpretação das transformações do significado do cristianismo deixam escapar a inscrição dos valores cristãos em outras materialidades. E elas nos chegam aos montes, exigindo um olhar atento e orientado intericonicamente.

Mais do que um “exercício de erudição”, a intericonicidade é um conceito que desnuda a constituição de nós mesmos enquanto suporte de imagens. Olhando para quadros clássicos, para uma fotografia ou para uma paisagem urbana, os rastros da iconografia cristã nos subjetivam e condicionam nosso olhar. Heterodoxamente, a intericonicidade aplicada ao discurso cristão incita-nos a finalizar este capítulo com uma passagem do Evangelho de Tomé, texto apócrifo descoberto em 1945 nas proximidades do Rio Nilo: “Eu sou a luz que está sobre todos. Eu sou a totalidade. De mim tudo veio, e é para mim que tudo se expande. Rachai um pedaço de madeira, lá estou eu. Levantai uma pedra, lá me encontrareis” (Grupo de Aprendizagem da Informação Aberta, s.d.).

Agradecimentos: Gostaríamos de agradecer ao fotógrafo Clóvis Miranda, do jornal *A Crítica*, pela gentileza e cordialidade com que nos atendeu. Além das ricas explicações dadas a respeito de sua fotografia *O Martírio no Presídio* – vencedora do Prêmio Esso 2008 –, Clóvis gentilmente autorizou que utilizássemos a imagem. Nosso muito obrigado, Clóvis!

Referências Bibliográficas

- “MATEUS”. In: *Bíblia: Nova Tradução na Linguagem de Hoje*. Trad. João Ferreira de Almeida. Barueri, Sociedade Bíblica do Brasil, 2013, pp. 957-998.
- “MARCOS”. In: *Bíblia: Nova Tradução na Linguagem de Hoje*. Trad. João Ferreira de Almeida. Barueri, Sociedade Bíblica do Brasil, 2013, pp. 998-1024.

- “LUCAS”. In: *Bíblia: Nova Tradução na Linguagem de Hoje*. Trad. João Ferreira de Almeida. Barueri, Sociedade Bíblica do Brasil, 2013, pp. 1025-1068.
- “JOÃO”. In: *Bíblia: Nova Tradução na Linguagem de Hoje*. Trad. João Ferreira de Almeida. Barueri, Sociedade Bíblica do Brasil, 2013, pp. 1068-1099.
- COURTINE, J.-J. *Análise do Discurso Político: O Discurso Comunista Endereçado aos Cristãos*. Trad. Cristina de C. Velho Birck et al. São Carlos, EdUFscar, 2009.
- _____. *Decifrar o Corpo: Pensar com Foucault*. Trad. Francisco Morás. Petrópolis, Vozes, 2013.
- FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe Baêta Neves. 7. ed., Rio de Janeiro, Forense, 2004.
- GOMBRICH, E. H. *A História da Arte*. Trad. Álvaro Cabral. 16. ed., Rio de Janeiro, LTC, 2011.
- GREGOLIN, M. R. *Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso: Diálogos e Duelos*. 3. ed., São Carlos, Claraluz, 2007.
- GRUPO DE APRENDIZES DA INFORMAÇÃO ABERTA. “O Evangelho de Tomé”. *Livro de Urantia*, s.d. Trad. Arnaldo, Gilmar e Marcus. Disponível em: <<https://bit.ly/2A1jVLd>>. Acesso em: 12 jan. 2024.
- HENRY, P. *A Ferramenta Imperfeita: Língua, Sujeito e Discurso*. Trad. Maria Fausta P. de Castro. 2. ed., Campinas, Editora da Unicamp, 2013.
- KOGAWA, J. “Qual Via para a Análise do Discurso? Uma Entrevista com Jean-Jacques Courtine”. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, vol. 59, n. 2, 2015. DOI: 10.1590/1981-5794-1504-8. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/6518>>. Acesso em: 1 set. 2023.
- _____; RAMAZZINA GHIRARDI, A. L. & DOS SANTOS, R. N. “Intermedialidade e Intericonicidade: Um Diálogo Possível?”. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, vol. 17, n. 1, 2022, pp. 98-115. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/53511>>. Acesso em: 4 set. 2023.

MAGALHÃES, A. S. & KOGAWA, J. *Pensadores da Análise do Discurso: Uma Introdução*. Jundiaí, Paco Editorial, 2019.

MARANDIN, J.-M. “Sintaxe, Discurso: Do Ponto de Vista da Análise do Discurso”. In: ORLANDI, E. (org.). *Gestos de Leitura: Da História no Discurso*. Trad. Maria Cristina Leandro Ferreira. 2. ed., Campinas, Editora da Unicamp, 1997, pp. 119-144.

63. Esta análise foi parcialmente desenvolvida em Kogawa, Ramazzina Ghirardi e Dos Santos (2022) com o intuito de pensar condições de articulação entre intericonicidade e intermedialidade. A referência completa desse texto encontra-se ao final deste capítulo.

64. A versão da Bíblia Sagrada utilizada por nós é a *Nova Tradução na Linguagem de Hoje*.

65. Ainda de acordo com o autor, a redação do jornal sofreu um incêndio e o arquivo original da matéria se perdeu.

66. Para complementar a cadeia enunciativa, o leitor pode acessar o site da organização responsável pela manifestação. Trata-se de uma campanha de conscientização social feita pela organização não governamental (ONG) Bem Pro Social. Um vídeo da campanha está disponível na conta da organização no Instagram: <https://www.instagram.com/bemprosocioal/?hl=pt>.

Textos, Hipertextos & Leitura: Aspectos Teóricos e Práticas Possíveis

Vanda Maria Elias
Aline Rubiane Arnemann
Guilherme Brambila

Considerações Iniciais

Questões sobre leitura têm sido constantemente discutidas por pesquisadores e professores interessados no texto, sem sombra de dúvida pela relevância do tema no processo da formação humana e atuação social. No centro desse debate encontra-se o texto, objeto dado à leitura que sofre modificações, transforma-se e dá-se a conhecer em novos contextos, impondo-nos atenção a seus modos de textualização, configuração, acessibilidade, manuseio, circulação e inserção em letramentos diversos.

O texto é objeto de estudo e investigação da Linguística Textual (LT). Disciplina de caráter integrativo (Antos; Wieser, 2005), a LT compreende o texto em sua complexidade constitutiva. Isso significa dizer que linguistas dessa área tomam como ponto de partida o texto e a sua materialidade, mas a ela não se limitam (Elias; Capistrano Jr., 2021). É o que sugere a metáfora do texto como um *iceberg* (Beaugrande, 1997). Nessa mesma linha, é o que propõe Koch (2002), quando afirma que o texto tem segredos que precisam ser desvendados.

Na trajetória da LT (Fávero; Koch, 1983; Marcuschi, 1983; Koch, 2004), estudos do texto foram redefinidos da fase transfrástica para a cognitiva, passando pela gramática de texto e pela virada pragmática, até chegar ao atual momento, cuja perspectiva é sociocognitiva e interacional. Da compreensão do texto como unidade mais alta do sistema linguístico, estudiosos passaram a entendê-lo como unidade básica da comunicação e da interação humana e, dessa concepção, a uma outra que focalizou o texto como resultado de uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas, até chegarem à compreensão do texto como uma “entidade multifacetada” que é “fruto de um processo extremamente complexo de interação social e de construção social de sujeitos, conhecimento e linguagem” (Koch, 2004, p. 175).

Na contemporaneidade, novos modos e contextos de produção textual, como os propiciados pelos avanços das tecnologias da informação e comunicação, e, conseqüentemente, novos tipos de interação, como a *on-line* (Thompson, 2018), têm motivado e realimentado a discussão sobre o que entendemos por texto e processos envolvidos na sua coerência, considerando que nossas práticas comunicativas e interacionais atuais são indicadoras de dois modos de produção textual: um que aponta para a cultura do papel e outro que aponta para a cultura da tela, ambos parte da nossa realidade e compreendidos na perspectiva da complementariedade (Barton; Lee, 2015). Papel e tela, impresso e digital, *off-line* e *on-line* são contextos que nos dizem muito sobre as nossas práticas textuais, hipertextuais e interacionais, como indicado por Ramos e Elias, em capítulo desta obra.

Neste capítulo, apresentamos contribuições dos estudos do texto para o ensino da leitura. Com esse objetivo em mente, desenvolvemos o capítulo em três tópicos: o primeiro trata da concepção de texto e de hipertexto na LT contemporânea, um campo teórico de natureza interdisciplinar que traz na própria denominação o objeto de sua descrição e análise. O segundo tópico focaliza a concepção de leitura derivada da compreensão de texto como um objeto multifacetado que mostra em sua materialidade apenas uma pequena parte do que se encontra implícito ou sugerido em sua constituição. O terceiro tópico, destinado à focalização da leitura como objeto de ensino, divide-se em dois subtópicos que, apresentados sob a forma de pergunta, pretendem indicar possibilidades para práticas em sala de aula centradas na

leitura de textos e hipertextos. Com essa orientação sobre a organização deste capítulo, passamos ao desenvolvimento dos tópicos descritos.

Textos & Hipertextos

Concebido e compreendido sob o pressuposto da interação, o texto é analisado em relação ao que apresenta em sua materialidade e ao que essa materialidade pressupõe de conhecimentos compartilhados, portanto inferíveis. Assim, analisa-se a materialidade do texto (verbal e visual) e o que ela sugere não apenas em termos da conectividade no interior do texto, em se tratando de palavras, parágrafos, imagens, desenhos, quadros, tabelas, cores etc., mas também em termos da conectividade entre textos, suas configurações e funções; e entre textos, cognição e sociedade.

Então, assumimos que textos têm propósitos interacionais; requerem conhecimentos; funcionam e significam em contextos; assumem configurações relativamente estáveis; exigem intertextualizações, retextualizações, contextualizações, descontextualizações e recontextualizações; são incompletos, isto é, contêm lacunas que precisam ser preenchidas pelos seus leitores; são objetos de conhecimentos e objetos por meio dos quais se constroem conhecimentos; são multimodais e podem se transformar em hipertextos.

Quanto a esse último aspecto, os *links*, elementos que propiciam a hipertextualização, também existem em produções no papel como enciclopédias, dicionários, jornais ou manuais didáticos. O exemplo 1 a seguir foi extraído de um manual didático. No fragmento, a hipertextualização, que se materializa em boxes à direita, está relacionada à intencionalidade de oferecer: (i) uma informação que pressupostamente não deve fazer parte do conjunto de conhecimentos do leitor, daí o seu caráter definicional; (ii) uma informação que pressupostamente deva ser do conhecimento do leitor, daí a solicitação para que seja ativada na memória ou recuperada na parte do manual em que o assunto tenha sido trabalhado.

Exemplo 1

Refere-se à frequência, ao tipo e ao grau de magnitude dos terremotos ocorridos ao longo do tempo em uma região.

Lembra?

Muitas notícias apresentam a estrutura chamada de "pirâmide invertida", isto é, são iniciadas com um ou dois parágrafos, o **lide**, em que se apresentam as informações mais importantes: **O que** aconteceu? **Quando?** **Onde?** **Como?** **Quem** está envolvido? **Por quê?**

A atividade sísmica nas cidades cearenses de Madalena, Boa Viagem e Quixeramobim foi intensificada na madrugada desta quarta-feira, 24. Segundo o Laboratório Sismológico do Nordeste (LabSis) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), foram anotados mais de 100 tremores. O de maior magnitude aconteceu em Boa Viagem – de 2.5 graus na escala Richter, que vai a 10 graus.

A Defesa Civil do Ceará registrou casas rachadas, e moradores relataram que móveis balançaram.

Publicado em: 24 jul. 2019. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2019/07/24/ceara-registra-uma-serie-de-mais-de-100-tremores-de-terra.htm>>. Acesso em: 15 maio 2020.

- O que explica a coincidência na escolha dos dados iniciais das duas notícias?
- A primeira notícia foi divulgada no site de um jornal da região Nordeste; a segunda, em um site de notícias de alcance nacional. Como essa diferença influencia na construção do título?
- Na segunda notícia, há maior distanciamento entre o produtor do texto e o fato que notícia. Como isso é percebido?

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2020, p. 216.

Ainda sobre esses elementos de conexão e de expansão reticularizada do texto, que funcionam como um convite para que leitores ponham em focalização outro(s) texto(s), podemos dizer que eles estão cada vez mais presentes em nossas práticas textuais e comunicativas na internet e fora dela também. Nesses tempos de cultura da conexão, facilmente deparamo-nos com produções impressas que trazem em seu conteúdo a indicação de endereços eletrônicos. Trata-se de uma espécie de *link* mais sofisticado que encerra um convite para a conectividade não apenas entre textos, mas também entre mídias. É o que podemos observar no exemplo 2, em que é sugerido ao leitor o acesso ao *QR Code* para ampliação do conhecimento sobre o tema: o cordel brasileiro e suas referências às festas juninas.

Exemplo 2

**24 - Se um dia você perder
Pacote, mochila ou caixa
Vá aos pés de SANTO ANTÔNIO
Deixe uma pequena taxa,
Ele vai lhe orientar
Que basta você lembrar
Aonde deixou que acha.**

**25 - Quanto a PEDRO esse daí
O Vaticano escolheu
Pra juntar-se a SÃO JOÃO
Por que na cruz faleceu
Num 29 de junho
Porém sem baixar o punho,
Altivo como viveu.**

Trecho do Cordel "São João Também é História (2010) de Manoel Monteiro, um dos maiores cordelistas do Brasil (1937-2014).



O cordel é um gênero literário tipicamente brasileiro que faz muita referência às festas juninas. Para saber mais sobre o tema, acesse o Qrcode.

Fonte: arquivo pessoal.

Incorporados em textos no papel, esses recursos de conexão (*links*) convidam o leitor a atuar em mídias distintas e, conseqüentemente, a operar com as diferentes linguagens dessas mídias. Esses movimentos entre textos e contextos distintos ressaltam a perspectiva da complementariedade das nossas práticas textuais *off-line* e *on-line*: os textos fora da rede alimentam as produções em rede e o contrário também é verdadeiro (Elias, 2012, 2014, 2015).

Compreendendo as práticas textuais e hipertextuais na perspectiva de um *continuum*, ideia reforçada por Barton e Lee (2015), para quem muitas práticas sociais contemporâneas entrelaçam perfeitamente atividades *on-line* e *off-line* que não podem ser separadas, Elias (2012) argumenta que há textos que revelam mais ou revelam menos o “princípio de hipertextualidade” (Lévy, 1993; Leão, 1999), que é constitutivo de textos produzidos também fora da rede, embora devam ser destacadas as diferenças quanto ao modo de manifestação num e noutro contextos.

Nos exemplos 1 e 2 comentados, é possível observar como a hipertextualização foi proposta pelos autores dos textos em questão. Mas esse processo não fica a cargo apenas de autores. Como leitores, também promovemos a hipertextualização dos textos que lemos quando, por

exemplo, envolvidos na atividade de leitura, uma palavra, uma expressão, uma citação ou uma imagem chamam a nossa atenção e motivam em nossa mente: (i) a conexão com textos que já fazem parte de nosso repertório textual; (ii) a busca por novos textos para ampliação da nossa bagagem de conhecimentos.

Assumimos, portanto, que os leitores também realizam a atividade hipertextualizadora quando em interação com o texto (na tela ou no papel). Contudo, salientamos que, se esse processo ocorre no ambiente da internet, a atividade hipertextualizadora dos leitores torna-se visível e contribui concretamente para a expansão reticularizada de textos no universo da rede.

Leituras & Sentidos

Da concepção de texto que orienta as investigações na LT de base sociocognitiva e interacional deriva a compreensão de que a leitura é uma atividade complexa que demanda a observação das relações tecidas entre palavras, frases e parágrafos, tópicos e subtópicos, títulos, autor, *boxes* ou notas explicativas e recursos multimodais, bem como o estabelecimento da conexão desses elementos, como selecionados e distribuídos na organização e progressão textual, com contextos os mais diversos em que se situam as nossas práticas comunicativas e interacionais.

A leitura, assim concebida em seu amplo espectro, põe no centro da atividade o leitor e estratégias que utiliza para o processamento textual que envolvem conhecimentos referentes à língua; a recursos multimodais; às coisas do mundo, como elas existem, funcionam e são compreendidas; aos sujeitos e a seus históricos interacionais; à cultura e à história da humanidade, bem como a modelos mentais resultantes de experiências, vivências e práticas comunicativas. Trata-se de uma atividade que exige de nossa parte, como leitores, consideração a todas as peças que compõem o texto, as quais servem de base ao estabelecimento de múltiplas conexões, quando destinados estamos a mergulhar no oceano textual e a explorá-lo. Daí considerarmos que, se o texto tem segredos que precisam ser desvendados, a leitura solicita esse (des)vendamento: partimos do que o texto mostra para chegarmos ao que o texto esconde em suas implicitudes, intencionalidades e sentidos.

Nesse processo, o leitor não apenas identifica a proposta que lhe foi dirigida pelo autor, isto é, não só identifica a intenção, tampouco segue unicamente pistas que lhe foram dadas. Situando-se em relação ao texto como configurado e atentando para as sinalizações sugeridas, o leitor vai adiante. Sem perder de vista o propósito da interação ou, de outro modo, o que a ele é dito e o que dele se espera, o leitor *responde* ao que o autor propõe (Bakhtin, 1992) e, ao fazê-lo, promove muitas conexões em busca de sentidos.

Portanto, na atividade de leitura, é esperado que o leitor ative modelos mentais e conhecimentos diversos armazenados e constantemente atualizados na memória (Koch, 2002); recorra ao contexto, compreendido como um conjunto de suposições (Van Dijk, 2012) ou como uma bagagem cognitiva constituída pelos contextos linguístico, imediato e mediato (Koch; Elias, 2006, 2009, 2016); relacione textos, recupere ou consulte outros; compare, analise, sintetize, avalie e, no curso da sua atividade, vá construindo, por meio de muitas conexões, sentidos para aquilo que lê. Enfim, dos leitores é esperado que realizem uma leitura profunda, que, no dizer de Wolf (2019, p. 188), “tem a ver com conexão: conectar aquilo que sabemos com aquilo que lemos, aquilo que lemos com aquilo que sentimos, aquilo que sentimos com aquilo que pensamos e o modo como pensamos com o modo como vivemos nossas vidas num mundo conectado”.

A essa concepção de leitura profunda, Wolf (2019) relaciona as concepções de leitura crítica e fluente. Esta última “depende de conhecer não só as palavras, mas também como elas nos fazem sentir” (p. 188). Nesse processo, espera-se do leitor fluente o uso tanto da imaginação quanto da sua capacidade analítica, visto que “a empatia e a adoção de uma perspectiva são parte do complexo conglomerado de sentimentos e pensamentos, cuja convergência gera uma compreensão maior” (p. 188).

No tocante à leitura crítica, explica a pesquisadora que esta é caracterizada pela sintetização do conteúdo do texto com base em nosso conhecimento de mundo, analogias, deduções, induções e inferências, bem como pelo uso dessa síntese para avaliação de pressuposições, interpretações e conclusões do autor. Portanto, a leitura crítica diz respeito à nossa “capacidade de examinar e potencialmente desmascarar crenças e convicções pessoais” (Wolf, 2019, p. 77), constituindo-se na “melhor

maneira de vacinar a próxima geração contra a informação manipuladora e superficial” (p. 76).

(Hiper)Textos & Ensino de Leitura

Como anunciado na parte inicial deste capítulo, o tópico que encabeça esta seção será desenvolvido por meio de respostas possíveis às duas perguntas apresentadas a seguir, que focalizam a leitura como objeto de ensino.

QUAIS CONTRIBUIÇÕES OS ESTUDOS DO TEXTO OFERECEM PARA O ENSINO DA LEITURA?

Os pressupostos teóricos situados na LT contemporânea que orientam essa nossa discussão oferecem significativas contribuições para o ensino de leitura que tenha como objeto de atenção e impulsor de interação o texto e o que essa construção multifacetada pode sugerir quanto à ativação de conhecimentos prévios; à produção de inferências; à conectividade entre texto e contextos de atuação humana; e à atualização ou ampliação de conhecimentos.

Essa focalização teórica aponta para a relevante e necessária presença de textos em sala de aula que: (i) sejam de diferentes fontes e produtores, bem como provenientes das nossas esferas de atuação as mais diversas (jornalística, publicitária, científica ou de divulgação científica, artístico-literária, jurídica, política etc.); (ii) possuam diferentes configurações e extensão; (iii) acomodem em sua constituição vários outros textos que se apresentam encapsuladamente na forma de *links*.

Nesse sentido, a pluralidade de textos, visando ao ensino da leitura, precisa ser observada e discutida não somente no que diz respeito à seleção de textos que os manuais didáticos geralmente apresentam, mas também ao registro do que esses manuais deixam de fora, considerando-se devidamente o que a exclusão pode trazer de comprometimento para a prática de letramentos e para “a construção e o desenvolvimento de significados que permitirão novas leituras e o alcance de novos patamares que levam à

autonomia e à emancipação do educando”, recuperando as palavras de Neves (2015, p. 485).

A pontuação anterior se faz necessária porque, embora manuais didáticos apresentem em sua constituição uma pluralidade de textos, ainda é raro encontrar nessas publicações atividades de leitura relacionadas a textos que tratem, por exemplo, de direitos de populações vulneráveis; de leis de defesa a consumidores; de *fake news* e de golpes os mais variados em contextos digitais; de segurança para a internet; de Projetos de *Lei como o de n. 2.630/2020*, que institui a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet; de uma educação para o trânsito, entre outros temas de relevância social que poderiam habitar as páginas desses manuais e alimentar nossas discussões em sala de aula, ressaltando que o texto como objeto de leitura não apenas nos traz novas informações como propicia a atualização e ampliação de conhecimentos que motivam ações transformadoras e geram impacto na vida de seus leitores e no mundo.

Essas considerações salientam que leitores não são meros decodificadores, receptores ou reprodutores do texto, mas, sim, participantes altamente colaborativos que recorrem a conhecimentos significativamente construídos em seus contextos de atuação para negociar sentidos para os textos que leem. Ainda é preciso considerar que parte também importante desse processo é o produtor do texto com a sua intencionalidade, os seus conhecimentos e os seus cálculos estimados sobre os conhecimentos que o leitor pensa possuir. É em razão desse balanceamento estimado que algumas informações são explicitadas e ganham relevância no texto enquanto outras ficam implícitas, porque a aposta é feita na atividade inferencial do leitor; sem contar que há informações que nem chegam a ser pontuadas, porque são consideradas parte dos conhecimentos em comum entre produtor e leitor.

Assim, na perspectiva aqui assumida, o trabalho de leitura supõe: a efetiva interação do leitor com o texto e com o autor do texto; a observação das marcas constitutivas do texto (verbais e visuais); o reconhecimento de modelos textuais; a ativação de conhecimentos da língua e de mundo; a representação do contexto derivada das relações entre os elementos verbais e não verbais (microcontexto); e a representação do contexto social e

histórico que justifica o texto e o insere numa dada esfera de atividade humana (macrocontexto).

Para uma pequena, mas significativa demonstração do que acabamos de dizer, selecionamos o seguinte texto:

Exemplo 3



Fonte: campanha “Não Use o Celular no Volante”.

O texto do exemplo 3 motiva os seus leitores a elaborar questões referentes ao público-alvo; ao porquê de sua brevidade; ao uso de verbos no imperativo afirmativo; ao efeito de sentido promovido pelo uso de antônimos (liga/desliga); à justificativa para o uso de dois-pontos; à reiteração do referente “celular”, que acontece verbal e visualmente; ao contexto verbo-visualmente construído; ao contexto social em que se insere o anúncio e o justifica. Como vemos, mesmo sendo breve, o exemplo 3 propicia a elaboração de muitas questões sobre o que o texto diz e de que forma, bem como sobre sinalizações nele contidas para guiar o leitor na busca por sentidos para o que lê, pressupondo múltiplas conexões que não se restringem ao mundo textual.

Quando se pensa no ensino de leitura, é comum a prática de dar ao leitor questões que precisam ser respondidas, visando à compreensão textual. Embora questões de compreensão de leitura tenham a sua importância na interação que envolve docente-estudantes-texto, chama a

atenção nesse processo o não espaço privilegiado para questões que possam ser elas mesmas elaboradas por estudantes, por serem motivadas por um interesse verdadeiro sobre o que o texto diz ou deixou de dizer, e a vontade de querer saber mais. Por que no ensino de leitura geralmente não é oferecido esse espaço privilegiado ao aluno, para ele mesmo elaborar suas próprias questões sobre o texto, como parte constitutiva e altamente significativa do processo de leitura?

Sabemos que muito já se avançou teoricamente sobre fundamentos para um ensino de língua que privilegia metodologias centradas na interação professor-alunos, contudo, algumas práticas, particularmente referentes ao ensino da leitura, carecem de inovação.

MAS E SE O OBJETO DO ENSINO DE LEITURA FOR UM HIPERTEXTO?

Se, em sua constituição, o hipertexto encapsula em *links* outros textos, então, é preciso considerar que não estamos lidando apenas com um único texto, mas, sim, com um conjunto de textos, cada qual com a sua singularidade, quando trazido aos olhos do leitor. Da mesma forma que, quando olhamos para a materialidade de um texto, não vemos isoladamente seus componentes verbais e visuais, mas vemos, sim, a integração desses elementos na composição de uma unidade de sentido, assim também podemos proceder em relação a um conjunto de textos que forma um hipertexto, cada texto dessa rede podendo ganhar a focalização a seu tempo e em sua vez, dependendo dos interesses do leitor e das funções da leitura. Para termos uma ideia do que acabamos de esboçar, tomemos como exemplo a produção hipertextual do exemplo 4.

Exemplo 4

O mais rico de *ler para crianças* pequenas é testar *livros* com perfis muito diferentes. Sim, eu sei que às vezes elas se encantam por um título e querem ouvi-lo toda noite. Faça isso, mas vá também apresentando outros e sinta o que agrada mais. Mesmo se houver resistência inicial, é interessante variar, mostrar muitas possibilidades: ilustrações diferentes, histórias que conversam com o leitor, aventuras, poesias... E depois volte ao preferido, sem problemas.

Aqui, listo dez livros já resenhados na coluna e que encantam crianças pequenas (e seus pais também)!

- Ou isto, ou aquilo – Criança pequena adora poesia. Aproveite!
- Vozes no parque – Uma história, quatro pontos de vista.
- Bebês brasileiros – Animais filhotes e poesia, bela combinação
- Quem tem medo de monstro – Afinal, monstros são assustadores ou assustados?
- Estamos em um livro – A criança vai, literalmente, para dentro do livro.
- Eu ainda preciso de tudo isto – A imaginação infantil nos deixa no chinelo.
- O avião dos sonhos – A imaginação infantil nos deixa no chinelo de novo.
- O mundo mágico dos números – Números podem e devem ser divertidos.
- Eu vou contar como é que foi – O que você fez na casa da vovó, meu filho?
- Os direfentes – Todos são tão... diferentes. Ou direfentes?

Fonte: Pinsky, s.d.

Na postagem do *blog*, o texto que se apresenta ao leitor é composto em sua centralidade por outros textos sugeridos nos *links* que, no conjunto, respondem pelo macropropósito da produção, a saber: indicar sugestões de livros para crianças.

Como uma espécie de senha ou porta de entrada que dá acesso a numerosos textos, os *links* são peças-chave na constituição hipertextual e elementos promotores do movimento de conexão entre textos e seus contextos. No caso do exemplo 4, a conexão entre textos é orientada por um tópico – sugestões de livros para crianças – que tem a sua manutenção e progressão sugeridas constitutivamente pelo conjunto dos outros dez textos contidos na composição hipertextual.

O hipertexto requer, então, a leitura não apenas de um texto, considerando-se a sua singularidade constitutiva, mas a leitura de um conjunto de textos e a compreensão de que não somente os textos se encontram linkados, como também possuem uma macrofuncionalidade na construção hipertextual. Nesse sentido, o ensino de leitura pode ser explorado metodologicamente em duas etapas: uma em que se explora a apresentação do hipertexto; e a outra em que se explora a relação entre os textos da composição hipertextual.

Na primeira etapa, aquela que focaliza o texto que se mostra ao leitor e revela os seus *links*, cabe observar, pensando no exemplo 4: (i) tanto o segmento textual anterior à listagem quanto a própria listagem; (ii) as relações estabelecidas entre esses segmentos textuais e os comentários situados à frente de cada título listado; (iii) o modo pelo qual são marcadas as relações entre os textos; (iv) o modo pelo qual a argumentação se constitui na apresentação da listagem e no comentário a respeito de cada título; (v) o uso da informalidade e do efeito de sentido que provoca; (vi) o modo pelo qual se dá a distribuição espacial dos títulos e o efeito provocado na leitura; (vii) conhecimentos sobre modelos textuais em ênfase na produção, entre outros aspectos.

Quanto à segunda etapa, a expectativa reside na exploração das relações entre os textos sugeridos nos *links*. O que esses textos possuem em comum? O que apresentam de diferente? Com que propósito se ligam ao texto de apresentação? São algumas das questões que podem ser elaboradas pelo professor, reservado o espaço para que os estudantes façam, eles mesmos, as suas próprias perguntas resultantes do contato com o hipertexto e das impressões produzidas. Ainda nessa etapa podem ser enfatizadas questões alusivas à forma de progressão hipertextual, que ocorre por meio de um conjunto de textos, bem como questões relacionadas a fatores que concorrem para a coerência do hipertexto, levando em conta os traços peculiares do contexto em que se situa a produção.

Se, como leitores, estamos acostumados a pensar o texto (no singular) e o que o texto assim constituído revela sobre relações com outros textos sinalizadas explícita ou implicitamente em seu interior, em se tratando de hipertextos, leitores encontram-se diante do desafio de lidar com textos (no plural), com a multilinearização e a multifocalização pressupostas no modo de constituição hipertextual; e de dar continuidade à rede de sentidos

orientada pela abundante conectividade entre textos (Brambila; Elias, 2023).

Considerações Finais

Neste capítulo, definimos como objetivo apresentar algumas contribuições teórico-práticas para o ensino da leitura, tendo como ancoragem estudos do texto/hipertexto como desenvolvidos pela Linguística Textual contemporânea. Com esse propósito no horizonte, organizamos o capítulo em duas grandes partes, sendo a primeira dedicada à construção do quadro teórico que emoldura e situa a segunda parte, esta centrada na discussão de práticas de leitura possíveis em sala de aula.

Cientes estamos de que as sugestões apresentadas não são *a* resposta para todos os problemas já tão bem por nós conhecidos em relação ao ensino, de modo geral, e ao ensino de leitura em particular, mas acreditamos, sim, ser *uma* resposta possível, quando compreendida na perspectiva de que ações, se bem fundamentadas e planejadas, podem promover significativas transformações, pelo menos em nosso contexto imediato de atuação.

Do que discutimos neste capítulo, chamamos a atenção para práticas de leitura em sala de aula que sejam motivadas por textos os mais diversos (incluindo hipertextos) cuja temática desperte a atenção e o interesse por sua relevância e impacto social. Também focalizamos o quão importante é, tanto quanto responder questões sobre o texto lido, incentivar e fornecer suporte ao aluno leitor, para que ele elabore as suas próprias perguntas ao texto e compartilhe, num rico espaço de interação, as suas suposições, inferências, relações estabelecidas entre textos, comparações com situações vividas e informações novas adicionadas à sua bagagem cognitiva. De forma exemplificada, mostramos como o ensino de leitura pode se beneficiar dos estudos do texto/hipertexto, ressaltando a indissociabilidade entre práticas de ensino e teoria.

Para finalizar, expressamos o nosso desejo de que este capítulo desperte nos leitores muitas questões e, assim, seja hipertextualizado por meio da sugestão de *links* que os leitores julguem relevantes a ele incorporar, para a continuidade e o enriquecimento desta discussão.

Referências Bibliográficas

- ANTOS, G. & WIESER, H. P. *Os Textos como Formas Constitutivas do Saber: Sobre Algumas Hipóteses para uma Fundamentação da Linguística de Texto à Base de uma Teoria Evolucionária*. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, 2005.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992 [1979].
- BARTON, D. & LEE, C. *Linguagem Online: Textos e Práticas Digitais*. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo, Parábola Editorial, 2015.
- BEAUGRANDE, R. *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and Freedom of Access to Knowledge and Society*. Norwood/New Jersey, Ablex, 1997.
- BRAMBILA, G. & ELIAS, V. M. “O Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa e Suas Implicações para a Leitura na Escola Básica”. *PERcursos Linguísticos*, vol. 13, n. 35, 2023, pp. 64-84.
- BRASIL. Senado Federal. Projeto de lei n. 2630/20, que institui a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/141944>>. Acesso em: dez. 2023.
- ELIAS, V. M. “Estudos do Texto, Multimodalidade e Argumentação: Perspectivas”. *ReVEL*, edição especial, vol. 14, n. 12, 2016.
- _____. “Hipertexto e Leitura: Como o Leitor Constrói a Coerência?”. In: CABRAL, A. L. T.; LUC-MINEL, J. & MARQUESI, S. C. (orgs.). *Leitura, Escrita e Tecnologias da Informação*. São Paulo, Terracota, 2015, pp. 53-74.
- _____. “Quadrinhos e Leitura na Mídia Social Digital: Porque Comentar é Preciso”. In: LINS, M. P. P. & CAPISTRANO JR. (orgs.). *Quadrinhos sob Diferentes Olhares Teóricos*. Vitória, PPGEL-Uges, 2014, pp. 45-64.
- _____. “Texto e Hipertexto: Questões para a Pesquisa e Ensino”. In: MENDES, E. & CUNHA, J. C. (orgs.). *Práticas em Sala de Aula de Línguas: Diálogos Necessários Entre Teoria(s) e Ações Situadas*. Campinas, Pontes Editores, 2012, pp. 81-89.

- ____ & CAPISTRANO JÚNIOR, R. “O Texto na Linguística Textual – Entrevista à Vanda Maria Elias”. *Percursos Linguísticos*, vol. 11, 2021, pp. 24-31.
- FÁVERO, L. & KOCH, I. G. V. *Linguística Textual: Introdução*. São Paulo, Cortez, 1983.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os Segredos do Texto*. São Paulo, Cortez, 2002.
- ____. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo, Martins Fontes, 2004.
- ____ & ELIAS, V. M. *Escrever e Argumentar*. São Paulo, Contexto, 2016.
- ____ & _____. *Ler e Compreender: Os Sentidos do Texto*. São Paulo, Contexto, 2006.
- ____ & _____. *Ler e Escrever: Estratégias de Produção Textual*. São Paulo, Contexto, 2009.
- LEÃO, L. *O Labirinto da Hiperídia: Arquitetura e Navegação no Ciberespaço*. São Paulo, Iluminuras/Fapesp, 1999.
- LÉVY, P. *As Tecnologias da Inteligência*. Rio de Janeiro, Editora 34, 1993.
- MARCUSCHI, L. A. *Linguística de Texto: O Que é e Como Se Faz*. Recife, Editora da UFPE, 1983.
- NEVES, C. M. de C. “Formação de Professores da Educação Básica e Pós-Graduação”. In: PHILIPPI JR., A. & FERNANDES, V. (eds.). *Práticas da Interdisciplinaridade no Ensino e na Pesquisa*. São Paulo, Manole, 2015, pp. 471-502.
- ORMUNDO, W. & SINISCALCHI, S. *Se Liga nas Linguagens: Português*. São Paulo, Moderna, 2020.
- PINSKY, L. “10 Livros para Crianças de até 5 anos”. *Bora.ái*, s.d.
- THOMPSON, J. B. “A Interação Mediada na Era Digital”. *MATRIZES*, vol. 12, n. 3, set./dez. 2018, pp. 17-44.
- VAN DIJK, T. A. *Discurso e Contexto: Uma Abordagem Sociocognitiva*. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo, Contexto, 2012.
- WOLF, M. *O Cérebro no Mundo Digital*. São Paulo, Contexto, 2019.

Literatura, Leitura/Escrita e Ensino: Uma Abordagem Bakhtiniana

Sandra Mara Moraes Lima

Considerações Iniciais

A proposta aqui é apresentar algumas considerações e discussões acerca de ensino/aprendizagem de literatura, amparando-nos na teoria do círculo bakhtiniano. Nessa direção, aparecem também alguns autores que dialogam, em alguma medida, com o arcabouço teórico de Bakhtin. Por certo, abordamos o tema sob determinada ótica, fazendo recortes no que diz respeito à teoria e à metodologia de ensino/aprendizagem de literatura que engloba inevitavelmente a linguagem. O assunto é vasto, atravessado por diversos aspectos, e aqui tocamos em algumas questões, tais como o papel da literatura no processo de educação/humanização, discutindo alguns caminhos, posturas, propostas, com a consciência de que não é possível esgotar a discussão.

O texto a seguir caminha na perspectiva bakhtiniana, adotando sua concepção de linguagem, de leitura/escrita e de literatura, o que resulta em uma determinada ética, um modo de ser, estar, fazer no mundo e, conseqüentemente, uma possibilidade de abordagem de ensino/aprendizagem do texto literário.

A primeira questão que se coloca, e cuja resposta parece óbvia, é qual a função da literatura no espaço/tempo escolar. Ninguém questiona essa presença; parece ponto pacífico que a literatura é parte imprescindível do

currículo escolar em todos os níveis. Nesse contexto, podemos citar dois grandes pensadores da literatura, como Barthes e Candido. Barthes (1979) assevera, no famoso texto *Aula*, que a literatura assume muitos saberes e que, se todas as disciplinas fossem expulsas do ensino, a literatura deveria ser salva. Antonio Candido (2002, p. 81) atesta “a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem”.

E uma outra questão que se desdobra a partir dessa é: se ninguém questiona a necessidade da literatura na escola, como explicar o seu esvaziamento ao longo dos anos?

Segundo Rangel (2008, p. 149), em texto sobre o livro didático e o estudo de literatura, “o ensino de Literatura vem se tornando uma pedra no sapato do professor de português. E, a meu ver, uma matéria que vem sendo esquecida ou evitada em toda a educação básica. [...] No Ensino Fundamental, mesmo no segundo segmento, ela simplesmente desapareceu”.

Não há como pensar literatura e ensino sem mencionar essas questões, e creio que todos que lidam com educação e, sobretudo, com linguagem devem ter essas questões sempre em vista. Ou seja, precisamos responder por que advogamos a presença da literatura na escola e por que ela não é focalizada ali como deveria.

Ensino de Literatura – Um Olhar Bakhtiniano

Para pensar a literatura e ensino numa abordagem bakhtiniana, não há como desconsiderar a noção de sujeito e, ainda, ter em vista que concepções possuímos de educação, de formação, de humanização. A perspectiva abordada, tendo Bakhtin como fundamento teórico, e que conversa em certa medida com Barthes e Candido, pensa a literatura não apenas como arquivo cujo objetivo é preservar ou transmitir experiências válidas comprometidas com um determinado saber ou verdade, mas é exatamente a construção de um pensamento que leva ao “despoder”, à renúncia a uma verdade absoluta, a um saber definitivo, ou seja, a sua impossibilidade de se vincular, de se associar a um fundamento único, postura que consideramos imprescindível ao processo de formação, de humanização.

Não acreditamos que o texto literário possa trazer, inexoravelmente, salvação para todos os males ou solução dos problemas educacionais. Acreditamos exatamente na sua impossibilidade de portar certezas e nisso reside o seu potencial educador. Pensar a literatura nessa perspectiva é considerar que ela não é algo miraculoso, que após o seu consumo o indivíduo estaria curado, informado, corrigido.

O texto literário não deve ser tomado como algo a transmitir verdades incontestes, calcadas numa única lógica, com finalidade futura, como semente plantada para dar frutos, resultados posteriores, ainda que isso possa acontecer.

Consideramos que, paradoxalmente, para obter seu caráter educativo, o texto literário deve estar descomprometido com a pedagogia, terapia, correção, como um projeto futuro. Seu caráter educativo ocorre no processo de leitura, quando provoca o silêncio, quando o leitor não encontra caminhos óbvios e se instaura a crise, a ruptura. É o ser colocado num lugar sem luz, em que tudo retorna ao “caos”. A literatura, a arte, promove uma erosão no senso comum, num modo de pensar convencional, tal como nos assinala a poesia de Manoel de Barros (2010, p. 450), “hoje vi um sapo com olhar de árvore. Então era preciso desver o mundo para sair daquele lugar imensamente e sem lado. [...] Por que a gente sabia que só os absurdos enriquecem a poesia”.

E nessa direção, com o intuito de proporcionar em algum grau ou ilustrar a natureza da experiência com o texto literário, apresentamos breve leitura de um poema de Manuel Bandeira, “Teresa”, em que o poeta narra a visão que teve da musa:

A primeira vez que vi Teresa
Achei que ela tinha pernas estúpidas
Achei também que a cara parecia uma perna
Quando vi Teresa de novo
Achei que os olhos eram muito mais velhos que o resto do corpo
(Os olhos nasceram e ficaram dez anos esperando que o resto do corpo nascesse)
[...]. (Bandeira, 1982, pp. 107-108)

Na estrofe final, o poeta afirma que nada mais viu, a terra misturou-se com o céu, deu-se o caos.

A leitura mais óbvia é a de que o eu lírico fala da paixão, mas é possível associar tal arrebatamento à erosão, ao aniquilamento do convencional, daquilo que está predeterminado e que, em dado momento, nos cala, não nos permitindo achar nada de interessante *a priori*; instaura-se então uma crise, um “caos”. O eu lírico tinha, nas primeiras visões de Teresa, ideias a respeito dela que provavelmente estavam condicionadas aos padrões estabelecidos. Mas, na terceira vez em que a notou, ele não tinha mais nada a dizer, os céus se confundiram com a terra, deu-se o “caos” e o espírito de Deus voltou a se mover sobre a face das águas. Ou seja, há um encontro aqui, o encontro com a singularidade, a presença de Deus, que pode ser também concebida como a fulgurância do ser.

Nesse momento, o indivíduo, o leitor, se coloca no lugar da escuta, ele para de falar, ele silencia e, a partir desse ponto, inicia uma busca. É uma busca que transcende o saber, uma busca que permite a escuta também de si, o contato com suas sombras, aquilo que ainda não foi nomeado a respeito de si ou do mundo, o que já constitui um conhecimento, uma vez que lidar com o não conhecimento é insuportável, mas desse vislumbre com o silêncio, com o “caos” que promove a escuta, a busca, a nomeação de algo, é que se dá o encontro entre a literatura e a pedagogia.

O texto literário, artístico, nessa perspectiva, não pode ser considerado tão só como instrumento educativo, embora também possa ser tomado como tal, o que não constitui uma contradição, mas um paradoxo. Então, qual a proposta de abordagem da literatura, tendo em vista o que foi até aqui comentado e a teoria bakhtiniana, que, a nosso ver, ruma nessa mesma direção?

Em dada passagem do texto *A Palavra na Vida e a Palavra na Poesia: Para uma Poética Sociológica*, Volóchinov (2019) reflete acerca do que vêm a ser os conteúdos presumidos, os pressupostos que podem estar no âmbito familiar, do clã, da nação, da classe etc., afirmando que esses conteúdos são construídos historicamente através dos valores que instituímos em relação aos objetos, às crenças. Em outras palavras, o caráter ideológico entra em jogo. E o interessante disso é que esses “acordos”, crenças, são presumidos, pressupostos socialmente, sendo acordos tácitos.

Acontece que todas as avaliações sociais fundamentais geradas diretamente pela existência econômica do grupo em questão não costumam ser enunciadas, pois entraram na

carne e no sangue de todos os representantes desse grupo; elas organizam os atos e as ações, é como se elas unissem aos objetos e fenômenos que lhes correspondem, e por isso não precisam de formulações verbais especiais. Parece-nos que percebemos o valor do objeto junto com a sua existência, como uma das suas qualidades, assim como, por exemplo, junto com a luz e o calor do sol nos damos conta do quanto ele é valioso para nós. Do mesmo modo, todos os fenômenos da existência circundante se unem às avaliações. Quando uma avaliação é de fato condicionada pela própria existência da coletividade em questão, ela é reconhecida como dogma, como algo evidente e que não precisa ser discutido. E, ao contrário, quando a avaliação fundamental precisa ser enunciada e comprovada, ela já se tornou duvidosa, separou-se do objeto, deixou de organizar a vida e, por conseguinte, perdeu sua ligação com as condições da existência dessa coletividade. (Volóchinov, 2019, p. 122)

Isso significa que o valor, a crença, quando não verbalizados, vigoram de uma maneira implacável, determinando, condicionando comportamentos. Isso equivale, a nosso ver, ao que, na psicanálise, diz respeito aos sentimentos, crenças que resultam em comportamentos inconscientes ou sintomas. Quando esses conteúdos não são verbalizados, há a aceitação plena deles pela consciência, sem questionamento, sem discussão.

Quando verbalizados, justificados de algum modo, passam a perder força, deixam de ser aceitos tacitamente. O pressuposto não questionado é aceito de forma dogmática, condicionando um modo de operar, de sentir, de falar. Comportamentos, tais como os racistas, machistas etc., têm, na maioria das vezes, como fonte pressupostos não explicitados.

A literatura, a arte de modo geral, tal como também advoga Jung, pode jogar luz sobre esses dogmas, esses conteúdos presumidos e não discutidos e, às vezes, negados. Isso se dá, quase sempre, no momento em que o indivíduo, afetado pela arte, silencia, sente a ruptura com algo que estava cristalizado.

Esse processo pode ocorrer tanto em nível individual quanto coletivo, embora, na citação mais acima de Volóchinov (2019), ele esteja tratando do pressuposto, conteúdo presumido, que é sempre de ordem coletiva, bem como da entonação apreciativa que só pode ser considerada em função dos valores admitidos socialmente, ou seja, o caráter ideológico que configura uma visão de mundo. Entretanto, todas as questões individuais, ainda que variem de indivíduo para indivíduo, implicam uma fonte que é sempre coletiva, resultando sempre das interações sociais, mesmo que sejam

singulares para cada um. Segundo Volóchinov (2019, p. 124): “*O caráter partilhado das avaliações principais subentendidas é o tecido no qual o discurso humano vivo borda os seus desenhos entonacionais*” (grifos do autor). Toda estrutura formal da fala depende, em grau significativo, de qual é a relação do enunciado com o conjunto de valores presumidos do meio social onde ocorre o discurso.

A arte tem esse poder de concretizar, expor os conteúdos presumidos socialmente, trazer à tona significados submersos, fraturas, feridas ocultas, até porque ela está mergulhada em contextos e, nessa concepção, não há como considerá-la de fora, tal como abordada pelos formalistas, tendo um caráter imanentista (a obra em si mesma). Volóchinov (2019, p. 131) atesta que a obra de arte é também imanentemente social, afirmando ainda: “*uma obra poética é um condensador poderoso das avaliações sociais não ditas: cada palavra está repleta delas, justamente essas avaliações sociais organizam a forma literária como sua expressão imediata*” (grifos do autor).

E, novamente, trazemos a literatura para debater. Oswald de Andrade (2003, p. 82), ao fazer um intertexto com a “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, expõe uma ferida brasileira com o poema “Canto de Regresso à Pátria”, quando afirma: “Minha terra tem Palmares”. São dois poemas de períodos distintos da nossa história: no primeiro momento, com o país recém-saído do jugo português, precisávamos nos ver, encontrar nosso valor; no segundo, necessitávamos saber melhor quem somos, expor nossas feridas e nossas forças. Palmares faz parte da nossa história, nada gloriosa, com a escravização de povos africanos, e o poema de Oswald lembra-nos que há mais a louvar em nossa terra além da nossa geografia, há uma capacidade de luta contra a opressão, existiu Palmares. A literatura promove uma ruptura na hierarquização convencional, abre, alarga, usando uma afirmação de Lima (2020, p. 274): “des-hierarquiza as existências”.

Continuamos discutindo essa questão da literatura e ensino, fazendo, agora, outro percurso, vinculado ao que foi posto por Volóchinov e alertando que, obviamente, essa problemática atravessa outros vieses, outros prismas, não sendo possível dar conta de todos num único espaço.

Como já mencionado, há um esvaziamento da literatura na escola. A nosso ver, esse esvaziamento vem aliado ao projeto de escola que se desenhou. Um projeto de visão neoliberal em que é necessário estabelecer

um certo *status quo*, sem uma preocupação relevante de emancipação do sujeito. Nesse caso, não há como tratar de ensino/aprendizagem de qualquer linguagem sem falar de concepção de leitura e de linguagem. A concepção de linguagem tomada aqui, como já explicitado, é bakhtiniana, vista como interação discursiva, constitutiva da consciência, do sujeito, e atravessada pelos processos sócio-histórico-ideológicos.

A concepção de leitura também caminha nessa direção teórica e pressupõe escrita e leitura consideradas como faces da mesma moeda, isto é, há leitura na escrita e escrita na leitura. Nesse sentido, citamos Bakhtin (2010) e Freire (2000), que, mesmo fazendo abordagens distintas, um sobre linguagem e outro sobre educação, preconizam pontos de vista semelhantes:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] Toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (Bakhtin, 2010, p. 271)

A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. (Freire, 2000, p. 30)

O que Bakhtin e Freire afirmam é que, no jogo da linguagem, o ser é convocado a participar, dar respostas inevitavelmente, seja na enunciação, seja na recepção. Não há alibi, pois, a partir do momento que interage dialogicamente, o ser assume um lugar, uma autoria. Isso significa que há leitura na escrita e escrita na leitura; estar na linguagem implica sempre dar resposta, mesmo que na posição da recepção possa parecer haver uma passividade, ela é só aparente, a compreensão por si só já é uma resposta. Ler (como escrever), nessa perspectiva, significa se situar diante de uma dada realidade, é uma maneira de se posicionar, de estar no mundo.

Desse modo, é imperativo pensar o lugar da constituição do sujeito no ensino/aprendizagem de língua e na experimentação do texto literário. A noção de sujeito aqui tem um caráter eminentemente ético, isto é, o ser/estar/fazer no mundo. Nessa concepção, citamos Osakabe (1999, pp. 26-27), esclarecendo acerca dessa dimensão do sujeito:

Ser sujeito do discurso seria conferir a cada enunciado produzido a relevância identificadora que lhe dá tanto um papel substantivo no contexto em que é produzido quanto confere uma identidade específica ao seu enunciador. Em outros termos, o discurso

assim produzido seria original e único na sua relação com o contexto e com o interlocutor. A ética subjacente a essa formulação reside no fato simples e óbvio de que o destino do homem é cumprir-se na sua singularidade. Compete a ele, na medida de seu próprio destino, uma função continuamente de constituir-se a cada momento num ser pertinente. Essa ética introduz necessariamente uma noção complementar: a de crise permanente, já que esse sujeito do discurso se faz no embate contínuo contra sua própria estereotipização. [...] o ideal do ensino sistemático da língua materna deve ser não a constituição do aluno em sujeito de seu próprio discurso, mas a constituição de uma disponibilidade no aluno para a precariedade inevitável de sua condição de sujeito.

Essa perspectiva de leitura, como já explicitado, vale tanto para a língua quanto para a literatura, se é que se pode fazer essa separação, pois certamente essa disjunção, como diz Hakira Osakabe (1999, p. 29), com quem concordamos, “é uma decorrência inevitável de um conceito de escola de que se expurgou há muito a possibilidade do sujeito”.

E, como vimos, ao discutir o texto de Volóchinov (2019), a literatura, como a arte em geral e demais discursos, é uma variedade do social e não há como pensá-la fora das relações. Ou seja, a obra de arte, como qualquer enunciado, tem sujeito, que é marcado sócio-histórico-ideologicamente. Possui gente, história, ideologia, vida.

Aqui é inevitável falar do processo educativo e do quanto a língua(gem) parece mistificada, numa tradição de ensino/aprendizagem cujos caminhos levaram a uma visão fragmentada, não só dividindo língua e literatura, mas promovendo um ensino/aprendizado focado apenas em aspectos formais/sistêmicos, o que estabeleceu uma metodologia que antes de considerar o porquê, o para quem, o para que escrever, priorizou o como escrever, calcado apenas nos aspectos estruturais, que são importantes, obviamente, mas sozinhos não alcançam a riqueza da linguagem. Essa estratégia de ensino/aprendizagem, considerando a língua como um sistema, um código, desvinculada dos modos de produção/recepção, com todas as implicações sócio-histórico-ideológicas, tornou a sua aquisição no processo leitura/escrita algo artificial, que tem produzido, com outros tantos fatores, em larga escala, a exclusão de um contingente de indivíduos que não conseguem equacionar os desafios e dificuldades para transcender as limitações que essa estratégia de ensino proporciona. Ilustramos o dito acima com uma tira de Quino (figura 10.1).



Figura 10.1 Tira de Mafalda. Fonte: Quino, 1993, p. 131.

A tira de Quino aponta, de maneira bastante irônica, exatamente para essa leitura artificial que se aprende na escola, desvinculada da vida, dos aspectos sócio-histórico-ideológicos que se concretizam nos enunciados, nas obras.

No que diz respeito à literatura especificamente, a crítica do Círculo em relação aos formalistas se dá nessa mesma direção: tomar o texto literário desvinculado dos aspectos sócio-histórico-ideológicos. Desse modo, o Círculo propunha uma poética sociológica. Isso caminha na direção do que tratamos até aqui, uma vez que o texto artístico tem em sua constituição um sujeito, tanto na enunciação quanto na recepção, isto é, no processo interacional. Desse modo, atesta Volóchinov (2019) que uma obra de arte, vista de modo independente desse processo de comunicação, é um artefato físico ou um exercício linguístico. Ela só alcança a designação de arte, só se torna artística, no processo interacional entre criador e contemplador, ou seja, tendo como fator essencial o acontecimento dessa interação. Em outras palavras, não há sentido completo no objeto em si, ele instaura-se no evento.

Assim, a concepção de leitura/escrita com a qual lidamos é a de que a linguagem implica sempre um sujeito que, por sua vez, revela um lugar socialmente organizado e interessado, o que significa dizer que ler/escrever é sempre em função ou em busca do sentido que não existe *a priori*, não está no dicionário, mas se constrói no processo interativo, no evento, no ato que comporta necessariamente as condições de produção/recepção e circulação nas diversas esferas de atividade humana.

Nessa linha, consideramos que deve ser pensada a leitura do texto literário, pois o ensino/aprendizagem de língua/literatura é a própria prática da linguagem instalada (não a informação sobre ela). Não é a historiografia,

as datas, os nomes de autores, o texto literário apresentado para retirar substantivos, sem mencionar a função estética dos substantivos ali, ou tomar o texto apenas como pretexto para informar sobre uma nomenclatura gramatical.

Além do que foi exposto anteriormente, há ainda outro aspecto relevante a se considerar a respeito da literatura e do ensino: o que se designa *letramento literário*, mencionado por Rangel (2008), ao abordar precisamente a questão do ensino de literatura. Letramento literário é uma ação específica que ultrapassa o que se denomina proficiência em leitura. Isso porque os pressupostos para uma leitura proficiente têm muito da pragmática, ou seja, o leitor busca uma certa dissecação do texto, precisa mobilizar conhecimentos prévios, identificar tema, esferas de circulação, tipologias textuais, situar as vozes que constituem o texto, ler subentendidos etc.

Na leitura do texto literário, segundo Rangel (2008), o leitor não está em busca de nada, ou pelo menos nada que saiba, *a priori*. Isso aponta um modo de operar na leitura literária que se relaciona com a especificidade desse discurso (literário), que subverte, de modo geral, as predisposições necessárias da leitura comum. Como bem diz Rangel (2008, p. 153): “Conhecimentos prévios não são inúteis, mas podem ser falsos amigos”. Assim, a leitura do texto literário demanda as competências leitoras desenvolvidas para textos não literários, mas exige um movimento específico:

[...] o texto (literário) resiste e permanece desafiador, o que obriga o leitor a uma mudança subjetiva: já percebe que o que lhe interessa *naquele texto* não é algo a ser digerido ou assimilado, mas uma outra coisa. [...] Não interessa mais saber se Capitu traiu ou não Bentinho; interessa desfrutar de uma possibilidade única: manter-se perplexo, intrigar-se [...] De certa forma, trata-se do direito de, mesmo tendo “entendido tudo”, ainda não saber, ainda interrogar-se. (Rangel, 2008, p. 155)

Nesse sentido, a experiência com a leitura/escrita, com a literatura, em sua essência, como uma prática de linguagem concreta, faculta a tomada de consciência daquilo que nos constitui num processo movediço, “infinito” e a busca de nossa singularidade, que não se insere no quadro das tranquilidades que o ajuste social lhe confere. Ensino/aprendizagem de literatura não é reconhecimento e reprodução, e sim conhecimento e

produção num exercício sistemático que possibilita condições de descobrimento de singularidade, de afirmação de identidade, cambiante que seja. E, para tanto, como já dito, não deve estar a serviço de transmitir uma verdade absoluta, mas é exatamente o contrário, o “despoder”, a renúncia exata a uma verdade única, a um fundamento único, uma única maneira de ser.

É certo que o texto literário é diferente do texto científico, embora consideremos que a abordagem metodológica educacional que leva em conta o sujeito é a mesma para qualquer área. No entanto, o discurso literário difere do científico e, portanto, é vivenciado/experimentado de modo diverso, tem especificidade que o professor deve necessariamente conhecer. O texto de Volóchinov (2019), abordado aqui, como já mencionado, se apresenta imprescindível nesse aspecto.

Pensar o ensino/aprendizagem da literatura nessa perspectiva é pensá-la como uma experiência capaz de promover rupturas, fazer meditar fora do senso comum, em vez de repetir, de reproduzir cegamente. É a instauração da crise, é o estranhamento, a ruptura. É o ser colocado num lugar de desconforto. O lugar do “caos”, onde nasce a curiosidade, o desejo de saber, de se ver e fazer emergir sua singularidade. É acessar esse lugar da consciência, de quem somos, que mundo é esse, que respostas damos e quais queremos dar.

É essa possibilidade de instaurar no indivíduo o processo de busca e de conscientização de si na fruição, na experiência estética da leitura, que provoca o encontro da literatura com a pedagogia. Aí está a importância inconteste da literatura no processo de humanização, uma vez que essa experiência leva o indivíduo a se ver, a ver o mundo, a se colocar, a dar de si, a dar respostas, a ser autor.

Finalizando, consideramos que dessa concepção resulta uma ética de que a vida é o espaço onde nos constituímos inconclusos, e, apenas pensando a leitura/escrita e, por consequência, a literatura dentro da concepção de linguagem inexoravelmente atrelada ao sujeito, como constituinte deste, é que é possível pensar uma educação verdadeiramente humanizadora, deixando a vida entrar na escola.

Nessa direção, cito também um trecho de Bartolomeu Campos Queirós, sobre a iniciação da leitura:

A iniciação à leitura transcende o ato simples de apresentar ao sujeito as letras que aí estão escritas. É mais que preparar o leitor para a decifração das artimanhas de uma sociedade que pretende também consumi-lo. É mais que a incorporação de um saber frio, astutamente construído. Fundamental, ao pretender ensinar a leitura, é convocar o homem para tomar da sua palavra. Ter a palavra é, antes de tudo, munir-se para fazer-se menos indecifrável. Ler é cuidar-se rompendo com as grades do isolamento. Ler é evadir-se com o outro, sem, contudo, perder-se nas várias faces da palavra. Ler é encantar-se com as diferenças. (Queirós, 1999, p. 24)

As palavras de Bartolomeu Queirós corroboram a visão bakhtiniana ao trazer o outro como elemento absolutamente necessário para o Ser, procurando essa concepção de leitura que implica esse movimento de se ver, ver o outro, decifrando, compreendendo, encantando-se com as diferenças, que, ao fim e ao cabo, nos constituem num todo.

Considerações Finais

Pensar ensino de língua/literatura, leitura/escrita, implica necessariamente a conscientização de que estar na linguagem significa dar respostas como sujeito a outros tantos sujeitos socialmente situados: é assumir um lugar. Nessa perspectiva bakhtiniana, dentro da concepção de linguagem inexoravelmente atrelada ao sujeito, é que consideramos profícuo o desenvolvimento de estratégias para o ensino/aprendizagem de língua, de literatura, de leitura.

No que concerne à literatura e ensino, é imprescindível considerar o modo como a arte interfere na dinâmica de humanização, de singularização do sujeito, uma vez que possibilita experimentar e ressignificar conteúdos socialmente presumidos (estabelecidos num processo histórico perverso e opressor) que necessitam ser vistos, discutidos, repensados. Tal experiência pode propiciar ao sujeito compreensão de sua precariedade, transitoriedade humana e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, levar a um assenhoreamento de si.

Por fim, estar no mundo significa estar na linguagem, dar respostas, tomar posição, assumir uma autoria com a consciência de que, mesmo no silêncio, há resposta, que pode ser, como assevera Bernardo (2000), a

daquele que está se guardando, mas pode ser também daquele que está se submetendo sem saber, sem querer.

Acreditamos que cabe à escola esse papel humanizador, o de possibilitar ao sujeito saber de si, do outro, que mundo é esse e que respostas dar a ele.

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, O. *Pau Brasil – Obras Completas de Oswald de Andrade*. São Paulo, Globo, 2003.
- BAKHTIN, M. “Os Gêneros do Discurso”. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 2010.
- BANDEIRA, M. *Estrela da Vida Inteira*. 9. ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1982.
- BARROS, M. de. *Poesia Completa*. São Paulo, Leya, 2010.
- BARTHES, R. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo, Cultrix, 1979.
- BERNARDO, G. *Redação Inquieta*. Belo Horizonte, Formato, 2000.
- CANDIDO, A. “A Literatura e a Formação do Homem”. In: _____. *Textos de Intervenção*. Seleção, apresentação e notas de Vinicius Dantas. São Paulo, Editora 34/Livraria Duas Cidades, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.
- LIMA, M. F. C. “*Vem Ver, Renatinha, uma Froza!*” – *A Criança, o Poeta e a Poesia numa Tese-Ninho*. Tese de doutorado em Educação, Niterói, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2020.
- OSAKABE, H. “Ensino de Gramática e Ensino de Literatura”. In: GERALDI, J. W. (org.). *O Texto na Sala de Aula*. São Paulo, Ática, 1999.
- QUEIRÓS, B. C. “Bartolomeu Campos Queirós – O Livro é Passaporte, é Bilhete de Partida”. In: PRADO, J. & CONDINI, P. (orgs.). *A Formação do Leitor: Pontos de Vista*. Rio de Janeiro, Argus, 1999, pp. 23-24.
- QUINO. *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de La Flor, 1993, p. 131.
- Disponível em:

<https://www.academia.edu/37106812/Quino_Toda_Mafalda_645_Pag_>. Acesso em: 21 dez. 2023.

RANGEL, E. “Literatura e Livro Didático no Ensino Médio: Caminhos e Ciladas na Formação do Leitor”. In: PAIVA, A. *et al.* (orgs.). *Leituras Literárias: Discursos Transitivos*. Belo Horizonte, Ceale/Autêntica, 2008.

VOLÓCHINOV, V. *A Palavra na Vida e a Palavra na Poesia: Ensaio, Artigos, Resenhas e Poemas*. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo, Editora 34, 2019.

Migrações Internacionais e a Construção de Políticas Linguísticas e Educativas: Desafios do Cenário Brasileiro

Alan Silvio Ribeiro Carneiro

Considerações Iniciais

A imigração boliviana para a cidade de São Paulo, marcada pelas dinâmicas dos fluxos de capital no final do século XX, foi decisiva para o reconhecimento da sociedade brasileira como receptora de novos contingentes de imigrantes, na qualidade de mão de obra. A imigração haitiana para o Brasil, iniciada em 2010, por sua vez, deu visibilidade a um outro fenômeno, que é a migração de crise, ou seja, motivada por questões humanitárias, em função de guerras, problemas ambientais, econômicos e políticos, em determinadas regiões do globo, entre outros fatores de motivação. No Brasil, em 2010 havia 592 570 imigrantes; entre 2011 e 2020, esse número chegou a 1,3 milhão de pessoas, conforme os registros de solicitação de residência e de reconhecimento da condição de refugiado (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021a). Isso corresponde a aproximadamente 0,6% da população, o que é um número relativamente baixo, considerando as taxas de países como os Estados Unidos (15,3%) ou o Canadá (21,3%) (OIM, 2022).

A maior parte dos imigrantes no contexto brasileiro nesse período são de países da América Latina, mas há também de outros países, na seguinte ordem numérica: Venezuela, Haiti, Bolívia, Colômbia, Estados Unidos e China (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021a). Dentre esses, cabe destacar o grande número de solicitantes de refúgio, principalmente, em 2022, quando foram feitos 50 355 pedidos, o que totaliza, desde 2011, 348 067 protocolos registrados no Conselho Nacional para os Refugiados (Conare) (Junger da Silva *et al.*, 2023). Para se ter uma comparação entre 1997 e 2009, foram feitas 2 488 solicitações, um número mais de cem vezes menor (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2022). Esses imigrantes concentram-se, principalmente, no Sul e Sudeste do país. O estado de São Paulo continua sendo um centro importante de acolhimento de imigrantes de longo termo, ou seja, aqueles que permanecem mais de um ano no país; entre 2011 e 2020, 31,5% dos imigrantes com esse perfil permaneceram nesse estado (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021a). Em um levantamento feito pela *Folha de S.Paulo*, em 2019, com dados da Polícia Federal, considerando os últimos vinte anos, a cidade de São Paulo tinha 285 625 estrangeiros, entre eles 57 mil bolivianos e 22 mil chineses (Mantovani; Diegues, 2020).

É importante considerar que esses números sempre estão sujeitos a alteração, uma vez que parte deles pode se naturalizar como brasileiros, migrar para outros países ou ainda retornar ao país de origem, entre outras mudanças. A visibilidade desses fluxos migratórios, entre outros fluxos de migrações Sul-Sul, denota a heterogeneidade das migrações no mundo contemporâneo e como é complexa a sua caracterização (Baeninger *et al.*, 2018). Assim, é fundamental perceber que o fenômeno migratório tem múltiplas facetas e que os sujeitos em deslocamento carregam diferentes trajetórias e recursos linguísticos, culturais, econômicos e sociais e, por isso, têm necessidades específicas no que se refere às políticas de acolhimento na chegada a um novo território. Nesse sentido, ao olhar para o sujeito imigrante, é importante estar atento a sua trajetória migratória e quais são as suas demandas no seu novo cenário de inserção. Em nenhuma parte do mundo, um único conjunto de políticas será capaz de dar conta dessa diversidade, por isso elas precisam ser pensadas considerando essa multiplicidade de experiências de mobilidade e o que diferentes sujeitos necessitam em contextos específicos, por exemplo, os educacionais⁶⁷.

Segundo Cavalcanti, Oliveira e Silva (2021b), o número de estudantes imigrantes matriculados na rede básica aumentou 195% entre 2010 e 2020, passando de 41 916 para 122 900, a partir de um levantamento de dados disponíveis nos censos educacionais do Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). Nacionalmente, a maioria dos estudantes imigrantes matriculados em 2020 são da América Latina, principalmente Venezuela, Haiti e Bolívia, seguidos por estudantes de origem norte-americana e portuguesa. Na região Sudeste, o número total de estudantes imigrantes passou de 25 567 para 47 443, um aumento de 85,5%, sendo que, em 2020, 10 915 eram bolivianos, 5 225 haitianos e 5 026 venezuelanos. Somente a cidade de São Paulo abriga 19 345 estudantes imigrantes matriculados (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021b).

Na rede estadual de São Paulo, o número de imigrantes cresceu 18% entre 2018 e 2019, totalizando 11 905 matrículas, sendo a maioria da Bolívia (5 022), Japão (1 307), Haiti (998), Angola (594) e Paraguai (433) (“Rede...”, 2019), sendo que 55,4% deles estão na cidade de São Paulo. Na rede municipal da cidade de São Paulo, em 2020, havia 7 350 estudantes de mais de cem nacionalidades; o maior número era de estudantes bolivianos (3 552), seguido por estudantes haitianos (1 476), venezuelanos (570) e angolanos (293) (São Paulo, 2021e). Entre os anos de 2016 e 2020, a rede pública da cidade viu o número de estudantes imigrantes crescer 42%, de 12 604 para 17 880, o que equivale a 0,91% dos 1 962 088 estudantes das duas redes somadas (Queiroz, 2020)⁶⁸.

Esses dados apontam um crescimento constante e sistemático do número total de imigrantes, com um impacto significativo nos cenários escolares, pois ao chegar na escola eles trazem suas línguas, suas culturas e suas histórias de migração específicas. Embora a porcentagem ainda possa ser pequena considerando o total de estudantes do país, é inevitável a pergunta sobre o que tem sido feito para acolher esses imigrantes e, no que se refere a este capítulo, o que tem sido feito do ponto de vista das políticas linguísticas e educacionais⁶⁹ na rede pública de ensino: existem ofertas de cursos gratuitos por entes públicos, de materiais didáticos de português como língua adicional, em vários níveis e para os diferentes perfis de imigrantes? Existem políticas delineadas nos diferentes níveis da federação, nos diversos níveis e modalidades educacionais, para o acolhimento

educacional de crianças, jovens e adultos imigrantes nas instituições de ensino? Existem programas de capacitação em nível nacional, estadual e municipal para os educadores e as equipes escolares desenvolverem estratégias de acolhimento linguístico e educacional nos diferentes níveis educacionais? Como a diversidade linguística, de trajetórias educacionais, de condições migratórias, de diferença étnico-racial, cultural e religiosa, entre outras, que marcam os diferentes grupos de imigrantes é abordada nos diferentes espaços educacionais?

Como não é possível abordar todas essas questões no espaço deste capítulo, a ideia é indicar os caminhos para compreender como essas políticas têm funcionado em diferentes níveis de gestão, além de pensar em potenciais orientações para repensar as práticas cotidianas dos professores e em quais desafios estão presentes nelas. Para tal, na próxima seção discuto brevemente o modo como ideologias linguísticas hegemônicas (Blommaert, 2014), ou seja, as visões dominantes sobre língua, linguagem e comunicação, construídas ao longo da modernidade como parte de projetos coloniais (ver, por exemplo, Mignolo, 2003), direcionam os modos como são construídas as políticas linguísticas e educacionais. Em seguida, faço uma breve revisão de como essa questão está refletida na abordagem de macropolíticas linguísticas e educacionais dos governos federal, estadual e municipal. Ao final, apresento brevemente como a discussão sobre as orientações ideológicas em relação à diversidade linguística (Ruiz, 1984; Hult; Hornberger, 2016) e sobre o conceito de cidadania linguística (Stroud, 2001, 2018) aponta caminhos para compreender o funcionamento dessas políticas e pode contribuir para direcioná-las por um olhar amplo, inclusivo e, ao mesmo tempo, cuidadoso em relação às especificidades de sujeitos com trajetórias migratórias distintas.

Ideologias Linguísticas e a Construção de Políticas Linguísticas e Educacionais

A formação da nação brasileira é marcada por uma ideologia linguística hegemônica que vincula a língua portuguesa à identidade nacional, apagando a diversidade linguística e cultural local (Pinto, 2014).

No entanto, o país é caracterizado por uma diversidade de práticas heteroglóssicas de usos da língua portuguesa (Signorini, 2002) e por práticas transglóssicas (Assis-Peterson; Cox, 2007), em diferentes contextos que estão em uma relação tensa com essa ideologia hegemônica.

Se, por um lado, as referidas práticas heteroglóssicas apontam os múltiplos usos linguísticos, combinados com outros recursos multimodais e/ou multissemióticos em uma determinada língua, por exemplo, o português, produzindo variações nos seus usos por grupos sociais diversos, marcando diferenças de origem étnico-racial, de gênero, de classe, de profissão, de orientação sexual, entre outras, por outro lado, as práticas transglóssicas especificam, para além dos usos heteroglóssicos de uma determinada língua, o uso de múltiplas línguas de forma alternada ou misturada, combinadas com outros recursos multimodais e/ou multissemióticos, em situações específicas de comunicação, estando presentes, de forma notável, no contexto brasileiro, nos cenários multilíngues de fronteira, indígenas e de imigração, entre outros.

Esse *continuum* de práticas comunicativas, combinando o uso de múltiplas formas linguísticas com diversos recursos multimodais e multissemióticos que são parte da diversidade linguística e cultural brasileira, é contraposto aos usos linguísticos valorizados socialmente, como aqueles que remetem às formas linguísticas da norma padrão no caso da língua portuguesa, na sua modalidade oral ou escrita, ou à proficiência, também na norma padrão, em línguas estrangeiras europeias valorizadas no cenário internacional, a qual pode ser aferida em escalas progressivas de domínio linguístico medidas em exames oficiais em que o domínio da leitura e da escrita acadêmica está no topo de uma hierarquia de práticas comunicativas.

A hierarquização dos usos linguísticos a partir de práticas comunicativas mais valorizadas e menos valorizadas não classifica apenas as formas linguísticas, mas também os sujeitos que as utilizam, podendo restringir o seu acesso a determinados recursos educacionais e econômicos, definindo também os lugares sociais que podem ocupar. É nesse sentido que as situações de diversidade linguística e cultural no Brasil apontam as contradições dos instrumentos de regulação das políticas linguísticas e educacionais que sancionam determinadas formas consideradas legítimas de usos linguísticos e, ao fazê-lo, fortalecem as fronteiras que caracterizam

determinados usos como ilegítimos, o que acaba por caracterizar também certos falantes como legítimos e outros como ilegítimos (Signorini, 2006).

A razão para tal é que as ideologias linguísticas não são perspectivas ideacionais, fora das práticas sociais de usos da linguagem, muito pelo contrário, elas são a estrutura mesma dos usos da linguagem. Os sujeitos nos gestos de comunicação indexam determinados significados que foram construídos e produzidos ao longo da história e se tornaram relativamente estáveis. É nessa dinâmica histórica de usos linguísticos que uma determinada ideologia linguística torna-se hegemônica, ou seja, dominante e, ao mesmo tempo, naturalizada como um dado de realidade nas práticas sociais, conformando os processos de interpretação dos significados produzidos nas práticas comunicativas, como ocorre, por exemplo, com a naturalização da existência de uma língua padrão que deve ser ensinada nas escolas (Blommaert, 2014).

Na próxima seção, ao analisar as políticas linguísticas e educacionais em âmbito federal, estadual e municipal para os imigrantes, será possível compreender as ideologias linguísticas hegemônicas que estão estruturando essas macropolíticas e as relações de tensão entre o reconhecimento, explícito ou implícito, apenas da língua portuguesa como língua de instrução nos espaços escolares e/ou das múltiplas línguas do repertório dos sujeitos imigrantes na escolarização.

Políticas Linguísticas e Educacionais em Múltiplos Níveis

A construção de políticas linguísticas e educacionais neste capítulo deve ser compreendida, na linha de McCarty (2004), como parte da práxis política, entendida como a arena social, onde diferentes instituições, por meio de seus representantes e múltiplos sujeitos políticos, negociam as suas diretrizes, as suas regulações, o seu funcionamento e os seus processos de implementação, de acordo com os seus interesses estratégicos e o funcionamentos das estruturas de poder em uma determinada sociedade. Assim, os documentos de políticas devem ser vistos como a cristalização de determinados debates em um dado tempo, em um dado espaço, em uma

dada conjuntura, por isso também a necessidade constante de que possam ser revistos e reformulados (Carneiro, 2021).

Ao pesquisar nos *sites* governamentais, é possível perceber que no Brasil existe um número limitado de macropolíticas linguísticas e educacionais que partem do lugar da centralidade do Estado para o acolhimento da população imigrante. A falta de reconhecimento da diversidade dessa população e de suas múltiplas demandas nos diferentes níveis de planejamento dessas políticas tem efeitos na vida cotidiana dos imigrantes e impactos sobre as suas possibilidades de inserção social no contexto brasileiro, pois são uma chave importante nas trajetórias migratórias dos sujeitos. Logo, a compreensão de quais são as demandas existentes nesse campo e a reflexão sobre os caminhos para atendê-las é fundamental.

Ao olhar para a educação brasileira, o primeiro instrumento a ser considerado é a Constituição Federal de 1988. O artigo 5º do documento deixa muito clara a equiparação de brasileiros e estrangeiros residentes no país, e o artigo 6º coloca a educação como um dos direitos sociais de todo cidadão. Essa legislação é especificada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, que reforça o direito à educação e a não discriminação, e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, que aponta a garantia das condições no acesso e permanência na escola a todos os cidadãos (Instituto Unibanco, 2018).

A Lei n. 9.474, de 1997, que define os mecanismos para implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, no Brasil, e a Lei n. 13.445, de 2017 (a Lei de Migração), especificam isso de forma mais precisa para os imigrantes, ao garantir que a condição migratória e/ou a falta de documentos não devem ser impeditivos para o acesso ao direito educacional. A perspectiva universalista em relação à garantia de direitos da população imigrante, no entanto, pode apagar as especificidades das necessidades educacionais dessa população, considerando a multiplicidade de trajetórias migratórias.

Ao longo dos últimos 25 anos, tem sido construído no Brasil um currículo educacional amplo e inclusivo que busca equilibrar um olhar universalista para a educação com um que enxergue também as especificidades de determinados grupos populacionais. Esses olhares

podem ser identificados, por exemplo, na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2018) que tem uma visada ampla para a educação brasileira, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Brasil, 2013), que buscam delinear orientações específicas para diferentes grupos populacionais, como indígenas e quilombolas. Ambos os documentos são o resultado de amplos debates no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE)⁷⁰ que buscam construir uma educação mais justa e equitativa no contexto brasileiro, embora a construção dessas políticas, em geral, não seja o suficiente para garantir a sua implementação, e as discussões presentes nesses documentos não estejam livres das contradições inerentes às desigualdades da sociedade brasileira.

Em relação à BNCC, por exemplo, como apontam Diniz e Neves (2018), a diversidade linguística é reconhecida apenas em uma lógica patrimonial e externa à escola. A única discussão feita no documento sobre multilinguismo apenas reconhece a língua de grupos minoritários como as línguas dos “outros”, seja na referência às línguas de sinais, aos contextos educacionais indígenas, de fronteira, seja nas referências às línguas dos imigrantes europeus que chegaram ao país no fim do XIX e na primeira metade do XX, como os pomeranos. Mas em nenhum momento na BNCC são mencionadas as línguas dos “novos imigrantes” como recursos para o ensino e a aprendizagem de novos conhecimentos.

No que se refere às DCNs que preveem múltiplas diretrizes para a educação nos diferentes espaços educacionais brasileiros, como mencionado anteriormente, só em tempos recentes houve uma menção às necessidades linguísticas de estudantes imigrantes com a construção do parecer CNE/CEB que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue (Brasil, 2020b)⁷¹, mas que ainda não foi homologado pelo ministro da Educação.

Nesse documento, estudantes imigrantes e refugiados são mencionados como potenciais destinatários de políticas dessa educação, porém, o documento, na sua formulação, pode eventualmente restringir esse direito em vez de garanti-lo, conforme o trecho a seguir:

[...] [sobre refugiados e imigrantes] Para os que não falam o nosso idioma, o ensino da língua portuguesa poderia se dar enquanto língua de acolhimento, por meio de uma pedagogia “*translanguaging*” (García, 2009). Essa proposta sugere uma abordagem cujos

princípios são o interculturalismo, o respeito pelo outro e práticas linguísticas igualitárias que valorizem o repertório linguístico do aprendiz [...]. (Brasil, 2020b, p. 7)

Apesar de a interessante ideia de *translanguaging* ser trazida no sentido de se utilizar diferentes línguas na escolarização de refugiados e migrantes, o documento, ao indicar essa possibilidade, a utiliza para sugerir que não seria necessária uma modalidade de educação plurilíngue específica para essa população, o que é bastante problemático.

Já a Resolução n. 1, de 13 de novembro de 2020 (Brasil, 2020c), que está baseada no Parecer CNE/CEB 1/2020 (Brasil, 2020b) e “Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro”, potencialmente aponta questões bastante relevantes no que se refere ao acolhimento dos estudantes especificados no seu descritivo. Ao garantir nacionalmente o direito irrestrito à matrícula e o direito à avaliação inicial diagnóstica para classificação (em uma série específica) na língua materna do estudante, a resolução consolida um direito social e reconhece um direito linguístico. O documento estabelece também uma série de diretrizes para o acolhimento desses estudantes no seu artigo 6º, que inclui a valorização da cultura dos estudantes não brasileiros e a oferta de ensino de português, apontamentos que são representativos de uma política mais abrangente.

É possível notar nesses três documentos uma progressiva visibilização e reconhecimento dos estudantes migrantes, marcada por diferentes ideologias linguísticas. Na BNCC, eles estão completamente invisíveis e não têm suas línguas nem culturas reconhecidas, em uma visão que reproduz um imaginário de nação homogênea e linguisticamente monolíngue, apesar do reconhecimento formal da existência de uma diversidade linguística. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue, os estudantes imigrantes e refugiados aparecem como potenciais sujeitos destinatários de políticas específicas, mas esse reconhecimento simbólico não se desdobra em um reconhecimento prático das necessidades educacionais dessa população. Já no Parecer CNE/CEB 1/2020 e na Resolução CNE/CEB 1/2020, pela primeira vez, no âmbito federal, há um reconhecimento mais multidimensional das línguas e das culturas desses estudantes imigrantes, com a menção à necessidade do uso das línguas maternas para avaliação

diagnóstica e de valorização de suas culturas, bem como o combate à xenofobia.

No entanto, apesar desse progressivo reconhecimento, em comum, em nenhum desses documentos, as múltiplas línguas do repertório dos estudantes são vistas como recursos para aprendizagem de conhecimentos e potenciais meios de instrução, o que acaba por reiterar, de forma implícita ou explícita, a necessidade de aprendizagem do português como via principal de inserção na sociedade brasileira sem o reconhecimento do repertório multilíngue desses estudantes imigrantes.

Apesar da preponderância desse imaginário monolíngue nas políticas linguísticas e educacionais nacionais e que reconhece a diversidade linguística e cultural apenas de um ponto de vista formal, no âmbito das políticas estaduais e municipais têm emergido outras perspectivas em relação a educação de estudantes imigrantes marcadas por diferentes ideologias linguísticas⁷². No estado de São Paulo, por exemplo, que, como apontamos anteriormente, é o destino de grande parte dos imigrantes no país, há uma preocupação em especificar as políticas, incluindo detalhamentos sobre modos de fazer o acolhimento linguístico e educacional nas escolas que apontam outras ideologias linguísticas que são mais inclusivas e que representam alternativas ao modo hegemônico de construção das políticas linguísticas e educacionais do país, ao considerar a amplitude do repertório comunicativo dos estudantes como recursos para aprendizagem e ao nomear a necessidade objetiva de que aprendam a língua portuguesa.

No âmbito da Secretaria Estadual de Educação, vale destacar os dois cadernos do Núcleo de Inclusão Educacional (NINC), com foco na população imigrante. O primeiro caderno, *Estudantes Imigrantes: Matrículas e Certificados* (São Paulo, 2018a), publicado pela primeira vez em 2017 e que teve uma segunda edição em 2018, retoma orientações de resoluções e debates que vêm sendo feitos desde os anos de 1990 sobre a matrícula desses estudantes, como pode ser verificado na resolução do Conselho Estadual de Educação 16/1997 (São Paulo, 1997). Para além disso, o NINC produziu também um material sobre acolhimento, em 2018, denominado *Estudantes Imigrantes: Acolhimento* (São Paulo, 2018b), que avança nessas orientações, trazendo reflexões sobre a valorização do

estudante e de sua cultura, a necessidade do combate à xenofobia, a atenção necessária ao estudante com deficiência e trazendo um avanço muito significativo na reflexão sobre língua ao explorar o tema da intercompreensão (IC) linguística e de dimensões comunicativas que estão para além da linguagem verbal.

O pressuposto da intercompreensão (IC) é que o desenvolvimento de determinadas habilidades linguísticas como a de *compreensão* escrita e oral (ou seja, ler e escutar) podem ser desenvolvidas sem necessariamente envolver o aprendizado da *produção* oral e escrita (ou seja, falar e escrever), permitindo a intercomunicação entre sujeitos que têm línguas diferentes; por exemplo, no caso do espanhol e do português, isso aparece da seguinte forma no documento:

No contexto de sala de aula com estudantes migrantes, a principal vantagem da IC é possibilitar a entrada no português como língua de acolhimento a partir de suas próprias línguas maternas – notadamente, os casos de falantes de espanhol e francês. Isso se faz por meio de uma *sensibilização*, ou seja, estimulando a percepção das semelhanças e fazendo da língua uma *ponte* e não mais uma barreira. Na mesma medida, o estudante brasileiro usará seus conhecimentos em português para descobrir as línguas dos colegas, em uma troca mútua e enriquecedora. (São Paulo, 2017, p. 7)

A Prefeitura Municipal de São Paulo, por sua vez, embora historicamente tenha demorado mais para iniciar os debates sobre o acolhimento desses estudantes – considerando que a primeira resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) é apenas de 2004 (São Paulo, 2004) –, no entanto, desde 2016, conta com o apoio de legislação municipal específica para tratar da imigração. A Lei n. 16.478/2016 (São Paulo, 2016a) e o Decreto n. 57.533/2016 (São Paulo, 2016b), que a regulamenta, apontam a garantia aos imigrantes de todos os direitos reservados na Constituição Brasileira, especificando no campo educacional o direito ao “ingresso, permanência e terminalidade”. Afora isso, o decreto aponta a necessidade do combate à xenofobia, da inclusão dos temas migratórios no planejamento pedagógico, a necessidade da promoção do diálogo intercultural e de valorização de projetos com esse enfoque. O referido decreto menciona ainda a necessidade de formação de servidores em línguas e de atendimento multilíngue nos serviços, onde há uma maior demanda por parte dos imigrantes. No campo da educação, o documento

especifica ainda a necessidade de um olhar atento no momento de acolhimento e reclassificação do estudante imigrante para que a falta de domínio da língua portuguesa não interfira nessa avaliação.

Nessa mesma linha, reforçando essas políticas, em 2019, foi produzida uma Recomendação do Conselho Municipal de Educação (CME) (São Paulo, 2019), que retoma o histórico do atendimento à população imigrante em São Paulo e especifica algumas dimensões no campo educacional e linguístico para o atendimento pleno da população imigrante nas instituições de ensino do município, como a inclusão da temática da migração no Projeto Político Pedagógico (PPP) e a necessidade de cursos de português para imigrantes.

É importante destacar, nessa direção, que a Prefeitura de São Paulo foi um dos primeiros entes federados a ofertar, de forma sistemática, por meio de uma política, cursos livres de português como língua adicional para a população imigrante. Desde 2017, a Secretaria Municipal de Direitos Humanos, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, passou a ofertar o curso de português “Portas Abertas”, com material didático próprio produzido por professores da área de português como língua adicional, engajados com a população imigrante (Reinoldes; Mandalá; Amado, 2017; São Paulo, 2021a, 2021b, 2021c). Atualmente, o curso é um projeto permanente e no primeiro semestre de 2020 foi ofertado em vinte escolas da cidade de São Paulo; dados de 2019 indicavam 596 estudantes matriculados no segundo semestre desse ano e um total de 2 634 estudantes que haviam passado pelo curso (São Paulo, 2021d)⁷³.

Um documento importante publicado pela Prefeitura Municipal de São Paulo foi o Currículo dos Povos Migrantes (São Paulo, 2021e), primeiro material com esse perfil no Brasil que visa orientar os profissionais da educação no acolhimento de crianças e adolescentes nos espaços escolares. Nesse documento, a questão do reconhecimento das línguas dos imigrantes aparece de forma explícita:

Uma postura acolhedora pode se manifestar em ações simples no nosso cotidiano como a iniciativa de traduzir em diferentes línguas as placas indicativas nas escolas, (como a sinalização dos banheiros, do refeitório, das salas de aulas), utilizar ferramentas de Comunicação Alternativa, permitir que estudantes utilizem sua língua de origem durante as atividades (isso pode ser importante no período de aprendizagem da Língua Portuguesa e possibilita fazermos o exercício inverso ao tentar compreender a sua língua), e incluir nas

bibliotecas e nas aulas de literatura materiais de diferentes origens e línguas, entre muitas outras ações. (São Paulo, 2021e, p. 59)

Nos três níveis políticos analisados, no que se refere às ideologias linguísticas, é possível notar diferentes tendências. No âmbito federal, há mais um reconhecimento formal da diferença linguística que não se traduz necessariamente em um reconhecimento real das múltiplas línguas dos repertórios dos sujeitos imigrantes. No âmbito estadual, por sua vez, a discussão sobre intercompreensão representa um avanço significativo no reconhecimento ativo dos repertórios comunicativos dos estudantes e professores; no entanto, na cartilha sobre acolhimento, as demandas específicas relacionadas ao aprendizado do português como língua adicional ficam secundarizadas. No âmbito da gestão municipal da cidade de São Paulo, a preocupação com a oferta permanente do ensino de português como língua adicional para o acolhimento e inserção social dos imigrantes foi complementada, recentemente, com a publicação do Currículo dos Povos Migrantes, que aponta a necessidade de mais espaço para o reconhecimento de suas línguas maternas⁷⁴.

Em que pesem as excelentes iniciativas, é importante compreender, em cada uma delas, quais ideologias linguísticas estão em jogo, interrogando qual é a visão que se tem da língua portuguesa e das línguas do repertório dos estudantes, analisando as ideologias subjacentes às políticas. A língua portuguesa pode ser vista como um problema e como uma barreira a ser ultrapassada, mas também como mais um recurso para a aprendizagem dos estudantes. As línguas faladas pelos estudantes também podem ser enquadradas da mesma forma, como um problema para a aprendizagem do português, como algo que deve ser abandonado ou como um recurso que pode ser uma fonte de conhecimentos e de troca intercultural. As línguas podem ser enquadradas também por uma perspectiva que as entende como um direito, seja o “direito ao aprendizado do português” ou o “direito ao uso da língua materna”, sem levar em consideração a multiplicidade dos usos e significados que as línguas podem ter para esses sujeitos ao longo de suas vidas.

Embora, no âmbito estadual e municipal, nos *sites* das secretarias, seja afirmada a existência de capacitações constantes para os servidores, não fica evidente como essas ações se dão como parte de uma abordagem

sistemática e contínua da sua formação para a criação de políticas e desenvolvimento de práticas educacionais efetivas para um atendimento qualificado da população imigrante. Isso é fundamental para que o profissional saiba qual é a demanda que está colocada no campo das línguas e as suas consequências nas práticas educativas. Essas demandas podem ser a do reconhecimento mais específico da diferença linguística, com um atendimento multilíngue ou com tradução; a de aprendizagem de língua portuguesa como língua adicional em diferentes níveis, incluindo fins específicos; ou ainda a necessidade do reconhecimento ativo do multilinguismo como um recurso nas trocas interculturais, com a oferta da possibilidade de aprendizado e uso de múltiplas línguas tanto para os imigrantes como para os brasileiros, em várias modalidades de comunicação. Na ausência de políticas de capacitação, os profissionais do serviço público devem navegar em meio aos documentos existentes que orientam o acolhimento de imigrantes e contar com seu repertório de conhecimentos na construção de práticas inclusivas e, ao mesmo tempo, demandar que as políticas possam não somente ter um caráter *de jure*, ou seja, existirem somente no papel, mas também *de facto*, sendo implementadas de forma a atender às necessidades da população imigrante.

Considerações Finais

O percurso deste capítulo aponta a reconfiguração dos cenários escolares brasileiros com a chegada de um contingente significativo de estudantes imigrantes; ainda que os fluxos de deslocamento humano possam se alterar, ao longo do tempo, esses estudantes estão e estarão na escola, por um período significativo de tempo. Foi nesse sentido que o direcionamento dado a esta discussão foi a de procurar compreender, a partir da noção de ideologias linguísticas (Blommaert, 2014), o funcionamento das políticas linguísticas e educacionais com foco na imigração no âmbito federal e estadual e municipal, considerando o estado e a cidade de São Paulo.

Foi possível observar nessas análises que, tanto no campo das macropolíticas públicas, no que se refere aos diferentes níveis de gestão governamental, quanto das micropolíticas no âmbito da gestão escolar,

algumas ideologias são predominantes. Por um lado, pode haver um reconhecimento formal da diversidade linguística, o que Ruiz (1984) denomina como uma orientação ideológica de língua como um direito, que pudemos identificar, por exemplo, no âmbito do governo federal, e que envolve uma ideia de respeito à diferença linguística, mas que pode eventualmente se restringir somente a isso (ver Hult, 2016, para essa discussão). Em um contexto escolar, por exemplo, essa visão poderia implicar em colar cartazes e informações em múltiplas línguas, mas sem reconhecer, por exemplo, o valor dessas línguas como vinculadas a determinadas culturas e como meios para aprendizagem. Uma outra orientação ideológica mencionada pelo autor é de *língua como um recurso*, que pode ser exemplificada na sugestão do trabalho com intercompreensão na cartilha do governo do estado de São Paulo ou, ainda, a sugestão de uso das línguas maternas na escola como aparece no currículo da Prefeitura de São Paulo. Nessa perspectiva, as línguas dos estudantes são vistas como um recurso para as práticas educativas que pode permitir a troca intercultural e o aprendizado de outras línguas; assim, todas as línguas do repertório dos estudantes são vistas como relevantes e, por isso, devem ser valorizadas e colocadas em uso. Em uma terceira perspectiva, que é a da orientação ideológica de *língua como um problema*, as múltiplas línguas do repertório dos estudantes são vistas como um problema para a aprendizagem daquela que seria a língua-alvo, no caso brasileiro, o português. Nos exemplos dados, isso pode ocorrer, por exemplo, em cursos de língua portuguesa como língua de acolhimento que enfoquem essa língua como a única possibilidade de inserção social do sujeito e que eventualmente ignorem os recursos do repertório comunicativo dos imigrantes.

Essas três orientações podem ser úteis como um mapa para os profissionais do serviço público guiarem-se em relação às questões de política linguística e educacional, mas é importante estar sempre atento à qualidade situada do funcionamento dessas políticas. Assim, em um determinado cenário, como afirmado anteriormente, a demanda pode ser, de fato, apenas pelo reconhecimento formal das múltiplas línguas dos imigrantes; em outro, pode ser pelo reconhecimento ativo das diferentes línguas do repertório comunicativo dos imigrantes como um recurso a ser compartilhado na comunidade; em outro cenário ainda, pode ser que a demanda seja pela aprendizagem da língua portuguesa em sua forma padrão

para fins profissionais. Nesse sentido, embora as ideologias linguísticas possam operar em múltiplos níveis, de forma explícita e implícita, é importante reconhecer que sempre existe espaço para contestações de visões hegemônicas e para o surgimento de contra-hegemonias e hegemonias alternativas nos debates sobre políticas linguísticas e educacionais.

Dessa forma, é importante abrir espaços para formas participativas de desenho dessas políticas, nos quais os sujeitos que devem protagonizar esses debates, ou seja, os estudantes imigrantes, suas famílias e a comunidade escolar, possam tomar as decisões necessárias para a manutenção, expansão e até mesmo o abandono dos recursos linguísticos de seus repertórios. É nesse sentido que Stroud constrói o seu conceito de cidadania linguística:

Cidadania linguística refere-se às situações em que os falantes exercem agência e participação através do uso da linguagem (registros etc.) ou outros meios multimodais em circunstâncias que podem ser perpendiculares, paralelos, incorporados nos, ou fora dos, enquadramentos democráticos institucionalizados para propósitos de transformação. Ocasionalmente, isso pode envolver o engajamento com a linguagem por meio de uma perspectiva de direitos, mas muitas vezes – dadas as restrições observadas no parágrafo anterior e o foco estreito apenas na língua e não no que as práticas linguísticas significam e fazem – a cidadania linguística envolve mais. Refere-se ao que as pessoas fazem com e por meio das língua(s) para se posicionarem de forma agentiva e para criarem novas e emergentes subjetividades políticas enquanto sujeitos falantes, muitas vezes fora daquilo que é prescrito ou legitimado nos quadros institucionais do Estado.⁷⁵ (Stroud, 2018, p. 4, tradução nossa)

Assim, ao construir políticas linguísticas e educacionais, sejam essas macro ou micropolíticas, é preciso ir além da lógica da assimilação do imigrante à língua portuguesa e à cultura brasileira ou da sua exclusão pelo desconhecimento destas. É importante reconhecer que as identidades dos imigrantes podem ser formadas a partir das diversas culturas com as quais tiveram contato, em múltiplos tempos e espaços; é preciso, nesse sentido, então, reconhecer que as suas formas de construção de cidadania estão entrecruzadas pelos seus fluxos de mobilidade.

Logo, é preciso pensar sobre quais são as negociações culturais necessárias para que esses cidadãos transnacionais possam encontrar um lugar de conforto, no qual os elementos de sua cultura que decidiram

preservar possam ser resguardados e os elementos das novas culturas com os quais estão em contato e que decidiram agregar possam ser apropriados; esses elementos podem ser um sotaque, diferentes línguas, diversos modos de se alimentar, práticas espirituais, músicas, festas ou vestimentas, entre muitos outros. Há muitos modos de ser imigrante, e as políticas linguísticas e educacionais podem ter um papel fundamental no sentido de fortalecer esses modos de ser e estar no mundo. É preciso, nesse sentido, encontrar possibilidades alternativas aos horizontes de assimilação ou segregação, oportunizando aos imigrantes encontrarem os seus próprios caminhos e construir suas novas identidades em trânsito, múltiplas e marcadas por suas trajetórias de diferentes encontros.

Referências Bibliográficas

- ASSIS-PETERSON, A. A. & COX, M. I. P. “Transculturalidade e Transglossia: Para Compreender o Fenômeno das Fricções Linguístico-Culturais em Sociedades Contemporâneas sem Nostalgia”. In: BORTONI-RICARDO, S. M. & CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, Mercado de Letras, 2007, pp. 23-43.
- BAENINGER, R. *et al.* (orgs.). *Migrações Sul-Sul*. Campinas, Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” (Nepo)/Unicamp, 2018. Disponível em: http://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/migracoes_sul_sul/migracoes_sul_sul.pdf Acesso em: 23 jun. 2023.
- BLOMMAERT, J. “Ideologias Linguísticas e Poder”. In: SILVA, D. N.; FERREIRA D. M. M. & ALENCAR, C. N. (orgs.). *Nova Pragmática: Modos de Fazer*. São Paulo, Cortez, 2014, pp. 67-77.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB 1/2020. Brasília, maio 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/30000-uncategorised/85191-parecer-ceb-2020>. Acesso em: 7 jul. 2023.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB 2/2020. Brasília, jul. 2020b.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/30000-uncategorised/85191-parecer-ceb-2020>>. Acesso em: 7 jul. 2023.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1/2020. Brasília, nov. 2020c. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12020.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2023.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília, MEC/SEB/Dicei, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2023.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 7 jul. 2023.

_____. Ministério da Justiça. Gabinete do Ministro. Portaria n. 623, de 13 de novembro de 2020. Brasília, nov. 2020d. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-623-de-13-de-novembro-de-2020-288547519>>. Acesso em: 19 jun. 2023.

CARNEIRO, A. S. R. “Políticas Linguísticas e Educacionais do Cuidado: Acolhendo Estudantes Imigrantes na Escola”. *Revista do Programa Escrevendo o Futuro*, 9 set. 2021. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/3001/politicas-linguisticas-e-educacionais-do-cuidado-acolhendo-estudantes-imigrantes-na-escola>>. Acesso em: 19 jun. 2023.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T. & SILVA, B. G. *Imigração e Refúgio no Brasil: Retratos da Década de 2010*. Brasília, Observatório das Migrações Internacionais/Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral, 2021a.

____; ____ & _____. *Relatório Anual 2021 – 2011-2020: Uma Década de Desafios para a Imigração e o Refúgio no Brasil*. Brasília, Observatório das Migrações Internacionais/Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral, 2021b (Série Migrações).

____; ____ & _____. *Relatório Anual do OBMigra*. Resumo Executivo. Brasília, OBMigra, 2022. Disponível em: <<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>> Acesso em: 24 jun. 2023.

DE PAULA, I. “Parcerias e Políticas Garantem Ingresso e Permanência de Refugiados no Ensino Superior”. *ComCiência. Revista Eletrônica de Jornalismo Científico*, 10 abr. 2020. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/parcerias-e-politicas-garantem-ingresso-e-permanencia-de-estudantes-refugiados-no-ensino-superior/>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

DINIZ, L. R. A. & NEVES, A. O. “Políticas Linguísticas de (In)visibilização de Estudantes Imigrantes e Refugiados no Ensino Básico Brasileiro”. *Revista X*, vol. 13, n. 1, 2018, pp. 87-110. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v13i1.61225>>. Acesso em: 13 jan. 2023.

HULT, F. M. & HORNBERGER, N. H. “Revisiting Orientations in Language Planning: Problem, Right, and Resource as an Analytical Heuristic”. *The Bilingual Review/La Revista Bilingüe*, vol. 33, n. 3, 2016, pp. 30-49.

INSTITUTO UNIBANCO. “O Papel da Gestão no Acolhimento de Alunos Imigrantes”. *Aprendizagem em Foco*, n. 38, fev. 2018. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/38>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

JUNGER DA SILVA, G. *et al. Refúgio em Números 2023*. Brasília, Observatório das Migrações Internacionais/Ministério da Justiça e Segurança Pública/Departamento das Migrações, 2023.

MANTOVANI, F. & DIEGUES, L. “‘Cidade Imigrante’, São Paulo Recebe Quase 57 mil Bolivianos em 20 Anos”. *Folha de S.Paulo*, 25 jan. 2020. Disponível em:

<<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/01/cidade-imigrante-sao-paulo-recebe-quase-57-mil-bolivianos-em-20-anos.shtml>>. Acesso em: 25 jun. 2022.

MCCARTY, T. L. “Dangerous Difference: A Critical–Historical Analysis of Language Education Policies in the United States”. In: TOLLEFSON, J. W. & TSUI, A. B. M. (eds.). *Medium of Instruction Policies: Which Agenda? Whose Agenda?* Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum, 2004, pp. 71-93.

MIGNOLO, W. *Histórias Locais/Projetos Globais: Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar*. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2003.

OIM (Organização Internacional para as Migrações). *Word Migration Report 2022*. 2022. Disponível em: <<https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

PAULO, P. P. “Nº de Imigrantes Cresce 18% na Rede Estadual de Escolas de SP”. *Portal G1*, 2 abr. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/04/02/no-de-imigrantes-cresce-18percent-na-rede-estadual-de-escolas-de-sp.ghtml>>. Acesso em: 23 jun. 2022.

PINTO, J. P. “Hegemonias, Contradições e Desafios em Discursos sobre Língua no Brasil”. In: CORREA, D. A. (org.). *Política Linguística e Ensino de Línguas*. Campinas, Pontes, 2014, pp. 59-72.

QUEIROZ, G. “Número de Alunos Estrangeiros na Rede Pública Cresce 42% na Capital”. *Veja São Paulo*, 6 mar. 2020. Disponível em: <<https://vejasp.abril.com.br/cidades/numero-alunos-estrangeiros-rede-escola-publica-cresce-sao-paulo/>>. Acesso em: 22 jun. 2022.

“REDE Estadual Possui Quase 12 mil Estudantes Nascidos Fora do Brasil”. São Paulo, 3 abr. 2019. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/rede-estadual-possui-quase-12-mil-estudantes-nascidos-fora-brasil/>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

REINOLDES, M.; MANDALÁ, P. & AMADO, R. *Portas Abertas: Português para Imigrantes*. São Paulo, Prefeitura de São Paulo, 2017. Disponível em:

<https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/programas_e_projetos/portas_abertas/index.php?p=259310>. Acesso em: 23 jun. 2020.

RUIZ, R. “Orientations in Language Planning”. *NABE Journal*, vol. 8, n. 2, 1984, pp. 15-34. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania. *1º Plano Municipal de Políticas para Imigrantes*. São Paulo, SMDHC, 2020. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/MIGRANTES/PUBLICACOES/Plano%20Municipal_Produto%20Final_Atualizado_02.pdf>. Acesso em: 19 maio 2022.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Portas Abertas: Português para Imigrantes – Caderno Básico*. São Paulo, SME, 2021a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Portas Abertas: Português para Imigrantes – Caderno Intermediário*. São Paulo, SME, 2021b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Portas Abertas: Português para Imigrantes – Caderno Avançado*. São Paulo, SME, 2021c.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Portas Abertas: Português para Imigrantes (Relatório Interno)*. São Paulo, SME, 2021d.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Cidade. Povos Migrantes. Orientações Pedagógicas*. São Paulo, SME, 2021e. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/Curr%C3%ADculo-da-Cidade-Povos-Migrantes-WEB.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2022.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Recomendação CME n. 3/19 Procedimentos para Atendimento do Estudante Imigrante. São Paulo, ago. 2019. Disponível em: <<https://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/8318-recomendacao-cme-n-03-19-procedimentos-para-atendimento-do-estudante-imigrante>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Publicação Secretaria Municipal de Educação 91.706/04 SME/CME. São Paulo, jun. 2004. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/publicacao-secretaria->

municipal-da-educacao-cme-91706-de-17-de-junho-de-2004>. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. Decreto n. 57.533, de 15 de dezembro de 2016. Regulamenta a Lei 16.478, São Paulo, dez. 2016b. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/participacao_social/ATAS/Decreto%2057533-2016%20%20Regulamentacao%20PMPI.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2020.

_____. Lei n. 16.478, de 8 de julho de 2016. Política Municipal para a População Imigrante. São Paulo, jul. 2016a. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16478-de-08-de-julho-de-2016/>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Documento Orientador GCEB/NINC. Estudantes Imigrantes: Matrícula e Certificados*. 2. ed. revista e atualizada, São Paulo, jul. 2018a. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/MATR%C3%8DCULA_FINAL-compressed.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Documento Orientador GCEB/NINC. Estudantes Imigrantes: Acolhimento*. São Paulo, jul. 2018b. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/ACOLHIMENTO_FINAL-compressed.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Deliberação CEE n. 16/97. Dispõe sobre a matrícula de aluno estrangeiro no ensino fundamental e médio do sistema de ensino do Estado de São Paulo. São Paulo, out. 1997. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/delcee16_97\(parcee445_97\).htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/delcee16_97(parcee445_97).htm)>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SIGNORINI, I. “A Questão da Língua Legítima na Sociedade Democrática: Um Desafio para a Linguística Aplicada Contemporânea”. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo, Parábola, 2006, pp. 169-189.

_____. “Por uma Teoria da Desregulamentação Linguística”. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da Norma*. São Paulo, Edições Loyola, 2002, pp. 93-125.

STROUD, C. “African Mother-Tongue Programmes and the Politics of Language: Linguistic Citizenship Versus Linguistic Human Rights”. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 22, n. 4, pp. 339-355, 2001. <<https://doi.org/10.1080/01434630108666440>>. Acesso em: 13 jan. 2024.

_____. “Introduction”. In: LIM, L.; STROUD, C. & WEE, L. (eds.). *The Multilingual Citizen: Towards a Politics of Language for Agency and Change*. Bristol (UK), Blue Ridge Summit (PA), Multilingual Matters, 2018, pp. 1-14.

67. Parte dos argumentos desenvolvidos aqui foi apresentada em um artigo de divulgação científica voltado para a formação de professores (Carneiro, 2021), mas o presente capítulo é inédito e apresenta uma discussão mais atualizada e detalhada dos debates apresentados nesse texto.

68. Embora não seja o foco deste capítulo, os fluxos migratórios têm impacto também no ensino superior no que se refere ao acesso e à permanência dos estudantes estrangeiros. Atualmente trinta instituições brasileiras têm políticas específicas para garantir o acesso a refugiados, apátridas e portadores de visto humanitário (De Paula, 2020).

69. A opção pela terminologia *políticas linguísticas e educacionais* neste capítulo se refere ao conjunto de políticas interdependentes que são necessárias para o acolhimento linguístico e educacional de estudantes provenientes de grupos linguísticos e culturais minoritários e que devem ser delineadas de forma articulada no âmbito das políticas públicas.

70. Para mais informações sobre as atribuições e a organização do CNE, consultar a página oficial: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>.

71. De acordo com o funcionamento do CNE, o parecer é um pronunciamento do conselho a respeito de uma matéria e a resolução é uma normativa produzida a partir do parecer.

72. O foco deste artigo, no plano estadual e municipal, será a análise das políticas do estado e da cidade de São Paulo. No entanto, nos últimos foram formados grupos de trabalho e comitês voltados para pensar no acolhimento de imigrantes em vários estados e cidades brasileiras e que têm construído planos de atuação que incluem reflexões sobre a políticas linguísticas e educacionais.

73. É importante destacar que a comprovação de conhecimentos de língua portuguesa é obrigatória no processo de naturalização (Brasil, 2020d).

74. No 1º Plano Municipal de Políticas para Imigrantes 2021-2024 (São Paulo, 2020) é possível ver também a perspectiva das populações imigrantes a respeito das políticas linguísticas e educacionais que consideram relevantes em termos de implementação na cidade de São Paulo e que apontam para aprimoramentos necessários, por exemplo, na valorização das línguas maternas dos estudantes e a necessidade de professores itinerantes de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) que possam fazer o atendimento de estudantes em várias escolas.

75. No original em inglês: “*Linguistic citizenship* refers to cases when speakers exercise agency and participation through the use of language (registers etc.) or other multimodal means in circumstances that may be orthogonal, alongside, embedded in, or outside of, institutionalized democratic frameworks for transformative purposes. On occasion, this may involve engaging with language through a rights framework, but often – given the constraints noted in the previous paragraph and the narrow focus on language tout court rather than what language practices do and mean – linguistic citizenship involves more. It refers to what people do with and around language(s) in order to position themselves agentively, and to craft new, emergent subjectivities of political speakerhood, often outside of those prescribed or legitimated in institutional frameworks of the state”.

O Panóptico Digital na Era da Inteligência Artificial: Sociedade e História Inscritas em Linguagens e Códigos

Souzana Mizan

Considerações Iniciais

No filme *Ela* (2013), de Spike Jonze, um solitário escritor se apaixona por Samantha, um sistema operacional com voz feminina que se relaciona intimamente com um número exorbitante de humanos. Essas conexões emocionais entre os humanos e as máquinas estão se tornando cada vez mais significativas nas sociedades onde os indivíduos têm acesso (desigual) a tecnologia e seus produtos. Esses “afetos” que emergem como resultado de “uma série de técnicas para administrar a atenção” (Beiguelman, 2021, p. 16) dos usuários das mídias sociais e das plataformas digitais envolvem tecnologias de códigos-fonte de programas e algoritmos que criam “bolhas” de interesse e “câmaras de eco” (Cesarino, 2021).

O “desenvolvimento da indústria de atenção/distração” (Beiguelman, 2021, p. 20), controlada na fase tecnológica atual por algoritmos programados a apresentar na tela “mais do mesmo” que atraiu a nossa atenção através das nossas curtidas, comentários, compartilhamentos e tempo de engajamento com postagens, dita para que olhamos e o que é

visto por nós. Visualizamos certos “amigos” no Facebook e Instagram, recebemos respostas no Google ranqueadas pela inteligência artificial e ficamos felizes com os resultados personalizados e relevantes sem ver o lado mais sombrio da tecnologia de vigilância (Zuboff, 2018) que está escaneando cidadãos e os transformando em dados.

O controle da atenção e do tempo em que os indivíduos se engajam com as telas suprime o contato físico com pessoas e, assim, mais e mais os relacionamentos são mediados principalmente pela tecnologia. O corpo físico passa por processos de expulsão dos contatos reais e a sua projeção imagética na tela se torna mais comum. Porém, o que é visível e o que é invisível por cada usuário não depende de decisões tomadas por esses usuários, mas pela programação da linguagem computacional ou o código-fonte de cada programa.

A “mescla de existência entre universo midiático e vida” (Beiguelman, 2021, p. 36) tornou os usuários criadores, produtores e consumidores de conteúdo digital, mudando a dinâmica das culturas humanas na sua interação com a mídia. Enquanto antes da *Web 2.0* éramos somente consumidores de conteúdo, nos últimos vinte anos os usuários se tornaram fornecedores de conteúdo, disponível nas plataformas e redes sociais, dando espaço para narrativas não hegemônicas emergirem no espaço digital, ou seja, aquelas de grupos marginalizados e excluídos, reforçando a percepção da construção de uma democracia e liberdade individual neste ecossistema tecnológico: “A rede digital favorece a comunicação simétrica. Hoje, os participantes na comunicação não apenas consomem a informação passivamente: eles a geram ativamente. Nenhuma hierarquia unívoca separa o remetente do receptor. Todo mundo é remetente e receptor – consumidor e produtor – em um só”⁷⁶ (Han, 2017, p. 3, tradução nossa).

Porém, esta aparente democratização e liberdade individual logo começou a ser um reflexo da sociedade em rede e seus usuários: câmaras de eco (Cesarino, 2021), a confirmação do ponto de vista dos usuários (*confirmation bias*), bolhas informacionais, teorias de conspiração, racismo, misoginia e notícias falsas são intensificados pela arquitetura do ecossistema digital que hoje em dia é dominado pelos algoritmos e sua mais recente invenção: a inteligência artificial. Enquanto a mídia, as empresas de *Big Data* e os usuários em geral celebram essa nova fase, pouco refletimos

sobre a violação da nossa privacidade neste novo ciclo do capitalismo de plataforma que se alimenta dos nossos dados e padrões de comportamento no ecossistema digital para poder fornecer dicas e sugestões personalizadas de consumo e promover o capitalismo de vigilância (Zuboff, 2018). A infraestrutura digital, com seus algoritmos, cria os propiciamentos (*affordances*) para o populismo digital, notícias falsas, teorias da conspiração e pseudociência, promovendo “um ambiente de entropia informacional crescente, derivado da intensificação extensiva (global) e intensiva (personalização) do duplo processo de digitalização e de neoliberalização” (Cesarino, 2021, p. 73).

O objetivo do capítulo é analisar os impactos da arquitetura do ecossistema digital, dominado pelos algoritmos e inteligência artificial, na sociedade em rede. Busca-se entender como a aparente democratização e a liberdade individual são exploradas neste ecossistema digital para viabilizar o capitalismo de vigilância e o panóptico digital, cuja infraestrutura intensifica bolhas informacionais, teorias de conspiração, racismos, misoginias e notícias falsas. Além disso, o capítulo examina a influência dos algoritmos na criação de linguagem verbal e visual da aprendizagem de máquina e busca oferecer uma compreensão crítica da inteligência artificial na era do capitalismo de plataformas.

O Panóptico Digital: A Liberdade Individual Ilusória na Sociedade do Espetáculo

A era da plataformização da vida marca “uma *interrupção* inaugurando um *recomeço* e um *novo presente vigente*”⁷⁷ (Stiegler, 2019, p. 15, tradução nossa) que celebra a liberdade neoliberal e o empreendedorismo, impulsionando a sociedade do espetáculo (Debord, 1994) e o capitalismo da plataforma, em que a identidade se torna projeção e representação:

Entendido em seus próprios termos, o espetáculo proclama a predominância das aparências e afirma que toda a vida humana, ou seja, toda vida social, é mera aparência. Mas qualquer crítica capaz de apreender o caráter essencial do espetáculo deve expô-lo

como uma negação visível da vida e como uma negação da vida que inventou uma forma visual para si mesma.⁷⁸ (Debord, 1994, p. 14, tradução nossa)

O desenho e a estrutura capitalista do império digital, através da sua plataformização, cria a demanda para que seus usuários se tornem criadores de conteúdo que expõem a vida pessoal ou social para ganhar seguidores. Os discursos do capitalismo (Chun, 2017, p. 104) ganham nova força e ímpeto através do *design* das plataformas, que converte os usuários em empreendedores que acreditam que suas subjetividades e suas projeções nas diferentes plataformas são seu negócio particular. Como tal, os fãs de mídia social procuram “viralizar” seus posicionamentos políticos, preferências, estilos de vida e cliques, a fim de ganhar milhares ou milhões de visualizações e seguidores.

Assim, a estrutura do ecossistema digital, arquitetada para ser alimentada constantemente com os dados que são carregados nas diferentes plataformas, *drives* e mídias sociais, na prática, vigia os usuários, identifica hábitos, gostos, ideologias, filiações políticas e desejos de consumo para oferecer constantemente produtos a serem adquiridos e consumidos e opiniões de grupos de pessoas que pensam de forma similar criando bolhas.

Cada clique que um faz é armazenado. Cada passo que se toma pode ser rastreado. Deixamos pegadas digitais em todos os lugares. Nossa vida digital é refletida, ponto por ponto, na Rede. A possibilidade de bloquear todos os aspectos da vida está substituindo a confiança por controle total. O Big Brother cedeu o trono ao *Big Data*. O registro total da vida está trazendo a sociedade da transparência para a conclusão.⁷⁹ (Han, 2017, p. 71, tradução nossa)

A vigilância digital se configura de modo diferente da metáfora do panóptico usada por Foucault (2009) para relacionar sistemas de controle social e pessoas em situação disciplinar. O panóptico digital permite a comunicação entre os usuários, exercendo o controle a partir das interações entre os usuários vigiados. Diferentemente do panóptico de Foucault, os usuários dos ambientes digitais não são prisioneiros; eles são livres para se expor alimentando as máquinas com todo tipo de registro de comportamento e conhecimento humano.

O panóptico digital (Han, 2017) permite às corporações de *Big Data*, de um lado, num estilo de *Big Brother*, vigiar a todos sem serem vigiadas em relação às maneiras como usam os dados que coletam, desde que

justifiquem as suas práticas como fornecimento de internet personalizada para os usuários. Isso leva a uma dinâmica esmagadora em que “os maiores conjuntos de dados valiosos – como dados sociais (Facebook, WhatsApp) e pesquisa (Google) – são concentrados e, portanto, controlados por um punhado de ‘ganhadores’, sem regulamentação da privacidade de dados para promover e manter a concorrência no mercado”⁸⁰ (Coleman, 2019, p. 437, tradução nossa).

Do outro lado, essa mesma estrutura das redes sociais propicia espaços digitais nos quais todos vigiam todos através da leitura que os algoritmos fazem das linguagens, imagens e comportamentos rastreados na rede. No capitalismo de plataformas, as tecnologias promovem estéticas de vigilância com “vocabulário tão policialesco como ‘seguir’ e ‘ser seguido’ nas redes sociais” (Beiguelman, 2021, pp. 62-63):

A economia liberal dos likes, e suas fórmulas de sucesso, tende a homogeneizar tudo que produzimos e vemos. Padroniza ângulos, enquadramentos, cenas, estilos. O que está por trás disso são os critérios de organização dos dados para que sejam mais rapidamente “encontráveis” nas buscas (os recursos de Search Engine Optimization – SEO) e os modos como os algoritmos contextualizam os conteúdos nas bolhas específicas a que pertencemos (algo que não controlamos e que nos controla). (Beiguelman, 2021, pp. 39-40)

Surge, desse modo, o “darwinismo social das redes” (Beiguelman, 2021, p. 46), que faz com que “o mais acessado será sempre o mais acessado” através dos mecanismos da viralização de certos conteúdos por meio dos algoritmos de recomendação da indústria de atenção.

Inegavelmente, a plataformização criou novas estéticas de linguagem eletrônica que apresentam aos usuários conteúdos descontextualizados, estabelecendo “formatos inéditos de padronização (da imagem e do olhar)” (Beiguelman, 2021, p. 32) e de linguagem verbal e inventando novos regimes estéticos (por exemplo, a *selfie*, as dancinhas no TikTok e a resposta sensorial autônoma dos meridianos [*autonomous sensory meridian response*]), que levam os sujeitos a se adequarem aos parâmetros estipulados por Facebook, Instagram, WhatsApp e outras plataformas e às suas convenções. Assim, os usuários enfrentam a mesmice, a redundância e a banalidade nas linguagens verbal e visual e suas políticas algorítmicas. Beiguelman (2021) revela estas tendências estéticas na linguagem imagética das plataformas:

No YouTube, no Instagram, no TikTok ou no que vier, outros regimes estéticos fluem. Não são os regimes consolidados nas escolas de cinema e de artes e rompem cânones de estilo e mercado. Todo um outro paradigma de consumo e produção está se montando e evidenciando que as imagens deixaram de ser planos emolduráveis. Transformaram-se nos dispositivos mais importantes da contemporaneidade, espaço de reivindicação do direito de projeção do sujeito na tela. Subvertendo os modos de fazer (enquadrar, editar, sonorizar), mas também de olhar, de ser visto e supervisionado. (Beiguelman, 2021, p. 33)

Modelos Matemáticos e Grandes Modelos de Linguagem

As estéticas de linguagem e de vigilância discutidas até agora constituem também as mais recentes plataformas de inteligência artificial (IA), os ChatGPTs, que despertam a imaginação humana ao reproduzir enredos de ficção científica com os robôs tomando decisões e governando o planeta. À família GPT (*generative pre-trained transformer*, ou transformador pré-treinado generativo) pertencem os modelos de IA mais conhecidos do *OpenAI*, que são baseados em algoritmos sofisticados e constituídos por “Grandes Modelos de Linguagem, desenvolvidos para produzir textos parecidos com os textos humanos em um modo de conversação através de aprendizagem supervisionada e de reforço”⁸¹ (Peters *et al.*, 2023).

A plataforma ChatGPT, uma ferramenta de processamento da linguagem natural, que está em período de testes, pede acesso à conta de *e-mail* dos usuários para funcionar. Essa exigência pode infringir leis de privacidade, uma vez que a IA consegue puxar os *e-mails* da conta atrelada à busca junto com todo o material que circula no corpo de texto e nos anexos, as buscas realizadas nas plataformas de pesquisa como o Google, o *drive* ou nuvem onde são armazenados documentos, fotos e informações das nossas vidas pessoais, compras e consumo eletrônico. Assim, os textos produzidos pela IA adotam a perspectiva e opiniões dos usuários que realizam as buscas, trazendo resultados relevantes e personalizados para cada perfil de usuário.

Além disso, os mesmos algoritmos de classificação, que foram responsáveis pelo sucesso da Google e sua hegemonia como buscador, são

utilizados nos GPTs programados para entender cada usuário, a partir das buscas que realizamos constantemente, para criar linguagens e textos. Grandes quantidades de texto são inseridas no algoritmo da IA e, dessa maneira, os modelos matemáticos que são usados na programação dos algoritmos permitem um aprendizado de máquina não supervisionado. Em outras palavras, a máquina aprende a partir do processamento dos dados, do entendimento de conceitos com base na colocação das palavras ou das combinações e sequências em que as palavras aparecem com mais frequência. Entretanto, as empresas de *Big Data* nunca foram transparentes em relação à maneira como os algoritmos influenciam a forma em que são apresentados os resultados de cada busca e a forma como os dados estão sendo usados.

Na fase atual da inteligência das máquinas, a *OpenAI* busca melhorar os algoritmos para tornar os modelos de IA mais inteligentes, criativos e capazes de compreender e gerar conteúdo textual semelhante ao humano. Ou seja, estamos numa fase de concepção da tecnologia como linguagem, uma vez que a IA é treinada através de um número vasto de dados de linguagem natural e computacional e assim se torna capaz de dar respostas a perguntas, redigir e traduzir textos, criar linguagem computacional, tomar decisões de negócios e substituir profissionais em diversos campos de atuação.

As trocas entre os usuários e as máquinas se desenvolvem em estilo conversacional através do uso de comandos (*prompts*) que a IA, como o ChatGPT, é chamada a responder, de forma personalizada, depois de ter puxado da conta de *e-mail* dos usuários dados relevantes, e, dessa forma, a IA se configura cada vez mais como uma prótese de cérebro de cada usuário. Algumas das perguntas que consideramos importante levantar são: 1. Como a linguagem dos GPTs são geradas? 2. Quais textos estão sendo usados pelos algoritmos para produzir respostas? 3. Qual a perspectiva desses textos? 4. Será que reproduzem perspectivas acríicas ou preconceituosas ou simplesmente falsas? 5. Quais dados de treinamento alimentam os algoritmos de aprendizagem da máquina? 6. De que maneira o *design* dos programas, os recursos e algoritmos selecionados pelos programadores podem perpetuar preconceitos dos programadores nos modelos matemáticos usados para a aprendizagem da máquina?

“O ChatGPT emprega métodos que geram resultados ‘sem explicar porquê ou como seu processo funciona’ com base em representações pré-geradas dos vastos oceanos de dados sobre os quais foi treinado”⁸² (Peters *et al.*, 2023, p. 5, tradução nossa). Os processos de criação de texto não são transparentes e o processo de questioná-los depende dos *prompts* que os usuários lançam.

A modelagem linguística é principalmente um método estatístico para analisar e prever padrões de colocação de caracteres. A máquina não tem conhecimento de cães de carne e osso. Ele apenas procura os caracteres <c ã o> e prevê palavras próximas para possíveis frases. O modelo tem de ser grande porque na prática semântica a linguagem é fenomenalmente mais complexa do que a sintaxe que fomos ensinados na escola e os vocabulários limitados que recordamos para a fala espontânea.⁸³ (Peters *et al.*, 2023, p. 14, tradução nossa)

Racismo Algorítmico e Práticas de Exclusão na Dadosfera

A digitalização da cultura, os algoritmos e a IA criam uma certa “distribuição do sensível” (Rancière, 2010, p. 36), gerando certas relações entre usuários e “os formatos de criação, distribuição e controle que se interpõem aos processos de digitalização da cultura” (Beiguelman, 2021, p. 9). Este “regime do sensível” (Rancière, 2010, p. 15) cria um sensorio que estabelece uma regularidade dos discursos, imagens, *reels* e vídeos que o ecossistema digital promove para cada usuário.

A distribuição do sensível pressupõe o que é visível e o que se torna invisível, o que pode ser ouvido e o que é silenciado no espaço digital.

A essência da polícia reside numa divisão do sensível que se caracteriza pela ausência de vazio e de suplemento: a sociedade aqui é composta de grupos ligados a modos específicos de fazer, a lugares em que estas ocupações são exercidas, e aos modos de ser correspondentes a essas ocupações e a estes lugares. Nesta correspondência de funções, lugares e modos de ser, não há lugar para nenhum vazio. É esta exclusão do que “não é” que constitui o princípio da polícia no cerne das práticas estatísticas. (Rancière, 2010, p. 36, tradução nossa)

Nesse sentido, a essência da polícia emerge na dadosfera por causa do ordenamento (*ranking*) ou classificação dos dados e da caracterização

(*tagging*) ou rotulação dos dados a partir de critérios imprecisos e difusos que determinam o algoritmo. Beiguelman explica o processo de rotulação das imagens que circulam na dadosfera:

Entender os erros dos processos de rotulação das imagens que alimentam as redes neurais no aprendizado de máquina remete diretamente a novas formas de exploração do trabalho. Essa rotulação é feita por teletrabalhadores que prestam serviços em plataformas como Amazon Mechanical Turk (Mturk), um dos principais sites de ofertas desse tipo de ocupação. Constituindo um verdadeiro precariado global, os *turkers*, como são denominados estes trabalhadores, refletem nas classificações todos os seus preconceitos e as condições abusivas de trabalho a que são submetidos. (Beiguelman, 2021, pp. 126-127)

A codificação da cultura, por exemplo, levou à verificação biométrica de identidade com *softwares* imprecisos e câmeras de reconhecimento facial espalhadas pelas cidades, ruas e prédios que tornam o processo de reconhecimento facial numa matemática das faces, que faz a leitura do rosto a partir de “pontos nodais, como a distância entre os olhos, o comprimento do nariz e o tamanho do queixo” (Beiguelman, 2021, p. 52). Porém, o monitoramento e vigilância dos corpos são realizados a partir da incorporação de questões sociais, “como o racismo, que passa a ter também dimensão algorítmica” (Beiguelman, 2021, p. 54).

Como O’Neil (2016) explica, “algoritmos são opiniões incorporadas no código”. Esse equívoco generalizado impede ainda mais as pessoas de fazer perguntas e exigir explicações. Como vemos o mundo e como escolhemos representá-lo se reflete nos modelos algorítmicos do mundo que construímos. As ferramentas que construímos necessariamente incorporam, refletem e perpetuam estereótipos sociais e culturais e suposições inquestionáveis. (Birhane, 2020, p. 176)

A essência da polícia surge porque a história da humanidade está inscrita e incorporada nos Grandes Modelos de Linguagem e nos Modelos Matemáticos que organizam as informações nas redes produzindo textos, imagens, linguagem computacional que refletem ideologias dominantes, como o racismo: “Racismo algorítmico é o que traduz essa situação. Não porque o algoritmo possa ser em si preconceituoso. Mas porque o universo de dados que o construiu reflete a presença do racismo estrutural da indústria e da sociedade às quais pertence e que o expandem em novas direções” (Beiguelman, 2021, p. 125).

76. No original em inglês: “Digital networking favors symmetrical communication. Today, participants in communication do not just consume information passively: they generate it actively. No univocal hierarchy separates the sender from the receiver. Everyone is sender and receiver – consumer and producer – in one”.

77. No original em inglês: “[...] it is only as an *interruption* inaugurating a *recommencement* and a *new current present*”.

78. No original em inglês: “Understood on its own terms, the spectacle proclaims the predominance of appearances and asserts that all human life, which is to say all social life, is mere appearance. But any critique capable of apprehending the spectacle’s essential character must expose it as a visible negation of life and as a negation of life that has invented a visual form for itself”.

79. No original em inglês: “Every click that one makes is stored. Every step that one takes can be traced. We leave digital tracks everywhere. Our digital life is reflected, point for point, in the Net. The possibility of logging each and every aspect of life is replacing trust with complete control. Big Brother has ceded the throne to Big Data. The total recording of life is bringing the society of transparency to completion”.

80. No original em inglês: “[...] the largest sets of valuable data – such as social data (Facebook, WhatsApp), and search (Google) – are concentrated and thereby controlled by a handful of ‘winners,’ with no regulations within data privacy to promote and maintain market competition”.

81. No original em inglês: “[...] large language models, developed produce human-like text in a conversational mode through both supervised and reinforcement learning”.

82. No original em inglês: “ChatGPT employs methods that generate results ‘without explaining why or how their process works’ based on pregenerated representations of the vast oceans of data on which it was trained”.

83. No original em inglês: “Language modelling is principally a statistical method for analyzing and predicting patterns of character collocation. The machine has no knowledge of dogs in-the-flesh. It just looks for the characters <_d o g_> and predicts nearby words for possible sentences. The model has to be large because in semantic practice language is phenomenally more complex than the syntax we were taught at school and limited vocabularies we remember for spontaneous speech”.

Discussão

O capítulo discute a arquitetura do espaço digital na era tecnológica atual da IA e da aprendizagem de máquina baseadas em algoritmos. A aprendizagem de máquina, em grande parte, replica o mundo e a realidade do jeito que a gente conhece, tomando, muitas vezes, decisões racistas (Evans, 2019) e sexistas (Dastin, 2018). Os códigos envolvidos nessas decisões não são neutros, mas refletem as opiniões, valores, crenças e preconceitos dos programadores que desenvolvem essa aprendizagem. De forma semelhante, os modelos matemáticos que estruturam os algoritmos em que os Grandes Modelos de Linguagem são inseridos são informados por instruções explícitas feitas por humanos que inscrevem nos números perspectivas e vieses dominantes dentro da sociedade. Assim, devem ser pesquisadas as implicações sociais do uso da IA, que, mascarada com uma neutralidade da máquina, rejeita moradia ou o aluguel de casas Airbnb para negros, revelando o racismo de decisões algorítmicas.

A cultura digital promovida pelas empresas de *Big Data* estabeleceu um paradigma de tecnologia que se fingiu de neutro porque envolve tecnologias e máquinas. Porém, a estrutura desse ecossistema digital promove o capitalismo de plataformas que, fantasiado de democrático e viabilizador da liberdade pessoal, nos incentiva a alimentar as máquinas constantemente com os nossos dados, mas também com os nossos preconceitos e injustiças. De fato, os algoritmos são instruídos a partir de um aprendizado não supervisionado e, assim, muitas vezes os especialistas desenvolvedores da IA não entendem como os modelos matemáticos associam as informações que alimentam os algoritmos e os levam a tomar decisões, por exemplo, de dar crédito para homens, mas não para mulheres, ou admitir em uma universidade o candidato branco e não o negro.

Reivindicar a regulamentação da tecnologia em busca de uma justiça social nesta fase algorítmica e de IA seria um ato político de resistência da implementação do pensamento humano acrítico, racista, sexista e preconceituoso na dadosfera. Assim, estamos pedindo: (a) uma mudança de

paradigma na ordem estabelecida de colonização de recursos e armazenamento de dados em nações dominantes como Estados Unidos da América, China e Coreia do Sul; (b) a implementação de arranjos regulatórios para promover e sustentar a igualdade de gênero (Padovani, 2018) e combater a discriminação racial e algorítmica (Kwet, 2020) no campo das tecnologias de informação e comunicação; (c) a regulamentação do extrativismo de dados e do capitalismo de vigilância que inferem características humanas, como afiliação política, hábitos de aprendizagem, sexualidade, interesses etc., a fim de criar produtos personalizados para os usuários; (d) a implementação na aprendizagem de máquina de modelos grandes de linguagem que relacionam o conhecimento humano com o *locus* de enunciação dos alimentadores/usuários para promover uma compreensão mais profunda das ideologias que constituem as linguagens que moldam os algoritmos da IA e, assim, permitir a criação de sistemas contextualmente definidos; e (e) uma cultura digital alternativa à homogeneização de tudo que visualizamos e produzimos para os bancos de dados das *Big Data*.

Referências Bibliográficas

- BEIGUELMAN, G. *Políticas da Imagem: Vigilância e Resistência na Dadosfera*. São Paulo, Ubu Editora, 2021.
- BIRHANE, A. “Colonização Algorítmica da África”. In: SILVA, T. (org.). *Comunidades, Algoritmos e Ativismos Digitais: Olhares Afrodiaspóricos*. São Paulo, LiteraRUA, 2020.
- CESARINO, L. “Pós-Verdade e a Crise do Sistema de Peritos: Uma explicação cibernética”. *Ilha – Revista de Antropologia*, Florianópolis, vol. 23, n. 1, 2021, pp. 73-96.
- CHUN, C. *The Discourses of Capitalism: Everyday Economists and the Production of Common Sense*. Nova York, Routledge, 2017.
- COLEMAN, D. “Digital Colonialism: The 21st Century Scramble for Africa through the Extraction and Control of User Data and the Limitations of Data Protection Laws”. *Michigan Journal of Race & Law*, vol. 417, 2019. Disponível em:

- <<https://repository.law.umich.edu/mjrl/vol24/iss2/6>>. Acesso em: 15 jan. 2024. DOI: <<https://doi.org/10.36643/mjrl.24.2.digital>>.
- DASTIN, J. “Insight – Amazon Scraps Secret AI Recruiting Tool That Showed Bias Against Women”. *Reuters*, 10 out. 2018. Disponível em: <<https://www.reuters.com/article/us-amazon-com-jobs-automation-insight-idUSKCN1MK08G>>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- DEBORD, G. *The Society of the Spectacle*. Translated by Donald Nicholson-Smith. Nova York, Zone Books, 1994.
- EVANS, M. “New York Regulator Probes United Health Algorithm for Racial Bias”. *The Wall Street Journal*, 26 out. 2019. Disponível em: <<https://www.wsj.com/articles/new-york-regulator-probes-unitedhealth-algorithm-for-racial-bias-11572087601>>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão* [1975]. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 2009.
- HAN, B.-C. *In the Swarm: Digital Prospects*. Trad. Erik Butler. Cambridge (MA), MIT Press, 2017.
- KWET, M. “Digital Colonialism: US Empire and the New Imperialism in the Global South”. *Race & Class*, vol. 60, n. 4, 2020, pp. 3-26. DOI: 10.1177/0306396818823172.
- PADOVANI, C. “Gendering Media Policy Research and Communication Governance”. *Javnost – The Public*, vol. 25, n. 1-2, 2018, pp. 256-264. DOI: 10.1080/13183222.2018.1423941.
- PETERS, M. A. *et al.* “AI and the Future of Humanity: ChatGPT-4, Philosophy and Education – Critical Responses”. *Educational Philosophy and Theory*, 2023. DOI: 10.1080/00131857.2023.2213437.
- RANCIÈRE, J. *Dissensus: On Politics and Aesthetics*. Ed. e trad. Steven Corcoran. Londres/Nova York, 2010.
- STIEGLER, B. *The Age of Disruption: Technology and Madness in Computational Capitalism*. Trad. Daniel Ross. Medford (MA), Polity Press, 2019.
- ZUBOFF, S. *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. Nova York, Public Affairs, 2018.

Créditos das Imagens

Figura 2.1 Ilustração baseada nos materiais usados no *wug test*. Fonte: elaboração própria, com base em Berko (1958).

Figura 2.2 Desenvolvimento hipotético da morfologia flexional. Fonte: elaboração própria, com base em Marcus *et al.* (1992, p. 37).

Figura 2.3 Desenvolvimento real da morfologia flexional em uma criança com taxa mais alta de regularização em um mês de 47,6%. Fonte: elaboração própria, com base em Marcus *et al.* (1992, p. 39).

Figura 2.4 Desenvolvimento real da morfologia flexional em uma criança com taxa mais alta de regularização em um mês de 6,8%. Fonte: elaboração própria, com base em Marcus *et al.* (1992, p. 38).

Figura 3.1 Arquitetura da gramática proposta pela MD. Fonte: Minussi e Bassani (2017, p. 155).

Figura 3.2 Compatibilidade de traços. Fonte: Minussi e Nóbrega (2014, p. 179).

Figura 3.3 Construção. Fonte: Langacker (2009, p. 3).

Figura 6.1 Chamada de reportagem de *O Estado de S. Paulo*. Fonte: Sousa (2023).

Figura 6.2 Foto comparando *O Pequeno Príncipe* com *O Príncipe*. Fonte: Eralldo (2023).

Figura 8.1 Rogier van der Weyden, *A Descida da Cruz*, óleo sobre madeira, 220 × 262 cm, 1435-1438. A obra faz parte de um tríptico e hoje pertence ao acervo do Museu do Prado. Em domínio público. Disponível em: <<https://bit.ly/3fBQi26>>. Acesso em: 14 jun. 2020.

Figura 8.2 Peter Paul Rubens, *A Descida da Cruz*, óleo sobre madeira, 421 × 311 cm, 1612-1614. A pintura faz parte de um tríptico e está na

catedral de Nossa Senhora, na Antuérpia, Bélgica. Em domínio público. Disponível em: <<https://bit.ly/3diwQpl>>. Acesso em: 14 jun. 2020.

Figura 8.3 Clóvis Miranda, *Martírio no Presídio*, Manaus, 2007. A foto, que foi publicada no jornal *A Crítica* e recebeu o Prêmio Esso em 2008 (cf. <<https://bit.ly/3fOiuyV>>), registra o exato momento em que um detento é resgatado pelos bombeiros durante uma rebelião no Instituto Penal Antônio Trindade, em Manaus, em 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/315h8vo>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

Figura 8.4 João Kogawa, *A Descida das Cruzes I*, 20 jun. 2020. A paisagem situa-se na avenida Sumaré, na cidade de São Paulo. A faixa explicativa – voltada para fora da ciclofaixa – do ato de fincar as cruzes na descida da avenida exige que o espectador atravesse a rua para ancorar a disposição das cruzes a uma manifestação política.

Figura 8.5 João Kogawa, *A Descida das Cruzes II*, 20 jun. 2020. Do outro lado da rua, olhando em direção à ciclofaixa, mas fora dela, lê-se a seguinte mensagem: “Homenagem aos mortos pela covid-19 em São Paulo e nosso repúdio e asco a esta corja que nos governa”.

Figura 10.1 Tira de Mafalda. Fonte: Quino (1993, p. 131).

Sobre os Autores

Alan Silvio Ribeiro Carneiro

Professor adjunto de Políticas Linguísticas do Departamento de Letras e docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Doutor em Linguística Aplicada (2014) pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), na área de Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue, com período de sanduíche na Universidade de Birmingham, no Reino Unido (2013). Foi professor na Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL) e na Universidade da Cidade do Cabo (UCT). Seus interesses acadêmicos envolvem o desenvolvimento de políticas linguísticas e educacionais, com destaque para os contextos de ensino de português como língua adicional, de educação bilíngue e de formação de professores para atuação em contextos multilíngues e/ou interculturais.

Aline Rubiane Arnemann

Pós-doutoranda, com bolsa Capes, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Doutorou-se em Estudos Linguísticos (2021) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É integrante do Grupo de Pesquisa Texto, Hipertexto e Ensino de Língua Portuguesa (Thelpo) e realiza pesquisa em Linguística Textual, focalizando a leitura e metodologias para o ensino de língua portuguesa em novos contextos.

Ana Luiza Ramazzina-Ghirardi

Professora associada do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Possui doutorado em Língua e Literatura Francesa pela Universidade de São Paulo (USP). Desenvolveu estudos de pós-doutorado pela Universidade Paris-Sorbonne IV. Líder do grupo de pesquisa Unifesp/CNPq Língua e Literatura: Interdisciplinaridade e Docência, membro do grupo de pesquisa UFMG/CNPq Intermídia e do grupo de trabalho Intermidialidade: Literatura, Artes e Mídia (Anpoll). É autora de *Intermidialidade: Uma Introdução* (Contexto, 2022).

Anderson Salvaterra Magalhães

Professor associado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Lidera, com João Kogawa, o grupo de pesquisa Semiologia & Discurso Unifesp/CNPq e é membro pesquisador do grupo de pesquisa Linguagem, Identidade e Memória PUC-SP/CNPq e do Grupo de Estudos Semânticos do Português (Gesp) UFRJ/CNPq, além de integrar o grupo de trabalho Linguística e Cognição da Anpoll. Desenvolveu estudos de pós-doutorado (2017-2018) na UFRJ. É doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (2010) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Seus interesses de pesquisa estão voltados para a análise dialógica do discurso, gramática cognitiva e memória coletiva.

Guilherme Brambila

Atualmente realiza estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Fez doutorado em Estudos Linguísticos (2021) pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). É membro do grupo de pesquisa Texto, Hipertexto e Ensino de Língua Portuguesa (Thelpo) e realiza pesquisa sobre texto, leitura, ensino e práticas de letramento.

Indaiá de Santana Bassani

Professora adjunta do Departamento de Letras e docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), onde integra o Laboratório de Linguagem e Cognição (LabLinC). Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) com estágios de doutorado na University of Pennsylvania e de pós-doutorado na New York University.

Janderson Lemos de Souza

Professor associado do Departamento de Letras e membro permanente do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Doutor em Letras Vernáculas – Língua Portuguesa (2010) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Letras – Estudos da Linguagem (2001) e Bacharel em Letras – Português/Inglês (1999) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Membro dos grupos de pesquisa Unifesp/CNPq Investigações (In)Formais em Língua(gem) e Cognição (InFoLinC) e UFRJ/CNPq Grupo de Estudos Semânticos do Português (Gesp), do GT Linguística e Cognição da Anpoll e da comissão Linguística e Cognição da Abralín.

Janderson Matheus Lima Silva

Graduando em Letras pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e integrante do Laboratório de Linguagem e Cognição (LabLinC-Unifesp). Desenvolve pesquisa no ramo da aquisição de morfologia, sua principal área de interesse.

João Kogawa

Professor do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Um

dos líderes do grupo de pesquisa Unifesp/CNPq Semiologia & Discurso. Coordenador do *Podiscurso* – o *podcast* da Análise do Discurso (@podiscurso). Desenvolveu estudos de pós-doutorado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Atua na área de linguística com ênfase em análise do discurso.

Marcela Nunes Costa

Mestre em Letras pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de São Paulo (USP). Integrante do Laboratório de Linguagem e Cognição (LabLinC-Unifesp) e do Grupo de Estudos em Morfologia Distribuída (Gremd-USP). Tem interesse em aquisição de morfologia e análise linguística.

Marcello Marcelino

Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com estudos de pós-doutorado em Linguística pela New York University. É professor no Departamento de Letras e na Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), pesquisador na área de linguística do inglês, bilinguismo e aquisição de L2, e lidera o grupo de pesquisa Unifesp/CNPq Investigações (in)Formais em Linguagem e Cognição.

Maria Eugenia Batista

Professora adjunta do curso de Letras Português/Inglês e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). É doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É membro do GT

Linguística Sistêmico-Funcional da Anpoll e do grupo de pesquisa UFSM/CNPq Sistêmica, Ambientes e Linguagem (SAL).

Orlando Vian Jr.

Professor associado na Graduação e Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). É doutor em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pesquisador CNPq e vice-líder do grupo de pesquisa UFSM/CNPq Sistêmica, Ambientes e Linguagens. Desenvolveu estágios pós-doutorais na PUC-SP (2010), na Universidade de Sydney/Austrália (2014) e na Unicamp (2020). Seus interesses de pesquisa incluem a linguística sistêmico-funcional e a pedagogia com base em gêneros da Escola de Sydney.

Paulo Ramos

Professor do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), com atuação na linha de pesquisa linguagem em novos contextos. É membro da Anpoll e do Observatório de Histórias em Quadrinhos da ECA-USP. É líder do Grupo de Pesquisa sobre Quadrinhos (Grupesq – CNPq/Unifesp). Realizou estudos de pós-doutorado (2011) na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); (2013) na Universidade de São Paulo (USP); e (2017) na Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR).

Rafael Dias Minussi

Professor associado do Departamento de Letras e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Doutor (2012) e mestre (2008) em Linguística – Semiótica e Linguística Geral pela Universidade de São Paulo (USP). Bacharel e licenciado em Letras – Português/Linguística (2006) pela USP. Desenvolveu estudos de pós-doutorado na Universidade de Lisboa (2019) e na USP

(2012-2013). Membro dos grupos de pesquisa USP/CNPq Grupo de Estudos em Morfologia Distribuída (Gremd) e Unifesp/CNPq Laboratório de Linguagem e Cognição (LabLinC) e do The Word Lab da Universidade de Lisboa.

Renato Nunes dos Santos

Mestre em Letras pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Membro do grupo de pesquisa Unifesp/CNPq Semiologia & Discurso. Tem experiência na área de artes, com ênfase em artes visuais.

Sandra Mara Moraes Lima

Professora adjunta da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Possui doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (2012) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e estágio de pós-doc (2015), sob a supervisão da Profa. Dra. Elisabeth Brait. Desenvolveu estágio de pós-doc na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) sob a supervisão da Profa. Dra. Ana Zandwais. Membro pesquisador do GT Estudos Bakhtinianos da Anpoll e membro pesquisador do GP/CNPq/Ufes Grupo de Estudos Bakhtinianos (GEBAKH). Tem interesse nas seguintes áreas de pesquisa: ensino/aprendizagem de língua portuguesa, gênero discursivo, sujeito e vozes discursivas.

Souzana Mizan

Professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Possui doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (USP). Participa do Projeto Nacional de Letramentos. Atua principalmente nos seguintes temas: educação linguística, letramentos, multimodalidade, pedagogia crítica, colonialismo digital e epistemologias do Sul Global.

Telma Magalhães

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com estágio doutoral em Linguística na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. É professora na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). É pesquisadora na área de aquisição de L1 e L2, coordena o grupo de pesquisa Programa de Estudos Linguísticos (Prelin) e é pesquisadora do grupo de pesquisa Unifesp/CNPq Investigações (in)Formais em Linguagem e Cognição.

Vanda Maria Elias

Professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), com atuação na linha de pesquisa Linguagem em Novos Contextos. É membro da Anpoll e vice-coordenadora da Comissão de Linguística Textual da Abralín. Desenvolve pesquisas em linguística textual e é líder do grupo de pesquisa Texto, Hipertexto e Ensino de Língua Portuguesa (THELPO – CNPq/Unifesp). Realizou estudos de pós-doutorado (2002) na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e (2016) na Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutorou-se em Língua Portuguesa (2000) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Índice Remissivo

adaptação

algoritmo

Análise do Discurso

Análise de Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional (ADMSF)

aprendizagem de máquina

aquisição de linguagem

aquisição de morfologia

aquisição de segunda língua

arqueologia do saber

Bakhtin, Mikhail

cidadania linguística

composição

conceitualização

conhecimento enciclopédico

conhecimento linguístico

construção

contexto de cultura (gênero)

contexto de situação (registro)

descolonialidade

dialogismo

discurso cristão

domínio

efeito *cluster/clustering*

enquadre

ensino de língua portuguesa

escolarização

escrita
estratificação
extrativismo de dados
faculdade da linguagem
gêneros de texto
gramática
Gramática Cognitiva
Gramática do *Design* Visual
gramática nuclear
Grandes Modelos de Linguagem
hipertexto
historicização
ideologias linguísticas
ilhas de variação gramatical
imagem
input
inteligência artificial
intericonicidade
intermedialidade
interlíngua
leitura
letramento literário
léxico
lexicografia
Linguística Sistêmico-Funcional
Linguística Textual
literatura
metafunções
mídia
migrações
morfema

morfologia
morfologia derivacional
morfologia distribuída
morfologia flexional
mudança semântica
multilinguismo
multimodalidade
palavra
panóptico digital
pedagogia com base em gêneros da Escola de Sydney (PGES)
perspectiva
políticas linguísticas e educacionais
português como língua adicional
Princípios e Parâmetros
racismo
regularização
Semiótica Social
sentido
sintaxe
sujeito nulo
teoria gerativa
texto



DIRETORA Mirhiane Mendes de Abreu
EDITORA EXECUTIVA Ana Maria Fiorini
CHEFE ADMINISTRATIVO E COMERCIAL Francisco Santos
ASSISTENTE EDITORIAL Renata Lima
ANALISTA DE MARKETING DIGITAL Marcus Lamagna

TÍTULO *Literaturas em Perspectiva: Representações
e Tensões entre Estética e Ética*
ORGANIZAÇÃO Luís Fernando Prado Telles
Pedro Marques Neto
PREPARAÇÃO Letícia Bergamini
REVISÃO Alessandra Borges
Lia Urbini
CAPA Kato Editorial