

SIMPÓSIO  
DE ESTUDOS  
INTERDISCIPLINARES  
DA LINGUAGEM

II SINTEL - IFSP - 2021

# COGNIÇÃO

*Estudos de linguagem em perspectiva  
interdisciplinar*



## ORGANIZADORAS

RENATA BARBOSA VICENTE  
CRISTINA LOPOMO DEFENDI  
MARIA CÉLIA LIMA-HERNANDES



EDITORA  
**IFSP**

# COGNIÇÃO

*Estudos de Linguagem em Perspectiva  
Interdisciplinar*



2022

**ORGANIZADORAS:**

*Renata Barbosa Vicente*  
*Cristina Lopomo Defendi*  
*Maria Célia Lima-Hernandes*

**COGNIÇÃO**

*Estudos de Linguagem em Perspectiva*  
*Interdisciplinar*



**2022**

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO  
Rua Pedro Vicente, 625 – Canindé, São Paulo, SP – Cep: 01109-010  
Telefone +55 (11) 3775-4502  
<https://www.ifsp.edu.br>

**EDIFSP**

Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

**COORDENAÇÃO:**

Rubens Lacerda de Sá

**CORPO EDITORIAL:**

Prof. Dr. Antônio Ponciano Bezerra (UFS)  
Prof. Dr. Charles Borges Casemiro (IFSP)  
Prof. Dr. Jorge Rodrigues de Souza Jr. (IFSP)  
Prof. Dr. Natanael Duarte de Azevedo (PROGEL/UFRPE)  
Prof. Dr. Paulino Soma Adriano (ISCED-Huíla e UMN, Angola)  
Profa. Dra. Cristina Lopomo Defendi (IFSP)  
Profa. Dra. Maria Célia Lima-Hernandes (USP)  
Profa. Dra. Maria João Marçalo (UÉvora, Portugal)  
Profa. Dra. Mayra Pinto (IFSP)  
Dra. Mônica Maria Soares Santos (USP/UÉvora-PG)  
Profa. Dra. Renata Barbosa Vicente (PROGEL/UFRPE)

**DESIGN E DIAGRAMAÇÃO:** ESTIGE EDITORIAL LTDA

**REVISÃO:** Salvia de Medeiros Souza

**CAPA:** Bianca Lopomo Defendi

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)**

---

C676c

Cognição. Estudos de Linguagem em Perspectiva Interdisciplinar. / [organizadores] Renata Barbosa Vicente, Cristina Lopomo Defendi, Maria Célia Lima-Hernandes. – São Paulo: EDIFSP, 2022.  
200 f.il. ; PDF ; 2,6 MB

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-5823-071-7

1. Cognição. 2. Linguagem e Língua. I. Vicente, Renata Barbosa II. Defendi, Cristina Lopomo; III. Lima-Hernandes, Maria Célia; IV. Título.

CDD 370

---

Elaborado por Natanael Benedito Amaro – Bibliotecário – CRB/8-7477



# SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO ► 7 ◀

▲ SANTOS, Mônica Maria Soares.

## CAPÍTULO 1 ► 17 ◀

O CORPO COMO UMA CONSTRUÇÃO: O *STATUS* LINGUÍSTICO DOS RECURSOS CORPORIFICADOS NA COMPOSIÇÃO DO SENTIDO

▲ NASCIMENTO, Thiago / AMENDOEIRA, Fernanda Roque.

## CAPÍTULO 2 ► 36 ◀

CORPOREIDADE E COMPLEXIDADE: UM ESTUDO NO MEIO RURAL E NO URBANO

▲ SOUZA, Adriana Leite de Almeida / SLIMA-HERNANDES, Maria Célia.

## CAPÍTULO 3 ► 53 ◀

CATEGORIAS COGNITIVAS NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

▲ OLIVEIRA, Anna Karolina Miranda.

## CAPÍTULO 4 ► 70 ◀

HÁ PADRÕES DE LINGUAGEM NAS FASES INICIAIS DO BEBÊ?

▲ ALESSANDRO, Douglas / VICENTE, Renata Barbosa.

## CAPÍTULO 5 ► 82 ◀

A RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA DE HERANÇA E AFETIVIDADE: UMA BUSCA PELA IDENTIDADE

▲ CIOCCHI-SASSI, Karina Viana / OLIVEIRA, Anna Karolina Miranda.

## CAPÍTULO 6 ► 92 ◀

COGNIÇÃO EPISTÊMICA, BILINGUISMO ELETIVO E PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DO CONTEXTO BRASILEIRO: REFLEXÕES INICIAIS

▲ CUNHA, Adan Phelipe.

**CAPÍTULO 7 ▶ 106 ◀**

MARCAÇÃO E ICONICIDADE: A POLIDEZ NO COREANO E NO MANDARIM

▲ MANO, Andréia Hiromi / LIMA-HERNANDES, Maria Célia.

**CAPÍTULO 8 ▶ 121 ◀**

TRANSMISSÃO CULTURAL E APRENDIZAGEM: O PROCESSO HISTÓRICO, ONTOGENÉTICO E FILOGENÉTICO DA COGNIÇÃO HUMANA NA CRIMINALIZAÇÃO DOS ESTUDOS FEMINISTAS

▲ LIMA, Carmem Lúcia da Silva / VICENTE, Renata Barbosa.

**CAPÍTULO 9 ▶ 135 ◀**

O ESPAÇO DE ATENÇÃO CONJUNTA NO DESENVOLVIMENTO DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

▲ ARRUDA, Alícia Auxiliadora Nunes / VICENTE, Renata Barbosa.

**CAPÍTULO 10 ▶ 149 ◀**

DA PRESENÇA À AUSÊNCIA: O NOVO COMPORTAMENTO DOS PARES CORRELATIVOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVO-FUNCIONAIS EM TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS

▲ RIBEIRO, Marcello.

**CAPÍTULO 11 ▶ 166 ◀**

A MICROCONSTRUÇÃO “IMAGINANDO QUE” COMO INTEGRANTE DA REDE DOS CONECTORES CONDICIONAIS

▲ CLEMENTE, Camila Gabriele da Cruz / ALVES, Camila Pires / HIRATA-VALE, Flávia Bezerra de Menezes.

**CAPÍTULO 12 ▶ 181 ◀**

LINGUAGEM E COGNIÇÃO: APORTE HISTÓRICO

▲ SOARES SANTOS, Mônica Maria / BEZERRA, Antônio Ponciano.

## *APRESENTAÇÃO*

O Simpósio de Estudos Interdisciplinares da Linguagem é um evento organizado e promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL/ UFRPE) em parceria com alguns grupos de pesquisa Letramento, Alfabetização, Tecnologia Digital e Cognição (LATEC/UFRPE); Grupo de Estudos da Linguagem do Instituto Federal de São Paulo (GELIFSP/ IFSP) e o Grupo de Pesquisa Linguagem e Cognição da Universidade de São Paulo (LinC/USP), sob a gestão das Profas. Dra. Maria Célia Lima-Hernandes, Cristina Lopomo Defendi e Renata Vicente Barbosa. A primeira edição deste Evento nasceu em 2020, num contexto de pandemia, o que levou as apresentações dos trabalhos a serem realizadas na modalidade online. Esta segunda edição, pelos mesmos motivos, ocorreu igualmente online e ao vivo em 2021.

Resultado dos trabalhos que foram submetidos, em sua versão final, no II Simpósio de Estudos Interdisciplinares da Linguagem (II SINTEL), o presente volume, que ora apresentaremos, inclui inestimáveis contribuições de diversos autores acerca dos estudos da linguagem em perspectiva interdisciplinar e cognitiva.

O primeiro capítulo, intitulado A MICROCONSTRUÇÃO “IMAGINANDO QUE” COMO INTEGRANTE DA REDE DOS CONECTORES CONDICIONAIS, das pesquisadoras Camila Gabriele da Cruz Clemente, Camila Pires Alves e Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale, postula sobre o subesquema condicional [V\_que] apresentando a microconstrução “imaginando que”, sob a hipótese de que seja o conector condicional utilizado no século XXI. As autoras fundamentam-se, principalmente, na teoria da mudança linguística de Traugott e Trousdale (2013), de cunho cognitivo-funcional, e nos parâmetros condicionais de Dancygier (1998). As autoras observam que na microcomposição apresentada ocorre mudança linguística inerente à perda da composicionalidade, visto que a construção “imaginando que”, embora seja composta por duas partes (verbo + que), utilizadas juntas, como um conector condicional, configuram uma única construção, porque apresentam marcas de postura epistêmica neutra e negativa, mantêm o contexto não assertivo em todos os casos, devido à base lexical “imaginar” e possuem capacidade de predição, observada a partir da forma verbal da prótase e da apódose. Por fim, concluem que a microconstrução em análise tenha sofrido mudanças que levaram à sua construcionalização, tornando-se uma construção menos composicional.

Reconhece-se Língua de Herança como um bem familiar, transmitido de pais para os filhos em contextos imigratórios. Em alguma situação, para que este bem se mantenha, é necessário a intervenção protagonista do Estado e de instituições de ensino, promovendo políticas linguísticas e de ensino formal. É o que



apresentam, no segundo capítulo deste volume, as pesquisadoras Karina Viana Ciocch-Sassi e Anna Karolina Miranda Oliveira, em seu artigo intitulado A RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA DE HERANÇA E AFETIVIDADE: UMA BUSCA PELA IDENTIDADE, por meio do qual buscam demonstrar que as relações de afetividade com o ensino facilitam a promoção da Língua de Herança (LH), uma vez que já está comprovado, em entrevistas apresentadas nos seus estudos recentes, que a compreensão das relações afetivas que os imigrantes mantêm com suas línguas maternas é derivada dos sentimentos nutridos pela sua pátria-mãe, que proporcionam afetos e desafetos desencadeadores da predileção por um idioma.

O terceiro capítulo, intitulado LINGUAGEM E COGNIÇÃO: APORTE HISTÓRICO dos pesquisadores Mônica Maria Soares Santos e Antônio Ponciano Bezerra apresentam uma discussão acerca da dicotomia de natureza filosófica: analogistas x convencionalistas, que remonta ao Crátilo, de Platão, considerado o diálogo fundador das relações entre linguagem e pensamento, retomadas por Aristóteles e depois por alguns linguistas, como Ferdinand de Saussure, Edward Sapir, Leonard Bloomfield, Noam Chomsky, entre outros, ao longo do século XX, repaginando o par por semelhantes denominações, cujas abordagens tornaram-se visões mentalistas e mecanicistas do fenômeno da linguagem humana. Por meio deste artigo, os pesquisadores apresentam algumas reflexões, introduzidas por estes filósofos e cientistas da linguagem, sobre as possíveis relações entre linguagem, pensamento e cognição, numa perspectiva histórica, que estão na base da linguística moderna e contemporânea e alicerçam a reapresentação dessa polêmica linguística que se instala e se esgarça,

ao longo da segunda metade desse mesmo século, com reflexos ainda visíveis no pensamento linguístico cognitivo do século XXI.

No quarto capítulo, as pesquisadoras Carmem Lúcia da Silva Lima e Renata Barbosa Vicente, em seu estudo denominado TRANSMISSÃO CULTURAL E APRENDIZAGEM: O PROCESSO HISTÓRICO, ONTOGENÉTICO E FILOGENÉTICO DA COGNIÇÃO HUMANA NA CRIMINALIZAÇÃO DOS ESTUDOS FEMINISTAS, têm por perspectiva teórica explicar os processos de herança cultural e biológica apresentadas por Tomasello (2003) a partir dos fenômenos intencionais na análise da manutenção da desigualdade entre os gêneros memes e comentários, utilizando conceitos da linguística funcionalista na construção dos comentários dessas postagens. Os primeiros resultados da pesquisa das estudiosas demonstram que o meme da cultura shitpost de internet aprofunda as relações de desigualdade entre os gêneros, contribuindo com a manutenção das estruturas do determinismo biológico, já que as redes sociais têm sido um campo de reprodução de atos discriminatórios e isso pode ser elucidado com o conceito atribuído ao termo feminismo.

Considerando que a cognição faz parte da constituição humana e exterioriza-se por meio do corpo, a pesquisadora Anna Karolina Miranda Oliveira, insere-se no quinto capítulo, com o artigo CATEGORIAS COGNITIVAS NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM. Trata-se de uma pesquisa na qual a estudiosa vem apresentar resultados preliminares da tese que defenderá sobre as categorias cognitivas no campo da aquisição de linguagem. A

pesquisadora analisa longitudinalmente a aquisição da linguagem de um bebê, com recorte em seu segundo ano de vida, a partir dos procedimentos teórico-metodológicos baseados na Psicologia Cognitiva (TOMASELLO, 1999; 2003; 2007) e na Linguística Funcional (HEINE *et Al.*, 1991) a fim de demonstrar a relação existente entre as categorias cognitivas que regem as mudanças linguísticas das línguas naturais e o processo de aquisição da linguagem na ontogenia humana.

Igualmente buscando identificar padrões de pré-linguagem nas fases iniciais do desenvolvimento de um bebê, os pesquisadores Douglas Alessandro e Renata Vicente Barbosa, no sexto capítulo, realizam um estudo longitudinal das transições individuais, os efeitos cumulativos das transições do ciclo de vida, o acompanhamento e estudo das diferenças e mudanças culturais nos estudos de aquisição da linguagem e sua relação com o desenvolvimento infantil. Em seu artigo intitulado **HÁ PADRÕES DE LINGUAGEM NAS FASES INICIAIS DO BEBÊ?** estes estudiosos trazem à tona questões do desenvolvimento humano e aquisição da linguagem (TOMASELLO, 2003), e a sua importância para o desenvolvimento do indivíduo (VYGOTSKY, 2000), da linguagem como parte integrante da vida cotidiana (CLARK, 2009) e da emoção e do sentimento disseminados para outras partes do cérebro, desenvolvendo o estado emocional do ser humano (Damásio, 2009), acompanhando os registros em vídeo de um bebê.

Fundamentadas teoricamente de critérios oriundos do funcionalismo norte-americano, combinados a uma perspectiva

sociocognitiva, as pesquisadoras Adriana Leite de Almeida Souza e Maria Célia Lima-Hernandes introduzem o sétimo capítulo, com o artigo CORPOREIDADE E COMPLEXIDADE: UM ESTUDO NO MEIO RURAL E NO URBANO que objetiva checar a hipótese da corporeidade transitória, segundo a qual à medida em que há deslocamentos para ambientes mais complexos, o princípio de iconicidade entra em ação fazendo com que as formas se tornem mais complexas. Para checar essa hipótese, constituíram duas amostragens de língua falada de seis habitantes idosos da área rural, com baixa mobilidade e baixa escolaridade, e por seis idosos habitantes da área urbana, com alta mobilidade e pós-graduação. Como o primeiro grupo viveu vários anos no ambiente rural antes de migrar para o urbano, as pesquisadoras intuíram que a transitoriedade corpórea impressa nos usos será verificada na relação entre os dois grupos. Elas concluem que o trânsito geográfico reflete o trânsito da corporeidade, porque, constatam que, enquanto os falantes rurais empregam um maior número de padrões derivados com maior complexidade via lexicalização (verbo-serial e suporte), o grupo urbano complexifica via gramaticalização, mas mantém alguns dos mesmos usos lexicalizados.

No oitavo capítulo, também utilizado a corporeidade como base da sua pesquisa, os pesquisadores Thiago Nascimento e Fernanda Roque, em seu artigo denominado O CORPO COMO UMA CONSTRUÇÃO: O STATUS LINGUÍSTICO DOS RECURSOS CORPORIFICADOS NA COMPOSIÇÃO DO SENTIDO, defendem que os recursos corporificados, constituintes da situação de fala, integram a composição do sentido co-construído interacionalmente. Assim sendo

sustentados por Freitag *et al.* (2021) sugerem que o corpo apresenta sistematicidade e regularidade, fatores comuns a elementos com estatuto gramatical, apresentando reflexões seminais acerca da inserção do corpo na gramática da língua a partir de resultados preliminares da análise cognitivo-interacional de sequências narrativas na fala-em-interação. Para os pesquisadores, o corpo pode ganhar um status gramatical com suas construções corporificadas.

O nono capítulo, o artigo COGNIÇÃO EPISTÊMICA, BILINGUISMO ELETIVO E PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DO CONTEXTO BRASILEIRO: REFLEXÕES INICIAIS, do pesquisador Adan Phelipe Cunha apresenta algumas reflexões iniciais, problematizando a questão da hegemonia da língua inglesa na condição de língua franca global, no século XXI. O autor centra-se na investigação sobre o professor de língua inglesa atuante no contexto dos programas bilíngues, retomando conceitos de cognição epistêmica (KITCHENER, 1983) e de bilinguismo eletivo (BAKER, 2001).

O mandarim, por não possuir sistema de conjugação verbal, somado ao fato de ser uma língua tonal, faz uso de outras estratégias para expressar polidez. Partindo dessa premissa, as pesquisadoras Andréia Hiromi Mano e Maria Célia Lima-Hernandes propõem a exposição das principais estratégias para sinalizar polidez na classe de verbos e estruturas verbais no coreano e no mandarim, preenchendo o décimo capítulo, com a pesquisa intitulada MARCAÇÃO E ICONICIDADE: A POLIDEZ NO COREANO E NO MANDARIM. Amparando-se pelos princípios

funcionalistas da linguagem, neste estudo, as autoras compreendem que a língua é uma atividade sociocultural que deve ser analisada dentro do contexto em que se insere. Para identificar esses sinalizadores, fizeram incursões em livros de ensino de mandarim e coreano como língua adicional, analisando os sinalizadores à luz dos princípios da marcação e da iconicidade, buscando observar a relação entre suas formas e funções. As pesquisadoras concluem que o coreano possui um sistema complexo e sofisticado para sinalizar polidez por meio dos verbos e que, portanto, paralelo ao estudo e análise de uma língua, recomendam o estudo de fatores extralinguísticos, como história, cultura e sociedade referentes à língua para uma experiência de ensino-aprendizagem mais completa e abrangente.

No décimo primeiro capítulo, o artigo intitulado O ESPAÇO DE ATENÇÃO CONJUNTA NO DESENVOLVIMENTO DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO das pesquisadoras Alicia Auxiliadora Nunes Arruda e Renata Barbosa Vicente tem por objetivo pôr evidência o indivíduo, compartilhando com o leitor o espaço de atenção conjunta na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para isso, as pesquisadoras buscam identificar quais padrões são mais recorrentes, a partir das construções linguísticas presentes no primeiro período, nos parágrafos introdutórios das redações analisadas. Concluem que é perceptível relacionar, ao analisar essas construções, a atenção conjunta com os conhecimentos prévios e enciclopédicos do autor.

Por fim, também trabalhando com textos dissertativos-argumentativos, o pesquisador Marcelo Ribeiro, baseado em sua tese de doutoramento "Tudo o que existe, desde maravilhas a catástrofes, é resultado de algum trabalho", fecha o presente volume no décimo segundo capítulo, com as reflexões intituladas DA PRESENÇA À AUSÊNCIA: O NOVO COMPORTAMENTO DOS PARES CORRELATIVOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVO-FUNCIONAIS EM TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS. Para o autor, o papel da correlação inovadora, um exercício cognitivo (RIBEIRO, 2014), com foco central verificar e analisar o comportamento de pares correlativos, mobilizados para construir argumentações sofisticadas, processo altamente complexo do ponto de vista linguístico-pragmático-funcional, também, cognitivo em redações argumentativas realizadas no Vestibular/FUVEST (Fundação Universitária para o Vestibular) de 2004 a 2010. Neste novo levantamento de produções textuais, elaboradas por vestibulandos e por graduandos (2018 a 2020), Marcelo Ribeiro percebeu que a correlação não ocorria apenas devido a itens que se ligam em uma espécie de paralelismo sintático, mas havia, convictamente, um processo sociocognitivo instado, de forma orquestrada, organizada e reorganizada por meio de símbolos linguísticos, presentes na bagagem cognitiva do escrevente. O pesquisador entende que a correlação vai além de uma visão coordenada, subordinada e até funcional, pois, para ele, parece haver um novo processamento sintático e mental que está a serviço de uma forma de comunicar, também, diferente.

A cognição faz parte da constituição humana e exterioriza-se pelo corpo, por meio do qual o mundo é experienciado. Este volume

reúne temáticas diversificadas sobre a linguagem e reconhece o constante entrelaçamento dessas principais vertentes, em virtude de suas características convergentes e/ou complementares, contribuindo para o cenário teórico da Linguística Cognitiva, da Língua de Herança, da Psicologia Cognitiva, da Gramaticalização, da Cognição Epistêmica e do Bilinguismo.

Expresso, com sinceridade, meu vivo agradecimento à organização do II SINTEL pelo convite para apresentar este volume e aos autores que, indiretamente, compartilharam comigo saberes tão distintos e enriquecedores. Tais quais nas outras edições, indubitavelmente, acredito que a leitura dos textos presentes neste volume, será muito proveitosa, pois apresenta contributos teóricos de grande pertinência, com temas de capital importância e que merecem a atenção de toda a comunidade acadêmica, em especial, dos estudiosos das ciências da linguagem.

**Mônica Maria Soares Santos**

31 de janeiro de 2022



## CAPÍTULO 1

# O CORPO COMO UMA CONSTRUÇÃO: O *STATUS* LINGUÍSTICO DOS RECURSOS CORPORIFICADOS NA COMPOSIÇÃO DO SENTIDO

NASCIMENTO, Thiago  
UFMG / ICMI  
ncthiago1989@gmail.com

AMENDOEIRA, Fernanda Roque  
UMG / ICMI  
fernandaroque006@gmail.com

**RESUMO:** Os recursos corporificados, também constituintes da situação de fala, de acordo com Mondada (2013), integram a composição do sentido co-construído interacionalmente. O corpo desse modo tem *status* igualmente linguístico na pesquisa linguística. Freitag *et al.* (2021) sugerem que o corpo apresenta sistematicidade e regularidade, fatores comuns a elementos com estatuto gramatical. Nesta perspectiva, o objetivo deste trabalho é apresentar reflexões seminais acerca da inserção do corpo na gramática da língua a partir de resultados preliminares da análise cognitivo-interacional de sequências narrativas na fala-em-interação. Seguindo as convenções de transcrição do GAT2 (SELTING *et al.*, 2016), com o suporte do *software* EXMARaLDA (SCHMIDT; WÖRNER, 2009), transcrevemos os registros em áudio e vídeo de conversas eliciadas (KASPER, 2008), de modo a fazermos

a microanálise sobremaneira dos aspectos visual-corporais, verbais (ou vocais) e cognitivos das ações linguístico-conversacionais dos participantes das interações. Com isso, objetivamos não somente apresentar evidências para a integração do corpo à gramática da língua, como também propor formas metodológicas de análise dos recursos corporificados na pesquisa linguística.

**PALAVRAS-CHAVE:** Recursos Corporificados; Cognição; Gramática; Fala-em-interação.

**ABSTRACT:** Embodied resources, constituents of the speech situation, are part of the composition of interactionally co-constructed meaning according to Mondada (2013). The body thus has an equally linguistic status in linguistic research. Freitag *et al.* (2021) suggest that the body presents systematicity and regularity, factors that are present in elements with grammatical status. On this perspective, The aim of this paper is to present seminal reflections about the insertion of the body in the grammar of language from preliminary results of cognitive-interaction analysis of narrative sequences in talk-in-interaction. Following the transcription conventions of GAT2 (SELTING *et al.*, 2016), with the support of the EXMARaLDA software (SCHMIDT; WÖRNER, 2009), we transcribed the audio and video recordings of elicited conversations (KASPER, 2008), in order to carry out the micro-analysis of the visual-bodily, verbal (or vocal) and cognitive aspects of the linguistic-conversational actions of the participants of the interactions. So, we aim not only at presenting evidence for the integration of the body into the grammar of language, but also proposing methodological ways of analyzing embodied resources in linguistic research.

**KEYWORDS:** Embodied resources; Cognition; Grammar; Talk-in-interaction.

## ***RECURSOS CORPORIFICADOS NA INTERAÇÃO***

Na Linguística Cognitiva, a compreensão do papel do próprio corpo do indivíduo em sua cognição situada (GIBBS, 2005) é referida pela tese da ‘mente corporificada’. Esse termo, de acordo com Varella *et al* (1991, p. 177), subsumi que: **(a)** a cognição depende de tipos de experiência oriundos de termos um corpo com várias capacidades sensório-motoras e **(b)** que essas mesmas capacidades estão embutidas em um contexto biológico, psicológico e cultural mais amplo. Atualmente, em *Análise da Conversa e Linguística Interacional*, a referência ao corpo é feita por meio do termo ‘recursos corporificados’ (MONDADA, 2014, p. 139) – enquanto distintos das formas linguísticas – cobrindo aspectos como os gestos manuais, os gestos faciais, o olhar, os movimentos de cabeça, os movimentos corporais, a postura etc. (SELTING, 2013; KIDWELL, 2013).<sup>1</sup> A compreensão, desse modo, segundo Mondada (2011), é constantemente demonstrada por meios multimodais. Assim, a manutenção dessa compreensão via recursos corporificados, bem como pelos recursos linguísticos, fomentam o que LeBaron e Koschmann (2003 p. 103) chamam de ‘transparência de compreensão’.

---

<sup>1</sup> Outrora, esses mesmos recursos corporificados foram explorados sob noção de ‘pistas de contextualização’ (GUMPERZ, 1982) que regulam o enquadre que o interlocutor deve interpretar o enunciado proferido. O corpo é, portanto, fonte de recursos produtores e reguladores de sentidos (MONDADA, 2014).

Portanto, na conversa, a fala está imbricada em práticas não verbais e visual-corporais. Nesse sentido, conforme Courtine (2003, p. 31), “[...] o verbo não pode mais ser dissociado do corpo e do gesto, ali a expressão através da linguagem se conjuga com a expressão do rosto, de forma a não ser mais possível separar linguagem e imagem”. A partir disso, pode-se pensar no corpo como uma construção, que apresenta formas relativamente convencionalizadas, bem como sistematicidade e regularidade – e variação, fatores comuns a elementos com estatuto gramatical (FREITAG; CRUZ; NASCIMENTO, 2021). Uma forma de observar essa interação dos corpos em suas várias formas de expressão ocorre por meio de ações co-construídas, por exemplo, a narração. A seguir, trataremos sobre essa ação conversacional.

### ***SEQUÊNCIAS NARRATIVAS EM ANÁLISE DA CONVERSA E LINGUÍSTICA INTERACIONAL***

A narração<sup>2</sup>, ou *storytelling*, corresponde à “arte de descrever eventos reais ou imaginários com palavra, fotografia ou áudio” (AKGÜN *et al*, 2015, p. 578). Em interações conversacionais, as narrações geralmente ocorrem

---

<sup>2</sup> Termo traduzido para o português pelo Centro de Pesquisa ICMI, cujo glossário pode ser consultado através do link: [http://www.lettras.ufmg.br/padrao cms/documentos/nucleos/nucoi/Gloss%C3%A1rio\\_Terminologia%20site%20nucoi.pdf](http://www.lettras.ufmg.br/padrao cms/documentos/nucleos/nucoi/Gloss%C3%A1rio_Terminologia%20site%20nucoi.pdf) .

no formato de multiterno, além de poderem ser “co-construídas, bem como adaptadas a uma variedade de situações, com ou sem demonstrações de afetividade” (COUPER-KUHLEN, SELTING, 2018, p. 1). Preti (2004, p. 21) comenta que as narrativas constituem-se como uma estratégia do falante para marcar melhor certos posicionamentos ao longo da interação e têm ligação direta com as falas que antecedem e sucedem seu local de emergência. Ademais, ao narrar uma história, o participante pode fazer uso ainda dos discursos reportados, por meio do discurso direto ou do discurso indireto, dependendo da relação entre estrutura e função do enunciado (YULE, 1996 *apud* OKTADISTIO *et al*, 2018, p. 61). Cabe ressaltar também que os gestos são parte integrante das sequências narrativas, realizando várias funções semântico-pragmáticas cujo objetivo não somente é o de expressar a avaliação da sequência narrada, mas também destacar ao interlocutor que partes são as mais importantes na narrativa, além de condicionarem os interlocutores à responsabilidade no tocante à narrativa. A seguir, vejamos duas sequências escolhidas para descrever como os recursos corporificados são utilizados pelos interactantes quando estes realizam ações narrativas.

## *ANÁLISE DE DADOS*

Para a presente pesquisa, tomamos como objeto de análise trechos de duas interações que fazem parte do *corpus* do Centro de Pesquisa Intercultural, *Communication in Multimodal Interactions* – ICMI. As duas filmagens consistem em ‘conversas eliciadas’ (KASPER, 2008), transcritas através do *software* EXMARaLDA, seguindo as convenções do GAT2 (SELTING *et al.*, 2011). A primeira interação que será tratada neste artigo consiste na filmagem InBH2019, entre estrangeiros, três franceses e uma alemã, identificados como I1, I2, I3 e I4 nas transcrições. Na interação, os voluntários discutem, em português, tópicos considerados tabus, tais como a religião e o *status* financeiro. A sequência narrativa selecionada para análise começa na linha 114 da transcrição, em que o participante I1 comenta sobre suas precárias habilidades financeiras:

### *SEQUÊNCIA 1*

114 I1... (-) minha mãe sempre disse que meu dinheiro <<levantando uma mão direita, palma para cima, dedos para cima> QUEima na minha mão,	
---	--

115 I3: <<levando o braço na direção de I1> mas isso é  
(.) isso é sua FALta>

116 TR: ((**todos riem**))

117 I1: <sorrindo> você vai ficar PObre I1>;

118 sempre dizendo asSIM;

119 I4: [<<rindo> ah paraBÉNS;>]  
(...)

294 I1: meu pai tem um exCEL,=

295 =com ((ri, levanta uma mão para um lado e para o outro)) TUDo,

296 é I1 você tem que fazer um exCEL pra ger ger gerar os seus,;

297 I4: é,

298 I1: comment on dit déPENse,

299 I2: GASTos;

300 I1: ah suas seus GASTos,  
(...)

Imagem 1.1: referente à linha 115



Imagem 1.2: referente à linha 116



Imagem 1.3: referente à linha 325



<p>319 I1: [é QUE:, ]</p> <p>320 dePENde,</p> <p>321 tem momentos onde eu tenho vonTAde de de de:,</p> <p>322 de comer num restaurante chique que vai ser CAro,</p> <p>323 (-) out outras vezes NÃO,</p> <p>324 &lt;&lt;levantando os ombros, virando as palmas das mãos para cima&gt; não SEI tipo:,&gt;</p> <p>325 (xx) &lt;&lt;<b>semicerrando os olhos, balando a cabeça para os lados</b>&gt; I1 não (.) não te: (.) eduquei assim I1;&gt;</p>	
---	--

Segundo Couper-Kuhlen e Selting (2018, p. 5), prefácios providenciam pistas importantes sobre a narração, tais como o assunto principal e qual tipo de história se seguirá; segundo as autoras, histórias divertidas, por exemplo, podem ser reveladas a partir de expressões engraçadas ou partículas de riso. No trecho acima, temos que I1 inicia uma história real, ao ser ele próprio um personagem da narrativa, junto à sua mãe, através do discurso indireto que reporta sua fala. Além



disso, temos nas linhas 116, 117 e 119 partículas de riso e sorriso, tanto do narrador quanto dos demais participantes que se afiliam em uníssono.

O prefácio, na verdade, é co-construído junto à participante I3, que faz uma inserção na história, vista na linha 115, ao repreender I1 por sua má administração financeira. O comentário de I3 é feito concomitante ao gesto de levar o braço direito na direção de I1, além de também estar com o olhar voltado para ele, conforme visto na imagem 1.1. Quanto ao fenômeno do riso e dos sorrisos, como nas linhas 116, 117 e 119, podemos citar Bavelas e Chovil (2018, p. 118), que postulam que tais ocorrências conversacionais são desencadeadas pelas mais diversas emoções que não apenas a felicidade, como são convencionalmente concebidas. Dessa maneira, no caso desse trecho, as risadas servem para amenizar o momento (HAY, 2000) que I3 repreende I1 na linha 115; além disso, temos também o gesto facial do sorriso na linha 119, quando a participante 119 também faz uma crítica, aqui de forma irônica, a I1 ao responder com “ah paraBÉNS” à narrativa de I1.


Quanto ao tipo de narração, Couper-Kuhlen e Selting (2018, p. 6) mencionam as histórias de queixa, em que o falante implica a transgressão de alguma regra por um



terceiro, sendo esse comportamento moralmente repreensível. Na segunda metade desse trecho, temos a aparição de um novo personagem: o pai de I1, visto pela primeira vez na linha 294. Uma vez estabelecida a presença do personagem, vemos que na linha 196 I1 imita o próprio pai e, através do discurso direto, reporta o enunciado do pai lhe aconselhando a fazer uma planilha no Excel para auxiliar no controle dos próprios gastos. O personagem do pai aparece uma vez mais na linha 325, em que I1 volta a se remeter ao pai, agora, reportando não apenas sua fala, como também “se transformando” momentaneamente no próprio pai através do desempenho mimético do evento que o orador está relatando – a partir dos gestos de semicerrar os olhos, conforme a imagem 1.3 e balançar a cabeça, numa representação da maneira como o pai expressa sua decepção para com o filho.

Analisando agora a segunda sequência, da interação 2018BaMiPa1, na qual há três mineiros e um paraense, identificados como MG1, MG2, MG3 e PA1, respectivamente. Como se vê na sequência em tela, com um sorriso, MG3 prefacia uma narração nas linhas 26-28, o que já prepara seus interlocutores para uma história de teor cômico. Couper-Kuhlen e Selting (2018, p. 5) afirmam que ‘partículas de riso’ (*laughter particles*) projetam a nuance engraçada da narração.

MG3 indica, assim, que o teor de sua narração será humorístico e que o (sor)riso será apropriado (ver imagem 2.1 abaixo), visto que ele mesmo (sor)ri ao longo de sua ação conversacional (cf. JEFFERSON, 1979, p. 80):

## SEQUÊNCIA 2

<p>26 MG3: &lt;&lt;sorrindo&gt; um dia DESses o que aconteceu,&gt;</p> <p>27 (.) PAREce eu Eu lembrei dessa música;</p> <p>28 &lt;&lt;pp&gt; POis (xxx);&gt;</p> <p>29 (0.3) &lt;&lt;sorrindo&gt; um dia desses eu tô LÁ na fábrica;&gt;</p> <p>30 (0.3) aí me LIgam;</p> <p>31 seu &lt;&lt;fechando a mão direita perto do rosto&gt; !MG3!;&gt;</p> <p>32 &lt;&lt;fechando a mão direita perto do rosto&gt; tem um jacarÉ aqui no&gt;</p>	<p><b>Imagem 2.1: referente à linha 26</b></p>  <p><b>Imagem 2.2: referente às linhas 31-32</b></p>
--	---

<p>PÁtio;</p> <p>33 (2.9)((coloca a mão direita na testa))</p> <p>34 MG3: &lt;&lt;sorrindo,levantando as mãos,p&gt; [um jacaRÉaqui ] no pÁtio;&gt;</p> <p>35 MG2: [&lt;&lt;sorrindo&gt; oQUEI;]</p> <p>36 MG3: (-) °h &lt;&lt;all&gt; aí eu faLEI assim;&gt;</p> <p>37 cê tá brinCANdo comigo;</p> <p>38 [&lt;&lt;pp, all&gt; ele falOu&gt; NÃO;]</p> <p>39 &lt;&lt;sorrindo&gt; jacarÉ &lt;&lt;abrindo as mãos&gt; tá aqui&gt; no PÁtio.&gt;</p> <p>40 (0.3) ele cAiu num buRAco aqui;</p> <p>41 (0.7) que &lt;&lt;rindo&gt; que eu FAço;&gt;</p>	<p><b>Imagem 2.3: referente à linha 33</b></p>  <p><b>Imagem 2.4: referente à linha 39</b></p> 
--	--

Chama-nos a atenção as ações visual-corporais de MG3 ao longo de sua narração, precisamente por enriquecer e

reforçar a nuance humorística da história, bem como por convidar e conduzir a responsividade de seus interlocutores à sua ação narrativa (ver imagem 2.3). MG3 dramatiza sua narração com os recursos do riso, dos gestos faciais e manuais. Os recursos prosódicos, especialmente, as mudanças de registro tonal e (micro)pausas, também são mobilizados pelo narrador para aumentar os efeitos de dramaticidade e comicidade da situação. Nas linhas 30, 31 e 32, após anunciar o discurso reportado com a construção ‘aí me LIgam’ (L30), MG3 introduz o discurso de um dos personagens de sua história, erguendo o braço direito e o mantendo estático, próximo à região central e à direita de seu corpo, com a mão em punho. Seu gesto icônico apresenta um ‘padrão de ação’ (*pattern of action*) com os mesmos traços semânticos existentes no padrão de ação referido pelo item “LIgam”. Pelo seu contexto de ocorrência, o gesto representa tanto a ação de ‘telefonar’ quanto a ação de ‘atender’ a um telefonema (KENDON, 2004, p. 160), ou seja, MG3 segurando o aparelho de telefone (*handset*). Com o verbo “LIgam”, o qual estabelece o *frame* de discurso reportado, a relação de sentido entre o gesto e o enunciado das linhas 30, 31 e 32 é refinada visualmente.

Na linha 33, durante a pausa de “(2.9)”, que segue o

discurso reportado, MG3 reencena sua reação ao conteúdo do telefonema recebido. MG3 toca com a mão direita a própria testa. Esse gesto do falante é acompanhado por um ‘movimento’ (KIDWELL, 2013, p. 105) de cabeça e por um gesto facial dramático. Referente ao movimento que MG3 faz com sua cabeça, ele a movimenta de cima para baixo em direção ao centro de seu corpo. O elemento ‘movimento’, conforme Kidwell (2013), é um recurso interacional que propicia uma ‘sincronia interacional’ (*ibid*), ou seja, “um fluxo aproximadamente parecido de movimentos corporais tais como mudanças de postura, posicionamento dos membros e movimentos de cabeça pelos quais eles [os participantes] tornam visíveis e regulam seu envolvimento um com o outro” (KIDWELL, 2013, p. 105). Podemos vislumbrar um envolvimento dos interlocutores, ao menos de MG1 e MG2 (indicadas pelas setas), com a ação corporal de MG3: as duas interlocutoras esboçam, respectivamente, aparente incredulidade com a situação e humor em face aos movimentos corporais de MG3.

Vemos também que, no nível prosódico, MG3 acentua focalmente palavras-chave de sua narrativa, as quais, em seu ritmo de fala conjugadas aos (sor)risos do narrador, ressaltam a comicidade e drama de sua narrativa: “!MG3! “(L31), “Pátio”

(L32), “jacaRÉ”(L36), “brinCANdo” (L39), “Pisa” (L41), “buRAco” (L45), “FAço” (L46). Esses itens lexicais, no contexto em que ocorrem, revelam a situação inesperada de um jacaré cair em um buraco no pátio de uma fábrica, o que gera o efeito cômico da história.

Ainda, MG3 realiza mudanças na qualidade de voz, em especial, na velocidade e no volume, que conferem certa dinâmica à sua ação conversacional: “<<sorrindo,olhando para cima,levantando as mãos, **p**> [um jacaRÉ aqui]no pÁtio;>” (L36), “<<**all**> aí eu faLEI assim;>” (L38), “<<**pp, all**> ele falOu> NÃO”;. Nota-se que o aumento da velocidade de fala em alguns trechos de sua narrativa (**all**), bem como a diminuição no volume de sua voz (**p/pp**) destacam não somente o drama como também o clímax de sua história de MG3.

### ***COMENTÁRIOS FINAIS***

Com uma breve análise cognitivo-interacional de duas sequências narrativas oriundas de duas conversas eliciadas, procuramos descrever como os participantes das interações usaram recursos corporificados para co-construírem suas sequências narrativas. Em ambos os casos, as sequências

narrativas emergiram como uma estratégia de ilustrar e explicar um posicionamento dos narradores, a saber, I1 (sequência 1) e MG3 (sequência 2). No tocante aos recursos corporificados, na sequência 1, os participantes fizeram uso do sorriso e recursos prosódicos; na sequência 2, o narrador usou de gestos manuais, recursos prosódicos e sorrisos para dar dramaticidade e efeitos cômicos à sua narrativa. Tais recursos em seu aspecto holístico constituem uma ‘*gestalt* multimodal complexa’ (MONDADA, 2014, p. 139), isto é, uma rede que formata a ação realizada numa conversa. Concluimos que os recursos corporificados podem ser considerados como formas convencionalizadas por carregarem significados relativamente estáveis e que são usados como pistas dos significados que desejamos comunicar e dos sentidos que desejamos construir e negociar. Com isso, cremos que o corpo pode ganhar um *status* gramatical com suas construções corporificadas.

## ***REFERÊNCIAS***

AKGÜN, Ali et al. The Influence of Storytelling Approach in Travel Writings on Readers’ Empathy and Travel Intentions. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, 2015, p. 577-586.



BAVELAS, Janet; CHOVIL, Nicole. Some pragmatic functions of conversational facial gestures. In: **Gesture**, 17(1), 2018, p. 98–127.

CLARK, Andy. **Being there**: Putting Brain, Body and World Together Again. Boston: MIT Press, 1997.

COUPER-KUHLEN, Elizabeth; SELTING, Margret. **Interactional Linguistics**: Studying Language in Social Interaction. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

COURTINE, Jean-jacques. **Decifrar o corpo**: pensar com Foucault. Petrópolis: Editora Vozes: 2013.

FREITAG, Raquel; CRUZ, Regina; NASCIMENTO, Thiago. A gramática no corpo: dos recursos corporificados na construção e negociação dos sentidos. **Cadernos de Linguística**, v.2, n.1, p. 1-28, maio, 2021.

GIBBS, Raymond. **Embodiment and cognitive science**. New York: Cambridge University Press, 2005.

JEFFERSON, Gail. A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance declination. In: PSATHAS, George. (Ed.). **Everyday language**: Studies in ethnomethodology. New York, NY: Irvington Publishers, 1979, pp.79-96).

KASPER, Gabrielle. Data collection in pragmatic research. In: SPENCER-OATLY, Helen. **Culturally speaking**: culture, communication and politeness theory. London: Continuum, 2008, p. 270-302.

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

KIDWELL, Mardi. Framing, grounding and coordinating conversational interaction: Posture, gaze, facial expression, and movement in space. In: MÜLLER, Cornelia *et al* (Org.) **Body-Language-Communication: An International Handbook on Multimodality in Human Interaction.** Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science (HSK) 38/1. Berlin, Boston: Mouton De Gruyter, 2013. p.100-113.

LEBARON, Curtis, KOSCHMANN, T. Gesture and the transparency of understanding. In: GLENN, P.J., LEBARON, Curtis; MANDELBAUM, J. (Eds.), **Studies in Language and Social Interaction.** Honor of Robert Hopper. L. Erlbaum Mahway, NJ, 2003, p. 101-112.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MONDADA, Lorenza. The local constitution of multimodal resources for social interaction. **Journal of Pragmatics**, n. 65, 2014, p.137-156.

MONDADA, Lorenza. Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. **Journal of Pragmatics**, n. 43, 2011, p. 542-552.

OKTADISTIO, Fyngky *et al*. An analysis of direct and indirect speech acts performed by main character in the movie revenant script. **Journal of English education and teaching**, v. 2, No.1, 2018.

SCHMIDT, Thomas; WÖRNER, Kai. EXMARaLDA – Creating, analysing and sharing spoken language corpora for pragmatic research. **Pragmatics**, 19, p. 565-582, 2009.

SELTING, Margret; AUER, Peter; BARTH-WEINGARTEN, Dagmar. *et al.* Um sistema para transcrever fala-em-interação: GAT 2. Traduzido por Ulrike Schröder *et al.* **Veredas:** Revista de Estudos Linguísticos, v. 20, n. 2, p. 6-61, 2016.

\_\_\_\_\_. Verbal, vocal, and visual practices in conversational interaction. In.: MÜLLER, Cornelia *et al* (Org.) **Body-Language-Communication:** An International Handbook on Multimodality in Human Interaction. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science (HSK) 38/1. Berlin, Boston: Mouton De Gruyter, 2013, p. 589-609.

VARELLA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **The Embodied Mind.** Cambridge-MA: MIT Press, 1991.

### CORPOREIDADE E COMPLEXIDADE: UM ESTUDO NO MEIO RURAL E NO URBANO

SOUZA, Adriana Leite de Almeida  
(USP-PG-LinC)  
E-mail: [adrianalas@usp.br](mailto:adrianalas@usp.br)

LIMA-HERNANDES, Maria Célia  
(USP-CNPq-LinC)  
E-mail: [mceliah@usp.br](mailto:mceliah@usp.br)

**RESUMO:** Este estudo tem por objetivo checar a hipótese da corporeidade transitória, segundo a qual à medida em que há deslocamentos para ambientes mais complexos, o princípio de iconicidade entra em ação fazendo com que as formas se tornem mais complexas. Para checar essa hipótese, constituímos duas amostragens de língua falada por idosos, sendo seis habitantes da área rural, com baixa mobilidade e baixa escolaridade, e por seis idosos habitantes da área urbana, com alta mobilidade e pós-graduação. Como o grupo urbano viveu vários anos no ambiente rural antes de migrar para o urbano, podemos intuir que a transitoriedade corpórea impressa nos usos será verificada na relação entre os dois grupos. O arcabouço teórico constitui-se de critérios oriundos do funcionalismo norte-americano combinados a uma perspectiva sociocognitiva. Como método, o estudo utiliza-se da frequência *type* para a possível distinção dos usos do verbo *pegar* entre os participantes, desde sua apresentação prototípica, com o uso do corpo (mãos/ concreto), passando por verbo serial até

constituir-se como verbo-suporte (abstrato). Os resultados apontam que o uso do verbo *pegar* relacionado a um objeto concreto, segurado com as mãos (após o movimento do corpo), é o padrão mais frequente nos dois grupos analisados, funcionando como liame para os deslizamentos funcionais posteriores. Historicamente sendo este um uso mais primitivo, todos os demais derivarão deste sem perder, contudo, traços originais dessa conexão. Assim, verificamos que, enquanto os falantes rurais empregam um maior número de padrões derivados com maior complexidade via lexicalização (verbo-serial e suporte), essa trajetória é seguida de perto pelo grupo urbano que complexifica via gramaticalização, mas mantém alguns dos mesmos usos lexicalizados. Logo, o trânsito geográfico reflete o trânsito da corporeidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** corporeidade; complexidade; hipótese da corporeidade transitória.

**ABSTRACT:** This study aims to check the hypothesis of transitory corporeality, according to which, as there are shifts to more complex environments, the principle of iconicity comes into action, making shapes become more complex. To check this hypothesis, we constituted two samples of the language spoken by the elderly, being six inhabitants of the rural area, with low mobility and low education, and six elderly inhabitants of the urban area, with high mobility and postgraduate studies. As the urban group lived for several years in the rural environment before migrating to the urban, we can intuit that the corporeal transience imprinted on the uses will be verified in the relationship between the two groups. The theoretical framework consists of criteria from the North American functionalism combined with a socio-cognitive perspective. As a method, the study uses the frequency type for the possible distinction of the uses of the verb “pegar” (grab) among the participants, from its prototypical presentation, with the use of the body (hands/concrete), passing through the serial verb until it constitutes itself as a support verb (abstract). The results show that the use of the verb “pegar” (grab) related to a concrete object, held with the hands (after the movement of the body), is the most frequent pattern in the two analyzed groups, functioning as a link

for the posterior functional slides. Historically, this being a more primitive use, all the others derive from it without losing, however, original traces of this connection. Thus, we find that, while rural speakers employ a greater number of derived patterns with greater complexity via lexicalization (serial and support verb), this trajectory is closely followed by the urban group that complexifies via grammaticalization, but maintains some of the same lexicalized uses . Therefore, geographic transit reflects the transit of corporeality.

**KEYWORDS:** corporeality; complexity; hypothesis of transitory corporeality.

## ***INTRODUÇÃO***

O tema da corporeidade tanto no campo da evolução gramatical (Givón, 2009) quanto no campo da evolução do *self* (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2016) permite refletir sobre a dinâmica dos sentidos dos termos, sobre sua categorização e sobre o contexto de uso, já que usos mais concretos (que envolvem o corpo) são mobilizados em textos mais concretos e que os sentidos mais concretos são a base para os sentidos mais abstratos, no campo da gramaticalização (GONÇALVES, LIMA-HERNANDES; E GALVÃO, 2007). Essa mesma lógica pode ser aplicada ao tipo de contatos linguísticos operados pelos falantes de uma determinada comunidade.

Consideramos que uma comunidade rural de baixa mobilidade ao longo de sua vida, com baixa escolaridade,

tende a ter contatos linguísticos numa rede mais familiar e comunitária do que falantes de uma comunidade urbana. Essa foi a régua que nos permitiu guiar o *design* das amostragens de fala. Foram dois grupos a integrar essa amostragem. O primeiro foi composto por seis idosos, habitantes de áreas rurais de São Paulo, com baixa escolaridade<sup>3</sup>, os quais admitem nunca ter saído por longo tempo de sua cidade. O segundo grupo foi composto por seis idosos, habitantes da área urbana de São Paulo, todos pós-graduados, os quais admitem ter viajado diversas vezes pelo mundo, morando por algum tempo em alguns desses países a trabalho. Ambas as amostras foram colhidas há mais de dez anos como demanda dos Projetos Filoband (MEGALE, 2013) e História do Português Paulista (LIMA-HERNANDES; VICENTE, 2012), respectivamente.

Para medir essa tensão entre baixa mobilidade e baixa complexidade (e também o inverso dessa gradação), selecionamos um objeto que permitiu avaliar a gradiente abstratização de elementos corporais cifrados gramaticalmente (corporeidade). A pergunta que nos moveu, então, foi a seguinte: haveria a correlação entre corporeidade

---

<sup>3</sup> Até o ensino fundamental 1 incompleto, antigo ensino primário.

e complexidade no uso de elementos verbais? Nomeamos a essa hipótese “corporeidade transitória”.

Variados predicadores prestam-se à checagem dessa hipótese. Selecionamos o verbo *pegar*, pois, em seus usos mais concretos requer o envolvimento do corpo em interação com objetos concretos, ou seja, um sujeito prototípico (agente, humano, animado) segura um objeto (individuado, delineado, definido) que não estava, antes, em suas mãos. Está na base dessa escolha o pressuposto de que usos mais concretos (HEINE;, CLAUDI; E HÜNNEMEYER, 1991; GONÇALVES, LIMA-HERNANDES; GALVÃO, 2007), constituem-se a base para que novos usos menos concretos surjam nas línguas.

### ***OS PADRÕES DE USOS DO VERBO PEGAR***

Uma vez que o verbo *pegar* é construído, em seu sentido mais concreto – e também mais antigo – como indicador da necessidade de envolvimento de partes do corpo (especialmente, das mãos), como ocorre em narrativas e em relatos pessoais, esse uso também é o mais acessado nas fases de tenra aquisição de linguagem. Nos contextos narrativos e de relatos pessoais, sujeitos (agentes ou pacientes) usam suas mãos para interagir com objetos, gramaticalmente representados em função de complemento verbal. Nesses



casos, é mais frequente a codificação em sua forma também mais concreta, ou seja, como sintagmas nominais em função objetiva.

Também em consonância com a hipótese erigida, o envolvimento do corpo pode nos orientar na descrição do tipo de texto e do grau de informalidade presente, na maioria das vezes. Essa é a razão pela qual propomos o estudo desse verbo, que, em sua etimologia, pressupõe o sentido básico que envolve corporeidade e queremos verificar se as amostras que incluem relato de experiências cotidianas permitem identificar funções gradientes em termos de complexidade. Os padrões de uso identificados foram os seguintes:

**Pegar 1:** predicador com sujeito prototípico, ligado a um objeto direto concreto, segurado após o movimento das mãos em sua direção. Nesses contextos, pode equivaler a doze padrões semântico-sintáticos:

(a) um sujeito (animado, humano, agente) segura um objeto concreto com as mãos.

(1) não sei mas eu vou *pegar* a foto de formatura dele (PU)

(2) tem mais do que um na cabeceira e assim enjoga de um *pega* o outro (PU)

(3) tem tudu chei di fita, né... chegava *pegava* uma fita... rasgava... (PR)

(4) p'ra cê coá um café, cê tinha que... *pegá* palha... e fazê aqueles tição (PR)

- (5) num *pegô*... caiu a igreja de ajud/ dos crente... (PR)
- (6) Marilene *pega* uma cadeira.... (PR)
- (7) nós *pegava* tudo e ajuntava dinheiro da farinha com tudo... (PR)
- (8) conquistei ela aí, daqui eu *peguei* minha bicicleta e casquei p'ra lá, (PR)
- (9) Deus deixô o soficiente, né, um *pegô* mais que o ôt[r]o (PR)
- (10) ia entrano, ia na cama, *pegava* tudo, ia carregano... (PR)
- (11) eis num qué qui *pega*... né? puque... sinão caba cum tudu... né? (PR)
- (12) o João de Souza veio nos *pegô* en nó/ viemos imbora (PR)

(b) um sujeito (animado, humano, agente) tem em mãos um objeto abstrato gerado a partir de mecanismo metonímico. O objeto representa o conteúdo do objeto concreto segurado em mãos.

- (13) segunda fera zá *peguei* o resurtado zá levei i dei tudo pu... (PR)

(c) um sujeito (animado, humano, agente) codifica a ação de selecionar um objeto concreto ou abstrato

- (14) eu posso *pegar* tanto uma poesia do Manuel Bandeira (PU)

- (15) mas como se... em vez de *pegar* poesias do Drummond peguei (PU)

- (16) em geral os professores já *pegam* pra iniciação... (PU)

- (17) normalmente eu *pego* melodias pra por letra (PU)

(d) um sujeito não prototípico que se reveste dos traços prototípicos por meio de transferência metafórica.

(18) é um livro que *pega* as letras como se fossem poemas...  
né... (PU)

(e) verbo construído a partir de um mecanismo metonímico que prevê a leitura de parte da expressão mais completa originalmente empregada: pegar alguém para conversar, pegar pessoas para levar.

(19) meu povo me *pega*... “sinhor alembra disso assim assim”  
(PR)

(20) tudu domingo daí de: da: qué leva... *pegá* uma turma  
pa fazê festa (PR)

(f) verbo de valor inceptivo da ação prevista no item sequenciado. Reveste-se de forma similar a um verbo suporte, mas ainda mantém o valor verbal de começar a fazer algo que não fazia antes.

(21) aí eu tive que vim me'mbora... daí já fui *pegá* oto sirviço...  
né? (PR)

(22) mais aí eu *peguei* loteria fui vendedor de loteria (PR)

(23) a *pegava* [o trabalho] a cinco seis hora e largava a cinco  
seis hora (PR)

(g) derivado da lógica actancial do verbo inceptivo anteriormente apresentado, este codifica a ação de outro sujeito (agente, animado, humano) que dá a oportunidade a outro indivíduo (paciente), significando “contratar”.

(24) num tão *peganu* mai ninguém (PR)

(25) professor que eles *pegam* que não se lida muito bem  
com a turma (PU)

(h) verbo estativo, codificado no pretérito perfeito para indicar o tempo corrido até o momento dêitico do falante. Equivale semanticamente a ter idade, viver.

(26) nesse interim eu já *peguei* já meus... meus vinte ano vinte um... (PR)

(27) aí já *peguei* já meus vinte dois anos... meu deu na cabeça... casei (PR)

(28) Acho que eu *peguei* uma época nas universidades americanas... (PU)

(i) verbo que denota o efeito do sentido etimológico, ou seja, significa os resquícios do objeto segurado presente no agente que o pegou.

(29) Que sotaque é esse que eu não tô *pegando* (PU)

(j) verbo que implica mover o corpo para ingressar num outro espaço, aqui codificado pelo veículo. Apresenta sinonímia com o verbo *embarcar*.

(30) geralmente *pego* o carro e vou::... (PU)

(31) saí... *peguei* um carro ali, o oto coletivo, saí dibaxo de chuva (PR)

(k) verbo denotador do sentido de controlar ou domar, o que implica usar as mãos em parte do objeto.

(32) eu desse tamanhozinho eu *pegava* um boi aí de dois ano... (PR)

(33) hoje é no tronco... cê num *pega* criação mais (PR)

(l) verbo no sentido de caminhar em direção a um determinado lugar, sem implicar qualquer gesto de colocar as mãos em algum objeto. Sinônimo de *seguir*.

- (34) no Google é melhor porque você *pega* ruas né? (PU)  
(35) tem que ir a Lavras... né *pegá* a Fernão Dias... (PR)  
(36) *pego* uma avenida e depois vou entrando por dentro (PU)  
(37) o cavalo *pegô* a frente... ele... ganhô o caminho com ela...  
(PR)

**Pegar 2:** verbo auxiliar sequenciado por um verbo pleno, ambos com identidade de pessoa, número e tempo-modo, assumindo a configuração de um verbo serial.

- (38) nós pulava na oreia dele, na venta, *pegava* e jogava no chão... (PR)  
(39) nossa diversão era essa... boi... nós *pegava*... varcinava...  
(PR)  
(40) lá tinha uma grama, *peguei* caí na grama lá e fiquei como morto... (PR)  
(41) daí quando é na safra, *pegava* e vindia tudo... 'quel gado  
(PR)  
(42) eis chega, *pega*, leva pra cidade e prendi... é assim (PR)  
(43) chega...*pegava* largava o serviço a *pegava* a cinco seis hora (PR)  
(44) que cê acho::u do (disco) eu *pego* ouço rápido lá (PU)

**Pegar 3:** Verbo-suporte constituído por estruturas verbais ligadas às nominais sequenciadas para constituir uma única ação efetivamente realizada.

- (a) Pegar + Adjunto adverbial

(45) não *pega* bem não a Capes vai ficar zangada se eu fizer um site (PU)

(46) *pegava* era no laço, era no peito, boi aí de... de dois ano (PR)

(b) Pegar + sintagma nominal

(47) fazê aqueles tição *pegá* fogo... cendê e gastava meia hora (PR)

(48) vocês trabalhavam só na terra de vocês, ou...*pegava*... empreitada(PR)

(49) uns setenta, oitenta pau... se vai *pegá* consurta (PR)

(50) até faço isso... *pego* umas férias ouço um pouco mais e tal... (PU)

## ***DISCUSSÃO DOS RESULTADOS***

A análise dos dados recolhidos nas duas amostras nos permitiu reconhecer uma padronização de usos que pode ser reorganizada em termos de complexidade gramatical. Dos 65 *tokens* do verbo *pegar*, identificamos três grandes conjuntos de predicadores: verbos plenos, verbos-suporte e verbos seriais. Dentro de cada um deles, fomos verificando a frequência *type* com base no campo semântico com auxílio da distinção possível via correlatos sinonímicos. Essa foi a forma necessária para que pudéssemos reconhecer a categorização à luz de usos prototípicos. Analisemos a síntese dessa distribuição na tabela a seguir:

Padrões funcionais	Amostra	Token	Types
--------------------	---------	-------	-------

Pegar 1	PR	15 1 2 5 1 2 1 2 2	A B E F G H J K L	9
	PU	3 7 1 1 1 1 1 2	A C D G H I J L	8
Pegar 2	PR	7	V1 + V2	1
	PU	1 1 1	V1 ... V2 V1 e V2 V1 + V2	3
Pegar 3	PR	1 4	V + adj adv. V + SN	2
	PU	1 1	V + adj.adv. V + SN	2
Total	3	2	65	

**Fonte:** Elaborada pelas autoras (2021)

Notemos que três foram os padrões funcionais sob uso nos relatos desenvolvidos tanto pelos falantes da área urbana quanto da área rural. Pudemos notar que o uso mais prototípico (padrão funcional 1) é amplamente empregado pelos dois grupos de falantes, com uma mínima diferença em termos de quantidade de padrões semânticos, mas com significativa diferença em termos de formas privilegiadas: os padrões B, E, F

e K são exclusivamente empregados pelos falantes rurais e os padrões C, D e I são exclusivamente empregados pelos falantes urbanos. Integram o português comum os padrões A, G, H, J e L. Na variedade rural, o uso mais frequentemente empregado é o F, e na variedade urbana, C é o mais recorrente. No português comum, o mais frequente padrão empregado é, coincidentemente, o mais prototípico: A.

Com relação ao padrão funcional 2, os falantes rurais empregam um maior espectro de usos, sendo que a maior frequência relaciona-se ao padrão V1+V2. A frequência de uso do padrão funcional 3, em sua construção V+SN, não revela grande distinção de uso entre os grupos, mas permite reforçar o trânsito da corporeidade entre os ambientes.

### ***CONSIDERAÇÕES FINAIS***

Utilizamos para este estudo explanatório duas amostras colhidas há mais de dez anos com idosos que podem ser distinguidos em dois aspectos: um primeiro grupo, constituído por seis habitantes da área rural, os quais detêm baixa mobilidade e baixa escolaridade, conforme critérios dialetológicos adotados pelo Projeto Filoband (AMOSTRA MEGALE, 2003); e um segundo grupo, constituído por seis idosos, habitantes da área urbana, os quais detêm alta



mobilidade geográfica e alta escolaridade (AMOSTRA LINC, 2012). Embora pareçam amostragens diversas em termos de traços, na verdade, podem ser lidas como uma continuidade, já que a região urbana continua a ser alimentada pela região rural no estado de São Paulo. Tanto é assim que os participantes da amostra urbana são remanescentes das cidades do interior de São Paulo, os quais migraram para a região urbana para estudar, não regressando ao local de origem por terem se dedicado à vida acadêmico-científica na universidade de sua formação básica.

O que evidenciamos aqui, então, é que existem padrões de usos no ambiente rural, que revelam uma base corpórea concreta co-ocorrendo com usos menos concretos, ainda que com alta corporeidade. Alguns desses também são empregados no ambiente urbano, como a denunciar a transitoriedade da corporeidade nos usos. Essa transitoriedade tanto é reconhecida na migração corpo físico > corpo mental quanto nos deslizamentos funcionais em usos muito abstratos que mal permitem reconhecer a presença da corporeidade. Demonstramos como isso ocorre separando construções exclusivas do falante urbano e também do falante rural, chegando, depois, ao que pode ser considerado o falar comum.

Os padrões de uso podem ser organizados em termos semântico-pragmáticos dos mais concretos (corporeidade

física evidente) para os mais abstratos (baixa percepção da atuação do corpo físico) assim como podem ser segmentados em termos de processos de evolução (padrões mais recorrentes no PR encaminham-se via gramaticalização para novas funções enquanto padrões menos recorrentes no PR encaminham-se via lexicalização no PU para o surgimento de um novo verbo). Tanto em um quanto em outro, sua forma guardará uma representação dessa transferência metafórica pretendida no discurso, denotando uma construção mais complexa, gradativamente afastada do envolvimento do corpo. Esperamos ter evidenciado, desta forma, que a correlação possível entre corporeidade e complexidade gramatical verifica-se como um caminho metodológico interessante para se estudarem os processos de gramaticalização e de lexicalização das línguas em geral. A base corpórea implicada nos usos rurais evidenciou preponderantemente que de sentidos mais físicos o verbo se encaminha para sentidos mais mentais (verbo suporte) assim como a sentidos atitudinais (padrão de verbo serial), e isso também ratifica a corporeidade transitória em toda a sua dinamicidade. Já no ambiente urbano, os sentidos mais concretos se encaminham para sentidos mais especializados em atitudes prévias.

## ***REFERÊNCIAS***

GIVÓN, Talmy. **The genesis of syntactic complexity: diachrony, ontogeny, neuro-cognition, evolution.** Amsterdam: John Benjamin, 2009.

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. **Introdução à gramaticalização: princípios teóricos e aplicação,** 2007.

HEINE, Bernd; ULRIKE Claudi; FRIEDERIKE Hünemeyer. **Grammaticalization: A conceptual framework.** Chicago: University of Chicago Press, 1991.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia; VICENTE, Renata B. (Orgs). **A língua portuguesa falada em São Paulo: amostra da variedade culta do século XXI.** São Paulo: Publicações FFLCH, 2012.

MEGALE, Heitor. **Projeto Filologia Bandeirante.** São Paulo: Fapesp, 2003.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **The embodied mind: cognitive science and human experience.** Revised Edition. Cambridge, MA: MIT Press, 2016.

## *CAPÍTULO 3*

### **CATEGORIAS COGNITIVAS NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**

**RESUMO:** A cognição faz parte da constituição humana e exterioriza-se por meio do corpo, já que é através dele que experimentamos o mundo. Nesse sentido, a experiência concreta por que passa o bebê humano de apreender o mundo a partir de si mesmo -primeiro, reconhecendo partes do seu corpo, como mãos, pés e boca; passando, em seguida, aos objetos ao seu alcance, - se repete ao longo de sua vida, abrangendo todas as suas experiências que vão se tornando cada vez mais abstratas. Na medida em que esse pequeno ser humano se desenvolve, adquire a habilidade de compreender e usar artefatos culturais simbólicos, como a língua, por exemplo, cujo uso está submetido às mesmas categorias cognitivas básicas que regem o desenvolvimento da espécie e a maturação via corporeidade. Aparentemente, essa é a base para a comunicação humana. Cognitivamente, como o ser humano reconhece e experimenta o mundo a partir do seu corpo, também reconhece e experimenta a língua a partir de si, de suas próprias experiências de modo cíclico em sua ontogênese. Posto que a língua é um artefato cultural humano, apesar de simbólico, está sujeita a sua cognição. No presente estudo, analisamos longitudinalmente a aquisição da linguagem de um bebê com recorte em seu segundo ano de vida a partir dos procedimentos teórico-metodológicos baseados na Psicologia Cognitiva (TOMASELLO, 1999; 2003; 2007) e na Linguística Funcional (HEINE et. Alii, 1991) a fim de demonstrar a relação existente entre as categorias cognitivas que regem as mudanças linguísticas das línguas naturais e o processo de aquisição da linguagem na ontogenia humana. Como resultado, concluímos que as categorias cognitivas se mostram evidentes desde a comunicação pré-linguística, evidenciando-se já na instância pragmática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aquisição da linguagem; Categorias cognitivas; Ontogenia; Corporeamento.

**ABSTRACT:** Cognition is part of the human constitution and is externalized through the body, since it is through it that we experience the world. In this sense, a concrete experience that the human baby goes through of apprehending the world from himself, first recognizing parts of his body, such as hands, feet and mouth, then moving on to the objects within his reach, it is repeated throughout his life, covering all his experiences that become more and more abstract. While this little human being develops, he acquires an ability to understand and use symbolic cultural artifacts, such as language, its use is subject to the basic cognitive categories that govern the development of the species. Apparently, this is the basis for human communication. Cognitively, as the human being recognizes and experiences the world from his body, he also recognizes and experiences the language from himself, from his own experiences in a cyclical way in its ontogenesis. Since language is a human cultural artifact, although symbolic, it is subject to cognition. In the present study, we longitudinally analyze the language acquisition of an infant in its second year of life, based on theoretical-methodological procedures based on Cognitive Psychology (TOMASELLO, 1999; 2003; 2007) and on Functional Linguistics (HEINE et. Alii, 1991) in order to demonstrate the relationship between the cognitive categories that govern the linguistic changes of natural languages and language acquisition process in human ontogeny. As a result, we conclude that the cognitive categories are evident from the pre-linguistic communication, showing up in the pragmatic instance.

**KEYWORDS:** Language acquisition; Cognitive categories; Ontogeny; Embodying.

## *INTRODUÇÃO*

A aquisição da linguagem humana é, certamente, um dos mais fascinantes, e também um dos mais nebulosos campos de estudo, uma vez que apenas uma área do conhecimento (Linguística, Psicologia, Neurologia etc) não dá conta de toda a sua complexidade. Como saber o que se passa na cabeça de um bebê quando ele está aprendendo a falar? Posto que seja uma habilidade unicamente humana, será a linguagem correlacionada a uma área específica do cérebro? Essas são perguntas que as ciências cognitivas vêm tentando responder há tempos, todavia ainda seguem sem resposta definitiva, embora a Neurociência já nos tenha providenciado algumas informações. Há, sim, no cérebro humano uma área conhecida por Wernick e outra conhecida por Broca, responsáveis pelo *input* e *output* linguístico, respectivamente (KANDEL *et alii*, 1997), o que explica sob o ponto de vista físico o processamento linguístico no cérebro. Esse dado, contudo, não explica a complexidade da linguagem verbal humana: a existência da pragmática, da semântica, da sintaxe e de suas regras específicas. Para entender a complexidade linguística, precisamos voltar o olhar à cognição humana.

Chomsky (1968) buscou defender a teoria de uma gramática universal para justificar que crianças muito pequenas fossem capazes de produzir estruturas linguísticas

às quais ainda não haviam sido expostas. Como justificar a produção linguística com baixo *input*? Essa teoria gerativista, que assume a habilidade da linguagem como algo inato do ser humano, parecia responder a essa pergunta, uma vez que, se é inato e universal, a criança exposta à determinada língua seria capaz de “ativar” todas as estruturas relativas a essa língua e “desativar” as demais. No entanto, se considerarmos as variações e mudanças linguísticas pelas quais passam todas as línguas naturais, essa resposta já não parece mais tão óbvia.

Na Linguística Funcional, os estudos apontam que as línguas naturais estão submetidas às pressões contextuais durante o uso por seus falantes e, portanto, à maneira como esses falantes apreendem o mundo ao seu redor. Nós, seres humanos, apreendemos o mundo ao nosso redor desde que nascemos tomando como ponto de partida nosso próprio corpo, então, não surpreende que as teorias funcionalistas e cognitivistas mais atuais convirjam para o fato de que a aprendizagem e o uso de uma língua ocorra por meio da experiência subjetiva. Também não poderia ser essa uma das razões pelas quais as línguas naturais sofrem tantas variações e, com o tempo, mudanças? As relações subjetivas e intersubjetivas da linguagem permitem que



ela se adapte às necessidades do uso em consonância com o contexto de interação.

Os linguistas Heine, Claudi e Hünemeyer (1991) sugerem o seguinte *continuum* de categorias cognitivas: pessoa > objeto > atividade > espaço > tempo > qualidade, como base para apreendermos o mundo. Organizando-as de modo unilinear, os autores defendem que, na nossa concepção de mundo, conceituamos linguisticamente domínios mais abstratos a partir dos concretos, assim como, em momentos incipientes de vida, apreendemos e aprendemos sobre o mundo a partir do nosso corpo quando recém-nascidos. Neste trabalho, demonstraremos como essas categorias, presentes na vida humana desde o princípio, encontram eco e influenciam na aquisição da linguagem do bebê.

Este trabalho, portanto, se justifica por fomentar um diálogo interdisciplinar e abordar uma nova perspectiva sobre a aquisição da linguagem, menos centrada na linguagem como uma habilidade cognitiva em si e mais voltada a enxergá-la como o resultado de uma metaforização entre o motor e o cognitivo. Esse debate se mostra de imensurável importância, uma vez que poderá contribuir com novas discussões sobre as teorias vigentes sobre aquisição da linguagem.

## ***O OBJETO DE ESTUDO E O MÉTODO DE ANÁLISE: APREENDENDO E APRENDENDO O MUNDO A PARTIR DE SI***

Dois são os objetos de investigação no projeto original, um teórico e um analítico. O objeto teórico é o processo de aquisição da linguagem por um bebê com recorte em seu segundo ano de vida. O objeto analítico, ou seja, aquele objeto sobre o qual debruçar-nos-emos nesse grande campo da aquisição é a corporeidade da aquisição da linguagem por meio da identificação de evidências num estudo longitudinal. Os dados gerais foram recolhidos por meio de observação e anotações desde a primeira hora de vida do bebê, o que significa que o *corpus* conta com qualquer evento comunicativo protagonizado por ele a partir de seu nascimento, desde manifestações emotivas, passando pela instância pragmática e culminando na comunicação linguística propriamente dita. Para este trabalho, ateremo-nos aos dados linguísticos recolhidos entre os 17 e os 24 meses de idade. A análise desses dados terá como base, primeiro, a categorização dos esquemas (TOMASELLO, 2007) produzidos pelo bebê e sua organização de acordo com o início de sua produção. Em seguida, analisaremos sua disposição em *continua* temporais que possam ser postos em paralelo com o *continuum* unidirecional estabelecido por Heine *et alii* (1991),

a fim de demonstrar que as categorias cognitivas conduzem a aquisição da linguagem de modo análogo ao que fazem com a evolução linguística.

O bebê, que a partir de agora chamaremos de Gu, é filho de pai equatoriano e mãe brasileira residentes no Brasil. Após uma gestação sem intercorrências, nasceu a termo de parto natural e atingiu todos os marcos de desenvolvimento nos períodos esperados: virou-se de bruços e sustentou a cabeça aos 3 meses, sentou-se aos 6, levantou-se aos 7, andou aos 12 meses. A aquisição da habilidade motora de sentar-se e, logo depois, ficar em pé segurando-se em objetos proporcionou ao bebê a mudança de perspectiva impulsionadora do estabelecimento do EAC (Espaço de Atenção Conjunta)<sup>4</sup>, um marco linguístico importante.

Segundo Tomasello (2007), após o primeiro ano de vida, o bebê começa a produzir enunciados, cujo conteúdo é

---

<sup>4</sup> Segundo Tomasello (2003), o bebê humano passa por importantes etapas de aquisição da linguagem, as quais estão submetidas à maturação de determinadas habilidades cognitivas, tais como leitura de intenção e identificação de padrões. Por volta dos 9 meses, ao começar a amadurecer essas habilidades, a criança passa a ser capaz de estabelecer atenção conjunta com seus cuidadores a respeito de um objeto ou evento externo a ambos, numa interação triádica no espaço de atenção conjunta – EAC (TOMASELLO, 1999). A habilidade de leitura de intenções, que possibilita a atenção conjunta, juntamente com habilidade de encontrar padrões permitem à criança, aos poucos, tornar-se capaz de compreender e produzir língua.

codificado, geralmente, em apenas uma palavra (geralmente, substantivo), as holófrases. Isso acontece devido ao fato de que o processamento e a compreensão daquilo que o bebê vem recebendo (*input* linguístico e *input* contextual) ao longo desse primeiro ano ocorre muito antes de que ele consiga produzir os enunciados. Quando o bebê começa a falar as primeiras “palavras”, a verdade é que, bem antes disso, ele passou a entender o contexto em que aquelas “palavras” são ditas, e elas, na verdade, carregam em si todo o significado pragmático envolvido no EAC. A produção linguística, obviamente, é demorada, e faz uso do recurso de percepção de padrões sonoros para reproduzir a palavra que carrega em si todo o contexto. Ou seja, a intenção do bebê não é reproduzir palavras, mas, sim, o comportamento comunicativo que resulta naquilo que ele deseja, o que significa que, geralmente, as chamadas holófrases são manipulativas (deônticas). Voltando ao que defendia Chomsky, esse evento justificaria a aprendizagem mediante baixo *input*, uma vez que sua habilidade de contextualizar, esquematizar e, mais adiante, reconhecer e relacionar as construções linguísticas são suficientes para fazê-lo capaz de produzir enunciados inéditos. Ocorre que, no modelo de aquisição chomskyano, o *input* é puramente o linguístico, quando sabemos que o pragmático

(demandas intencionais) é, nessa fase, prioritário, posto que há uma demanda (modalidade deôntica) que precisa ser saciada.

Com *input* linguístico e pragmático praticamente equilibrado em duas línguas (português e espanhol) ao longo dos primeiros 20 meses, as primeiras holófrases de Gu eram misturadas entre as duas línguas, cuja escolha aparentemente estava relacionada à facilidade configuracional, já que aprendia mais rapidamente a usar no contexto palavras que conseguia transformar em sílabas repetidas (reduplicação ou redobro<sup>5</sup>) ou “fáceis”: *papá (papai)*, *pepê, peta (chupeta)*, *teta (tetero)*, *mamá (mamãe)*, *pato (sapato)*, *gol, pega, cocô, peóta (pelota)*, *paga (apaga)*, *uz (luz)*, *isso, suco, bóa (bola)*.

A próxima etapa comunicativa, segundo Tomasello (2003), é a habilidade de produzir partes do enunciado (com substantivo e verbo, por exemplo) e a aprendizagem de extrair e substituir partes dessa construção aprendida a fim de usá-la em outros enunciados. A partir daí, inicia-se a esquematização, que ocorre quando a criança preenche com outros constituintes os espaços vazios (*slots*) deixados nas

---

<sup>5</sup> A reduplicação ou redobro é uma das evidências na gênese de línguas também. Línguas crioulas trazem construções desse tipo em situações comunicativas.

construções já aprendidas. Assim, futuramente, ela fará uso desses esquemas para compreender e produzir enunciados totalmente novos, nunca ouvidos ou produzidos.

Neste trabalho, a partir do princípio da habilidade de esquematizar, ater-nos-emos ao recorte da aquisição de língua portuguesa pelo bebê Gu no seu segundo ano de vida. Aos 17 meses, Gu apresentou a primeira esquematização clara com o verbo *pegar* (que começou a usar como frase congelada aos 15 meses) com o objetivo de conseguir o que desejava: o Mookie (nome do seu bichinho de pelúcia) e a bola; ou seja, aos 15 meses dizia “pega bóa” e conseguia o que desejava. Então, aos poucos, foi percebendo que podia usar a mesma configuração (construção linguística + configuração intencional) para pedir à mãe que pegasse outro objeto de desejo, seu bichinho de pelúcia aos 17 meses (*pega Mookie*), e a chupeta (*pega pepê*) aos 18 meses. Esse evento revela que Gu precisou compreender o efeito causado pelo seu uso do verbo *pegar* em sua mãe para entender como poderia obter outras coisas que queria. Observe-se que, nesse episódio, a mãe foi movida pelo bebê como ele faria com um objeto, porém sem usar as mãos, usou sons. A categoria objeto do *continuum* de categorias cognitivas está mais abstrata nesta instância. Foi com essa idade, também, que começou a usar o verbo *querer*, mas como

holófrase: *qué*, para indicar também o que queria e o que não queria (*qué não*, tornado *num qué* a partir dos 24 meses).

Aos 22 meses, a esquematização já estava bastante avançada com o verbo *querer*, indicando um *slot* objeto: *você + quer + x*, onde *x* era sempre um objeto concreto. Influenciado pela construção usada pela mãe para perguntar o que ele queria (Você quer *x*?), Gu demonstrou haver entendido que poderia inserir ali qualquer coisa que ele quisesse e soubesse nomear, e até mesmo as coisas que não sabia nomear, as quais substituíria pelo pronome “esse”:

#### Quadro 1 – Esquema com objetos

<i>‘Cê qué pepê</i>	<i>‘Cê qué peóta</i>	<i>‘Cê qué comida</i>	<i>‘Cê qué água</i>
<i>‘Cê qué chocoáte</i>	<i>‘Cê qué ívo (livro)</i>	<i>‘Cê qué papai</i>	<i>‘Cê qué esse</i>

**Fonte:** Produzido pela autora.

Aos 24 meses, o esquema com o verbo *querer* com *slot* no objeto da oração se tornou um pouco mais abstrato, uma vez que Gu aprendeu que pode usá-lo também para conseguir executar ações, não apenas para obter objetos:

#### Quadro 2 – Esquema com ações

<i>‘Cê qué comê</i>	<i>‘Cê qué subí</i>	<i>‘Cê qué brincá</i>	<i>‘Cê qué fazê estrella</i>
---------------------	---------------------	-----------------------	------------------------------

**Fonte:** Produzido pela autora.

Mais recentemente, outro esquema surgiu em sua comunicação: a construção *vamos + x*, com prosódia interrogativa:

**Quadro 3** – Esquema com movimento no espaço

<i>Vamos passeá?</i>	<i>Vamos brincá?</i>	<i>Vamos comê?</i>	<i>Vamos fazê estrellá?</i>
----------------------	----------------------	--------------------	-----------------------------

**Fonte:** Produzido pela autora.

O interessante dessa construção é que ela claramente é uma locução verbal e isso não passa despercebido pelo bebê. Ele sabe que não deve dizer: *\*Vamos comida? \*Vamos pepê? \*Vamos Mookie?*, pois entende que a construção “vamos” indica que haverá um movimento, que, por sua vez, resultará numa ação, por isso o esquema fixo “vamos + V”, no qual V dá lugar ao *slot* com verbo substituível. É interessante notar que a primeira vez que Gu usou essa construção foi com o verbo *passar*, indicando que ele passou a entender a relação concreta de movimento espacial no contexto usado por sua mãe. Pouco tempo depois, a construção se tornou um esquema e o *slot* de verbo principal deu lugar a verbos diversos, inclusive aqueles que não indicam necessariamente um movimento no espaço, como *Vamos comê?*, e, finalmente, *Vamos fazê estrellá?* Esta última construção não deixa dúvidas sobre a função auxiliar do verbo “vamos”, que só está



no esquema para marcar o pedido para o interlocutor fazer algo junto com o locutor (função exortativa). Essas duas últimas construções sugerem o *upload* ontogenético de gramaticalização do verbo *ir*, cujo uso no português brasileiro se abstratizou, com o tempo, de verbo de movimento espacial para verbo de movimento temporal (deslizamento entre as categorias cognitivas: espaço > tempo).

Em consonância com Tomasello (2007), os dados sugerem que essa habilidade de esquematização ocorre aos poucos, pois, é também aos poucos que a criança vai percebendo que pode fazer substituições nas construções sintáticas e aplicá-las a outros contextos. No começo, elas apenas conseguem usar as mesmas construções nos mesmos contextos. Com o tempo, vão criando *slots* nas construções e substituindo os espaços por outros itens que neles se encaixem, e os dados demonstram que isso ocorre também segundo uma orientação gradiente: do conceito mais concreto para o mais abstrato. Com a idade de dois anos, o repertório linguístico de Gu, basicamente, se resume a elencar objetos concretos que ele deseja obter, o que já está começando a se tornar mais abstrato na percepção de que ele pode usar a mesma construção para indicar as ações que quer executar ou, na percepção de que, às vezes, uma determinada construção representa o desejo de movimento melhor que outra.

Os dados, ora descritos e analisados, demonstram que o desenvolvimento linguístico de Gu segue o mesmo percurso unilinear e corporeado sugerido pelas teorias cognitivistas ora revisitadas: primeiro, foram produzidas holófrases baseadas em substantivos ou verbos concretos (categorias plenas e primárias), em seguida, surgiram os esquemas que permitiam a alternância dos objetos para, enfim, surgirem outros esquemas que permitiam a indicação de ações e conseqüente deslocamento no espaço e no tempo. Temos, portanto, alguns *continua* diferentes, complexos, porém que sugerem haver um efeito reflexo das mesmas categorias cognitivas mencionadas por Heine *et alii* (1991) na fundamentação teórica deste trabalho: *pessoa > objeto > atividade > espaço > tempo > qualidade*, o que pode ser observado na representação a seguir.

**Quadro 4** – *Continua* de holófrases e esquemas

<i>Continuum</i>	<i>pessoa &gt; objeto &gt; atividade</i>
<b>Holófrases</b>	<b>substantivo &gt; verbo</b>
<i>Continuum</i>	<i>atividade &gt; espaço &gt; tempo</i>
<b>Esquemas</b>	<b>verbo verbo auxiliar de movimento &gt; verbo auxiliar com espacial &gt; deslocamento no tempo</b>

**Fonte:** Produzido pela pesquisadora.

Observando os *continua* apresentados, concluimos que as categorias cognitivas aparentam refletir a apreensão dos contextos unidirecionalmente na ontogênese da aquisição da

linguagem, mas não unilinearmente, uma vez que, categorias cognitivas mais concretas voltam a aparecer primeiro quando construções linguísticas mais complexas começam a ser produzidas (caso do surgimento da esquematização após as holófrases). Novamente, categorias mais abstratas aos poucos vão surgindo a partir das mais concretas. Essa não é uma novidade nem um comportamento linguístico inesperado, pois diversos trabalhos sobre gramaticalização já demonstraram que o mesmo ocorre no processo de variação e mudança linguística. No entanto, não se trata de categorias cognitivas exclusivamente vincadas pelo uso da língua, mas, aqui, revelamos uma instância pragmática que, sendo primária, impulsiona os demais usos no preenchimento de *slots*.

## ***CONSIDERAÇÕES FINAIS***

Nesta oportunidade, apresentamos resultados preliminares da tese que defenderemos sobre categorias cognitivas no campo da aquisição de linguagem. Demonstramos que a teoria de Heine *et alii* (1991) sobre mudança linguística baseada em categorias cognitivas se aplica, também, à aquisição da linguagem, o que sugere que esse evento cognitivo unicamente humano pode estar mais submetido à combinação de habilidades cognitivas e motoras

do que à existência de uma gramática interna pré-programada. Ademais, evidenciamos que duas instâncias, sintática e pragmática, se combinam para que categorias mais concretas sejam metaforizadas em abstratas.

A hipótese sobre as próximas etapas é a de que essa espiral volte às categorias cognitivas mais concretas quando a aquisição de sintaxe comece a figurar no processo de aquisição da linguagem de Gu. Essa hipótese, contudo, será alvo do próximo passo desta investigação.

## ***REFERÊNCIAS***

CHOMSKY, Noam. Language and the mind. **Psychology Today**. v.1, n.9, pp. 48-68, 1968.

HEINE, Bernd; CLAUDI, Ulrike; HÜNNEMEYER, Friederike. **Gramaticalization: A Conceptual Framework**. Chicago/London: University of Chicago Press, 1991.

KANDEL, Erik R., SCHWARTZ, James H., JESSELL, Thomas M. **Fundamentos da Neurociência e do comportamento**. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1997.

TOMASELLO, Michael. **The Cultural Origins of Human Cognition**. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

\_\_\_\_\_. **Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition**. 1. ed. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

\_\_\_\_\_. Cognitive linguistics and first language acquisition. In: GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert. (eds.) **The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics**. New York: Oxford University Press, 2007.

## *CAPÍTULO 4*

### **HÁ PADRÕES DE LINGUAGEM NAS FASES INICIAIS DO BEBÊ?**

ALESSANDRO, Douglas  
Universidade Federal Rural de Pernambuco  
douglasalessandro95@gmail.com

VICENTE, Renata Barbosa  
Universidade Federal Rural de Pernambuco  
renata.vicente@gmail.com

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é identificar padrões de pré-linguagem nas fases iniciais do desenvolvimento do bebê. Para o desenvolvimento deste trabalho, estamos realizando um estudo longitudinal. Estudo esse que tem importância para estudar as transições individuais, os efeitos cumulativos das transições do ciclo de vida, além de conseguir acompanhar e estudar as diferenças e mudanças culturais. Esse é um método de pesquisa que visa analisar as variações nas características dos mesmos elementos amostrais (indivíduos), ao longo de um determinado período. Acerca do desenvolvimento humano e da aquisição da linguagem, tomaremos por base Tomasello (2003) que entende o conhecimento humano não apenas como fruto genético (ontogênico) que foi se propagando ao longo do tempo, mas que, além disso, carrega em sua essência marcas culturais e eventos sociais (filogenia) para seu desenvolvimento. Já Vygotsky (2000) enfatizava o papel da linguagem e do processo histórico social no desenvolvimento do indivíduo. Segundo este pesquisador russo, a aquisição de conhecimentos se dá pela interação do sujeito com o meio. Para ele, o sujeito é ativo e interativo, pois é na troca com outros sujeitos que o conhecimento e as funções sociais são assimilados. Clark (2009) acredita que o uso da linguagem é a parte integrante da vida cotidiana em que contamos para transmitir desejos e necessidades, pensamentos, preocupações e planos. Por fim, para Damásio (2009), o processo da emoção e do sentimento dissemina-se, então, para outras partes do cérebro e pelo corpo propriamente dito, desenvolvendo o estado emocional. Usar a linguagem parece tão natural quanto respirar ou caminhar, mas os bebês não nascem falando; eles aprendem a língua, começando imediatamente com o nascimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aquisição; Emoção; Cognição; Linguagem; Comunicação.

**ABSTRACT:** The aim of this work is to identify language patterns in the early stages of baby development. For the development of this work, we are carrying out a longitudinal study. This study is

important to study individual transitions, the cumulative effects of transitions in the life cycle, in addition to being able to monitor and study cultural differences and changes. This is a research method that aims to analyze variations in the characteristics of the same sample elements (individuals) over a given period.

Regarding human development and language acquisition, we will take Tomasello (2003) as a basis; he says that human knowledge is not just a genetic (ontogenetic) fruit that has been propagated over time, but that it carries, in its essence, cultural marks and social events (phylogeny) for its development. Vygotsky (2000), on the other hand, emphasized the role of language and the social historical process in the individual's development. According to the Russian researcher, the acquisition of knowledge takes place through the interaction of the subject with the environment. For him, the subject is active and interactive, as it is in the exchange with other subjects that knowledge and social functions are assimilated. Clark (2009) believes that the use of language is an integral part of everyday life on which we rely to convey desires and needs, thoughts, concerns and plans. Finally, for Damasio (2009), the process of emotion and feeling then spreads to other parts of the brain and the body itself, developing the emotional state. Using language feels as natural as breathing or walking. But babies aren't born talking. They learn the language, starting immediately at birth.

**KEYWORDS:** Acquisition; Emotion; Cognition; Language; Communication.

## ***INTRODUÇÃO***

A linguagem é essencialmente humana. Os bebês precisam saber o que, onde e quando usar, como integrar a linguagem com outros modos de comunicação, como se fazer entender e como entender os outros. Usa-se a linguagem

falada todos os dias, face a face, como meio de comunicação, enquanto a forma escrita permite registrar e manter a história através das gerações (CLARK, 2009).

Nos seus primeiros anos de vida, com o desenvolvimento das habilidades de compreensão da ação intencional e a motivação para compartilhar intencionalidade, as crianças passam a compartilhar com os adultos aspectos de sua própria experiência (TOMASELLO, 2003). Essa forma de interação com o mundo, também chamada de intencionalidade compartilhada, se organiza em três níveis: (i) **Engajamento diádico**: quando o recém-nascido compartilha estados emocionais e ações; (ii) **Engajamento triádico**: quando o bebê compartilha objetivos e percepções e (iii) **Engajamento colaborativo**: quando o bebê compartilha intenções e atenção (TOMASELLO *et al.*, 2005).

Segundo Tomasello *et al.* (2005), por volta dos 6 meses de vida, as crianças compreendem seus co-específicos como sendo capazes de ação espontânea e podem acompanhar-lhes a direção da ação e construir suas próprias experiências em termos de expectativas da ação no âmbito familiar, sendo esta uma relação com o ambiente físico e social. Já por volta dos 9 meses de vida, as crianças passam a compreender seus co-específicos como sendo capazes de realizar ações específicas para produzir objetivos específicos. Aos 14 meses de vida, as



crianças compreendem seus co-específicos como sendo capazes de selecionar planos de ação para produzir objetivos em contextos específicos. Elas são capazes de engajar em formas de aprendizagem cultural, prevendo as ações dos seus co-específicos e aprendendo a fazer coisas convencionalmente estabelecidas em uma cultura.

A pré-linguagem tem um papel fundamental desde as fases iniciais da vida, é por meio dela que os bebês conseguem, nessas fases primárias, comunicar-se por meio de gestos, balbucios, choros, risos, a fim de que suas necessidades e intencionalidades (ainda que egocêntricas) possam ser supridas por seus co-específicos.

Piaget (2006 [1937]) acredita que a criança permanece egocêntrica na medida em que não está adaptada às realidades sociais exteriores. Este egocentrismo constitui um dos aspectos de cada uma de suas estruturas mentais. À medida que as necessidades surgem, inicia-se a maneira como cada mensagem será decodificada e interpretada de acordo com a necessidade do bebê.

Os gestos, os balbucios, os choros, os risos e as expressões faciais surgem antes das palavras e é por meio desses que os bebês conseguem interagir e comunicar-se com seus pais. Essa primeira fase de desenvolvimento

da linguagem do bebê pode ser chamada de pré-linguístico ou fase pré-intelectual da linguagem (VYGOTSKY, 2000). Ela ocorre quando o bebê usa sons, sem palavras ou gramática para se comunicar. O choro é um exemplo de comunicação, rica em expressão emocional, em função disso e do espaço limite para a produção deste texto, é objetivo deste trabalho: identificar os padrões de choro na fase da pré-linguagem do desenvolvimento do bebê.

A natureza e a extensão do nosso repertório de respostas emocionais não dependem apenas do nosso cérebro, mas da sua interação com o corpo, e das nossas próprias percepções do corpo. As emoções são ações sucessivas que acontecem dentro do corpo, nos músculos, coração, pulmões, nas reações endócrinas. Elas são indispensáveis para a nossa vida racional e nos fazem únicos, diferenciando-nos uns dos outros (DAMÁSIO, 2009).

A primeira percepção, o primeiro contato do corpo humano com o mundo é marcado pelo choro que por sua vez carrega uma grande carga emocional. Logo, a emoção é um fator que tem um papel essencial já no primeiro contato do bebê com o mundo.

## ***FATOR EMOTIVO: PADRÕES DE LINGUAGEM ENCONTRADOS NOS CHOROS DE UM BEBÊ***

“No esforço para entender o comportamento humano, muitos tentaram passar ao largo da emoção, mas não tiveram êxito”, (DAMÁSIO, 2009, p. 92). A emoção tem contribuído para os estudos de linguagem, porquanto por meio dela consegue-se perceber diferentes padrões de linguagem, materializados no choro, utilizados pelas crianças no contexto de interação.

De acordo com Wallon (1971), a afetividade é um termo abrangente e as emoções têm base fisiológica, são manifestações de estados subjetivos, mas com componentes orgânicos. Os sentimentos são de ordem psicológica e revelam um estado mais permanente e duradouro, portanto menos instintivo. A afetividade tem sua base orgânica e manifesta-se através do corpo.

Para Damásio (2009, p. 94):

[...] visto de uma perspectiva neural, o ciclo emoção-sentimento começa no cérebro, com a percepção e a avaliação de um estímulo potencialmente capaz de causar uma emoção e o subsequente desencadeamento de uma emoção. O processo dissemina-se então para outras partes do cérebro e pelo corpo propriamente dito, desenvolvendo o estado emocional. Na conclusão, o processo retorna

ao cérebro para a parte do ciclo correspondente ao sentimento, embora o retorno envolva regiões cerebrais diferentes daquelas onde tudo começou.

O plano emocional contém todos os componentes de regulação da vida que apareceram na história da evolução. A emoção-sentimento, ora mencionada, se encarrega de conectar os momentos iniciais da comunicação que são essenciais para o processo de aquisição da linguagem. O recém-nascido, por exemplo, mostra por meio da interação como o cuidado com o bebê e as relações de interação com seus co-específicos e o mundo podem mudar fisicamente o seu comportamento emocional, materializado no choro.

Para este estudo, analisamos cinco vídeos de um mesmo bebê, disponibilizados no Youtube por uma mãe que registra o desenvolvimento do seu bebê. Na análise desses vídeos, foram detectados cinco padrões de choro do bebê até os seis primeiros meses de vida, como mostra o quadro 01:

**Quadro 01** – padrões de choro até os 06 meses

<i>Padrões de choro nos 06 primeiros meses de vida de um bebê</i>			
<i>Choros</i>	<i>Gestos</i>	<i>Significados</i>	<i>Intencionalidades</i>
<b>Éhh (forte/estendido/gritos curtos).</b>	mãos agitadas/orelha/careta.	desconforto, dor/umidade	eliminar o desconforto.
<b>Nééhh e Nhéé</b>	mãos na boca	fome	ser alimentado

<b>(fino/estendido).</b>	+ gritos fortes.		
<b>Oww / auu / aii</b>	mãos nos olhos /puxar o cabelo.	sono	posição adequada para dormir.
<b>Hum, hum + gritos fortes.</b>	braços balançando.	medo	acalento / colocar no colo.
<b>Wuhénén</b>	boca em forma de sorriso/.	ausência.	necessidade de ser amparado.

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Diferentemente do que vimos no quadro 01, após os seis meses( quadro 02), esses primeiros padrões deixaram de existir e surgiram dois novos padrões como podemos observar a seguir:

**Quadro 02** – padrões de choro após os 06 meses

<i><b>Padrões de choro após os 06 primeiros meses de vida de um bebê</b></i>			
<i><b>Choros</b></i>	<i><b>Gestos</b></i>	<i><b>Significados</b></i>	<i><b>Intencionalidades</b></i>
<b>Wuhénnnn nn + grito + hénnn</b>	aponta ou fala (aba =água, pappy = papai ...).	quando sente dor ou é retirado algo de suas mãos.	dar algo ou aliviar a dor.
<b>hum, hum + gemido</b>	gestos/apontamento para o que quer.	quer algo que não está em seu alcance.	pedindo algo a alguém.

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Em ambos os quadros é possível entender a intencionalidade do bebê materializada no choro que vem acompanhado de diferentes gestos ou movimentos. Logo, é possível observar como o choro do bebê se comporta em relação

aos seus gestos, significados e intencionalidades, convergindo com as palavras de Damásio (2009, p. 71).

[...] o maquinário da emoção localizado nos núcleos da matéria cinzenta periaquedutal provavelmente influencia de modo direto e indireto o processamento de sinais do corpo no nível do núcleo parabraquial. Não se sabe exatamente o que, em termos neurais, é adicionado nesse processo, mas essa adição provavelmente contribui para a qualidade experiencial dos sentimentos (DAMÁSIO, 2009, p. 71).

Todos esses padrões facilitam na hora de manter uma relação lógica e compreender o significado de cada comunicação por meio dos sentimentos. Os gestos e as expressões faciais surgem antes das palavras e por meio desses os bebês e crianças conseguem interagir/ se comunicar com seus pais para que assim constituam padrões corporais que mais adiante sejam as primeiras palavras.

### ***CONSIDERAÇÕES FINAIS***

Ao considerar o exposto, é importante deixar claro que a finalidade desta pesquisa não é trazer conceitos e características terminados em relação aos padrões encontrados, mas sim ajudar a refletir positivamente nos

estudos de aquisição da linguagem e nos estudos em relação a comunicação do desenvolvimento infantil.

Acompanhando os registros em vídeo de um bebê, foi possível identificar que antes dos 06 meses havia 05 padrões de choro e após os 06 meses estes padrões desapareceram e surgiram dois novos. Em todos eles observa-se que são acompanhados por gestos e intencionalidades diferentes. Tudo isso, conseqüentemente, resulta em significados diferentes, como: fome, dor, sono, medo e outros. Os padrões de linguagem, como quesitos na materialização da linguagem, mostram apenas uma parte da grandiosidade desse vislumbre do que os bebês podem ensinar com suas condutas interacionistas e emotivas.

Todos os dias a função emotiva é renovada com um desejo e uma necessidade que se faz necessário encontrar respaldo na mente humana e isso faz com que o sistema sensitivo-motor e suas variações cognitivas, conceituais e fisiológicas recebam uma carga da função da emotiva do ser para que possa continuar a contribuir para cada necessidade apresentada.

## ***REFERÊNCIAS***

CLARK, E.V. **First Language Acquisition**. Cambridge University Press Second Edition, 2009.

DAMÁSIO, A. E. **O cérebro criou o homem**. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006. (Original publicado em 1937).

TOMASELLO, M. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**, São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2003.

TOMASELLO, M.; CARPENTER, M.; CALL, J.; BEHNE, T.; & MOLL, H. Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. **Behavioral and Brain Sciences**, 28(5), 675-691. 2005)

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e palavra. in: \_\_\_\_\_ **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON, H., **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão *Européia*, 1971.



## *CAPÍTULO 5*

### **A RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA DE HERANÇA E AFETIVIDADE: UMA BUSCA PELA IDENTIDADE<sup>6</sup>**

CIOCCHI-SASSI, Karina Viana  
LinC/Universidade de São Paulo  
karina.ciocchi@usp.br

OLIVEIRA, Anna Karolina Miranda  
LinC/Universidade de São Paulo

---

<sup>6</sup> Artigo completo originalmente publicado na Revista Lincool Edição 4 disponível em: <http://www.lincool.org/lincool-no-4.html>

**RESUMO:** O presente artigo relaciona questões de afetividade com o ensino e promoção da Língua de Herança (LH), pois acredita-se ser necessário compreender as relações afetivas que imigrantes mantêm com suas línguas maternas para propor o ensino formal da LH. Entrevistas realizadas por Oliveira (2017) com crianças imigrantes em São Paulo demonstraram que a relação afetiva estabelecida entre língua e indivíduo pós imigração está profundamente ligada às motivações desse deslocamento. Se ocorreu por busca de oportunidades, a família se coloca como estandarte das suas origens e se esforça para a promoção da língua e da cultura de origem. Todavia, se ocorreu como tentativa de sobrevivência e de busca por uma vida minimamente digna, instaura-se um sentimento de repulsa e negação dessa identidade cultural e linguística. A falta de afetividade acaba por desencadear distanciamento e, conseqüentemente, o esforço inconsciente de esquecer as origens. Essa relação se solidifica com os pais imigrantes e afeta diretamente seus filhos, que se esquecem de que aprenderam a falar primeiramente o espanhol e consideram “o brasileiro” como sua primeira língua, caso de algumas das crianças entrevistadas. Diante dessa realidade, as instituições de ensino deveriam ser as maiores promotoras da diversidade cultural e linguística e da manutenção dessa identidade, uma vez que se consolidam como espaço comum onde essas famílias se encontram e frequentam.

**PALAVRAS-CHAVE:** Imigração; Língua de herança; Identidade linguística; Afetividade; Cognição.

**ABSTRACT:** This article relates affectivity to the teaching and promotion of Heritage Language. We believe that it is necessary to understand the affective relationships maintained by immigrants towards their mother languages in order to propose formal teaching in Heritage Language. Interviews conducted by Oliveira (2017) with immigrant children in São Paulo showed that the affective relationship established between language and the post-

immigration individuals is deeply connected to the motivations of this displacement. If it occurred aiming to look for new opportunities, the family stands as a banner of its origins and strives to promote the original language and culture. However, if it occurred as an attempt of survival and to search for a slightly dignified life, a feeling of repulse and denial is established between the subjects and its cultural and linguistic identity. The lack of affection ends up triggering distance and, consequently, the unconscious effort to forget the origins. This relationship is set with immigrant parents, which directly affects their children who forget they first learned Spanish and consider “Brazilian” as their first language (as with some children interviewed). In view of this reality, educational institutions should be the greatest promoters of cultural and linguistic diversity as long as of identity maintenance, since they are consolidated as a common space where these families meet and attend.

**KEYWORDS:** Immigration; Heritage language; Linguistic identity; Affectivity; Cognition.

## *INTRODUÇÃO*

Este trabalho é resultado de entrevistas realizadas com filhos de imigrantes bolivianos residentes em São Paulo que estudam em escola pública. Os conteúdos foram comparados com o cenário imigratório de filhos espanhóis, estudantes em um colégio espanhol particular de elite na mesma cidade. O objetivo inicial das entrevistas era investigar como as crianças reconheciam a sua língua materna e qual seria a relação que estabeleceram com o português. No entanto, a investigação

nos impulsionou a outras questões em relação à função da escola na manutenção da LH e à motivação da imigração.

Sabemos que a Língua de Herança tem clara relação com contextos imigratórios. De acordo com Burochowski (2016), os falantes de herança imigraram ou nasceram no exterior e mantêm alguma relação com a língua da família. Contudo, o que nos impressionou nesse estudo inicial foi o sentimento de pertença que os entrevistados tinham o Espanhol LH a partir dos motivos que desencadearam a imigração.

### ***UM IDIOMA E DOIS AFETOS***

É notável a diferença da relação de afetividade que se estabelece com a LH entre os dois grupos pesquisados. Constatamos que o interesse pela manutenção do idioma está intrinsecamente relacionado à motivação da imigração. No colégio particular, a cena imigratória que se constrói são de famílias europeias, sem dificuldades financeiras, que vieram ao Brasil conquistando uma oferta de trabalho ou oportunidade de carreira.

Esse cenário já se destoa do outro grupo que migrou em situações de miséria, quase numa situação de refúgio. A

relação que estabeleceram com seu país de origem é de rompimento. Interpretam a mudança como uma expulsão de suas origens, sentem-se deserdados pela sua nação, impulsionados a se retirar por não terem encontrado ali uma forma digna de sustento e permanência. Esse sentimento desencadeia as preferências pelos idiomas de comunicação e interfere na visão que se forma da sua própria língua materna.

O primeiro dado refere-se à compreensão de qual é a língua materna. Ao serem perguntados sobre isso, algumas crianças – que são políglotas, uma vez que falam, além do espanhol, *aymara* e guarani – responderam que o português era a sua LM. Porém, no decorrer da entrevista, ao se sentirem mais à vontade e quando questionados sobre isso, reconhecem que outras línguas também ocupam essa posição.

Outro dado pode ser contemplado quando analisado o contexto de usos dos idiomas. Assumem que o português é a língua do espaço que os acolheu e que, por isso, deve ser aprendida e falada com frequência. Dessa forma, empregam-no em momentos de descontração e quando estão felizes. Já o espanhol é mais falado quando estão com raiva, em manifestações de ira.

Essa relação que se estabeleceu entre os idiomas e os contextos de uso revela que a afetividade é o eixo norteador

formado a partir das motivações migratórias dos pais. Aqueles que imigram por escolhas próprias sempre veem a possibilidade de seu regresso e, por isso, incentivam a manutenção da LH. Todavia, aqueles que se sentem expulsos de seus lares não veem motivos para que seus filhos continuem a aprender sua LH.

Destaca-se que essa decisão não é compartilhada entre todos os membros da família, uma vez que as crianças bolivianas demonstram interesse em aprender o espanhol para se comunicarem melhor com seus parentes. Porém, na escola onde estudam não há políticas públicas de incentivo à cultura ou idioma imigrante. Carecem também de preparação pedagógica aos profissionais que, muitas vezes, associam o desconhecimento de português a problemas psicológicos. Diante dessa situação, essas crianças se veem cada vez mais distantes de sua LH, impulsionadas pela ausência de intervenções governamentais e pelo sentimento de repulsa de seus pais.

É preciso destacar que a ausência de políticas públicas voltadas às manutenções de culturas e de idiomas interfere sobremaneira nas predileções pelos idiomas escolhidos pela comunicação. Moroni (2015) explana que

A existência de uma lei em si não garante que ela seja colocada em prática. O amplo uso da língua depende de fatores como prestígio social o acesso que ela proporciona a esferas de poder (jurídico, de educação formal ou uma melhor posição econômica etc.) e nisso, até certo ponto, o Estado consegue interferir.

Embora tenhamos no Brasil o ensino de Espanhol já exigido em alguns programas de educação, essa língua está longe de ser identificada como patamar de *status* social ou poder econômico. No meio em que os imigrantes vivem, faltam-lhes políticas que os incentivem a manter sua LH e que expliquem aos pares as riquezas do contato intercultural para que sejam acolhidos e não tenham de fazer escolhas por aceitação social.

Sobre essa questão, Burochowski (2016) explica os fatores responsáveis pela manutenção de uma LH. De acordo com a autora,

Para a manutenção de uma língua, é preciso atentar para alguns fatores: primeiro, à quantidade de exposição às línguas que queremos transmitir e manter; segundo, à necessidade do uso delas; terceiro, à natureza dos recursos que utilizamos para essa transmissão e manutenção; quarto, a como a família age em relação à língua de herança; e,

quinto, ao valor que dada língua de herança tem na comunidade em que se vive.

Pela ausência do Estado, as relações de afetos e desafetos propiciaram, portanto, o uso da LH relacionando-a ao sentimento nutrido pelos seus pais. O fato de selecionarem o espanhol em momentos de ira indica o quanto essa língua é constituinte de suas identidades, uma vez que esse uso se enquadra numa manifestação visceral. Acrescenta-se a essa questão emocional o fator da institucionalização do ensino em que a possibilidade de um aprendizado formal da LH deveria ser um direito de todos que migram, independentemente de suas condições financeiras.

### ***CONSIDERAÇÕES FINAIS***

A Língua de Herança é reconhecida como um bem familiar passado de pais para os filhos em contextos imigratórios. Contudo, este artigo vislumbrou a necessidade do ensino formal e de políticas linguísticas para manutenção desse bem, identificando o Estado e instituições de ensino também como protagonistas. Por meio de entrevistas com crianças bolivianas, comparamos suas motivações de expatriação com as de imigrantes espanhóis em São Paulo. Concluímos que a relação estabelecida com a LH é derivada dos sentimentos nutridos pela



sua pátria-mãe, proporcionando, assim, afetos e desafetos que desencadeiam a predileção por um idioma.

## **REFERÊNCIAS**

BORUCHOWSKI, I. D. O que é uma Língua de Herança. In: BORUCHOWSKI, I. D.; LICO, A. L. **Como manter e desenvolver o português como Língua de Herança: Sugestões para quem mora fora do Brasil.** Miami: Must University, 2016.

BORUCHOWSKI, I. D. Fatores que determinam o desenvolvimento de uma língua de herança. In: BORUCHOWSKI, I. D.; LICO, A. L. **Como manter e desenvolver o português como Língua de Herança: Sugestões para quem mora fora do Brasil.** Miami: Must University, 2016.

DAMÁSIO, A. R. **E o cérebro criou o homem.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GIVÓN, T. **The genesis of syntactic complexity: diachrony, ontogeny, neuro-cognition, evolution.** Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2009.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; PINTO, H. D. de S. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 2019.

LIMA-HERNANDES, M. C. & CIOCCHI-SASSI, K. V. Língua de herança como integradora de identidades. In: M. C. Lima-Hernandes & F. Jennings-Winterle (Orgs.). **Português como**

**língua de herança:** Filosofia do começo, meio e fim. New York: BEM, 2015.

LIMA-HERNANDES, M. C. Sociolinguística e línguas de herança. In: M. C. Mollica & C. Ferrarezi Junior (Orgs.). **Sociolinguística, sociolinguísticas.** São Paulo: Contexto, 2016.

MacWHINNEY, B. **The gradual emergence of language.** In: T. GIVÓN & B. F. Malle (Eds.). The evolution of language out of pre-language. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002.

MORONI, A. **Português como Língua de Herança: o começo de um movimento.** In: M. C. Lima-Hernandes & F. Jennings-Winterle (Orgs.). Português como língua de herança: Filosofia do começo, meio e fim. New York: BEM, 2015.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. V. **A árvore do conhecimento: as bases para compreensão humana.** São Paulo: Palas Athena, 2001.

## *CAPÍTULO 6*

### **COGNIÇÃO EPISTÊMICA, BILINGUISTO ELETIVO E PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DO CONTEXTO BRASILEIRO: REFLEXÕES INICIAIS**

CUNHA, Adan Phelipe  
LinC/DLCV/FFLCH/USP  
adancunha@usp.br

**RESUMO:** Muitos pesquisadores têm problematizado a questão da hegemonia da língua inglesa enquanto língua franca global, neste século XXI. Distantes de esgotar esta temática, centramo-nos na investigação sobre o professor de língua inglesa atuante no contexto dos programas bilíngues, um dos tipos de escolas com educação bilíngue, que ofertam o ensino de língua inglesa no cenário brasileiro. No intuito de contribuir nesse debate acadêmico mais amplo, este trabalho retoma os conceitos de cognição epistêmica

(KITCHENER, 1983) e de bilinguismo eletivo (BAKER, 2001), cuja discussão em língua portuguesa ainda tem sido escassa. Como os estudos cognitivos e os estudos sobre linguagem têm um compromisso científico com a descrição de seus objetos de investigação, ponderamos ser necessária a pesquisa sobre os professores de língua inglesa, se visamos romper com discursos hegemônicos acerca do estatuto desta língua no contexto brasileiro. Dada a etapa preliminar deste estudo, reconhecemos que neste trabalho ainda oferecemos apenas algumas reflexões iniciais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cognição Epistêmica; Bilinguismo Eletivo; Educação Bilíngue; Ensino de Línguas Adicionais; Ensino de Língua Inglesa.

**ABSTRACT:** Many researchers have considered the implications of the hegemony of the English language as a global lingua franca, in the 21st century. Far from exhausting this research topic, we focus on examining the English-language teacher working in the context of bilingual programs, one of the types of schools with bilingual education, which offer English language teaching in the Brazilian scenario. In order to contribute to this broader academic debate, this work takes up the concepts of *epistemic cognition* (KITCHENER, 1983) and *elective bilingualism* (BAKER, 2001), whose discussion in Portuguese language has still been scarce. As studies on cognition and studies on language have a scientific commitment to the description of their research objects, we consider that investigation on English language teachers is necessary if we aim to break up with hegemonic discourses about the status of this language within the Brazilian context. Given the preliminary stage of this study, we recognize that we still offer only some initial views in this paper.

**KEYWORDS:** Epistemic Cognition; Elective Bilingualism; Bilingual Education; Additional Language Teaching; English Language Teaching.

## **INTRODUÇÃO**

Este trabalho visa divulgar alguns aspectos iniciais do projeto de pesquisa de doutoramento intitulado “Cognição epistêmica e bilinguismo eletivo: a dimensão docente em programas de educação bilíngue”, ao revisitar os termos *cognição epistêmica* e *bilinguismo eletivo*. Tais conceitos fundamentam nossa investigação sobre os professores do contexto brasileiro de ensino de língua inglesa. Ainda assim, pouquíssimos trabalhos em língua portuguesa têm discutido tais conceitos, ao menos até onde pudemos rastreá-los.

O presente texto apresenta também breves reflexões iniciais sobre a escolha destes objetos de pesquisa. Esta pesquisa de doutoramento é conduzida junto ao programa de pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa (FFLCH/USP), sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Célia Lima-Hernandes, no âmbito dos trabalhos acadêmicos do grupo de pesquisa “Linguagem e Cognição” (LinC/DLCV/FFLCH/USP).

## ***1 COGNIÇÃO EPISTÊMICA***

Karen Kitchener (1943-2016) propôs, em um artigo seminal de 1983, um modelo de três níveis do processamento cognitivo (KITCHENER, 1983, p. 222): (I) o primeiro nível, a **cognição**, no qual os indivíduos computam, memorizam,

identificam, percebem e resolvem problemas; (II) o segundo nível, da **metacognição**, no qual os indivíduos monitoram seu progresso, ao se engajarem nas tarefas do primeiro nível; (III) o terceiro nível, da **cognição epistêmica**, no qual os indivíduos refletem sobre os limites do saber, a certeza do saber e os critérios do saber. Assim, parece-nos que enquanto a metacognição é a cognição sobre a cognição, a cognição epistêmica funciona como uma cognição para a cognição.

A cognição epistêmica é definida como “(...) os processos que um indivíduo invoca para monitorar a natureza epistêmica dos problemas e o valor de verdade das soluções alternativas.” (KITCHENER, 1983, p. 225). Estão contidos, na cognição epistêmica:

[...] conhecimentos do indivíduo sobre os limites do saber, a certeza de saber, os critérios para saber e, também, estratégias usadas para identificar e escolher entre a forma de solução necessária para os diferentes tipos de problema. (KITCHENER, 1983: 226).

Kitchener (1983, p. 222) afirma ainda que a cognição epistêmica surge a partir da adolescência tardia e/ou na vida adulta. Kitchener (1983, p. 226) destaca que a verificação da cognição epistêmica acontece, principalmente, quando nos

deparamos com *problemas mal estruturados* (*ill-structured problems*), ou seja, aqueles para os quais não há uma solução única e inequívoca, que são de natureza dialética, mas que ainda assim são muito comuns em nossas vidas cotidianas. Muitos trabalhos em língua portuguesa dedicam-se à investigação da metacognição, mas poucos têm dado atenção ao estudo da cognição epistêmica.

Em nosso universo de pesquisa, o contexto dos programas de educação bilíngue no Brasil, o interesse pela cognição epistêmica surge a partir dos seguintes pontos:

1) A pesquisa sobre cognição epistêmica pode vir a colaborar na potencialização da própria cognição epistêmica dos professores e alunos, com foco em uma variedade de possibilidades e resultados acadêmicos, e para auxiliar estes agentes a refletir de modo crítico sobre o mundo contemporâneo (GREENE; YU, 2015).

2) Preparar os alunos para os desafios do século XXI requer pesquisas sobre a cognição epistêmica, por se investigar como o conhecimento é criado, utilizado e avaliado (GREENE; & YU, 2015; Greene et al, 2016);

3) Professores têm posição especial quanto à cognição epistêmica, pois são agentes que refletem não apenas sobre o

que eles próprios sabem, mas também precisam constantemente avaliar o conhecimento dos alunos, auxiliando-os no processo de construção de conhecimento e saberes (cf. GREENE et al, 2016, dentre outros).

## ***2 BILINGUISMO ELETIVO***

No âmbito dos estudos sobre a linguagem, diversos autores têm salientado a importância de pesquisarmos o bilinguismo. Grosjean & Li (2013, p. 6) afirmam que “pesquisadores sobre bilinguismo têm repetido, ao longo dos anos, que metade da população mundial, se não mais, é bilíngue”. O bilinguismo é mais regra do que exceção, no contexto mundial, e talvez mais comum e ocorrente do que estejamos acostumados a reconhecer, inclusive no domínio acadêmico. O fenômeno do bilinguismo, por si só, é complexo, cheio de nuances, e possibilidades de exploração, segundo Wei (2000), ao apontar que:

[o] bilinguismo não é um fenômeno estático e unitário. Ele se manifesta de diferentes maneiras e muda a depender de uma variedade de fatores, tais como, o fator histórico, cultural, político, econômico, ambiental, linguístico e psicológico, dentre outros (WEI, 2000, p. 35).



Diversas tipologias têm sido propostas, ao longo dos anos, almejando depreender as diferentes nuances acerca do bilinguismo. Em nossa pesquisa, o conceito de bilinguismo eletivo demonstra-se importante, pois nos possibilita refletir sobre o contexto dos programas de educação bilíngue de língua inglesa, nos quais verificamos a oferta de uma língua de prestígio, e refletimos sobre a educação das elites sociais brasileiras.

Baker (2001, p. 3-4) reconhece dois contextos volitivos sobre o bilinguismo: o bilinguismo eletivo, gerado a partir do desejo de se aprender uma língua adicional; o bilinguismo circunstancial, gerado a partir da necessidade de se aprender uma língua adicional. O quadro abaixo conceitua e diferencia estes dois tipos de bilinguismo:

**Quadro 1 – Bilinguismo Eletivo e Bilinguismo Circunstancial**

<p><b>Bilinguismo Eletivo</b></p>	<p>O bilinguismo eletivo é uma característica dos indivíduos que optam por aprender uma língua, por exemplo, em sala de aula. Os bilíngues eletivos vêm de grupos de idiomas majoritários (por exemplo, americanos que falam inglês e aprendem espanhol ou francês). Eles adicionam um segundo idioma sem perder o primeiro idioma.</p>
<p><b>Bilinguismo Circunstancial</b></p>	<p>Os bilíngues circunstanciais aprendem outra língua para sobreviver. Por causa de suas circunstâncias (por exemplo, como imigrantes), eles precisam de outro idioma para viverem de maneira efetiva (por exemplo, latinos nos Estados Unidos).</p>

**Fonte:** Baker, 2001 (adaptado).

É válido ponderarmos que as necessidades e opções metodológicas dos professores, para o ensino de línguas adicionais, são bastante diferentes nos contextos do bilinguismo eletivo e do bilinguismo circunstancial. Para tanto, basta imaginarmos uma sala de aula em um colégio privado de elite, que oferta educação bilíngue em língua inglesa para seus alunos, por um lado, e, por outro, o trabalho com pessoas em situação de refúgio, no ensino das línguas de acolhimento:

O bilinguismo eletivo é uma questão de escolha. O bilinguismo circunstancial geralmente trata da sobrevivência com pouca ou nenhuma escolha. A diferença entre o bilinguismo eletivo e o circunstancial é, portanto, valiosa porque aumenta imediatamente as diferenças de prestígio e status, política e poder entre os bilíngues (BAKER, 2001, p. 4, grifos nossos).

Nossa pesquisa opta, deste modo, por construir reflexões teóricas sobre o ensino de língua inglesa como língua prestigiada tanto no contexto mundial, como no contexto brasileiro, nos domínios sociais em que as pessoas têm a possibilidade de escolher aprender essa outra língua.

### ***3 PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO CONTEXTO BRASILEIRO***

Em um mundo muito conectado por meios de comunicação e transporte cada vez mais rápidos, a língua inglesa vem assumindo um hegemônico papel de língua franca global. Por essa razão, mas não apenas, verificamos um mercado dinâmico de oferta de língua inglesa, no cenário brasileiro contemporâneo.

Para ilustrar esse prestígio, lembremos que a BNCC dispõe sobre a oferta obrigatória de língua inglesa, na educação básica, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. A BNCC (BRASIL, 2018, p. 241) afirma que o conhecimento da língua inglesa permite maior inserção no mundo globalizado e, por conseguinte, é essencial para o exercício da cidadania ativa, ao possibilitar a ampliação dos espaços de interação e mobilidade dos alunos.

A maioria dos brasileiros parece crer que o Brasil seja um país monolíngue ou que todo brasileiro é apenas falante de língua portuguesa. Cavalcanti (1999) refere-se a um mito do monolinguismo, no Brasil, dentre outros autores que problematizaram essa questão. Por isso, nossa pesquisa opta por investigar a autopercepção dos professores de língua inglesa, enquanto sujeitos-bilíngues, haja vista que muitos

profissionais da educação ainda utilizam o rótulo “língua estrangeira”.

A oferta do ensino de língua inglesa se dá tanto no contexto da educação básica ofertada nas escolas regulares brasileiras, públicas e privadas, bem como através de cursos livres, oferecidos em institutos de idiomas, em sua grande maioria, espaços privados. Recentemente, no contexto da educação regular privada, temos visto a ascensão da oferta da educação bilíngue, por meio de escolas que se denominam escolas bilíngues. Sobre essa questão, apontamos Marcelino (2009):

[...] É nesse contexto que surgem as escolas bilíngues, escolas com a função, ao menos inicial, de integração do papel dos institutos de idiomas e das escolas regulares. (MARCELINO, 2009, p. 2)

Por fim, vale registrar sobre a educação bilíngue, que no cenário brasileiro, o bilinguismo eletivo de língua inglesa tem sido fomentado principalmente em três categorias de escolas, em sua quase totalidade, escolas privadas: (i) escolas internacionais, que seguem um currículo de outro país; (ii) escolas bilíngues, que seguem o currículo brasileiro, ofertando disciplinas em português e em inglês; (iii) escolas com programas bilíngues, que seguem o currículo brasileiro,

ofertando suas disciplinas em português, mas oferecendo uma carga horária estendida para o ensino de língua inglesa, geralmente ministrando conteúdos interdisciplinares nos programas específicos desta disciplina – possivelmente, daí o rótulo “programa bilíngue”.

### ***CONSIDERAÇÕES FINAIS***

O trabalho aqui apresentado percorreu brevemente as definições de cognição epistêmica e bilinguismo eletivo, na expectativa de fundamentar nosso recorte de pesquisa: a cognição epistêmica dos professores de língua inglesa, enquanto sujeitos-bilíngues, inseridos no contexto da educação bilíngue brasileira, ministrada nas escolas com programas bilíngues.

Paulo Freire (1921-1997), patrono da educação brasileira, capta bem nossas expectativas, enquanto pesquisadores das ciências da linguagem:

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a **prescrição**. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência

opressora. **Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores** (FREIRE, 2019 [1968], p. 46 – destaques nossos).

A investigação sobre a cognição epistêmica pode auxiliar professores e alunos quanto a uma postura crítica com relação aos desafios advindos das transformações recorrentes no século XXI. A discussão sobre o bilinguismo, especialmente o bilinguismo eletivo, pode vir a contribuir em um eventual processo de desnativização da língua inglesa, rompendo com visões hegemônicas ingênuas, muito preconizadas pelo mercado de ensino de línguas, que ainda concebem a língua inglesa como exclusiva do eixo “Estados Unidos-Reino Unido”.

Se a BNCC reconhece o estatuto de língua franca para a língua inglesa, acreditamos que tanto os estudos cognitivos quanto os estudos linguísticos precisam reorientar suas premissas, se de fato almejam se comprometer com uma educação de natureza crítica e libertadora, reforçando também sua natureza científica, e seu consequente compromisso maior com a descrição do que com a prescrição. As reflexões aqui oferecidas ainda são bastante iniciais. Por essa razão, também é desejável ultrapassarmos a pura

descrição dos fenômenos elencados e avançarmos sobre a análise crítica desses espaços sociocognitivos e culturais dos sujeitos-bilíngues.

## **REFERÊNCIAS**

**BAKER, C. Foundations of bilingual education and bilingualism.** Clevedon: Multilingual Matters LTD, 2001.

**BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular.** Brasília, 2018.

**CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. D.E.L.T.A., v. 15, nº especial, p. 385-417, 1999.**

**CUNHA, A. P. Cognição epistêmica e bilinguismo eletivo: a dimensão docente em programas de educação bilíngue.** 2020. Projeto de pesquisa (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. (Não publicado).

**GREENE, J. A.; YU, S. B. Educating critical thinkers: the role of epistemic cognition. Policy insights from the behavioral and brain sciences, Vol. 3(1) 45-3, 2016.**

**GREENE, J. A.; SANDOVAL, W. A.; BRATEN, I. Handbook of epistemic cognition.** New York: Routledge, 2016.

**GROSJEAN, F.; LI, P. (eds.). The psycholinguistics of bilingualism.** Oxford: Wiley-Blackwell, 2013.

KITCHENER, K. S. Cognition, metacognition and epistemic cognition: A three-level model of cognitive processing. **Human development**, 4, 222–232, 1983.

LIMA-HERNANDES, M. C. Sociolinguística e línguas de herança. In: MOLLICA, M. C.; FERRAREZI JR., C. **Sociolinguística, Sociolinguísticas**. São Paulo: Contexto, p. 97-110, 2016.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, v. XIX, p. 1-22, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 68<sup>a</sup> ed., 2019 [1968].

WEI, L. **The bilingualism reader**. London; New York: Routledge, 2000.



## *CAPÍTULO 7*

### **MARCAÇÃO E ICONICIDADE: A POLIDEZ NO COREANO E NO MANDARIM<sup>7</sup>**

MANO, Andréia Hiromi  
LINC/USP  
andreia.mano@usp.br

LIMA-HERNANDES, Maria Célia  
LINC/USP  
mceliah@usp.br

---

<sup>7</sup> Este artigo é um recorte do estudo das autoras e o relato é, portanto, uma forma condensada de apresentação, análise de dados e discussão teórica.

**RESUMO:** É proposta deste trabalho a exposição das principais estratégias para sinalizar polidez na classe de verbos e estruturas verbais no coreano e no mandarim, a fim de realizar uma breve análise comparativa entre as duas línguas, apontando suas principais diferenças e/ou semelhanças, bem como identificar as motivações que se manifestam no uso desses sinalizadores. Amparando-se pelos princípios funcionalistas da linguagem, neste estudo, compreende-se a língua como uma atividade sociocultural que deve ser analisada dentro do contexto em que se insere. Para identificar esses sinalizadores, foram feitas incursões em livros de ensino de mandarim e coreano como língua adicional. Tais sinalizadores foram analisados à luz dos princípios da marcação e da iconicidade, buscando observar a relação entre suas formas e funções. Através da análise, é possível notar, no coreano, um sistema de conjugação verbal complexo quanto à polidez; já o mandarim apresenta um sistema verbal mais simplificado e, por isso, utiliza-se de outros recursos para sinalizar polidez.

**PALAVRAS-CHAVE:** Polidez; Marcação; Iconicidade; Motivação sociocultural.

**ABSTRACT:** This essay aims to expose the main strategies to signalize politeness in verbs and verb structures in Korean and Chinese Mandarin, in order to do a brief comparative analysis between these two languages, pointing out their main differences and/or similarities, as well as to identify the motivations behind the usage of such politeness markers. Standing by the functionalist principles of language, in this study, language is comprehended as a sociocultural activity, which may be analyzed within the context it is in. In order to identify those markers, researches were made in Chinese and Korean as additional language textbooks. Such markers were analyzed following the markedness and iconicity principles, in aim to observe the relation between their forms and functions. Through this analysis, it is possible to note a complex system of verb conjugation in Korean when it comes to politeness, while Mandarin has a more simplified verb system and, therefore, makes use of other resources to signalize politeness.

**KEYWORDS:** Politeness; Markedness; Iconicity; Sociocultural motivation.

## **INTRODUÇÃO**

A escrita chinesa foi, durante muito tempo, a única forma disponível à cultura coreana letrada no geral, até que, a fim de representar a fala e o sentimento de seu povo, o Rei Sejong (IM: 2006)<sup>8</sup>, idealizou o *hangul*, que, apesar das diferenças, possui grande influência da escrita chinesa em sua criação. Neste sentido, uma análise conjunta das duas línguas, considerando seus aspectos linguísticos e socioculturais, torna-se objeto de estudo relevante, sobretudo ao ampararmos nas premissas reunidas por Givón (1995) para caracterizar o Funcionalismo, que apontam para a linguagem e a língua como uma atividade sociocultural, cujas estruturas servem a funções cognitivas e comunicativas e, portanto, é motivada, icônica. Sob essa ótica, se concebermos a mente humana como a articulação e ajustes contínuos de efeitos entre percepção e cognição, então a língua como ferramenta de alcançar essa cognição deverá conter marcas das decisões e comportamentos habituais construídos na convenção

---

<sup>8</sup> Quarto rei da Dinastia Lee, considerado o responsável pela idealização do alfabeto coreano, o *hangul*.

sociocultural. Na linguística, essas marcas podem ser rotuladas, a depender do modelo de análise, como sinalizadores de polidez.

Através de incursões em livros e *websites* de ensino do coreano e do mandarim como língua adicional<sup>9</sup>, identificamos os sinalizadores de polidez mais recorrentes em cada língua. A escolha desses materiais deu-se pois, neles, há maior tendência a explicar as situações de uso de formas e expressões ao aluno, geralmente não familiarizado com a língua e cultura. Nessa busca, recortamos a classe dos verbos e estruturas verbais para analisar o uso dos sinalizadores, suas motivações e a aplicação dos princípios da iconicidade e da marcação.

## ***1 ICONICIDADE E MARCAÇÃO***

Enquanto os formalistas continuaram lidando com a concepção de língua inata, os funcionalistas deram um passo além para criar um novo espaço de reflexão, sobretudo a partir do século XX (MARTELOTTA e AREAS, 2003). Nesse espaço,

---

<sup>9</sup> *First Step in Korean* (Institute of Continuing Education of Kyung Hee University, 1999); *Modern Conversation – Korean revised edition* (CHANG, 1995); [www.talktomeinkorean.com](http://www.talktomeinkorean.com); *New Practical Chinese Reader* (2004); *Practical Audio-visual Chinese* (CHEN et alii, 2008).

a evolução da gramática – e da língua – são consideradas como resultado de impacto contextual (LIMA-HERNANDES, 2013). As perguntas hoje requerem uma metodologia que apresente um olhar translinguístico, pois muito do que temos observado tem revelado certa homogeneidade de decisões humanas nas situações interativas. Nesse jogo comunicativo, entram aspectos altamente subjetivos e também os intersubjetivos. Neste artigo, analisamos este último à luz de fenômenos comunicativos básicos de enquadramento sociocultural mútuo, que podem ser analisados, dentre outras formas, por meio de categorização de funções sociais em correlação com os usos linguísticos.

Nessa perspectiva, dois princípios norteiam este estudo. O primeiro deles, o princípio da **marcação**, discute a relação entre estes três fatores principais:

**Structural complexity:** The marked structure tends to be more complex (or larger) than the corresponding unmarked one.

**Frequency distribution:** The marked category (figure) tends to be less frequent, thus cognitively more salient, than the corresponding unmarked category (ground).

**Cognitive complexity:** The marked category tends to be cognitively more complex — in terms of mental effort,

*attention demands or processing time – than the unmarked one.* (GIVÓN, 1995, p. 28)

Givón (1995) aponta ainda a importância do contexto para o estudo da marcação, já que uma mesma estrutura pode ser considerada marcada em um contexto e não marcada em outros. Por isso, a análise de fatores comunicativos, históricos, sociais, culturais e, até mesmo, biológicos, são fundamentais.

O segundo princípio, o da **iconicidade**, nomeia a “correlação natural entre forma e função, entre o código linguístico (expressão) e o seu designatum (conteúdo)” (CUNHA et alii, 2003, p. 29-30). Nos deteremos mais especificamente no subprincípio da quantidade que, segundo Givón (1985, p. 4), prevê que

- (a) A larger chunk of information will be given a larger chunk of code.
- (b) Less predictable information will be given more coding material.
- (c) More important information will be given more coding material.

Desse modo, se admitirmos que propriedades da mente humana e sua conceptualização de mundo podem ser apreendidas através do que as estruturas linguísticas revelam (CUNHA et alii, 2003), a língua poderá atuar como ferramenta para indicar pistas das decisões e comportamentos habituais construídos na convenção

sociocultural pelos falantes. Assim, à luz desses dois princípios, podemos assumir que a polidez tende a se manifestar em formas e estruturas cognitivamente mais complexas, maiores e menos frequentes, quanto maior o seu grau, e que tais manifestações relacionam-se com a função ou intenção por trás do seu uso. No estudo, procuramos observar, sobretudo, os elementos socioculturais que motivam o emprego ou preferência de determinados sinalizadores e como tal motivação se manifesta na estrutura linguística. Esse movimento de marcar, na língua, formalmente sua intenção permite ao interlocutor atento perceber o quadro interativo mais apropriadamente.

### ***3 OS VERBOS COREANOS E A POLIDEZ***

No coreano, tais sinalizadores podem manifestar-se através de quatro formas de sufixos verbais, que podem ser observadas a seguir, a partir dos verbos não flexionados, 읽다 (ler), cuja raiz verbal termina em consoante e 가다 (ir), cuja raiz verbal termina em vogal, nos diferentes tipos de sentença:

**Declarativa:** 1. 읽습니다 > 2. 읽는다> 3. 읽어요>

4. 읽어

1.갑니다 >      2.간다 >      3.가요 >      4.가

**Interrogativa:**      1. 읽습니까>      2. 읽니>      3. 읽어요>

4. 읽어

1. 갑니까>      2. 가니>      3. 가요 >      4.가

**Imperativa:** 1. 읽으십시오> 2. 읽어라>      3. 읽으세요>

4. 읽어

1. 가십시오>      2. 가라>      3. 가세요>      4.가

As formas apresentam-se em ordem decrescente quanto ao grau de polidez e formalidade; a forma 1 é vista como o mais alto grau de polidez e formalidade que um indivíduo pode se dirigir a outro, já a forma 2 destina-se principalmente à língua escrita em que não há interlocutor a que se falar. A forma 3 é tida como polida e formal, mas não tanto quanto à 1; já a forma 4 é considerada impolida e informal na maioria das situações. O uso de cada forma é influenciado por convenções sociais, como: idade; grau de intimidade; hierarquia familiar, profissional; relações sociais das quais participam locutor e interlocutor e o contexto em que estão.



#### 4 ESTRUTURAS VERBAIS E A POLIDEZ NO MANDARIM

Diferente do coreano, no mandarim, os sinalizadores de polidez dão-se através das estruturas verbais e sua organização nas sentenças, pois não há conjugação verbal. Vejamos as sentenças interrogativas do tipo sim/não:

a. 你 是 巴西人 吗?

você-pron. ser-verb Brasil/pessoa-subst. part. interrog. – ‘você é brasileiro/a?’

b. 你 是 不 是 巴西人?

você-pron. ser-verb não-adv. ser-verb Brasil/pessoa-subst. – ‘você é ou não é brasileiro/a?’

Notamos que em (a) há adição da partícula interrogativa 吗 à afirmação, enquanto que em (b) o verbo é afirmado e negado. Fatores como idade, grau de intimidade, hierarquia ou outros não influenciam diretamente a preferência por uma ou outra estrutura interrogativa. Para a forma declarativa, vejamos exemplos em três modos diferentes: o formal (c) distingue-se do habitual (d) pela adição da partícula “的” e o informal (e), pela partícula “啊”.

c. 是的。 我 是 巴西人。

ser/part.aux.-adv. eu-pron. ser-verb Brasil/pessoa-subst. – ‘sim. Sou brasileiro/a’

d. 是。 我 是 巴 西 人 。

ser-verbo eu-pron. ser-verb Brasil/pessoa- subst. – ‘sou. Sou brasileiro/a’

e. 是啊。 我 是 巴 西 人 。

ser/part. final-verb. eu-pron. ser-verb Brasil/pessoa- subst – ‘é. Sou brasileiro/a’

## 5 HÁ CORRELAÇÃO ENTRE FORMA E CONTEÚDO?

Notamos, na correlação entre forma e função, a atuação do princípio de iconicidade, mais precisamente do subprincípio de quantidade. Tomemos, por exemplo, a quantidade de letras adicionadas à raiz verbal em cada uma das formas observadas no coreano, nas sentenças declarativas:

**Tabela 1:** número de letras adicionadas à raiz verbal nas diferentes conjugações em coreano.

Raiz verbal	Forma 1	Forma 2	Forma 3	Forma 4
(가-)	2,5	1,5	1	0
(을-)	3	2	2	1

**Fonte:** elaborada pelas autoras.

Conforme observamos na tabela, quanto maior o grau de polidez e formalidade de uma forma, mais letras compõem o sufixo de sua conjugação. Desse modo, há uma diminuição gradativa de letras adicionadas ao passarmos do mais para o menos polido/formal. É importante ressaltar que esse acréscimo é maior para verbos com raízes terminadas em consoante para facilitar a pronúncia. Isso explicaria o mesmo número de elementos nas formas 2 e 3. Essa conjugação verbal é válida para o tempo presente simples dos verbos regulares.

Nas sentenças declarativas no mandarim, o acréscimo de caracteres dos itens (c) e (e) sinaliza uma informação diferente: um expressa o traço + *formal* (的) e outro, -*formal* (啊). O número de elementos adicionados não se relaciona ao grau de polidez, mas vemos, nesse acréscimo, a presença do princípio da marcação, pois o mandarim mobiliza como recurso para sinalizar formalidade ou informalidade o uso de estruturas marcadas, isto é, marca de modo distinto qualquer informação que seja mais complexa de decodificar do que a forma padrão.

Já nas sentenças interrogativas, o item (a) apresenta seis caracteres, enquanto o (b), sete. Através dos materiais de ensino, notamos que (a) é considerado habitual, a forma padrão para esse tipo de sentença. O item (b), portanto,

obedece tanto ao princípio da marcação, uma vez que se apresenta mais complexo estruturalmente do que o primeiro, como corrobora com o subprincípio da quantidade, pois pode sinalizar mais do que uma simples pergunta; dependendo do contexto, a escolha por essa forma pode indicar certa impaciência por parte do falante, uma espécie de pressão para que a ação expressa pelo verbo da pergunta seja realizada com rapidez. Essa intenção por trás da escolha de estruturas mostra-se complexa e necessita da presença do contexto da conversação para que possa ser melhor observada<sup>10</sup>.

## ***CONCLUSÕES***

A partir dessa análise, verificamos que o coreano possui um sistema complexo e sofisticado para sinalizar polidez por meio dos verbos. Para Chang (1995), os próprios coreanos sentem que ser cortês no modo como se expressam é muito importante, o que pode ser observado na própria língua. A gradação dos níveis de polidez nos verbos e a possibilidade de mudança de acordo com a situação de uso mostram a importância da língua ser analisada dentro do

---

<sup>10</sup> Reiteramos o postulado de Givón a respeito da marcação: “markedness is a context-dependent phenomenon par excellence. The very same structure may be marked in one context and unmarked in another”. (1995, p. 27)

contexto em que sua dinamicidade se manifesta. O mandarim, por não possuir sistema de conjugação verbal, somado ao fato de ser uma língua tonal, faz uso de outras estratégias para expressar polidez. Ressaltamos que, em ambas as línguas, polidez e formalidade estão, em muitos casos, entrelaçadas nos fatores que determinam o uso dos sinalizadores e que uma nem sempre corresponde a outra; a falta de formalidade do contexto não implica, necessariamente, na perda de polidez. Assim, a consideração do contexto é fator relevante para o uso e interpretação dos sinalizadores.

Notamos, então, que o uso desses sinalizadores em ambas as línguas não é arbitrário; há convenções sociais que atuam por trás da escolha do falante e o não respeito a elas podem desencadear situações de desconforto entre interlocutores. Observamos ainda a atuação dos princípios da iconicidade e da marcação nos exemplos analisados, corroborando com a visão funcionalista da linguagem, para a qual a língua é uma atividade sociocultural e, logo, a forma linguística pode ser motivada pelo conteúdo e pela experiência humana do falante no mundo. Neste artigo, analisamos apenas uma parcela dos sinalizadores de polidez, suas manifestações e motivações que subjazem ao uso; entretanto, a análise apresentada conduz, adicionalmente, à reflexão

sobre o ensino de línguas e sobre as decisões metodológicas docentes. Se consideramos que apenas o conhecimento das regras de uso na teoria não é o suficiente para que um aprendiz de uma língua adicional tenha total domínio de seus mecanismos de interação, torna-se necessário lidar com o contexto de uso. Portanto, paralelo ao estudo e análise de uma língua, recomendamos o estudo de fatores extralinguísticos, como história, cultura e sociedade referentes à língua para uma experiência de ensino-aprendizagem mais completa e abrangente.

## ***REFERÊNCIAS***

CHANG, Suk-in. **Modern conversation – Korean revised edition**. 5<sup>a</sup> ed. Seoul: Seoul Computer Press, 1995.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da *et alii*. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da *et alii* (orgs.) **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIVÓN, Talmy. “Iconicity, isomorphism, and non-arbitrary coding in syntax”. In: **Typological Studies in Language. Iconicity in Syntax: Proceedings of a symposium on iconicity in syntax**, Stanford, vol. 6, p. 187-220, junho de 1985. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/284863006\\_Iconicity\\_isomorphism\\_and\\_non-arbitrary\\_coding\\_in\\_syntax](https://www.researchgate.net/publication/284863006_Iconicity_isomorphism_and_non-arbitrary_coding_in_syntax). Acesso em 05.jun.2021.

\_\_\_\_\_. **Functionalism and grammar.** Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.

IM, Yun Jung. As escritas coreana e japonesa: dois caminhos tradutórios. In: **Revista de Estudos Orientais**, São Paulo, n.5, p.139-149, abril de 2006.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CASSEB-GALVAO, V. C. 'Mettáforas' para Martelotta. In: CEZÁRIO, Maria Maura; CUNHA, Maria Angélica Furtado da. (Orgs.). **Linguística Centrada no Uso – uma homenagem a Mário Martelotta.** 1ed. Rio de Janeiro: Mauad; Faperj, 2013, v. 1, pp. 59-79.

MARTELOTTA, Mário Eduardo e AREAS, Eduardo Kenedy. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da *et alii* (orgs.) **Linguística funcional: teoria e prática.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

## *CAPÍTULO 8*

### **TRANSMISSÃO CULTURAL E APRENDIZAGEM: O PROCESSO HISTÓRICO, ONTOGENÉTICO E FILOGENÉTICO DA COGNIÇÃO HUMANA NA CRIMINALIZAÇÃO DOS ESTUDOS FEMINISTAS**

LIMA, Carmem Lúcia da Silva  
(PG-PROGEL / UFRPE)  
e-mail: carmemlucia\_sl@hotmail.com

VICENTE, Renata Barbosa  
(PROGEL / UFRPE)  
e-mail: renatab.vicente@gmail.com

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é compreender a transmissão cultural como elemento central na ontogênese e seu papel evolutivo na filogênese da cognição humana nas práticas sociais de linguagem como processos históricos de ressignificação da cultura sobre aspectos discriminatórios dos estudos feministas reproduzidos pelos memes de



*internet*. A nossa perspectiva teórica é explicar os processos de herança cultural e biológica apresentadas por Tomasello (2003) a partir dos fenômenos intencionais na análise da manutenção da desigualdade entre os gêneros utilizando conceitos da linguística funcionalista na construção dos comentários dessas postagens. Em termos metodológicos, este estudo será desenvolvido a partir de uma pesquisa qualitativa, descritiva, explicativa e interpretativa, considerando a análise dos memes e seus respectivos comentários. Os primeiros resultados da pesquisa mostram que o meme da cultura *shitpost* de *internet* aprofunda as relações de desigualdade entre os gêneros na manutenção das estruturas do determinismo biológico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transmissão cultural; Ontogênese; filogênese; Meme; Teoria feminista.

**ABSTRACT:** The aim of this work is to understand the cultural transmission as a central element in ontogenesis and its evolutionary role the phylogenesis of human cognition in social practices of language as historical processes of cultural reframing on discriminatory aspects of feminist studies reproduced by internet memes. Our theoretical perspective is to explain the processes of cultural and biological inheritance presented by Tomasello (2003) from the analysis of the maintenance of inequality between genders using concepts from functionalist linguistics in the construction of the comments on these posts. In the methodological terms, this study will be developed from qualitative, descriptive, explanatory and interpretative research, considering the respective comments. The first results of this research show that the meme of the shitpost internet culture deepens the relations of inequality between genders in the maintenance of the structures of biological determinism.

**KEYWORDS:** Cultural transmission; Ontogenesis; Phylogenesis; meme; Feminist theory.

## **INTRODUÇÃO**

O principal objetivo deste trabalho é compreender a transmissão cultural como elemento central na ontogênese no processo socio-histórico de ressignificação da cultura e seu papel formativo na filogênese da cognição humana sobre os aspectos discriminatórios dos estudos feministas reproduzidos através dos memes de *internet* por determinados grupos sociais em prováveis comportamentos aprendidos muitas vezes por imitação e repetição.

As (re)produções dos memes na cultura digital, especificamente, aqueles provenientes de grupos sociais originários do Facebook são consideradas cultura “*shitpost*”. Segundo o Urban Dictionary, são postagens sem contexto, de cunho humorístico e agressivo, migrando para outras redes, que em páginas nomeadas de “antifeminazis” refletem o determinismo biológico na hierarquia social.

Esses memes, por vezes, legitimam comportamentos e normatizam as relações de desigualdade entre os gêneros, visto que discriminam e excluem os sujeitos de acordo com categorias binárias de sexo. Dessa forma, constroem obstáculos para a legitimação dos estudos feministas, e induzem ao processo de vulgarização da mulher nos espaços das mídias digitais, implicando também na forma como essas

interações sociais produzem conhecimento para a manutenção da masculinidade hegemônica.

Para este trabalho, consideraremos as pesquisas de Tomasello (2003, p.17), a fim de compreender os processos de aprendizagem por meio da imitação e repetição de comportamentos sociais. Segundo esse pesquisador, “boa parte da herança biológica humana ocorre enquanto o organismo em desenvolvimento interage com seu meio”. Desse modo, a forma como esse organismo adquire informações, seja por meio físico ou social, é chamado de transmissão cultural, resultando nas tradições culturais.

Para o desenvolvimento deste trabalho, tomaremos por base a linguística funcionalista que contribuirá através do princípio da iconicidade, mais especificamente a topicalização na análise dos comentários dos memes. Este trabalho também tem o aporte teórico de Geertz (2008) acerca do conceito de cultura. Para a concepção de feminismo e empoderamento, estaremos pautados em Marinho e Gonzalves (2016) e Carvalho (2004), respectivamente. A definição de feminismo segundo o dicionário Houaiss (2001), para contextualização inicial dessas relações semânticas e a apreciação sobre empoderamento, também serão relevantes.

Iremos verificar de que maneira a transmissão cultural (ontogênese) pode promover a manutenção sócio-histórica da desigualdade entre os gêneros e seu papel na evolução humana (filogênese). Para isso, analisaremos como esses memes de páginas de *internet* “antifeminazi” reproduzem as tradições culturais para a criminalização do feminismo e podem aprofundar ainda mais as agressões simbólicas contra a mulher nas redes.

A pesquisa inicia propondo consolidar os referenciais teóricos na análise e busca de dados. Esperamos contribuir para a ampliação dos estudos da linguagem no campo da cognição evidenciando sua importância para os estudos linguísticos nas práticas sociais como fatores que interferem significativamente na aprendizagem e conscientização humana.

## ***1 O CONTEXTO DIGITAL DE CRIMINALIZAÇÃO DOS ESTUDOS FEMINISTAS E A RESSIGNIFICAÇÃO DA CULTURA***

Os memes materializam a necessidade comunicativa de construir identidades e ressignificações de conteúdos para provocar o riso, contudo a cultura *shitpost* nega a lógica

primando pelo absurdo na tentativa de criar contextos e realidades.

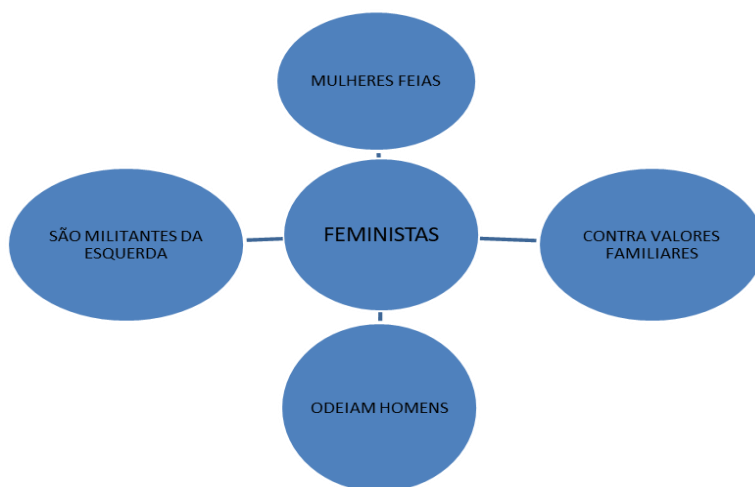
Desse modo, a transmissão cultural é o elemento central na ontogênese como processo do desenvolvimento da herança biológica produzida pelas tradições culturais para manutenção que legitima a desigualdade social entre os gêneros. Diante disso, representam cognitivamente as relações de poder em intencionalmente ressignificam a cultura na desconstrução de sentidos. Ao aplicar o princípio da iconicidade, essa função pode ser observada também por meio da análise na construção sintática dos comentários das postagens.

De acordo com Geertz (2008 *apud* Clyde Kluckhohn, 1949, p.4) cultura é o “legado social que o indivíduo adquire do seu grupo”, que seria “uma forma de pensar, agir, acreditar”, em síntese, um “comportamento adquirido”. Essa concepção converge com a de Tomasello (2003, p. 20), de que a herança biológica não é única e exclusiva diante da “variedade de processos históricos e ontogenéticos desencadeados” pela habilidade cognitiva de aprendizagem do indivíduo entre seus co-específicos na transmissão cultural.

As páginas das redes sociais referentes à discriminação do feminismo obedecem a essas caracterizações de produção

das tradições culturais ao relacionar mulheres e feminismo a determinados preconceitos. A exemplo disso, em várias postagens nas páginas de *shitpost* “antifeminazi”, são recorrentes imagens que remetem a ideia de que feministas são mulheres feias, contra os valores da família tradicional, odeiam, indiscriminadamente, todos os homens e todas são militantes dos partidos de esquerda, conforme figura 1:

**Figura 1:** representação das feministas nos memes de *internet*



**Fonte:** produzido pelas autoras, 2021.

Assim, por ser transgressivo e extremamente popular nas interações sociais, o meme possibilita construir pós-verdades para mecanismos de aprendizagem social nas mídias

digitais. Baseados em alguns princípios funcionalistas, analisamos alguns memes.

No caso da topicalização, por exemplo, em que a informação mais importante ou mais acessível tende a ocupar o primeiro lugar da cadeia sintática Givón (2001), temos o seguinte meme:

Figura 2: “shitpost” representando o conceito feminista



Fonte: Página shitpost “Antifeminazi” na rede social Facebook.

Na seção de comentários do *post*, feminismo é conceituado como doença por um dos seguidores da página. O

termo aparece como primeira informação na construção sintática, caracterizando a topicalização, isso mostra como o autor do comentário tem a intenção de evidenciar sua concepção acerca do feminismo.

No segundo comentário da postagem acima: “se eu tiver uma filha e ela disser que é feminista eu vou tirar a net dela” apresenta a relação isomórfica entre forma e conteúdo mediante o uso do qualificador “feminista” ao relacionar a arbitrariedade entre esses dois conceitos, uma vez que essa palavra perdeu seu significado original. A palavra “feminismo” foi utilizada pela primeira vez pelo filósofo francês, Charles Fourier (1772-1837), na metade do século XIX, em seu livro *Teoria dos quatro movimentos* para afirmar o progresso social na conquista dos direitos das mulheres, como podemos observar feminismo é um movimento de mudanças relacionadas à emancipação social e política da mulher, que remonta à Revolução Francesa (1789).

Nos dados observados, até o momento da pesquisa, a palavra “feminazi” tem sido recorrente, isso tem nos levado a observá-la. O termo foi criado pelo locutor de rádio americano Rush Limbaugh para fazer referência às feministas radicais. Em 2016, Caroline Fontana – RS apresentou ao Senado Federal a ideia legislativa para proibir o uso dessa palavra, por entender que ofende militantes do movimento feministas.



O dicionário *on-line* Merriam-webster define “feminazi” como algo depreciativo na descrição de feministas radicais e militantes.

O processo de formação de “feminazi” ainda é obscuro. Há a hipótese de que seja formada pela aglutinação das palavras feminismo e nazismo, mas a composição ainda requer mais estudos, já que o feminismo faz alusão à ideologia esquerdista, enquanto o nazismo é uma ideologia da extrema direita. Por outro lado, considerar o termo “nazismo” também é justificável sob a concepção de que ele esteja muito mais associado ao extremismo do que propriamente ao movimento de direita. Nesta primeira fase da investigação, o que fica evidente é que o termo “feminazi” é uma forma de oprimir o movimento feminista.

## ***2 FEMINISMO E EMPODERAMENTO***

Para entendermos os processos de criminalização e discriminação do feminismo nas redes sociais, precisamos compreender o que é feminismo dentro do contexto social de representação da mulher e, conseqüentemente, o termo “empoderamento”, que ultimamente é tão ampliado pela mídia.

Segundo Marinho e Gonçalves (2016, p. 81), feminismo surgiu como “a doutrina que preconiza o aprimoramento e a ampliação do papel e direitos das mulheres na sociedade, teoria que sustenta a igualdade política, social e econômica de ambos os sexos”. Outra perspectiva teórica fundamentada nos estudos de gênero compreende que este conceito é referente a uma “busca pela obtenção de maior controle sobre as fontes de poder” (MARINHO;GONÇALVES, 2016, p. 81).

A concepção da palavra “empoderamento”, de acordo com Carvalho (2004), perpassa a esfera pessoal, intersubjetiva e política, reconhecendo as múltiplas relações nas macroestruturas e os sujeitos individuais e coletivos. Logo, podemos concluir de maneira genérica que a relação direta das postagens com ideologias partidárias, culturais e de valores são intencionalmente desconstruídas e descaracterizadas de acordo com o seu sentido original.

O empoderamento feminino também traz distorções quanto ao seu propósito elementar. A sua definição surgiu nos Estados Unidos, na década de 70, com o objetivo de lutar e diminuir questões relacionadas à raça. No Brasil, o termo começou a ganhar força, especificamente, nas redes sociais, aproximadamente na segunda década de 2000 que propõe uma emancipação individual para ter o domínio sobre a

própria vida, dando voz e autonomia às minorias silenciadas durante séculos. Em síntese, os dois movimentos buscam a transformação social e política das mulheres, ou seja, a transformação dessas relações.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Observamos que as redes sociais têm sido um campo de reprodução de atos discriminatórios e isso pode ser elucidado com o conceito atribuído ao termo “feminismo”. Portanto, os indivíduos, em comunidades específicas das redes sociais, adquirem um comportamento com seus co-específicos que é reproduzido culturalmente, através da forma de pensar e de agir nesses grupos.

Desse modo, apresentamos como o meme de *internet* aprofunda as relações de desigualdade entre os gêneros na manutenção das estruturas do determinismo biológico. As relações assimétricas de poder, nos espaços virtuais de interação, descaracterizam movimentos legítimos na tentativa de silenciar as vozes dos grupos minoritários e legitimar também a masculinidade hegemônica no ciberespaço.

Portanto, as análises realizadas, neste estudo, permitem compreender os processos interacionistas da língua nas situações do cotidiano, principalmente, nos elementos que constituem a criminalização do feminismo com a intenção de constituir pós-verdades que oprimem por meio de agressões simbólicas nas redes a sustentação ideológica da violência *online* contra a mulher.

## **REFERÊNCIAS**

CARVALHO, Sérgio Resende. 2004. Os múltiplos sentidos da categoria 'empowerment' no projeto de Promoção da Saúde. **Cadernos Saúde Pública**: Rio de Janeiro: v 20 (4): 1088-1095, jul-ago, 2004. Disponível em: <[https://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Os\\_multiplos\\_sentidos\\_da\\_categoria\\_empowerment\\_no\\_projeto\\_da\\_promocao\\_da\\_saude.pdf](https://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Os_multiplos_sentidos_da_categoria_empowerment_no_projeto_da_promocao_da_saude.pdf)>. Acesso em: 12 set.2021

CUNHA, Maria Angélica Furtado, TAVARES, Maria Alice. **Funcionalismo e Ensino de Gramática** (Org.). 1ª ed. Natal, RN, EDUFRN, 2016.

e-Cidadania. **Senado Federal**. Ideia Legislativa: 29/09/2016. Disponível em: <<http://www.12senado.leg.br>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

FEMINISMO. In: DICIO, Dicionário Houaiss online, 2020. Disponível em: <<http://www.dicionariohouais.com.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. 1ª ed. 13ª Impressão. Rio de Janeiro: LTC, [1926] 2008.

GIVÓN, Talmy. **Syntax**. 2vols. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

MARINHO, Paloma Abelin Saldanha y GONÇALVES, Hebe Signorini. Práticas de empoderamento feminino na América Latina. **Revista de Estudos Sociais** [En línea], 56/Abril 2016, Publicado el 01 de abril 2016. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/revestudsoc/9863>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

REZENDE, Milka de Oliveira. O que é feminismo? **Mundo Educação**. Disponível em: <<http://mundoeducacao.oul.com.br>>. Acesso em: 15 jul. 21.

SHITPOSTING. In: **DICIO**: Urban Dictionary (em inglês). Disponível em: <[www.urbandictionary.com](http://www.urbandictionary.com)>. Acesso em: 20 out. 2020.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento**, (C. Berliner. Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

## *CAPÍTULO 9*

### **O ESPAÇO DE ATENÇÃO CONJUNTA NO DESENVOLVIMENTO DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO**

ARRUDA, Alícia Auxiliadora Nunes  
(PIBIC-CNPq / UFRPE)  
E-mail: nunesalicia11@gmail.com

VICENTE, Renata Barbosa  
(PROGEL / UFRPE)  
E-mail: renatab.vicente@gmail.com

**RESUMO:** Esta pesquisa tem por objetivo evidenciar como o indivíduo compartilha com o leitor o espaço de atenção conjunta na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para isso,

buscamos identificar quais padrões são mais recorrentes, a partir das construções linguísticas presentes no primeiro período, nos parágrafos introdutórios das redações analisadas. Foi utilizado um *corpus* composto por 55 redações do referido exame, do período de 2010 a 2019. A pesquisa tem uma abordagem funcionalista, tomando por base os princípios da marcação e da complexidade sintática. Discutem-se conceitos de Língua e Texto, considerando a Linguística de Texto e a Cognição, a partir dos estudos de Tomasello (2003), Koch (2009), Marcuschi (2016), Travaglia (2009), Vicente (2014), Cunha (2016), Thompson; Couper-Kuhlen (2005) e Givón (1995). As redações analisadas tiveram um tratamento qualitativo, onde identificamos no *corpus* 4 padrões mais recorrentes: citação; constatação; declaração e enumeração.

**PALAVRAS-CHAVE:** Atenção conjunta; Cognição; Linguagem; Comunicação; Redação.

**ABSTRACT:** This research aims to show how the individual shares with the reader the space for joint attention in the writing of the Brazilian High School National Exam (ENEM). For this, we sought to identify which patterns are more recurrent, based on the linguistic constructions present in the first period in the introductory paragraphs of the analyzed essays. A corpus consisting of 55 essays from the aforementioned exam, from 2010 to 2019, was used. The research has a functionalist approach, based on the principles of marking and syntactic complexity. Language and text concepts are discussed considering Text Linguistics and Cognition, based on studies of Tomasello (2003), Koch (2009), Marcuschi (2016), Travaglia (2009), Vicente (2014), Cunha (2016), Thompson; Couper-Kuhlen (2005) and Givón (1995). The analyzed essays had a qualitative treatment, in which we identified in the *corpus* 4 most recurrent patterns: citation; finding; declaration and enumeration.

**KEYWORDS:** Joint attention; Cognition; Language; Communication; Essay.

## ***CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS***

O presente estudo tem por objetivo evidenciar como o indivíduo compartilha com o leitor o espaço de atenção conjunta na introdução da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), identificando quais categorias são mais recorrentes a partir das construções linguísticas presentes no primeiro período, nos parágrafos introdutórios das redações analisadas. Para isso, adotamos os princípios funcionalistas de marcação e complexidade sintática.

Teoricamente, fundamentamos esta pesquisa nos estudos sobre a Linguística de Texto e a Cognição, a partir dos estudos de Tomasello (2003), Koch (2009), Marcuschi (2016), Travaglia (2009), Vicente (2014), Cunha (2016), Thompson; Couper-Kuhlen (2005) e Givón (1995). Tomando, como embasamento teórico, o trabalho desses pesquisadores e considerando a estrutura canônica da dissertação-argumentativa, passamos a investigar o início da seção de introdução das redações do ENEM.

A linguagem é um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, inserida em um contexto sócio-histórico e ideológico. Quando o indivíduo produz um texto, não apenas exterioriza um pensamento, mas tudo que o envolve: os



sujeitos, os lugares, os contextos políticos e sociais. Portanto, a comunicação acontece por meio da interação entre dois ou mais sujeitos, que acabam trocando informações representadas mentalmente, que podem ou não ser construídas conjuntamente.

Através do texto, o sujeito divide seu espaço de atenção conjunta com o seu co-específico, permitindo que aconteça a interação por meio de seus posicionamentos, construídos a partir dos textos motivadores, de outros discursos adquiridos ao longo da jornada educacional ou da própria vida.

## ***1 REFERENCIAL TEÓRICO***

A linguística funcionalista considera a língua em uso, portanto, em seu contexto social. Essa abordagem caracteriza-se por tomar os fenômenos linguísticos como processo e produto da interação humana, da atividade sociocultural (THOMPSON; COUPER-KUHLEN, 2005).

Para Travaglia (2009, p. 23), “(...) o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”. Da mesma maneira, Koch (2009) entende que, na concepção

interacional, os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados.

Ela é, isto sim, uma **atividade interativa** altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base em elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo (KOCH, 2009, p. 17, grifos das autoras).

Para Marcuschi (2012), o texto é uma ocorrência comunicativa. Este mesmo autor diz que o texto está submetido tanto a controles e estabilizadores internos como externos e isso fica explícito nas redações dissertativo-argumentativas produzidas pelos candidatos do ENEM, onde conseguem, a partir do contexto sociocognitivo dos participantes da interação, compartilhar o Espaço de Atenção Conjunta (EAC).

Tomasello (2003) evidenciou que a atenção conjunta é entendida como uma atividade que permite indicar uma compreensão emergente das outras pessoas como agentes intencionais iguais a si próprio, cujas relações são entidades

externas que podem ser acompanhadas, dirigidas ou compartilhadas. Esse mesmo pesquisador afirma que a cognição humana é marcada por processos, simultaneamente, filogenéticos, históricos e ontogenéticos, permitindo ao homem beneficiar-se das diversas formas de conhecimento acumuladas pelos grupos sociais e que, ao mesmo tempo, determinam entre elas a própria comunicação linguística.

Ademais, as ocorrências da atenção conjunta são compreendidas como “interações sociais nas quais a criança e o adulto prestam conjuntamente atenção a uma terceira coisa e à atenção um do outro à terceira coisa, por um período razoável” (TOMASELLO, 2003, p. 135).

Vicente (2014) mostrou como o indivíduo, por meio do texto, divide o conhecimento acumulado ao longo da vida. A pesquisadora debruçou-se mais especificamente na introdução de redações de vestibular, mostrando que os autores do texto compartilham o espaço de atenção conjunta da introdução, utilizando de forma mais recorrente categorias cognitivas de lugar, tempo e espaço.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, tomamos por base os princípios funcionalistas da marcação e complexidade sintática. Givón (1990, p. 106) diz que “categorias que são cognitivamente marcadas, isto é, complexas, tendem a ser

também estruturalmente marcadas”. Dentre os critérios para a análise da marcação estabelecidos por Givón (1995, p. 28), em nosso trabalho, observamos o subprincípio da distribuição de frequência, em que “a estrutura marcada tende a ser menos frequente do que a estrutura não marcada correspondente”. Já Cunha (2016, p. 22) diz que: “em termos sumários, ‘marcação’ diz respeito à presença versus ausência de uma propriedade nos membros de um par contrastante de categorias linguísticas.”

No que tange à complexidade sintática, observa-se a complexidade estrutural com que as informações são organizadas pelo sujeito, ou seja, quem escreve a redação utiliza o conhecimento gramatical de uma língua, de forma que o ajude a formar sentenças mais complexas, com mais construções linguísticas e, conseqüentemente, mais informações.

## ***2 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS E CIENTÍFICOS***

Acerca da metodologia, foi feita uma análise qualitativa utilizando um *corpus* composto por 55 redações do referido exame, do período de 2010 a 2019. Recortamos, para análise, o primeiro período dos parágrafos introdutórios do texto. Em

seguida, identificamos 4 padrões que iniciam o parágrafo: citação; constatação; declaração e enumeração.

O padrão de citação faz referência à informação de pessoas que são consideradas autoridades em determinada área ou assunto a exemplo de pensadores, filósofos, documentos oficiais, expoentes culturais, entre outros. No caso da constatação, temos uma informação comprovada ou verificada da qual o autor tem conhecimento e compartilha com o seu leitor. Já o padrão declaração é caracterizado por se tratar da manifestação escrita em que o autor revela alguma informação, sem a necessidade de comprovação, podendo ser um esclarecimento, uma explicação ou uma opinião sobre algo. Por fim, identificamos a enumeração, que se caracteriza por elencar informações de modo ordenado remetendo a uma lista, detalhando cada item.

### ***3 ANÁLISE DE DADOS***

Através do texto, o indivíduo compartilha com o leitor o EAC, “a cena de atenção conjunta simplesmente fornece o contexto intersubjetivo em que se dá o processo de simbolização” (TOMASELLO, 2003, p. 137). A partir dessa consideração, analisaremos o exemplário a seguir:

“Célebre peça de teatro contemporânea, ‘O Pagador de Promessas’, de Dias Gomes, apresenta, como uma de suas temáticas principais, a intolerância religiosa advinda do clero católico brasileiro – o protagonista da peça é impedido de entrar na igreja pelo mero motivo de ter previamente comparecido a um terreno de Umbanda, mesmo tal religião seja um sincretismo derivado da fé católica.” (REDAÇÃO 01 DO *CORPUS*, ANO DE 2016)

Em (1), o espaço de atenção conjunta é compartilhado pelo autor por meio do padrão de citação, dado que é feita referência a uma obra cinematográfica brasileira.

No exemplo (2):

“A vitória do capitalismo na Guerra Fria gerou muitas consequências para o mundo, sendo uma delas a competição desenfreada das multinacionais por novos mercados.” (REDAÇÃO 04 DO *CORPUS*, ANO 2014)

Em (2), o autor compartilha o espaço de atenção conjunta, fazendo uma constatação, evidenciada no texto a partir de fatos históricos, no caso, a Guerra Fria.

Já no exemplo (3):

“A violência contra a mulher no Brasil ainda é grande.” (REDAÇÃO 06 DO *CORPUS*, ANO 2015)

Em (3), o espaço de atenção conjunta é compartilhado pelo autor por intermédio do padrão de declaração. Neste padrão, há utilização de informação do conhecimento do autor sem fundamentação ou embasamento teórico.

E o exemplo (4):

“Câmeras que gravam qualquer movimento, telas transmitindo notícias a todo minuto, o Estado e a mídia controlando os cidadãos.” (REDAÇÃO 01 DO *CORPUS*, ANO 2011)

Por fim, em (4), o espaço de atenção conjunta é compartilhado pelo autor, enumerando os elementos que são gravados pelas câmeras, uma vez que o autor menciona informações de modo ordenado.

Dos dados analisados, foram identificados: (i) 11 parágrafos introdutórios de **padrão citação**, em que foi possível identificar, no primeiro período, uma maior quantidade de informações, o que, conseqüentemente, leva a um maior grau de complexidade sintática; (ii) 18 parágrafos

introdutórios de **padrão constatação** que também apresentam no primeiro período, maior complexidade sintática, mas se diferenciam da citação, em função de apresentar mais informações por meio de fatos históricos; (iii) 23 parágrafos do **padrão declaração** são os que apresentam o primeiro período com uma menor quantidade de informações, conseqüentemente menor complexidade sintática; e (iv) apenas 3 parágrafos introdutórios de **padrão enumeração**, em que se observou a escolha de construções sintáticas que elencam elementos para compartilhar a atenção conjunta. Este padrão é pouco recorrente comparado aos três padrões anteriores apresentados. Ao considerar o princípio de marcação, mais especificamente a distribuição de frequência, podemos dizer que o padrão de enumeração, por ser menos frequente, é mais marcado.

### ***CONSIDERAÇÕES FINAIS***

Ao analisarmos as redações produzidas pelos candidatos do ENEM, percebemos que os padrões criados por eles para a construção dos primeiros parágrafos apresentam correlação com os princípios funcionalistas de marcação e complexidade sintática. Além disso, quatro padrões foram contemplados pelos candidatos: citação; constatação;



declaração e enumeração. Esses padrões foram utilizados a partir de construções linguísticas presentes no primeiro período dos parágrafos introdutórios das redações analisadas para compartilhar o EAC.

Constatamos que o EAC foi compartilhado pelos sujeitos via texto dissertativo-argumentativo. Nas redações analisadas, constatamos que em 11 textos o EAC foi compartilhado a partir do padrão de citação; em 18 redações o compartilhamento se deu por meio do padrão de constatação; seguido por 23 textos em que identificamos o compartilhamento por meio do padrão de declaração; por último, o EAC foi dividido em 3 outros textos por meio do padrão de enumeração.

Na perspectiva de Tomasello (2003), a emergência da atenção conjunta está relacionada à compreensão. Ao utilizar os referidos padrões para marcar o EAC, é possível entender como os autores de cada texto direcionam o primeiro período de seus parágrafos introdutórios ao objeto de conhecimento prévio, a partir da atenção conjunta.

Logo, estavam presentes nos primeiros períodos dos parágrafos introdutórios um processo em construção do desenvolvimento linguístico que acontece a partir do EAC. Nessas produções, essa construção dialoga tanto com os

conhecimentos prévios e enciclopédicos do autor, quanto com os textos motivadores, sendo perceptível evidenciar a relação com a atenção conjunta, no decorrer da análise dessas construções.

## **REFERÊNCIAS**

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; TAVARES, Maria Alice. **Funcionalismo e ensino de gramática**. 2016.

GIVÓN, Talmy. **Functionalism and grammar**. Philadelphia (USA): John Bejamins publishing company, 1995.

VICENTE, Renata Barbosa. **Iniciar é abstrato? É o lugar, é o tempo, é o espaço do caos cognitivo**. 2014. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-12052014-101058/pt-br.php>>. Acesso em 01. jun. 21.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os Segredos do Texto**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de Texto: o que é e como se faz?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

THOMPSON, S. A.; COUPER-KUHLEN, E. The clause as a locus of grammar and interaction. **Discourse Studies**, v. 7, p. 481-506, 2005.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. Tradução de Cláudia Berliner. Martins Fontes, São Paulo, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

## *CAPÍTULO 10*

### **DA PRESENÇA À AUSÊNCIA: O NOVO COMPORTAMENTO DOS PARES CORRELATIVOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVO- FUNCIONAIS EM TEXTOS DISSERTATIVO- ARGUMENTATIVOS**

RIBEIRO, Marcello (USP)  
marcelloribeirousp@gmail.com

**RESUMO:** Baseada na tese de doutoramento "Tudo o que existe, desde maravilhas a catástrofes, é resultado de algum trabalho, uma vez que ele não se limita apenas ao homem, mas, sim, a todo o universo": o papel da correlação inovadora, um exercício cognitivo? (RIBEIRO, 2014), com foco central verificar e analisar o comportamento de pares correlativos, mobilizados para construir argumentações sofisticadas, processo altamente complexo do ponto de vista linguístico-pragmático-funcional, também, cognitivo em redações argumentativas realizadas no Vestibular/FUVEST (Fundação Universitária para o Vestibular) de 2004 a 2010. Neste novo levantamento de produções textuais, elaboradas por vestibulandos e por graduandos (2018 a 2020), percebeu-se, que a correlação não se dava somente por conta de itens que se ligam em uma espécie de paralelismo sintático, há, de fato, um processo sociocognitivo instado, de forma orquestrada, organizada e

reorganizada por meio de símbolos linguísticos, presentes na bagagem cognitiva do escrevente. Metodologicamente, os exemplos para análise tiveram o tratamento quantitativo e qualitativo para determinar que pares correlativos assumem papéis e funções relativas às intenções discursivo-pragmáticas dos autores. Salta da forma analógica (linear, básica) para outras mais complexas, dependendo das experiências ao longo de sua história, isto é, partir do pressuposto que, quando o indivíduo adquire a língua de sua comunidade, carregado de suas experiências sociais e culturais, conforme cresce, outros modelos se adaptam, se ajustam, como num efeito catraca (TOMASELLO; KRUGER; RANNER, 1993). Isso ocorre por se ter o uso dos processos mentais, advindos do *self* autobiográfico (DAMÁSIO, 2009), das experenciações sócio-culturais (BYBEE & HOOPER, 2011) e de o indivíduo incluir no sistema linguístico, cadeia unidirecional, categorias que, ontogenicamente, são reorganizadas, a partir daquilo que é mais próximo de sua realidade, experienciado e elidido da estrutura sintática (LIMA-HERNANDES, 2008) como é a supressão de uma ou das duas porções informativas do par correlativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pares Correlativos; Padrões Funcionais; Cognição; *Self*; Redação.

**ABSTRACT:** Based on the doctoral thesis "Tudo o que existe, desde maravilhas a catástrofes, é resultado de algum trabalho, uma vez que ele não se limita apenas ao homem, mas, sim, a todo o universo": o papel da correlação inovadora, um exercício cognitivo? ("Everything that exists, from wonders to catastrophes, is the result of some work, since it is not limited to man, but to the entire universe": the role of innovative correlation, a cognitive exercise?, RIBEIRO, 2014), the central focus was to verify and analyze the correlative pairs behavior mobilized to build sophisticated arguments, a highly complex process from a linguistic-pragmatic-functional point of view, also cognitive in argumentative essays carried out in Vestibular/FUVEST (University Foundation for the Entrance Exam) from 2004 to 2010. In this new survey of textual productions prepared by university students and undergraduates

(2018 to 2020), it was noticed that the correlation was not only due to items linked in a kind of syntactic parallelism, there is, in fact, an urged sociocognitive process, in an orchestrated, organized and reorganized way through linguistic symbols, present in the writer's cognitive baggage. Methodologically, the analyzed material had the quantitative and qualitative treatment through which came the determination that correlative pairs assume roles and functions as a result of discourse-pragmatic intentions of the authors. It jumps from analogical (linear, basic) to more complex ones, depending on the experiences throughout its history, that is, starting from the assumption that, when the individual acquires the language of their community, loaded with their social and cultural experiences, as grows, other models adapt, adjust, as in a ratchet effect (TOMASELLO; KRUGER; RANNER, 1993). This is due to the use of mental processes, arising from the autobiographical self (DAMÁSIO, 2009), sociocultural experiences (BYBEE; HOOPER, 2011) and the individual including in the linguistic system, unidirectional chain, categories that, ontogenically, they are reorganized, based on what is closest to their reality, experienced and elided from the syntactic structure (LIMA-HERNANDES, 2008) as is the suppression of one or two informative portions of the correlative pair.

**KEYWORDS:** Correlative Pairs; Functional Patterns; Cognition; Self; Essay.

## **INTRODUÇÃO**

A partir da pesquisa da tese de doutoramento *"Tudo o que existe, desde maravilhas a catástrofes, é resultado de algum trabalho, uma vez que ele **não** se limita **apenas** ao homem, **mas, sim**, a todo o universo"*: o papel da correlação inovadora, um exercício cognitivo? (RIBEIRO, 2014), que teve como foco verificar e analisar o comportamento de pares correlativos, mobilizados

para construir argumentações sofisticadas, processo altamente complexo do ponto de vista linguístico-pragmático-funcional e, também, cognitivo utilizados nas redações argumentativas dos candidatos à realização do vestibular da Fundação Universitária para o Vestibular, doravante FUVEST entre os anos de 2004 a 2010, percebeu-se que a correlação não se dava somente por conta de itens que se ligam em uma espécie de paralelismo sintático.

De fato, há um processo sociocognitivo instado, de forma orquestrada, organizada e reorganizada por meio de símbolos linguísticos, presentes na bagagem cognitiva do escrevente que adquire a língua de sua comunidade, carregado de suas experiências sociais e culturais, conforme cresce, outros modelos se adaptam, se ajustam, como num efeito catraca.

Seres humanos somente dominam, lidam e modificam símbolos linguísticos a que estão expostos, depois de alguns anos de interação com outros usuários. Diversos elementos tais quais: ambiente, cultura, mente, linguagem, impulsionam para uma mudança na condição da aquisição da língua e, analogamente, ao comportamento humano.

Parte-se do pressuposto de que a cognição humana é um produto coevolutivo de adaptações entre as estruturas

biológico-cognitivas e as atividades de colaboração relacionadas à cognição cultural que, unidas, conformam o modo de pensar a linguagem e agir no mundo.

A partir dos resultados obtidos e da ideia de que a língua é processada, manipulada, de acordo com o estado cognitivo-funcional de cada indivíduo, haja vista que cada um de nós faz escolhas por conta das intenções discursivo-pragmáticas, busca nas experiências sociais e culturais elementos que compõem nossas bases de informações, a pesquisa atual se debruça em algumas ocorrências, advindas das novas análises de redações, como produções textuais, elaboradas por vestibulandos e por graduandos entre os períodos de 2018 a 2021.

É importante apontar que se percebeu uma mudança na formação e na aplicabilidade de pares correlativos, utilizados para construir argumentações, especificamente, em textos dissertativos.

Por meio de uma coleta de redações (2018), tem-se notado que escreventes constroem seus períodos, e ao utilizar as correlativas, entre as porções informativas, ora lançam mão daqueles prescritos pela norma, presentes nas gramáticas do português, obras adotadas pelas escolas, ora não se utilizam de pares correlativos para relacionar ideias, fatos e



argumentos, e preferem a utilização maciça de pontos finais intercalando com síndetos, ora fazem correlações somente com um elemento do par correlativo e com ausência do segundo elemento, mas que, surpreendentemente, não quebra a sequência entre as ideias.

Essas ocorrências se justificam para a confecção da pesquisa, que nos levou a alguns questionamentos iniciais:

. Será que a forma de conectar, relacionar, pensar, distribuir porções informacionais, sem lançar mão de correlativas e, mesmo assim, não rompem com o processo semântico-discursivo-cognitivo, mudou?

*Exemplo: “**Por conseguinte**, as tragédias ambientais vão **além da** degradação do meio ambiente, degradam **também**, a situação humana, ao ocasionarem em mortes. **Sendo assim**, tem-se a necessidade de viabilizar um gerenciamento dessa situação. **Entretanto**, a existente falta de recursos estatais ocasionam na falta de um pelo auxílio à natureza degradada. **Além de** existir uma demora em identificar e condenar os responsáveis.” (Ensino Médio-2020)*

b. Houve um avanço no modo do processamento, em relação ao ato de pensar, haja vista que, mesmo com a supressão de um dos elementos do par correlativo, não há prejuízo de sentido?

*Exemplo 1: “Portanto, **além do** efeito imediato de inibir o poder de comunicação de que foi cancelado, **o** esse movimento se mostra ineficiente.” (Ensino Médio-2020)*

*Exemplo 2: **Assim como** algumas de suas descobertas trouxeram a praticidade na vida das pessoas com seu auxílio, **o** trouxe alguns problemas de convivência e relacionamento. (Graduação-2020)*

*Exemplo 3: O impacto da leitura para um profissional da educação é uma excelente ocasião porque **quanto mais** leitura, **o**-ele vai sabendo e se atualizando dos assuntos(...) (Graduação-2020)*

c. A opção de uso dos itens correlativos, meramente calcada na utilização da gramática do português, sinaliza a influência da escola, que poderia cercear a língua no seu estado funcional? Seria, provavelmente, por conta da influência do docente, que poderia censurar e desestimular o uso de um item linguístico fora dos prescritos do português padrão, alegando que o escrevente poderia ser severamente penalizado?

*Exemplo: “Em suma, é estritamente necessária a construção de memoriais de abolição da escravidão, no Brasil, **não só** pela homenagem, **mas também** para colaborar na luta contra o racismo.” (Ensino Médio-2020)*

d. Uma prática, em sala de aula, que enfatiza e prioriza uma metalinguagem, calcada em listas, teorias mecanizadas

e exercícios sistematizados, que não contempla os variados usos da língua, de forma funcional e, contextualmente, aceitáveis?

*Exemplo: “**No entanto**, os desastres ambientais no Brasil ameaçam **não somente** a natureza, **como** aqueles que dependem do seu ecossistema, afetados, para sobreviver e, assim, podem ser considerados um problema **tanto** de relevância ecológica **quanto** social.” (Graduação-2018)*

Essas inquietações iniciais servirão como ponto de partida a fim de que se perceba um novo comportamento do par correlato utilizado como estratégia linguística-discursivo-pragmática, utilizada pelos escreventes em textos de gêneros dissertativos e argumentativos. Importante apontar essa mudança, principalmente, na estrutura do desenvolvimento no texto, mas que, ainda, será comprovada por meio de novos dados.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Para o desenvolvimento da pesquisa, assumimos os pressupostos teóricos funcionalistas, os quais entendem a língua, como um fenômeno, instrumento maleável, moldado à competência linguística e às necessidades do falante, que organiza e reorganiza seus eventos linguísticos, faz suas

opções a partir de componentes sintáticos, semânticos e pragmáticos (DIK, 1997; GIVÓN, 2011; NEVES, 2006) suscetíveis às pressões de uso (DUBOIS, 1985).

Há um fluxo de informações que determina a ordenação linear de cada sintagma nominal na frase, o qual organiza, altera, a fim de puxar o fluxo de atenção. Bybee (2010) aponta que, ao tratarmos de gramática, precisamos entender que essa é constatada a reconfigurada dinâmica e sofre mudanças em relação à estocagem local e ao movimento em tempo real, à medida que é organizada e reprojeta na mente humana. Compartilhamos, ainda, da mesma ideia de Bybee e Hopper (2001) ao afirmarem que a gramática é um agregado maleável e internalizado das formações de língua em uso, com a intenção linguística acumulada, ao longo de nossas experiências.

Partimos da ideia de que a cognição e linguagem são interdependentes, pois, para realizar a concatenação entre as ideias, por meio da correlação, por exemplo, verifica-se um exercício cognitivo, uma motivação, ao buscar conceitos que se adicionam ou se contrapõem, por exemplo. Há aí uma operação mental suficientemente condizente para dar sentido àquilo que construirá, por meio das estruturas linguísticas, um exercício de natureza linguística.

## ***BASE COGNITIVA***

Os princípios básicos sobre os quais se fundamentam a linguística cognitiva estão no reconhecimento de que a linguagem é um sistema simbólico, meio de comunicação e interação entre os agentes sociais. Sistema de estruturação conceptual que envolve capacidades cognitivas de memória, percepção, atenção, categorização sobre as coisas do mundo e da relação que se estabeleceu entre elas, acoplada e ressignificada.

Percebe-se uma manipulação do falante diante do interlocutor sobre o que deseja falar e, a partir disso, faz suas escolhas, é como se houvesse um modelo de ouvinte, em que o falante adapta e decide como "empacotar" (CHAFE, 1987).

## ***CORRELAÇÃO***

Do ponto de vista cognitivo, entendo a correlação como um processo instado entre duas porções constituintes, dentro de uma mesma cláusula, em que o primeiro elemento linguístico alavanca o segundo para que realize a comunicação, presente na dinamicidade da língua, dentro do fluxo da consciência humana.

É um recurso lógico que, muitas vezes, se faz pelo jogo intencional: duas porções que se ligam, por meio de um processo sintático-discursivo, em que itens lexicais assumem outros papéis semânticos. Parece existir uma microsequência de imagens que pulsa a todo instante, mas que são escolhidas aquelas mais confiáveis, ocorridas na vigília da consciência, no cérebro. Mas e a questão funcionalista da língua, nesse cenário?

Para a formação da cognição humana, processos filogenéticos, ontogenéticos e históricos estão imbricados para haver o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociocognitivas, pois, desde bebê, ao sermos expostos a indivíduos sociais, simbolicamente interagimos e adquirimos habilidades que possibilitam outras formas de interação social e cultural, isto é, habilidades cognitivas básicas são transformadas em habilidades mais complexas, influenciadas pelo ambiente em que o sujeito convive com pessoas que cercam seu cotidiano, com material visual, linguístico, auditivo, perceptivo, sensorial, que fazem parte dessa experiência, ao longo da vida.

Para Damásio (2009) a mente está ligada ao corpo, que contribui para que haja manutenção da vida e funcionamento dela; isso quer dizer que, para evoluirmos, compreendermos o mundo, ao nosso redor, os aparatos biológico, cultural e social,

contribuirão, fundamentalmente, para que concebamos o modo de lidarmos com a linguagem, e de sua íntima relação com a adaptação sociocognitiva, exclusivamente, humana. A capacidade de conhecimento e de consciência surge na medida em que o cérebro mapeia objetos, alvos de sua atenção, e mapeia o próprio corpo. Ao formar imagens de objetos e do próprio corpo, o sujeito age sobre este, o mundo e o objeto.

Segundo Damásio (2010), a autobiografia é feita por meio de recordações pessoais, é a soma daquilo que experienciamos tanto no presente quanto nos planos que fazemos. O *self* autobiográfico se baseia em vivências, em nossas memórias, que armazenadas podem se manifestar e produzir uma mente consciente, assim como pode se ocultar com seus infinitos componentes e aguardar sua vez de entrar em atividade.

Poderíamos apontar que o cérebro está em constante atividade, é acrescido de uma série de acontecimentos que alimentam a sabedoria, dão suporte a ela, a fim de orientar as ações humanas, de acordo com as situações a ele apresentadas. Ele é abastecido por imagens mentais, capazes de auxiliar na intermediação e execução de ações rápidas e integradas, indispensáveis à sua sobrevivência.

## ***NOVO COMPORTAMENTO DOS CORRELATOS***

Os dados apontam para comportamentos diferentes dos anteriores, no que diz respeito à ausência do segundo par correlato:

1. “**Não que** a grande mídia tenha elevados padrões de qualidade e profissionalismo, **0 (=MAS)** é sempre mais fácil cobrar as responsabilidades por um jornal impresso ou uma transmissão gravada ou um email encaminhado ou um comentário anônimo postado em blog” (Texto – Aluno de Ensino Médio – 2020).

2. “**Desde** saber como tratar e entrevistar as pessoas ao seu redor, é importante **0 (= ATÉ)** saber diferenciar a forma como falamos e escrevemos” (Texto – Aluno graduando – 2020)

3. “A ciência está em todo campo de pesquisa e influencia em diversas áreas **desde** laboratorial, na pesquisa de curas de doenças **a parte** da logística do mesmo” (Texto – Aluno – graduação-2020).

4. “Esse julgamento visa não somente à filtragem de informações importantes da massa irrelevante (a vigilância epistêmica de que fala Stephen Kanitz), **0 (=MAS TAMBÉM)** à precaução contra qualquer tipo de discurso ideológico que nos é imposto” (Texto – Aluno graduando – 2020).

O processo de combinação entre porções informativas se dá pela mudança linguística que contribui à criação de construções as quais se reestruturam, de acordo com o



conhecimento do falante, acerca das construções advindas de suas experiências sociais e culturais. Há uma “rede taxonômica de construções” (CROFT, 2004, p .240). Esse processo se dá por meio de uma rede de significação linguística, e que o nível de conhecimento de mundo está associado às formas linguístico-semântico-funcionais e cognitivas e em interações com percepção, atenção, memória, raciocínio.

Segundo Tomasello (2003), as construções linguísticas representam padrões de uso da língua que se tornam mais abstratos, utilizam-se com frequência e produtividade significativas, isto quer dizer que a compreensão linguística depende da capacidade humana de compreender a si e aos seus “coespecíficos como agentes de intencionais” (TOMASELLO, 2003), em cenas de atenção conjunta. Importante salientar que há uma estreita relação entre eventos comunicativos e formação das construções de uma língua.

Entendemos que a correlação vai além de uma visão coordenada, subordinada e até, simplesmente, funcional. Parece que há um novo processamento sintático e mental que está a serviço de uma forma de comunicar, também, diferente. Partes de cláusulas que se subdividem e se realizam de diferentes formas, a fim de atender à necessidade cognitiva da

mente humana, carregada de suas experiências discursivo-pragmáticas. Será que não teríamos uma correlação cognitivo/discursiva?

## **REFERÊNCIAS**

BYBEE, J. **Language, usage and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BYBEE, J.; HOPPER, P. (Eds.). **Frequency and the emergence of linguistic structure**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2001.

CHAFE, W. Cognitive constraints on information flow. In: TOMLIN, J. A.; LAMPERT, M. D. **Coherence and grounding in discourse**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1987.

CROFT, W; CRUSE. A. **Linguística Cognitiva**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

DAMÁSIO, A. R. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2004.

DAMÁSIO, A. R. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DAMÁSIO, A. R. **E o cérebro criou o homem: construindo a mente consciente**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2010.

DIK, S. C. **The theory of functional grammar**. (Ed. by K. Hengeveld). Berlin/ New York: Mouton de Gruyter, 1997.

DUBOIS, J. W. Competing Motivations. In: HAIMAN, J. (Ed). **Iconicity in syntax**. Amsterdam: John Benjamins, 1985, p.343-365.

FUVEST, Fundação Universitária para o Vestibular. FUVEST, 2010.

GIVÓN, T. **Compreendendo a gramática**. Tradução de Maria Angélica Furtado da Cunha. Natal: EduFRN, 2011.

LIMA-HERNANDES, M. C. A conexão de tempo na combinação de orações justapostas, *Domínios de Linguagem*, 3: 1 – 10, 2008.

NEVES, M. H. M. **Texto e gramática** . São Paulo: Contexto, 2006.

NEVES, M. H. M. **Ensino de língua e vivência de linguagem**: temas em confronto, São Paulo: Contexto, 2010.

RIBEIRO, M. Tudo o que existe, desde maravilhas a catástrofes, é resultado de algum trabalho, uma vez que ele não se limita apenas ao homem, mas, sim, a todo o universo: o papel da correlação inovadora, um exercício cognitivo? Tese. (Doutorado em Letras. Área de Concentração: Filologia e Língua Portuguesa) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

TOMASELLO, M. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TOMASELLO, M., KRUGER, A. C., & RATNER, H. H.  
**Cultural Learning:** Behavioral and Brain Sciences, 16, 495-  
552,1993.

**A MICROCONSTRUÇÃO “IMAGINANDO QUE”  
COMO INTEGRANTE DA REDE DOS  
CONECTORES CONDICIONAIS**

CLEMENTE, Camila Gabriele da Cruz  
Doutoranda do programa de Pós Graduação em Linguística-  
UFSCar  
camila.clemente@estudante.ufscar.br

ALVES, Camila Pires  
Mestranda do programa de Pós Graduação em Linguística-  
UFSCar  
camilapires@estudante.ufscar.br

HIRATA-VALE, Flávia Bezerrra de Menezes-  
UFSCar11  
flaviahiratavale@ufscar.br

**RESUMO:** Dentre os subesquemas condicionais, o subesquema [V\_que] sanciona as microconstruções “dado que”, “visto que”, “posto que”, “supondo que” e “considerando que” (OLIVEIRA, 2019). Neste trabalho, apresentamos a descrição e a análise de uma nova microconstrução que emergiu na rede dos conectores condicionais recentemente, a microconstrução “imaginando que”, partindo da hipótese de que ela é utilizada, a partir do século XXI, como conector condicional. A coleta de dados foi realizada no *Corpus do Português* (DAVIES; FERREIRA, 2006),

---

11 Orientadora.

desde o século XVIII, origem do subesquema [V\_que] na rede condicional, conforme Clemente (2020). Entretanto, encontramos a construção “imaginando que” como conector condicional apenas a partir do século XXI, com frequência total de 52 ocorrências. Para comprovar tal hipótese, nos fundamentamos essencialmente na teoria da mudança linguística de Traugott e Trousdale (2013), de cunho cognitivo-funcional, e nos parâmetros condicionais de Dancygier (1998), que permitem visualizar a categoria condicional enquanto integração de forma e de significado. Além disso, segundo Traugott e Trousdale (2013), a mudança linguística acarreta em perda de composicionalidade. Ou seja, a construção “imaginando que” não é a simples soma de suas partes (verbo + que). Há perda de suas propriedades iniciais (verbo e conjunção), pois “imaginando que” passa a ser um *chunk*, isto é, uma construção composta por duas partes, mas que utilizadas juntas são como uma única construção, como um conector condicional. Os resultados alcançados nos fazem de fato assumir que “imaginando que” é uma nova microconstrução do subesquema condicional [V\_que].

**PALAVRAS-CHAVE:** Gramática de construções; Construcionalização; Conectores condicionais; Condicionalidade.

**ABSTRACT:** On the conditional network, there is the subschema [V\_que], which sanctions the micro-constructions “dado que”, “visto que”, “posto que”, “supondo que”, and “considerando que” (OLIVEIRA, 2019). In this work, we present the description and analysis of a new micro-construction that recently emerged in the conditional network, the micro-construction “imaginando que”, based on the hypothesis that after the 21st century it is used as a conditional connector. Data was collected from *Corpus do Português* (DAVIES; FERREIRA, 2006), since the 18th century, which is the origin of the subschema [V\_que] in the conditional network, according to Clemente (2020). However, we found the construction “imaginando que” as a conditional connector only from the 21st century, with a total frequency of 52 occurrences. To prove our hypothesis, we base ourselves essentially on the cognitive-functional theory of linguistic change by Traugott and Trousdale (2013), and on the conditional parameters of Dancygier (1998),

which allow us to visualize the conditional category as an integration of form and meaning. Furthermore, according to Traugott and Trousdale (2013), linguistic change entails compositionality loss. In other words, the construction “*imaginando que*” cannot be seen as a simple sum of its parts. There is a loss of its initial properties (verb and conjunction), because “*imaginando que*” becomes a chunk, that is, a construction made up of two parts, but when used together they have a single meaning, like a conditional connector. The results achieved make us in fact assume that “*imaginando que*” is a new micro-construction of the conditional subschema [V\_que].

**KEYWORDS:** Construction grammar; Constructionalization; Conditional connectors; Conditionality.

## ***INTRODUÇÃO***

Trabalhos como de Oliveira (2019) e Clemente (2020) apontam o subesquema [V\_que] como integrante da rede dos conectores condicionais e suas microconstruções. Entretanto, ainda não há estudos sobre a microconstrução “*imaginando que*” devido ao seu recente surgimento na língua. Portanto, o objetivo deste trabalho é demonstrá-la enquanto integrante do subesquema condicional [V\_que] a partir do século XXI, quando passou a ser utilizada como conector condicional. Para tanto, parte-se do pressuposto de que essa microconstrução passou a integrar a rede construcional dos conectores condicionais por meio da mudança linguística denominada por construcionalização (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013).

Para a análise, serão seguidos os parâmetros de condicionalidade de Dancygier (1998). Para a autora, os traços condicionais estão relacionados a certos componentes da estrutura condicional que, conjuntamente, estabelecem o sentido condicional propriamente dito. Nesse sentido, “imaginando que” exemplifica a integração entre forma e significado, pois seu sentido condicional não é instaurado pela simples soma de suas partes (verbo + conjunção “que”), mas sim, por um conjunto de correlações de forma e significado (DANCYGIER, 1998, p. 5). Logo, esse trabalho propõe contribuir para o tratamento dos conectores condicionais como uma rede de construções.

### ***1 TEORIA DE TRAUGOTT E TROUSDALE***

Com base na abordagem construcional da mudança linguística, a língua é organizada em redes interligadas de construções, pareamentos de forma — aspectos sintáticos, morfológicos e fonológicos — e significado — aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos funcionais (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013). Tal acepção permite um olhar hierárquico do sistema linguístico, composto por *esquemas* (que são generalizações das categorias gramaticais e estão no nível mais alto e abstrato), *subesquemas* (instanciados pelos esquemas e representam o



significado central das construções) e *microconstruções* (que estão no nível mais baixo e são mais específicas).

Segundo Traugott e Trousdale (2013), uma mudança linguística afeta toda a rede, pois a partir de sequências já existentes na língua (ou similares a elas), seus usuários conseguem criar novos pareamentos de forma e significado. Como exemplo, as construções formadas pela estrutura [V\_que]: “considerando que”, “supondo que”, “imaginando que”, etc. De maneira independente, todos esses verbos e a conjunção “que” já existiam, contudo, passaram a ser utilizados juntos, no padrão esquemático [V\_que], e formaram *chunks* — unidades convencionalizadas como uma única unidade semântica, nesse caso, com valor semântico condicional.

De forma geral, as mudanças linguísticas são acompanhadas de perda de composicionalidade, como é o caso da construção ora analisada. Segundo Traugott e Trousdale (2013), a composicionalidade está relacionada ao grau de transparência existente na relação entre forma e significado. Ao lidar com uma construção mais composicional, percebem-se as partes que as compõem para entender o significado do todo. Por outro lado, uma construção menos composicional não apresenta correspondência entre os conteúdos lexicais dos

elementos individuais e seu significado, pois o sentido é instaurado com a leitura do todo, em conjunto, como o caso da construção “imaginando que”. Por isso, se suas partes forem analisadas separadamente (verbo no gerúndio “imaginando” + conjunção “que”), não estabelecem condicionalidade.

Assumimos, então, que “imaginando que” representa um tipo de mudança linguística. Nesse tocante, Traugott e Trousdale (2013) diferenciam dois tipos de mudança: mudança construcional e construcionalização. Nesta, se cria um novo pareamento, uma nova forma e um novo significado, como no caso da construção [[imaginando que]  $\Leftrightarrow$  condição]. Nesse sentido, acreditamos que “imaginando que” sofreu processo de construcionalização e passou a ser uma construção menos composicional da rede dos conectores condicionais.

## ***2 CONDICIONALIDADE***

Para Dancygier (1998), as construções condicionais são organizadas por uma prótase (p) e uma apódose (q), conectadas por uma relação de condição e, em geral, estruturam-se *se p, q*. No intuito de determinar e reconhecer estruturas condicionais nas línguas, Dancygier (1998) postula cinco parâmetros com aspectos formais e funcionais. São eles:

i) não assertividade; ii) postura epistêmica; iii) espaços mentais; iv) possibilidade de predição; e v) causalidade não preenchida. Esses parâmetros serão desenvolvidos na seção da análise.

Veremos, então, que “o significado condicional é resultado de processos inferenciais instaurados pela correlação desses parâmetros” (OLIVEIRA, 2019, p.13), o que nos faz reconhecê-lo enquanto pareamento de forma e significado. Mais especificamente, com a análise, reconhecemos “imaginando que” como uma microconstrução do subesquema condicional [V\_que].

### ***3 METODOLOGIA***

Para a análise, utilizamos os seguintes parâmetros: i) marcação de não assertividade, ii) leitura de causalidade, iii) capacidade de predição, iv) criação de espaços mentais e v) postura epistêmica (DANCYGIER, 1998). A partir desses parâmetros é possível verificar que vários elementos contribuem para o estabelecimento do sentido condicional das construções com “imaginando que”. A busca foi realizada no banco de dados Corpus do Português (DAVIES; FERREIRA, 2006) e resultou em um total de 52 ocorrências.

#### ***4 ANÁLISE: O SENTIDO CONDICIONAL DE “IMAGINANDO QUE”***

Para compreendermos o sentido condicional da microconstrução “imaginando que”, segundo os parâmetros mencionados acima, analisaremos, a princípio, as seguintes ocorrências:

(1) E eu fico **imaginando que**, passado algum tempo, eles vão ver que, de certa forma, é um erro que tu comete. (19Or:Br:Intrv:Web)

(2) **Imaginando que** o empréstimo fosse assinado já em o próximo mês, seu pagamento se encerraria em 2023. (19-02-12 BR)

Em (2), “imaginando que o empréstimo fosse assinado já em o próximo mês” atua como uma crença do sujeito da oração. Desse modo, já não se nota mais um sujeito gramatical, pois o sujeito passa a ser o próprio enunciador que marca sua dúvida perante o enunciado, diferentemente de (1), em que temos o verbo “imaginando” concordando com o sujeito “eu” e não funciona como conector. Isso ocorre porque “imaginando que”, em (2), torna toda a informação introduzida por ele como não factual. Ao utilizá-lo, o usuário da língua tenta distanciar-

se da verdade do enunciado. Verifica-se, então, que “imaginando que” atua, em (2), como marcador de não assertividade, traço essencial da categoria condicional, conforme Dancygier (1998).

Além do traço de não assertividade, percebemos que a prótase da condicional possibilita a introdução de um espaço mental hipotético e temporário p. Esse é um dos parâmetros de Dancygier (1998), denominado por criação de espaços mentais. Veja:

(3) **Imaginando que** o que houve em 2014 aconteça novamente, sim, podemos ter um dia com muita lentidão ou até completa desconexão de serviços globais de pesquisa ou programas de streaming, entre outros. (19-05-05 BR)

Em (3), a prótase “imaginando que o que houve em 2014 aconteça novamente” projeta o espaço mental hipotético “podemos ter um dia com muita lentidão ou até completa desconexão de serviços globais de pesquisa ou programas de streaming, entre outros”. Sendo assim, a apódose funciona como um espaço temporário criado para validar o fato enunciado em q.

Outro parâmetro condicional de Dancygier (1998) é a postura epistêmica, definida como posição, associação ou dissociação mental que o falante assume diante do evento descrito na construção. No português, as construções condicionais indicam apenas postura neutra e negativa (ou contrafactual) e é verificada pelo tempo e o modo verbais. Veja:

(4) **Imaginando que** o empréstimo **fosse** assinado já em o próximo mês, seu pagamento se encerraria em 2023. (19-02-12 BR)

(5) **Imaginando que** a cautelar **caia** e se reduza carga horária, como garantir que serviços públicos não fiquem prejudicados? (19-02-24 BR)

Em (4), “fosse”, no pretérito imperfeito do subjuntivo, sinaliza postura epistêmica negativa, pois o usuário da língua se coloca em posição de descrença do enunciado. Em (5), o presente do subjuntivo, “caia”, marca postura epistêmica neutra do usuário da língua em relação ao evento descrito, como se o usuário da língua não quisesse se comprometer com o fato enunciado.

A partir do tempo e modo verbais das construções condicionais também podemos verificar a capacidade de

predição, ou seja, a possibilidade de projetar contextos futuros não-factuais e criar predições. Veja:

(6) **Imaginando que gasta** entre sete e meio e oito litros a os cem, **vai gastar** qualquer cosia como 21 a 22, 00 Euros de combustível. (19-05-09 PT)

Em (6), temos uma condicional preditiva, pois “vai gastar” se mostra no futuro em relação ao presente do indicativo “gasta” utilizado na outra oração.

No tocante à causalidade, “imaginando que” consegue ser interpretada nos quatro domínios cognitivos. Na ocorrência (7), temos um exemplo do domínio de conteúdo, o tipo mais básico da condicionalidade. As condicionais de conteúdo apresentam uma a relação mais perceptível de causa, pois uma motiva e depende da outra. Veja em (7) que ter um dispositivo Apple causaria em ter de adquirir um adaptador para AV Digital da Apple:

(7) **Imaginando que** utiliza um dispositivo Apple, terá de adquirir um adaptador para AV Digital de a Apple, que se for para os dispositivos mais antigos custa 39€, mas se já for de os mais recentes, o lightning custa 49€. (14-08-28 PT)

Já as condicionais epistêmicas refletem relações lógicas do tipo “se... então” (NEVES, 2000, p. 499):

(8) **Imaginando que** se classificariam dois clubes em cada um de esses megagrupos, (**então**) eu acho que avançariam de fase os seguintes times: Paris Saint-Germain e Boca Juniors (Grupo 1), Schalke e Arsenal (Grupo 2), [...] (13-02-12 BR)

Classificam-se condicionais de atos de fala, ou pragmáticas, quando a prótase funciona como condição suficiente para que se realize o ato de fala da apódose. O usuário da língua acredita que a informação da prótase seja relevante para o momento da interação. Veja em (9):

(9) **Imaginando que** algum comentário sobre nosso corpo feito por estranhos seja admissível, qual o limite entre o elogio aceitável e a cantada ofensiva? Pode chamar de princesa? Pode passar a mão em o cabelo? E colocar a mão em o corpo, pode? Parece que muitos acham que sim. (13-09-09 BR)

Por fim, as condicionais metatextuais retomam algo já informado no discurso, como em (10), em que “imaginando que”



introduz a construção “não dá mesmo para cortar agora”, que toma o corte de gastos públicos anteriormente dito:

(10) É preciso, claro, cortar gastos públicos. Sou contra aumento de imposto. Mas, **imaginando que** não dá mesmo para cortar agora, o que geraria menos impacto seria, sem dúvida, a CPMF. (15-10-18 BR)

Em suma, a partir dos parâmetros, vemos que “imaginando que” é usado com significado condicional.

### ***CONSIDERAÇÕES FINAIS***

Ao analisar os parâmetros da condicionalidade de Dancygier (1998), confirmamos que o conector “imaginando que” funciona como conector condicional, pois apresenta marcas de postura epistêmica neutra e negativa; em todos os casos, o contexto não assertivo se mantém devido à base lexical “imaginar”; possui capacidade de predição, mostrada a partir da forma verbal da prótase e da apódose; sua prótase é capaz de abrir espaços mentais hipotéticos; e, por fim, apresenta relação de causalidade entre  $p$  e  $q$ . Acreditamos que a microconstrução “imaginando que” tenha sofrido mudanças que levaram à sua construcionalização enquanto conector

condicional. Assim, consoante à teoria de Traugott e Trousdale (2013), tornou-se uma construção menos composicional.

## ***REFERÊNCIAS***

CLEMENTE, C. G. C. **O subesquema [V\_que] condicional no Português**. 2020, 91f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2020.

DAVIES, M.; FERREIRA, M. **Corpus do Português: 45 million words, 1300s-1900s, 2006**. Disponível em: <http://www.corpusdoportugues.org>. Acesso em: 26 jun. 2021.

DANCYGIER, B. **Conditionals and prediction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

OLIVEIRA, T. P. A construção condicional em português. **Revista de Letras**, v. 2, n. 38, 2019.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. **Constructionalization and Construcional Change**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

## *CAPÍTULO 12*

### **LINGUAGEM E COGNIÇÃO: APORTE HISTÓRICO**

SOARES SANTOS, Mônica Maria  
USP/UÉvora  
moniclingua@hotmail.com

BEZERRA, Antônio Ponciano  
UFS  
ponbez@bol.com.br

**RESUMO:** A dicotomia de natureza filosófica: analogistas x convencionalistas, que remonta ao Crátilo, de Platão (427/347 a.C.), considerado o diálogo fundador das relações entre linguagem e pensamento é retomada por Aristóteles (348-322 a.C.) e depois por alguns linguistas, como Ferdinand de Saussure (1857-1913), Edward Sapir (1884-1939), Leonard Bloomfield (1887-1949), Noam Chomsky (1928), entre outros, ao longo do século XX, repaginando o par por semelhantes denominações, cujas abordagens tornaram-se visões mentalistas e mecanicistas do fenômeno da linguagem humana. O objetivo deste artigo é apresentar algumas reflexões, introduzidas por estes filósofos e cientistas da linguagem, sobre as possíveis relações entre linguagem, pensamento e cognição, numa perspectiva histórica, que estão na base da linguística moderna e contemporânea e alicerçam a reapresentação dessa polêmica linguística que se instala e se esgarça, ao longo da segunda metade desse mesmo século, com reflexos ainda visíveis no pensamento linguístico cognitivo do século XXI.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mentalismo; Mecanicismo; Linguagem Humana; Cognição; Biolinguística.

**ABSTRACT:** The dichotomy of a philosophical nature: analogists x conventionalists, which dates back to Plato's Cratylus (427/347 BC), considered the founding dialogue of the relations between language and thought, is taken up by Aristotle (348-322 BC) and later by

some linguists, as Ferdinand de Saussure (1857-1913), Edward Sapir (1884-1939), Leonard Bloomfield (1887-1949), Noam Chomsky (1928), among others, throughout the 20th century, revamping the pair by denominations, deviate if mentalistic and mechanistic views of the phenomenon of human language. The purpose of this article is to present some reflections, introduced by these philosophers and scientists of language, on the possible relationships between language, thought and cognition, in a historical perspective, which are at the base of modern and contemporary linguistics and support the re-presentation of this linguistic controversy that it settles and frays over the second half of that same century, with reflections still occurring in the cognitive linguistic thought of the 21st century.

**KEYWORDS:** Mentalism. Mechanism. Human Language. Cognition. Biolinguistics.

## *INTRODUÇÃO*

Partindo da premissa do filósofo fenomenólogo francês, Merleau-Ponty, acerca do pensamento de que a linguagem não se exprime apenas na fala, mas é nela que ele (o pensamento) encontra a sua realidade e sua forma, como “um acompanhamento exterior do pensamento” (1994, p. 241), apresentamos algumas reflexões sobre as possíveis relações entre linguagem, pensamento e cognição, formuladas por filósofos e cientistas da linguagem, numa perspectiva histórica e que estão no assentamento da linguística moderna e contemporânea. A explanação focaliza alguns linguistas que,

ao longo do século XX, construíram abordagens que representam visões mentalistas e mecanicistas do fenômeno da linguagem humana.

Deve-se à filosofia clássica grega, nomeadamente a Platão<sup>12</sup> (427-347 a.C) a criação do Diálogo Crátilo (PLATÃO, 1988), que apresenta a emergência da discussão entre Hermógenes (convencionalista/analogista) e Crátilo (naturalista/anomalista), mediada por Sócrates que argumenta contra a teoria da linguagem natural/anomalista.

Essas personagens discutem se a língua é produto de uma convenção humana ou existe naturalmente. É dessa antiga e filosófica discussão que surge a dicotomia analogia x anomalia. Mais tarde, o discípulo de Platão, Aristóteles, retoma essa querela acerca da natureza da linguagem, em seu opúsculo *Da Interpretação* (ARISTÓTELES, 2013), expressando sua defesa acerca do caráter convencional da língua, que se estende do mundo romanizado aos nossos dias. Sob essa ótica, linguistas como Ferdinand de Saussure (2006), Edward Sapir (1949; 1980), Leonard Bloomfield (1961), Noam Chomsky (1971, 2000,1972), entre outros, aproximam-se ou

---

12 É importante destacar que embora Platão tenha sido discípulo de Crátilo, um dos defensores da linguagem natural, era contrário à corrente anomalista.

distanciam-se, de uma (analogista) ou de outra (anomalista) corrente. Remontando aos clássicos greco-latinos como Platão e Aristóteles, esse par, remodelado, alcança a Idade Média e renasce na Idade Moderna, com novas denominações.

Ao retomarem essa polêmica clássica, esses autores manifestam seus estudos nas duas grandes tendências da linguística do século XX, sobretudo, em relação à dicotomia inerente ao fenômeno da linguagem: adquirida x inata. A exemplo, respectivamente, da linguística estrutural saussureana e do distribucionalismo linguístico bloomfieldiano, que dominam toda a primeira metade do século XX, defendendo o primado da tabula rasa (LOCKE, 1999), quando se trata da aquisição da linguagem pela espécie humana, bem como do gerativismo de Chomsky, que, por sua vez, revolucionou a concepção racionalista dos estudos da linguagem, em oposição franca e direta à concepção empirística bloomfieldiana.

### ***1 MENTALISMO X MECANICISMO***

Talvez mais latina que grega, a dicotomia mentalista/racionalista x mecanicista/empiristas representa o renascimento ou a retomada daquela clássica disputa, já referida, que se espalha pelo mundo romanizado, anomalia x

analogia, embora apareça rebatizada, por outras nomeações de pares dicotômicos que circulam, na filosofia, desde a Idade Média.

Como se não bastasse a fragmentação do objeto sistêmico, linguagem, em língua e fala, o procedimento dicotômico atinge a questão do método. Assim, passamos a um estado de paroxismo, em confronto com princípios metodológicos, por meio dos quais a indução vai se digladiar com a dedução, buscando consolidar-se cientificamente.

Os procedimentos indutivos/mecanicistas resumem-se a empirismos, classificações e descrições de fenômenos linguísticos, enquanto procedimentos dedutivos/mentalistas vão além, são racionais e explicativos.

Essa guerra de métodos ou de procedimentos metodológicos ganha espaço e louvor acadêmicos, sobretudo, no campo dos estudos da linguagem. Essa oposição dedução x indução foi concebida, desenvolvida e defendida pelo linguista norte-americano, Emmon Bach (1929-2014), integrante da equipe de gerativistas. O texto abaixo é bem significativo do que eles defendem:

A teoria – se este termo for admissível – que estiver fundada na maior quantidade de



evidências, e, pois, com a maior probabilidade de ser verdadeira, é a mais digna de aceitação. Qualquer especulação, proposições metafísicas ou apriorísticas sobre o mundo, é excluída da ciência. (...) Enquanto a visão baconiana acentua a precaução e o 'apego aos dados', desconfiando da teoria e das hipóteses ('antecipações' na terminologia de Bacon), a kepleriana dá ênfase à natureza criadora da descoberta científica, ao salto para as hipóteses gerais (CHOMSKY et alii, 1970, p.12-13).

Na tentativa de aferir a cientificidade que deve alcançar a linguagem, retirando-a das amarras da linguística estrutural, ora denominada distribucionalismo bloomfieldiano, o gerativismo, representado por Chomsky et alii (1970), evoca dois filósofos clássicos: o filósofo inglês, empirista/indutivista Francis Bacon<sup>13</sup> (1561-1626) e o filósofo e matemático alemão e o racionalista/dedutivista, Johannes Kepler (1571-1630)<sup>14</sup>.

No cerne dessa questão, impõe-se um conceito de ciência, com *status* superior e se exaltam procedimentos dedutivos, em oposição ao método indutivo, centrado na observação e na experiência. Instala-se uma cisão inusitada,

---

13 Autor de um enunciado célebre: “a ciência não é um conhecimento especulativo, nem uma opinião a ser sustentada, mas um trabalho a ser feito” (JAPIASSU, 1990, p. 32).

14 Considerado a figura chave da revolução científica do século XVII, antecedente do filósofo e matemático francês, René Descartes (1596-1650), pensador fervoroso e defensor intransigente do método dedutivo.

sem respaldo histórico, entre indução/mecanicismo e dedução/mentalismo, baseando-se em etapas rígidas e ilusórias, condenando-se procedimentos indutivos, por seguirem, de modo austero, etapas de investigação do seu objeto de conhecimento e reflexão.

Na esfera do gerativismo chomskyano (2000, 1971, 1972), aloja-se a dicotomia indução x dedução correspondentes ao par empirismo x racionalismo, numa ferrenha e estranha oposição, sem precedentes, na história da ciência moderna e contemporânea. A oposição Bacon/Kepler não apresenta fundamentos justificáveis epistemologicamente. Neste sentido, igualmente, manifesta-se o linguista francês, Georges Mounin (1972, p. 219):

A oposição Bacon/Kepler também não é justificável epistemologicamente. Por um lado, não se sabe quais possam ser as características de uma ‘ciência chegada à maturidade’. Por outro lado, a ciência linguística baconiana também elaborou, desde sempre, hipóteses e teorias, assim como modelos: o modelo darwinista de Schleicher ou Darmesteter, o modelo behaviorista de Bloomfield etc. Essa oposição simplificadora é antidialética naquilo em que nega a inter-relação entre factos e hipóteses para construir uma simetria falsa entre acumulação de factos num dos polos (no fim de contas, histórico), e de teorias, no

outro polo. Na realidade, ela tem a sua origem basicamente ligada a condições específicas americanas, e a importância dada à explicação é apenas uma reação contra o descritivismo intransigente de Bloomfield, Harris e Joos (MOUNIN,1972, p. 219).

Por outro lado, o que seria mesmo “uma construção teórica hipotético-dedutiva” (MOUNIN, 1972, p.219) defendida pela gramática gerativo-transformacional? Foi esse modelo teórico que se excedeu em formalizações, logicizações e matematizações aplicadas à proposta gerativista. Essa formalização se proliferou em vertentes, subáreas e disciplinas ou ramos intrínsecos, permitindo a imagem de fragilidade teórica e metodológica. Nomeadamente, tratam do que ocorreu ou ainda ocorre, hoje, no âmbito das sociolinguísticas, das psicolinguísticas, das análises do discurso, das pragmáticas, entre outras, que funcionam como modalidades, com tratamento autônomo, figurando como verdadeiras disciplinas e reivindicando independência científica e metodológica.

Desse modo, o resgate, nem sempre confessado, da dicotomia clássica greco-latina, analogistas *versus* anomalistas, permeia a linguística estrutural e suas vertentes até chegar ao gerativismo.

Na perspectiva analogista, enquadram-se linguistas como Ferdinand de Saussure (2006), Roman Jakobson (1971), Louis Hjelmslev (1991a; 1991b; 1991c; 2013), André Martinet (1974; 1978; 1995), Edward Sapir (1949), Leonard Bloomfield (1961), entre outros, no mínimo, em relação aos procedimentos heurísticos adotados, no âmbito de suas reflexões e análises.

Do outro lado, a corrente anomalista, de cunho lógico e psicológico, defende que o caráter absoluto da linguagem humana, eliminando a necessidade de convenção, porque as palavras possuem o poder de ressignificar, tem em sua vertente o peso estendido a filósofos, lógicos, matemáticos, linguistas, a exemplo de Noam Chomsky e todo o gerativismo, englobando pensadores como René Descartes (1977), os gramáticos de Port-Royal, os formalistas lógicos, como Frege (1978; 2002), Carnap (1971), Russell (2000a; 2000b) e muitos outros, chegando aos psicólogos e epistemólogos como Piaget (1987), criador da psicologia genética, e Vigotski (2008), psicólogo multidisciplinar.

Esse percurso histórico, pautado em dicotomias, tais como analogia x anomalia, adquirido x inatismo, convencionalismo x naturalismo, mecanicismo x mentalismo, dedutismo x indutismo, forma x substância, expressão x conteúdo, realidade externa x realidade interna, entre outros, parecem, de certo modo, sofrer mudanças terminológicas no decorrer do tempo, conduzindo a

história da linguagem à evolução de conceitos ou de pontos de vista e, conseqüentemente, à abertura de caminhos que permitem ao investigador linguista avançar em sua reflexão sobre o desenvolvimento da cognição humana. O diálogo filosófico e linguístico com esses pares, trouxeram, de tal modo, o resgate de discussões atuais, por exemplo, no âmbito da Linguística Cognitiva e da Biolinguística de que tratará a próxima seção.

## ***2 A EMERGÊNCIA DA LINGUÍSTICA COGNITIVA / BIOLINGUÍSTICA: A LINGUAGEM EM EVOLUÇÃO***

As ciências da cognição humana centram-se, cientificamente, nos estudos de processos do pensamento. Trata-se de descrever, modalizar a maneira como pensamos, percebemos e criamos representações. Qual o papel que cabe à Linguística com essas reflexões?

Se, nos anos de 1960 e de 1970, do século passado, a linguística exibia uma inspiração de cunho formalista, evitando recorrer a fenômenos de natureza psicológica, a linguística cognitiva/biolinguística, articulada com a filosofia, com a neurociência e com a inteligência artificial, ao contrário, debruça-se sobre fenômenos mentais, isto é, aproxima a atividade da linguagem ao mundo mental, sem maiores

compromissos com a expressão da verdade ou da realidade. Apesar disso, a grande mudança de perspectiva do interesse da Linguística pela linguagem e sua aproximação com as ciências cognitivas já ocorre, embrionariamente, sob a influência de Chomsky, afastando da pesquisa gerativista a visão de que a linguagem é “um fenômeno aprendido e cultural” (LENNEBERG, 1973, p. 55). Partindo dessa concepção, Chomsky começa a utilizar o termo Biolinguística, que, segundo ele foi difundido por Lyle Jenkins, em sua obra *Exploring the Biology of Language* (ROSA, 2010, p. 28).

No ano seguinte, 1976, numa Conferência intitulada “Modelos ortogenéticos e filogenéticos de desenvolvimento cognitivo”, participaram pesquisadores como Noam Chomsky, Jean Piaget e vários biólogos como Jean-Pierre Chauquer, François Jacob e Jacques Monod, que abordaram diversos assuntos relacionados com a biologia da linguagem.

Esses encontros e/ou conferências ampliaram-se, equipes de pesquisas multidisciplinares formaram-se, estabelecendo um programa biolinguístico articulado com outros campos da biologia, realçando questões entre Forma e Função e as relações entre ontogenia e filogenia.

Da mesma forma que ocorreu com a terminologia Biolinguística, a denominação Linguística Cognitiva, não

causaria estranhamento se fosse atribuída ao modelo chomskyano, já que “revolucionou os estudos linguísticos por ter promovido uma guinada cognitivista em relação ao sistema estruturalista que a precedeu” (FERRARI, 2014, p. 13). Muito embora, na realidade, termo tenha vingado, estabelecido-se no cenário internacional e sido adotado, em sua vertente mais atual, devido a estudos de especialistas, como LAKOFF (1987), LANGACKER (1987; 1990), TALMY (1998), FILLMORE (1977;1990) e FAUCONNIER (1984), que concordavam, fundamentalmente, com a matiz cognitivista da teoria gerativista e afastavam a sua perspectiva modular.

A Linguística Cognitiva, desta feita, concebe o significado como reflexo da realidade, que tem a cognição como mediadora da relação entre palavra e mundo. Podendo ser definida como o estudo da biologia e da evolução da linguagem, a Biolinguística, possui um caráter altamente interdisciplinar, uma vez que se relaciona com vários campos do saber como a biologia e a linguística, obviamente, mas também com a psicologia, a antropologia, a matemática e a neurolinguística. Todas essas áreas unidas com a finalidade de explicar a formação da linguagem, de construir uma estrutura por meio da qual se possa compreender a mente humana, a qual Saussure já havia denominado faculdade da linguagem.

Embora a dicotomia analogistas x anomalistas e os seus respectivos pares que a sucedeu, mereçam admiração na atualidade, parecem um tanto simplistas, se estudadas isoladamente e se comparadas com os aparelhamentos teóricos e metodológicos sofisticados que apresentam a neurociência, a biolinguística e as demais ciências cognitivas. No entanto, as suas contribuições foram inegavelmente primordiais para o estabelecimento do pensamento linguístico-cognitivo do século XXI.

### ***CONSIDERAÇÕES FINAIS***

O estudo da linguagem humana desperta verdadeiro fascínio em várias áreas de conhecimento. A compreensão deste estudo tão complexo não poderá ser desenvolvida apenas por um ramo científico, porque a linguagem é multifacetada, composta por particularidades e aspectos que vão desde os mais abstratos aos mais concretos.

A breve incursão histórica explanada neste artigo pretendeu conduzir-nos a imaginar e a compreender as origens remotas das várias abordagens atuais, a respeito da relação entre linguagem e cognição, não só na esfera de suas teorias linguísticas ou gramaticais, mas também no plano epistemológico.



Talvez esse longo caminho bifurcado percorrido, embora relevante para a maturidade linguística de que hoje dispomos, possa se estabelecer de modo mais consistente numa perspectiva mult/interdisciplinar, dadas as várias características desse importante patrimônio cultural da humanidade: a linguagem.

É importante reler/ressignificar as teorias já consagradas, para que, minimamente, não tenhamos que partir do nada. Esse avanço linguístico-teórico, acumulado ao longo de tantos séculos, permeado de incessantes contendidas dicotômicas, logra-nos à riquíssima possibilidade de poder usufruir das reflexões que grandes pensadores nos deixaram, no intuito de construirmos uma gramática cognitiva, que talvez seja o maior desafio que se impõe à linguística cognitiva na atualidade.

## ***REFERÊNCIAS***

ARISTÓTELES. **Da Interpretação**. São Paulo: Ed. Unesp, 2013.

BLOOMFIELD, L. **Language**. Nova York: Holt, Rinehart & Winston, 1961.

CARNAP, R. **The logical syntax of language**. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.

CHOMSKY, N. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente.** São Paulo: Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e pensamento.** Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes. 1971.

\_\_\_\_\_. **Linguística Cartesiana.** Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

CHOMSKY, JAKOBSON, LENNEBERG, HALLE, BACH, POSTAL, SAUMJAN. **Novas perspectivas linguísticas.** Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1970.

DESCARTES, R. **Discurso do Método.** Lisboa: Europa-América, 1977.

FAUCONNIER, G. **Espaces Mentaux.** Les Editions De Minuit: Paris, 1984.

FREGE, J. G. Sobre o Sentido e a Referência. In: **Lógica e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Editora Cultrix, 1978.

\_\_\_\_\_. O Pensamento. Uma Investigação Lógica. In: **Investigações Lógicas.** Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

FILLMORE, C. Scenes-and-framesemantics. In: ZAMPOLLI, A. (ed.) **Linguistic structures processing.** Amsterdam: North Holland, 1977. (pp. 55-81)

\_\_\_\_\_. **Epistemic stance and grammatical form in English conditional sentences.** Paper from the Twenty-six Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society: 1990. (pp.137-162).

HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2013 [1943].

\_\_\_\_\_. Uma introdução à linguística. In: HJELMSLEV, L. **Ensaio linguísticos**. São Paulo: Perspectiva, 1991a [1937].

\_\_\_\_\_. Análise estrutural da linguagem. In: HJELMSLEV, L. **Ensaio linguísticos**. São Paulo: Perspectiva, 1991b [1948].

\_\_\_\_\_. A estratificação da linguagem. In: HJELMSLEV, L. **Ensaio linguísticos**. São Paulo: Perspectiva, 1991c [1954].

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. São Paulo. Cultrix.

JAPIASSU, H. O racionalismo cartesiano. In: REZENDE, Antonio (org). **Curso de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1991.

LANGACKER, R. **Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites**. Stanford: Stanford University Press, 1987.

\_\_\_\_\_. **Subjetification**. *Cognitive Linguistics*, 1990, 1, (pp. 5-38).

LAKOFF, G. **Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

MARTINET, A. **A Linguística Sincrônica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

\_\_\_\_\_. **Elementos de Linguística Geral**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1978.

\_\_\_\_\_. **Função e Dinâmica das Línguas.** Coimbra: Almedina, 1995.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano.** Rio de Janeiro, Nova Cultura Editora: 1999.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MOUNIN, Georges. **A linguística do século XX.** Lisboa: Presença, 1972.

FERRARI, Lilian. **Introdução à linguística cognitiva.** São Paulo: Contexto. 2011.

\_\_\_\_\_. A capacidade de aquisição da linguagem. Trad. Miriam Lemle. In: COELHO, Marta; LEMLE, Miriam.

LEITE, Yonne (orgs.). **Novas Perspectivas Linguísticas.** Petrópolis: Vozes, 1973. (pp.55-92) [1. ed. artigo inglês 1964].

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção** (Carlos Alberto Ribeiro de Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PIAGET, J., CHOMSKY, N. **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem.** Lisboa: Edições 70, 1987.

PLATÃO. **Diálogo – Crátilo** (ou da Justeza dos Nomes). Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 1988.

ROSA, M. C. **Introdução (Bio)Linguística – linguagem e mente.** São Paulo: Contexto, 2010.

ROUSSEAU, J-J. **Contrato Social**. Tradução: Lourdes Santos Machado, São Paulo: Nova Cultural, Coleção Os Pensadores, vol. I, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre a Origem das Línguas**. Tradução: Lourdes Santos Machado, São Paulo: Nova Cultural, Coleção Os Pensadores, vol. I, 2000b.

SAPIR, E. **Language: an introduction to the study of speech**. San Diego: HJB Books, [1921] 1949.

\_\_\_\_\_. **A Linguagem**. São Paulo: Perspectiva, [1921] 1980.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 27ª edição. Organizado e editado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

TALMY, L. **Force dynamics en language and cognition**. Cognitive Science, 1998, 2, pp. 49-100.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo. Martins Fontes. 2008.



