

# LINGUAGEM, COGNIÇÃO E INTERAÇÕES

**Cristina Lopomo Defendi  
Renata Barbosa Vicente  
Maria João Marçalo  
(organizadoras)**

**Maria Célia Lima-Hernandes  
(coordenadora)**

LINGUAGEM,  
COGNIÇÃO  
E  
INTERAÇÕES

**Cristina Lopomo Defendi  
Renata Barbosa Vicente  
Maria João Marçalo  
(organizadoras)**

**Maria Célia Lima-Hernandes  
(coordenadora)**



**São Paulo, 2020**



*Reitor:*

Prof. Dr. Vahan Agopyan

*Vice-Reitor:*

Prof. Dr. Antonio Carlos Hernandes



*Diretora:*

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Arminda do Nascimento Arruda

*Vice-Diretor:*

Prof. Dr. Paulo Martins



**É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria, proibindo qualquer uso para fins comerciais.**

---

## Conselho editorial

Ana Alexandra Vieira da Silva

*(Universidade de Évora)*

Carlos Assunção

*(Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)*

Elaine Cristina Silva Santos

*(Universidade Federal do Sergipe)*

Fábio Marques de Souza

*(Universidade Estadual da Paraíba)*

Gian Luigi De Rosa

*(Universidade Roma Tre)*

Janaina Weissheimer

*(Universidade Federal do Rio Grande do Norte)*

Jussara Abraçado

*(Universidade Federal Fluminense)*

Madalena Teixeira

*(Instituto Politécnico de Santarém e Universidade de Lisboa)*

Paulo Henrique Duque

*(Universidade Federal do Rio Grande do Norte)*

Roberval Teixeira e Silva

*(Universidade de Macau)*



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
(CIP)

L755

Linguagem, cognição e interações: / Organização Cristina Lopomo Defendi, Renata Barbosa Vicente, Maria João Marçalo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2020.

143 p.; 15x21cm.

ISBN: 978-85-7506-394-1

DOI: 10.11606/9788575063941

1. Linguagem e línguas. 2. Linguística. 3. Cognição. 4. Escrita. 5. Leitura. I. Defendi, Cristina Lopomo. II. Vicente, Renata. III. Marçalo, Maria João. IV. Linguagem, cognição e interações.

CDD 418

**Referência para citação:**

DEFENDI, Cristina Lopomo; VICENTE, Renata Barbosa; MARÇALO, Maria João (orgs.). **Linguagem, cognição e interações**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2020.

---

## Sumário

Apresentação

*Roberval Teixeira e Silva* ..... I

Investigações em diferentes prismas: um mergulho aos estudos de linguagem

*Renata Barbosa Vicente e Cristina Lopomo Defendi* ..... 8

As relações entre linguagem e cognição: uma história da interação humana

*Maria Célia Lima-Hernandes, Anna Karolina Miranda Oliveira e Karina Vianna Ciochi-Sassi* ..... 12

Consciência e autonomia no contexto da cognição: discutindo o papel da linguagem

*Maria João Marçalo, Renata Barbosa Vicente, Maria Célia Lima-Hernandes e Mônica Soares* ..... 36

Um primeiro retrato sociolinguístico: um clique nos habitantes da cidade de São Paulo

*Maria Célia Lima-Hernandes e Patricia Carvalhinhos* ..... 54

*MA LEI A*: Mudança de concepção antroponímica em Macau

*Maria Célia Lima-Hernandes e Patricia Carvalhinhos* ..... 86

As capacidades de leitura desenvolvidas por gêneros multimodais: uma análise de livros didáticos

*Cristina Lopomo Defendi e Ana Carolina Moreira Fernandes* ..... 112

Sobre as organizadoras ..... 142

---



## Apresentação

A obra que ora apresento lida com uma tríade ainda pouco explorada: linguagem, cognição e interação. Em diferentes capítulos, cada um desses aspectos é mais ou menos salientado, e em alguns há uma busca original de fazer um estudo interfaceado. Nesse sentido, estamos diante de um livro interdisciplinar. Este é o aspecto primordial que sublinha esta obra organizada pelas professoras Cristina Lopo-Defendi, Renata Barbosa Vicente e Maria João Marçalo.

A escolha da interdisciplinaridade é, em perspectivas conservadoras, uma ameaça aos campos das chamadas ciências que são tomadas como “puras” que têm objetos cuidadosamente bem delimitados. Nessa concepção tradicional, todas as áreas de estudos perfiladas atomicamente – na verdade um amálgama mutante e interconectado – foram sendo, estrategicamente, ao longo dos séculos, separadas, individualizadas, por fim, criando muitos guetos acadêmicos quase como igrejas. Esta foi uma das grandes tendências dos estudos desejados como objetivos, e portanto científicos, no século passado: ao longo da história do pensamento humano e sob influência de muitas epistemologias, especialmente as positivistas e estruturalistas, criaram ilhas – com os seus deuses e bíblias inquestionáveis – que contribuíram pouco para a construção de uma visão menos limitada das realidades que vamos constantemente (re)criando para/no mundo.

No que se refere aos estudos das línguas, em particular, as percepções que se resumiam a dicotomias clássicas



entre gramática e vocabulário, entre fundo e superfície, ou ainda entre forma e uso promoveram grandes estudos, mas acabaram por dificultar – e isso ainda hoje – uma percepção das humanidades e das comunidades como elaboradas e existindo multifacetadamente.

Em um caminho diferente, encontramos muitas facetas neste livro que reúne um conjunto de trabalhos alimentados por muitas fontes e que sugere relações mais ousadas – tradicionalmente pouco consideradas – nos estudos da linguagem.

No que se refere especificamente à tríade abordada no livro, há alguns caminhos que já têm sido percorridos. Um dos mais fecundos vem da teorização sobre enquadres. Através do processo de socialização – que é cultural – aprendemos a compreender e diferenciar diferentes tipos de macroenquadres interativos (Goffman, 1974<sup>1</sup>), como uma conversa informal, uma reunião de trabalho, uma reunião de negócios, uma aula etc. Dentro de cada macroenquadre, há ainda microenquadres interativos, como as saudações, as piadas, os insultos, as justificativas, os momentos de despedida, etc. É com base no processo de vivência social (a experiência pragmática das interações) que desenvolvemos nossas capacidades de interpretação, compreensão e de construção dos enquadres em que nos envolvemos no jogo social. Assim, construímos modelos cognitivos (esquemas), aprendidos socioculturalmente, que nos levam a fazer inferências frente às situações (enquadres) que experienciamos (Tannen & Wallat, 1987<sup>2</sup>). Assim, aprendemos

---

1. Goffman, E. (1974). **Frame analysis**. New York: Harper and Row.

2. Tannen, D.; Wallat, C. (2002). Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In: Ribeiro, B.T.; Garcez, P.M. **Sociolinguística Interacional**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, pp. 153.174.

a agir – em linguagens – nas várias situações interativas em que nos engajamos; da mesma forma, também mostramos dificuldades em saber como agir naquelas outras em que não temos experiência anterior. Nessa perspectiva, evidenciam-se as relações diretas entre linguagem, interação e cognição, aqui tomadas de um ponto de vista contextual, pragmático, sociocultural.

A experiência contextual, ressaltada nos capítulos do livro, permite-nos criar bases cognitivas para pensar o mundo e, parece-nos, este é um posicionamento inescapável para qualquer exercício de discussão do lugar do homem no mundo, seja lá qual for o aspecto que queiramos focalizar mais de perto. Uma vez que o contexto é fundamental, também é fundamental a ideia de que eles são configurados multifacetadamente. Portanto, só uma abordagem interdisciplinar pode ter a pretensão de pensar linguagens, os sujeitos e as comunidades de uma forma mais ampla.

Com esta visão, *Linguagem, cognição, e interações* levanta questões ligadas a conceitos como razão, consciência, afeto, emoção, sentimentos, intersubjetividade, língua de herança, migração, diversidade e mudança linguísticas, práticas mono/multimodais, mono/multiculturais... São temas e contextos que, outrora ostracizados e rejeitados pela academia, passam a ser revisitados e legitimizados com a análise mais holística de um olhar mais plural.

*Roberval Teixeira e Silva*  
(Universidade de Macau/UNESCO  
Chair Políticas Linguísticas para o Multilinguismo)

## **Investigações em diferentes prismas: um mergulho aos estudos de linguagem**

*Renata Barbosa Vicente (UFRPE)*

*Cristina Lopomo Defendi (IFSP)*

É com grande alegria e muita satisfação que apresentamos esta obra, que reúne trabalhos voltados para os estudos da linguagem, com um escopo bastante amplo. A linguagem reflete cultura, desenvolvimento social e econômico de um país. Sua abrangência ultrapassa a barreira da linguística como ciência e avança para caminhos cada vez mais interdisciplinares, dialogando com áreas como a neurociência, a psicologia, a filosofia, a educação e o ensino. Essa interação permite o avanço científico em diferentes linhas de pesquisa e investigação com caráter aplicado e transdisciplinar.

No capítulo *As relações entre linguagem e cognição: uma história da interação humana*, Maria Célia Lima-Hernandes, Anna Karolina Miranda Oliveira e Karina Vianna Ciochi-Sassi refletem sobre o espaço conjunto de atenção e o papel da reanálise na atuação dos processos de mudança linguística. Centram suas investigações na gramaticalização e lexicalização, ilustrando, com uma variedade de exemplos, que o indivíduo pode vislumbrar um sentido muitas vezes não esperado pelo falante que codificou originalmente a construção sintática, também levando em conta o contexto. Afirmam, ainda, que tratar do componente sintático

numa abordagem histórica requer desbravar caminhos sobre o próprio pensar humano.

Em *Consciência e autonomia no contexto da cognição: discutindo o papel da linguagem*, Maria João Marçalo, Renata Barbosa Vicente, Maria Célia Lima-Hernandes e Mônica Soares discutem o espaço de atenção conjunta, a autonomia na condução da vida e a identidade como fatores para uma reflexão na perspectiva cognitiva sobre a correlação entre linguagem e consciência. Pautadas em pesquisadores como Damásio e Clark, as autoras trabalham com intersubjetividade, em um mundo pouco concreto, levando em consideração elementos como o sentimento, a emoção, entendidos como forma de reação biofísica e de escolhas de construções que representam respostas da pressuposta consciência sobre causas e efeitos.

Já em *Um primeiro retrato sociolinguístico: um clique nos habitantes da cidade de São Paulo*, Maria Célia Lima-Hernandes e Patricia Carvalhinhos centram-se na história social e na apresentação de estudos que associam mudança linguística e mudança social, num modelo teórico cognitivo-funcionalista. Para tanto, apresentam os trabalhos desenvolvidos em torno do português paulistano tanto do considerado culto, quanto dos imigrantes, dos refugiados e da contracultura, levando em conta também a língua de herança: “A língua falada em casa cada vez mais invade esses espaços e, se considerarmos que a cidade tem uma tradição de acolher massas migratórias, um componente adicional expande a complexidade da língua e age para a inovação de usos: a diversidade étnica da população.” Além disso, abordam as forças que

repelem atualmente a normatividade, que são a identidade, a escola e a Língua de Herança.

*MA LEI A: mudança de concepção antroponímica em Macau*, por Maria Célia Lima-Hernandes e Patricia Carvalhinhos, apresenta a história dos nomes dados a crianças órfãs ou acolhidas por religiosas e batizadas na religião católica. “Seja como homenagem (repetição do prenome da madrinha), como criação de relação entre madrinha e batizado (uso do prenome como sobrenome) ou tendo um santo como padrinho, a relação de nomes analisada faz-se rica de elementos que podem vir a contribuir em outras análises”. Por fim as pesquisadoras mostram como os nomes, sejam os dos lugares ou os nomes pessoais, refletem a cultura de um povo, o cenário político de um país e o perfil das culturas dominantes.

No capítulo *As capacidades de leitura desenvolvidas por gêneros multimodais: uma análise de livros didáticos*, Cristina Lopomo Defendi e Ana Carolina Moreira Fernandes discorrem sobre o multiletramento e como o discurso oficial e os livros didáticos o abordam. Seleccionam, para tanto, três coleções didáticas e apresentam a análise de atividades centradas nos gêneros infográfico e documentário. Demonstram com isso que as capacidades de leitura de gêneros multimodais requerem um multiletramento que nem todos os livros didáticos são capazes de oferecer.

Com esta publicação, esperamos alavancar novos saberes, despertar investigações em diferentes prismas e provocar reflexões contemporâneas para os estudos de linguagem. Diante disso, nós fazemos o convite a um mergulho nesta leitura!



## **As relações entre linguagem e cognição: uma história da interação humana<sup>1</sup>.**

*Maria Célia Lima-Hernandes (USP-CNPq-FAPESP)*

*Anna Karolina Miranda Oliveira (USP-Miguel de Cervantes)*

*Karina Vianna Ciocchi-Sassi (USP-PG)*

### **Introdução**

Partimos do pressuposto de que a língua é processada na mente e de que as pessoas comunicam-se imaginando um estado ideal de intercompreensão. O jogo intersubjetivo, contudo, é complexo e, muitas vezes, em busca desse espaço de interação, um indivíduo é barrado pela própria bagagem sociocultural no acesso ao contexto de produção. A resposta da mente, nesse caso, será a busca de um caminho de compreensão, o que pode resultar na implicação de processos de mudança orientados ou para a gramaticalização ou para a lexicalização.

Como as forças e mecanismos que guiam ambos os processos são, em sua maioria, comuns e até complementares em alguns casos mais específicos, a reanálise, em seu sentido *lato*, atuará como uma solução durante a ‘passagem do bastão’ de uma geração a outra da comunidade linguística. Essa é a tônica desta apresentação, que trará fenômenos ilustrativos de mudanças, ocorridas ou em curso, no português do Brasil.

---

1. A proposta desta discussão toma como ponto de partida e dá andamento à discussão tecida em palestra apresentada na UFF pela primeira autora, sob o título *Reanálise: uma resposta da mente à necessidade humana de intercompreensão*.

## 1. O papel da mente na produção histórica da linguagem

Se é inquestionável que a língua é processada na mente, também encontra-se fora de questão que a espécie humana, por meio de estratégias de solução de problemas recorrentes, foi encontrando os caminhos típicos para experimentar o mundo. Eis a recursividade não só de soluções ao longo das gerações, mas principalmente de caminhos para encontrar essas soluções. Um desses caminhos produtivos é a *reanálise*.

Sabemos muito pouco ainda sobre como a mente age frente aos problemas linguísticos derivados de codificação sintática. Temos consciência de que, quando uma informação nos chega meio opaca de sentido é porque, na maioria dos casos, ela se distancia de seu contexto pragmático, não nos facilitando a compreensão. O usuário buscará caminhos para inferir o que ocorre. Se o resultado for suficiente, mesmo distante da informação originalmente codificada, pode gerar reanálise. Na contramão disso, quando o contexto assume um sobrepeso, ele pode guiar a atenção do indivíduo e produzir efeitos inesperados.

Não é somente o fenômeno em si que nos enubla a compreensão. Muitas vezes, enquanto linguistas, temos de nos apropriar da história evolutiva de um termo técnico. Falar em *contexto*, por exemplo, requer a compreensão de que uma maior abrangência já foi implementada desde a reviravolta da segunda metade do século XX, quando se distinguiu *contexto* de *cotexto* e, mais recentemente, com o deslocamento de contexto para uma interpretação mental, como um construto a partir de certa perspectiva e bagagem histórica.



Agora, em pleno século XXI, perguntamo-nos se essas soluções comunicativas que envolvem economia de codificação sintática não seriam uma das importantes causas do choque de geração. É uma possibilidade, contudo o contínuo esforço por entender uma informação pede muitas vezes um exercício inferencial que culmina com a *reanálise* (mecanismo deflagrado espontaneamente pela mente) da codificação sintática. O ponto de partida é, assim, o componente sintático. Tratar desse tema numa abordagem histórica requer desbravar caminhos sobre o próprio pensar humano.

O plano dessa aventura é o seguinte: inicialmente, criaremos um espaço conjunto de atenção (nos termos de Clark) para que nos entendamos nos momentos em que situarmos a gramática no campo da cognição. Na sequência, visitaremos o conceito de *reanálise*, momento em que apresentaremos evidências de que a mudança linguística é o campo mais fértil para sua materialização.

## **2. Equação quase perfeita: Língua-Mente = gramaticalização-cognição**

No processo de **gramaticalização**<sup>2</sup>, pode-se dizer que conceitos concretos são mobilizados para o entendimento, explanação e descrição de fenômenos menos concretos<sup>3</sup>. Nesse processo, dois mecanismos, segundo Heine, Claudi & Hünnemeyer (1991), apresentam-se imbricados: trans-

---

2. Aqui adotamos a visão da gramaticalização a partir da segunda metade do séc. XX.

3. Justamente por essa razão, Heine & Reh (1994) defendem que, para se dar conta da gênese e desenvolvimento de categorias gramaticais, é necessário que se realize uma análise sobre a manipulação cognitiva e pragmática, razão por que a transferência conceptual e contextos que favorecem a reinterpretação devem ser observados.

ferência conceptual (metáfora<sup>4</sup>), que aproxima domínios cognitivos diferentes; e motivação pragmática, que envolve a reinterpretação induzida pelo contexto (metonímia). A diferença entre eles pode ser expressa, segundo Bisang (1998), pela oposição entre os mecanismos de metáfora e de metonímia<sup>5</sup>.

O que está apresentado nessa oposição é que metonímia é um fenômeno sintático de mudança, o qual pode se manifestar por meio de incorporação de informação justaposta ou por rompimento de fronteira fônica, demandando refronteirização. É justamente por isso que a reanálise está atrelada. Com as informações vizinhas interferindo-se mutuamente, a abdução de um novo sentido não pode ser contida. Esse fenômeno manifesta-se na interação social, em que *gaps & links* são espaços relevantes de intercompreensão aproximada, ou seja, elementos codificados pressupõem, num cálculo corrente na conversa, o que o outro já sabe. Elide-se o que se supõe presente na memória do outro e o interlocutor, por sua vez, liga, produz relações que não necessariamente estão na origem da codificação. Na metáfora, todo esse processo de aproximação ocorre, mas em ausência na cadeia sintática. A presença é marcada pelo repertório memorial desse mesmo interlocutor.

---

4. Diversos linguistas (Sweetser 1988; Bybee, Perkins e Pagliuca, 1994; Heine & Reh, 1984; Heine, Claudi e Hünemeyer, 1991) argumentam que a mudança semântica, durante o processo de gramaticalização, é fortemente motivada por processos metafóricos. Bybee, Perkins e Pagliuca discordam quanto a considerar, entretanto, a metáfora como o mais importante processo responsável pela gramaticalização.

5. Metonímia: nível sintagmático, reanálise (abdução), implicaturas conversacionais e opera através da inter-relação sintática dos constituintes. Metáfora: nível paradigmático, analogia, implicaturas convencionais e opera através de domínios conceptuais.

Todos os autores com que tivemos contato via estudos e também resultados das pesquisas no Grupo de Pesquisa “Linguagem e Cognição” demonstram que esses são mecanismos complementares. Enquanto a metáfora resolve um problema de representação, a metonímia apresenta-se como a resolução de problemas de informatividade e relevância na comunicação (a busca da intercompreensão).

Ilustra essa estratégia a situação comum de falantes elidirem alguma informação da cadeia discursiva por julgar que o interlocutor já tenha essa informação. Assim, essa porção silenciada é, de outra perspectiva, uma informação pressuposta. O efeito dessa elisão (ou silenciamento) na cadeia sintática produz a aproximação de termos que não estariam naturalmente próximos, como em (1), em que a informação entre colchetes representa o trecho elidido. O resultado é uma sequência tal como em (2):

não vou mais [ao cinema], você vai.

não vou mais, você vai.

Não vou **mais/mas** você vai.

O efeito gramatical, no entanto, pode ser percebido em (3), em que o advérbio é reanalisado como uma conjunção.

Durante o processo de análise, o que permite pisar o campo da cognição, além desses mecanismos, é a própria forma de “olhar” para o dado. Funcionalistas e cognitivistas não consideram a sintaxe como o centro de atenção, mas, sim, como ponto de partida. Alguns linguistas, inclusive, a deslocam para a periferia da produção, como pista necessária à descrição do processo, como o resultado que favorece recuperar o processo pré-verbal.

A descrição sintática combina-se, nessa abordagem, com a circunstância discursiva e com os contextos específicos de uso. Os domínios da sintaxe, da semântica e da pragmática<sup>6</sup>, por conseguinte, são relacionados e interdependentes. Todas as ‘coincidências’ que enxergamos ao analisar fenômenos linguísticos são, em última instância, respostas mentais guiadas pela atuação de memórias (a self-procedimental, inclusive).

Uma dessas coincidências é rotulada de princípio da marcação<sup>7</sup>, que prevê três critérios principais para a distinção entre categorias marcadas e categorias não-marcadas, em um contraste gramatical binário<sup>8</sup>. Vejamos como isso se dá e o que licencia essa visão coincidente:

*complexidade estrutural*: a estrutura marcada tende a ser mais complexa (ou maior) que a estrutura não-marcada correspondente;<sup>9</sup>

*distribuição de frequência*: a estrutura marcada tende a ser menos frequente do que a estrutura não-marcada correspondente;

---

6. O mais ritualizado dos domínios de conhecimento, o pragmático (conhecimento das regras e princípios – máximas, convenções – que governam o uso adequado de expressões linguísticas numa interação verbal), imbrica-se com sintaxe e semântica. As memórias de longo e curto prazo são ferramentas imateriais que funcionam como lastro necessário a esse domínio de conhecimento.

7. O princípio da marcação ganhou evidência na linguística estrutural desenvolvida pela Escola de Praga.

8. Lembramos que um indício de que linguistas são funcionalistas é justamente o rompimento com o binarismo. A busca pela gradação entre dois polos é a ação mais visível de funcionalistas no que se refere às ações descritivas. Uma discussão detida de marcação encontra-se em Martelotta *et alii* (2008).

9. Com base nesse argumento, poderíamos esperar que uma oração subordinada substantiva apositiva seja, além de mais complexa do que um aposto em configuração de termo simples, menos usual.

*complexidade cognitiva*: a estrutura marcada tende a exigir maior esforço mental, por isso demanda maior atenção e mais tempo para processamento do que a estrutura não-marcada correspondente.

Considerando tais elementos, pode-se afirmar que o *contexto* é relevante para identificar se um item é marcado ou não-marcado<sup>10</sup>; também o *fluxo de atenção* e o *estatuto informacional* completam esse grupo de mecanismos relevantes para os sintaticistas funcionalistas lidarem com a língua em uso sincrônica ou diacronicamente.

É a propósito dessa discussão que Givón (2005) afirma que a pragmática é matéria-prima para a cognição. O aspecto que o autor utiliza para justificar o plano pragmático (ou das intenções) não é outro que não os julgamentos *contextuais*. Esses julgamentos são fundamentais porque permitem alcançar: a *relevância* e a *importância* (noções parcialmente sobrepostas, que dependem da atividade cognitiva da abdução na situação interativa); o reconhecimento de *similaridades*, *analogias* e *metáforas* (noções dependentes de um processamento mental por requerer a ativação de elementos do contexto comunicativo); atenção para as *categorizações* e *classificações* realizadas pelo interlocutor (processos que requerem o julgamento contextual além do reconhecimento de traços e peculiaridades em termos de semelhança e dissemelhança); as *inferências abduativas* e *raciocínios analógicos* do interlocutor e também as que o próprio falante faz (em cuja base estão

---

10. Segundo Oliveira Filho (1961:168), “o contexto [é] recurso capaz de sozinho e de maneira inteiramente imaterial tornar preciso, seja um fato lexicológico seja uma função gramatical. Não é possível que exista alguma língua na qual não se faça uso do contexto ou ambiência vocabular para um qualquer desses dois fins, ou para ambos simultaneamente.” (sic)

experiências acumuladas que funcionam como evidências para todo o processamento mental).

Reconhecer esses aspectos pressupõe a capacidade interlocutiva de *explicar* e *entender* (noções pragmáticas que produzem raciocínio abduutivo) e de compreender os *objetivos* (motivações adaptativas a determinados contextos) em termos de distribuição de informação nos planos discursivos, ou seja, do que é codificado em *fundo* e em *figura* (verificação da *saliência*, da *frequência* e da *marcação* revelam aspectos de percepção mental intencionais ou não, mas sempre com alta vinculação ao contexto comunicativo). Enquanto vai codificando e tentando captar informações pragmáticas do interlocutor, o falante vai reconhecendo as virtualidades dos itens e das construções para se comunicar. Para todas essas ações interlocutivas, a dependência contextual é pressuposta. Logo, o exercício de recortar na memória o *contexto* é, sem dúvida, uma ação cognitiva<sup>11</sup>.

Todos esses aspectos – considerados tanto pragmáticos (e sociais) quanto cognitivos – auxiliam na compreensão de como o *contexto* age na situação comunicativa. Da mesma forma, são ferramentas eficientes para descrever os usos linguísticos. Esta é a exata relação entre gramaticalização, foco de nosso interesse, e cognição/pragmática: enquanto a pragmática volta-se ao estudo das relações existentes entre língua e contexto, gramaticalizadas ou encadeadas na estrutura da língua (Levinson, 1983), a cognição manifesta-se em operações dependentes da memória, da atenção e da interpretação desses contextos específicos, amplifica-

11. Embora Givón (2005) os apresente como itens sequenciados, percebemos que é possível combiná-los. Ilustra esse raciocínio os itens (iii) e (viii), por exemplo.

dos para a comunicação e revelados materialmente na frequência e na produtividade de itens e funções em processo de gramaticalização. Gramaticalização, em consequência, mantém relação estreita com cognição<sup>12</sup>. E, se assumirmos isso como verdade, será difícil sustentar a ideia de que o signo é arbitrário.

O primeiro argumento forte dos estudos sobre gramaticalização assenta-se justamente na negação da arbitrariedade, pois, postula-se que falantes recorrem a formas existentes e de uso frequente às quais atribuem novas funções<sup>13</sup>. Isso conduziria à conclusão de que ‘novos signos’ seriam inspirados/plasmados em formas e traços semânticos pré-existentes. Então, será procedente sustentar que a motivação para a gramaticalização é mesmo o desejo de ser criativo, inovador ou será que a criatividade já é um efeito inesperado e inconsciente de uma tentativa de se “encaixar”, de interpretar o contexto, de alcançar o processamento mental do outro? É certo que, nesses casos, a motivação de ser parte do grupo, de ser igual, de não discrepar, de buscar compreender a mente do outro, de recortar contextos, retratam muito mais um processo de adaptação. A mudança é, muitas vezes, assim, só um efeito ao revés da criatividade, mas do qual nunca tomaremos consciência durante o momento da interação.

Durante todo o desenvolvimento da teoria sobre gramaticalização, no período anterior ao século XXI, tornou-se lugar comum afirmar que a motivação era centrada na neces-

---

12. Os processos e mecanismos da lexicalização não são tão diferentes assim. Apenas são opostos quanto à manifestação na cadeia sintática e nos efeitos semânticos.

13. A esse procedimento Werner e Kaplan (*apud* Heine, Claudi & Hünemeyer, 1991) chamaram de princípio de exploração de velhas formas, e a que Labov (1972), chamou de princípio do uniformitarismo.

sidade<sup>14</sup> de novos sentidos, em decorrência do ‘abandono’ (e não perda, subtração ou desaparecimento) de outros sentidos. A partir disso, Sweetser (1988) falará em *bleaching*<sup>15</sup> como correspondente não somente às perdas, mas também a ganhos e a manutenções de propriedades durante o processo. Chamamos a atenção para uma leitura cognitiva do que disse a autora: como o uso favorece o ‘desbotamento’ de traços semânticos, pode-se dizer que o uso foi previamente automatizado, por isso se tornado inconsciente e ‘desbotado’ (baixa atenção); também se pode dizer que o uso ‘desgastou’ alguns traços típicos esperados e projetados como certos pela memória do interlocutor<sup>16</sup>.

Não é à toa que funcionalistas cognitivistas têm se voltado para o contexto de emprego, para a combinação de signos linguísticos e não-linguísticos (como gesto, força elocucionária, convicção etc.): quanto mais ritualizado parecer um item/construção, mais abstratizado será com a incorporação de elementos pressupostos e/ou inferidos. Essa ritualização tem como fator correlato a alta frequência de uso, que retoma o círculo virtuoso: alta frequência > automatização > inconsciência...

Haiman (1994)<sup>17</sup> e também Bybee (2003), dentre outros, se interessaram em explicar esse mistério da correlação

14. Em alguns casos, essa necessidade representa uma identificação de grupo, como pode ter acontecido com a palavra *tipo* e expressões derivadas (*tipo assim*, por exemplo), rejeitadas por falantes mais velhos e com maior nível de escolarização.

15. “I have also suggested that there is a sense in which grammaticalization involves loss of meaning, and another sense in which it does not” (Sweetser, 1988:400).

16. Invariavelmente, linguistas recorrem à metáfora do *blue jeans*, que vai se desgastando, ficando pouco azul, cada vez mais pouco.

17. Haiman, por exemplo, defendeu que alguns fenômenos revelam-se no uso: a) habituação – que resultaria da repetição e esgotamento de um objeto ou prática cultural de sua força e frequência de seu significado original; b) automatização (de sequência ou unidades) – que teria como efeito o uso em bloco em determinado contexto; c) redução da forma – que ocorreria com o enfraquecimento e reorganização de uma série antes entendida como



entre frequência de uso e abstratização de expressões. Hai-man voltou-se para o efeito do uso, e Bybee preocupou-se com o método de apreensão desses efeitos. Ambos, contudo, defenderam que a frequência de uso e o esvaimento de uma prática atuariam como gatilhos para a habituação, sucedida pela blocagem do uso (automatização) e posterior redução fônica. Todos esses fenômenos linguísticos culminariam com a emersão de uma função mais gramatical<sup>18</sup>. Mas a pergunta persiste: como se dá essa passagem? Qual o processo ou mecanismo que responde a essa mudança?

Alinhadas a Clark (2000:55)<sup>19</sup>, assumimos que língua (e linguagem) é uma forma de cognição e também de processamento social, porque ela serve para fazer coisas no plano individual e também ações conjuntas (social)<sup>20</sup> que podem ser assumidas como hábito na sociedade (cultural). Conhecer, portanto, como o indivíduo codifica uma intenção pressupõe recolher pistas de processamentos cognitivos.

---

uma série de informações; d) emancipação – que provocaria a passagem de funções mais instrumentais para funções mais simbólicas inferidas de um contexto específico.

18. Esses mesmos indícios podem se manifestar – e comumente o fazem – no processo de lexicalização.

19. “Em alguns campos, o uso da linguagem tem sido estudado como se fosse inteiramente um processo individual, como se ele coubesse totalmente dentro das ciências cognitivas – Psicologia Cognitiva, Linguística, Ciência da Computação, Filosofia. Em outros campos, ele tem sido estudado como se fosse um processo inteiramente social, como se ele estivesse inteiramente dentro das ciências sociais – Psicologia Social, Sociologia, Sociolinguística, Antropologia.” O autor afirma que o uso da linguagem pertence a ambos (Clark, 2000:56).

20. Clark, com esse espírito de associar cognição com aspectos sociais da linguagem, apresenta um desdobramento em seis proposições fundamentais que podem servir de pistas metodológicas ao trabalho linguístico: Proposição 1 – A linguagem é fundamentalmente usada com propósitos sociais; Proposição 2 – O uso da linguagem é uma espécie de ação conjunta; Proposição 3 – O uso da linguagem sempre envolve o significado do falante e o entendimento do interlocutor destinatário; Proposição 4 – O cenário básico para o uso da linguagem é a conversa face a face; Proposição 5 – O uso da linguagem tem frequentemente mais do que uma camada de atividade; Proposição 6 – O estudo do uso da linguagem é tanto ciência cognitiva quanto ciência social.

Todo neurocientista parte do pressuposto que a mente do indivíduo, a não ser quando alvo de processos patológicos, não involui. Assim também pensa o linguista: o processo de gramaticalização desenha uma rota de mudança unidirecional de desenvolvimento. As molas desse processo são mecanismos mentais a partir dos quais linguistas formulam princípios altamente complexos, tais como a unidirecionalidade, a iconicidade e a marcação.

Esses princípios desenharam na gramática das línguas a forma como comunidades linguísticas se comportam. Foi o que Lima-Hernandes (2010) recentemente demonstrou ao tomar como alvo de análise o comportamento linguístico de indivíduos da comunidade linguística do português brasileiro. De suas produções escritas e faladas, essa autora recolheu fragmentos linguísticos que, num quadro tipológico, representavam contextos adaptativos da espécie, mas não somente isso: esses mesmos dados permitiram a projeção de rotas de evolução linguística. As evidências desses percursos assentaram-se em etapas de intercompreensão ricas em ambiguidades:

(...) quanto maior o compartilhamento de informações, menor o material linguístico necessário em sua codificação sintática. Se as categorias [cognitivas] mais à direita incorporam as categorias mais à esquerda, então é esperado que a elisão de categorias segundo seu estatuto informacional [+conhecida] caminhará em sentido inverso no *continuum*: qualidade > evento > tempo > espaço > instrumento > objeto > pessoa > partes do corpo. Em outras palavras, o que já é conhecido e supostamente compartilhado em situação interativa é elidido da sequência sintática. (LIMA-HERNANDES, 2010, p. 36)

A ambiguidade é um quadro que demanda uma decisão interpretativa. Quase sempre, no entanto, juntamente manifesta-se a incorporação metonímica. O exemplo clássico é aquele com a evolução do verbo *ir* de pleno a auxiliar. Uma ação (por exemplo, a de ‘comprar pão’) é pressuposta no espaço locativo codificado (na padaria)<sup>21</sup>. Essa cadeia de informação, tornando-se sobreposta pragmaticamente na linha do tempo e o indivíduo, em situação interativa, deixa de codificar o locativo, pois é fácil para seu interlocutor imaginar que será aquele o lugar onde se comprará pão. O resultado disso foi a reanálise do verbo pleno em verbo auxiliar. Sendo assim,

esse modelo permitiu compreender que o sintagma nominal locativo deixou de ser realizado; o resultado foi a aproximação do verbo de movimento de outro verbo que está em sua forma não-finita, permitindo que a sequência V1+V2 fosse interpretada como uma locução verbal, em que V1 é verbo auxiliar. (*id. ib.*, p. 37)

a expressão locativa torna-se informação pressuposta na categoria mais à direita (processo). Dessa forma, duas informações, antes distanciadas sintaticamente, justapõem-se e geram um efeito inovador que culmina com a **reanálise** de um marcador de contraste entre as duas informações. A metonímia é o campo que nos interessa, portanto, para tratar da reanálise.

A elisão do segmento locativo foi suficiente para que uma estrutura bem conhecida dos falantes saltasse aos olhos, ou

21. Vou à padaria comprar pão: [Mov] [espaço] [evento] > [Mov] [espaço] [evento]. É esperado que comprar pão seja ação realizada na padaria, que comprar carne ocorra no açougue, que assistir a filme seja no cinema. Mas tudo isso também tem sofrido drásticas alterações de contextos típicos com o advento das novas tecnologias.

melhor, à mente. O que guiou a reanálise, então, foi a memória de que essa estrutura equivalia à presença, na primeira posição, de um verbo auxiliar. E, assim, *ir* passou a sê-lo.

Por que o locativo e não o evento foi elidido? Foi a segunda pergunta que nos fizemos. Olhando para os dados e pensando em um processamento mental compatível, demos-nos conta de que é regra eliminar o que é mais disponível para o interlocutor com sua bagagem pragmática completar. Em outras palavras, “apaga-se da sintaxe porque já está suficientemente gravada na memória do indivíduo, já é possível incluí-la como informação típica da bagagem pragmática do interlocutor também” (id.ib.). Essas alterações das estruturas sintáticas são admitidas em benefício da intercompreensão.

### 3. Reanálise e Contexto – a busca da intercompreensão

Como já afirmamos e aqui retomamos, a gramática da interação social recapitula a gramática da comunicação interpessoal. Esse *insight* de Givón (2005) justifica o que demonstramos com a elisão de informações: elidimos para sermos para claros, um irrefutável paradoxo. Em outras palavras, a busca do equilíbrio dos usos e da sintonia intercomunicativa passa necessariamente pela constituição de paradoxos<sup>22</sup>. Esse autor propõe sete paradoxos que equivalem à dinâmica dos usos linguísticos e à atuação de forças entrópicas e anatrópicas: Yin e Yang, singularidade e continuidade,

22. Segundo Givón, esses paradoxos são apreensíveis com base na filosofia oriental do tai-chi-chuan, que toma o equilíbrio como a base dos movimentos. Elementos e seus efeitos paradoxais são motivadores das reflexões. A força e a energia são paradoxalmente ataque e defesa, caos e organização, desgaste e renovação. Movimentos leves e lentos podem surtir efeitos devastadores e inesperados num corpo oponente.

enraizamento e leveza, velocidade e consciência, atenção e automatismo, atenção difusa e prática fora do contexto.

Isso significa que forças contrárias e aparentemente contraditórias agem a favor de conciliar mecanismos historicamente recorrentes (*paradoxo Yin e Yang*). Então, apesar de a variação e a mudança significarem desestabilização sistêmica, seu efeito é a coesão sociolinguística. A busca de expressividade e inovação produz soluções que respeitam regras de intercompreensão. E, assim, cabe ao falante simplesmente o papel de administrar o dito (quanto diz e o modo como diz). O que determina sua decisão, contudo, é algo fora de si: a suposta bagagem discursivo-pragmática de seu interlocutor e esse reconhecimento depende de intuição e de memória, elementos imateriais para linguistas. A busca dessa intercompreensão impõe soluções também inovadoras e expressivas, que produzem, se não a compatibilização de conhecimentos (ao que parece, uma quimera), pelo menos a solução para que aparentemente o seja.

Em situações de interação, sempre heterogêneas, sempre caóticas, “o efeito é um rearranjo de todas as capacidades cognitivas, envolvendo contextos globais (eventos, participantes, cena comunicativa, tópico, foco, capacidades cognitivas e habilidades físicas)” (LIMA-HERNANDES, 2010) e frequência de uso. Esses elementos imateriais podem ser avaliados pelo estatuto informacional e pelos planos discursivos manifestados na língua. Integra esse quadro de conhecimentos complexos o conhecimento gramatical, que parte da memória de longo termo, e contribui para a disposição dos arranjos decorrentes da ação da memória de curto termo.

Nesse jogo comunicativo, inferências são continuamente realizadas<sup>23</sup>. Mais do que lidar com língua e gramática, os interlocutores lidam com a tensão estabelecida entre atenção e intenção. É, de fato, um jogo interessante, mas não livre de situações de incompreensões e equívocos. É o que Givón chama de *paradoxo de prática fora do contexto*: o falante lança mão do conhecido para resolver situações novas, porém num novo arranjo mental a partir de uma mesma codificação sintática. Esse é o chão necessário para que a **reanálise** se realize: mesma superfície; planos interpretativos distintos.

Um exemplo eficiente da atuação da metonímia e da reanálise, no português do Brasil, é a mudança sofrida pela construção *risco de vida* (construção A), que foi, inicialmente na mídia, alterada para *risco de morte* (construção B) (LIMA-HERNANDES, 2008). A construção A [risco de vida] é fruto de mudanças anteriores (<risco de perder a vida) em que *risco* assumia o sentido de possibilidade; sua polaridade não estava claramente definida pelo seu sema, mas pelo sintagma preposicionado que o sucedia. Num determinado momento do século XXI, falantes perceberam um novo sentido no que há muito tempo sobrevivia parcialmente com a combinação de informação de superfície e parcialmente com a informação subjacente. Passou muito tempo antes que se ingressasse no processo de atualização, cujo efeito é o aumento da recorrência da construção B [risco de morte] nos mesmos contextos anteriormente típicos da construção A<sup>24</sup>.

23. Para efetivar o cálculo entre conteúdo e inferências, o linguista serve-se de ferramentas diversas, dentre as quais estão os subprincípios do princípio de iconicidade (quantidade, complexidade, ordenação linear).

24. Alguns casos são típicos de gramaticalização e outros decorrem de mecanismos similares, porém pertencentes a um processo de lexicalização. Observemos alguns desses casos:

Esse exemplo permite afirmar que *reanálise* não necessariamente indica a manifestação da gramaticalização, mas o inverso é condição *sine qua non*, ou seja, não há gramaticalização sem algum processo de reanálise<sup>25</sup>. É por isso que Harris & Campbell (1995)<sup>26</sup> afirmam que uma nova cons-

- (1) Risco de perder a vida > risco de [perder a] vida > risco de vida > risco de morte (Explicação contextual: determinada geração não mais recuperava a palavra subentendida, precisando restabelecer os traços de polaridade subjacentes originalmente empregados)
- (2) *Asinus burrus* > *asinus /burrus* > *burrus* (Explicação: asno não distingue se o animal é o cinza ou o ruivo. Nomeá-lo como *burrus*, ou seja ruivo, basta para a distinção que se pretende).
- (3) *Plicāre velas* > chegar (Explicação contextual: só se dobram as velas de um barco durante o processo de chegada)
- (4) *ēdērē cūm / cūm ēdērē* > *cūm ēdērē* > *cūmēdērē* > *cūmē [d] ěrē* > *cūmēěrē* > *cūmērē* > *cūmēr* > *comer/cumê/comer/comê* (Explicação contextual: mais frequentemente a atualização pelos falantes deslocava a preposição para posição antecedente ao verbo)
- (5) *inserir em, enfiar em, implicar em dentro de, desde de, deixar de, derivar de comer com, consertar com, comparar com, conectar com* (Explicação contextual: falantes passaram a não reconhecer a preposição como tal e passou a reanálise de prefixo. Para restabelecer a ligação sintática necessária, reduplicou-se a preposição original).
- (6) bilhete de cinema > entrada/ingresso (Explicação contextual: ao se passar pelo espaço de acesso ao cinema, entregava-se o bilhete. Com a associação metonímica, bilhete passa a ingresso)
- (7) *peguei a caneta e assinei* > *peguei e assinei*  
*virei e disse, peguei e falei, fui e fiz* (Explicação contextual: as ações coordenadas são sequenciadas, sendo a primeira pressuposta para a realização da segunda. Sendo assim, informações compartilhadas passam a ser elididas da codificação sintática)
- (8) *chutei o balde* (Explicação contextual: ao se chutar um balde, além de o derrubar, pode-se provocar um desconforto com o derramamento de seu conteúdo. Esse transtorno é o que se traduz metaforicamente na ação intempestiva de alguém em qualquer situação, com consequentes desconfortos)
- (9) *Estou doente de falar* (Explicação contextual: estar doente é o limite da saúde. Trata-se de situação inadiável e indesejável. Daí ser aplicada para intensificação e indesejabilidade da ação do verbo subsequente)

25. Bleaching, por exemplo, é um dos efeitos da reanálise. O usuário da língua não ‘percebe’ essa ligação entre o estágio A e o B de uma mudança, não relacionando, sequer, as duas formas à mesma raiz histórica. Vários são os estudos que atestaram a produtividade desse fenômeno nas línguas. Cito aqui o de Defendi (2008) com as reduplicações do português, pois essas revelam que coisas muito parecidas e próximas não são ‘percebidas’: *comer com, decorrer de, implicar em*, por exemplo.

26. Para uma detalhada discussão desses estágios, considere a leitura de Harris & Campbell

trução pode advir da reanálise. É também por isso que Givón (2005) dedica-se a demonstrar, de variadas formas, que o contexto deve ser efeito de outras mentes em interação. Entra nessa instância uma brecha de ambiguidade e estranhamento. Só assim, a implementação poderá se consolidar.

Seria o caso de refletir sobre o papel da ambiguidade<sup>27</sup> nos processos de reanálise. Essa discussão foi empreendida por Harris & Campbell (1995), considerando, contudo, a questão do pré-requisito, ou seja, seria a ambiguidade condição *sine qua non* para que a reanálise se deflagrasse? Encaremos essa velha questão de um outro modo: numa situação interativa x, diante de uma informação pouco óbvia, o falante sabe/ou imagina saber que o outro está dizendo algo que atende às três regras conversacionais básicas e de domínio de todo falante adulto: 1. o interlocutor diz o que permite sequenciar e explanar o que foi dito antes; 2. o interlocutor diz o mínimo possível para que se vá completando com o que se sabe do tema a partir de interações pretéritas ou a partir do que é de domínio geral; 3. o interlocutor acredita saber o que o outro sabe sobre o tema para dar a continuidade à conversa.

Sabendo disso, o falante buscará um caminho inferencial para entender o que o outro disse. Nessa busca, pode assumir um caminho inovador de compreensão. Há, no entanto, alguns senões com relação ao interlocutor os quais também orientam os falantes nas interações para que o *footing* possa ter êxito: 1. se o interlocutor pretender não dar

---

(1995) em sua seção 4.4 (*Reanalysis and actualization*).

27. Entendemos ambiguidade, tal como Harris & Campbell (1995:70), como a possibilidade de que uma sentença tenha duas interpretações concomitantes (ou seja, estruturas subjacentes diferentes para uma mesma codificação de superfície).



sequenciamento ao mesmo tema, ele providenciará uma forma de sinalizar essa mudança de tópico; 2. se o interlocutor souber que o outro não tenha tão clara lembrança de suas interações anteriores, ele fornecerá uma maior contextualização a fim de que a conversa seja produtiva; 3. se o interlocutor não souber ou não se lembrar da bagagem pragmática do outro, ele mobilizará mais material linguístico para preencher essa suposta lacuna.

Se algum desses pressupostos falharem, a ambiguidade pode ser um provável efeito, ainda que não seja o único. Nesse caso, o interlocutor tecerá suposições de sentidos a partir de uma codificação sintática apreendida. Configura-se aí a ambiguidade, espaço criativo relevante para a dinâmica linguística.

### **Considerações finais**

Na decisão sobre qual sentido deve ser o esperado para a situação da conversa, pode-se codificar sintaticamente algum contexto propício para a reanálise do interlocutor. Daí dizermos que a reanálise, do ponto de vista da recepção, é semântica em sua motivação: é a decisão por uma leitura plausível para o contexto e tendo em vista a história do item e do indivíduo na língua, o que implica aspectos sociolinguísticos pertinentes inclusive.

O falante pode, como demonstrado, vislumbrar um sentido tal que pode não ser o esperado pela pessoa que emitiu a codificação sintática originalmente. Muitas vezes, o ‘codificador’ pressupõe que o outro seja capaz de preencher uma sequência, mas o resultado pode não ser o esperado.

Provavelmente, o ‘codificador’ nunca saberá desse leve – mas dramático – desvio da compreensão da informação. Rótulos como *opacidade* e *lacuna*, não por acaso, serão associados ao processo de reanálise<sup>28</sup>.

Chegamos, assim, ao ponto de conclusão desta intervenção. Integraram o foco de atenção nesta explanação: (i) a relação entre linguagem e cognição, (ii) a apresentação de casos de reanálise e (iii) a análise das motivações que estão subjacentes ao estranhamento primário que culmina, num momento posterior, com uma mudança na língua.

---

28. Os textos introdutórios sobre gramaticalização ilustram bem esse procedimento ao tratarem da evolução do tempo futuro ou da negação no francês.

## Referências

BISANG, Walter. “Grammaticalization and Language Contact, Constructions and positions”. In: RAMAT, Anna Giacalone & HOPPER, Paul J. (eds.) *The limits of grammaticalization*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1998, pp.13-58

BYBEE, Joan; PERKINS, Revere & PAGLIUCA, William. *The evolution of grammar: tense, aspect, and modality in the languages of the world*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1994.

BYBEE, Joan. “Mechanisms of Change in Grammaticalization: the role of frequency”. In: JANDA, R.; JOSEPH, B. (eds.) *The handbook of historical linguistics*. Oxford: Blackwell, 2003, pp. 602-623.

CLARK, Herbert H. “O uso da linguagem”. In: Tradução de Nelson de Oliveira Azevedo e Pedro M.Garcez. GARCEZ, Pedro M.(org.). *Cadernos de tradução* (9), Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2000, pp. 55-80.

GIVÓN, Talmy. *Context as other minds: the pragmatics of sociality, cognition and communication*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005.

HAIMAN, John. “Ritualization and the Development of Language. In: PAGLIUCA, William (ed.). *Perspectives on Grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins, 1994, pp. 3-28.

HARRIS, Alice C. & CAMPBELL, Lyle. *Historical syntax in cross-linguistic perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

HEINE, Bernd; CLAUDI, Ulrike & HÜNNEMEYER, Friedderike. “From cognition to grammar – evidence from African Languages”. In: TRAUGOTT, E.C. & HEINE, BERND (eds.) *Approaches to grammaticalization. Volume I: Focus on theoretical and methodological issues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1991, pp. 149-187.

HEINE, Bernd & REH, Mechtthild. *Grammaticalization and reanalysis in African Languages*. Hamburg: Helmut Buske, 1984.

LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Pennsylvania: University Press, 1972.

LEVINSON, Stephen. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia. “Esquecimento histórico e mudança linguística: um risco de vida no português brasileiro”. In: LIMA-HERNANDES, M.C.; MARÇALO, M.J.; MICHELETTI, G.; ROSSI, V.L.. (Org.). *A Língua Portuguesa no Mundo - I Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*. São Paulo: FFLCH-USP, 2008.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia. *Processos sociocognitivos da mudança gramatical: estruturas x-que do português*. Tese de livre-docência. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

MARTELOTTA, Mário Eduardo *et alii*<sup>29</sup>. *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVEIRA FILHO, A. Marques de. *Do complexo sintático para o complexo morfológico e dêste para aquele. Evoluções morfológicas progressivas e evoluções morfológicas regressivas nas línguas em geral, e no indo-europeu, em particular*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1961.

SWEETSER, Eve E. “Grammaticalization and Semantic Bleaching”. In: AXMAKER, Shelley; JESSIER, Annie; SINGMASTER, Helen (orgs.) *General Session and Parasession on Grammaticalization*. Berkeley Linguistics Society, 1988, pp. 389-405.

---

29. Demais autores: Mariangela Rios de Oliveira, Maria Maura Cezário, Angélica Furtado da Cunha, Sebastião Votre, Marcos Antonio Costa, Victoria Wilson, Eduardo Kenedy, Márcio Martins Leitão e Roza Palomanes.



## **Consciência e autonomia no contexto da cognição: discutindo o papel da linguagem**

*Maria João Marçalo - Universidade de Évora*

*Renata Barbosa Vicente - Universidade Federal Rural de Pernambuco*

*Maria Célia Lima-Hernandes - Universidade de São Paulo/CNPq*

*Mônica Soares - Universidade de São Paulo*

A semente que propicia o desenvolvimento do indivíduo é uma herança filogenética pouco discutida durante todo o período de maturação individual, o que a torna um sistema em baixo nível de atenção e, conseqüentemente, de baixo nível de consciência. Alguns fatores propulsores desse desenvolvimento constituem força ímpar para que saltos de aprendizagem e de conscientização impactem a mente. O espaço de atenção conjunta (EAC), a autonomia na condução da vida e a identidade constituem-se fatores primordiais para a discussão sobre a correlação entre linguagem e consciência, daí os selecionarmos para esta intervenção.

O EAC se manifesta desde os momentos da fase mais tenra da vida humana, mas sua materialidade visível primária nos é consolidada nas cenas de alimentação e de carinho, como é a amamentação. Esses momentos traduzem-se em exercícios de focalização de atenção que mobilizam sentimentos e emoções para essa troca de ações (interações). Tais momentos significativos, como outros relevantes na formação individual, codificam-se na mente

e revelam-se continuamente disponíveis nas reações emergentes em variadas experiências cotidianas. Em cada um desses momentos, sinapses fundamentais ocorrem e se fortalecem pela vida afora (processos iterativos): os caminhos da intimidade, que começam a ser percorridos sempre permeados – em contexto idealizado – pela sensação de conforto e de saciedade.

Lacunas, vãos, hiatos, vácuos, a despeito desse conforto e saciedade permanecerão num devir, com hipótese de contínuo preenchimento. Essa insaciedade precisa existir para impelir o movimento que demanda o existir. E esse sempre incerto e inexato preenchimento, na espécie humana, tem resposta eficaz na conexão via focalização de atenção. O olhar, o toque, a sonoridade e o paladar – sensações mistas e cinestésicas – produzem a sensação de prazer, que, em tese, está na base do que de mais relevante sentimos para seguir adiante como seres capazes e confiantes: o sabor da felicidade.

Pode soar estranho tratar da felicidade num espaço de estudos voltado à linguagem. No entanto, estamos convictos de que felicidade pode ser tema mesmo num espaço científico. Arriscar tratar desse tema num campo científico pode trazer a dúvida e, até mesmo, um fracasso de audiência em congressos sobre linguagem. A nova onda que pede que abordemos temas de forma trans-, multi- e inter-revela atravessamentos que nos liberam de preconceitos, de distanciamentos, de fragmentações porque, quando se abre para o novo, a mente se expande. Talvez seja essa uma forma de anotropia, de busca de vida, de renovação e, conseqüentemente, de felicidade.



Provavelmente, o início do caminho para essa conversa seja criar um primeiro passo no espaço da cognição humana: devemos identificar um espaço em que nos aproximemos em entendimentos e mútua compreensão. Faremos isso com uma aproximação do conceito de *felicidade* nesse atípico espaço de reflexão. Lembremo-nos, antes, que “condições de felicidade” já foram alvo de definição no campo filosófico e, depois, esse conceito foi incorporado às ferramentas de estudos linguísticos no campo da Pragmática (AUSTIN, 1990; SEARLE, 1979). Como fazer a transposição desse tema para o campo da aquisição/perda de linguagem? Sugerimos o seguinte modo, lido em termos de hipótese: se considerarmos que felicidade equivale à resposta biofísica que todo indivíduo manifesta quando seus objetivos e metas são alcançados, então, podemos dizer que, ao se sentir satisfeito em suas necessidades, o indivíduo pode, por extensão, produzir a sensação de felicidade. Desfrutar desse efeito pressupõe consciência sobre causas e efeitos.

### **Consciência humana e desenvolvimento humano**

Até o início do século XXI, praticamente nenhum cientista se atreveu a tratar da consciência, a menos que estivesse num contexto de discussão ética, criminal ou psiquiátrica. Atualmente, graças às descobertas de António Damásio, esse tema ganhou proporções de aplicação em vários campos nos EUA. Utilizando técnicas de ressonância magnética funcional, Damásio inicialmente demonstrou a diferença entre emoção e sentimento. Foi um achado revolucionário, sim, principalmente porque, a partir de então,

podemos falar cientificamente sobre emoções e sentimentos no campo da Linguística<sup>1</sup>.

Será necessário recuar no tempo e refazer o percurso daqueles que, mesmo sem ter dialogado em seu tempo, contribuíram para que ideias como as de Damásio fossem nascidas no final do século XX. Na busca de conhecimento científico que compusesse o que hoje chamamos de Linguística, vários foram os encontros com outras áreas. Os avanços sempre foram interdisciplinares. Assim foi, como relata Chauí (2000), com Aristóteles, discípulo de Platão, ao definir termo ou categoria como ‘aquilo que serve para designar uma coisa’, cabendo à percepção e ao pensamento do sujeito essa ação para designar<sup>2</sup>. O sujeito à época não era concebido como o agente, mas como “alguma coisa como um suporte ou um substrato dotado de uma capacidade receptiva” (LIBERA, 2013:19). Isso justifica o motivo de orientações para que decidamos escrever ou em primeira pessoa do plural ou em terceira pessoa do singular. O agente

---

1. A área que já fazia isso há muito tempo como técnica de ensino e aprendizagem era a Educação, é bom que se lembre, mas o afeto entrava como forma de reforçar aprendizagem específica sob a égide da Psicologia Escolar.

2. Para essa classificação, Aristóteles postula dez categorias: substância, quantidade, qualidade, relação, lugar, tempo, posição, posse, ação, paixão ou passividade. Relacionando essas categorias ao campo linguístico, temos, respectivamente, o nome (substantivo), o quantificador (numeral), o qualificador (adjetivo), ideias derivadas das demais (comparação, numeral ordinal, numeral fracionário e percentual), circunstanciadores (advérbios de lugar, de tempo, de modo do corpo no espaço-tempo), classes de posse (pronomes possessivos, participios passados, alguns adjuntos adnominais), ações e estados (verbos e voz passiva). Notemos que a lógica linguística parece agregar o que não está no mesmo conjunto do ponto de vista da Gramática Tradicional. A explicação é que a ótica de Aristóteles é de base filosófica, a da Gramática de uma capacidade histórica de reconhecer categorias e da Linguística de focalizar funções e propriedades.

poderia agir, alterar o contexto de produção, num momento em que captar e entender (ser como receptáculo) eram ações requeridas. Poderia, inclusive, tornar-se autor do que já estava posto. O corpo era um reflexo dessa ideia. Um homem bem treinado era o que captava melhor o universo.

Essa concepção filosófica, séculos mais tarde<sup>3</sup>, vai dar lugar a uma abordagem metafísica com Kant. Ele se pergunta, como demonstra Artêncio (2007)<sup>4</sup>, se a razão seria inata ou adquirida. Se a razão é inata, então o indivíduo nasceria com a Inteligência munida de princípios racionais e de algumas ideias verdadeiras.

Dois séculos depois, Labov surge no cenário da pesquisa social de enfoque linguístico e cria a Sociolinguística Quantitativa, com forte apelo científico de controle de dados. Com esse novo modo de lidar com dados de fala, evidencia que o indivíduo usa a língua como braço de ferro para impor sua condição e delimitar seu espaço. Da apreensão dessas lutas sociolinguísticas travadas pelos pescadores da Ilha de Martha's Vineyard e pelos negros do subúrbio de Nova Iorque – só para ilustrar os estudos mais brilhantemente desenvolvidos nessa abordagem – saiu muito mais do que reconhecimento dos rótulos *variação*, *variantes* e *regra variável*; saem o reconhecimento

---

3. Kant defende que a razão é uma estrutura vazia, uma forma pura, básica e universal como um “repositório dinâmico” de conteúdos oferecidos pela experiência (Cf. Artêncio, 2007).

4. A autora continua sua exposição sobre a evolução dessa forma de categorizar, que tem relação direta com o que ocorreu na evolução do pensamento linguístico também.

e o dever de respeitar as diferenças, respeitar o outro, respeitar as diferenças de falares, nem sempre conscientes.

Analisemos estes relatos e a forma como são elaborados:

Tentei compor esta biografia **como se já estivesse morto**, no outro mundo, e **de lá me tivesse vindo a ideia de fazer um apanhado geral do que teria sido minha vida**. Isto não foi difícil, porque a vida já está em vias de me dizer adeus [Ele faleceu pouco tempo depois de redigir o ensaio autobiográfico]. Ao redigir estas linhas, devo dizer que não tive a menor preocupação quanto ao estilo. (DARWIN, 1876, grifo nosso)

Por mais que, para nós, ocidentais, a concepção da pessoa como um universo cognitivo e motivacional delimitado, único e mais ou menos integrado, um centro dinâmico de percepção, emoção, juízos e ações, organizado em uma unidade distinta e localizado em uma situação de contraste com relação a outras unidades semelhantes, e com seu ambiente social e natural específico, nos pareça correta, no contexto geral das culturas do mundo ela é uma ideia bastante peculiar. Em vez de tentar encaixar a experiência das outras culturas dentro da moldura desta nossa concepção, que é o que a tão elogiada “empatia” acaba fazendo, **para entender as concepções alheias é necessário que deixemos de lado nossa concepção e busquemos ver as experiências de outros com relação à sua própria concepção do “eu”**. (GEERTZ, 2000, *apud* LIMA-HERNANDES, 2015, p. 18, grifo nosso)

Em cada um deles, surpreendemos um sujeito escrevendo afastado de seu centro dêitico, preocupado em recompor uma perspectiva que não a sua (pelo menos não a do tempo

*realis*), reverberando essa ‘viagem’ para o momento em que escreve. Essa capacidade de abstração decorre da presença da teoria da mente; mais do que isso, da presença de uma consciência de si numa dinâmica que lhe foge a agentividade protagonista. O escrevente é coadjuvante das próprias ideias que serão lidas num tempo futuro e remoto por indivíduos em níveis distintos de self, considerando-o como autor. O que podemos extrair disso é que um indivíduo num exercício altamente refinado de *self autobiográfico* é aquele que tem a capacidade de se distanciar de si e alcançar o outro ao mesmo tempo em que imprime sua marca autoral.

Mais recentemente, especialmente devido aos desenvolvimentos teóricos providenciados por Damásio (2011[2009]), áreas diversas passaram a repensar conceitos e aplicações. Esse foi o caso da Neurociência. Este é o caso da Linguística Cognitiva.

De acordo com Damásio (2011), o cérebro constrói a consciência gerando um processo do *self* em uma mente em estado de vigília. Esse processo pode ser percebido em três estágios evolutivos: o *protossself*, o *self central* e *self autobiográfico*. Eles não são isolados, nem independentes em sua evolução, há uma relação de maturação esperada para o próximo estágio.

No momento em que o indivíduo encontra-se num estágio mais novo de desenvolvimento mental, Damásio o insere no estágio do *protossself*, que representa o próprio organismo (ou a parte biofísica, se é que podemos fazer essa separação) e consiste em uma reunião de imagens que

descreve aspectos relativamente estáveis do corpo e gera sentimentos espontâneos do corpo vivo.

Já na fase em que o indivíduo é capaz de relacionar, de interpretar um objeto a ser conhecido, Damásio o insere no estágio do *self central*. Depende, naturalmente, do estágio anterior ter ocorrido, pois ele é base para o seguinte. Isso significa dizer que todos os seres humanos teriam passado por aquele estágio, exceto os bebês acéfalos ou com transtornos outros que impediriam a constituição do organismo funcional.

Quando um *self autobiográfico* entra em campo, significa que a mente já é capaz de relacionar múltiplos objetos, tais como uma experiência vivida ou um futuro antevisto, promovendo a interação com o *protossself* de modo a produzir pulsos de *self central* em profusão.

Logo, do ponto de vista evolucionário numa abordagem neurocientífica e numa metodologia de neuroimagem, já é possível reconhecer que, no estágio do *protossself*, os processos de self orientam e organizam a mente em função das necessidades físicas e biológicas do indivíduo, dando condição para a sobrevivência. Nessa fase, provavelmente não há a consciência, no sentido mais amplo, ou seja, o ser humano ainda não adquiriu o conhecimento que lhe permite vivenciar ou compreender aspectos ou a totalidade do mundo interior.

À medida que o ser vive suas experiências no mundo em que está inserido, começa a gerar uma subjetividade na mente, tornando-se ser consciente. Nessa fase, as informações adquiridas culturalmente começam a ser usadas para

obter e acumular novos conhecimentos sobre o indivíduo. É quando alcançamos um nível mais complexo: o *self central*. Dando continuidade ao processo evolutivo, já no terceiro estágio, o indivíduo passa a raciocinar sobre o seu conhecimento. Nessa fase, o ser humano vai vivenciar, experimentar ou compreender aspectos ou a totalidade de seu mundo interior.

Damásio (2011, p. 225) evidenciou, por meio de exames de imageamento cerebral por *rmf* que a mente pode sofrer impactos positivos de um exercício cada vez mais consciente do indivíduo sobre seus atos. Revisitemos esse modelo teórico, aqui em mínimas linhas, apresentado:

**Primeiro estágio: protossself**

O protossself é uma descrição neural de aspectos relativamente estáveis do organismo. O principal produto do protossself são os sentimentos espontâneos do corpo (sentimentos primordiais).

**Segundo estágio: self central**

Um pulso de self central é gerado quando o protossself é modificado por uma interação entre o organismo e um objeto e, como resultado, as imagens modificadas do objeto e do organismo ligam-se momentaneamente em um padrão coerente, e a relação entre o organismo e o objeto é descrita em uma sequência narrativa de imagens, algumas das quais são sentimentos.

**Terceiro estágio: self autobiográfico**

O self autobiográfico ocorre quando objetos na biografia do indivíduo geram pulsos de self central que são, em seguida, momentaneamente ligados em um padrão coerente amplo.

Não é uma gradação que se experiencia compulsoriamente. Na verdade, deve haver o empenho do indivíduo na busca por si em cada ação, na busca por uma reflexão mais aprofundada sobre seu papel nos vários mundos que habita (*realis e irrealis*). É dessa busca que a subjetividade se desnuda e se expõe mais nitidamente. Na ciência da linguagem, o passo previsto é a descoberta da consciência como chave para o avanço da espécie. A sensibilidade (percepções) e o entendimento (organização de conteúdos impactados pelas percepções) transformam-se em conhecimentos e conceitos, com um guia inato para todos da espécie: a organização e reorganização de espaço-tempo experienciados e, em cada um desses fragmentos, a expansão do conhecimento sobre si. Seria, assim, a organização espaço-temporal uma forma de driblar a entropia sistêmica e de produzir a adaptação e sobrevivência (anotropia), conseqüentemente a felicidade. Talvez possamos hipotetizar que a herança filogenética equivalha às estratégias de sobrevivência, os medos, os sentimentos e emoções impressos em nosso protossself.

### **Corporeamento, consciência humana e condições de felicidade**

Clark (2006) interroga sobre o papel cognitivo da linguagem e se seriam palavras e sentenças meros veículos de ideias. Ao longo de sua discussão inovadora, alinhada com as ciências cognitivas, logo somos levados a conceber a linguagem como um *locus* em que *nichos cognitivos*<sup>5</sup> são desenvolvidos impactando as habilidades linguísticas.

5. Por nicho cognitivo o autor entende: "I mean an animal-built physical structure that transforms one or more problem spaces in ways that (when successful) aid thinking and reasoning about some target domain or domains."(CLARK, 2006: 370).



Seria a construção e a consciência da intersubjetividade elementos correlacionados e dependentes de algum nicho cognitivo? Pensemos na concepção de sujeito (pessoa individuada) e sujeito (agente da ação na sintaxe). Que relação haveria entre eles? Por que é relevante discutir o sujeito na formação de professores e de linguistas?

Para refletir sobre essas questões, sugerimos um diálogo com Clark, segundo o qual o conceito de indivíduo num mundo pouco concreto em essência depende de todo o sentimento, emoção vivenciados. São eles, em última instância, repertórios para futuras interpretações. Tudo o que se sente, se emprega, ou se pensa pode ser comentado. Logo, tudo é passível de representação.

Ainda segundo Clark, algumas poderosas habilidades desse indivíduo no mundo são as seguintes:

(a) *self-evaluation* (avaliar a própria performance na solução de problemas),

(b) *self-criticism* (identificar pontos frágeis na própria performance),

(c) *self-improvement* (tentativas sistemáticas para treinar as próprias habilidades e repará-las)

(d) *self-reflection* (avaliar a solidez e a qualidade dos próprios argumentos)

(e) *meta-meta nível* - um tipo hiperabstrato que faz pensar sobre as condições sob as quais se pensa melhor e tentar reconstituí-las.

Se realizamos essas ações (autoavaliação, autocrítica, superação pessoal, autorreflexão, nível metapensamento) – e sabemos que sim – necessariamente temos palavras e expressões – preferimos construções – que veiculem essas informações de modo satisfatório. A despeito disso, discordamos de que precisemos de uma *Mentalese*<sup>6</sup> para tratar delas. Precisamos, sim, de encaixar os termos e palavras já bem conhecidas num contexto tal e de tal modo que o sentido-meta se faça vinculado ao contexto de uso por uma razão muito simples: a língua e a linguagem – para que não restem dúvidas sobre a abrangência – proces-sam-se vinculadas a contextos reais de uso.

A dinâmica não pode ser isolada do contexto (ABRAÇADO, DIAS, LIMA-HERNANDES, 2017), que é o *locus* “de uma herança cultural cumulativa, a qual somente nos seres humanos sofre modificações com o correr do tempo.” (LIMA-HERNANDES e CASSEB-GALVÃO, 2013: 63):

a linguagem reflete um conjunto complexo de atividades comunicativas, sociais e cognitivas, integradas com o resto da psicologia humana, isto é, sua estrutura é consequente de processos gerais do pensamento que os indivíduos elaboram ao criarem significados em situações de interação com outros indivíduos. (LIMA-HERNANDES e CASSEB-GALVÃO, 2013, p. 67)

Dito de outro modo, se sentenças contêm o sentido primário para que o pensamento seja capaz de tornar objeto de atenção (conforme defendia Jackendoff) e alcançar o nível do metapensamento, então se nos voltarmos para a

6. Remetemos aqui à proposta de Frege e de outros formalistas.

forma como pessoas constroem suas comunicações num nível de autorreflexão talvez possamos reconhecer essa complexidade. No entanto, ainda estamos no nível em que precisamos entender como a linguagem e a língua correm no cérebro numa cifração neural quase incompreensível sem a ajuda de aparelhos adequados.

Na sociedade brasileira, assim como em grande parte dos meios científicos, a linguagem é algo que neurocientistas intuem saber, mas partem de um *locus* equivocado de reflexão, principalmente porque a teoria da linguagem de que se serve desconsidera a porção reptílica dos indivíduos e o próprio contexto de funcionalidade. Sociocognitivistas da linguagem, dentre os quais citamos Givón, Martelotta e nós mesmos, logo intuímos que só as construções podem ser objetos de atenção e de reflexão porque são frutos de dinâmicas socioculturalmente empreendidas, sendo a língua um supernicho cognitivo, que permite a construção de novos nichos cognitivos a serviço da pragmática. Todo o resto puramente linguístico advém dessas instâncias. Nesse sentido, sem as instâncias construcionais associadas à pragmática, não se pode avançar na ciência que considere a linguagem como um objeto distintivo de reflexão e análise. Em última instância, não há língua sem linguagem e, por extensão, não há linguagem sem mente.

## Referências

ABRAÇADO, Jussara; DIAS, Nilza Barrozo; LIMA-HERNANDES, Maria Célia. Construções subjetivas. In: BAGNO, Marcos; CASSEB-GALVÃO, Vânia; REZENDE, Tânia Ferreira (orgs.). *Dinâmicas funcionais da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2017, pp. 163-190.

AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990 [1965].

BYBEE, Joan. *Language, usage and cognition*. New York: Cambridge University Press, 2010.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CLARK, Andy. *Language, embodiment, and the cognitive niche*. *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 10, nº 8, 2006.

CROFT, William. “Toward a Social Cognitive linguistics”. In: EVANS, Vyvyan; POURCEL, Stéphanie (Eds). *New Directions in Cognitive Linguistics*, 2009 (versão preliminar).

DAMÁSIO, António R. *E o cérebro criou o homem*. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2011 [2009].

DARWIN, Charles. “Esboço autobiográfico”. In: *A origem das Espécies por meio da seleção natural ou A preservação das raças favorecidas na luta pela vida*. São Paulo: Escala, 1876, 2ª edição. Tradução de André Campos Mesquita.

DEFENDI, Cristina Lopomo. *“Portanto, conclui-se que”: processos de conclusão em textos argumentativos*. Tese de doutoramento. São Paulo: FFLCH/USP, 2013.

DIEWALD, Gabriele. “Context types in grammaticalization as construction”. Disponível In: *Constructions* SV1-9/2006 (www.constructions-online.de, urn:nbn:de:0009-4-6860, ISSN 1860-2010)

LIMA-HERNANDES, Maria Célia ; DIAS, Nilza Barrozo. “Correlação morfossintática de orações hipotáticas de finalidade e tempo”. In: Angela Rodrigues, Ieda Maria Alves. (Org.). *Gramática do Português Culto falado no Brasil: A construção morfológica da palavra*. São Paulo: Editora Contexto, 2015, v. 6, 1ª ed., pp. 249-280.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia . “A conexão de orações por correlação: conhecimento gramatical e inovação funcional”. In: Madalena Teixeira, Inês Silva, Leonor Santos. (Org.). *Novos desafios no ensino do Português*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, 2011, v. 1, pp. 76-81.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia (org). *Gramaticalização em Perspectiva: Cognição, Textualidade e Ensino*. São Paulo: Paulistana, 2010.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CASSEB-GALVÃO, Vânia. “‘Mettáforas para Martelotta’”. In: CEZARIO, Maria Maura; CUNHA, M. Angelica F. Da (orgs.). *Linguística Centrada no Uso: uma homenagem a Mário Martelotta*. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2013, pp. 59-80.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia. “E se a limitação humana não permitir reconhecer outras linguagens? Sobre ignorância e (in)adequação humana”. In: *Revista Letra*, 2015 (republicado neste volume).

LIMA-HERNANDES, Maria Célia. “Não que eu não saiba o que é normativo, mas as pessoas estão usando assim. Correlações inovadoras no português brasileiro”. In: *Revista de Letras Norte@mentos - Estudos Linguísticos*, Sinop, v. 7, nº 14, jul./dez. 2014, pp. 18-34.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia. “Nova mente, outro contexto”. In: OLIVEIRA, Mariangela R. De; ROSÁRIO, Ivo da C. (orgs.). *Linguística Centrada no Uso – teoria e método*. Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2015, pp. 13-21.

MODOLO, Marcelo; LIMA-HERNANDES, Maria Célia. “A língua em uso e o gatilho da mudança para construções correlativas”. In: II Congresso Internacional de Linguística Histórica, 2012, São Paulo. *Anais de Resumos do II Congresso Internacional de Linguística Histórica*. São Paulo: Publicações FFLCH-USP, 2012. v. 1, pp. 538-540.

RIBEIRO, Marcello. “*Tudo 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 de doutoramento. São Paulo: FFLCH-USP, 2014.

SEARLE, John R. *Expression and meaning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

TOMASELLO, Michael; CALL, J. *Social cognition of monkeys and apes*. *Yearbook of Physical Anthropology*, 1997, nº 37, pp. 273-305.

TOMASELLO, Michael; KRUGER; A.C. RATNER, H. H. “Cultural Learning”. In: *Behavioral and brain Sciences*. 1993, 16, pp. 495-552.

TOMASELLO, Michael. “The cultural ecology of young childrens interactions with objects and artifacts”. In: *Approaches to cognition: Essays in House of Ulric Neisser*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1999.

TOMASELLO, Michael. (ed.) *The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure*. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998.

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

TRAUGOTT, Elizabeth Closs; DASHER, Richard B. *Regularity in semantic change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

VICENTE, Renata Barbosa. *Iniciar é abstrato? É o lugar, é o tempo, é o espaço do caos cognitivo*. Tese de doutoramento. São Paulo: FFLCH-USP, 2014.

LIBERA, Alan de. *Arqueologia do Sujeito: Nascimento do sujeito*. São Paulo: Editora da Unifesp, 2013.





## **Um primeiro retrato sociolinguístico: um clique nos habitantes da cidade de São Paulo<sup>1</sup>**

*Maria Célia Lima-Hernandes (USP/FAPESP/CNPq)*

*Patricia Carvalhinhos (USP)*

*“A vida não passa de uma tigela de estratégias”*

*(GEERTZ, 2004, p. 42)*

Por longos anos, estivemos estudando a dinâmica do português considerado culto em São Paulo. Ao longo desse processo, fomos compreendendo o movimento iniciado no período seminal do século XX e notáramos dois fenômenos importantes para a constituição do português culto da cidade de São Paulo:

i) o peso da imigração portuguesa para o preconceito que se consolidara sobre o dialeto paulistano, haja vista o papel da gramática normativa em todo o período que recobria o subprojeto de então;

ii) o papel da Universidade de São Paulo como porta de saída de cidadãos cultos preparados para ocupar postos de gestão da cidade e do estado de São Paulo. Notáramos timidamente ainda o papel das massas migratórias que sinalizavam comportamento diferente na velha e pacata cidade de São Paulo.

---

1. Baseado no Relatório final *Projeto Temático História do Português de São Paulo - Processo Fapesp 11/51787-5*.

Visitamos acervos do Hospital Psiquiátrico Pinel de São Paulo e verificamos que uma boa parte dos pacientes (especialmente das internadas) vinha de massas migratórias. As respectivas micro-histórias sociais permitiam ver muito além e reconstituir ambientes da São Paulo de então. À ocasião, lendo memoriais e livros contendo relatos históricos, estranhamos que nordestinos cultos camuflassem seu dialeto numa roupagem lusitana para ganhar maior prestígio<sup>2</sup> (LIMA-HERNANDES, 2009). Nesse período, também tomamos ciência sobre a inédita busca de ascensão social por filhos de imigrantes, os quais começavam a ingressar na Universidade de São Paulo, deixando para trás a história de colonos da primeira geração familiar em São Paulo. Mostramos essa dinâmica com os alemães (Rezagli, 2010), com os japoneses (Komatsu, 2010) e com a ascensão de professores como diretores e catedráticos (Lima-Hernandes, 2007, 2009). Vários trabalhos de descrição no campo gramatical (Santos, 2006, 2009, 2010; Defendi, 2008; Sartin, 2008; Vicente, 2009; Spaziani, 2008; Sartin, 2008; Roma, 2011; Silva, 2011; Zambrano, 2011; Kuhlmann, 2011, 2010; Correia, 2010; Silva, 2010; Campos, 2010; Patrocínio, 2010; Nobre, 2010; Oliveira, 2009; Ciochi, 2009; Nogueira, 2008; Bernardo, 2008; Barroso, 2008; Batista, 2007; Santos, 2007; Ferreira, 2006) foram orientados e publicados, especialmente enfatizando que um movimento do léxico para a gramática (gramaticalização) se instaurava no português de São Paulo de forma

---

2. Segue transcrição de relato de professor da Escola Politécnica: "... com uma barbaça preta... de óculos e um 44 bico largo...aliás...bem proporcionado ao seu porte...todo mundo o julgava português...pelo seu sotaque característico...mas o bicho era baiano puro... (aluno A.D.A. em 1943, posteriormente professor da Escola Politécnica da USP, *apud* Lima-Hernandes, 2009)

inovadora e depois, em alguns casos, se espalhava para outras regiões brasileiras. Além desses, trabalhos de coleta de amostras de língua escrita do DEOPS, do Instituto Psiquiátrico Pinel e de cartas diversas foram também realizados (Oliveira, 2008; Ciocchi, 2008). Foram anos de descobertas centradas especialmente na evolução gramatical. Aprendemos que a categorização de palavras nem sempre funcionava bem como ponto de apoio referencial de mudanças gramaticais e que as categorias cognitivas precisavam ser refinadas. Também aprendemos que construções em mudança podiam empreender rotas diversas, mas nunca seriam reversíveis em direção e, por fim, que a resiliência de traços era ponto chave na descoberta de rotas, no entanto considerando sua funcionalidade na interação humana.

Nos anos seguintes, passamos a olhar para o período da década de 1950 até os momentos mais recentes. No meio do caminho, havia algumas pedras angulares que determinaram mudança de rumo linguístico: o governo Vargas, a ditadura Militar na segunda metade do século XX e, mais recentemente, os movimentos contraculturais. Um *continuum* seguiu sem grandes diferenças de atuação muito vívida na cidade: as correntes migratórias. Alguns exemplos podem ser citados com a migração que vem por tempo determinado de permanência e acaba se instalando como cidadãos. Exemplo disso foi o estudo desenvolvido por Mendonça e Lima-Hernandes (2015), em que uma colcha de retalhos começa a ser entendida por meio da experiência de guineenses em São Paulo. A percepção desses indivíduos que aqui chegam para estudar e acabam constituindo

família e ficando, apesar do preconceito e distanciamento que dizem sentir na cidade, foi retratada. Atribuem essa reação de brasileiros a dois fatores: o português com sotaque da Guiné-Bissau e a própria etnia.

Para começar, as dificuldades com a língua portuguesa já são uma barreira inicial, porque, apesar de ser um país que oficialmente ou que a língua oficial é a língua portuguesa [refere-se à Guiné-Bissau], não é uma língua falada no dia a dia, ou seja no cotidiano tal como no Brasil. Então, nós falamos pouco e escrevemos mais. Quando chegamos aqui, às vezes, constitui a barreira né para comunicar com os outros, mas no que toca às outras dificuldades também nós saímos de um sistema de ensino bem diferente, e quando chegamos aqui deparamos com outro sistema de ensino e que tem uma outra estrutura. (Relato de E.K., *apud* MENDONÇA & LIMA-HERNANDES, 2015, p. 57)

A primeira coisa que me vem à mente é o olhar que te é dirigido muitas das vezes em sala de aula. Não é nada palpável, é muito sutil. Não é aquilo de chegar e dizer que você não é da mesma cultura, você não é da mesma raça, aqui a discriminação é muito sutil. É do tipo que à frente te ofereço um sorriso e atrás falam mal de você. (A.G., *apud* MENDONÇA & LIMA-HERNANDES, 2015, p. 60)

Também abordamos aquelas massas migratórias contínuas e mais encorpadas num sistema familiar que se constitui em comunidade paulistana. Exemplificamos com os judeus que coloreem o cenário com participação social destacada. Para conhecer um pouco dessa história social, consultamos Barkay (2014), que relatou os momentos primordiais de chegada de judeus na cidade de São Paulo. Embora os judeus

já estivessem no Brasil desde século XVII, somente “com o fim do Ciclo da Borracha, um grande número de famílias migrou para a região Sudeste. Na segunda metade do século XIX, há registros de imigração judaica proveniente da Alemanha, França e Hungria para São Paulo” (BARKAY, 2014, p. 64) especificamente, apesar de, somente no século XX essa comunidade judaico-brasileira tornou-se mais significativa e consolidada, chegando, segundo o Censo de 2010, a 43.611 judeus somente em São Paulo (106.753 judeus no Brasil) (cf. BARKAY, 2014, p. 66).

Analise as massas migratórias de judeus em São Paulo (tabela 1):

Período	Europa Oriental	Ásia	Europa Central	América	Europa meridional/ocidental	Total
1951-1960	2.030	2.051	265	274	301	4.928
1961-1970	467	689	65	406	48	1.675
1971-1979	9	177	4	77	11	278
Total	2.513	2.917	334	757	360	6.881

Muitas vezes, ao analisarmos os números de entrada de imigrantes em contraste com os óbitos que ocorreram, especialmente em períodos de surtos ligados a doenças, não compreendemos que fatos teriam gerado a incongruência dos resultados. Ao consultarmos Falbel, por exemplo, logo entendemos as razões. Só a história social poderia nos trazer essas respostas. Poderíamos nos perguntar de que vale saber números e histórias para um linguista preocupado com evolução linguística. A resposta é clara: cada movi-

mento social ocorrido e registrado em micro-histórias nos permite reconhecer a origem de certos sentidos de palavras que não podem ser explicados pela trajetória exclusiva do português paulistano:

Não se pode afirmar com absoluta certeza quantos enterros ocorreram entre 1928/1971 em Chora Menino. O único documento Oficial, o Livro de Registro dos enterros dos sócios da SFRBI [Sociedade Funerária Religiosa Beneficente Israelita] encontra-se em um arquivo privado de uma pessoa que nada teve com a Sociedade e que, mesmo tendo o título de historiador, parece não estar preocupado com a questão da memória coletiva. **Insistindo que o passado é um lugar de justificativas e perdões, parece crer que esconder e censurar são as melhores formas de vivenciar uma identidade comum.** Assim, aquelas pessoas que em vida se preocuparam com sua dignidade e com sua morte – ao adquirirem seu cemitério próprio – se encontram hoje, por causa de tal intransigência e arbitrariedade, em lugar de indignação” (Nachman Falbel, *Judeus no Brasil: estudos e notas*. São Paulo: Edusp-Humanitas, s/d.)

**A luta contra os traficantes de escravas brancas e a prostituição, entre os judeus foi importante para afirmar a identidade judaica** desde o início da sua imigração no continente sul-americano, e em especial na Argentina e no Brasil, onde os judeus eram denominados ‘russos’, ‘turcos’ e ‘polacos’, este último nome associado aos tmeim (impuros) ou aos assim denominados chevreleit (pessoal da sociedade ou do grupo), e, portanto, evitado pelos judeus. O termo ‘polaco’ **passará com o tempo a ter a conotação de traficante, ou cáften**, assim como ‘polaca’ **equivale a prostituta aos olhos da população não judia**” (Nachman Falbel, *idem*).

**As polacas foram numerosas em São Paulo.** Seus corpos eram enterrados no Cemitério israelita de Santana, o Chora Menino, desapropriado na década de 1970. Os restos mortais foram então levados para o Cemitério Israelita do Butantã. Os corpos ficaram lá, separados dos demais, sob lápides sem identificação. Em 2000, a Sociedade Cemitério Israelita de São Paulo colocou nomes nas lápides, em cerimônia comandada pelo rabino Henry Sobel. Ele também liderou movimento para que a história das polacas fosse ensinada aos jovens judeus. **Parte da comunidade considera hoje que elas foram enganadas ao vir para o Brasil com promessa de vida melhor – a prostituição foi o último recurso.** (Flávia Torres, *O Estado de S. Paulo*, 2008)

Cada um dos povos que coloriu São Paulo, como ocorreu com os judeus, reconhece-se como brasileiro, como paulistano, nas gerações seguintes, mas não cedem à ilusão de que constituem um único bloco cultural. Basta que não percamos de vista um grupo importante para a constituição de novos paulistanos miscigenados em São Paulo, os sefaraditas, por exemplo, que, seguindo a tradição judaica, centralizam nos homens a liderança dos serviços religiosos em hebraico, a quem o idioma conhecido como *lashon hakodesh* (id., p. 73) era peculiar, mas totalmente desconhecido pelas mulheres, que se expressavam em ladino, conhecido como *la lengua de la leche* (língua materna). Toda a cultura judaico-espanhola foi veiculada nessa última língua a meninos e a meninas dessa comunidade.

Bom, a minha avó falava [ladino]<sup>3</sup>, a mãe do meu pai, a baga, a Stella Sprung. [...] Ela sempre falava, ela sempre usava muitas expressões. Não sei porque, iugoslavo gostava muito de ditados. Sempre. Ditado prá tudo. As crianças, as minhas, até hoje sabem. Tudo, todos eles sabem a história dos ditados. E a baba também falava prá mim. Em ladino, e eu sempre achava que ela não sabia falar. (Relato de Ruth, informante da pesquisa de Barkay, p. 99)

Mas todos os mais jovens já cresceram falando o português, abandonando a língua de herança:

Anabela: Não falo fluentemente [o ladino]. Porque nós crescemos falando o português. Alguma expressão, alguma brincadeira, mas não era o cultuar do idioma como ele mereceria ser cultuado. Quando eu estive há pouco tempo em Milão, onde eu tenho primos, eles falam ladino continuamente. Acho que eles nem tem muita consciência disto, de quanto aquilo me espantou e eu achei bonito, mas aqui não.

Barkay: Mas você entendia tudo?

Anabela: Tudo.

Barkay: Você acha que aqui no Brasil se perdeu mais?

Anabela: Eu não saberia dizer porque isto ocorreu, mas a gente fala *spanyolit* quando quer brincar com alguém. No dia-a-dia se fala português.

Barkay: Sempre foi assim?

Anabela: É, eu só tive consciência disso quando já era bem crescidinha.

(Relato de Anabela, informante de Barkay, p. 110)

3. Segundo Barkay (2014:73), “O ladino é o idioma das mentes e dos corações dos sefaraditas; o veículo de sua civilização e de seu modo de vida.”



Becky, outra entrevistada, tem a consciência de que sua língua de herança já está carregada de traços de outras línguas aprendidas em locais onde morara em períodos diferentes:

Berkey: Então eu vou falar ladino! Mas veja, o meu ladino é todo misturado com castelhano, com português, com francês, porque domino melhor o francês que o português. Então já não fica um ladino [puro]. Na Turquia se falava o ladino com muitas palavras francesas, porque antes da Segunda Guerra Mundial, o que dominava era o idioma francês. Depois da guerra, começou muito o inglês. [...] Aliás, todos que falam ladino, da Grécia, da Iugoslávia, Bulgária, tem no ladino palavras de seu país. Os de Salônica, que era uma colônia muito grande sefaradim, tem muitas palavras gregas e francesas. Na Turquia, o ladino era este espanhol arcaico com palavras francesas e gregas, porque teve uma época em que os gregos ocuparam Izmir, então se falava o ladino com palavras em francês, grego, e turco, logicamente.

Barkay: Vocês falavam ladino em casa?

Berkey: Somente ladino.

Barkay: E fora de casa?

Berkey: Ladino. Tanto que tinha gente que não sabia falar turco. Só se falava o *spanyolit*. O ladino também tem muitas palavras portuguesas, porque os sefaradim são da Península Ibérica: Portugal e Espanha. [...] Meu pai tinha o costume de toda noite antes de dormir, dez minutinhos antes dizer – *bueno, i yo si me voy ir a dormir. La cama es una rosa, si no se durme, si reposa!* – ontem estava lendo ditados sefaradis quando estava separando uns livros para te mostra, vejo o ditado! *La cama es una rosa, se no se durme, si reposa!* – telefonei para minha irmã, e falei: o ditado que papai dizia antes de dormir! (Barkay, p. 115)

História similar tem sido empreendida pelos chineses em São Paulo, como demonstramos com a dissertação de Tang (2015) e também pelos migrantes da América do Sul (Kuhlmann, 2018). Mais do que a história de comunidades estrangeiras revestindo o cenário paulistano, estamos tratando de algo mais complexo linguisticamente: os rebentos desses estrangeiros. Estamos tratando de falantes de línguas de herança que tem o português como língua materna. Esse movimento de aparente instabilidade do dialeto paulistano é o que mais concretamente desenha a identidade da língua paulistana. Esse movimento da periferia para o centro da cultura foi somada à “lavação de roupa suja” encampada pela Comissão da Verdade paulistana numa cruzada contra topônimos, o que desestabilizou tradições paulistanas, inclusive forçando que se aceite à força novas concepções sobre gêneros, arte, etc.

Lembremo-nos de que havia, nesse período da década de 1950 até final do século XX, uma alta migração interna em direção à cidade de São Paulo, por um motivo atrator bem específico: jovens passam a estudar na Universidade de São Paulo. Grande parte deles vem de cidades distantes do interior em que se tem o falar local com fortes traços do dialeto caipira. Esses mesmos estudantes, com raras exceções, adotam a metrópole como sua nova cidade. Aí constituem família e uma parte assume os postos de docentes, seguindo carreira de pesquisador. Ao longo do tempo, tornam-se professores titulares e assumem liderança de projetos. Nesse momento em que são expoentes em sua área, em situações mais descontraídas, voltam a falar o caipirês, não em qualquer situação, mas em situações em que alguma mediação seja necessária:

Como efeito do afastamento dos professores estrangeiros, que regressam ao país de origem, abre-se espaço social para uma nova elite urbana. Ocupa esse lugar um falante que domina duas variedades de forma eficiente: o português culto e o português caipira. Tendo as raízes no interior e sendo discípulo desses professores na cidade de São Paulo, tornam-se legítimos representantes da língua portuguesa culta paulistana. Toda vez, contudo, que tiverem que resolver situações de conflito em interações, o caipirês se manifesta como estratégia eficiente para mitigar tensões. É a liga social manifestando-se. (LIMA-HERNANDES, 2009, p. 496)

Considerando a realidade sociocultural e sociolinguística da cidade de São Paulo, especialmente nos espaços de tradição de ensino, preservação e vigília da norma culta, tal como ambientes de formação escolar e universitária, notamos, ao longo dos anos de projeto, que tanto os falantes considerados cultos quanto os indivíduos em formação nessa língua têm afastado seu falar e sua escrita dos padrões normativos. A língua falada em casa cada vez mais invade esses espaços e, se considerarmos que a cidade tem uma tradição de acolher massas migratórias, um componente adicional expande a complexidade da língua e age para a inovação de usos: a diversidade étnica da população.

Na linha temporal que delimitamos como marcos do subprojeto, da década de 1950 do século XX ao século XXI, várias foram as levas migratórias que coloriram os falares, e as razões para esses deslocamentos também foram diferentes em cada um desses momentos. A cidade irrompe o terceiro decênio do século XX com uma revolução reivindicatória de poderes na República. De um local

de índios e de ruas de terra batida, percorridas por bondes à tração animal, uma metrópole começa a se desenhar, com caminhos pavimentados e percorridos por bondes.

Indo na contramão de inúmeras grandes cidades do mundo, em 1968 a Prefeitura de São Paulo acabou definitivamente com o serviço de bondes na cidade, encerrando a última linha existente na capital, o bonde de Santo Amaro. Era o fim da linha de um serviço que funcionava desde o final do século 19, com os bondes de tração animal e desde os primeiros anos do século 20 com os bondes eletrificados, trazidos pela Light. (disponível em [www.saopauloantiga.com.br](http://www.saopauloantiga.com.br), consulta em 23.12.2016)

Essa mudança e outras mudanças paralelas sofridas pela cidade nos interessaram durante o todo o período de desenvolvimento do subprojeto, daí termos delineado o seguinte objetivo geral a ser perseguido por todos os membros da equipe: estudar a variedade culta associando mudança linguística e mudança social, num modelo teórico cognitivo-funcionalista. Duas vertentes ficaram claramente priorizadas então: (i) a mudança da língua; e (ii) a mudança social.

### **Considerações sobre o percurso e seus resultados**

Três questões basilares podem ser respondidas com vistas a atingir o objetivo geral inicialmente traçado:

Qual a Raiz do português culto na cidade de São Paulo?

Em que medida a diversidade étnica dos falantes pode tornar o português paulistano acelerado em suas mudanças?

Que fenômenos pragmático-discursivos podem diferenciar a língua culta paulistana?

Lidar com o português culto falado em São Paulo e conhecer dele sua história pressupõe ter em mente as dinâmicas que agitaram em momentos diferentes a cidade, porque não se pode reverberar mitos que ecoam ao longo do tempo, sem se perceber que “as formas do saber são sempre e inevitavelmente locais, inseparáveis de seus instrumentos e de seus invólucros.” (GEERTZ, 2004, p. 11).

Há dinâmicas que, de tempos em tempos, provocam a hibridez de gêneros e estilos. É exatamente o que Geertz relata com sua constatação de que cada vez mais a vida intelectual vem se transmutando. Essa constatação faz-nos perceber que, nas ciências da linguagem, uma quebra entre fronteiras aparentemente existentes das modalidades falada e escrita também estão dissipadas no Brasil em determinados períodos ou em determinados lugares geográficos.

Poderíamos atribuir esse rompimento a efeitos de movimentos contraculturais. Mas o que é mesmo contracultura? Difícil em meio a essas instabilidades todas saber se um fato manifesto é parte de um movimento contracultural? Será o rompimento entre fronteiras de uma modalidade o critério suficiente para reconhecer fatos coligados à contracultura? Desde Marcuschi (2001) em seu *continuum* entre língua falada e língua escrita que se rompeu essa delimitação teoricamente existente entre modalidades. Na verdade, raros são os nichos sociais em que os traços de oralidade não permeiam a língua escrita, por mais formal que ela seja, porque hoje, antes dessa instabilidade na língua e na gramática, houve um afrouxamento das regras,

das normas, nos usos. E a que se deveria isso em pleno século XXI? Aos resquícios de afrouxamento das polarizações que ocorriam em todos os campos da vida, antes motivados pelo *modus vivendi* de um povo que vivia sob o regime militar, com regras rígidas, com normas que repe-liam exceções no uso.

A escola, grande representante da norma culta, passou a reconhecer que alguns modelos culturais predominavam sobre outros em alguns ambientes produzindo discursos específicos, que também integravam a realidade, tais como a variação linguística. Ficou mesmo difícil para o professor de língua portuguesa categorizar fenômenos exemplificativos de uma e de outra variedade, ainda que tivesse clara para a si a representação estereotípica, com fronteiras cada vez mais diluídas pelo uso. Notemos que as modalidades de língua são concebidas, em geral, como uma só, mas não há dúvida para quem ensina língua materna que uma vala enorme cindiu o que era concebido com certa proximidade. Igualmente dúvidas não restam de que a língua falada tem interferido na história da língua escrita, e não apenas na fase de aquisição da escrita pela criança. Outros meios impactam. Também ficou difícil saber que tipo de discurso deve ser assumido pelo guardião da língua materna. Seria o português dito castiço o necessário, o requerido para um professor de língua portuguesa se manifestar em uma sala de aula? Aos poucos, a própria escola foi assumindo o discurso, ao longo da segunda metade do século XX, de que era preciso aceitar a variante vinda pelos alunos e de que compete ao falante culto flexibilizar seu falar para alcançar o outro no ponto em que ele se encontra. E qual é o ponto

em que se encontra todo discípulo e pessoas menos iletradas quando dialogam? Talvez o ponto neutro da variação, o que só admite a variação interpessoal (diastrática) e não individual (idioletal), pois para o indivíduo só há uma língua a ser falada, a língua materna. É o contato com o outro que propicia a consciência sobre o diferente. Que variante assumir ao proferir palestras e conferências? Que variedade assume o juiz ao proferir sentenças? Redutos e nichos específicos que não ganham espaço em campos de interação espontânea e familiar é o que identificamos como resposta.

Mais do que uma remodelação das instâncias hierárquicas na sociedade, misturaram-se os ambientes em que se poderia dizer algo, e o próprio modo de dizer esse algo. Muito do que era tabu sobrevive nesse estatuto apenas entre os mais velhos, camadas históricas que se distanciam das novas formas de se manifestar.

O fenômeno [da confusão estilística, da desordem dos vários tipos de discurso]<sup>4</sup> generalizou-se tanto, e tornou-se tão evidente, que sugere que o que estamos observando não é apenas uma versão mais recente do mapa cultural – a modificação de umas poucas fronteiras mais disputadas, a demarcação de mais alguns pitorescos lagos de montanha – e, sim, uma mudança no próprio sistema de mapear. Algo está sucedendo com a maneira como achamos que pensamos. (GEERTZ, 2004, pp. 34-35)

O traço mais característico da consciência moderna, como venho insistindo quase obsessivamente, é sua enorme variedade. Para nossa época, e para épocas futuras, a imagem de uma orientação ou perspectiva geral,

---

4. Entre colchetes estão inserções nossas.

uma Weltanschauung, que tenha origem em estudos humanísticos (ou até em estudos científicos) e que direcione a cultura é uma quimera. Não só a classe que apoiava esse ‘humanismo’ unitário deixou de estar presente, tendo desaparecido com uma série de outras coisas como banheiras de tamanho adequado e táxis confortáveis, mas desapareceu também, e isso é ainda mais importante, aquele consenso sobre livros antigos e maneiras antigas que era a base da autoridade acadêmica. (GEERTZ, 2004, pp. 240-241)

Teixeira-e-Silva, Lima-Hernandes e Santiago-Almeida (2012), logo no início deste projeto, tinham sinalizado que o trajeto do português histórico no início do século XX, em São Paulo, havia sofrido uma bifurcação entre duas variedades: o português de Portugal e o Português do Brasil. Com relação ao Brasil, a Semana de Arte Moderna parece ter sido mesmo um movimento contracultural que abriu as portas para a aceitação dos tons, sotaques e cores do dialeto paulistano e paulista, especialmente o caipira, como uma forma genérica de língua de casa. Variados são os relatos folclóricos, como atesta Schaden (1963), os quais sobreviveram dessas comunidades para as atuais, já distanciadas dos campos. Ilustrativamente, fica o exemplo do mito do mbói-tatá testemunhado por Anchieta<sup>5</sup> durante sua estada na Capitania de São Vicente. A leitura local se sobrepunha à interpretação mais geral, mas esse local nada mais era do

5. Em carta de 1560, Anchieta descreve os fantasmas da Capitania assim: “Há também outros, máxime nas praias, que vivem a maior parte do tempo junto do mar e dos rios, e são chamados baetátá, que quer dizer ‘coisa de fogo’, o que é o mesmo como se se dissesse ‘o que é todo fogo’. Não se vê outra coisa senão um facho cintilante correndo daqui para ali; acomete rapidamente os índios e mata-os, como os curupiras: o que seja isto, ainda não sabe com certeza.” (José de Anchieta. *Cartas, Informações, Fragmentos históricos e Sermões*, pp. 128-129. Rio de Janeiro, 1933. *Apud* Schaden, 1963:55).



que a representação de uma história arquetípica, repetida ao sabor da leitura local.

Outras bifurcações houve na evolução do português paulista e paulistano. O período do governo Vargas, com a acolhida, controle e proibição das línguas dos imigrantes. No entanto, basta nos recordarmos de que não houve expulsão de alemães, japoneses ou italianos (que formavam o ‘eixo do mal’) para tomarmos consciência de que o colorido dessas etnias imprimiu marcas no português de São Paulo. Ao longo das gerações seguintes, também as miscigenações começaram a ser mais aceitas nessas comunidades. Fora desse eixo, podemos pensar nos árabes e nos judeus que, em período simultâneo ao daqueles instalaram-se em São Paulo. Mais recentemente, com a convulsão global, guineenses, timorenses, indianos, chineses, coreanos e um tanto de outras etnias continuaram a ocupar seus lugares sociais na cidade de São Paulo. E como se não bastassem esses diferentes falares, com diferentes culinárias e *modus vivendi* sendo inseridos na vida de paulistanos, como demonstramos nos vários trabalhos que fomos desenvolvendo ao longo dos anos de projeto temático, ainda temos que considerar a geração híbrida, que fala a língua estrangeira em casa, mas tem a língua portuguesa do Brasil como língua materna. Que língua paulistana é essa num período em que haverá um rompimento com rigidez de normas?

A cidade muda em seus tons linguísticos, as ruas deixam de homenagear “carrascos” esquecidos, movimentos reivindicatórios de flexibilização em todas as direções vão se erigindo, pessoas passam a reivindicar o direito de ser

e de não-ser, de ter e de não-ter, de ter o direito de ser exceção e de não ser reconhecido como exceção. Momento de hibridades no *modus vivendi*: momento de hibridez linguística: momento de mundos híbridos em que todos querem ser reconhecidos em seus modos de falar, de ser.

A diversidade étnica dos habitantes desde sempre foi a tônica das dinâmicas instauradas na cidade de São Paulo, acelerando o ritmo da língua portuguesa de casa, camuflando traços fonéticos fossilizados pelo falar caipira e caboclo, desde sempre presentes.

Não se pode negar que, à medida que a cidade foi sendo ocupada por esses grupos étnicos que chegavam, os nativos foram sendo afastados do centro para a periferia dessas mesmas dinâmicas. Quem era a elite paulistana no auge das fábricas? Quem eram as famílias<sup>6</sup> que constituíam a elite paulistana na década de 50 quando o auge do café já tinha ficado para trás? Imigrantes e filhos de imigrantes contribuíram para a diversidade, para a riqueza e para o crescimento populacional da cidade.

Vejamos a língua de casa que foi se tornando um caipirês pouco usual nos espaços urbanos nos dias atuais. Notemos que o primeiro excerto é uma reconstituição do falar caboclo feita por Valdomiro Silveira e o segundo, um email trocado entre doutores num grupo de Pesquisa:

---

6. Algumas famílias que tinham mansões na Avenida Paulista desde o primeiro loteamento no século XIX até a década de 30 do século XX: Conde Francisco Matarazzo, Von Bulow, Caio Prado, Horácio Sabino, Joaquim Franco de Mello, Francisco Alberto Silva Pereira, Matarazzos, Siciliano, Pinotti Gamba, Yolanda Penteadó, Von Hardt, o Barão Vermelho, Scarpa, Ramos de Azevedo, Cerqueira Cezar, Dumont's Villares, Scurachio, Andraus, Tomasellis.

É vergonha dizer, comtudo eu digo: quando me vi perto da moça, quando ella me pregou aqueles olhos tyranos, de lindos, senti ûa molleza nas curvas e por um pouquinho não caí. Perguntei si um rapaz, que não vivia no commercio, podia chegar na casa della, e a cabocrinha foi-me dizendo que podia, pois não, p'ra prosa qualquer um podia chegar. Entrei, botei meu chapéo num canto, em riba do cabo de relho, sentei num tamborete e fui tirando um **eito** de cumbersa. Inté hoje me alembra que a voz da Caróla era tal e qual a fala duma sabiá, sem eja-gero nem um. (Valdomiro Silveira, *Leréias*, 1945, p. 6)

Para os trâmites de corpo presente na Universidade, conto com o adjutório do A., que, gentilmente, já se dispôs nesse sentido, ou, como dizem na roça, “já está no pé do **eito**” pronto pra labuta. Abração e bom resto de domingo. M. (correspondência eletrônica de Grupo de Trabalho, *apud* TEIXEIRA-E-SILVA, LIMA-HERNANDES e SANTIAGO-ALMEIDA, 2012, p. 495)

Dentre outros usos, a palavra *eito*, por exemplo, tem como uso corrente menos abstrato o sentido aplicado à lavoura, ao campo: ação de limpar ou roçar a plantação empregando para isso enxadas, foices e ancinhos. Esse termo passa ser empregado num sentido mais abstrato com base no processo de roçar, ou seja, no ritual sucessivo que se cumpre dessa atividade. No sentido mais distante do trabalho no campo, o termo assume o sentido de sucessão de coisas ou ações feitas na mesma direção (ou objetivo). Admite-se, na mudança de contexto de uso, a abstratização de seu sentido, tal como ocorreria com processos de mudança linguística geral.

No que concerne à variedade cabocla (ou caipira), provavelmente, essa variedade esteja ainda em redutos fami-

liares ou em ambientes insuspeitos sendo empregada. Essa hipótese é ratificada pela avaliação de Agenor Silveira, em sua carta de 1920 a Monteiro Lobato, do uso menos frequente dessa variedade de língua. Segundo ele, ela se encontrava, já em 1920, “ameaçada de morte pela inevitável enchente da civilização”, razão por que, segundo ele, é ainda mais valioso o trabalho de reconstituição dessa língua nos contos de Valdomiro Silveira, que tentou

reproduzir o mais fielmente possível os vícios e modismos que affectaram a lingua-mãe numa zona cuja extensão abrangerá passante de 200.000 kilometros quadrados (metade de S.Paulo, sul de Minas, trechos do Paraná e parte do Rio de Janeiro). (Carta reproduzida como prólogo de *Os Caboclos*, de Valdomiro Silveira, 1920.)

Outra hipótese, não excludente em sua validade, é a migração de paulistas para outros territórios que apresentavam oportunidade de “fazer a vida”, como foi o caso de Lages, que, devido a eventos específicos, já desde o século XVIII, acolhia estrangeiros e paulistas em suas vastas terras. Algumas reações a esse êxodo foram a Lei de Terras (1850), controle de cabeças de gados em propriedades (1862), Guerra do Contestado (1912-1916), expulsão de caboclos devido à concessão de terras à Brazil Railway (1906). Na sequência disso, os italianos passaram a ocupar aquelas terras, consolidando o português falado por italianos na região. Observemos um trecho de uma entrevista a um colono e as marcas de plural ausentes, consideradas típicas de falantes não-escolarizados:

Fomo dos primeiro colonizador daqui. Olha era vida dura, derrubar os pinheiro, limpar a terra e plantá tudo a muque [força braçal], era serviço pesado, não tinha o maquinário de hoje.” (A.Z., 64 anos, *apud* BLOEMER, 2000, p. 64)

Eu sempre conto pros filho como foi dura a vida da gente quando viemo pra aqui, como eu e a mulher tivemo que batalhá, indo de madrugada para destocar este pasto véio. Mas as veis parece que eles pensam que a gente tá exagerando (A.S., 55 anos, *apud* BLOEMER, 2000, p. 64)

Muitas das características desse falar, que é um falar de pessoas que se identificam como italianas, aproximam-se dos estereótipos de um falar inculto: ausência de marca de plural, ausência da marca de infinitivo verbal, variante popular de algumas formas, não uniformidade de uso da primeira pessoa do plural (nós, a gente), yeísmo, ditongação, aférese verbal). No entanto, quando tomamos consciência de que são italianos falando, logo abandonamos a hipótese de baixa escolaridade. Consubstancia-se, exatamente nesse momento, o preconceito linguístico, uma arma ferina contra a língua da terra, uma das línguas do povo paulistano.

Ao longo da jornada do subprojeto, acessamos a vários conhecimentos sobre o povo paulistano e seu modo de se comunicar, quase sempre em sintonia com os diversos falares considerados brasileiros. Dentre esses aspectos estão:

1. a língua da terra atende aos mesmos apelos de gramaticalização e de lexicalização de toda língua;
2. movimentos contraculturais de tempos em tempos assaltam a vida cotidiana paulistana, mas São Paulo,

sendo mais urbana e aberta a novidades, absorve mais facilmente as inovações, também no aspecto da língua;

3. a não marcação do plural concorda com realizações de estrangeiros, mas somente paulistanos são alvo de preconceito linguístico;
4. preconceitos e estigmas arraigados na sociedade são reverberados cotidianamente, a despeito da ausência da causa, como é o caso da avaliação de ciganos;
5. a micro-história social das pessoas coincide, em grande medida, com a história da cidade e das ações empreendidas por grupos sociais, como é o caso da mudança de nomes de ruas;
6. a mudança do *modus vivendi* tornou ainda mais permeável a fronteira entre modalidades de língua.

Uma pergunta que ainda ecoava sem resposta era: que língua é essa que chamamos culta? Ao longo dos estudos junto ao Projeto História do Português Paulista, verificamos que três forças atuam para delinear o português paulistano culto: normatividade portuguesa (força 1), inserção social da diversidade de falares por imigração e por raiz (força 2) e ascensão na escala social (força 3).

Durante os estudos, aplicamos princípios e postulados teóricos advindos da Sociolinguística (especialmente, o princípio do uniformitarismo, de William Labov) e da Cognição (especialmente o princípio de iconicidade, de Givón, e o uso inconsciente, na proposta de Damásio),

mas tínhamos certa dificuldade para compreender como as massas migratórias ingressavam nesse português. Então, passamos a investigar que correntes migratórias chegavam a São Paulo, como viviam em termos de interação com as comunidades locais e que peso determinavam familiarmente para as línguas de herança nas gerações que aqui nasciam. Nesse momento, tornou-se imprescindível enveredar pelos campos de ensino de língua estrangeira, mas com foco num grupo específico de falantes: os que nasceram no Brasil, mas poderiam ter a língua estrangeira como uma língua de herança.

Em simultâneo, mantivemos discussões do papel da pragmática (intenções codificadas em língua) na sintaxe. Variadas produções vieram à luz. Como tratar da norma culta necessariamente nos faz pensar no ambiente em que ela é mais frequentemente veiculada e ensinada, a escola, buscamos, então, entender o papel da escola na imposição da norma culta do século XX ao XXI. Notamos que o peso da cobrança foi se abrandando e até os professores de língua materna sentem-se desconfortáveis ao avaliar um texto produzido por seu aluno. A consequência disso foi que passamos a discutir e a fazer testagens com atitude linguística dos usuários da língua e vimos que muito do que discrimina e estigmatiza está fora da língua, como cor de pele (Lima-Hernandes e Mendonça demonstraram), na oposição estrangeiro (mais valorizado) e brasileiro (baixa escolarização).

Decidimos a partir daí iniciar uma série de publicações destinadas a pessoas de fora da academia. A ideia era interagir com a sociedade leiga e evidenciar a relevância de se

pensar em políticas familiares de língua. Preocupamo-nos também em deixar algumas publicações para futuras gerações de estudiosos da língua, duas delas não puderam se concluir por falta de recursos. Uma, a mais relevante, está disponível on line, com recursos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da USP. Trata-se de amostras de língua falada no século XXI, composta com alguns dos informantes vivos do Projeto Nurc, cujas entrevistas foram realizadas na década de 70 do século XX. (Disponível em [www.linc.fflch.usp.br](http://www.linc.fflch.usp.br)). Lembramos que esses falantes representam a variedade falada da década de 1950, logicamente com as interferências das 3 forças que identificamos como motoras do afastamento da língua oficial: Movimentos identitários, Escola inclusiva e atenta à diversidade e Reconhecimento de LHs.

Hoje, podemos afirmar, com segurança, que o português culto paulistano é um *continuum* de timbres e vozes mais ou menos afastadas da língua da terra. As variáveis identidade, escola e política linguística familiar é que ditam o tom. As três forças que agem para a manutenção da norma culta tradicional (normatividade, inserção social da diversidade/raiz, ascensão social) contrapostas às 3 forças que repelem atualmente a normatividade (identidade, escola e LHs) constituem-se forças contrárias e aparentemente contraditórias que agem para conciliar o que é diverso por mecanismos historicamente recorrentes (paradoxo Yin e Yang, Givón, 2005). Se as diferenças agem para desintegrar o sistema sociolinguístico, mais ainda a coesão se revelará sistêmica. Como isso é possível? O falante é impelido a ser expressivo e inovador, mas o faz atendendo a



regras de intercompreensão. A fórmula adotada por ele alinhara intuição e memória em função do repertório discursivo-pragmático de seu interlocutor. Dessa ação, surgem práticas discursivas fora do contexto (paradoxo de atenção difusa) dando a impressão de que a disparidade se manifesta, mas, ao contrário disso, o falante toma a decisão pelo que mais produtivo e frequente estiver disponível na língua (paradoxo de enraizamento e leveza). Adotando padrões recorrentes de uso para contextos atípicos, o falante reanalisa construções (paradoxo de prática fora do contexto), oferecendo uma resposta já conhecida em contextos sintáticos desconhecidos. São esses os contextos em que a língua pode mudar, mas essa mudança ainda assim será uma tentativa de sobrevivência do sistema linguístico.

## Referências

BARKAY, Rafaela. *Kaminos de Leche i Miel: um olhar sobre os modos, os costumes e a memória de mulheres da comunidade sefaradita de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2014.

BARROSO, Paulo Henrique de Oliveira. *Vias de abstratização do verbo BUSCAR no português brasileiro culto: interface entre gramaticalização e gêneros do discurso*. Dissertação de Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

BATISTA, Adriana Santos. *Rotas de gramaticalização no português: estruturas TIRAR-QUE no Português culto de SP*. Relatório final de Iniciação Científica. São Paulo: USP, 2007.

BERNARDO, Kelly Viviane. *Estruturas serializadas no português do Brasil: a gramaticalização de VIR e VIRAR e sua identificação como verbo serial*. Dissertação de Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

BLOEMER, Neusa Maria Sens. *Brava gente brasileira: migrantes italianos e caboclos nos campos de Lages*. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

CAMPOS, Janete. *Preconceito Linguístico e atendimento público estadual*. Relatório final de Iniciação Científica. São Paulo: USP, 2010.

CIOCCHI, Karina Viana. *O português culto do século XX: constituição de amostra a partir de dossiês*. Relatório final de Iniciação Científica. São Paulo: USP, 2008.

CIOCCHI, Karina Viana. *Perseguição linguística: história social de movimentos de repressão ao estrangeirismo no Brasil da primeira metade do século XX e história externa da língua portuguesa a partir de relatórios de perseguição comunista. Subsídios para a história da língua portuguesa*. Relatório final de Iniciação Científica. São Paulo: USP, 2009.

CORREIA, Mariana Tozzato. *Usos subjuntivos no português culto de São Paulo*. Relatório final de Iniciação Científica. São Paulo: USP, 2010.

DEFENDI, Cristina Lopomo. *A reduplicação no português culto falado em São Paulo: possível gramaticalização?* Dissertação de Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

FERREIRA, Beatriz del Grossi Ferreira. *Gramaticalização dos itens AINDA e SEMPRE no português culto de São Paulo*. Relatório final de Iniciação Científica. São Paulo: USP, 2006.

KOMATSU, Patrícia Elisa Kuniko Kondo. *À espreita de súditos do eixo - para a história social dos imigrantes japoneses e a situação do português paulista do século XX*. Dissertação de Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

KUHLMANN, Mariana Corallo. *Marcas de Pretérito-Mais-Que-Perfeito em Contos Publicados na Imprensa Paulista do Séc. XX: Trajetória de Usos*. Relatório final de Iniciação Científica. São Paulo: USP, 2011.

KUHLMANN, Mariana Corallo. *O dialeto cai-pira na contemporaneidade de São Paulo - desa-*

*parecimento ou descaracterização?* Relatório final de Iniciação Científica. São Paulo: USP, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. 1ª. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

PATROCÍNIO, Ana Paula Ramos. *Gêneros discursivos e ensino de língua portuguesa nos livros didáticos: a classe de palavras dos adjetivos*. Relatório final de Iniciação Científica. São Paulo: USP, 2010.

NOBRE, Laisy Praxedes. *Gêneros discursivos e ensino de língua portuguesa nos livros didáticos: a classe de palavras dos verbos*. Relatório final de Iniciação Científica. São Paulo: USP, 2010.

OLIVEIRA, Anna Karolina Miranda. *Antes de entrar no elevador, verifique se o mesmo encontra-se parado neste andar : a mudança gramatical do item mesmo no português paulista*. Relatório final de Iniciação Científica. São Paulo: USP, 2009.

LIMA-HERNANDES, M.C. “Efeitos de ebulição social na tradição uspiana”. In: *Anais do V Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, vol. 1, 2007, pp. 402-403.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia. “Trajetória da elite acadêmica na cidade de São Paulo”. In: CASTILHO, Ataliba T. de (org.) *História do Português Paulista*. Campinas: Unicamp/Publicações IEL, vol. 1, 2009, pp. 173-184.

MENDONÇA, Florsil Alfredo & LIMA-HERNANDES, Maria Célia. “Interculturalidade e raízes nacionais: os “sem terra” acadêmicos”. In: SANT’ANNA, Magali Rosa; TO-

DARO, Mônica de Ávila; TEIXEIRA, Rosiley Aparecida. *Iniciação Científica – voz e vez de estudantes*. São Leopoldo: Oikos, 2015, pp. 53-66.

NOGUEIRA, Priscilla de Almeida. *Rotas de gramaticalização no português do Brasil: a estrutura MEIO QUE*. Relatório final de Iniciação Científica. São Paulo: USP, 2008.

OLIVEIRA, Anna Karolina Miranda. *O português culto do século XX: constituição de amostra a partir de dossiês*. Relatório final de Iniciação Científica. São Paulo: USP, 2008.

REZAGLI, Caroline Calderon. *O português culto falado por alemães residentes na cidade de São Paulo: gramaticalização e contato entre línguas*. Dissertação de Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

ROMA, Nádya Almeida. *Gramaticalização das expressões qualitativas em intensificadores no português*. Relatório final de Iniciação Científica. São Paulo: USP, 2011.

SANTOS, Elaine Cristina Silva Santos. *Gramaticalização de verbos: o verbo esperar no português culto de São Paulo*. Dissertação de Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Elaine Cristina Silva. *Gramaticalização de verbos: o verbo ‘esperar’ no português culto de São Paulo*. Dissertação de Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

SANTOS, Gabriela Braga de Jesus. *Gramaticalização da estrutura acabar-que*. Relatório final de Iniciação Científica. São Paulo: USP, 2007.

SANTOS, Jorge Mariano dos. *Gramaticalização do aspecto interativo no português do Brasil: o verbo viver*. Dissertação de Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

SARTIN, Elisangela Baptista de Godoy. *Gramaticalização de combinação de orações: estrutura para+infinitivo no português*. Dissertação de Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

SCHADEN, Francisco S. G. *Índios, caboclos e colonos: páginas de etnografia, sociologia e folclore* Coleção da Revista de Antropologia (1). São Paulo: FFLC/USP, 1963.

SILVA, Dayana Cristina Domingos da. *Experiências de chegada: os alunos estrangeiros na USP - o caso da FFLCH*. Relatório final de Iniciação Científica. São Paulo: USP, 2010.

SILVA, Wellington Santos da. *Expressões classificadoras e mudança linguística no português*. Relatório final de Iniciação Científica. São Paulo: USP, 2011.

SILVEIRA, Valdomiro. *Leréias: histórias contadas por elles mesmos*. São Paulo: Martins Fontes, 1945.

SPAZIANI, Lúcia. *A gramaticalização do item fora no português do Brasil: a unidirecionalidade do processo*. Dissertação de Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

TANG, Sijuan. *Uma Análise de livros didáticos utilizados do ensino de português na China continental em termos de learner-centered, comparações, práticas e reflexões*. Dissertação de Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.

VICENTE, Renata Barbosa. *Mudança gramatical da palavra afinal e sua gramaticalização num contraste entre sociedades linguísticas: português do Brasil e de Portugal*. Dissertação de Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

ZAMBRANO, Gustavo. *Conto com isso, tendo em conta que fiz tudo direitinho? gramaticalização do verbo contar no português de São Paulo*. Relatório final de Iniciação Científica. São Paulo: USP, 2011.





## **MA LEI A: mudança de concepção antroponímica em Macau**

*Maria Célia Lima-Hernandes (Universidade de São Paulo-CNPq)*

*Patricia Carvalhinhos (Universidade de São Paulo)*

### **Apresentação**

Em Sing (1996), já se nota um comportamento diferente entre gerações de chineses habitantes de Macau, tais como a atuação profissional, tempo de educação formal, dotes nos casamentos, deslocamento durante a cerimônia do casamento, dentre outras coisas, assim como há resultados que revelam a manutenção de hábitos tradicionais chineses, tais como a visita a templos, a assistência a óperas chinesas, dentre outras coisas. Há, contudo, um costume que tem mudado ao sabor da mudança da política na agora Região Administração Especial de Macau (RAEM) que é a forma de nomear seus herdeiros.

Essa mudança deve-se ao Handover, em 1999, que fez com que as diretrizes políticas da região passassem a ser principalmente geridas pelo poder central da China continental. Ainda na pesquisa de Sing, que antecede esse fato histórico-político, já se sinalizava a ideia de que os chineses de Macau alimentavam o plano de que seus filhos se casassem com chineses do continente ou com chineses de Macau e não mais com portugueses ou com macaenses<sup>1</sup>.

Conforme Pina-Cabral (2010, p. 298), o momento do

1. Vale ressaltar que emprego o termo macaense para me referir, como tradicionalmente

## Handover teve significados expressivos para os habitantes:

[...] For the Eurasian population, this agreement had enormous implications. It meant the end of what had been for over four centuries their major source of ethnic security, namely their informal control of the city's administration. Faced with this prospect, they felt they needed to know more about themselves, so they promoted studies of their city and of their own ethnic profile carried out by historians and anthropologists.

Não é novidade, obviamente, o papel que uma língua assume na construção da identidade de um povo. Os nomes, sejam os dos lugares ou os nomes pessoais, refletem tanto o amálgama cultural quanto o perfil das culturas dominantes, sendo, ainda, instrumentos ativo-passivos na estabilização de um período político. Vejamos o que opinaram os pais chineses e seus filhos sobre o nome da língua a ser mantida como oficial após a mudança de soberania.

Naquele momento vespéral ao Handover, 57,1% dos pais entrevistados já afirmavam que a língua oficial de Macau deveria ser o chinês, sem especificar se esse chinês se referia ao cantonês, ao mandarim ou alguma outra variedade chinesa. 21,4% dos filhos entrevistados, no entanto, escolhiam o cantonês como língua exclusiva de Macau. Essas respostas poderiam ser apenas uma representação de um momento ainda distante da realidade de mudança de soberania, mas não é o que demonstram as atitudes dos jovens casais e dos pais idosos habitantes de Macau na última pesquisa de campo que Lima-Hernandes (2011) realizou.

se faz em Macau, a habitantes de descendência luso-asiática. Os chamados pelos próprios macaenses de “os 100% macaenses”.

Nessa última incursão, foi possível verificar que os jovens casais têm uma preocupação com o nome de batismo de sua prole, e essa preocupação revelou-se forte no grupo dos macaenses 100%. Também os avós macaenses revelaram sua preocupação com a escola e a educação futura de seus netos, orientando seus filhos, genros e noras a matriculem em escolas em que possam aprender línguas chinesas, algo impensável durante a maior parte do século XX, assim como a encontrar sílabas que soem chinesas nos nomes de seus netos. Esse último processo é, praticamente, uma vernaculização que evidencia a transição desse momento político-linguístico-cultural. O título deste texto, aliás, traz a vernaculização do prenome de uma das autoras, a Maria que virou Ma Lei A.

Trata-se de uma história interessante que tentaremos recontar via estratégia de nomeação em Macau na primeira década do século XX, quando ainda não se imaginava que Portugal pudesse devolver a soberania daquele território à China continental. Portanto, os fatos que relatamos remetem a um período em que Macau era guiada ao estilo colonial por Portugal e que a China, acomodada, não ousava interferir diretamente nesse espaço territorial.

## **1. Contextualizando Macau e as ações motivadoras**

Do ponto de vista linguístico, a Macau da primeira década do século XX continuava tão chinesa quanto a de hoje<sup>2</sup>. Os chineses, sendo maioria, e os portugueses, a minoria das minorias, encontravam-se em muitos espaços, em especial o

---

2. Em 1910, contavam-se em Macau 66.499 habitantes, dos quais somente 3.526 eram portugueses e, nas ilhas, de 8.367 habitantes, somente 70 eram portugueses. (cf. Silva, 1997, p. 68).

do comércio, no entanto, cada qual mantinha sua língua de comunicação original, sem se importar muito com a funcionalidade da outra língua e também sem envolvimento.

A elite era, dada a estrutura colonial, composta por macaenses 100% e por portugueses, mas havia já uma riqueza silenciosa que se verificava nas mãos de alguns chineses. Uma cidade sem grande infraestrutura, alvo de intensas chegadas e partidas estrangeiras, a qual fazia as horas arrastarem-se longamente entre espantos e surpresas diante de cenas pouco comuns aos dois grupos sobre os quais recortamos o objeto de estudo.

Pina-Cabral opina (2010, p. 298), refletindo sobre sua estada em Macau, conta-nos que a questão da nomeação pessoal fez-se tão presente naquele momento de transição que gerava comentários chistosos, mal-entendidos e, sobretudo, a consciência de que era necessário adotar uma posição por ele denominada polionomástica<sup>3</sup>, ou seja, vários nomes provenientes de ambas as línguas (ademais do inglês) coexistindo de acordo com a situação social, ou simplesmente mais adequados ao momento.

Ever since my first days in Macao I had become aware that the issue of personal naming was an area of inter-ethnic misunderstanding, leading to humorous comments and feelings of mutual discrediting between Portuguese, Macanese, and Chinese residents. In fact, most people in the city had adapted themselves to the multi-ethnic environment by adopting forms of what we might call polyonomastics.

3. "Polyonomastics, therefore, are managed in an asymmetric fashion depending on whether the person self-identifies essentially with his or her Chinese name or with his or her European name." (Pina-Cabral, 2010, p. 298).

Este breve quadro que aqui pincelamos parece ser o suficiente para que compreendamos o momento mais próximo ao atual, reflitamos sobre os processos nominativos no século XX e passemos a relatar fatos importantes ocorridos em Macau durante a primeira década daquele século, a fim de que um quadro quase perfeito de razões e causas nos conduzissem a entender a mudança de atitude quanto à nomeação de filhos e netos nos dias atuais em Macau.

### **1.1 Catolicismo, política e os asilos (orfanatos) como elementos de interferência nos processos denominativos**

Muitas foram as razões para que o número de portugueses crescesse em Macau, mas um deles foi justamente a conversão de órfãos à religião cristã durante as primeiras dez décadas do século XX. Em 1900, é regulado o Asilo dos órfãos da Misericórdia de Macau, uma casa de orientação religiosa católica, por influência e estratégia da política portuguesa. Com isso, órfãos são convertidos à religião católica, recebem nomes portugueses e ganham o direito à cidadania portuguesa. A exemplo desse Asilo outros desempenharão funções semelhantes, mas a Casa da Infância ganha papel de destaque nesta apresentação, dada a quantidade de chineses ingressantes nesse período, independentemente da idade.

Os fatos que podem ter gerado tantos órfãos ou fugitivos da China a essa entidade de caridade são variados e alguns hipotéticos. Sabemos que, em 1901, a peste bubônica atingiu Macau, que pestes e epidemias mataram muitos<sup>4</sup>. Uma

---

outra hipótese é a de que muitos chineses foram expropriados e colocados, em alguns casos, ao relento, sem moradia. Isso verificamos com os projetos de infraestrutura urbana que demandaram grandes áreas de expropriações<sup>5</sup>. O efeito disso pode ter sido também a movimentação de uma grande massa de chineses dessas partes para outras ainda mais periféricas da Península ou das ilhas, sem a mínima condição de vida sadia.

Também algumas ações políticas da Colônia portuguesa parecem ter deflagrado reações chinesas. Em 1902, por exemplo, Portugal investe longas horas em reuniões com a China na tentativa de delimitar o território de Macau<sup>6</sup>. Talvez em decorrência disso, a China abriu estrategicamente seus portões de fronteira para a saída de milhares de chineses em direção a Macau. Esse movimento fez com que o mercado imobiliário entrasse em colapso e não restassem casas para alugar. Ainda uma outra razão junta-se a essas: os tufões, que de tempos em tempos irrompem Macau e suas ilhas fazendo um número considerável de vítimas, por exemplo em 1902.

## 1.2 As Canossianas

Recortar a apresentação às ações ocorridas no Asilo da Santa Infância exige que apresentemos as agentes dessas

---

4. Em 1902, uma nova doença se abala em direção à Macau a partir de Cantão: uma epidemia de cólera, mas ainda neste ano é extinta.

5. A título de exemplo, de uma só vez, 350.000 metros quadrados foram expropriados na região de Monghá para a construção de ruas, largos e avenidas de um novo bairro.

6. Depois de inúmeras tentativas, ficou acertado que a delimitação não faz sentido, já que Macau é território chinês, porém sob administração portuguesa até 1999.

ações, as Irmãs Canossianas<sup>7</sup>. Em 1901, um colégio masculino na Taipa foi aberto para receber as crianças salvas na Santa Infância. Um ano depois, Macau é assolada pela epidemia da cólera e mais uma vez a Madre Lucian<sup>8</sup> atua fortemente fazendo o trabalho de que toda a sociedade se eximia. Em novembro de 1903, as canossianas, de origem italiana, são obrigadas a passar o colégio de Santa Rosa de Lima para as franciscanas. Recebem a incumbência de cuidar do Colégio Perseverança (na casa das 16 colunas). Um ano depois, é aberta uma casa da Santa Infância na ilha de Coloane, mas, por insegurança, devido a ataques piratas, ela é fechada dois anos depois<sup>9</sup>.

A casa da Santa Infância nunca deixou de existir pelas obras que eram feitas, ainda que nem sempre havia um endereço fixo para isso. Oficialmente, contudo, somente em fevereiro de 1907, uma nova escola para chineses é aberta em Mong-há. Já no primeiro dia, mais de 50 alunos, de ambos os sexos, matricularam-se. Administrar os problemas de um colégio em que línguas diversas corriam pelos corredores era o menor problema de Madre Lucien. Havia um outro, a acolhida a todos os que a procuravam ou para deixar ali seus filhos ou para ali residir. As portas nunca se fecharam para essas ações.

Num contexto colonial, a exigência de ser católico para ser cidadão de Macau e ter um nome português ainda que sem sobrenome, além de ter que falar português, foram quesitos inconciliáveis para boa parte dos internos da Santa In-

---

7. Teixeira-e-Silva e Lima-Hernandes (2012) focalizam-nas como anjos de Macau, dado o número de crianças e adultos que elas auxiliaram num período de tantas tragédias, doenças e preconceito em Macau.

8. Na documentação consultada, havia variação gráfica: Lucian/Lucien.

9. Essa situação só é controlada com a expulsão, em 1910, dos piratas pelas forças portuguesas.

fância. Insuspeitas, mulheres de idades diversas, muitas vezes em fuga pela situação política em regiões vizinhas, passaram a integrar esse grupo fraterno com funções diversas.

Desses quesitos, uma era condição sine qua non para se ganhar o estatuto de cidadão em Macau: o batismo católico. Muitos foram os naturais de Hong Kong, habitantes de Macau, e mesmo cidadãos de Macau, de descendência portuguesa ou chinesa que aliaram forças para dar essa condição aos moradores da Santa Infância.

### 1.3 O batismo

O batismo está presente na maioria das culturas desde a Antiguidade, variando os ritos, a simbologia e as ações decorrentes desse rito ou sacramento, conforme o ponto de vista. Mais que o momento da identificação do novo ser, o batismo representa, grosso modo, a entrada em uma comunidade. O batismo católico conta com a figura dos padrinhos, os “pais espirituais” até o século XX. O inglês possui o termo *godparenthood*, que deixa claro a ligação dos padrinhos com a família, ainda que na figura de tutor espiritual. Na antiga tradição, acreditava-se que durante o ritual do batismo havia a transubstanciação do padrinho espiritual (no geral, o santo ou santa do hagiológico chamados a apadrinhar o batizando) no padrinho material, que exerceria a intermediação e representaria a tutela dos céus sobre a criança recém ingressa nos círculos da Igreja.

O que ocorria em Macau era similar ao que se conhece no ocidente católico. As estratégias para o batismo eram as seguintes: consumava-se a cerimônia na presença de



dois padrinhos (um casal), que lhes concediam o direito de ser chamado por seu primeiro nome (se mulher, recebia o nome da madrinha; se homem, o nome do padrinho). Em muitos casos, esse padrinho se tornaria o conselheiro em momentos futuros. Também seria possível adotar o nome do Santo do dia, para sacramentar o ofício do batismo.

Depois de alguns anos dessa rotina, os próprios batizados, mas ainda habitantes da Santa Infância, passam a apadrinhar outras crianças que ali chegam. A freguesia que efetuava os registros de batismos a que nos referimos é a de Santo António, próxima à unidade mais antiga do Asilo e circundada pelos bairros mais chineses de Macau. O Lar da Santa Infância não se constituía apenas um lugar de abrigo para as meninas chinesas ou mestiças que ali eram deixadas. Era também o lugar do preparo para a cidadania. Meninas aprendiam a ler e a costurar, conformando-se ao que minimamente ao que se esperava de uma mulher macaense.

Não só as intempéries meteorológicas de Macau afetavam a obra canossiana. Dada sua tendência clara de auxiliar chineses em Macau, a cada sensação de estabilidade alcançada pelas irmãs, uma nova ação governamental ou eclesiástica lhes tirava o chão dos pés.

Em julho de 1907, uma nova ordem pede que as crianças da Santa Infância sejam transferidas para o colégio, mas, apenas alguns meses depois, regressam ao Santa Infância para ceder lugar para um orfanato de crianças menores de 10 anos. Um ano após a morte da irmã Lucien, em setembro de 1910, outro baque: o colégio perseverança passa para as mãos dos salesianos. Mas não bastavam essas perdas. Nesse mesmo ano, um vendaval na Taipa provocou

estragos enormes, o que redundaria também em fechamento das duas unidades.

O final da década de 1910 parece não se esgotar tão facilmente para a missão canossiana. Com a revolução portuguesa, missões do Timor aportaram ali e foi inevitável o encerramento das atividades em Macau. A irmã Luigia Marelli enviou, então, 10 irmãs para Hong Kong (8 irmãs e 2 noviças para a casa de Han-Kaw)<sup>10</sup>. Apenas uma casa canossiana permanece em Macau, a Santa Infância, que é mantida para continuar acolhendo as crianças chinesas recém-nascidas, além de algumas cegas e entevadas que não tinham abrigo.

Ao final do período sob estudo, a situação das canossianas era a seguinte: albergava aproximadamente 100 crianças – as abandonadas ao nascer, as cegas, as surdas, as loucas e as regeneradas. Em seus 20 anos de existência, foram batizadas 17.400 pessoas, algumas das quais em seu leito moribundo. Nesta etapa de estudos, focalizaremos os nomes dos albergados considerados menos ilustres nesse grande rol, quais sejam, os filhos de pais incógnitos e os batizados em leito de morte. Ambos são alvo de maior rejeição social, por serem abandonados inclusive com desrespeito a sua condição mais humana: a do direito à vida.

O resultado desse critério levou-nos a ainda um quadro relativamente difuso das motivações, nem todos eram crianças abandonadas. Havia entre o grupo dos que corriam perigo de vida crianças batizadas legitimamente por seus pais. Decidimos, então, excluir os que corriam perigo de vida para um segundo momento de análise mais detida,

---

10. As unidades de Singapura e Malaca nada sofreram por estarem sob o domínio dos ingleses.

pois o batismo nem sempre teria relação com o albergamento no Asilo da Santa Infância.

## 2. Nomeação e cultura

O ser humano, até como forma de aprendizado, precisa categorizar as coisas, os seres, os indivíduos. Há nomes que refletem mais transparentemente o gosto e as motivações de uma época. Não é incomum que ouçamos um nome e imaginamos uma faixa etária vinculada a esse nome. Também não é incomum que ondas de retomada sejam exibidas ao longo dos tempos. Como argumenta, no entanto, Pinker (2008), somente dois seriam, *lato sensu*, o *locus* do nome: o mundo e a própria mente, como processadora das informações do mundo.

Nesse sentido, fitar um nome representa, em última instância, compreender o habitat de uma comunidade, incluindo-se aí as forças motivadoras das escolhas nada aleatórias. É difícil dizer, de pronto, o que significa um nome em sua origem, mas é razoavelmente fácil identificar motivações contextuais para a escolha de um ou outro nome. No caso sob estudo, falamos de um espaço territorial com estatuto híbrido, pois os portugueses o consideravam colônia e os chineses, um espaço de concessão administrativa temporária.

Evidentemente, o estudo de nomes pessoais pode ser feito por múltiplas vertentes, além da linguística. Carvalhinhos (2014, pp. 78-79) esclarece o assunto, considerando a antroponímia brasileira e seu substrato português como frutos da cultura ocidental:

Parallel to the theory of names, which explains, inspects and lays the foundations for the set of problems related to the individualization rendered by the common name, as well as its conversion to proper name and subsequent semantic bleaching, there are other matters of interest [...]. Subjectivity and even changes in the law have been increasingly important in the choice of names. Thus, there is a bleaching of the significant semantic core which was extremely important for the primitive communities and which now takes on other independent meanings, making for the aggregation of new referents and multiple meanings.

In Brazil, where the personal name usually serves as an identifying label, knowing the etymology of the proper name generates interest and curiosity, which are, however, only superficial. Therefore, the etymology of the proper name stays far from the reality of its moment of creation. Several linguistic theories postulate that names are mere “labels” because they are not chosen to determine or classify a being according to its characteristics, and no longer serve to identify or differentiate in the context of the language – their choice is based on the namer’s feelings and impressions on the time of utterance. Because of that, the linguistic aspect is not enough to understand the extension of the personal name, that is, the multiple meanings it evokes, many of them estranged from the main etymological core and ruled by psychological criteria. [...]

A nomeação é uma atividade exclusivamente humana, e por isso mesmo pode ser percebida não somente como fruto de expressão de relações cognitivas do homem com o seu meio, mas também como o resultado de processos sociais. Nesses termos, o nome de pessoa (que, neste texto, é nosso objeto de discussão) deve ser compreendido com um objeto cultural, antropológico e etnográfico.

Segundo Trajano Filho (2008, p. 102), a finalidade da atribuição de nomes integram o mecanismo que gere as próprias relações:

Um exame rápido da literatura antropológica informa que as práticas de atribuição de nomes às pessoas são muito variadas embora sirvam a dois propósitos básicos: identificar os indivíduos concretos, tornando legível a paisagem humana composta de uma multidão de seres humanos (Scott et al. 2002: 4), e estabelecer as relações entre os indivíduos concretos e os grupos que transformam os primeiros em pessoas sociais. *Assim, nomear é fazer a individuação e assinalar uma posição no sistema de relações sociais (a família, a linhagem, o clã, a localidade, a casta, o Estado).* (grifo nosso)

Seguindo o rumo de nossa análise e considerando apenas os abandonados como objetos desta análise, podemos afirmar que todas as sociedades se aproveitam, em uma perspectiva semiótica, da característica simbólica do nome para expressar e revelar sentidos que não semânticos. Mais que um elemento linguístico, certas classes de nomes podem expressar clãs, grupos restritos, variação diatópica pelo perfil de nomeação, mas também classes de exclusão. Neste sentido, mais que imaginar uma relação simbólica de proteção ao nomeado — que, por ser enjeitado, teria direito apenas à proteção divina — um modo de sinalizar à sociedade sua categorização no meio social. Sobre esse assunto, retomamos as reflexões de Trajano Filho quando discorre sobre a nomeação em Guiné Bissau (2008, p. 105):

A tendência geral que operou na série dos sobrenomes na tradição europeia mostra que, uma vez estabilizados pela ação do Estado através da herança, isto é, transformados em nomes de família com valor legal, eles perderam a capacidade de portar significação referencial, tendo apenas o valor geral de indicar relações de pertencimento entre o indivíduo nomeado e o grupo familiar ao qual pertence.

Ora, o que não existe no caso dos indivíduos abrangidos por nosso *corpus* é realmente a tradição e a herança familiar, pois seus apelidos de família seriam distintos caso não tivessem sido abandonados e talvez revelassem a interseção de duas sociedades distintas. Ainda que hoje em dia tais apelidos realmente tenham sido incorporados ao rol de apelidos familiares e sejam fruto de herança, não é o que se observa naquele momento pontual. Os nomes santos apontavam os nomeados como os sem herança, sem família e sem acesso a certos meios da sociedade. Pode ser que no caso dos batismos realizados in extremis essa marca não existisse, pois o nomeado moribundo não iria sobreviver para perceber tal chancela. Em segunda instância, essa marca fica clara nos livros de assentos e nas lápides dos cemitérios uma vez que se possa recuperar a contextualização histórica e social daquele momento.

Pina-Cabral (2008, p. 4) também esclarece o assunto, assumindo que na tradição cristã (e por isso não apenas portuguesa) o nome de batismo tende a assumir uma tonalidade sagrada, diferentemente do que ocorre com o sobrenome ou apelido de família. que “[...] *adjectiva a pessoa ligando-a a um contexto de pertença social, a estruturas*

*de poder e processos burocráticos.*” (2008). Associa, portanto, o prenome ao ser e o apelido ao ter. E conclui:

[...] certos sobrenomes transportam uma marca de subalternidade original. Note-se, aliás, que as instâncias em que um nome próprio é usado como nome familiar são instâncias que frequentemente subalternizam a família, sugerindo uma origem familiar em alguém que ‘não tinha nome de família’, por ser bastardo, por ser exposto ou por ser extremamente pobre.

## 2.1 O nome, suas formas e motivações

Algumas forças conservadoras também integravam esse espaço de lutas, mencionado anteriormente, por dominação e poder: a cultura chinesa (e a língua cantonesa) é milenar, oriental e muito incrustada no cotidiano, ações e estrutura de pensamento dos nativos. A cultura portuguesa é adolescente, forasteira no espaço de contato, mas com prática administrativa colonial. O impasse entre esses dois grupos será muito forte durante os 400 anos de administração portuguesa, mas, no século XX, quando a igreja já está arraigada e dividindo os poderes nas diversas freguesias, quando a escola já detém um estatuto de conferir ascensão social aos egressos, quando os cargos administrativos públicos impõem o domínio da língua portuguesa como bilhete de ingresso a nichos e a redes sociais ‘mais respeitáveis’. O nome seria, assim, o cartão de visitas para esse primeiro acesso à igreja, à escola, à cidadania, enfim.

Pina-Cabral (1994, p. 119) aponta a religião católica como um fator de peso na formação identitária dos macaenses:

One of the major referents of Macanese ethnic identity is Catholicism - and this, to a certain extent, provides a fixed point of reference; however, ever since they started approaching the Chinese middleclass, the Macanese have begun to veer away from the staunch Catholicism of former decades. They have maintained some distinctiveness in forms of speaking Portuguese and Cantonese and in food habits, but these are relatively insignificant differences.

Façamos uma incursão em uma época em que a pressão colonial era monumental em uma região da China e vejamos os efeitos do preconceito de uma comunidade católica (e hipocrisia quanto aos seus rebentos bastardos) sobre os nativos, abandonados à própria sorte em sua cultura milenar apartada de seus direitos à cidadania, porém reconstituamos as cenas de batismos, forçosamente ocorridas em um dia do mês como a regularizar a vida de alguns que sequer tinham perspectiva de um futuro, os abandonados pelos pais em seu direito de receber um sobrenome. Verificamos que nenhum possuía sobrenome ou tinha o direito a recebê-lo nas seções de batismo, mas tinham o direito a uma madrinha ou padrinho. Quanto mais ‘digno’ fosse o padrinho, maior a sorte do indivíduo em ter acesso a seu direito cidadão.

Neste ponto, é válido observar diferenças fundamentais entre os sistemas de nomeação português e chinês. Pina-Cabral (1994, pp. 124-125) <sup>11</sup> descreve em poucas

11. Contrary to the case of surnames, Portuguese law is very strict in matters of first names. In the name of the ‘defence of purity and of the linguistic and onomastic patrimony’ and in accordance to a so-called ‘art of naming’ at which the Portuguese are supposed to excel (Vilhena de Carvalho, 1989, pp. 60 83), the law and its practitioners impose considerable



palavras que, se por um lado existe bastante liberdade quando à escolha do nome familiar, por outro a lei portuguesa inibia (vem se abrindo aos poucos nos últimos anos) inovações e pregava “a defesa da pureza e do patrimônio linguístico-onomástico”, sendo limitados a grafia dos nomes, o sexo a que se destina, referências políticas, entre outros. A lei era tão limitada à época do artigo que era possível que um imbróglie burocrático sobre a nomeação, em caso da insistência de pais que resolvessem ir contra a “lista” dos permitidos, ocasionasse a não existência jurídica da criança, obliterando todos seus direitos de cidadão e proibindo a transposição das fronteiras do país. Os prenomes chineses, pelo contrário, possuem uma estrutura diferenciada (cf. Lima-Hernandes, Carvalhinhos e

constraints on what a citizen may call his or her children. There are limits to the number of names (*ibid.*, p. 71); to their spelling (*ibid.*, pp. 76-7); to their relation to the gender of the person named (*ibid.*, pp. 78-9); to political references (*ibid.*, p. 80); and to what is thought as ‘excessive’ imagination or eccentricity (*ibid.*, p. 60 e p. 83). Furthermore, people cannot be called after animals, things or qualities; they cannot have inventive names (denominações de fantasia); and they cannot have the same name as their siblings (*ibid.*, p. 84). There is a list of possible first names, which prohibits all others except in special circumstances. The process of decision in cases where parents insist on giving the child a name which is not on the list are notoriously protracted. During these years the child is considered to be bureaucratically non-existent, which means that parents lose all rights to child allowance and the child cannot cross borders. Chinese first names, on the contrary, are fully personal. Considerations such as the astrological moment of a person’s birth, or personal life options are an integral part of a person’s choice of name. In fact, contrary to Portuguese practice, the name should mean something and have a meaning which carries semantic implications for the bearer. The following are names of acquaintances of mine in Macao: Crystalline Purity; Born in Macao; Grandiose Light; Spring Palace; Pure Unity; Beautiful Lotus; Red (the reference here may either be to Mao or to the auspiciousness of the red colour - that depends on the intensions of the person’s parents). People will readily change their first names if they are not happy with them. Moreover, until the systematic use of public registers became obligatory, most men were known by at least three first names: the one they had received in childhood, the one that the father gave the son at the time of his marriage; and the name that he chose to be known by among his friends. At a moment of crisis in his life, an aged friend of mine decided, for example, to change his name: as he was a man with modern views but was not a communist, he called himself Healthy Criticism.” (1994, pp. 124-125)

Teixeira, 2014) e se destacam tanto pela implicação semântica dos nomes com relação ao portador quanto pela liberdade de uso de outros nomes de acordo com a decisão do portador.

Os nomes associados a filhos de pais incógnitos, nascidos em Macau e moradores do Asilo da Infância compartilham uma característica: na maioria, são nomes ligados aos santos católicos. Lembremo-nos de que ser católico é o índice de inclusão social maior que um filho da terra pode agregar à sua aparência oriental. Além disso, é provável que a prática nominativa portuguesa de então se estendesse a todas ou algumas colônias. Sobre o assunto, Leite de Vasconcelos se pronuncia, lembrando que as crianças enjeitadas e sobretudo filhas de pais desconhecidos recebiam como apelidos de família termos genéricos relacionados à crença católica, como “de Jesus”, “dos Anjos”, “dos Santos”, entre outros:

Os enjeitados, ao deixarem a Misericórdia de Lisboa, tomavam com frequência o sobrenome ou o apelido das amas que os criavam, mas mais usualmente as raparigas sobrenomeavam-se de Jesus, da Graça, e os rapazes dos Santos: num e noutro caso sobrenomes de apelidos religiosos, e de caráter bastante geral. (VASCONCELOS, 1928, p. 348)

Também devemos lembrar que a data de registro nunca equivalerá à de nascimento nesse período e nessa freguesia, como na maioria das vezes ocorre hoje. A data melhor para o batismo de um maior número de pessoas era uma escolha a depender da agenda do padre, das irmãs e do estado de saúde do batizado. Alguns padrões, no entanto, podem ser

observados tomando como foco o padrinho e o nome de batismo. Como exemplo, a seguir, destacamos exemplos para cada situação diferida pelo tipo de madrinha:

**a) Batizados pela madrinha A**

Ignez Rosa (00) – 14 anos – 01.01

Camillo de Lelis (00) – 6 anos – 26.01

**b) Batizados pela madrinha B**

Roza Reis (01) – 36 dias – 25.01 – madrinha: Filippa Ceon

**c) Batizados pela madrinha C**

Anna Maria Piter (HK) (00) – 19 anos – 05.10 – (perigo de vida), casada com Hermenegildo Piter (HK).

**d) Batizados pelas madrinhas D**

Maria Immaculada (00) – 2 anos – 26.01

Josepha das Dôres (00) – 2 anos – 20.03

**e) Batizados pelas madrinhas F**

Todas atribuíram o próprio prenome às crianças, seja na repetição do prenome ou na utilização do prenome da madrinha como sobrenome do batizado, criando uma relação de pertença. É interessante notar que todas as madrinhas são registradas também com seu apelido de família, a despeito do batismo invariavelmente não incluir esse quesito. Outro dado é que esse apelido deriva de raiz chinesa, escrito romanicamente.

Thereza Angelina (00) – 3 meses – 05.10 – madrinha: Maria Thereza Nhanhão

Firmina Filippa (00) – 3 anos – 05.10 (perigo de vida) – madrinha: Filippa Cian

Maria (nasceu na China) (02) – 84 anos (viúva) – padrinhos: Senhor Cônego Illidio Cardoso de Gouveia e Maria Marcelina dos Remédios (solteira)

**f) Batizados pelo padrinho G**

Pároco Francisco Xavier Soares. Com mãe conhecida e pai incógnito a criança, provavelmente órfã, mantém o sobrenome da mãe e ganha prenome inglês.

Richard Valentine Delsarte (03) – 2 anos e 7 meses – 26.07

Do ponto de vista antroponímico no que tange às tradições católicas, é de se destacar o fato de que uma das crianças, Bernarda Popolo de Souza, de três meses, recebeu como madrinha Maria Pereira do Rosário, casada, e como padrinho Nosso Senhor Jesus dos Passos. Em uma análise não muito ortodoxa mas válida, o sociólogo Espírito Santo (1988, pp. 64- 65 e 165-166) faz um apanhado das figuras católicas em Portugal – santos, santas, nossos senhores e nossas senhoras – afirmando, em sua apreciação sobre o assunto, a tese que a assimilação cultural que se apresenta nas regiões de hinterlândia esconde (por trás dos tradicionais santos da Igreja Católica Apostólica Romana) figuras mitológicas e religiosas de antigos povos semitas que estiveram na Península Ibérica, mormente em Portugal, antes da chegada dos romanos.

Há dois pontos que gostaríamos de destacar sobre sua análise. A primeira faz com que percebamos que o santo ou o nosso senhor, quase sempre representado em por uma iconografia como “feio”, “sisudo” ou “terrível” na cultura portuguesa, está habilitado a representar o padrinho, conforme sua citação nas páginas 165 e 166:

[...] As crianças sentem-se apavoradas diante das suas imagens. As mães ameaçavam-nas com eles como se fosse a representação do “polícia”. O santo [...] desempenha uma função importante: é um auxiliar da mãe na educação dos filhos. Uma vez que na cultura portuguesa cabe à mãe todo o processo educativo das crianças e, depois, sua emancipação, o santo feio e rígido é um substituto do pai disciplinador, que o modelo de família urbana não integra ou subestima. [...] o pai ausente torna-se presente. [...]

O segundo ponto a ser citado menciona uma justificativa plausível para a escolha do Senhor dos Passos como padrinho no caso referido: a própria imagem iconográfica de abandono faz dele o padrinho adequado:

O observador desprevenido diria que todos os Senhores dos Passos são iguais. Não é essa a opinião dos seus cultuadores, que são sobretudo as mulheres; estas conseguem diferenciá-los e preferi-los uns aos outros. Distinguem-se pelas faces mais ou menos torturadas e pela qualidade de seus atavios. [...]

A pobreza, o desalinho no vestir e a impressão de abandono dos muitos Senhores do Passo portugueses não são indicadores da falta de culto: são elementos do culto. Quanto mais “rotinho” e “pobrezinho”, melhor satisfaz os objectivos, que são criar a compaixão por um Deus que arriscou fazer-se homem. [...] (ESPÍRITO SANTO, 1988, pp. 64-65)

Pode-se concluir que a escolha do prenome, no referido elenco, não obedece a critérios únicos de motivação. Seja como homenagem (repetição do prenome da madrinha), como criação de relação entre madrinha e batizado (uso do prenome como sobrenome) ou tendo um santo como

padrinho, a relação de nomes analisada faz-se rica de elementos que podem vir a contribuir em outras análises.

### **3. E a história continua: uma perspectiva de encaminhamento**

Algumas perspectivas se abrem com essa análise apresentada: (i) quem são essas madrinhas habitantes de Macau que aceitam batizar esses órfãos? (ii) que eventos sociais mais especificamente motivaram o perigo de morte de tantas crianças? (iii) quem foram as madres envolvidas nesse trabalho social de recolher os filhos bastardos de Macau? Algumas providências já foram tomadas para responder a algumas dessas questões. Recolhemos os jornais diários da primeira década que circulavam em língua portuguesa, o que nos permitirá conhecer possíveis motivações para abandonos de crianças e entender alguns fatores para o perigo de morte em tão tenra idade. Outro passo já foi ensaiado para conhecer melhor essas mulheres habitantes do Instituto das Irmãs Canossianas que serviram de madrinhas de tantas crianças à época. Referimo-nos ao projeto Anjos de Macau, desenvolvido por Lima-Hernandes & Teixeira e Silva (2012), cujos resultados preliminares já estão publicados na *Revista brasileira Fragmentos* e outros passos da pesquisa estão publicados de forma dispersa em vários outros veículos.

Para além da história social que é pano de fundo para as mudanças ocorridas em Macau, é preciso notar que a decisão pelo nome segue mareada pelos ventos continen-

tais que chegam – sem força e de forma inapreensível de imediato – impactando a percepção dos chineses de Macau e dos macaenses. Quando se dão conta, há nova lógica em curso de forma irreversível até que um tufão venha agitar esses espaços.

## Referências

CARVALHINHOS, Patricia. “Brief overview of unconventional (or exotic) first names in the Brazilian anthroponymic system”. In: FELECAN, Oliviu and FELECAN, Daiana (Org.) *Unconventional anthroponyms. Formation Patterns and Discursive Function*. Cambridge Scholars Publishers, Newcastle upon Tyne, Reino Unido, 2014, pp. 77-107.

ESPÍRITO SANTO, Moisés. *Origens orientais da religião popular portuguesa*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1988.

LIMA-HERNANDES, M. C. P.; CARVALHINHOS, P. J.; SILVA, R. T. E. “Nomeação e Baptismo: processos inclusivos na Macau do início do século XX”. In: *Review of Culture*. RAEM China, 2014, pp.36-49.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia; TEIXEIRA E SILVA, Roberval; SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. “Redes sociais e atitudes linguísticas: o caipirês no meio acadêmico”. In: Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida; Maria Célia Lima-Hernandes. (Org.). *História do Português Paulista*. Volume III. 1ª ed. Campinas-São Paulo: Publicações IEL-UNICAMP/FAPESP, 2012, v. 3, pp. 485-497.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia; SILVA, R. T. E. “Anjos de Macau na primeira década do século XX”. In: *Fragmentum* (UFSM), 2012, v. 35, pp. 11-15.

PINA-CABRAL, João de. “The truth of personal names”. In: *Journal of the Royal Anthropological Institute* (N.S.). Royal Anthropological Institute, 2010, 16, pp. 297-312.

PINA-CABRAL, João de. “Recorrências antroponímicas lusófonas”. In: *Etnográfica* [Online], vol. 12 (1) | 2008, consultado em 30 abril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/etnografica/1684>, pp. 1-22.

PINA-CABRAL, João de; LOURENÇO, Nelson. “Personal identity and ethnic ambiguity: naming practices among the Eurasians of Macao”. In: *Social Anthropology*, European Association of Social Anthropologists 2, 2, 4, 1994, pp. 115-132. Disponível em: [https://repositoriocientifico.uatlantica.pt/bitstream/10884/419/1/1994\\_Macau.pdf](https://repositoriocientifico.uatlantica.pt/bitstream/10884/419/1/1994_Macau.pdf) Acesso em: 28 Out. 2019.

SING, Lam Lai. *Generational changes in the cultural attitudes and activities of the people of Macau*. Macau: Instituto Cultural de Macau, 1997.

SILVA, Beatriz Basto da. *Cronologia da história de Macau*. Macau: Direcção dos serviços de educação e juventude, 1997.

TEIXEIRA E SILVA, Roberval; LIMA-HERNANDES, Maria Célia. “Português de/em Macau: traços linguístico-culturais”. In: *III Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, Macau. *III SIMELP - A formação de novas gerações de falantes de português no mundo*. Macau: Universidade de Macau, 2011, v. 1, pp. 1-3.



TEIXEIRA E SILVA, Roberval; LIMA-HERNANDES, Maria Célia. “Ligas urbanas, atitudes linguísticas na trama discursiva de macaense e de paulistas caipiras”. In: Macau: *Revista de Cultura*, 2010, v. 35, pp. 34-48.

TEIXEIRA E SILVA, Roberval; LIMA-HERNANDES, Maria Célia. “Anjos de Macau”. In: *Fragmentum*. Santa Maria: UFSM, 2012, v. 35.

TRAJANO FILHO, Wilson. “O trabalho da crioulização: as práticas de nomeação na Guiné colonial”. In: *Etnográfica* [Online], vol. 12 (1) | 2008, consultado em 08 novembro 2019. Disponível em <http://journals.openedition.org/etnografica/1623>, pp. 95-128.



# **As capacidades de leitura desenvolvidas por gêneros multimodais: uma análise de livros didáticos<sup>1</sup>**

*Cristina Lopomo Defendi (IFSP)*

*Ana Carolina Moreira Fernandes (IFSP)*

## **Introdução**

O ensino de Língua Portuguesa a partir de gêneros textuais possibilita a aproximação dos conteúdos programados com a vivência do aluno, por isso, analisar o trabalho realizado com esses textos torna-se muito importante para entender as contribuições para o aprendizado discente e para a prática docente. Conceitos como alfabetização e letramento passam por mudanças e, assim, os multiletramentos surgem como mais uma habilidade a ser desenvolvida pela escola, uma vez que os avanços tecnológicos e os novos recursos possibilitaram o surgimento de novos gêneros textuais que abrangem diferentes tipos de linguagens. Assim, a escola encontra o desafio de trabalhar em sala de aula os gêneros multimodais a fim de permitir ao aluno também uma prática social crítica que envolve, além das capacidades de leitura mais elaboradas, um conhecimento de si e do mundo e uma percepção aguçada da potencialidade das linguagens envolvidas.

A partir disso, elaboramos esta pesquisa com o objetivo de investigar a presença e a forma de abordagem dos gê-

---

1. Pesquisa de iniciação científica desenvolvida com bolsa PIBIFSP-2019 (IFSP-SPO).

neros multimodais em aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, selecionamos materiais didáticos como material de análise, por entendermos que o livro didático ainda é o principal suporte para o trabalho em sala de aula. A primeira seção apresenta a fundamentação teórica, na qual apresentamos os estudos acerca da multimodalidade e dos gêneros multimodais, sendo o esclarecimento desses conceitos imprescindível para a introdução dos textos analisados. Em seguida, focamos os documentos oficiais de educação, BNCC (2017) e PCN (1998), com o intuito de justificar a pesquisa com as indicações e recomendações do trabalho com os gêneros multimodais. A terceira seção explicita a análise dos materiais didáticos e é dividida em dados quantitativos, uma comparação entre os gêneros tradicionais e os multimodais, e qualitativos, explorando os exercícios propostos a partir desses textos.

### **Os multiletramentos e os gêneros multimodais**

A escola encontra novos desafios quando surgem debates sobre as práticas de linguagens que se encontram nas salas de aula, principalmente quando são aulas de Língua Portuguesa. O avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) trouxe novas maneiras de expressão e comunicação que fazem uso de imagens, vídeos, sons, animações etc. Os alunos que frequentam as escolas dominam novas linguagens tecnológicas porque são inseridos no mundo digital desde muito novos (os chamados nativos digitais) e reconhecem facilmente termos como: *Playlist*, *fanfic*, *blog*, *meme*, *vlog*, entre outros.

Para manejar novos gêneros e novos meios de leitura e escrita na internet, os novos letramentos fazem-se imprescindíveis mesmo para os chamados nativos digitais. A utilização dessas novas práticas de linguagens torna necessária a reflexão sobre o conceito de letramento definido por Magda Soares (2003) como práticas sociais relacionadas ao uso da língua escrita. Tradicionalmente, a escola tem como prática valorizar a linguagem escrita e as atividades que envolvem outros tipos de linguagens ficam restritas às aulas de artes, música, informática (quando existem), trabalhando as habilidades dos alunos separadamente. O novo panorama criado pelas tecnologias exige habilidade para lidar com a multiplicidade de linguagens presentes nessas novas maneiras de comunicação e expressão, exigindo da escola um trabalho que aborde a chamada multimodalidade ou multissemiose das linguagens contemporâneas:

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (ROJO, 2012, p. 19)

Rojo (2012) apresenta a multimodalidade como “textos compostos de muitas linguagens” podendo ser essas linguagens escritas ou não, combinações de imagens e escrita, imagens e sons, ou seja, tudo que a tecnologia permitiu aos jovens acesso. É importante destacar que a multimodalidade não se caracteriza simplesmente pela introdução de

meios digitais, mas sim as possibilidades que eles dão de criação, autoria e ressignificação dos textos.

Os textos encontrados nos suportes digitais são os chamados hipertextos. São eles que permitem ao leitor interação por meio de pesquisas, *links* e fontes, não restringindo informações e tornando a mídia atual baseada na interatividade. Sendo assim, esses textos mudam completamente as relações de escrita e leitura contribuindo para o surgimento de novos gêneros que exigem novos letramentos:

Esses “novos escritos” obviamente dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: *chats*, páginas, *twits*, *posts*, *ezines*, *epulps*, *fanclips* etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiose ou em uma multiplicidade de modos de significar. (ROJO, 2013, p. 20)

Como afirma Rojo (2013), os “novos escritos”, que se originam dos hipertextos, vão transformando-se e encontramos hoje diversos gêneros discursivos como os que a autora cita. Se os textos e os meios com os quais lemos e escrevemos mudaram, é necessário que os usuários mudem suas ações perante as atividades. Sobre as capacidades de leitura, Rojo (2004) discorre sobre três: (i) capacidade de decodificação (a mais básica), (ii) capacidade de compreensão (conhecimento de mundo, hipóteses de leitura e checagem, localização de informações, produção de inferências locais ou globais) e a (iii) capacidade de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (entendi-

mento do contexto, metas de leitura, relações com outros textos, percepção das outras linguagens como constitutivas do sentido do texto; valoração estética e ética). Ler e produzir textos multimodais e multiculturais tornaram-se atividades mais complexas que exigem capacidades mais elaboradas, bem como análise crítica do leitor/produtor e habilidades para as novas ferramentas de escrita.

O Grupo de Nova Londres (GNL) produziu em 1996 um manifesto (*A Pedagogy of Multiliteracies*) no qual apresentavam a ideia de uma *pedagogia dos multiletramentos* e declararam a necessidade de a escola abordar esses textos em suas atividades. Para que possamos discutir como a escola desenvolve as questões que constituem os multiletramentos, temos que compreender o que querem incluir nesse conceito:

Para abranger esses dois “multi” - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos. (ROJO, 2012, p. 13)

Falar em multiletramentos incorpora então multiculturalidade e multimodalidade. Não recuperaremos a multimodalidade porque já expusemos anteriormente a relação da multimodalidade com os textos contemporâneos. A multiculturalidade torna-se evidente em um mundo globalizado em que o intercâmbio de culturas é facilitado pelas tecnologias. Podemos concluir então “que letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente:

diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo.” (SOARES, 2002, p.156)

Segundo Rojo (2012) o multiletramento tem como características (i) ser interativo e, necessariamente, colaborativo; (ii) transgredir as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos (verbais ou não) e (iii) ser híbrido em termos de linguagens, modos, mídias e culturas. O trabalho com o multiletramento deve partir, então, de culturas de referência dos alunos (quanto a gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos) e trabalhar a leitura crítica para daí ampliar o repertório, com enfoque plural e ético.

A partir das definições e características aqui apresentadas, a pesquisa aqui desenvolvida propõe analisar como esses temas estão sendo abordados pelas escolas no Ensino Fundamental II por meio de materiais didáticos de Língua. Para isso, precisamos iniciar nossa análise nos documentos oficiais, como BNCC e PCNs, apresentando a orientação oficial sobre esse assunto em relação à prática escolar.

### **Análise de documentos Oficiais: Base Nacional Comum Curricular e Parâmetros Curriculares Nacionais**

Em um primeiro trecho trazido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), verificamos que é justificada nossa pesquisa quando, de uma maneira mais ampla, é atribuída à escola a função de possibilitar saberes linguísticos aos alunos: “Um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os



alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.” (BRASIL, 1998, p. 19). Assim, já é notável que o documento também irá abordar questões sociais e culturais presentes na aquisição e desenvolvimento da linguagem, presentes no conceito de multiletramentos apresentado anteriormente. Especificamente, verificamos algumas indicações do que o ensino de Língua Portuguesa deve incorporar:

utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; (...) saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; (BRASIL, 1998, p. 7)

No trecho, a indicação de diferentes tipos de linguagens é explícita, assim como o uso dos recursos tecnológicos, apontado mais especificamente no texto da Base Nacional Comum Curricular (2017) do Ensino Fundamental II:

Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de tex-

tos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos. (BNCC, 2017, p. 70)

A BNCC aponta para a importância de considerarmos as transformações “nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação”, como sugeriu Magda Soares (2002) ao considerar que os letramentos são mutáveis ao longo do tempo porque os gêneros com os quais interagimos surgem de acordo com as necessidades dos nossos campos de atividades, também presente nos PCNs: “A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento.” (BRASIL, 1998, p. 23). Portanto, é notável que as práticas de linguagem mudam e alteram as formas de produzir, interagir, divulgar os textos. O hipertexto e a hipermídia, citados no documento, são originados dessas mudanças que envolvem textos multimodais e novos gêneros.

A respeito do papel da escola que desejamos entender e verificar, está clara a atribuição escolar em desenvolver os multiletramentos essenciais.

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão de-

nominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. (BNCC, 2017, p. 68)

Quando discorre sobre o conceito de multiletramentos, a BNCC enfatiza não só o desenvolvimento do aluno crítico frente aos novos textos, mas também a criatividade que é exercitada com os textos que permitem um leitor/escritor protagonista. Por isso, a multimodalidade é fundamental nas aulas de Língua Portuguesa, que é disciplina para qual voltamos a nossa análise, não excluindo a necessidade de desenvolvê-la nas demais disciplinas. Entretanto, a realidade escolar difere do que os documentos oficiais preconizam e de como as teorias idealizam a prática educacional. Surge, então, o questionamento acerca da presença da multimodalidade em sala de aula e do trabalho desenvolvido a partir desses gêneros, a fim de permitir ao aluno a expansão dos multiletramentos. Considerando que o livro didático ainda é o principal norteador da prática do professor, selecionamos materiais didáticos efetivamente utilizados no Ensino Fundamental II, em escolas públicas e privadas da cidade de São Paulo, para elaborarmos uma análise quantitativa e qualitativa.

### **Análise dos materiais didáticos**

Os livros escolhidos para a pesquisa foram os seguintes: *Singular e Plural* (FIGUEIREDO, BALTHASAR e GOU-LART, 2015), *Português: linguagens* (CEREJA e VIANNA, 2018) e *Caderno da Cidade: saberes e aprendizagens*

(SÃO PAULO, 2014). Com a necessidade de um recorte, para melhor aprofundamento da análise dos dados, todos os livros são destinados ao 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental II, dos quais apresentaremos os resultados obtidos.

O primeiro momento do estudo voltou-se para a análise quantitativa, que resultou em um levantamento da quantidade de textos multimodais em comparação aos gêneros mais tradicionais presentes nas obras:

<b>Livro</b>	<b>Gêneros tradicionais</b>	<b>Gêneros multimodais</b>
Caderno da cidade: saberes e aprendizagem	16 textos (40%)	25 textos (60%)
Singular e Plural	60 textos (65%)	32 textos (35%)
Português: linguagens 6º ano	43 textos (53%)	38 textos (47%)

Quadro 1: levantamento quantitativo dos gêneros presentes de LDs

Fonte: elaboração própria

Para a elaboração desses dados, contemplamos os textos (tradicionais e multimodais) que tinham como proposta atividades exploratórias do gênero. Sendo assim, esse levantamento não contém o número total de textos nas obras, mas sim os textos que poderiam ser trabalhados em sala com orientação do material didático.

Observando o quadro, é perceptível que os gêneros tradicionais estão, apesar da pouca diferença, em maior número nos livros adotados. Porém, os livros mais recentes, *Português: linguagens 6º ano* e *Caderno da cidade: saberes e aprendizagem*, exibem um número equilibrado, no caso do primeiro, e até superior, no caso do segundo<sup>2</sup>. Isso

2. Vale lembrar, porém, que esse material é um subsídio ao professor, sendo usado em com-

é um indicador de que o gênero multimodal está ganhando espaço e importância nas aulas de Língua Portuguesa por meio dos materiais didáticos e possibilitado pelo avanço das tecnologias. Desse modo, manifestam-se outras perguntas: Qual a qualidade desses textos? Como estão sendo apreciados? O trabalho desenvolvido contribui para ampliar as capacidades de leitura (ROJO, 2004)?

As respostas para os questionamentos acima motivaram a análise qualitativa dos materiais didáticos que será apresentada na próxima seção.

### **Análise de exercícios: Infográficos**

Os infográficos são textos muito presentes em jornais e revistas atualmente. A combinação de elementos presentes origina um texto multimodal em que a imagem ganha mais espaço do que as palavras, mas somente a leitura atenta e profunda dos dois possibilita a compressão efetiva. Os textos jornalísticos já são por essência multimodais, com o desenvolvimento tecnológico o *design* dos textos passou a ser importante para sua compreensão, assim como o uso de gráficos e imagens (hoje já coloridas). Os infográficos surgiram como um meio de síntese de informações de um texto, o que não significa que seja um gênero de simples leitura e facilitação. A quantidade de dados que compõem um infográfico pode ser grande e complexa, exigindo do leitor diferentes letramentos e capacidades de leitura.

---

panhia ao livro didático e não em substituição a ele. Talvez por isso haja esse maior número de textos multimodais, até mesmo para complementar o que falta no LD adotado.

Os jornais, em alguns casos, trabalham dentro da concepção de “jornal de duas velocidades”, isto é, páginas que podem ser lidas na íntegra, gastando-se mais tempo, ou que podem ser lidas diagonalmente, com rapidez, se o leitor apenas buscar elementos mais salientes e informações sintetizadas. (RIBEIRO, 2016, p. 34)

Ribeiro (2016) aponta para o fenômeno chamado “jornal de duas velocidades” em que os jornais optam por incluir recursos que permitam a leitura mais “rápida” acrescentando ao texto escrito gêneros como o infográfico. Para que a leitura do infográfico seja efetivamente mais “rápida” e cumpra seu objetivo, será necessário que o leitor possua boa interpretação das informações ali expostas. Os resultados do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), 2018, apontam que apenas 8% da população no Brasil atinge o nível mais alto de alfabetismo estipulado pelo exame nos anos finais do Ensino Fundamental. Esse dado afirma a dificuldade que os alunos possuem em interpretar textos mais complexos e com diferentes elementos, como os gráficos e os infográficos. Considerando que a interpretação de gráficos é deficiente, como será que os infográficos chegaram às escolas? Em sua pesquisa sobre leitura e produção de infográficos na escola, Ribeiro (2016) revela que o gênero está presente na vida cotidiana dos alunos, mas que ainda é insuficiente nas escolas:

(...) se os tempos de aprender a ler infográficos (e gráficos) na escola são tão limitados e, ao mesmo tempo, o movimento dos jornais e das mídias, de modo geral, é cada vez mais em direção à visualização de informação - especialmente a infografia, há um descompasso

qualquer entre o letramento promovido pela escola e os objetos de leitura que circulam socialmente, especialmente os jornais (impressos ou suas versões na *web*). (RIBEIRO, 2016, p. 46)

Em nossa pesquisa, encontramos infográficos nos materiais didáticos analisados, levando-nos a acreditar que o gênero está nas aulas de Língua Portuguesa, mesmo que em número reduzido, e que os professores precisam desenvolver as habilidades necessárias para o trabalho de compreensão desses textos. Roxane Rojo (2004), em seu texto *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*, argumenta sobre as diferentes etapas que o leitor deve vivenciar com a leitura, mencionando a “percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc.) como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linguagem verbal escrita.” (ROJO, 2004, p.7)

Para esta análise, selecionamos dois infográficos, de materiais didáticos diferentes, e faremos alguns apontamentos sobre como é proposta a análise desse gênero multimodal para um aluno de sexto ano do Ensino Fundamental II.

O texto “Pedale seguro” encontra-se na apostila de atividades adotada e desenvolvida pela Prefeitura de São Paulo. O texto é exposto para introduzir o tema “esporte seguro”, especificamente esporte sobre rodas no caso do infográfico apresentado. Seguido do texto há um breve comentário sobre o gênero e sobre as informações exibidas: a descrição dada ao gênero infográfico é composta pela definição da palavra “infográfico” e o ca-

racteriza como um texto composto de “imagens, setas, cores, quadros, entre outros”.

Nota-se que, para um aluno do 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental II, é preciso uma introdução ao gênero de maneira mais simples, sendo o infográfico escolhido composto por uma imagem principal, pequenos textos verbais e recursos visuais como as setas. Vale destacar também a diagramação de página inteira com ilustração (estática, mas que pretende simular o movimento – ciclista montado na bike, curvado como se pedalasse, braço em posição levantada para sinalizar o movimento de mudança de faixa ou curva). O uso dos pontilhados e números como indicação da legenda dos objetos de segurança são recursos relevantes, já que os números orientam para uma leitura em sequência, enquanto os pontilhados permitem a leitura em ordem livre. Ao optar por dois recursos diferentes para alcançar o mesmo objetivo, o texto desenvolve diferentes habilidades além da simples localização de informações.



## Infográfico 1



Fonte: "Caderno da cidade: saberes e aprendizagens: Língua portuguesa 6º ano", 2019, p. 136.

Após a apresentação do texto e do gênero, o material didático sugere os seguintes exercícios para conduzir a leitura e interpretação do texto:

- 1) *De que forma você fez a leitura do infográfico? De baixo para cima e da esquerda para a direita, como em textos mais convencionais? Ou você fez um percurso de leitura diferente? Explique.*

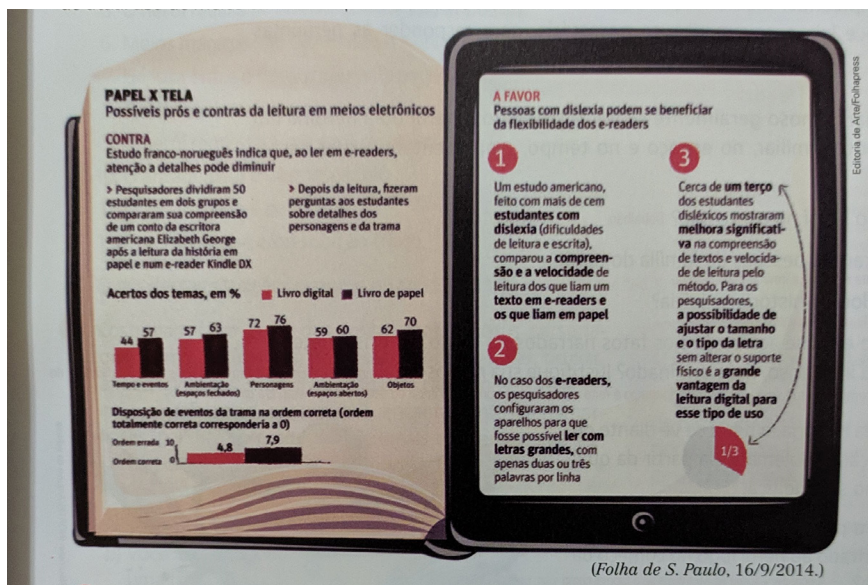
- 2) *Qual é o assunto do texto?*
- 3) *Quais itens de segurança são obrigatórios na prática de ciclismo? Você concorda ou acha que deveria haver mais itens de segurança obrigatórios nesse esporte?*
- 4) *Qual é a importância da imagem do ciclista e da bicicleta para a compreensão do texto?*
- 5) *Qual é a função das setas vermelhas e do pontilhado no infográfico?*
- 6) *O título do infográfico é “Pedale seguro”. Se você usar todos os itens de segurança apresentados no texto, na sua opinião, essa é uma compra barata ou cara?*

Como é possível examinar, os exercícios são simples, de acordo com a faixa etária do aluno, e abordam elementos diversos do texto. O item 1, por exemplo, questiona um recurso muito comum em infográficos, que é a leitura em direção não convencional. Indagar o aluno sobre isso fará com que ele reflita sobre as possibilidades que o infográfico traz de leituras e desenvolverá as capacidades de decodificação (ROJO, 2004). A questão 4 mobiliza a capacidade de percepção de outras linguagens, imagens no caso, e como elas contribuem para a leitura do texto como um todo, ampliando o sentido do texto para além da linguagem verbal. A questão 5 solicita do aluno a habilidade de dominar convenções gráficas, que nesse caso não são letras, apenas, mas o uso de setas e pontilhados. Aqui, o aluno deverá perceber como esses elementos orientam a uma leitura eficaz do infográfico. Os itens 2, 3 e 6 encontram-se nas chamadas capacidades de apreciação e réplica

do leitor em relação ao texto (ROJO, 2004), uma vez que se ocupam dos aspectos relacionados ao tema do texto e questões sociais relacionadas a ele.

O segundo infográfico escolhido para análise encontra-se em um livro adotado tradicionalmente há muitos anos por escolas da rede privada de todo o país. O texto desenvolve o tema da leitura e da escrita em suportes eletrônicos em oposição à leitura no papel, apresentando dados a favor e contra o uso da tecnologia para essas atividades.

## Infográfico 2



Fonte: "Português: linguagens 6º ano", 2019, p. 29.

A leitura e interpretação desse infográfico deve iniciar com a observação da construção do *layout* de exposição do texto. O leitor deve perceber a linguagem verbal na modalidade escrita, a diagramação em colunas, o fundo que representa, à esquerda, um livro e à direita um tablet, em imagens estáticas – gráfico e enumeração (números destacados em vermelho). Essa análise já exige que o aluno combine o texto verbal e o texto não verbal para a compreensão da ideia da leitura em dispositivos móveis, uma vez que os textos verbais na modalidade escrita dissertam sobre os pontos contrários na imagem do livro e a favor na imagem do leitor digital. A multimodalidade é facilmente reconhecida na construção desse infográfico, porém, os exercícios propostos não exercitam as mesmas habilidades, como verificamos a seguir:

- 1) *No infográfico são apresentados resultados de dois estudos relacionados com a leitura.*
  - a) *No primeiro estudo, quais foram as duas formas de leitura observadas? Quais elementos não verbais utilizados no gráfico indicam essas duas formas de leitura?*
  - b) *Quais países fizeram esses estudos?*
  - c) *Em qual estudo o resultado aponta vantagens da leitura em e-readers? Qual aponta desvantagem?*
- 2) *Sobre o primeiro estudo:*
  - a) *Quem participou dele?*

b) *Com base nos dados numéricos dos gráficos de barra, explique as conclusões dos pesquisadores.*

3) *Sobre o segundo estudo:*

a) *Quem participou dele?*

b) *Qual característica dos e-readers foi apontada pelos pesquisadores como responsável pela conclusão a que chegaram?*

4) *Com base nos resultados de uma pesquisa rápida, na classe, sobre preferências de leitura, faça gráficos de barra ou de pizza. A pesquisa pode ser feita a partir das perguntas a seguir, propostas a todos os alunos. O professor de matemática pode ajudar a transformar os resultados em porcentagem.*

- *Que tipo de texto você mais gosta de ler no dia a dia?*
- *Em qual suporte - papel, tablet ou celular - você prefere ler?*

Analisando as atividades que exploram o infográfico proposto, verificamos que as questões direcionam, em grande parte, para a interpretação de dados, principalmente para os números dos gráficos. A compreensão dos dados fornecidos por gráficos é muito importante para a leitura de um infográfico, desenvolvendo as capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (ROJO, 2004) com a leitura de diferentes linguagens, como afirma

Rojo (2004). Mas, o problema presente nas atividades é trabalhar apenas a localização das informações e não estabelecer correspondência com o tema em geral, limitando as habilidades de leitura no nível mais superficial, capacidades de decodificação (ROJO, 2004), e não explorando outras habilidades que contribuam para os multiletramentos. Para finalizar, a última questão torna-se fraca quando solicita aos alunos a produção de gráficos, apenas, quando poderia ter sido proposta a produção de um infográfico, que é o gênero abordado naquele momento e que permitiria aos alunos o uso de mais recursos verbais e não verbais.

### **Análise de exercícios: Vídeos (documentário)**

Os documentários são gêneros multimodais muito utilizados pelo jornalismo, possibilitando a combinação de imagens, textos, músicas, pequenos vídeos etc. Os vídeos já são explorados por crianças e jovens de maneira muito ampla, utilizando-os para entretenimento (desenhos, filmes, séries) até o uso voltado ao aprendizado, já que as videoaulas e documentários são ótimos recursos para esse objetivo. Considerando que os vídeos já fazem parte da rotina dos nossos alunos, incorporá-los em nossas aulas como gênero para a abordagem de determinado tema torna-se tarefa essencial e muito eficaz.

Elaborar material didático que recorra a vídeos em língua portuguesa é um caminho para a construção e circulação de conhecimento na escola, uma via para que as atuais tecnologias digitais possam adentrar a sala de aula.

Desafio que a escola deve assumir se não quiser perder o clique da história. (MOURA; TEIXEIRA, 2012, p. 60)

Como consideramos que o livro didático ainda é o principal norteador das aulas de Língua Portuguesa, os materiais precisam trazer propostas que percorram o vídeo como gênero e não apenas como complemento da aula, podendo ser ou não utilizado. No caso dos documentários, ainda encontramos muitas sugestões para que sejam exibidos em aula, mas nem sempre há proposta de atividades que estudem efetivamente o gênero e sua composição, como roteiro, tipos textuais, uso de tecnologias. A produção do gênero também é pouco sugerida ou, se é, o professor nem sempre consegue colocar em prática por demandar muito tempo e supervisão, como é o caso do exemplo a seguir:

### Imagem 1

**Vale a pena ver!**

REPRODUÇÃO/AGÊNCIA IPHAN



Cena de trailer do documentário *Ritxoco*, direção de Neto Borges (Olho Filmes, 2011).

Assista pela internet ao trailer do documentário *Ritxoco* e conheça a história de origem do povo Karajá, contada por um de seus membros.

Disponível em: <<http://www.olhoetnofilmes.com/#!ritxoco/cd31>>. Acesso em: 3 nov. 2014.

**Texto 1**

Fonte: "Singular e Plural", 2015.

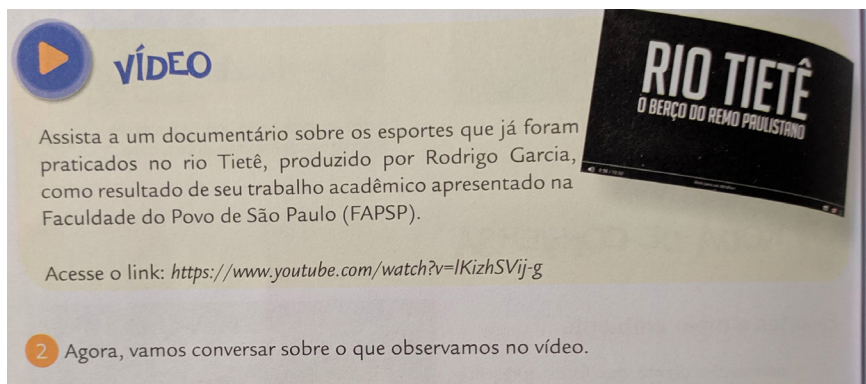
Neste exemplo, o livro didático recomenda que os alunos assistam ao *trailer* de um documentário que relata aspectos do tema abordado pelo capítulo do material, aparecendo apenas como uma sugestão para o aluno e não necessariamente ao professor como conteúdo da aula. Esse tipo de abordagem apresenta dois problemas: primeiro, a superficialidade com que o documentário é exposto, uma vez que não é proposto nem o documentário na íntegra, mas sim um *trailer*, que é caracterizado como um recorte do vídeo original. Segundo, a não sugestão de atividades que incentivem o estudo do gênero documentário. Sabemos que a prática do professor, no Brasil, está sujeita a muitos fatores externos, assim, devemos considerar que em muitas escolas não haverá meios para a exibição de um documentário, ou vídeo qualquer, pois necessita de aparelhos digitais que a escola pode não oferecer. Ainda assim, é importante que os materiais didáticos não ignorem esse gênero multimodal para que o professor que tenha suporte possa desenvolver um trabalho com orientação<sup>3</sup>, já que muitos ainda não tiveram a oportunidade de abordar esses gêneros em sala de aula.

Em um outro livro didático analisado, é possível verificar um desenvolvimento um pouco diferente. Como no exemplo anterior, o documentário é sugerido como complementação da temática que está sendo abordada ao longo do capítulo, porém, demonstra um pouco mais de interesse em desenvolver habilidades a partir da multimodalidade.

3. De maneira alguma estamos desprezando o saber do docente e sua capacidade para lidar com textos diversos. O que questionamos aqui é como um material didático, que tem por meta orientar o docente em suas atividades diárias, prescinde dessa tarefa nesse gênero textual que é complexo (por lidar com múltiplas linguagens) e, nesse caso, é encarado como um acréscimo praticamente sem importância.



## Imagem 2



Assista a um documentário sobre os esportes que já foram praticados no rio Tietê, produzido por Rodrigo Garcia, como resultado de seu trabalho acadêmico apresentado na Faculdade do Povo de São Paulo (FAPSP).

Acesse o link: <https://www.youtube.com/watch?v=IKzhSVij-g>

2 Agora, vamos conversar sobre o que observamos no vídeo.

Fonte: “Caderno da cidade: saberes e aprendizagens: Língua portuguesa 6º ano”, 2019, p. 140.

O exemplo acima surge após abordagens acerca do tema “cidade de São Paulo” proposto pelo material didático, sugerindo a exibição do documentário. A diferença do trabalho com os documentários, no material analisado anteriormente e neste, está na orientação que se encontra no segundo material. Após apresentar o documentário a ser assistido, seguem as seguintes atividades que percorrem alguns aspectos do gênero e da temática:

- 1) *O vídeo a que assistimos é um documentário e faz parte do universo jornalístico. Observe que Rodrigo Garcia trouxe outras vozes ao seu texto: Ilmar Schiavenato, Vital da Costa, Vitor Cezar Maniero, Henrique Nicolini e André Fraccari Bertini. Por que você acha que essas pessoas foram escolhidas? Qual foi a função de cada uma para a composição final do texto?*

- 2) *Observe que, no documentário, várias datas foram apresentadas com precisão. Cite, pelo menos, duas datas importantes e os fatos que aconteceram em cada uma delas.*
- 3) *Outras informações, que sempre são expostas, dizem respeito a lugares. Durante o documentário, mostraram-se alguns lugares da cidade de São Paulo. Que lugares foram esses?*
- 4) *Retome suas duas últimas respostas e responda: qual é a importância das informações sobre lugares e datas nos documentários em geral e não somente no que estamos analisando.*
- 5) *Observe as frases abaixo:*

*A festa dos vencedores deu lugar à **frustração** da despedida.*

*O clube guarda com carinho as conquistas da atleta **ilustre**.*

*De ponto de encontro das famílias, nadadores e remadores, ao rio que hoje **agoniza**.*

*O mau cheiro aqui é muito forte, a água é escura e **densa**.*

*Você sabe o que as palavras destacadas significam? Procure no dicionário e registre o significado de cada uma.*

- 6) *A ação de agonizar é, normalmente, atribuída a seres humanos ou a animais. Mas ela já foi atribuída ao rio. Construa uma nova oração ligando o verbo “agonizar” a outros agentes que não sejam homens nem animais.*
- 7) *Voltando ao documentário a que assistimos, por que ficou perigoso nadar no Tietê a partir dos anos 40?*
- 8) *Ao final do documentário, aparece uma ficha técnica informando os (as) profissionais que produziram o documentário. Pesquise sobre as funções de cada um(a), ou seja, quais são as atribuições deles(as) para realizar o documentário?*

Voltando a análise para as atividades que foram desenvolvidas a partir do documentário, constata-se que há preocupação em explorar características desse gênero multimodal. As questões 1, 2, 3 e 4 estão voltadas aos elementos particulares do documentário: uso de informações como datas e locais; a voz de diferentes pessoas dialogando sobre determinado tema de acordo com sua posição. Quando o aluno é questionado sobre aspectos que são características do gênero documentário, há o trabalho efetivo do gênero multimodal. As análises saem do plano temático, apenas, e examinam como o texto é estruturado. Assim, a questão 8 finaliza retomando a produção de um documentário, estimulando os alunos a pesquisarem quais são os profissionais envolvidos no trabalho e quais suas funções no projeto. Ainda encontramos atividades que analisam a Língua, como as questões 5 e 6, que se tornam válidas

quando utilizam o texto para desenvolver determinada habilidade linguística. As questões de análise linguística, por exemplo, podem e devem fazer parte das propostas, desde que façam sentido naquele contexto e não usem o gênero como mero pretexto para ensino gramatical.

Ao levar para a sala de aula gêneros textuais que utilizem recursos tecnológicos, como é o caso do documentário, é preciso deixar claro para os alunos o objetivo da proposta. O aluno deve compreender que aquela prática é diferente da qual ele exercita comumente em seu cotidiano, assistir a um documentário não pode ser simplesmente entretenimento, são exigidas capacidades de leituras diferentes, tais como as verificadas a seguir:

Localização e/ou cópia de informações: Em certas práticas de leitura (para estudar, para trabalhar, para buscar informações em enciclopédias, obras de referência, na Internet), o leitor está constantemente buscando e localizando informação relevante, para armazená-la – por meio de cópia, recorte-cole, iluminação ou sublinhado – e, posteriormente, reutilizá-la de maneira reorganizada. É uma estratégia básica de muitas práticas de leitura (mas não de outras, como a leitura de entretenimento ou de fruição), mas também não opera sozinha, sem a contribuição das outras que estamos comentando. (ROJO, 2004, p. 5)

Podemos concluir que a capacidade de localizar informações no gênero documentário é essencial para que o leitor compreenda e adquira o conhecimento ali declarado, divergindo da recepção de um vídeo com fins de entretenimento.

Para este capítulo, centramo-nos em somente dois gêneros multimodais, o infográfico e o documentário. Apesar disso, percebemos que eles são representativos do modo como esses gêneros têm sido abordados em materiais didáticos: há uma tendência a incluí-los nos novos livros, até por uma pressão dos documentos oficiais, mas ainda há uma análise superficial dos recursos que eles mobilizam para produção e também para a recepção.

### **Considerações Finais**

Como explicitamos, o avanço das tecnologias modificou a maneira como nos comunicamos e, conseqüentemente, novos gêneros textuais surgem para as novas necessidades que emergem. Textos compostos apenas por linguagem verbal, antes o foco das aulas de Língua Portuguesa, agora convivem com imagens, sons e movimentos que são alguns dos elementos que juntos originam os textos multimodais. Novos gêneros exigem novas habilidades para compreensão e produção, lembrando que a produção se torna algo importante uma vez que as tecnologias possibilitam a todos tornarem-se autores e não somente leitores. Nesse contexto, a escola assume o papel de permitir que esses alunos desenvolvam as habilidades que serão exigidas além das já tradicionalmente exercitadas, mesmo lembrando que as “nossas práticas escolares de leitura/escrita já eram restritas e insuficientes mesmo para a “era do impresso”.” (ROJO, 2012, p.22)

Considerando o que foi apresentado, analisamos alguns materiais didáticos com o objetivo de entender e observar

como os gêneros multimodais são evidenciados e se estão realmente contribuindo para expandir os multiletramentos. O que se fez perceber com as análises é que os infográficos e os documentários foram trabalhados tão somente nas suas características multimodais, explorando, de modo ainda tímido em algumas coleções, o potencial das múltiplas linguagens. Mesmo que o levantamento quantitativo tenha revelado um aumento de textos multimodais em comparação com os gêneros tradicionais, nem todas atividades propostas apresentam preocupação com a especificidade das linguagens mobilizadas.

Outro ponto a ser destacado é que a ideia de multiletramento nos materiais didáticos foi justamente reduzida à multimodalidade, deixando de abordar a multiculturalidade. O saber do aluno, sua vivência, seu repertório de gêneros e linguagens não foi explorado nem valorizado, evidenciando que os professores precisam suprir essa deficiência dos manuais e realizar uma abordagem diferenciada desses gêneros além do que está posto nos livros didáticos. Por isso, com essa pesquisa, esperamos contribuir para o olhar do docente em relação a esses gêneros nas aulas de Língua Portuguesa de modo integral.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: set.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: out.2018.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. *Português: Linguagens*. São Paulo: Atual Editora, 2018, 9ª ed.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. São Paulo: Moderna, 2015, 2ª ed.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Textos Multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. 2004. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

ROJO, Roxane (Org.). *Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. *Caderno da cidade: saberes e aprendizagens: Língua portuguesa 6º ano*. São Paulo: SME/ COPED, 2019.

SOARES, Magda. “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”. In: 2004, *Revista brasileira de educação*, nº 25, pp.5-17.

TEIXEIRA, Denise de Oliveira e MOURA, Eduardo. “Chapeuzinho Vermelho na cibercultura: por uma educação linguística com multiletramentos”. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, pp. 55-73.



## Sobre as organizadoras

### **Cristina Lopomo Defendi**

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), *campus* São Paulo, e coordenadora do subprojeto PIBID Letras - *campus* São Paulo. Atua como membro do grupo de pesquisa "Linguagem e cognição" (USP-CNPq) e do "Grupo de Estudos da Linguagem do IFSP" (IFSP-CNPq). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Gramaticalização, Mudança Linguística, Livro didático de LP, Leitura e produção textual, Ensino de Língua Portuguesa.

### **Renata Barbosa Vicente**

Professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Membro do grupo de pesquisa "Linguagem e Cognição" e coordenadora do grupo "Letramento, Alfabetização, Tecnologia Digital e Cognição" LATEC. Atua investigando questões sobre letramento(s), letramento digital, alfabetização, tecnologia digital a favor da leitura e escrita. Tem grande interesse pela pesquisa-ação e, também, dedica-se aos estudos de cognição e linguagem, pesquisando temas sobre memória e Alzheimer a partir do projeto de extensão realizado com idosos na UFRPE. Atua no Programa de pós-graduação PROGEL na Linha 1 - Análises linguísticas, textuais, discursivas e enunciativas.

### **Maria João Marçalo**

Professora Auxiliar com Agregação e Diretora do Programa de Doutorado em Linguística na Universidade de Évora. É investigadora do Centro de Estudos em Letras da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro/Universidade de Évora, integrando o projeto de investigação "Para a história da gramática e do ensino do Português como Língua Estrangeira (séculos XVII-XX)". Fundadora, com Maria Célia Lima-Hernandes, do SIMELP (Simposio Mundial de Estudos em Língua Portuguesa).

# LINGUAGEM, COGNIÇÃO E INTERAÇÕES

**Cristina Lopomo Defendi  
Renata Barbosa Vicente  
Maria João Marçalo  
(organizadoras)**

**Maria Célia Lima-Hernandes  
(coordenadora)**