

**Renata Barbosa Vicente**  
**Maria Célia Pereira Lima-Hernandes**  
**Cristina Lopomo Defendi**  
**Mônica Maria Soares Santos**  
(Organizadoras)

# **Linguagem, cognição e sociedade**

**reflexões interdisciplinares**



## **UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**

Maria José de Sena

**REITORA**

Maria do Socorro de Lima Oliveira

**VICE-REITORA**

Danielli Matias de Macedo Dantas

**PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – PREG**

Rinaldo Aparecido Mota

**PRÓ-REITOR DE PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG**

Renata Valéria Regis de Sousa Gomes

**PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO, CULTURA E CIDADANIA – PROEXC**

Tália de Azevedo Souto Santos

**PRÓ-REITORA DE GESTÃO ESTUDANTIL E INCLUSÃO – PROGESTI**

Renata Andrade de Lima e Souza

**PRÓ-REITORA DE GESTÃO DE PESSOAS – PROGEPE**

Rodrigo Gayger Amaro

**PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO – PROAD**

Joana dos Santos Silva

**PRÓ-REITORA DE PLANEJAMENTO E GESTÃO ESTRATÉGICA – PROPLAN**



## **UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIA**

Elidiane Suane Dias de Melo Amaro

**DIREÇÃO GERAL E ACADÊMICA**

Paula Basto Levay Lage

**COORDENAÇÃO GERAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO**

José Temístocles Ferreira Júnior

**COORDENAÇÃO GERAL UAB**

Felipe de Brito Lima

**COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO**



Gabriel Santana

Josué Santiago

Rebeka Vivyan

**PROJETO GRÁFICO E DESIGN**

Carlos Alberto Ferreira

Fábio Antônio Menezes

Jader Matias de Oliveira

**PRODUÇÃO GRÁFICA**

Felipe de Brito Lima

**COORDENAÇÃO**

## **CORPO EDITORIAL – IV SINTEL**

### **LINGUAGEM, COGNIÇÃO E SOCIEDADE**

Cristina Lopomo Defendi (IFSP)

Iran Ferreira de Melo (PROGEL/UFRPE)

Isabela Barbosa do Rêgo Barros (UNICAP)

Ivanda Maria Martins Silva (PROGEL/UFRPE)

José Temístocles Ferreira Júnior (PROGEL/UFRPE)

Lennie Aryete Dias Pereira Bertoque (UFMT)

Ludmila dos Santos Guimarães (UNIRIO)

Maria João Marçalo (Universidade de Évora)

Paloma Pereira Borba Pedrosa (UFRPE)

Paulino Soma Adriano (ISCED)

Valéria Severina Gomes (PROGEL/UFRPE)

Vicentina Maria Ramires Borba (PROGEL/UFRPE)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia

S612l	<p>Simpósio de Estudos Interdisciplinares da Linguagem – SINTEL (4 : 2023 : Recife, PE).</p> <p>Linguagem cognição e sociedade: reflexões interdisciplinares: anais [do] 4. Simpósio de Estudos Interdisciplinares da Linguagem (SINTEL), 19 a 20 de outubro de 2023, Recife, PE / [organização]: Renata Barbosa Vicente... [et]. . – Recife : EDUFRPE, 2025. 209p. : il.</p> <p>Inclui referências. ISBN DIGITAL: 978-65-86466-33-1</p> <p>1. Linguagem 2. Cognição 3. Linguística I. Vicente, Renata Barbosa, org. II. Título</p> <p>CDD 400</p>
-------	--

Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n  
Dois Irmãos – CEP: 52171-900  
Recife/PE

**Renata Barbosa Vicente**  
**Maria Célia Pereira Lima-Hernandes**  
**Cristina Lopomo Defendi**  
**Mônica Maria Soares Santos**  
(Organizadoras)

ANAIS DO IV SINTEL

**LINGUAGEM, COGNIÇÃO E SOCIEDADE:**  
reflexões interdisciplinares

1ª edição  
Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Recife,  
2025



# SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO

<i>Mônica Maria Soares Santos</i> <i>Renata Barbosa Vicente</i> .....	7
--	---

### CAPÍTULO 1

## AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NO ESPECTRO AUTISTA

<i>Anna Karolina Miranda Oliveira</i> .....	12
---	----

### CAPÍTULO 2

## UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA NA ANÁLISE DE TEXTOS DE ESTUDANTES AUTISTAS

<i>Carlos Eduardo Alves Moraes</i> <i>Isabela Barbosa do Rêgo Barros</i> .....	28
---	----

### CAPÍTULO 3

## AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM COM A APLICAÇÃO DA TÉCNICA DE RESSONÂNCIA MAGNÉTICA FUNCIONAL

<i>Fraulein Vidigal de Paula</i> .....	41
--	----

### CAPÍTULO 4

## DEFICIÊNCIA VISUAL E METÁFORA: um estudo piloto para o uso da fMRI com cegos congênitos

<i>Saulo César Paulino e Silva</i> <i>Hernan Joel Cervantes Rodriguez</i> .....	49
--	----

### CAPÍTULO 5

## ENTRE METÁFORAS E MENTES: Desvendando Linguagem e Cognição na Obra “Memórias Póstumas de Brás Cubas”

<i>Mônica Maria Soares Santos</i> .....	61
---	----

CAPÍTULO 6

**METÁFORAS E MINDSET: um estudo para redução da desigualdade de pessoas cegas congênitas**

*Adriana L. A. Souza*

*Maria Célia Lima-Hernandes*..... 74

CAPÍTULO 7

**NUANÇAS DE UMA PESQUISA INTERDISCIPLINAR SOBRE A CEGUEIRA E A METÁFORA**

*Everton Gondim*

*Keli Mariano Matheus*

*Maria Célia Lima-Hernandes*.....83

CAPÍTULO 8

**PERSUASÃO NO TRIBUNAL DO JÚRI: os gatilhos mentais como estratégias de argumentação**

*Talita Varela*

*Renata Vicente*.....94

CAPÍTULO 9

**“DO ZERO À APROVAÇÃO”: o poder da influência dos “edutubers” sobre os alunos da Educação Básica**

*Thiago Henrique Pereira Nascimento*

*Renata Barbosa Vicente* ..... 108

CAPÍTULO 10

**A CONSTRUÇÃO TEMPORAL NO DESENVOLVIMENTO DO TEXTO ARGUMENTATIVO-DISSERTATIVO**

*Maria Cristina dos Santos Oliveira*

*Renata Barbosa Vicente* ..... 119

CAPÍTULO 11

**A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA AS MULHERES DE BAIXA RENDA**

*Talita Santiago Mattei*..... 129

CAPÍTULO 12

**CONTEXTOS INFORMACIONAIS E REPRESENTAÇÃO  
DAS MULHERES:** identidades e expressões cognitivas  
no contexto do poder político no Brasil

*Ludmila dos Santos Guimarães* ..... 143

CAPÍTULO 13

**GRAFITOS ESCOLARES:** explorando influências  
históricas e expressões emocionais

*Melk Andrade Costa* ..... 153

CAPÍTULO 14

**RELAÇÕES COESIVAS E SEMÂNTICAS DA  
CONSTRUÇÃO CONECTORA [FORA ISSO] À LUZ  
DA LINGUÍSTICA FUNCIONAL CENTRADA NO USO**

*Bárbara Andréa Fontoura Bittencourt* ..... 164

CAPÍTULO 15

**TESTE TORES:** uma proposta de teste de avaliação  
da compreensão oral e escrita para o português  
europeu em meio escolar

*João Martins da Silva*

*Maria João Marçalo*

*Ana Margarida Ramalho* ..... 175

CAPÍTULO 16

**INTERCULTURALIDADE E TOMADA DE DECISÃO EM  
LÍNGUAS ADICIONAIS/ESTRANGEIRAS:** estágio inicial  
de revisão bibliográfica

*Sálvia de Medeiros Souza*

*Renata Barbosa Vicente* ..... 187

CAPÍTULO 17

**UMA ANÁLISE SOBRE OS FENÔMENOS LINGUÍSTICOS  
LIKE E KIND OF NA PERSPECTIVA FUNCIONALISTA**

*Layanne Roberta de Araújo Silva*

*Renata Barbosa Vicente* ..... 199

# APRESENTAÇÃO

A presente obra reúne os frutos da IV Edição do SINTEL, consolidando-se como um marco na produção acadêmica interdisciplinar. Organizada por um esforço conjunto da comissão organizadora, este volume apresenta 16 artigos que refletem a diversidade e a profundidade dos estudos linguísticos e cognitivos contemporâneos.

O livro está dividido em duas seções temáticas que exploram, respectivamente, os campos da fMRI, metáforas e mindset e Cognição, texto e ensino, abarcando questões de grande relevância para a academia e a sociedade.

Na primeira seção deste volume, composta por sete artigos, os leitores encontrarão reflexões inovadoras que abrangem diferentes dimensões da linguagem e cognição. Os estudos apresentam abordagens diversas, desde investigações sobre neurodesenvolvimento até análises literárias e jurídicas.

O artigo **Aquisição da linguagem no Espectro Autista** examina como atrasos no neurodesenvolvimento influenciam a aquisição de linguagem em crianças autistas. Utilizando vídeos de interações triádicas e teorias baseadas no uso de Tomasello, a pesquisa evidencia a relação entre habilidades sociais, como a atenção compartilhada declarativa, e o desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas. No texto **Uma Abordagem Enunciativa na Análise de Textos de Estudantes Autistas**, os pesquisadores apresentam aspectos semânticos presentes em textos escritos por estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) como um reflexo das manifestações enunciativas do autista na linguagem. Para refletir sobre a relação do sujeito com a linguagem escrita, utilizou-se como referencial teórico os conceitos da linguística enunciativa e, por fim, mostrou-se que apesar do diagnóstico de TEA, os estudantes apresentam construções semânticas indicativas do manuseio singular da linguagem escrita, marcando os movimentos

subjetivos na linguagem. Já o estudo **Avaliação da linguagem com a aplicação da técnica de ressonância magnética funcional** explora como a RMf possibilita mapear a ativação de regiões cerebrais relacionadas à linguagem. A pesquisa destaca a relevância da técnica para compreender vias neurais que sustentam a linguagem oral, escrita e sinalizada, além de contribuir para a reabilitação de pessoas em situações de privações sensoriais. Em **Deficiência Visual e Metáfora: Um Estudo Piloto para o Uso da fMRI com Cegos Congênitos**, o uso da ressonância magnética funcional é investigado para compreender o processamento de metáforas em cegos congênitos e videntes típicos. Os resultados preliminares sugerem tempos rápidos de resposta e refinam as metodologias para futuras análises funcionais. O artigo **Entre Metáforas e Mentes: Desvendando Linguagem e Cognição na Obra “Memórias Póstumas de Brás Cubas”** realiza uma análise literária das metáforas centrais na obra de Machado de Assis, utilizando teorias da linguística cognitiva para explorar a construção narrativa e sua influência na cognição dos leitores, enquanto contribui para a compreensão interdisciplinar do uso de metáforas. No campo da inclusão social, **Metáforas e Mindset: Um Estudo para Redução da Desigualdade de Pessoas Cegas Congênitas** investiga a relação entre mindset e o uso de metáforas cotidianas por cegos congênitos. A pesquisa busca compreender como a flexibilidade cognitiva se relaciona com o repertório linguístico, contribuindo para estratégias de redução de desigualdades sociais. **Nuanças de uma Pesquisa Interdisciplinar sobre a Cegueira e a Metáfora** detalha avanços do Projeto Universal que utiliza narrativas e audiodescrições em exames de ressonância magnética funcional para estudar o processamento cerebral de metáforas. O trabalho aborda as etapas do design experimental, incluindo estímulos linguísticos e perfis de participantes, ampliando a compreensão interdisciplinar das metáforas. Por fim, o artigo **Persuasão no tribunal do júri: os gatilhos mentais como estratégias de argumentação** analisa como gatilhos mentais e a ordenação linear de

informações podem influenciar a decisão dos jurados. Fundamentado em teorias da Linguística Cognitiva e Funcional, o estudo revela como estratégias discursivas moldam o contexto jurídico.

A segunda seção deste volume, composta por nove artigos, aborda questões relacionadas à cognição e ao ensino, destacando o impacto da linguagem em diversos contextos educacionais e sociais.

O artigo **“Do zero à aprovação”: o poder da influência dos “edutubers” sobre os alunos da Educação Básica** investiga como os edutubers, por meio de vídeos educativos no YouTube, atraem e engajam alunos com linguagem acessível e gatilhos mentais. A pesquisa qualitativa-documental explora três videoaulas, destacando a contribuição dos edutubers para a inserção das TDICs no processo educacional contemporâneo. Em **A Construção Temporal no Desenvolvimento do Texto Argumentativo-Dissertativo**, o foco está na análise de construções temporais em redações da Fuvest de 2011. O estudo revela a predominância do tempo presente, mesmo em um tema que exige projeções futuras, indicando uma abordagem limitada ao pensamento prospectivo. Baseando-se em teorias de Koch, Cunha e Tavares, o trabalho explora a relação entre cognição, contexto social e produção textual. **A importância da leitura para as mulheres de baixa renda** investiga transformações educacionais no Brasil entre os séculos XX e XXI, com foco na instrução oferecida a mulheres de baixa renda. Por meio de entrevistas com diferentes gerações, o estudo analisa a adesão à escola, o estímulo à leitura e a relevância da educação para a formação individual e profissional, destacando os contrastes entre gerações. O artigo **Contextos Informacionais e Representação das Mulheres: Identidades e Expressões Cognitivas no contexto do poder político no Brasil** explora os desafios das mulheres na política, investigando como elas moldam suas identidades e ações no processo de conquista de poder. Fundamentado em conceitos de superdiversidade e reconhecimento, o estudo analisa padrões de autodeterminação e engajamento feminino no contexto político

brasileiro. **Grafitos Escolares: Explorando Influências Históricas e Expressões Emocionais** aborda grafitos escolares como manifestações textuais subversivas que refletem emoções e desafios sociais. Utilizando a Linguística Cognitiva, o estudo analisa um corpus de 20 exemplares, identificando emoções predominantes como alegria, tristeza e raiva, e ressaltando a importância de uma análise discursiva para compreender as dinâmicas emocionais no ambiente escolar. No artigo **Interculturalidade e tomada de decisão em línguas adicionais/ estrangeiras: estágio inicial de revisão bibliográfica**, é investigado o impacto da aquisição de uma segunda língua no pensamento de indivíduos que aprenderam o idioma após a infância. Baseado em teorias de Vygotsky, Malinowski e Volóchinov, o trabalho analisa como a cultura inerente à segunda língua influencia operações mentais e processos decisórios em contextos interculturais. **Relações Coesivas e Semânticas da Construção Conectora [Fora Isso] à Luz da Linguística Funcional Centrada no Uso** examina o uso do conector [fora isso] no português contemporâneo, destacando sua polissemia e coesão híbrida. Fundamentado em princípios da Linguística Funcional Centrada no Uso, o estudo explora como essa construção contribui para integrar informações convergentes e divergentes no discurso. O artigo **Teste TORES: uma proposta de teste de avaliação da compreensão oral e escrita para o português europeu em meio escolar** apresenta o desenvolvimento do TORES, um teste que preenche a lacuna na avaliação simultânea da compreensão oral e escrita de crianças. O trabalho detalha as áreas potenciais de avaliação, as competências linguísticas e a estrutura do teste, ressaltando sua importância para o desenvolvimento linguístico infantil. Por fim, **Uma Análise sobre os Fenômenos Linguísticos Like e Kind of na Perspectiva Funcionalista** analisa os marcadores textuais like e kind of em materiais didáticos e contextos de oralidade, destacando a abordagem limitada à gramática tradicional. O estudo sugere a necessidade de maior atenção aos

aspectos pragmáticos e interacionais na abordagem desses marcadores no ensino de língua inglesa.

Este volume da IV Edição do SINTEL destaca-se pela amplitude e profundidade de suas contribuições acadêmicas, promovendo reflexões inovadoras que transitam entre estudos de linguagem, cognição e ensino. As duas seções temáticas abordam questões contemporâneas e interdisciplinares que dialogam com desafios educacionais, sociais e científicos, evidenciando o papel transformador da pesquisa na compreensão e aplicação da linguagem em diferentes contextos. Com 16 artigos cuidadosamente organizados, a obra reafirma o compromisso com o avanço do conhecimento científico e interdisciplinar, proporcionando aos leitores uma rica fonte de inspirações.

Esperamos que este volume contribua significativamente para o desenvolvimento acadêmico e para a ampliação de debates que impactem não apenas a academia, mas também a sociedade como um todo.

Convidamos todos a explorar este material e a se engajar nas reflexões que ele desperta, celebrando, assim, o papel central da linguagem na construção do pensamento e na transformação social.

Profa. Dra. Mônica Maria Soares Santos  
(*Universidade de Santiago - US*)

Profa. Dra. Renata Barbosa Vicente  
(*Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE*)



## CAPÍTULO 1

# AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NO ESPECTRO AUTISTA

*OLIVEIRA, Anna Karolina Miranda  
Colégio Miguel de Cervantes  
kdakarol@gmail.com*

## INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por um déficit nas habilidades sociais e comunicativas do indivíduo, além de interesses restritos e estereotípias (conforme descrição da American Psychiatric Association, 2013). De acordo com Silva (2015), a comunicação é uma das áreas mais afetadas no TEA, tornando-se, assim, uma das principais áreas de intervenção terapêutica. Até mesmo as crianças que desenvolvem linguagem verbal, como é o caso de G. (sujeito informante desta investigação), terão sua comunicação afetada, uma vez que déficits nas áreas sociais causarão impactos em diversos níveis na sua compreensão contextual e, conseqüentemente, na produção linguística. O quadro a seguir, apresentado na obra de 2015 da autora ora citada, lista características específicas de linguagem e comunicação no TEA.

### Quadro 1: Características de comunicação e linguagem em TEA

- Taxa diminuída de atos comunicativos pré-verbais
- Atraso no desenvolvimento do gesto de apontar
- Uso de maneiras não convencionais de comunicação: puxar a pessoa pela mão ao invés de apontar ou olhar
- Resposta diminuída ao discurso
- Resposta diminuída ao chamado do seu nome
- Padrão restrito de comportamentos comunicativos limitados à regulação (conseguir que as pessoas façam ou não as coisas)
- Uso limitado de comunicação para interação social ou estabelecer atenção compartilhada
- Déficit no faz de conta e jogos imaginativos
- Capacidade limitada de imitar
- Ecolalia imediata e tardia
- Dificuldade com pronomes
- Conversa a dois: dificuldades em mudar de assunto, responder a dicas sociais, manter tópicos oferecidos por outros

Fonte: Linguagem no TEA (SILVA, 2015, p. 18.)

Observando os dados contidos nesse quadro, chego facilmente à hipótese de que o espectro subjaz a traços de comportamento, ou seja, as habilidades em que se verificam atrasos podem ser aprendidas, desde que outras habilidades de base sejam ensinadas anteriormente à criança.

A criança com autismo apresenta dificuldades em socializar. Devido a isso, esperar que ela aprenda a se comunicar verbalmente apenas por exposição ao ambiente linguístico não trará os efeitos esperados como ocorreria com uma criança neurotípica, uma vez que o autista não apresenta interesse em angajar compartilhamento de atenção, especialmente o declarativo, dentre outras características que dificultam a aprendizagem social. Por isso, a criança com TEA precisa ser ensinada explicitamente a reconhecer e a fazer a referência: precisa ser estimulada a engajar o compartilhamento declarativo no

espaço físico primeiro, para depois fazer a referência mental (concreto > abstrato). Logo, é o reforço das habilidades sociais da criança, através da atenção compartilhada declarativa, que lhe permitirá passar à etapa comunicativa seguinte: à modalidade epistêmica da linguagem, ou seja, à leitura recursiva e à representação mental de outras mentes (GIVÓN, 2009; OLIVEIRA, 2023).

## 1 METODOLOGIA

O design metodológico, incluindo a delimitação do número de participantes e a delineação do seu perfil, bem como o recolhimento das amostras, é uma etapa crucial para que o objeto linguístico a ser analisado seja alcançado e testado de forma eficaz. A despeito disso, o objeto sozinho não dá conta do design. É preciso considerar o problema investigado.

O presente trabalho assume um caráter longitudinal justamente porque descreve a observação sistemática dos processos relacionados à aquisição da linguagem de G., um bebê autista do sexo masculino, o qual foi acompanhado desde sua primeira hora de vida até completar 3 anos de idade. O estudo longitudinal é amplamente empregado no campo da Psicologia e revela-se bastante pertinente a esta investigação, uma vez que, aqui, disponho-me a descrever as etapas comunicativas por que passa um bebê em sua fase inceptiva de inserção sociocultural. O objetivo, nesse caso, não é comparar crianças para estabelecer marcos do desenvolvimento, mas observar que marcos geralmente antecedem outros e como isso culmina em linguagem verbal. De mesmo modo, a investigação permite observar que tipos de déficits linguísticos certas inabilidades sociais podem resultar, uma vez que cada criança com autismo é única, mas todas apresentam a habilidade de aprendizagem social prejudicada devido ao transtorno.

Dessa forma, não será foco deste estudo a relação entre a habilidade desenvolvida e o marco etário correspondente, mas, sim, a identificação de *scaffoldings*<sup>1</sup> nesse processo, ou seja, a elicitacão das habilidades prévias necessárias no processo de aquisição da linguagem para que novas habilidades surjam e como se organizam em termos de um padrão de desenvolvimento ontogenético (conforme Wallon, 1970). Tomo como ponto de aprofundamento, portanto, a maturação da habilidade social de compartilhamento de atenção (Tomasello, 1999) no primeiro ano de vida e seu *status* de habilidade prévia para a aquisição de linguagem.

Ao longo de 3 anos, todas as produções comunicativas do bebê (sociais e linguísticas) foram registradas em um diário com referência de data e hora de produção. A partir dos 9 meses, a gravação de vídeos se fez necessária, uma vez que a triangulação do olhar (habilidade social prévia à aquisição da linguagem) precisava ser observada para coleta de dados. Os dados, portanto, foram separados em pré e pós espaço de atenção conjunta, uma vez que esse marco do desenvolvimento foi considerado um divisor de águas para a observação e análise propostas. Como material de referência para a observação dos marcos do desenvolvimento alcançados pelo bebê para posterior

---

1 *Scaffoldings*, literalmente, equivalem a “andaimes” em português. Em sua tradução para o português no contexto aqui usado, no entanto, sentimos ainda certa imprecisão de sentido, uma vez que a metáfora com o andaime de uma obra pressuporia o descarte posterior dos *scaffolds* assim que a “construção” estivesse pronta, como ocorre no sentido literal. Em linguagem e cognição, isso pode acontecer, mas não é tão exato e nem uma regra. Assim, o termo *scaffolding* vem sendo usado por pesquisadores cognitivistas, como Gibbons (2015) e Lima-Hernandes e Vicente (2021, p.231-253), para explicar os estágios cognitivos (e diríamos até motores) básicos de que precisamos para alcançar e passar à próxima etapa cognitiva, mais complexa. Nela, está implicada a aquisição de habilidades anteriores, mais básicas, menos complexas. A cada nova experiência, novos pulsos de self central são gerados e passam a compor o self autobiográfico. “A cada nova experiência vivenciada projeta-se um indivíduo em seu protossself” (LIMA-HERNANDES & VICENTE, 2021).

análise, escolhi a escala de Denver II, material de referência do CRM para acompanhamento do neurodesenvolvimento infantil. No quadro abaixo, é possível observar a sequência da coleta de dados, o tempo cronológico de manifestação das habilidades e as habilidades marcadas para análise.

Quadro 2: Habilidades analisadas no corpus coletado

Sequência	Tempo cronológico	Complexidade das habilidades
1	Período pré-EAC: 0 a 9 meses	1.1. sociais (olhar a face, sorrir, olhar as mãos, esforçar-se para pegar objetos, dar tchau) 1.2. motoras-finas (segurar objetos, passá-los de uma mão a outra) 1.3. linguísticas (vocalizar, imitar sons, combinar sílabas) 1.4. motoras-grossas (sustentar-se – cabeça, de bruços, rolar, deslocar-se no espaço)
2	Período pós-EAC: 10 a 15 meses	2.1. acompanhamento com o olhar 2.2. atenção compartilhada (durante a brincadeira)
3	Período holofrásico: 16 a 18 meses	3.1. imitação de ações 3.2. apontamento dêitico, atenção compartilhada (manipulativa) 3.3. holófrases
4	Período esquemático: 19 a 30 meses	4.1. apontamento dêitico, atenção compartilhada (declarativa) 4.2. esquemas

Para este recorte, parti da seguinte pergunta a fim de conduzir a análise a respeito dos *scaffolds* cognitivos (LIMA-HERNANDES & VICENTE, 2021) envolvidos na aquisição da linguagem de G.: em que medida a atipicidade na maturação de uma etapa do neurodesenvolvimento afetaria o processo de aquisição de linguagem? A hipótese de resposta inicial seria de que a ausência ou déficit em algumas habilidades

poderia ser evento determinante para frear e até mesmo impedir o desenvolvimento da linguagem receptiva e expressiva, doravante linguagem comunicativa.

## **2 ANÁLISE**

### **2.1 O espaço de atenção conjunta e sua importância para a comunicação humana**

O compartilhamento de atenção (TOMASELLO, 1999) é uma habilidade aparentemente inocente que as crianças começam a apresentar em torno dos 9 meses de vida e se consolida por volta dos 12 meses. Em dado momento do neurodesenvolvimento após essa fase, é comum que as “gracinhas” se intensifiquem para chamar a atenção do adulto, que o bebê comece a imitar as situações cotidianas (como dar comida para as bonecas) e que solicite a atenção do adulto na brincadeira com diferentes brinquedos. Parece algo corriqueiro, mas se trata de uma verdadeira revolução cognitiva (TOMASELLO, 1999, 2002, 2003). Esse evento, que se inicia através do começo do amadurecimento da intersubjetividade, ou seja, a percepção dos outros como seres intencionais, desencadeia habilidades de compartilhamento de atenção cada vez mais complexas que resultaram, em torno dos 12 meses, no início da produção linguística do bebê. Com discursos em modalidade deôntica, inicialmente manipulativos (GIVÓN, 2009), o bebê passa a perceber que é capaz de mapear as intenções de seus interlocutores e dar a eles pistas sobre suas intenções. Aos poucos, perceberá a função social das perguntas e das respostas (linguagem receptiva e expressiva) e, também, do compartilhamento de interesses com declarações para a obtenção de atenção do adulto. Mais tarde, quando desenvolvida sua teoria da mente, será capaz de inferir estados de crença e estados

informativos de seus interlocutores, iniciando o desenvolvimento da modalidade epistêmica da linguagem (GIVÓN, 2009). Esse é o caminho cognitivo traçado pela criança em um desenvolvimento típico, o que estava de acordo no desenvolvimento do G. até em torno do primeiro ano de vida.

No caso de G., porém, nem todas as habilidades emergiram automaticamente após a consolidação da anterior, e isso se tornou evidente a partir do seu primeiro aniversário. Na figura a seguir, é possível observar esse tipo de interação ocorrendo entre G. e o pai aos 15 meses de idade. No vídeo, o pai olha para ele e tenta engajar uma “conversa”, ao mesmo tempo em que gira uma bola, uma atividade em que G. demonstrava muito interesse. Na primeira imagem, é possível visualizar que os olhos do bebê estão no brinquedo, enquanto, na segunda imagem, alguns segundos depois, seus olhos são voltados ao pai. Ao observar o vídeo, é possível verificar uma espécie de “interlocução”, uma vez que G. responde às perguntas do pai com sua lalação.

Imagem 1: G., 1a3m17d – Espaço de Atenção Conjunta<sup>2</sup>



Nesse período de sua vida, no entanto, ainda não era possível mensurar o quanto essa atenção era sustentada na interação, uma vez que não havia, ainda, um padrão estabelecido, pois dependia do seu grau de interesse e de engajamento na brincadeira, o que já providenciava pistas de que algo se desenvolvia de modo atípico, uma vez que

2 Trecho analisado do vídeo disponível em [https://youtu.be/HgklmGYy\\_Y0](https://youtu.be/HgklmGYy_Y0)

crianças neurotípicas têm um interesse inato para qualquer interação com os adultos a sua volta. Ademais, esses episódios dificilmente se principiavam por iniciativa de G., ou seja, ele era responsivo e engajava com o pai, mas não apresentava a característica neurotípica de busca incessante por atenção com essa idade. Esse momento em específico é o da chegada do pai à casa após passar o dia fora, logo o bebê está bastante engajado e disposto a compartilhar atenção com o pai, de quem sentia muita falta e a quem era bastante apegado.

Esse vídeo exemplifica a falha na atenção compartilhada que acomete as crianças dentro do TEA. Não se trata de ausência da habilidade, mas de pouca disponibilidade para colocá-la em prática, o que termina resultando numa cascata de déficits de cunho social e, conseqüentemente, linguístico. A criança com autismo está pouco disponível para interações sociais e depende de muito engajamento por parte dos adultos a sua volta para que se interessem por elas (VIVANTI, DUNCAN, DAWSON & ROGERS, 2023), o que não acontece com a criança neurotípica, cujo cérebro está programado para aprender socialmente. Isso quer dizer que as crianças com autismo acabam perdendo oportunidades de aprendizagem, o que gera atrasos em seu desenvolvimento e isso se reflete de forma muito evidente na linguagem, especialmente na expressiva. Aos 3 anos de idade, período em que se encerrou essa pesquisa, G. Apresentava um atraso linguístico significativo (aproximadamente 1 ano e meio): estava em processo de avanço entre a fase declarativa, fase esta cuja compreensão se mostrou bastante difícil para ele, e a interlocutória. Embora suas habilidades sociais não tivessem despertado preocupação inicialmente, mais tarde ficou claro que apenas ser capaz de compartilhar atenção não seria suficiente: seria necessário sustentar essa atenção, além de evoluir em sua complexidade e abstração, algo também extremamente custoso para ele.



## **2.2 A falha na atenção compartilhada e sua relação com o atraso de interlocução**

As falhas na atenção compartilhada começaram a revelar um efeito cascata cada vez mais significativo no desenvolvimento das habilidades comunicativas do bebê G.. O gesto de apontar com o dedo com frequência surgiu tardiamente na comunicação de G., apenas após os 2 anos, quando, em um desenvolvimento neurotípico, costuma aparecer em torno dos 12 meses, ou até antes. Na escala de Denver II (FRANKENBURG, 1992), é esperado que a criança, aos 18 meses, aponte duas figuras no papel, porém G., com essa idade, não podia apontar em resposta a uma pergunta, nem mesmo para fazer seus pedidos. Antes dos 25 meses, ele não compartilhava a atenção declarativamente, no entanto, se houvesse interesse implicado, a função manipulativa se manifestava. Essas habilidades eram apresentadas, inicialmente, mediante lançar-se para o objeto desejado (fez isso entre os 6 e os 8 meses, quando ainda não praticava a interação triádica), depois usando o corpo do seu interlocutor como ferramenta (após compreender o espaço de atenção conjunta) e, em seguida, usando holófrases (a partir dos 15 meses). Ademais, conhecia menos coisas pelo nome nessa idade do que era esperado, ainda que já fosse capaz de combinar palavras aos 17 meses, quando esquematizou o uso do verbo pegar. Aos 2 anos e 3 meses, passou a usar mais o indicador para compartilhar interesses, dizendo: mira, mira!, um embrião de comunicação declarativa, mas ainda com um fundo manipulativo. Quando usava essa expressão, geralmente tinha o desejo de ser levado até o objeto ou lugar mostrado. Essas habilidades, contudo, não revelavam uma intersubjetividade bem estabelecida.

O compartilhamento do interesse vai além da manipulação do outro para se conseguir o que quer. Pelas evidências reunidas, tão somente sou levada a afirmar que uma criança alcança a etapa crucial de compartilhamento de atenção precursora da gramática quando ela

compartilha a atenção do interlocutor apontando algo declarativamente, ou seja, com a intenção única de compartilhar seu interesse, o que revela uma busca pura e simples por engajar socialmente. Isso indica que esse bebê está atento ao contexto pragmático a sua volta, ao interesse do outro e, portanto, encontra sentido em usar gramática, um instrumento social tão abstrato. O pequeno gesto de apontamento dêitico, porém, embora seja tão comum entre as crianças neurotípicas, ávidas pela atenção do adulto e por descobrir o mundo a sua volta, revela-se um desafio para uma criança atípica, que não compreende a razão por trás de uma comunicação que não envolva diretamente suprir uma necessidade sua.

A criança neurotípica, por sua vez, nasce geneticamente programada para isso (MITHEN, 2002; DAMÁSIO, 2011). As habilidades cognitivas que serão recrutadas para a linguagem verbal amadurecerão gradativamente ao longo de seu desenvolvimento e funcionarão em sintonia para que essa criança cative o cuidado dos adultos a sua volta e aprenda, através das interações pragmáticas, as regras sociais que lhe tornarão membro do grupo. Somos seres sociais, afinal. É assim que os humanos sobrevivemos ao longo dos milênios. O cérebro com TEA, contudo, não funciona necessariamente assim, e por isso esse transtorno é considerado uma deficiência, uma vez que a extensão dos prejuízos afetam o indivíduo para toda a vida.

Não se pode afirmar que existam duas crianças com TEA exatamente iguais<sup>3</sup>, contudo é possível, sim, reunir traços do espectro que, em maior ou menor escala, afetam as pessoas que nasceram com esse transtorno. Segundo o DSM<sup>4</sup> IV (2000), essas características se revelam nos três seguintes eixos: a) déficit de socialização; b) prejuízo na comunicação/brincar; e c) interesses restritos e estereotipias. Apesar de estarem aqui listados como eixos independentes, eles, na verdade,

---

3 Conforme Celeri, 2018.

4 American Psychiatric Association, 2000.

se relacionam. Por isso, no DSM-V<sup>5</sup> (2013), os três eixos foram resumidos a apenas dois: a) prejuízos sociais e de comunicação; e b) padrão de interesses restritos e repetitivos.

Uma vez que necessita, como habilidade prévia, da atenção compartilhada (eixo social), a linguagem não se desenvolverá satisfatoriamente a menos que a criança com autismo aprenda a engajar o compartilhamento de atenção em todos os âmbitos, do mais concreto ao mais abstrato<sup>6</sup>. A aprendizagem das habilidades sociais pré-linguísticas é fundamental para que a criança desenvolva a linguagem adequadamente, é dizer, não baseada em memorização e eco (o que pode resultar em ecolalias), mas baseada na compreensão da função social e comunicativa da linguagem, ou seja, na intersubjetividade. Como essa habilidade não é desenvolvida automaticamente, para frear o efeito cascata desse déficit sobre a linguagem, a criança precisará ser ensinada a compartilhar atenção durante suas brincadeiras, e isso deve acontecer de modo contínuo e intensivo, a fim de resgatar o máximo de oportunidades de aprendizagem para essa criança (ROGERS, DAWSON & VISMARA, 2012). Considerando o fato de que crianças neurotípicas são programadas geneticamente para aproveitar toda e qualquer interação social para aprender, é possível imaginar a proporção que a falta de disponibilidade para a aprendizagem social no cérebro com autismo pode tomar em termos de neurodesenvolvimento. Isso quer dizer que duas “pequenas” diferenças no funcionamento do cérebro (pouca disposição

---

5 American Psychiatric Association, 2013.

6 Refiro-me aqui, claro, às crianças autistas verbais, como é o caso de G.. Como se trata de um amplo espectro, há algumas crianças com TEA que, a depender de comorbidades relacionadas, além da presença ou ausência/baixo nível de estímulos, podem falar muito tardiamente, ou mesmo nunca chegar a desenvolver uma comunicação verbal. O percentual de crianças com autismo que chegarão a desenvolver linguagem verbal, no entanto, pode chegar a mais de 90%, segundo Rogers & Dawson (2012), se houver uma intervenção precoce que lhes ensine as habilidades básicas que não puderam aprender apenas por exposição.

para socialização e interesses restritos e repetitivos) podem resultar em um futuro sem a mínima autonomia para o indivíduo com TEA se isso não for freado a tempo, uma vez que todos os comportamentos que temos e nos definem como seres humanos têm fundo social. Isso quer dizer que tudo o que aprendemos ao longo da nossa vida para viver em sociedade, o fizemos porque estávamos prestando atenção, observando os outros, aprendendo como nos portar, como nos vestir, como comer, o que é íntimo e o que é público etc. A criança com TEA deverá aprender isso em terapia baseada em análise do comportamento aplicada (ABA), e por isso é tão importante que haja políticas públicas que forneçam ao indivíduo com autismo (ROGERS, DAWSON & VISMARA, 2012) acesso aos tratamentos adequados para que possa obter uma melhora na qualidade de vida no presente e, especialmente, no futuro.

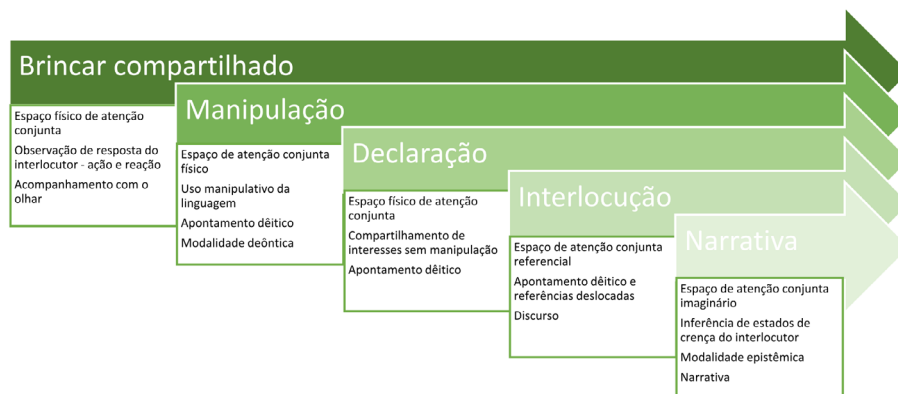
Diante do exposto neste trabalho, é possível concluir que a intervenção precoce no autismo é a mais adequada quando falamos de aquisição da linguagem da forma mais natural possível, já que a aprendizagem das habilidades sociais prévias, como apontamento dêitico, triangulação do olhar etc., é favorecida pela alta neuroplasticidade das crianças até os 6 anos de idade. É urgente, portanto, que os profissionais de educação infantil sejam qualificados para entender o TEA e proporcionar às crianças que chegam a suas salas de aula o máximo de oportunidades de aprendizagem possível dentro de suas condições de neurodesenvolvimento. A escola é o ambiente em que as crianças estão mais sujeitas à socialização, onde passam, quase sempre, a maior parte do seu tempo, e onde têm a oportunidade de reconhecerem como indivíduos à parte de seus pais. É preciso reconhecer e favorecer o poder da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A emergência da gramática na espécie humana é um dos grandes eventos evolutivos que se tornou possível devido à habilidade unicamente humana de alternância de estados mentais deônticos e epistêmicos entre os interlocutores numa interação. Essa habilidade pode ter sido adaptada para a linguagem quando a expansão social e territorial da espécie tornou necessário fazer referência com deslocamento espaço-temporal (GIVÓN, 2009). Ou seja, a habilidade de alternar a perspectiva é prévia à interlocução verbal que, junto com o deslocamento espaço-temporal (referência), é pré-requisito para a consolidação da gramática. Assim se supõe que ocorreu na filogênese humana, uma vez que os estudos sobre aquisição da linguagem, dentre eles este mesmo trabalho, demonstram que assim também ocorre na ontogênese humana nos primeiros anos de vida, dando seus primeiros sinais na emergência da percepção de padrões aos 5 meses e evoluindo para o compartilhamento de atenção em torno dos 9 meses (TOMASELLO, 1999).

Os resultados encontrados neste trabalho confirmam as hipóteses iniciais, posto que sugerem que o processo de aquisição da linguagem por que passa um bebê com TEA tem implicado como pré-requisito para a linguagem verbal o amadurecimento de habilidades sociais, como a atenção compartilhada, assim como na criança neurotípica, mas demanda um ensinamento intencional para ocorrer devido às inabilidades sociais inatas comuns do TEA. As respostas encontradas, como se pode observar, referem-se aos achados no âmbito social e pré-linguístico, scaffold cognitivo necessário para a emergência do comportamento verbal, o que pode ser ilustrado pela figura abaixo:

Figura 1: Continuum de abstratização no compartilhamento de atenção



Devido ao limitado período de observação do processo de aquisição da linguagem de G., bem como ao prazo para a realização de investigação científica para fins de doutoramento, algumas questões ainda clamam por respostas e remanescem para motivar novos trabalhos acerca do tema. Ainda permanecem sem resposta perguntas relativas à consolidação da competência sintática e discursiva (interlocução referencial), ao domínio das referências e inferências textuais (teoria da mente) e à aquisição de escrita no período de alfabetização, habilidades que somente serão adquiridas em alguns anos. Novas investigações na área, então, são bastante bem-vindas a fim de colaborar com uma compreensão holística da complexidade da comunicação na mente atípica.

## REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

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

GIBBONS, P. **Scaffolding language, Scaffolding learning: Teaching English language learners**. Portsmouth: Heinemann, 2015.

GIVÓN, T. **The Genesis of Syntactic Complexity: diachrony, ontogeny, neuro-cognition, evolution**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2009.

Frankenburg WK. **The Denver II: a major revision and restandardization of the Denver Developmental Screening test. Pediatrics**. 1992;89(1):91-7. 2021.

LIMA-HERNANDES, M.C.; VICENTE, R.B. Autonomia, consciência e complexidade na língua em uso: uma abordagem cognitiva. **Revista Linguística**, v. 17, n. 2, p. 231-253, mai-ago 2021.

MITHEN, S. J. **A pré-história da mente: uma busca das origens da arte, da religião e da ciência**. São Paulo: Editora da Unesp, 2002[1996].

ROGERS, S. J.; Dawson, G.; VISMARA, L. A. **An Early Start for Your Child with Autism: Using Everyday Activities to Help Kids Connect, Communicate, and Learn (English Edition)**. The Guilford Press, 2012.

ROGERS, S. J.; DAWSON, G. **Intervenção precoce em crianças com autismo – Modelo Denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização**. Lisboa: Lidel, 2014.

SILVA, F.V.; MORELI, J.S.; ROMA, R.P.S. Transtornos do espectro do autismo – a linguagem como instrumento de acesso à cognição. *In*: CAETANO, S.C.; LIMA-HERNANDES, M.C.; PAULA, F.V.; RESENDE, B.D.;

MÓDOLO, M. (Orgs.) **Autismo, linguagem e cognição.** Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

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

\_\_\_\_\_. **The emergence of grammar in early child language.** Philadelphia: John Bdenjamins Publishing Company, 2002.

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

VIVANTI, G.; DUNCAN, E.; DAWSON, G.; ROGERS, S.. **El modelo Denver de atención temprana en la educación infantil:** estrategias de intervención en grupos para niños pequeños con autismo. Ávila: Autismo Ávila, 2023, 2a ed.

WALLON, H. **De l'acte a la pensee:** essai de Psychologie comparée. París: Flammarion, 1970.



## CAPÍTULO 2

# UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA NA ANÁLISE DE TEXTOS DE ESTUDANTES AUTISTAS

*Carlos Eduardo Alves Moraes<sup>7</sup>*  
*Isabela Barbosa do Rêgo Barros<sup>8</sup>*

## INTRODUÇÃO

Estudos nas áreas da psiquiatria e neurologia reunidos no Manual de Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM- 5) configuram o autismo como transtorno do neurodesenvolvimento que compõem um espectro ao lado da Síndrome de Asperger, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Transtorno Desintegrativo da Infância. Em comum, todas as categorias envolvidas no Transtorno de Espectro Autista (TEA) caracterizam-se por dificuldade na interação social, estereotípias motoras e de linguagem. Nessa última destacam-se os aspectos relacionados ao mutismo, vocalizações, balbucios, gritos aleatórios, neologismos, ecolalia e especificidades na escrita. (Cavalcanti e Rocha, 2001; Fernandes, 1995, 1996, 2003; Ferrari, 2007; Kanner, 1966; Silva, 2012).

Apesar do conhecimento das dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante o percurso escolar, a maior parte da literatura encontrada que trata da escrita no autismo, advém da área da saúde, em geral da fonoaudiologia, da neurologia, da psicologia, da psiquiatria e da psicopedagogia. Há escassez de estudos sobre o tema na área da linguística, o que reflete na carência de suporte para os docentes de

---

7 Universidade Católica de Pernambuco. E-mail: carlos.2019106327@unicap.br

8 Universidade Católica de Pernambuco. E-mail: isabela.barros@unicap.br

língua portuguesa, uma vez que intermediar o ensino para um aluno autista é uma realidade necessária no ambiente educacional.

Na escola, os estudantes autistas costumam apresentar isolamento e dificuldade em participar de atividades em grupo; linguagem imatura e dificuldade para entender informações não-literais ou subjetivas, como inferências, ironias e piadas, devido à extrema literalidade com que compreendem as informações. (Ney e Hubner 2022). Esse fato é reflexo dos desvios que os indivíduos com autismo possuem no comprometimento nos níveis de linguagem, uma vez que há um déficit na compreensão e na produção das palavras com sentidos semelhantes às utilizadas convencionalmente. Para Barros (2011), a linguagem do sujeito autista estaria aparentemente rígida no eixo sintagmático da língua, justificando a dificuldade que os estudantes possuem em atribuir outros sentidos as palavras ou enunciados proferidos.

Fundamentados na teoria da enunciação de Émile Benveniste (2005; 2006), neste trabalho, temos como objetivo apresentar os aspectos semânticos em narrativas escritas de estudantes autistas como manifestações enunciativas do sujeito na linguagem. Fizemos parte dessa pesquisa estudantes autistas dos anos finais do ensino fundamental II de uma escola particular do município do Cabo de Santo Agostinho, que frequentam a sala de Atendimento Educacional Especializado. Consideramos, durante a análise das narrativas, os aspectos específicos e singulares dos textos produzidos, uma vez que tomamos a enunciação como o ato individual de colocar a língua em funcionamento.

## DESENVOLVIMENTO

Estudantes autistas apresentam na escrita déficits na combinação de aspectos da sintaxe, morfologia e semântica (Walenski; Tager-Flusberg, Ullman, 2006). Esse fato é reflexo do comprometimento nos níveis de linguagem, uma vez que há uma dificuldade na compreensão e na produção das palavras com sentidos semelhantes aos utilizados convencionalmente.

Defendemos que os movimentos de linguagem presentes nas narrativas escritas de estudantes autistas propicia a eles acesso ao mundo simbólico. O uso do código que a escrita representa possibilita ao sujeito a chance de se comunicar, dizer de seus anseios e suas vontades. Por meio da escrita, alunos com autismo passam a “poder transmitir algo de si, poder se reconhecer, poder reconhecer o outro, o que pode então dar acesso à reciprocidade” (BERNARDINO, 2017, p.105).

Para refletir sobre a relação do sujeito com a linguagem escrita, partimos da premissa de Émile Benveniste (2005) de que a linguagem é a capacidade do ser humano se constituir como sujeito. Em relação a linguagem escrita, Benveniste afirma que:

[...] toda aquisição da escrita supõe uma série de abstrações. Há uma súbita conversão da língua em imagem da língua. Para o homem em estado de natureza, é algo prodigioso e extremamente difícil. A língua, de fato, é uma atividade, um comportamento no qual se está sempre em situação de diálogo. A passagem à escrita é uma reviravolta total, muito demorada para se realizar. O locutor deve se desprender dessa representação da língua falada enquanto exteriorização e comunicação (Benveniste, 2014, p. 130).

A escrita exige do escritor a conversão do discurso oral para um registro gráfico, que, para Benveniste, comporta os dois modos

de significância: o modo semiótico (os signos) e o modo semântico (o sentido). Cabe ao sujeito, no exercício da escrita, reconhecer, selecionar e utilizar os grafemas socialmente postos.

Considerando os estudantes autistas, há um esforço maior dos sujeitos em realizar as abstrações necessárias para engendrar sentidos ao texto escrito, tendo em vista as dificuldades dos autistas em ler as entrelinhas dos discursos e compreender conceitos abstratos. Desse modo, é fundamental o professor assumir, não um papel de corretor, mas de interlocutor de seu aluno ao realizar a leitura das produções textuais, auxiliando os estudantes na construção de significados. Portanto, acreditamos que a prática pedagógica no sistema comum de ensino, deve refletir um posicionamento de acolhimento perante um aluno com o TEA, dando atenção as produções textuais como espaço enunciativo e dialógico entre o aluno e seu professor.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho se caracteriza como um estudo de caso, realizado em textos narrativos escritos por três estudantes diagnosticados com autismo, sem nenhuma comorbidade, matriculados nos anos finais do ensino fundamental II de uma escola particular do município do Cabo de Santo Agostinho, região metropolitana do Recife, que frequentam a sala de Atendimento Educacional Especializado.

Os estudantes foram orientados para escolher entre um dos dois temas sugeridos para produção da narrativa: (i) Ilha deserta ou (ii) Um encontro com um seu super-herói. Todos os estudantes escolheram o primeiro tema.

Esclarecemos que a análise de base enunciativa benvenistiana não dispõe de um modelo único de investigação, pois, como a própria enunciação é única e irrepetível, o corpus determina a perspectiva

enunciativa de análise, sendo considerados o sujeito, o espaço e o tempo em que ocorreu a cena enunciativa.

Durante o levantamento dos dados, fomos questionados pelos professores sobre a carência de discussões sobre metodologia de ensino para estudantes com autismo e falta de pesquisas sobre as produções textuais desses estudantes, sobretudo, nos aspectos de como e o quê deveria ser analisado. Somada a essas inquietações, trazemos reflexões geradas durante nosso processo de acompanhamento da produção textual de estudantes autistas: que aspectos enunciativos podem ser evidenciados em narrativas escritas?

Apresentamos nas discussões, a seguir, a transcrição das narrativas produzidas pelos estudantes após a imagem dos textos produzidos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Figura 01: Narrativa do estudante A

A história de uma ilha deserta  
Era uma ilha e quem vivia na ilha  
deserta, o nome dele é ninguém, Pai -  
que ele mesmo chama ninguém ele não  
tem família ele nasceu sem Pai - e  
mãe, mas largou numa ilha sem  
deserta do mundo e eu vivi até -  
quando crescer aos 18 anos até -  
que um barco chegou na ilha -  
e eu me perguntei quem viria,  
Por cá quem seria minha mãe  
barco me procurando de barco

Fonte: Autores

### A viagem a uma ilha deserta

Era uma ilha e quen morava na ilha deserta, o nome dele é ninguem. Por – que – ele se chama ninguem ele não tinha familia ele nasceu sen Pai – e minha min largou nuna ilha nais deserta do mundo e min virei até - quando cresceu aos 18 anos até – que un barco chegou na ilha – e eu min perguntei quen venria para cá quen seria minha mãe barco min procurando de Barco essa dai tá mais rica que fonte.

Observamos nesta produção a repetição das palavras ninguém, ilha e barco empregados com sentidos diferentes ao longo da narrativa. Destacamos o sintagma ninguém que ora se refere ao personagem da narrativa ora se confunde com a identidade do autor, quando é sucedido pelo pronome oblíquo me e pelo pronome pessoal minha em várias passagens do texto: “[...] e **minha min** largou nuna ilha nais deserta do mundo e **min** virei até - quando cresceu aos 18 anos até – que un barco chegou na ilha – e eu **min** perguntei quen venria para cá quen seria **minha** mãe barco **min** procurando [...]”. (grifos nossos)

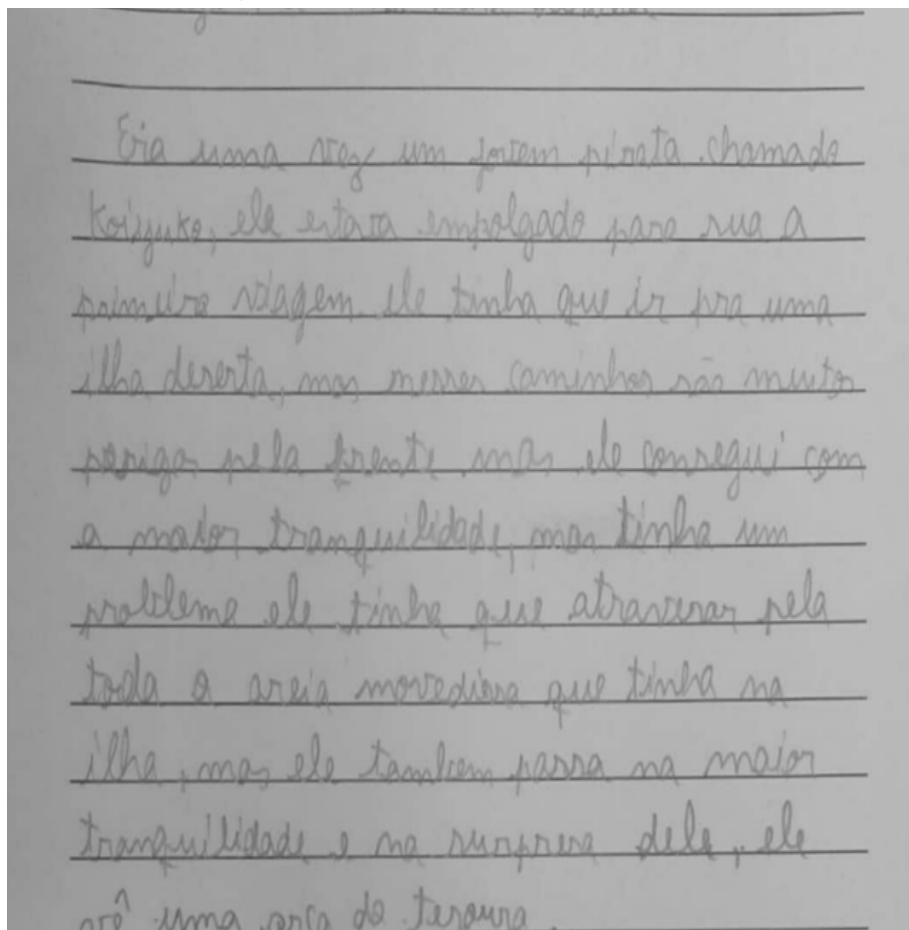
A insistência do substantivo ilha, além de representar o espaço em que a narrativa foi construída, destaca-se pelo sentido de solidão, isolamento e tristeza que permeia o universo de uma ilha e que, talvez, sejam sentimentos vivenciados pelo autor. Já o sintagma barco não se limita ao veículo marítimo, mas a esperança do personagem em ser reencontrado pela sua mãe e ser resgatado por ela quando escreve: “[...] até – que un barco chegou na ilha – e eu min perguntei quen venria para cá quen seria minha mãe barco min procurando de Barco [...]”.

O estudante A se enuncia marcando-se no texto através dos pronomes e do uso de substantivos que nos remetem às vivências e dificuldades dos indivíduos autistas, a exemplo do uso da imaginação.

No segundo texto analisado, o estudante B recorre ao uso de palavras que compõem um campo semântico sobre o tema ilha deserta,

são elas: pirata, viagem, perigos, areia movediça e arca do tesouro. Esse fato, parece apontar para um sujeito que tem familiaridade com o tema proposto.

Figura 02: Texto narrativo do estudante B



Éia uma vez um forte pirata chamado Koiyuko, ele estava embolgado para sua a primeira viagem. ele tinha que ir pra uma ilha deserta, mas mesmo cominho não muito perigo pela frente mas ele conseguiu com a maior tranquilidade, mas tinha um problema ele tinha que atravessar pela toda a areia movediça que tinha na ilha, mas ele também passa na maior tranquilidade e na surpresa dele, ele vê uma arca do tesouro.

Fonte: Autores



### Viajem a uma ilha deserta

Era uam vez um jovem pirata chamado Koiyuko, ele estava empolgado para sua a primeira viagem ele tinha que ir pra uma ilha deserta, mas nesses caminhos são muitos perigos pela frente mas ele conseguiu com a maior tranquilidade, mas tinha um problema ele tinha que atravessar pela toda a areia movedissa que tinha na ilha, mas ele também passa na maior tranquilidade e na surpresa dele, ele vê uma arca do tesouro.

Ao utilizar na narrativa o nome Koiyuko para denominar o pirata, o estudante traz vivências pessoais relacionadas ao seu interesse por animes, se coloca presente no texto e se enuncia agenciando palavras que apontam para si. Parece que nos registros escritos do estudante autista, há dificuldade em se distanciar, o que o faz, de alguma forma, trazer elementos que remetam a ele mesmo.

O sentido do texto é construído na interlocução com o leitor que compartilha a cena enunciativa e na sequência em que as palavras, que remetem ao tema, são apresentadas: “[...] **pirata** chamado Koiyuko, ele estava empolgado para sua a primeira **viagem** ele tinha que ir pra uma **ilha deserta**, mas nesses caminhos são muitos **perigos** pela frente [...] ele tinha que atravessar pela toda a **areia movedissa** [...] e na surpresa dele, ele vê uma **arca do tesouro**. Ou seja: há um **pirata** que **viaja** para uma **ilha deserta** cheia de **perigos** entre os quais **areia movediça** e é recompensado ao encontrar a **arca do tesouro**.

Figura 03: Narrativa da estudante C

Em California no Norte, vivia um grupo de  
 colegas de 5 pessoas, o Miguel de 17, o Luciano  
 de 19, o Roberto de 20, e mais duas meninas  
 a Vanessa de 19 e a Ruth de 17, eles estavam  
 discutindo de ir ao uma viagem para  
 Puerto Rico antes de comecar a faculdade.  
 Formou misto, então Miguel e mais "inteli-  
 gente" vieram e ia a um desporto que  
 fora do alcance das crianças, todos concen-  
 traram, melhor, Ruth porque era muito mais  
 cedo, mas a mulher amiga também concen-  
 treu a amiga e foram, foram muitas coisas  
 muito boas, mas a viagem acabou.  
 Normalmente, depois disso todos foram para  
 suas escolas e formaram e se tornaram  
 o melhores. fim

Fonte: Autores

Em california no norte, vivia um grupo de colegas de 5 pessoas. o Miguel de 17, o Victor de 19, o thomas de 20 e mais duas meninas a veronica de 19 e a Beth de 17. eles estavam discutindo de ir ao uma viagem para curti o verão antes de começa a faculdade/ ensino medio, então Miguel o maís “intentigente” surgirio e ir a um deserto fica fora do alcance dos celulares. todos concordaram menos beth porque era muito arriscado. Mas a melhor amiga veronica convenceu a amiga e foram, foram muitas brigas muitos choros mas a viagem aconteceu normalmente. depois disso todos foram pras suas escolas se fomaram e se tomaram o melhores. fim.

No terceiro texto, a estudante C, se enuncia ao, aparentemente, fugir do tema ao não trata da ilha deserta, mas conduzir a narrativa pelo tema viagem a um lugar desértico. A presença enunciativa do sujeito é marcada pelos sintagmas grupo de colegas (todos adolescentes), brigas e melhor amiga que parece trazer sua experiência na escola. A experiência de mundo da estudante C fica marcada pela semelhança da narrativa com filmes norte-americanos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos apresentados nos textos analisados desses estudantes autistas se opõe ao que está exposto nos manuais diagnósticos: linguagem descontextualizada, resistente e repetitiva. A coerência e coesão de ideias está na cena enunciativa, marcada pela apropriação e agenciamento da língua, em um contexto específico.

A construção de sentido está no modo como o interlocutor se relaciona com as narrativas, não buscando no texto a correção linguística, mas o reconhecimento do estudante como um sujeito enunciativo. Para além de equívocos ortográficos e gramaticais que comprometeriam a coesão e coerência da narrativa em uma análise

intralinguística, destacamos a importância de, nas produções escritas de um estudante autista, o professor considerar os registros da enunciação do sujeito ao utilizar de modo particular a língua e se enunciar.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo. **Da linguagem e sua relação com o autismo: um estudo linguístico saussureano e benvenistiano sobre a posição do autista na linguagem**. 2011. 73 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 5ª ed. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luísa Neri. Campinas, SP: Pontes, 2005.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. 2ª ed. Trad. Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 2006.

BERNARDINO, Leda Mariza Ficher. **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição**. São Paulo: Escuta, 2006.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth; ROCHA, Paulina Schmidtbauer. **Autismo: construção e desconstruções**, São Paulo: Casa do psicólogo, 2001.

FERRARI, Pierre. **Autismo infantil: o que é e como tratar**. Trad. Marcelo Dias Almada. São Paulo: Paulinas, 2007.

FERNANDES Dreux Miranda; PASTORELLO, Lucila Maria; SCHEUER, Claudia Inês. **Fonoaudiologia em distúrbios psiquiátricos da infância**. São Paulo: Lovise, 1995.

SILVA, Ana Beatriz B. (et al). **Mundo singular: entenda o autismo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

WALENSKI, M.; TAGER-FLUSBERG, H.; ULLMAN, M. T. **Linguagem no autismo.** In S. O. Moldin & J. L. R. Rubenstein (Eds.). Entendendo o autismo: da neurociência básica ao tratamento. Londres: Taylor & Francis Books, 2006.

NEY, T.; HUBNER, L. C. **Linguagem oral e escrita no autismo: perspectivas teórico-pedagógicas.** O *Especialista*, publicado em 20 de setembro de 2022.

## CAPÍTULO 3

# AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM COM A APLICAÇÃO DA TÉCNICA DE RESSONÂNCIA MAGNÉTICA FUNCIONAL

*Fraulein Vidigal de Paula*

## INTRODUÇÃO

A ressonância magnética funcional (RMf) é uma técnica de imagem cerebral, que tem sido amplamente utilizada no estudo da linguagem. Ela permite aos pesquisadores mapear a atividade cerebral, de modo não invasivo, enquanto os indivíduos estão envolvidos na realização de tarefas como as que envolvem compreensão e produção de fala, leitura e escrita. Possibilita a análise de como o cérebro humano é configurado e recrutado para que seja possível a uma pessoa produzir e compreender a linguagem.

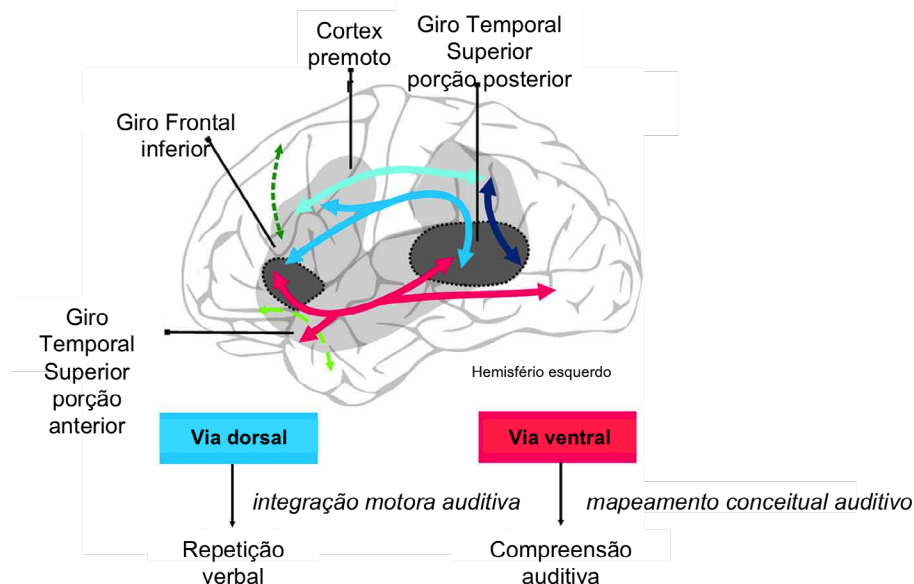
## RMf, CÉREBRO E LINGUAGEM

Essa técnica tem sido fundamental para estudar, por exemplo, as áreas de Broca e Wernicke, que desempenham papéis cruciais no uso das funções da linguagem. A área de Broca está localizada no córtex frontal esquerdo, hemisfério dominante para a linguagem, que nos estudos de RMf apresenta ativação quando os indivíduos realizam tarefas de produção de fala, como formação de sentenças, geração de palavras ou articulação de frases, ou ainda em tarefa mais complexas como a resolução de ambiguidades linguísticas, gramaticais, semânticas e sintáticas. Já a área de Wernicke está localizada no córtex temporal

posterior, tipicamente no hemisfério esquerdo. Durante a avaliação por RMf esta área é ativada em tarefas de compreensão de fala e atribuição de significado às palavras.

Além da identificação de áreas funcionais vinculadas à linguagem, a RMf permite a identificação de circuitos neurais anatômicos separados, como as vias ventrais e dorsais da linguagem que são redes distintas, com papéis funcionais específicos e complementares no processamento da linguagem. A via dorsal projeta-se em direção ao lobo parietal inferior e frontal posterior, enquanto a via ventral liga os giros temporais superior e médio, o lobo parietal inferior e o lobo occipital com o giro frontal inferior, através do fascículo fronto-occipital inferior, conforme mostra a Figura 1. A via dorsal está responsável por integrar informações sensório-motoras necessárias à repetição verbal, conversão de informação visuo-espacial (sequências de letras na escrita) em sons (fonemas) reconhecíveis de uma língua. Na produção de fala, a via ventral tem sido classicamente associada a processos semânticos de compreensão de sentidos, como na execução de tarefas de escuta de histórias, de leitura de textos ou de vocabulário e atribuição de significado a palavras (López-Barroso & de Diego-Balaguer, 2017).

Figura 1 – Vias ventrais e dorsais do processamento da linguagem.  
Imagem modificada do estudo de López-Barroso D. & Diego-Balaguer R  
(López-Barroso & de Diego-Balaguer, 2017).



Esta técnica (RMf) pode ser utilizada para maior compreensão de processos fisiológicos vinculados a linguagem, decorrentes do aumento da complexidade da tarefa, seja por decisão semântica simples *versus* complexas (Lopes et al., 2016), ou avaliação fonológica ou de sintaxe (Seghier et al., 2004), três áreas muito exploradas na RMf. As áreas da linguagem também foram avaliadas com relação ao avanço da idade, e estudos mostram que crianças pequenas usam ambos os hemisférios para a compreensão de frases. Já as ativações no hemisfério direito são reduzida sistematicamente com a idade, assumindo a dominância da lateralização da rede cerebral da linguagem à esquerda após os 18 anos de idade, o que permite aos pesquisadores investigar como o cérebro se adapta e se desenvolve à medida que as habilidades linguísticas evoluem (Olulade et al., 2020). Considerando ainda os aspectos fisiológicos



da linguagem, a escolaridade também é um fator relevante para os circuitos neurais da linguagem, pessoas com baixa escolaridade tendem a recrutar mais áreas cerebrais para a compreensão de uma história do que pessoa com alta escolaridade (Li et al., 2006; Wu, Li, & Lin, 2013). Diferenças estruturais e funcionais têm sido observadas por meio da RMf funcional no cérebro de pessoas adultas alfabetizadas, comparadas ao de pessoas adultas não alfabetizadas (Dehaene et al, 2010). Estes estudos têm demonstrado a adaptação da região occipito-temporal ventral esquerda, originalmente especializada no processamento de faces, para abarcar o processamento da leitura (processamento visual das palavras) em pessoas alfabetizadas, uma vez que não nascemos com uma estrutura previamente destinada este aprendizado cultural.

## **APLICAÇÕES CLÍNICAS**

Dentre as aplicações clínicas da RMf neste campo, temos a sua inclusão dentre as estratégias de avaliação de distúrbios e transtornos da linguagem, como afasias (limitações para produzir e compreender linguagem oral), dislexias (limitações para produzir e compreender a linguagem escrita) e outros. Isso ajuda a entender como essas condições afetam a atividade cerebral e como os tratamentos podem ser direcionados para melhorar a linguagem em indivíduos com essas patologias. O mapeamento cerebral de crianças e adultos com dislexia mostrou um padrão diferenciado somente na tarefa de leitura de pseudopalavras, quando comparado com adultos sem dislexia (Danelli et al., 2017); na avaliação da gagueira na rede motora e da produção da fala, verificando suas similaridades e padrão de adaptação (Wiltshire, Chesters, Krishnan, Healy, & Watkins, 2020). Isto implica também na investigação da neuroplasticidade do cérebro frente à reabilitação dos distúrbios da linguagem, lesões em área da linguagem, terapia da fala e restauração da função da linguagem. Atualmente, o estudo

de RMf também tem sido muito relevante no planejamento cirúrgico de ressecções tumorais, no qual a avaliação funcional da linguagem na avaliação de áreas eloquentes ao redor do tumor, auxiliam no planejamento adequado da ressecção (Duffau, 2020).

Outro aspecto interessante da compreensão do processo da linguagem é como a reorganização do cérebro se dá em paciente que tiveram a perda da visão. Em pacientes cegos, no entanto, há uma reorganização cortical notável. As áreas visuais que normalmente processariam informações visuais podem ser recrutadas para processar informações táteis ou auditivas. Por exemplo, o córtex visual pode ser reutilizado para tarefas táteis, como leitura em Braille, ou para o processamento de informações auditivas, como a linguagem falada. Isso é um exemplo de neuroplasticidade, a capacidade do cérebro de se adaptar a mudanças sensoriais (Dzięgiel-Fivet et al., 2021). Estudos mostram também que a privação sensorial da visão difere com o tempo, comparando as mudanças adaptativas precoces com as tardias (Burton, Snyder, Diamond, & Raichle, 2002). E em crianças que nascem cegas ou perdem a visão em tenra idade, a reorganização do cérebro é especialmente pronunciada. Isso pode levar a adaptações nas redes de processamento da linguagem, e as crianças cegas geralmente desenvolvem habilidades linguísticas sólidas, incluindo habilidades auditivas e táteis aguçadas (Lin et al., 2022).

## CONCLUSÕES

Conforme pode-se constatar e ilustrar acima, a ressonância magnética funcional tem sido uma ferramenta poderosa para avançarmos significativamente nossa compreensão das relações entre a função cognitiva da linguagem e sua expressão no cérebro. Esta técnica é usada para mapear as regiões cerebrais envolvidas na linguagem, entender os demais processos cognitivos envolvidos e investigar como a linguagem é afetada por patologias e experiências de aprendizagem ao longo do desenvolvimento. Traz implicações importantes tanto para a pesquisa básica quanto para aplicações clínicas no campo da linguagem e comunicação, com questões ainda por se aprofundar e melhor conhecer, como no processamento auditivos de inferências em pessoas cegas e videntes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Burton, H., Snyder, A. Z., Diamond, J. B., & Raichle, M. E. (2002). Adaptive changes in early and late blind: a fMRI study of verb generation to heard nouns. *J Neurophysiol*, 88(6), 3359-3371. doi:10.1152/jn.00129.2002
- Danelli, L., Berlinger, M., Bottini, G., Borghese, N. A., Lucchese, M., Sberna, M., ... Paulesu, E. (2017). How many deficits in the same dyslexic brains? A behavioural and fMRI assessment of comorbidity in adult dyslexics. *Cortex*, 97, 125-142. doi: [10.1016/j.cortex.2017.08.038](https://doi.org/10.1016/j.cortex.2017.08.038)
- Dehaene, S. et al. (2010). How learning to read changes the cortical networks for vision and language. *Science* 330 (6009), 1359-1364. doi: [10.1126/science.1194140](https://doi.org/10.1126/science.1194140)

Duffau, H. (2020). Functional Mapping before and after Low-Grade Glioma Surgery: A New Way to Decipher Various Spatiotemporal Patterns of Individual Neuroplastic Potential in Brain Tumor Patients. *Cancers (Basel)*, 12(9). doi:10.3390/cancers12092611

Dzięgiel-Fivet, G., Plewko, J., Szczerbiński, M., Marchewka, A., Szwed, M., & Jednoróg, K. (2021). Neural network for Braille reading and the speech-reading convergence in the blind: Similarities and differences to visual reading. *NeuroImage*, 231, 117851. doi: <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2021.117851>

Li, G., Cheung, R. T., Gao, J. H., Lee, T. M., Tan, L. H., Fox, P. T., . . . Yang, E. S. (2006). Cognitive processing in Chinese literate and illiterate subjects: an fMRI study. *Hum Brain Mapp*, 27(2), 144-152. doi: [10.1002/hbm.20173](https://doi.org/10.1002/hbm.20173)

Lin, J., Zhang, L., Guo, R., Jiao, S., Song, X., Feng, S., . . . Han, Z. (2022). The influence of visual deprivation on the development of the thalamocortical network: Evidence from congenitally blind children and adults. *NeuroImage*, 264, 119722. doi: <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2022.119722>

Lopes, T. M., Yasuda, C. L., Campos, B. M., Balthazar, M. L. F., Binder, J. R., & Cendes, F. (2016). Effects of task complexity on activation of language areas in a semantic decision fMRI protocol. *Neuropsychologia*, 81, 140-148. doi: [10.1016/j.neuropsychologia.2015.12.020](https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2015.12.020)

López-Barroso, D., & de Diego-Balaguer, R. (2017). Language Learning Variability within the Dorsal and Ventral Streams as a Cue for Compensatory Mechanisms in Aphasia Recovery. *Front Hum Neurosci*, 11, 476. doi:10.3389/fnhum.2017.00476

Olulade, O. A., Seydell-Greenwald, A., Chambers, C. E., Turkeltaub, P. E., Dromerick, A. W., Berl, M. M., . . . Newport, E. L. (2020). The neural basis of language development: Changes in lateralization over age. *Proc Natl Acad Sci U S A*, 117(38), 23477-23483. doi: [10.1073/pnas.1905590117](https://doi.org/10.1073/pnas.1905590117)

Seghier, M. L., Lazeyras, F., Pegna, A. J., Annoni, J. M., Zimine, I., Mayer, E., . . . Khateb, A. (2004). Variability of fMRI activation during a phonological and semantic language task in healthy subjects. *Hum Brain Mapp*, 23(3), 140-155. doi:10.1002/hbm.20053

Wiltshire, C. E. E., Chesters, J., Krishnan, S., Healy, M. P., & Watkins, K. E. (2020). An fMRI study of initiation and inhibition of manual responses in people who stutter. 2020.2009.2007.286013. doi: [10.1101/2020.09.07.286013](https://doi.org/10.1101/2020.09.07.286013) %JbioRxiv

Wu, J., Li, X., & Lin, Z. (2013). Language Processing in the Human Brain of Literate and Illiterate Subjects. In (pp. 201-209).

## CAPÍTULO 4

# DEFICIÊNCIA VISUAL E METÁFORA: um estudo piloto para o uso da fMRI com cegos congênitos

*PAULINO e SILVA, Saulo César<sup>9</sup>*

*RODRIGUEZ, Hernan Joel Cervantes<sup>10</sup>*

## INTRODUÇÃO

As respostas a respeito dos estudos neuronais de cegos congênitos ainda são desconhecidas, naquilo que diz respeito ao mapeamento cerebral do processo de reconhecimento de metáforas equativas, organizadas em gradiente de complexidade. As construções metafóricas são consideradas legítimas representantes desse tipo de desenvolvimento dos aspectos dinâmicos da linguagem, muito embora tenham sido mais estudadas por meio de itens isolados em palavras. Dessa forma, pouco dessas descobertas puderam contribuir, de forma efetiva, para ações sociais mais concretas, e por isso a necessidade de serem investigadas com mais profundidade, especialmente no campo da cegueira.

Partindo do conceito de linguagem corporeada, é possível afirmar que a construção metafórica se utilizaria dessas bases para produzir um movimento dinâmico em que a linguagem mais complexa se construiria a partir daquela menos complexa (Gonçalves, Lima-Hernandes e Galvão, 2007). Nessa perspectiva, esta pesquisa se firma como um avanço na investigação sobre o processamento de linguagem

---

9 FFLCH – Universidade de São Paulo. saulosilva@usp.br

10 Instituto de Física – Universidade de São Paulo. hernancr@usp.br

complexa, proporcionando, interdisciplinarmente, que os participantes se submetam a experimentos cujo centro de atenção é a metáfora em níveis diversos de complexidade. Nesse contexto investigativo, faremos uso da fMRI (*functional Magnetic Resonance Imaging*), pois essa é uma ferramenta importante, que permite observar a atividade cerebral em tempo real, mapeando quais áreas do cérebro são ativadas no processamento dessas tarefas cognitivas e perceptuais. Para se entender melhor essa estratégia metodológica, faremos referência a um importante estudo que empregou a Tomografia por Emissão de Pósitrons (PET – Sigla em Inglês) para a investigação do cérebro de pessoas cegas e videntes.

## 1 TOMOGRAFIA POR EMISSÃO DE PÓSITRONS

Os neurônios occipitais, na cegueira congênita, participam no processamento dos estímulos oriundos de outros órgãos sensoriais como o tato, a audição e o olfato, segundo Sadat et al, 1996. Em um trabalho pioneiro, utilizaram a PET (*positron emission tomography*) para investigar a atividade dos neurônios do córtex occipital de videntes e cegos congênitos, capazes de ler em braile, atuando como sujeitos em uma tarefa que exigia a discriminação tátil. As pessoas com cegueira congênita tiveram as áreas corticais, da visão primária e secundária, ativadas durante a execução das tarefas táteis, mas, por outro lado, as mesmas áreas cerebrais permaneceram inativas nos videntes.

Nessa ótica, alguns resultados investigativos, preconizados, por exemplo, por Bedny et al. em 2015, indicam que, no início da vida, o córtex humano possui uma capacidade computacional notavelmente ampla; pois o mesmo tecido cortical poderá assumir a percepção visual e as funções de linguagem.

A partir das evidências sobre a plasticidade neuronal, em que o cérebro tem a capacidade de assumir outras tarefas, situamos nossa

preocupação em investigar o processamento de metáforas equativas pelos cegos congênitos, privados de visão desde o seu nascimento e, portanto, sem memória visual.

## **2 A METÁFORA EQUATIVA COMO OBJETO SOB INVESTIGAÇÃO**

A metáfora é definida como um mecanismo criativo que produz novos sentidos mais complexos a partir de percepções mais concretas. Por essa razão, de acordo com Heine, Claudi e Hünemeyer (1991), a metáfora é conceituada como mecanismo universal de mudança linguística, implicada ou não a de categorização.

Nessa perspectiva, pode-se inferir que foi a partir das pesquisas de Lakoff e Johnson ([1980], 2002), que as metáforas deixaram de ser consideradas meros “adereços de estilo”, coincidindo com a segunda onda de estudos sobre gramaticalização em que o viés cognitivo é a diferença. Pereira da Silva (2016), referendando os estudos de movimentos de gramaticalização, afirma que a metáfora se constitui como mecanismo típico na evolução da linguagem e da aquisição de língua ao longo do desenvolvimento humano, considerando-a, assim, como uma espécie de “porta” que se abre para a compreensão do mundo pré-verbal.

No universo da linguagem, as metáforas, por exemplo, de entidades e substâncias ou metáforas ontológicas têm a função de auxiliar na percepção do mundo. Compreender nossas experiências em termos de objetos e substâncias permite-nos selecionar partes de nossas experiências e tratá-las como entidades discretas ou substâncias de uma espécie uniforme. Nesse sentido, o exercício metafórico possibilita o aproveitamento das experiências como fundamental para a percepção do mundo. Silva e Vizim (2001) revelam que a quebra da polarização objetivo-subjetivo está no que denominaram “experimentalismo”,



rompendo de forma radical com a separação estrita entre os conceitos do que é objetivo ou não.

Para este momento específico de nossa investigação, foram levantadas algumas questões, que objetivam, a partir das metáforas equativas, assumir esse tipo metafórico como objeto, pressupondo-se partir de um nível mais básico de formulação de metáforas, que a formação linguística prevê. Sendo assim, a não identificação da metáfora equativa representaria o limite entre um repertório fundamental e uma inabilidade de identificação de linguagem complexa em contextos cotidianos.

### **3 OBJETO E OBJETIVO**

A metáfora, como objeto, foi selecionada porque delineamos um perfil que se associa a um objetivo geral da pesquisa, que está relacionado à leitura de cegos, secundada por contextos audiodescritos. Em outras palavras, esse objetivo se circunscreve à verificação das respostas de cegos congênitos, cuja condição *sine qua non* é ser inabilitado (analfabeto) para a leitura gráfica e imagética, durante o processamento da metáfora equativa tal como fazem os videntes alfabetizados.

O objetivo específico envolve comparar o tempo de resposta às metáforas e, assim, saber se há diferença no processo de identificação de metáfora equativa entre cegos congênitos, que serão, na próxima etapa do trabalho, selecionados, a partir dos seguintes critérios: (i) aqueles que aprenderam braile; (ii) aqueles que não aprenderam braile e usam outras ferramentas de acesso à leitura, como, por exemplo, sintetizadores de voz. Para o critério de aferição, será empregada a média do tempo de processamento identificada durante os experimentos com o uso da fMRI.

Nessa perspectiva, a questão temporal surge como fator fundamental, pois poderá revelar pistas a respeito de como se dá a dinâmica

cognitiva, representada pela ativação (ou não) de áreas específicas do cérebro. Dada a complexidade da análise comparativa proposta entre o tempo de processamento do cego congênito e do vidente, mostrou-se importante incluir no experimento os cegos tardios, que perderam a visão ao longo da vida e os cegos com comorbidades, ambos com memória visual. Isso possibilitará a construção de um contraponto mais rico entre esses diferentes tipos de cegueiras e as pessoas videntes.

## **4 HIPÓTESES**

Esse espectro mais amplo, que permite investigar a cegueira de maneira comparativa, poder-se-á converter em ferramenta analítica importante, pois, a partir de uma hipótese mais geral, permitiria contribuir para se interpretar que o cego congênito ativaria diferentes regiões do cérebro para o processamento de metáforas, sem recorrer à memória visual, o que não aconteceria com o vidente ou com os cegos tardio e com comorbidade.

Partindo-se dessa pressuposição, pode-se inferir que o cego tardio, mesmo sofrendo com a privação da visão, a partir de um momento específico de sua vida, ativaria a sua memória visual e o cego com comorbidades, por sua vez, poderia apresentar limitações ainda a serem identificadas, em decorrência de suas sequelas específicas. São os resultados desse experimento prévio, que envolve um grupo de cegos, que descreveremos a seguir.

## 5 **DECISÕES METODOLÓGICAS** – experimento com grupo controle de cegos tardios

A sessão-piloto, em que foram coletadas as primeiras amostras, para análises prévias, ainda fora da máquina de ressonância, serão descritas mais adiante, revelando-se como estratégia fundamental para os ajustes nos protocolos. Os Participantes foram selecionados previamente, a partir de informações e indicações compartilhadas pela instituição Laramara, parceira do projeto.

### 5.1 **Sessão-piloto - dia 27-09-2023**

Para a realização dessa sessão-piloto, foram adotadas as ações, normatizadas pelos protocolos de aplicação em pesquisa com seres humanos e aprovadas pela Comissão de Ética em Pesquisa (CEP) da Plataforma Brasil, que descreveremos a seguir.

#### 5.1.1 **Reunião geral com todos os Participantes –** *Treinamento (fig. 01)*

Antes dos testes, realizou-se uma breve explicação na qual foram apresentados os integrantes presentes e o papel de cada um. Também foram respondidos os formulários *online*, em que detalhavam informações para o nosso banco de dados. À medida que esses formulários eram preenchidos, os participantes foram convidados para a aplicação do teste.

Fig. 01 – Reunião com todos os Participantes (Imagem realizado por Adriana Leite de Almeida Sousa)

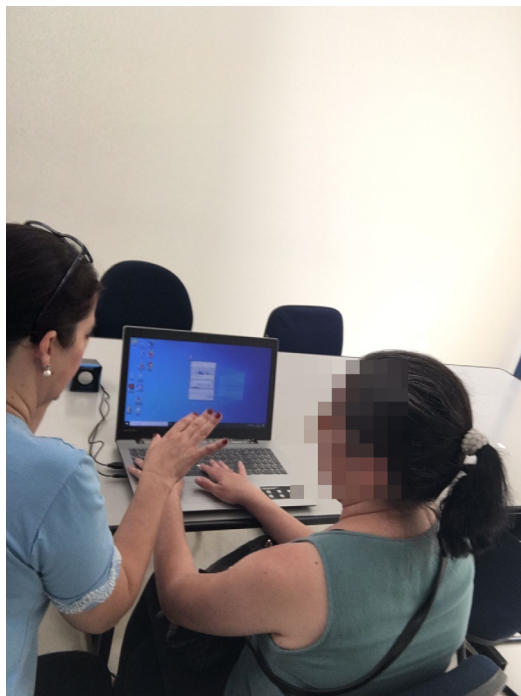


### 5.1.2 A aplicação do teste (fig. 02)

Cada participante foi orientado, individualmente, antes do início do teste, de como deveria proceder. Com as mãos sobre o teclado do notebook, foram instruídos a ouvirem um conjunto de 50 frases audiodescritas. Durante a audição, os participantes deveriam ficar atentos para identificarem se as frases eram metáforas ou não metáforas. No caso de serem frases metafóricas, deveriam apertar a tecla “n”, com a mão direita. Se identificassem a frase como não metafóricas, deveriam pressionar a tecla “s” com a mão esquerda. Um programa foi desenvolvido pela Equipe Multidisciplinar especialmente para a

aplicação deste teste. O programa seleciona as frases a serem apresentadas a partir de uma biblioteca previamente organizada, utilizando uma rotina pseudorrandômica. Após a resposta do participante, o programa registra o tempo de processamento entre o final da audiodescrição da frase e a resposta do participante.

Fig. 02 – Orientações específicas para o teste (Imagem de Saulo C. P. Silva)

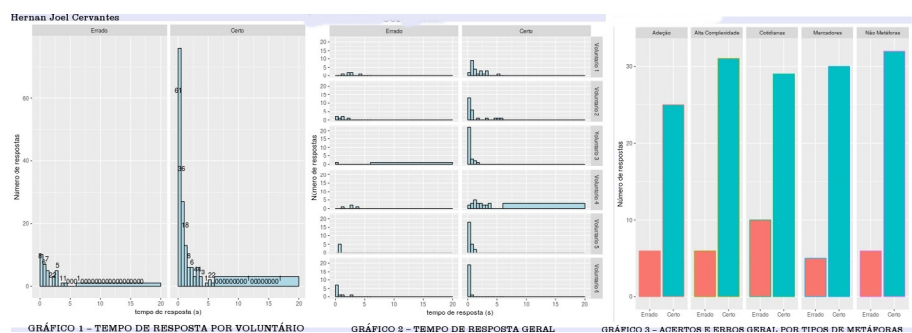


### **5.1.3 Estímulos empregados.**

Uma biblioteca com 50 frases foi construída pelos integrantes da equipe, da área da linguagem, e gravadas com voz feminina em estúdio. As frases foram organizadas em 05 categorias, totalizando um conjunto de 10 estímulos para cada uma delas. A categorização, por

grupos frásicos, apresentou as seguintes classificações: a. não metáforas, b. metáforas com marcadores (símbolos), c. metáforas com forte adesão contextual (equativas), d. metáforas cotidianas (com verbos-suporte), e. metáforas com alta complexidade (pré-frontais). O tratamento dos dados foi realizado levando-se em conta paradigmas fundamentais para a obtenção de informações relacionadas com o tempo de processamento de cada participante, a duração do número de frases, o tempo médio e o número geral de respostas, em que foram identificados acertos e erros por categoria de frases. Os resultados iniciais foram disponibilizados em forma de gráficos. Para serem utilizadas no programa (*software*), as frases audiodescritas foram trabalhadas de forma randômica

Fig. 03 – Histogramas com os dados de todos os participantes do teste de reconhecimento das metáforas.



## 6 RESULTADOS PRELIMINARES

O tratamento de dados, aqui apresentados, inclui a análise do processamento do reconhecimento de metáforas. O dado mais interessante foi o tempo para responder positiva ou negativamente. Para todos os participantes, em 85% dos casos, esse tempo foi menor que 6 segundos. (Fig. 03, gráfico 01).

Outro destaque é que o número de respostas erradas foi relativamente baixo (menor que 30%) e mais ou menos constante para todas as categorias de metáforas. Em 65% dos casos, o participante respondeu em menos de 05 segundos. (Fig. 03, gráfico 03).

Esse resultado, embasado ainda em perspectivas preliminares, poderá, ainda que em tese, indicar se o número de acertos e o baixo índice de erros para todos os tipos de metáforas estaria relacionado com a familiaridade desse elemento linguístico no repertório inferencial de cada participante e qual seria a sua relação com o aprendizado da leitura em braile ou em outras ferramentas de acessibilidade. No entanto, somente a partir de sessões realizadas na máquina de ressonância magnética funcional (fMRI) e no aprimoramento dos protocolos é que poderemos nos aproximar de uma avaliação mais precisa.

Como ainda estamos na fase inicial de desenvolvimento de nossos estudos, é importante ressaltar que a observação dos pontos positivos e daqueles que necessitam ser aprimorados para os experimentos posteriores é fundamental. Nessa perspectiva, apresentaremos, a título de reflexão para a tomada de futuras decisões, algumas observações.

**Pontos positivos:** a) A reunião inicial com todo o grupo foi fundamental para as orientações gerais sobre a pesquisa; b. Os participantes apresentaram desempenho satisfatório, refletindo as orientações e o tempo de repostas ficou dentro dos parâmetros esperados e os acertos estiveram acima da média, c. O programa (*software*) atendeu às necessidades para a coleta de dados com o armazenamento das informações para as análises.

**Pontos que necessitam de revisão:** a. Durante a aplicação individual da tarefa, o *notebook* apresentou “travamento”, tendo de ser reiniciado algumas vezes. Isso influenciou na dinâmica da coleta, b. Alguns participantes tiveram dificuldade de usar o *notebook* no momento da aplicação do teste pela falta de familiaridade com o equipamento. Desses pontos que necessitam de nossa atenção, destacamos: a. A importância de um equipamento reserva para e

eventualidade de qualquer defeito técnico; b. A necessidade de um tempo maior para as orientações iniciais, antes do início do teste. É relevante, portanto, salientar que experimentos de alto custo, envolvendo pesquisas complexas, requerem um protocolo cuidadoso, no sentido do desenvolvimento de estratégias eficazes para a garantia de resultados tecnicamente científicos.

## REFERÊNCIAS

BEDNY, M. et al. **Visual cortex responds to spoken language in blind children.** The Journal of Neuroscience, V. 35, p. 11674-11681, 2015.

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (org.). **Introdução à gramaticalização: princípios teóricos e aplicação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

HEINE, B.; CLAUDI, U.; HÜNNEMEYER, F. **Grammaticalization: a conceptual framework.** Chicago: The University of Chicago, 1991.

LAKOFF e JOHNSON, **Metáforas da vida cotidiana.** Rio de Janeiro: Record, 2002.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia. **Recursos inferenciais na metáfora situada e audiodescrição** – estudo contrastivo. Projeto Universal USP/CNPq, 2022.

PAULINO E SILVA, **Deficiência visual e modalização: construindo os sentidos em eventos audiodescritos.** Columbia, USA, 2023.

MERABET L. et al. **Feeling by sight or seeing by touch?** Neuron, V. 42 p. 173, 2004.

PEREIRA DA SILVA, Isabela. **Audiodescrição e deficiência visual.** Projeto de Iniciação Científica/ USP-FAPESP, 2015-2016.



SADATO, N. et al. Hallett. **Activation of the primary visual vortex by braille reading in blind**. Nature, 380, p. 526-528, 1996.

SILVA, Shirley e VIZIM, Marli (orgs). **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado de letras, 2001.

## CAPÍTULO 5

# ENTRE METÁFORAS E MENTES:

## desvendando linguagem e cognição na obra ‘Memórias póstumas de Brás Cubas’

SOARES SANTOS, Mônica Maria<sup>11</sup>

### INTRODUÇÃO

Machado de Assis, destacado expoente da literatura brasileira, em “Memórias Póstumas de Brás Cubas” (ASSIS, 2019), oferece-nos uma profunda exploração narrativa que aborda, com sagacidade, humor, ironia e uma perspicaz percepção da condição humana. Ele desafia convenções literárias ao introduzir um defunto autor que dismantela a linearidade temporal e traz à tona uma visão satírica da sociedade brasileira. A obra, ao desafiar as convenções literárias de sua época, proporciona uma penetrante análise da sociedade brasileira do século XIX. Porém, sua relevância transcende o âmbito puramente literário. “Memórias Póstumas” emerge como um terreno propício para a análise interdisciplinar, sobretudo no cruzamento entre literatura, cognição e linguagem.

A linguística cognitiva, ao investigar como a linguagem espelha e molda nosso pensamento, oferece um arsenal metodológico propício para reinterpretar a obra de Machado de Assis. Ao nos debruçarmos sobre as metáforas em “Memórias Póstumas”, não estamos limitados à análise literária, mas avançamos na direção de uma investigação cognitiva.

---

11 Universidade de Santiago - US. moniclingua@hotmail.com

Neste estudo, propomos uma imersão na complexidade metafórica desta obra machadiana, analisando como o autor realista se vale da metáfora para veicular ideias multifacetadas, desvelar sutilezas da psicologia humana e tecer comentários sobre a conjuntura social de sua época. Ao adotar o prisma da linguística cognitiva, almejamos não somente elucidar aspectos inerentes à obra de Machado, mas também fortalecer o diálogo acadêmico sobre as conexões entre linguagem, cognição e cultura.

## 2 METODOLOGIA

A seleção de uma metodologia adequada é crucial para assegurar a precisão e o rigor nas análises, garantindo que os resultados sejam não só reveladores, mas também fundamentados. Neste trabalho, adotamos uma abordagem qualitativa, fundamentada na linguística cognitiva, dada a intrincada natureza das metáforas e a busca por um entendimento aprofundado de suas nuances cognitivas.

Baseando-nos na obra “Memórias Póstumas de Brás Cubas” de Assis (2019), identificamos metáforas que se destacam por sua frequência e por sua relevância, determinadas por critérios como a profundidade de significado, implicações culturais e potencial para ilustrar processos cognitivos: i. a Metáfora do Defunto-Autor; ii. a Metáfora do Espelho; iii. a Metáfora do Sarcasmo; iv. a Metáfora do Cubo; v. a Metáfora da Morte; e a vi. Metáfora do Tempo. Após a seleção, indicamos uma passagem da obra que representasse cada metáfora. Procedemos à análise semântica e contextual, buscando significados em seus contextos específicos, dando atenção a sutilezas, conotações e possíveis relações intertextuais. Na sequência, realizamos a interpretação à luz da Linguística Cognitiva, recorrendo às teorias de Lakoff e Johnson (2002 [1980]), para os quais as metáforas não são meramente dispositivos linguísticos, mas estruturas conceituais que moldam a nossa percepção

da realidade; apelaremos igualmente para Givón (2001) e Gibbs Jr. (1994) para analisar como a mente processa a linguagem. Utilizar esses autores na análise das metáforas permite não apenas uma interpretação mais rica e fundamentada das escolhas literárias de Machado de Assis, mas também a aplicação de um quadro teórico robusto que conecta linguagem, pensamento e realidade social.

### 3 ANÁLISE DAS METÁFORAS

As metáforas de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* transcendem a narrativa e oferecem ao leitor uma profunda reflexão sobre a condição humana. Central para este campo é a noção de que a metáfora é não apenas uma ferramenta estilística, mas um mecanismo cognitivo fundamental que molda o nosso pensamento e compreensão do mundo.

Lakoff e Johnson (2002 [1980]) argumentam que a metáfora não é apenas uma figura de linguagem, mas também uma figura de pensamento. Isso significa que as metáforas têm o poder de moldar a maneira como percebemos e interpretamos o mundo pois os conceitos

[...] que governam nosso pensamento não são meras questões do intelecto. Eles governam também a nossa atividade cotidiana até nos detalhes mais triviais. Eles estruturam o que percebemos, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com pessoas" (LAKOFF & JOHNSON, p.45-46, 2002 [1980]).

No presente capítulo, empreende-se uma análise e interpretação detalhada das metáforas fulcrais na obra "*Memórias Póstumas de Brás Cubas*", recorrendo aos postulados teóricos da Linguística Cognitiva. Este campo, caracterizado pela sua natureza interdisciplinar, explora a interconexão entre os processos de compreensão e produção da

linguagem e as estruturas cognitivas que os fundamentam. Inicia-se com a exegese da Metáfora do Defunto-Autor, que se estabelece como eixo central da narrativa; é a partir dela que as demais metáforas se desdobram e adquirem significado, funcionando como um vetor para a emergência de uma rede semântica intrincada e ricamente simbólica na obra.

A **Metáfora do Defunto-Autor** empregada por Machado de Assis no trecho abaixo citado é uma expressão literária engenhosa que desafia as normas da narrativa convencional. Essa inversão da ordem cronológica habitual, que começa com o nascimento e termina com a morte, é deliberadamente perturbada pela apresentação do protagonista já como falecido. Assis, portanto, não só confunde as distinções entre autor e narrador, mas também entre vida e morte:

Suposto o uso vulgar seja começar pelo nascimento, duas considerações me levaram a adotar diferente método: a primeira é que eu não sou propriamente um autor defunto, mas um defunto autor, para quem a campa foi outro berço... (ASSIS, 2019, p.2)

Lakoff e Johnson (2002 [1980]) argumentariam que esta metáfora demonstra vividamente o papel das metáforas conceptuais em nosso entendimento do mundo. Ao inverter a ordem “autor defunto” para “defunto autor”, Assis sugere que a morte de Brás Cubas é uma transformação, não um término, reforçando a ideia de que as metáforas moldam nossa percepção da realidade. As expressões “campa” como “outro berço” sugerem a morte não como um cessar absoluto, mas como um ponto de partida para uma nova perspectiva de existência. A morte, em vez de ser o fim absoluto, torna-se um início, uma transição para um estado alterado de ser, onde o “berço” e a “campa” se entrelaçam simbolicamente. Gibbs (1994) poderia considerar essa metáfora como um meio de explorar a complexidade da experiência humana. Por

intermédio do defunto que narra, Assis leva o leitor a refletir sobre questões de temporalidade e identidade, sugerindo que a linguagem vai além de seu uso literal, operando também como um veículo para explorar e expressar conceitos abstratos. Givón (2001) poderia ver essa reconfiguração metafórica da morte como uma demonstração da adaptabilidade da linguagem para expressar e comunicar as nuances das interações sociais e pessoais. A narrativa póstuma de Brás Cubas permite uma interação entre o narrador, o mundo e o leitor que ultrapassa os limites da existência física, oferecendo um comentário sobre a perpetuação da vida por meio da escrita e uma ironia sobre a herança e a memória literárias. Assim, a metáfora do “Defunto-Autor” é mais do que um mero artifício estilístico; é um meio potente através do qual Machado de Assis convida o leitor a reconsiderar conceitos fundamentais sobre vida, morte e legado.

A **Metáfora da Morte** é explorada não como um término absoluto, mas como uma transição da consciência. A passagem em que o autor escreve “vida estrebuchava-me no peito, com uns ímpetos de vaga marinha, esvaía-se-me a consciência, eu descia à imobilidade física e moral, e o corpo fazia-se-me planta, e pedra e lodo, e coisa nenhuma” reflete essa concepção. Aqui, a morte é semanticamente e contextualmente entrelaçada com imagens da natureza que transmitem uma transformação contínua e uma dissolução da consciência.

Este processo é metaforicamente descrito como um ‘descer’ para estados mais simples da existência física — de ser humano a planta, pedra, lodo e, finalmente, ao nada. De acordo com as ideias de Lakoff e Johnson (2002 [1980]), essa metáfora orientacional da morte como uma direção ‘para baixo’ revela nossa tendência de conceber a vida como uma força ativa e a morte como seu contraponto estático.

Machado de Assis, através dessa poderosa imagem, nos permite vivenciar a perda da vitalidade e o esvair da consciência, um eco visceral da mortalidade. Utilizando a teoria de Gibbs Jr. (1994), identificamos

que a metáfora da morte é um veículo para a empatia e a compreensão partilhada das profundezas da experiência humana.

Além disso, ao empregar a metáfora da morte, Assis está alinhado com a visão de Givón (2001) de que a linguagem é uma ferramenta adaptativa que molda e reflete nossa experiência vital. A narrativa, portanto, nos instiga a uma reflexão mais profunda sobre a existência e as várias camadas de significado que envolvem o ato de morrer, servindo como um meio para articular a inefabilidade da morte e a natureza transformativa da condição humana.

A **Metáfora do Espelho** em Machado de Assis transcende a noção de simples reflexo físico, atuando como um símbolo multifacetado de introspecção, autoconhecimento e crítica social. Esta metáfora se manifesta de forma aguda quando Brás Cubas, o protagonista, é confrontado com as verdades e contradições da condição humana. A passagem de Assis “Marcela amou-me durante quinze meses e onze contos de réis; nada menos” evidencia como o espelho metafórico é empregado para refletir e criticar a mercantilização das relações afetivas na sociedade da época.

O valor monetário, “onze contos de réis”, torna-se uma unidade de medida para a afeição, e é representativo de como as relações humanas são distorcidas pela lógica mercantil. Esta metáfora ilustra, segundo a teoria de metáforas conceptuais de Lakoff e Johnson (2002 [1980]), que nossas concepções de amor e relacionamentos são profundamente influenciadas por nosso entendimento de transações comerciais, refletindo a percepção de que “o amor é um negócio”.

Essa perspectiva não só desvela uma visão cínica do amor, mas também provoca uma reflexão crítica sobre os valores sociais e pessoais que regem as interações humanas. Através dessa lente metafórica, Machado de Assis desafia o leitor a reconsiderar as premissas culturais que definem e delimitam o amor e o valor humano em termos econômicos.

Ao focar na funcionalidade pragmática da linguagem, a análise leva em conta como a metáfora do espelho comunica eficientemente a natureza transacional dos relacionamentos, um conceito que Givón (2001) descreveria como parte da evolução adaptativa da linguagem para expressar complexidades da experiência humana.

A **Metáfora do Sarcasmo** configura-se na obra como uma lente através da qual o narrador, Brás Cubas, examina a sociedade e seus próprios defeitos. A obra é permeada por observações sarcásticas sobre as convenções sociais, o comportamento humano e a própria natureza efêmera da vida. Um exemplo é a declaração de Brás Cubas sobre o seu próprio nascimento: “Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado de nossa miséria (ASSIS, 2019, p.140). Através deste comentário, ele zomba não apenas de sua própria vida, não tão notável, mas também da condição humana como um todo.

Esse recurso estilístico permite que o autor critique a sociedade carioca do século XIX, de maneira aguda, muitas vezes, mordaz, sem perder o humor refinado, e, frequentemente o faz reconhecer seus próprios defeitos e falhas com uma pitada de humor sarcástico, como se estivesse se observando de fora, com uma ironia distante. Isso permite ao leitor ver o personagem de maneira mais transparente, tornando-o ao mesmo tempo mais humano.

Além disso, o sarcasmo é uma maneira de o narrador desarmar o leitor. Por um lado, ele nos diverte com suas observações mordazes e sua perspectiva única sobre o mundo. Por outro lado, ele nos faz refletir sobre as verdades muitas vezes desconfortáveis que estão sendo apresentadas. Machado de Assis, através do uso do sarcasmo, consegue dismantelar as pretensões e hipocrisias da sociedade de sua época. Ele usa o sarcasmo como uma ferramenta para desnudar as ilusões e falsidades sob as quais as pessoas muitas vezes vivem, expondo a realidade crua por trás da fachada.

Analisamos essa metáfora sob a luz de Lakoff e Johnson (2002 [1980]) conceitualizando a vida e suas tribulações. O sarcasmo aqui é



uma ferramenta cognitiva que permite a Brás Cubas apresentar a vida como uma herança negativa, uma série de misérias passíveis de serem herdadas, o que ressoa com a metáfora conceitual “A vida é um fardo”. A habilidade do sarcasmo de capturar e transmitir significados complexos de maneira sucinta, para Gibbs Jr. (1994) não é apenas uma figura de linguagem, mas um mecanismo que permite a expressão da crítica social e da reflexão pessoal de forma que envolve o leitor na interpretação subjacente. Por sua vez, por Givón (2001) observamos como a metáfora do sarcasmo funciona no discurso narrativo para revelar a atitude do narrador e estruturar a compreensão do leitor. O sarcasmo aqui não é apenas uma expressão de cinismo, é um dispositivo que Brás Cubas usa para destacar sua percepção da inutilidade das convenções sociais e a inevitabilidade do sofrimento humano.

A **Metáfora do Cubo** pode ser entendida como uma rica imagem que conjuga história familiar e a construção da identidade do narrador. O cubo, objeto associado à tanoaria, é transformado em símbolo de distinção e nobreza através de uma narrativa que atribui ao apelido da família uma origem heroica e épica. Neste trecho, o autor utiliza a metáfora do sobrenome “Cubas” como um elo entre a identidade e a imaginação. O apelido que remete a barris de vinho (sugerindo tanoaria) é motivo de insatisfação para o pai do narrador, que prefere inventar uma origem mais nobre e aventureira ligada à conquista de trezentas cubas dos mouros:

Como este apelido de Cubas lhe cheirasse excessivamente a tanoaria, alegava meu pai, bisneto de Damião, que o dito apelido fora dado a um cavaleiro, herói nas jornadas da África, em prêmio da façanha que praticou, arrebatando trezentas cubas aos mouros. Meu pai era homem de imaginação; escapou à tanoaria nas asas de um calembour. [...] Releva notar que ele não recorreu à inventiva senão depois de experimentar a falsificação; primeiramente, entroncou-se na família daquele meu

famoso homônimo, o capitão-mor, Brás Cubas, que fundou a vila de São Vicente, [...] e por esse motivo é que me deu o nome de Brás. Opôs-se-lhe, porém, a família do capitão-mor, e foi então que ele imaginou as trezentas cubas mouriscas. (ASSIS, 2019, p.5)

Essa reinvenção da história familiar, fugindo de uma associação comercial e comum para uma façanha heroica, revela não apenas o desconforto com o *status quo*, mas também a tendência humana de embelezar a própria história para elevar o status social. Dentro do conceito de metáforas orientacionais, de Lakoff e Johnson (2002 [1980]) podemos interpretar essa metáfora como a estrutura da nossa experiência concreta. O cubo, um objeto tridimensional e estável, serve como metáfora para a construção da própria identidade de Brás Cubas e sua posição no mundo social e histórico. Ao mesmo tempo, a reinterpretação do significado do cubo reflete a ideia de que os conceitos metafóricos não são fixos, mas podem ser moldados pelo contexto cultural e individual. Utilizada para transmitir complexidades sociais e históricas, essa metáfora, sob a perspectiva de Givón (2001) atende a uma função pragmática dentro da narrativa. A história das “trezentas cubas mouriscas” revela o esforço do pai de Brás Cubas para redefinir a identidade familiar, ilustrando como a linguagem pode ser utilizada para reformular o passado e influenciar a percepção presente. Analisando pelo lado de Gibbs Jr. (1994), destacamos a riqueza do pensamento figurativo nesse trecho, onde o “cubo” passa a representar muito mais do que sua simples existência física. A narrativa que associa o cubo a um feito heroico evidencia a capacidade humana de atribuir novos significados a objetos e ideias através da metáfora, ampliando a compreensão do leitor sobre a narrativa e suas implicações.

O tempo, na obra em análise, é uma entidade fluida, elusiva e, muitas vezes, irônica. Ao longo da narrativa, percebemos que o tempo não segue uma linearidade tradicional. Em vez disso, ele é moldado

e influenciado pela memória, desejo e perspectiva do narrador, Brás Cubas.

Ao analisar a **Metáfora do Tempo**, percebemos que o autor brinca com o conceito de tempo, de forma a desconstruir a noção convencional de passado, presente e futuro. Brás Cubas, mesmo após sua morte, revisita diferentes momentos de sua vida, não necessariamente em ordem cronológica, mas conforme sua memória e sentimentos o guiam.

Um exemplo claro dessa manipulação temporal é encontrado logo no início da obra, onde Brás Cubas decide narrar sua história postumamente: “Ao verme que primeiro roeu as frias carnes do meu cadáver dedico como saudosa lembrança estas ‘Memórias Póstumas’” (ASSIS, 2019, p. 1). Aqui, o tempo é subvertido. O narrador, já falecido, reflete sobre sua vida passada enquanto está em um estado pós-morte, mostrando que, para ele, o fim não é realmente o fim e traz consigo uma carga de significação profunda e reflexiva.

A passagem do tempo também é evidente na maneira como Brás Cubas reflete sobre seus relacionamentos, ambições e falhas ao longo dos anos. A constante interação entre o passado e o presente, entre a memória e o desejo, é uma constante na obra. O tempo é tanto uma metáfora quanto um personagem. Ele molda e é moldado pela narrativa de Brás, oferecendo uma reflexão profunda sobre a natureza efêmera da vida, a inevitabilidade da morte e a maneira como as memórias e experiências passadas influenciam a percepção do presente. As metáforas conceptuais de Lakoff e Johnson (2002 [1980]) nos ensinam que metáforas como “O tempo é um recurso” ou “O tempo é um ladrão” são parte integrante de como entendemos o tempo. No trecho de Assis, o tempo é personificado como algo que tem asas, aludindo a como ele escapa e como a morte se aproxima. Este recurso é fundamental para que possamos compreender a impermanência da vida e a inevitabilidade da morte. Considerando essa passagem como um exemplo do papel da metáfora na organização do discurso, sob a ótica

de Givón (2001), podemos afirmar que a metáfora do tempo organiza a narrativa, proporcionando coerência ao relato de um momento em que o tempo se torna tanto protagonista quanto cenário, enfatizando a transição e a transformação. Utilizando Gibbs Jr. (1994), por sua vez, analisamos como o texto utiliza a metáfora do tempo para evocar uma experiência emotiva e cognitiva no leitor, onde o tempo é sentido como algo que se pode quase tocar, que tem peso, que carrega a beleza assim como leva a vida.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Memórias Póstumas de Brás Cubas” emerge como um compêndio metafórico que transcende a narrativa literária, convocando o leitor a um exame profundo da condição humana, da estrutura social e da essência da existência. A aplicação da linguística cognitiva na análise desta obra nos permite decifrar as metáforas empregadas por Machado de Assis e suas implicações no processamento cognitivo e na moldura perceptiva dos leitores. A genialidade de Assis é patente não somente na elegância de sua prosa, mas na capacidade de engendrar metáforas que reverberam com profundidade, compelindo o público à crítica e reflexão.

Este estudo se aprofunda nas metáforas presentes em “Memórias Póstumas de Brás Cubas” através do prisma da linguística cognitiva, desvendando as facetas do intelecto humano e evidenciando como a literatura se faz espelho para compreender a mente e suas complexas conexões com a linguagem e a sociedade. Salienta-se a maestria com que Machado de Assis entretece um enredo narrativo que se destaca não só pela estética, mas como meio para sondar questões existenciais e humanas de forma perspicaz.

As metáforas dissecadas — do Defunto-Autor, da Morte, do Espelho, do Sarcasmo, do Cubo e do Tempo — são demonstrativas da

destreza de Assis em utilizar a linguagem não apenas como ornamento literário, mas como instrumento estruturante do pensamento e da percepção da realidade, em consonância com os postulados de Lakoff e Johnson (2002 [1980]). Givón (2001) e Gibbs Jr. (1994) ampliam esta compreensão, sublinhando o papel essencial da metáfora na arquitetura do discurso e na articulação do entendimento e da emoção.

Através da análise cuidadosa das metáforas na obra de Assis e sua interpretação à luz da linguística cognitiva, desvendam-se múltiplas dimensões da experiência humana — da reflexão sobre a morte às ironias e ao sarcasmo que permeiam nossa existência. As metáforas se afirmam não como mero artifício estilístico, mas como veículos de discernimento e crítica social.

Assim, o presente estudo não só reitera a pertinência perene da obra de Machado de Assis como atesta a influência indelével das metáforas enquanto ferramentas cognitivas e dispositivos narrativos. A análise metódica dessas metáforas, sob o viés da linguística cognitiva, não somente enriquece a interpretação literária, mas também amplia nossa cognição acerca do papel da linguagem na configuração do pensamento humano.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. Edição: Companhia das Letras, 2019.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. (2002 [1980]) **Metáforas da Vida Cotidiana**. (Coordenação da Tradução Mara Sophia Zanutto) Campinas, SP: Mercados de Letras; São Paulo: EDUC.

GIVÓN, Talmy. **Syntax: A Functional-Typological Introduction**, Volume I. 1st ed. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2001.

GIBBS Jr., Raymond W. **The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding.** 1st ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

## CAPÍTULO 6

# **METÁFORAS E MINDSET:** um estudo para redução da desigualdade de pessoas cegas congênitas

*L. A. SOUZA, Adriana<sup>12</sup>*

*LIMA-HERNANDES, Maria Célia<sup>13</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

Este artigo tem o objetivo de reproduzir a comunicação oral realizada no IV Sintel. A proposta da comunicação era defender a ideia de que há perfis atitudinais que podem ser correlacionados com o grau de inserção social das pessoas. Uma primeira incursão que fiz foi em 2022 com um estudo sobre idosos em fase de aposentadoria. Todos eles, obviamente, eram pessoas que, em tese, estariam fora do mercado de trabalho e numa tendência de isolamento. Era, então, um grupo muito propício para que eu entendesse melhor a correlação inédita que propunha. Naquele momento, trabalhei com dois grupos de idosos: um primeiro composto por idosos aposentados e um segundo por idosos em fase anterior à aposentadoria. Procedi a entrevistas baseadas nos perfis individuais, cujas análises me levaram a notar que os indivíduos mais engajados com contatos e atividades sociais revelavam uma tendência mais acentuada a planejar sua vida de modo mais efetivo, incluindo aí a forma como usufrui ou usufruirá de sua aposentadoria. Esses resultados me levaram a questionar se pessoas mais afastadas da sociocultura teriam resultado similar. É onde começa este trabalho

---

12 USP-PG/LinC. e-mail: [adrianalas@usp.br](mailto:adrianalas@usp.br)

13 USP-LinC-CNP. e-mail: [mariaceliah@usp.br](mailto:mariaceliah@usp.br)

que divulgo neste momento, em que me detenho na análise do perfil de cegos congênitos.

## 1 DISCUSSÃO DO NOVO ENQUADRAMENTO

Parto do pressuposto de que a análise de perfis pode ser melhor entendida quando se adentra o campo teórico das mentalidades individuais ou, como rotula a autora (Dweck, 2017), *mindset*. Neste texto, adotarei, preferencialmente, mentalidades individuais por melhor caracterizar um continuum de perfis que não se encerram em apenas dois tipos, nem individualmente, porque podemos ter mais de dois ou algum tipo de mesclagem a depender da predominância e da situação, nem temporalmente, porque as pessoas mudam ao longo do tempo.

Para Dweck, dois seriam os tipos de *mentalidade individual*, *um deles, a que ela rotulou de mindset fixo*, determina uma inteligência estática, a qual conduz o indivíduo a certos padrões de mentalidade sendo, como principal, acreditar que talentos inatos são responsáveis pelo sucesso. As pessoas que se encaixam nesse perfil de mentalidade são consideradas mais rígidas em suas rotinas, manifestando certas opiniões assemelhadas a “em time que se ganha não se mexe” ou a uma síndrome da Gabriela “eu nasci assim, vivo assim, vou morrer assim”. Esse perfil evita desafios e obstáculos, por não terem flexibilidade de pensamento.

A autora cita as crianças como exemplo, pois, segundo ela, os comentários de pais e professores ajudam as crianças a desenvolverem uma confiança no seu potencial, caso eles tenham como objetivo valorizar o processo que cada uma delas usou. Contudo, se tais observações forem consideradas negativas, isso poderá contribuir para uma mentalidade desacreditada de seu potencial, durante a juventude.

Sendo assim, posso citar como exemplo: se uma criança faz um desenho e os pais dizem: “olha que lindo, parabéns! Você está



cada vez melhor. Continue desenhando”, isso fará com que ela sinta mais vontade de desenhar. Do contrário, caso a criança receba um comentário negativo como: “nossa, você fez tudo torto e a cor não combina com o que desenhou”, da próxima vez que tiver de criar algo, ela terá dificuldades, pois acreditará que não é capaz. Com base nisso, percebemos a importância de mostrar aos indivíduos, desde a infância, a possibilidade de desenvolverem uma mentalidade mais aberta à aprendizagem e, conseqüentemente, à persistência e ao esforço para alcançar os objetivos

Um segundo tipo é o de mentalidade de crescimento, cujos integrantes desse grupo manifestam projetos, planos e admitem mudança de rumo na vida. Normalmente, são pessoas que apoiam seu sucesso em suas próprias ações e demonstram facilidade de manter o foco pró-ativo. Nesse perfil, há a ideia clara de que desafios fazem parte da caminhada. Além disso, considera as críticas como ferramentas construtivas, uma vez que é possível aprender com elas e mantém um perfil com características da insistência e da persistência expressadas na metáfora “água mole em pedra dura tanto bate até que fura”.

Esse ditado nos mostra que, por mais que o processo seja difícil, as pessoas que não desistem têm capacidade de conquistar o que almejam. Ou seja, um indivíduo com mentalidade de crescimento busca ultrapassar os desafios impostos e chegar ao objetivo, pois tem a capacidade de se reinventar caso algo saia do planejamento. Como o objetivo deste projeto é avaliar o uso de metáforas em pessoas cegas congênitas, é importante termos em mente que, se uma pessoa produz mais metáforas com sentido positivo ela, provavelmente, leve isso como filosofia de vida. Por isso, acredito ser de extrema importância realizar pesquisas com esse público, a fim de buscar resultados que possam contribuir para a inclusão dele em uma sociedade majoritariamente vidente típica.

Com base nesses perfis, produzi um estudo com cegos congênitos, pois estes indivíduos nasceram sem *inputs* de visão e

construíram sua percepção de mundo com base nas leituras secundadas de mundo, primeiramente pelos pais ou cuidadores e, depois, pelos pares. Utilizei como recurso de investigação a metáfora situada em textos audiodescritos. De acordo com os estudos de Dweck (2017) com crianças, será que esses indivíduos também são movidos pela crítica positiva ou negativa? As possibilidades para o desenvolvimento de uma pessoa com deficiência visual, mesmo na era da tecnologia, ainda engatinham para um processo inclusivo. Então, é possível pensar que, como seres sociais que somos, as experiências podem ser diferentes através das palavras ditas pelos pares.

Vamos observar esse exemplo: uma pessoa cega apresenta dificuldades de locomoção. Se alguém aproxima-se dela e diz: “eu estou aqui perto de você, não se preocupe, pois sei que irá sozinha nesse caminho em pouco tempo”, de acordo com a publicação de Dweck (2017), é possível hipotetizar que tais palavras podem construir confiança em tal indivíduo.

Por outro lado, se ouvir: “nossa, você não está conseguindo realizar uma tarefa tão fácil”, isso pode desacreditar o indivíduo de que é capaz. Vemos, portanto, a importância na análise desse tema, pois, primeiro, conseguimos entender se o perfil das pessoas, através das metáforas, demonstram tendência à mentalidade fixa ou de crescimento. Em seguida, também conseguimos colocar em pauta o estudo do poder das nossas palavras, no caso as metáforas utilizadas pelas pessoas cegas congênitas, para a formação dos indivíduos em diferentes escalas. É essencial pensar que isso se difere bastante do que o senso comum identifica como “autoajuda”. Mas, como Dweck nos mostra, buscamos entender melhor a prática e a atitude do bem viver.

A metáfora situada (Vereza, 2013), é outro objeto de estudo de inferência dentro de uma situação (input auditivo). Entendemos como metáfora situada, um elemento que não necessita ser explicitado linguisticamente. Contudo, essas expressões conduzem, através dos processos cognitivo e discursivo, todo o desdobramento

ou mapeamento textual, buscando construir um objeto de estudo ou ponto de vista. Percebemos, com isso, que a metáfora situada não é só discursiva, mas também pragmática, pois está, também, na realidade. Por isso, neste estudo, acredito que a utilização e a identificação de metáforas pode ser um fator indicativo do perfil de mindset do indivíduo. Ou seja, o objetivo é investigar se pessoas com um perfil mais flexível (mindset de crescimento) e que se envolvem com o próprio crescimento de repertório têm melhores índices de identificação de metáforas.

Tais indicativos podem favorecer direcionamentos e estratégias aos estudos com indivíduos cegos congênitos, de modo a “empoderar e promover a inclusão social” (p. 29), como propõe o 10º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, proposta pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2015). Com isso, podemos alcançar maior igualdade social, independentemente da deficiência apresentada por um indivíduo.

## 2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para o estudo, selecionarei 40 participantes, com faixa etária acima dos 18 anos, tanto do sexo feminino como do masculino. Os subgrupos serão apresentados a seguir: 10 cegos congênitos, 10 cegos de baixa visão, 10 pessoas cegas que perderam a visão ao longo da vida adulta e 10 videntes típicos. Todos os participantes participarão de duas fases, das quais a primeira é composta por responder a um questionário pessoal e o teste para identificar o perfil de mentalidade de cada um. Já na segunda fase, os participantes responderão a uma entrevista semiestruturada que estimulará o uso de metáforas do cotidiano.

### 3 ESTUDO PILOTO

Em um estudo piloto realizado pelo Projeto Universal: *Recursos inferenciais na metáfora situada e audiodescrição – estudo contrastivo*, já aprovado por comitê de ética sob o parecer 5.815.886, tive a oportunidade de analisar os dados coletados pelos pesquisadores envolvidos. A investigação sobre Metáforas e *Mindset*: um estudo para redução da desigualdade de pessoas cegas congênitas está amparado pelo projeto-mãe, do qual é extraída a base de dados utilizada para fins exploratórios nesta pesquisa.

A visita a uma instituição de cegos na cidade de São José do Rio Preto, interior de São Paulo, ocorreu em agosto de 2023. Na ocasião, seis pessoas puderam compor uma investigação prévia com o objetivo de testar a metodologia indicada pelo projeto-mãe. Naquele cenário, os participantes fizeram, em um primeiro momento, um treinamento coletivo sobre o que é e não é metáfora, com foco nos tipos: metáforas comparativas com marcador, metáfora leves com aderência ao contexto audiodescritivo, metáfora complexa com verbos-suporte e metáforas com altíssima complexidade com decisões culturais (pré-frontal). Houve a checagem do conhecimento dessas metáforas com frases de exemplo contendo metáforas situadas, momento do qual todos puderam participar em voz alta.

Em seguida, os participantes ouviram uma audiodescrição coletivamente e foram submetidos a um exercício para identificação de metáforas relacionadas à audiodescrição. Durante o processo, os participantes levantaram o braço dominante para anunciar a identificação e o braço não dominante para identificar a não metáfora.

Por fim, foram submetidos a um questionário com respostas pessoais sobre tarefas cotidianas individuais e ao teste que indica o perfil de mentalidade dos estudos de Dweck (2017). Os dados coletados e observados estão descritos na tabela a seguir:

Tabela 1- Fonte: a autora (2023)

participante/ sexo	idade	colocação profissional	Perfil Mindset	prática esportiva	prática artística	correlação Mindset x atividade
1F	22	sem profissão	MC	judô	nenhuma	MC esporte
2F	53	aposentada	MCIF	judô/ academia	nenhuma	MCIF aposentada/ esporte
3F	43	do lar (atuou na docência)	MC	caminha/ golbol	teatro	MC esporte/ teatro
4M	19	estudante	MCIF	judô	nenhuma	MCIF estuda/ esporte
5M	34	busca recolocação	MC	academia/ golbol	nenhuma (artesanato)	MC desempregado/ esporte
6F	63	aposentada	MFIC	caminha/ academia	artesanato/ nenhuma	MFIC aposentada/ esporte/ artesanato

### Legenda:

F = feminino

M = masculino

MC = *mindset* de crescimento

MCIF = *mindset* de crescimento com algumas ideias fixas

MFIC = *mindset* fixo com algumas ideias de crescimento

## 4 RESULTADOS

Como já exposto anteriormente, com base nos dados da coleta da pesquisa Projeto Universal: *Recursos inferenciais na metáfora situada e audiodescrição – estudo contrastivo*, sob o parecer 5.815.886 do comitê de ética, pude observar que a única participante idosa, sexo feminino, 63 anos, apresenta um perfil de *mindset* fixo com algumas ideias de

crescimento (MFIC). Ou seja, embora esteja envolvida em atividades sociais como prática esportiva e artística, além de possuir uma renda, pois está aposentada, apresenta padrões de mentalidade determinados por talentos inatos como responsáveis pelo sucesso, sugerindo que a cegueira é responsável pelos objetivos não alcançados por ela.

Por outro lado, três participantes, sendo duas do sexo feminino e um masculino, apresentaram perfil polarizado com mindset de crescimento. Com idade produtiva na faixa entre 20 e 40 anos, são indivíduos com uma tendência a serem determinados nos objetivos da vida. A primeira do sexo feminino, com 23 anos, não trabalha, mas pratica judô e é autônoma em suas atividades variadas, pois dispensa a bengala e anda de bicicleta como uma pessoa vidente típica. Já o segundo, do sexo masculino e 34 anos, pratica atividades esportivas, mas está desempregado por opção, a fim de dar suporte à esposa para que ela, também cega, possa tornar-se independente. A terceira com o mesmo perfil de mentalidade é do sexo feminino, 43 anos e não trabalha. É praticante de esportes e foi muito participativa durante a coleta de dados.

Com idades mais polares, dois participantes, sendo um do sexo masculino, 19 anos, estudante e praticante de esporte, e uma do sexo feminino, 53 anos, aposentada e também praticante de esportes, apresentaram perfil de mindset de crescimento com algumas ideias fixas (MCIF). Isso significa que, em algumas situações, são orientados à aprendizagem para alcançar objetivos; em outras, são norteados e, consequentemente, permanecem inertes pela suposta fraqueza aparente ao se esforçar para realizar o que se quer.

Por fim, ainda que a coleta de dados tenha contemplado somente a primeira fase deste estudo, é possível perceber que, em um indivíduo idoso, manter atividades sociais e ter uma renda não necessariamente são determinantes para um perfil de mentalidade de crescimento.

Já os participantes que realizam atividades esportivas ou artísticas e, unem a elas, uma postura determinada para a própria autonomia,

seja física ou intelectual, apresentam um perfil de crescimento, com tendência a buscar superação das adversidades e dos obstáculos que surgem na vida cotidiana, além de aprender com eles. O mesmo perfil, inclusive, se manifesta no participante que contribui e auxilia o desenvolvimento de autonomia da esposa, também acometida por deficiência visual.

Acredito que, ao realizar a coleta de dados da segunda fase, terei mais detalhes para fazer análises e, possivelmente, apresentar resultados consistentes que possam auxiliar na inclusão de cegos congênitos. Como consequência, contribuir para o cumprimento do 10º ODS da Agenda 2030, proposta pela ONU (2015), a fim de reduzir as desigualdades de uma sociedade composta, majoritariamente, por pessoas videntes.

## REFERÊNCIAS

DWECK, Carol. **Mindset – a nova psicologia do sucesso**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia. **Recursos inferenciais na metáfora situada e audiodescrição – estudo contrastivo**. Projeto Universal USP/CNPq, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Os objetivos de desenvolvimento sustentável no Brasil**. Brasília: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf> Acesso em 10

SOUZA, Adriana. **Relação entre metáforas e mindset: um estudo com cegos congênitos**. Relatório de qualificação ao doutorado. São Paulo: USP, 2023.

VEREZA, Solange. **Metáfora é que nem...: cognição e discurso na metáfora situada**. In: Revista Signo. Santa Cruz do Sul: Unisc, 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/4543>

## CAPÍTULO 7

# NUANÇAS DE UMA PESQUISA INTERDISCIPLINAR SOBRE A CEGUEIRA E A METÁFORA

*Everton Gondim<sup>14</sup>*

*Keli Mariano Matheus<sup>15</sup>*

*Maria Célia Lima-Hernandes<sup>16</sup>*

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é relatar a experiência que temos tido ao longo do desenvolvimento do Projeto Universal “Recursos inferenciais na metáfora situada e audiodescrição – estudo contrastivo” [Processo 423337/2021-1] e apresentar distinções relevantes para aqueles que se interessam por desenvolver projetos sobre a cegueira de um ponto de vista que coloque em interação a linguagem e a cognição. Ao longo do percurso variadas barreiras ou momentos de parada tornam o próximo passo interrompido.

Essa é, na verdade, uma condição cercada de elementos técnicos e de profundo viés autobiográfico que podem ajudar ou opacizar o delineamento de um *design* metodológico mais coerente com os contextos reais de pesquisas que envolvem, no campo da linguagem, objetos complexos. Do que vivenciamos, podemos considerar que algumas decisões acertadas, de uma visão inicial, provoca revezes, mas inusitadamente nos coloca diante da relevância da busca de

---

14 (Instituto Jundiaiense Luiz Braille/FM-Jundiaí/CNPq)

15 (Laramara/CNPq)

16 (USP-LinC/IEA/CNPq/FAPESP)



um diálogo interdisciplinar em contextos em que forças atricionais e barreiras socioculturais atuam fortemente.

Essa é a razão por que propomos um debate sobre os benefícios que pesquisas científicas alcançam quando as tradicionais caixinhas acadêmicas do saber veem-se alimentadas por conhecimentos que criam pontos de uma gradiente intersecção. Para além disso, demonstraremos o quanto pode ser desafiadora a lida com fenômenos linguísticos complexos quando não se envolvem nos laboratórios os sujeitos, suas percepções e suas perspectivas já desde a primeira perscrutação. Em suma, o componente interdisciplinar e o componente inclusivo pontilharão a exposição a ser realizada.

## **1 A CEGUEIRA COMO UMA REALIDADE GRADIENTE**

O contexto médico da cegueira pressupõe lidar com uma gradiência de estatutos, muitas vezes abordados na sociedade de maneira superficial e homogênea, tal como o rótulo “deficiente visual” faz supor. Essa, contudo, não é a realidade dos cegos, mesmo porque muitos deles sequer têm consciência de sua cegueira, e outros esperam voltar a enxergar por desconhecimento de sua condição patológica ou mesmo das possibilidades que se abrem com o avanço científico nessa área.

Um fator decisivo para o recorte temático do projeto foi delinear uma gradiência percebida num polo pela condição de cegos congênitos, que, na concepção geral, não têm memória visual, mas que, na realidade, pode ter memórias de cores e luzes ou brilhos, como alguns participantes nos relataram<sup>17</sup>. Sendo assim, mesmo num grupo já delimitado por essa

---

17 É certo que essas memórias podem ser secundadas pela experiência de um vidente e se tornarem parte do conhecimento do cego. De toda forma, essa memória é relatada.

condição, também nos deparamos com uma heterogeneidade de condições, especialmente quando se tem em mente que a investigação lida com um objeto linguístico complexo e com um equipamento de mapeamento que apresenta suas restrições de uso, mas tudo isso é antecedido por momentos de conversa e dinâmicas de treinamento em que percepções são relatadas.

Ao reunir os cegos voluntários da pesquisa, notamos a presença de três conjuntos igualmente heterogêneos: (a) cegos congênitos sem comorbidades; (b) cegos congênitos com alguma comorbidade; (c) cegos congênitos que relatam memória visual; (d) cegos congênitos que relatam ausência de memória visual; e (e) cegos não-congênitos. Ao aplicar os critérios de inclusão e exclusão da pesquisa (listados adiante), notamos que a maioria se encaixava no grupo de baixa visão, com graus diversos de acuidade visual, invariavelmente associada a alguma comorbidade. Alguns fatores de comorbidade nos grupos (b) e (e) eram desencadeadores da cegueira, mas também havia os que foram surgindo ao longo da vida. Nesse último, havia os que estavam perdendo a visão sem prognóstico de recuperação, somente de evolução a uma condição de cegueira total e havia os que teriam esse processo de evolução estancado por uma condição estável de baixíssima visão.

Quando consideramos o repertório de vivências, parece óbvio alocar os congênitos dentre os de mais baixo grau da escala; isso, contudo, se provou, em nossas experiências, inverídico, já que alguns destes tinham a família como incentivadora de inserção social plena, mas também havia aqueles que, institucionalizados, reportavam cenários e contextos interativos mais restritos. Assim, tínhamos colaborando com a pesquisa jovens que, apesar de cegos totalmente desde bebês, estavam inseridos na sociedade de forma diversa da geração mais velha. Uma jovem, por exemplo, usava bicicleta para ir à instituição de cegos em que fazia cursos, na cidade de São José do Rio Preto. Movia-se com segurança e não fazia uso de bengala. Era autônoma e passaria, facilmente, por uma jovem vidente. Um exemplo ao reverso era o de

uma senhora, de uma instituição de cegos em São Paulo, que, perdendo totalmente a visão na vida adulta, apesar de sempre conviver com sua baixa visão, sentia-se insegura ao caminhar pelas ruas, ao pegar ônibus e se sentia fragilizada e amedrontada com um cenário que sobrevivia em sua memória como de uma urbe perigosa. Esses dois exemplos, ilustrativos das diferenças, sequer dão conta da diversidade de perfis com que temos lidado neste projeto.

## **2 DELINEANDO A PERCEPÇÃO DE VISÃO DO CEGO CONGÊNITO**

A pesquisa interdisciplinar referente à identificação da metáfora situada envolve dois cenários bem díspares: o universo da cegueira e o universo científico. Há, de antemão, um grande enigma que intermedeia esses dois mundos, especialmente porque, entre eles, há um percurso inimaginado composto por um espectro de realidades distribuídas em termos de complexidade e abstratização. Quando o cientista pede a participante cego que identifique os encadeamentos metafóricos, não é tão óbvio o processo inferencial, que, de ponto de partida, já terá sido orientado por um repertório desigual em oportunidades de acesso. Pode parecer simples a demanda, no entanto, o universo da cegueira é perpassado pela questão sociocultural, educacional e de processos de apreensão pouco estudados, tais como o relativo a como a pessoa com deficiência visual aprende a conhecer as sutilezas do seu mundo. Nessa compreensão de seu entorno, a pessoa cega precisa não só aprender a diferenciar um conceito concreto, mas também a desenvolver a construção de um pensamento abstrato; 80% da informação circundante, no entanto, chega-lhe intermediada pelos sentidos secundados, já que o sentido da visão, nessas pessoas, é restrito ou inexistente.

Vários estudos evidenciaram diferenças nesse processo (Striem-Amit, Wang, Bi & Caramazza, 2018; Lambon Ralph, Patterson & Rogers, 2017; Simmons & Martin, 2009; Paivio, 1971; Beauvois, 1982; Hoffman, Binney & Lambon Ralph, 2015; Binder, Desai, Graves & Conant, 2009; Noppeney & Preço, 2004; Bavelier e Neville 2002; Dias, 2018). Alguns explanam o período crítico da plasticidade<sup>18</sup> (Dias, 2018; Van Brussel, Gerits et al 2011; dentre outros). Outros tantos estudos revelaram que a interação multimodal cortical é um dos substratos para a reorganização do sistema nervoso e a consequente compensação funcional após a perda de uma modalidade sensorial (Van Brussel, Gerits *et al* 2011; Lee e Whitt 2015), incluindo o contraste dos que dominam o braille (Sadato, Pascual-Leone *et al* 1996; dentre outros) e a localização espacial de fonte sonora (Voss, Gougoux *et al*, 2008), assim como tarefas cognitivas de ordem superior, como processamento de linguagem (Bedny, Pascual-Leone *et al*, 2011) e recordação de memória verbal (Amedi, Raz *et al* 2003).

### 3 O RECURSO DE ACESSO A REPERTÓRIOS NUMA METÁFORA SITUADA

Vereza (2013) discute a metáfora considerando o contexto expandido de interpretação, tal como fizemos com as audiodescrições, o que reveste o processo de mais encruzilhadas a transpor. Uma delas é a geração de padrões gradientes de complexidade metafórica que possam ser mapeados em equipamentos de imagem. Aqui, priorizamos três tipos de metáfora (equativa, cotidiana e pré-frontal).

Ao longo da pesquisa, fomos nos defrontando com respostas que nos fizeram questionar o grau de complexidade linguística. Até o momento, estamos refletindo sobre o inaccessível a certos contextos

---

18 O período crítico aqui aparece em três acepções associadas ao limite temporal: para a construção do conceito de cego congênito; para as barreiras socioculturais que impedem o acesso a alguns tipos de complexidade da linguagem; e ao marco temporal para a deflagração de plasticidade.

socioculturais como barreiras para a inserção social e acoplamento de contexto de uso na linguagem dos cegos congênitos. Se essa hipótese for confirmada, teremos que rediscutir a gradiência dos padrões e o próprio conceito de complexidade no campo da Linguística. Em outras palavras, a situacionalidade prevista por Vereza no campo da metáfora permite uma revisão mais justa de conceitos puramente gramaticais em contextos que fogem à tipicidade das linguagens, pelo menos como ponto de partida.

## 4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Óbvio se tornou para nós, ao longo do tempo, que os desafios seriam ainda maiores e que necessitaríamos contar com recortes precisos para o mapeamento de processos, uma vez que, estando na máquina, outras partes do corpo estariam em funcionamento simultâneo, inclusive envolvendo emoções e sentimentos.

Aqui, consideramos como traços bastante relevantes para a distinção pretendida entre os padrões aqueles que atendem ao princípio de iconicidade nas teorias sociocognitivas do campo da Linguística Funcional, quais sejam, o tamanho da forma, a frequência de *inputs*, o tempo de processamento e o Contexto situado da metáfora. Esses seriam parâmetros suficientes que nos auxiliariam a delinear comparativamente o processamento metafórico. O foco de atenção contextual idêntico entre cegos congênitos e videntes típicos nos levou inicialmente a hipotetizar que as respostas fossem idênticas em alguns tipos de metáforas e menos idênticas em outros, mas em todos os casos, o processamento cognitivo apresentaria processamento ligeiramente difuso entre os participantes do mesmo grupo.

Com esse encaminhamento pretendemos responder às seguintes questões: (i) Cegos congênitos teriam o processo de identificação

de metáforas situadas em redes similares às de videntes? (ii) Haveria diferença de resultado entre metáforas com gradiente complexidade?

Considerando a disparidade de reação e de respostas desde o treinamento dos grupos participantes até o experimento final, temos em mente a hipótese baseada nessa complexidade processual, qual seja, o percurso de identificação das construções metafóricas ajustadas, paralelamente, ao grau de complexidade construcional, que demandará maior tempo de processamento, maior percurso processual e maior extensão formal. Adicionalmente, o repertório é outro ponto de diferença que nos tem conduzido a reflexões diversas, já que a reconstrução do contexto situado revela-se altamente dependente das experiências de vida dos participantes

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda não temos acesso aos resultados da checagem dessas hipóteses porque ainda estamos na fase de aperfeiçoamento do *design* e do algoritmo desenvolvido, com alguns estudos pilotos nos permitindo refazer algumas tarefas. Por essa razão, já testamos todas as etapas que serão lá na frente alvo de intenso estudo. Até o final deste ano, teremos cumprido a testagem dos estímulos em termos de tempo de resposta por voluntários de baixa visão e videntes (até final outubro/2024) e também teremos realizado o estudo piloto com um vidente (até novembro/2024). O projeto seguirá até 2025. De todo modo, algumas respostas de cegos congênitos durante o primeiro treinamento sobre metáforas nos permitiram perceber que há uma alta correlação entre repertório individual e assertividade, bem como entre assertividade e tipologia de metáforas, sendo as metáforas cotidianas<sup>19</sup> as que se constituíam a maior barreira de acesso ao sentido mais abstrato.

---

19 As metáforas cotidianas referem-se às construções verbais suporte, que detêm invariavelmente dois sentidos que concorrem para a assertividade. A

Assim, dois são os “puzzles” que nos despertam a atenção nesta fase de estudo piloto: a opacidade das metáforas cotidianas e a métrica para repertórios tão díspares. Nossa intuição nos diz que essas peças constituem-se um falso enigma, que pode ser desvendado com um tratamento combinado, já que é o repertório a barreira para a metáfora cotidiana. Explicamos: a “estocagem” de experiências diversificadas ao longo da vida até alcançar a autonomia e a integração social pressupõe a vivência no mundo da linguagem em duas dimensões pelo menos, sendo a conotativa uma delas. Dessa maneira, maiores serão as possibilidades de interpretar os tipos de metáforas que organizamos em quatro grupos diferentes<sup>20</sup>, representativos de quatro diferentes construções metafóricas, durante o processo de percepção, se houver um maior repertório em jogo. Por outro lado, sabemos que esse enigma envolve também uma solução metodológica, já que ter acesso ao repertório do outro não se traduz numa fácil tarefa, justamente porque nem sempre se pode identificar o repertório com o grau de escolaridade, pelo menos não numa perspectiva da cegueira. Sabemos que ser cego conduz a uma realidade espectral, que pode, inclusive, ter sido construída paulatinamente à medida que o tempo foi passando, mas não só o tempo contribui com essa compreensão. O acesso e o incentivo estão entre os fatores de peso nessa questão.

Com isso em mente, produzimos um segundo treinamento a um novo grupo de cegos com a finalidade de checar o tempo de respostas e padronizar os estímulos mais adequadamente. Nessa segunda incursão, convidamos seis mulheres de baixa visão com históricos diferentes de perda da acuidade visual e repetimos o treinamento e a testagem. O resultado foi surpreendente, ratificando-se o peso do repertório.

---

desambiguação orientada pela correlação entre o contexto situado e o repertório é o que garantiria o acesso.

- 20 Metáforas equativas (x é y), metáforas cotidianas (v-sup do tipo “chutou o balde”), metáforas com conectivos (x é como y) e metáforas culturais (ex.: quem com ferro fere com ferro será ferido).

Pudemos comprovar a existência dessa barreira interpretativa por meio de interações espontâneas sobre suas histórias de vida numa sala de espera. Essas mulheres apresentaram resultados similares com relação à metáfora cotidiana e ao alto índice de assertividade nas demais metáforas apresentadas.

## REFERÊNCIAS

Amedi, A.; Raz, N. *et al.* "Early 'visual' cortex activation correlates with superior verbal memory performance in the blind." *Nat Neurosci* 6(7): 758-766, 2013.

Bavelier, D.; Neville, H. J. "Cross-modal plasticity: where and how?" *Nat Rev Neurosci* 3(6): 443-452, 2002.

Beauvois MF. The neuropsychology of cognitive function - Optic aphasia: a process of interaction between vision and language. *Philos. Trans. R. Soc. Lond. Biol. Sci.*, 298: 35-47, 1982. doi: 10.1098/rstb.1982.0070. [PubMed] [CrossRef] [Google Scholar]

Bedny, M., A. Pascual-Leone *et al.* "Language processing in the occipital cortex of congenitally blind adults." *Proc Natl Acad Sci USA* 108(11): 4429-4434, 2011.

Binder, J.R.; Desai, R.H.; Graves, W.W.; Conant, L.L. Where Is the semantic system? a critical review and meta-analysis of 120 functional neuroimaging studies. *Cereb. Cortex*, 19: 2767-2796, 2009. doi: [10.1093/cercor/bhp055](https://doi.org/10.1093/cercor/bhp055). [PMC free article] [PubMed] [CrossRef] [Google Scholar]

Dias, I. A. *Plasticidade de modalidade cruzada em córtices sensoriais adulto*. 85 f. Tese de doutorado. Pará: Universidade Federal do Pará, 2018.

Hoffman P, Binney RJ, Lambon Ralph MA. Differing contributions of inferior prefrontal and anterior temporal cortex to concrete and abstract conceptual knowledge. *Cortex*. 63: 250-266, 2015. doi:



[10.1016/j.cortex.2014.09.001](https://doi.org/10.1016/j.cortex.2014.09.001). [PMC free article] [PubMed] [CrossRef] [Google Scholar]

Lambon Ralph MA, Patterson K, Rogers TT. The neural and computational bases of semantic cognition. *Nat. Rev. Neurosci* (18): 42–55, 2017. doi: 10.1038/nrn.2016.150. [PubMed] [CrossRef] [Google Scholar]

Lee, H. K.; Whitt, J. L. "Cross-modal synaptic plasticity in adult primary sensory cortices." *Curr Opin Neurobiol* 35: 119-126, 2015.

Noppeney, U.; Preço, C.J. Recuperação de semântica abstrata. *Neuroimagem*; 22 :164–170, 2004. doi: 10.1016/j.neuroimage.2003.12.010. [ PubMed ] [ CrossRef ] [ Google Scholar ]

Paivio, A. *Imagery and Verbal Processes*. Holt, Rinehart and Winston: Oxford, 1971.

Sadato, N.; Pascual-Leone, A. *et al.* "Activation of the primary visual cortex by Braille reading in blind subjects." *Nature* 380(6574): 526-528, 1996.

Simmons WK, Martin A. The anterior temporal lobes and the functional architecture of semantic memory. *J. Int. Neuropsychol. Soc.* 15: 645–649, 2009. doi: [10.1017/S1355617709990348](https://doi.org/10.1017/S1355617709990348). [PMC free article] [PubMed] [CrossRef] [Google Scholar]

Striem-Amit, E., Wang, X., Bi, Y., & Caramazza, A. (2018). Neural representation of visual concepts in people born blind. *Nature communications*, 9(1), 2018. <https://doi.org/10.1038/s41467-018-07574-3>

Van Brussel, L.; Gerits, A. *et al.* "Evidence for cross-modal plasticity in adult mouse visual cortex following monocular enucleation." *Cereb Cortex* 21(9): 2133-2146, 2011.

Vereza, S. "Metáfora é que nem...": Cognição e discurso na metáfora situada. *Signo* [ISSN 1982-2014]. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 65, p. 2-21, jul. dez. 2013. <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>

Voss, P.; Gougoux, F. *et al.* "Differential occipital responses in early- and lateblind individuals during a sound-source discrimination task." *Neuroimage* 40(2): 746-758, 2008.

## CAPÍTULO 8

# PERSUASÃO NO TRIBUNAL DO JÚRI:

## os gatilhos mentais como estratégias de argumentação

VARELA, Talita<sup>21</sup>

VICENTE, Renata<sup>22</sup>

### INTRODUÇÃO

Ao discutir sobre o universo judiciário e os “rituais estritamente elaborados que fogem ao cidadão comum”, Damasceno-Moraes (2016, p. 53) afirma que “apesar dos rígidos códigos jurídicos, esse universo é, antes de tudo, fundado na linguagem; é um campo ‘linguageiro’, fruto da invenção humana, em que se busca [...] ‘um pouco de paz, uma certa igualdade, uma certa liberdade’”. Não se pode, portanto, reduzir o raciocínio judiciário a simples cálculos ou esperar fáceis resoluções com base unicamente em leis preestabelecidas, inclusive porque,

“as diversas vozes dos agentes jurídicos, por serem muito mais amparadas nos imaginários sociodiscursivos que nas leis, abrem um enorme leque de possibilidades interpretativas. É por isso que, ao se valerem do conteúdo desses documentos [leis], **os advogados podem reconstruir o caso-crime a seu modo.**” (LIMA, 2006, p. 243, grifo nosso).

---

21 Universidade Federal Rural de Pernambuco. talitavarela1@gmail.com

22 Universidade Federal Rural de Pernambuco. renatab.vicente@gmail.com

Pensando nisso, a pesquisa se justifica pela possibilidade de contribuir com a sociedade ao lançar luz sobre as estratégias de persuasão as quais os jurados são submetidos em uma audiência de tribunal do júri. Uma vez que este deve ser composto por cidadãos que não precisam ser formados em Direito, levar orientação a esse público permite garantir um maior esclarecimento acerca da argumentação que servirá como base para a tomada de decisão – seja a condenação ou a absolvição do réu.

Para cumprir com os objetivos propostos, a pesquisa fundamenta-se preliminarmente, nos seguintes autores: Aristóteles (2011); Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014); Cialdini (2021); Divino (2020); Tomasello (2023); Damásio (2011); Givón (2021) e Furtado da Cunha e Tavares (2016). O *corpus* da pesquisa é constituído por duas audiências de tribunal do júri: 1) Ação penal – Homicídio duplamente qualificado e 2) Ação penal – Tentativa de homicídio duplamente qualificado, ambas sediadas no Estado de Mato Grosso do Sul e apreciadas pela 2ª vara do Tribunal do Júri da Comarca de Campo Grande – Mato Grosso do Sul, disponíveis integralmente na plataforma *Audiências Online*, domínio que tem por objetivo reunir audiências judiciais reais para que estudantes de direito ou público em geral que tenha interesse possa se familiarizar com os julgamentos.

Ao Tribunal do júri cabe julgar os crimes dolosos contra a vida, aqueles em que há intenção de matar. Dentre outros momentos, durante a audiência há a fase da sustentação oral, em que, um por vez, acusação e defensoria têm a oportunidade de explorar e apresentar os pontos que consideram cruciais para a sua argumentação e, conseqüentemente, para a persuasão dos jurados. Considerando este evento, formula-se a seguinte hipótese: será possível identificar uma grande recorrência de gatilhos mentais sobretudo o de compromisso e coerência, bem como o de afeição.

Os procedimentos metodológicos adotados para a execução da pesquisa são, inicialmente, a pesquisa bibliográfica no campo da

argumentação, dos gatilhos mentais e do subprincípio da ordenação linear. Definido o *corpus*, serão utilizadas, com base em Moraes (1999), as seguintes etapas para a realização das análises: a) preparação das informações; b) unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; c) categorização ou classificação das unidades em categorias; d) descrição; e, por fim, e) interpretação ou análise dos dados.

O critério de seleção dos gatilhos mentais trabalhados se dá pela crença de que dentre os muitos gatilhos apresentados por Cialdini (2021), os selecionados teriam, a princípio, maior recorrência. Esse hipótese se deu especialmente por considerar que a argumentação poderia apresentar características como caráter emotivo, citação de argumentos de figuras de autoridade, citação de casos similares em que a tese defendida também teve êxito, características essas que poderiam dialogar com gatilhos selecionados para a pesquisa de dissertação. Para o presente artigo, por questões de delimitação de espaço, abordaremos os gatilhos do compromisso e coerência e o da afeição.

Já para comporem os excertos do *corpus* foram considerados aqueles que melhor representavam os gatilhos mentais trabalhados. Ao longo da audiência foram observadas as falas da acusação e defesa e transcritos os trechos que melhor correspondiam aos itens abordados da fundamentação teórica.

# 1 GATILHOS MENTAIS

Os gatilhos mentais são compreendidos, segundo Cialdini (2021) como estratégias de formulação de comportamentos ou, ainda, de enunciados que se utilizam de recursos retóricos para que o texto ou a ação aumente seu potencial persuasivo.

A ideia de gatilho está ligada, de acordo com Divino (2020), ao estímulo fornecido com vistas a uma sequência de comportamentos ou tomada de decisão. Eis, portanto, a razão de adotar-se os termos *gatilhos mentais* em vez de princípios da persuasão, como são originalmente chamados pelo autor. Apesar disso, reforça-se na presente pesquisa uma rejeição à noção behaviorista, isto é, um sistema automático de estímulo-resposta. Pelo contrário, como afirma Divino (2020, p. 101),

reafirmamos que não somos robôs sem consciência para agirmos desta ou daquela forma após uma ideia ser evocada em nossa mente. Não basta escutar ou ver a mensagem *compre, clique aqui, passe-me a senha de seu cartão de crédito*, por exemplo, para que façamos o que nos é solicitado. Somos totalmente responsáveis por nossas próprias ações e valores que sustentamos. Claro, há a influência da cultura nessa valoração, mas somos nós que articulamos esses conceitos, com nossas limitações para compreender o que está posto, e nós que agimos a partir disso, estejamos conscientes desse fato ou não.

## 1.1 Compromisso e coerência

O gatilho mental do compromisso e coerência, segundo Cialdini (2021, p. 304), parte do pressuposto de que “é nosso desejo ser (e parecer) coerente com o que já dissemos ou fizemos. Depois que fazemos uma

escolha ou tomamos uma posição, deparamos com pressões pessoais e interpessoais exigindo que nos comportemos de acordo com esse compromisso”. Assim, entende-se que os indivíduos tendem a agir de modo coerente com os compromissos que assumem em determinadas situações.

Segundo Cialdini (2021), a coerência é valorizada culturalmente e sem ela as experiências pessoais e sociais seriam difíceis, instáveis e desconexas. Em consonância a este posicionamento, o autor coloca que a incoerência é, portanto, tida como um traço indesejável de personalidade, assim “a pessoa cujas crenças, palavras e atos não condizem é vista como confusa [...]. Por outro lado, um nível alto de coerência é associado à força pessoal e intelectual.” (p. 305).

Dadas as noções de coerência e incoerência como sendo, respectivamente, benéfica e prejudicial para uma autoimagem, quando se assume um compromisso ou posição tende-se a agir coerentemente de modo a justificar e validar tal posicionamento.

Ao buscar identificar o gatilho do compromisso e coerência no *corpus* da pesquisa, foi possível observar ocorrências bastante produtivas que evidenciam de que modo a coerência pode influenciar, neste caso especificamente, a tomada de decisão dos jurados. No exemplo a seguir, a defensoria pública inicia sua explanação explicando qual será o papel dos jurados no julgamento.

Hoje vossas excelências são juízes que foram escolhidas a dedo do povo e são um espelho que a gente quer para a nossa sociedade, pessoas de bem, pessoas que trabalham, pessoas que têm uma formação boa, que conseguem seguir uma vida civilizada. Então, vossas excelências, que são assim, são essas pessoas boas, vão julgar pessoas que cometeram transgressões. [DEFESA\_AUD1\_02:09:27 – 02:09:49]

Na ocasião, a partir do momento em que a defensoria atribui ao júri inúmeras qualidades, é possível perceber que é atribuída também uma reputação a manter. Nesse sentido, existe uma tendência do júri a se ajustar à forma como ele é percebido pela defensoria, assim como defende Cialdini (2021) ao abordar o gatilho do compromisso e coerência.

Diante do exposto acerca da coerência, cabe ressaltar que embora seja boa para nossa autoimagem e para a vida de modo geral, existe uma variedade – a mecânica –, que precisa ser evitada. Assim, como afirma Cialdini (2021, p. 360), “precisamos ficar desconfiados da tendência de ser coerentes de forma automática e sem pensar, pois isso nos deixa abertos para as manobras daqueles que desejam explorar a sequência mecânica de compromisso e coerência para obter lucro.”. Observa-se, portanto, que para quem deseja tirar proveito, e para quem o interesse é atendido por uma reação irrefletida, a tendência para coerência automática é uma excelente oportunidade de se beneficiar, sejam suas intenções boas ou más.

## **1.2 Afeição**

Ao longo do processo de persuasão, de acordo com Figueiredo (2019), o despertar das paixões do auditório é uma das estratégias mais eficazes. Aristóteles (2011, p. 122) afirma que “as paixões (ou emoções) são as causas das mudanças dos nossos julgamentos e são acompanhadas por dor ou prazer. São elas: a cólera, a compaixão, o medo e outras paixões semelhantes, bem como os seus contrários.”. Nesse sentido, a estratégia funciona eficientemente visto que, uma vez despertadas as emoções humanas, estas tendem efetivamente a causar uma mudança em quem as sente, o que pode, a seu tempo, influenciar seus julgamentos.



Convém retomar que é no sistema límbico que as emoções atuam. As redes neurais desse sistema controlam uma variedade de funções fisiológicas e psicológicas, como a própria emoção, sendo, portanto, responsável pelas decisões instintivas (MACLEAN apud ROQUIM, 2021, p. 14).

Entende-se que as emoções funcionam como “direcionadores sentimentais que visam introduzir um estado em um sujeito para, depois, tornar sua visão, sobre determinada questão, favorável a quem profere o discurso.” (FIGUEIREDO, 2019, p. 8). As emoções, ou paixões, como são chamadas por Aristóteles, têm, por si mesmas, a capacidade de alterar a ótica de quem observa uma questão, comprometendo assim seu julgamento. Damásio (2011, p. 113) corrobora com essa ideia ao dizer que “em síntese, sentir os estados emocionais, o que equivale a afirmar que se tem consciência das emoções, oferece-nos flexibilidade de resposta com base na história específica de nossas interações com o meio ambiente”.

De acordo com Cialdini (2021) é impossível combater a fé e a emoção com argumentos lógicos. A carga emocional, nesse cenário, se sobressai a qualquer tipo de razão. Assim, o autor afirma que “para mudar sentimentos, é necessário confrontá-los com outros sentimentos; e a afeição pelo comunicador é a chave para isso” (p. 90).

As emoções têm, por si mesmas, a capacidade de alterar a ótica de quem observa uma questão, comprometendo assim seu julgamento. Em determinado momento, retratado no próximo excerto, a defensoria questiona se é possível aos jurados ficar em paz consigo mesmos ao condenarem alguém a uma longa pena de prisão sem terem absoluta certeza de que a pessoa cometeu o crime conforme denúncia do Ministério Público.

Qual é a dúvida dos senhores? É se foi ele quem atirou ou não atirou? Não é essa a principal dúvida. Não é essa. A dúvida é a seguinte: é possível ficar

bem com a sua própria consciência condenando alguém a 12, 14, 18, 20 anos de prisão sem que tenha absoluta segurança no processo de que ele quis matar executando com vingança como diz a denúncia?  
[DEFESA\_AUD2\_03:43:31 – 03:44:04]

Ao questionar os jurados dessa maneira, o advogado pressupõe que eles se preocupam com a ideia de tomar uma decisão que possa afetar negativamente a vida de outra pessoa, apelando, portanto, para o sentimento de empatia.

## 2 SUBPRINCÍPIO DA ORDENAÇÃO LINEAR

A atuação desse subprincípio diz respeito ao fato de que informações mais importantes e imprescindíveis para assegurar que o objetivo do falante será atingido aparecem em primeiro lugar, mesmo que não estejam de acordo com a ordem de acontecimento dos fatos.

Em outras palavras, o subprincípio da ordenação linear compreende que

a informação mais importante ou mais acessível tende a ocupar o primeiro lugar da cadeia sintática, de modo que a ordem dos elementos no enunciado tem a ver com a relação entre a importância ou acessibilidade da informação veiculada pelo elemento linguístico e sua colocação na oração (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2016, p. 24).

Na frase, “O réu matou a vítima para defender o vizinho”, ao se observar a disposição oracional tradicionalmente usada no português brasileiro: SVO, na qual o sujeito surge inicialmente, seguido do verbo e finalmente do objeto compreende-se que a informação mais relevante para o enunciador atendeu à sequência tradicional da língua.

É semanticamente diferente, entretanto, dizer: “Para defender o vizinho, o réu matou a vítima”. Nessa situação, a ênfase está não no sujeito ou na ação praticada, mas sim na justificativa da ação, o que exprime total diferença para quem recebe a informação. A relação entre a estrutura gramatical de uma língua e a representação mental de conceitos e relações no mundo real, sugerindo que essa relação pode influenciar a organização linguística. Givón (2021) observou, portanto, que a ordem das palavras em uma sentença não é arbitrária. Ela reflete padrões sistêmicos que desempenham um papel importante na estrutura sintática. Logo, entende-se que o subprincípio da ordenação linear afirma que a posição relativa dos constituintes (como sujeito, verbo, objeto) em uma sentença é motivada cognitivamente.

Vale salientar que o grau de importância é determinado cognitiva e semanticamente com base na intenção do falante, conforme explica Sousa (2012, p. 196) quando afirma: “a ordem das formas está estritamente relacionada ao grau de importância que o falante atribui a um determinado conteúdo em sua relação com as demais informações a serem veiculadas.”. Como visto no exemplo anterior, a depender do efeito de sentido que o falante quer produzir e a depender de qual informação ele julga relevante, a estrutura oracional manterá a ordem tradicional da língua – no português brasileiro geralmente SVO – ou adotará uma nova disposição com vistas a atingir sua intenção comunicacional. Nessa perspectiva funcionalista, a língua é maleável uma vez que está sujeita às pressões do uso e se constitui de um código que não é arbitrário.

### 3 UMA ABORDAGEM MULTIDISCIPLINAR

A convergência da linguística cognitiva, psicologia da persuasão e direito no contexto dos gatilhos mentais em um tribunal do júri apresenta uma interseção fascinante e altamente relevante para a compreensão e aprimoramento da argumentação jurídica. A linguística cognitiva ressalta que a linguagem não é apenas um meio de transmitir informações, mas também uma ferramenta poderosa que influencia nossa percepção, pensamento e decisões. Assim, a escolha lexical, a estruturação das narrativas jurídicas e as estratégias argumentativas podem ativar processos cognitivos específicos nos jurados, influenciando a interpretação dos fatos e a formação de suas opiniões.

Paralelamente, a psicologia da persuasão oferece perspectivas valiosas sobre como os gatilhos mentais, como reciprocidade, autoridade, aprovação social, afeição, compromisso e coerência, escassez, podem ser estrategicamente empregados pela defesa ou acusação para estabelecer uma conexão emocional com o júri, aumentar a credibilidade e a persuasão dos argumentos apresentados. Essa abordagem multidisciplinar não apenas proporciona uma compreensão mais aprofundada dos mecanismos que influenciam a tomada de decisão jurídica, mas também destaca a importância de uma prática jurídica ética e responsável.

O uso consciente e transparente dos gatilhos mentais no tribunal do júri não só enriquece a argumentação jurídica, mas também fortalece a confiança no sistema judiciário, garantindo que as decisões sejam fundamentadas em argumentos sólidos e princípios de justiça.

## ANÁLISES PRELIMINARES

O excerto a seguir retrata o momento em que os sete jurados, após sorteados, são convidados a se porem de pé e a proferir o juramento legal. Após lido o juramento (01), o juiz convoca cada um deles e pede que declarem: “assim eu prometo”.

(01) Está formado o conselho de sentença. Farei agora a exortação legal. Feita esta, cada um dos senhores jurados, devem levantar a mão direita e responder “assim eu prometo”. Todos em pé. “Em nome da lei, eu concito-vos a examinarem com imparcialidade esta causa e a proferir a vossa decisão de acordo com a vossa consciência e os ditames da justiça”.

Conforme explica Cialdini (2021), depois que assumem uma escolha, os indivíduos tendem a agir de maneira alinhada com aquilo que disseram, de modo coerente com os compromissos que assumem em determinadas situações. Assim, os jurados se comprometem a examinar a causa com imparcialidade e a proferir o julgamento de acordo com a própria consciência. Embora pesem sobre os jurados as consequências jurídicas do não exercício do seu dever, para além disso, os compromissos que assumem mediante o juramento atuam sobre eles como pressões pessoais e interpessoais exigindo que se comportem de acordo com o compromisso assumido. (CIALDINI, 2021).

No excerto (02), a defesa recorre ao fato de que o réu é pai de quatro filhos na tentativa de apelar para o lado emocional do júri. Em sua explanação, a defesa tem por objetivo impactar os jurados para fazê-los agir de modo favorável ao réu visto que existem pessoas que dependem dele, isto é, seus filhos. A tendência é que os jurados que sejam pais se coloquem no lugar do acusado, beneficiando-o.

(02) “Se quatro dos senhores votarem pela condenação do réu [...] ele, que atirou contra um cara, que já era bandido, já andava com bandido, que estava com uma arma; um cara de bem [réu] que não tem passagem judicial; não tem condenação; que tem quatro filhos, vai ser condenado a uma pena igual a um marginal, pior bandido que você possam imaginar.”

Ainda no excerto (02), é interessante notar que, antes mesmo de atribuir as características positivas ao acusado, a defesa enfatiza os defeitos da vítima: “bandido”, “estava com uma arma”, “que atirou contra um cara”. Assim, nota-se que, a fim de evidenciar as informações mais relevantes para a sustentação de sua tese, o advogado de defesa inicialmente expõe o lado negativo da vítima para então evidenciar as qualidades do réu: “um cara de bem”, “que não tem passagem judicial”. Afinal, informar que o réu assassinou um “bandido” é muito mais vantajoso do que apenas deixar o júri ciente de que o réu é um “cara de bem”. Evidencia-se, portanto, o uso do subprincípio da ordenação linear.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas prévias análises realizadas, os resultados preliminares apontam para o fato de que tanto os gatilhos mentais quanto o subprincípio da ordenação linear têm a capacidade de influenciar as decisões dos jurados.

Foi possível identificar que, segundo as análises, os jurados assumiam um compromisso inicial, fazendo com que tivessem uma postura alinhada com aquilo a que estavam se comprometendo. Assim como expõe Figueiredo (2019, p. 8), foi possível ainda observar que sobretudo o gatilho da afeição funcionou “como direcionador sentimental que visa introduzir um estado em um sujeito para, depois,

tornar sua visão, sobre determinada questão, favorável a quem profere o discurso.”. Isso pôde ser observado principalmente quando a defesa recorre à emoção fazendo alusão ao fato de que o réu é pai de quatro filhos.

A aplicação dos gatilhos mentais de Cialdini na argumentação durante um julgamento por júri traz consigo implicações práticas significativas ao aumentar a persuasão e ao gerenciar as emoções dos jurados. No entanto, é crucial que essa aplicação seja realizada de maneira ética, transparente e não manipulativa, visando preservar a integridade do processo judicial e respeitar a autonomia dos jurados em suas tomadas de decisão.

A transparência e a honestidade não apenas contribuem para a justiça do processo em si, mas também para a percepção pública do sistema judiciário como um ambiente confiável e imparcial para a resolução dos casos.

Nesse sentido, esperou-se contribuir para uma melhor compreensão concernente às estratégias de persuasão utilizadas pelos operadores do direito no tribunal do júri a fim de elucidar os jurados acerca da responsabilidade social que detêm.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução, textos adicionais e notas de Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2011.

CIALDINI, Robert B. **As armas da persuasão 2.0**. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2021.

DAMASCENO-MORAIS, R. **A pré-estase como “preparação do terreno” em deliberações jurídicas**. In: PINTO, R; CABRAL, A; RODRIGUES, M. (Orgs.). *Linguagem e Direito Perspectivas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Contexto, 2016, p. 51-65.

DAMÁSIO, Antonio. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. Lisboa: Temas e Debates, 2011.

DIVINO, Marcos Daniel do Amor. **O uso dos gatilhos persuasivos no marketing digital e as emoções como âncoras da persuasão**. 2020. 266 folhas. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Minas Gerais.

FIGUEIREDO, Maria Flávia. **A trajetória das paixões: Aristóteles, a Retórica das Paixões e suas implicações no contexto discursivo/argumentativo**. São Paulo: Sinergia, 2019.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; TAVARES, Maria Alice. **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: EDUFRRN, 2016.

GIVÓN, Talmy. The functional approach to language and the typological approach to grammar. In: **Syntax – an introduction**. V.1. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 2001.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação: a nova retórica**. 3. ed. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

LIMA, Helcira M. R. de. **Na tessitura do processo penal: a argumentação no tribunal do júri**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ALDR-6W2QTZ>. Acesso em: 5 maio 2023.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf). Acesso em: 18 abr. 2023.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



## CAPÍTULO 9

# “DO ZERO À APROVAÇÃO”:<sup>23</sup> o poder da influência dos edutubers sobre os alunos da educação básica

*NASCIMENTO, Thiago Henrique Pereira<sup>24</sup>*

*VICENTE, Renata Barbosa<sup>25</sup>*

## INTRODUÇÃO

Impactadas por grandes avanços tecnológicos, as últimas décadas do século XX e o início do século XXI foram capazes de modificar os hábitos e os comportamentos dos indivíduos. Partindo desta constatação, o campo da educação também passou por relevantes transformações. O surgimento da internet – no início do século XX – propiciou a ampliação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), o que colaborou com a divulgação da educação digital mundo afora.

Com o desenvolvimento das tecnologias, novas formas de ensinar foram construídas, a partir da chegada de novas ferramentas educacionais, que auxiliam alunos e professores na fomentação do processo de ensino e aprendizagem. Hoje, no mundo repleto de nativos

---

23 Expressão utilizada pelos edutubers em suas falas ou na descrição inicial de suas respectivas plataformas (sites) de vendas de cursos e métodos de ensino de língua portuguesa.

24 Universidade Federal Rural de Pernambuco. [professornascimento00@gmail.com](mailto:professornascimento00@gmail.com)

25 Universidade Federal Rural de Pernambuco. [renatabvicente@gmail.com](mailto:renatabvicente@gmail.com)

digitais<sup>26</sup>, os novos recursos tecnológicos se apresentam como uma nova maneira de aproximar o discente dos conteúdos pedagógicos, tendo como objetivo atender às necessidades dessa nova geração, de modo dinâmico e flexível, propondo autonomia e protagonismo.

Diante de tantas TDICs operadas no processo da aprendizagem, encontra-se a plataforma de vídeo YouTube, lançada 2005, com o intuito de hospedar vídeos diversos. Na atualidade, além de receber vídeos, a plataforma promove a interação síncrona, através de “lives”, isto é, transmissão ao vivo de vídeo na internet. Dentre os inúmeros canais da plataforma, parte deles é voltado para a educação. Eles são produzidos por professores, a partir de agora *edutubers*, de componentes curriculares diversificados, que ministram aulas valendo-se de recursos tecnológicos, linguagem simples e aulas atrativas. Sendo assim, os *edutubers* investem na persuasão, prometendo aos discentes um ensino que ameniza as dificuldades. Com a finalidade de captar o público-alvo, eles utilizam de gatilhos mentais, os quais servirão de objetivos a serem analisados nesta pesquisa.

O texto que segue apresenta, na seção um, o percurso metodológico traçado para a pesquisa, evidenciando, assim, a escolha do *corpus* e do referencial teórico. Na seção dois, mostra um breve esboço teórico acerca da plataforma YouTube como ferramenta pedagógica e o surgimento dos *edutubers*. Em seguida, na seção três, explicita considerações acerca dos princípios psicológicos fundamentais que orientam o ser humano, os gatilhos mentais. Posteriormente, na última seção, evidencia os resultados obtidos com o estudo. Finalmente, expõe-se as considerações finais.

---

26 Conforme Prensky (2001), são os indivíduos que nasceram inseridos em uma sociedade de informações rápidas e acessíveis na internet.

# 1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para a elaboração do presente artigo foi realizada uma pesquisa qualitativa, de cunho documental, uma vez que esta se preocupa “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (Minayo, 2007, p. 21). Como *corpus* da pesquisa, utilizou-se de três canais de Língua Portuguesa da plataforma YouTube que possuísem no mínimo 50.000 (cinquenta mil) inscritos. Inicialmente, realizou-se uma busca na plataforma, com as seguintes entradas: [professores de português]; [professores de língua portuguesa]; [aula de língua portuguesa]. Em seguida, para compor a amostra, selecionou-se três perfis, apontados na tabela abaixo. Posterior a coleta, com base no referencial teórico selecionado, empreendeu-se a análise dos dados e a escrita do artigo.

Tabela 1: dados sobre os canais do YouTube analisados

Nome do canal	Número de seguidores	Eixos de ensino	Vídeos coletados	Número de visualizações do vídeo	Data de acesso
@ Professor Noeslen	4,63 milhões	Gramática, Literatura e Redação	Regência Nominal [Prof Noeslen]	1,5 milhões	27 de out. de 2023
@ Professora Pamba	2,2 milhões	Gramática e Redação	Sentido denotativo x sentido conotativo (figurado x real) - Aula 1	556 mil	27 de out. de 2023
@ Português com Letícia	1,15 milhões	Gramática e Redação	Regência nominal   O que é? Como identificar o complemento nominal?	187 mil	27 de out. de 2023

## 2 UMA NOVA SALA DE AULA: o YouTube e a eclosão do novo professor

No contexto de uma sociedade moderna, na qual cada vez mais as pessoas fazem uso de recursos digitais para se comunicar e adquirir conhecimentos, negar a existência da tecnologia faz-se impossível, tendo em vista que estamos inseridos na considerada era digital. De acordo com Gomes (2015), o termo “era digital” é utilizado para se referir à onipresença da informação como entorno simbólico e de socialização.

Ao considerar a nova realidade dos educandos, atualmente, a educação utiliza das TDICs para o ensino, dentre elas, o vídeo. Segundo Morán (1995, p. 27), o uso do vídeo “aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, e também introduz novas questões no processo educacional”, além de permitir que os alunos experimentem uma aprendizagem autônoma e dinâmica.

A plataforma on-line de hospedagem de vídeos YouTube, fundada em 2005 por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, é bastante requisitada quando se trata de materiais para se usar como recurso pedagógico. Objetivando disponibilizar conteúdos pedagógicos para alunos, professores e gestores escolares, o YouTube em colaboração com a Fundação Lemann, em 2013, lançou, no Brasil, o YouTube Edu. Atualmente, a parceria está entre a plataforma e a UNESCO<sup>27</sup>. À vista disso, percebe-se, consoante Veen e Vrakking (2009), que o YouTube torna-se um instrumento relevante para a transição da escola tradicional para a escola moderna, onde o espaço físico não circunscreve o conhecimento.

Da plataforma emerge a figura dos *edutubers* - professores de diversos componentes curriculares - que, em seus canais, produzem conteúdos (videoaulas) para alunos de todos os níveis escolares,

---

27 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

desejando auxiliá-los na busca do conhecimento. Muitos desses profissionais também possuem sites onde vendem cursos preparatórios para concursos públicos ou para o ENEM. Com cenários atraentes e repletos de tecnologias, aulas breves e criativas, por vezes engraçadas, e linguagem acessível, os youtubers da educação vêm despertando gradualmente o interesse dos educandos, dispondo de muito carisma e persuasão.

### **3 INFLUENCIAR É CIÊNCIA: os gatilhos mentais**

As relações humanas são repletas de tentativas de convencimento, visto que os indivíduos buscam sempre gerar mudanças uns nos outros. Para tal propósito, eles operam gatilhos mentais - atalhos universais que encaminham os sujeitos na tomada de decisão. Ancorado nas teorias da psicologia social e pretendendo compreender as motivações e as táticas que levam as pessoas a consentirem sempre que estão em determinadas situações sociais, o psicólogo e professor Robert Cialdini, em sua obra mais recente, “As armas da persuasão 2.0”, apresenta sete princípios psicológicos fundamentais, isto é, os gatilhos mentais, que orientam o comportamento humano. Para o autor, “cada princípio é analisado em sua capacidade de produzir nas pessoas um tipo singular de consentimento automático e impensado”. (Cialdini, 2021, p. 15).

Na obra mencionada, o primeiro gatilho explicitado é o da reciprocidade. Cialdini (2021) aponta que este gatilho é uma das forças da influência mais poderosas existentes, considerando que o sentimento da gratidão é latente nos indivíduos. Por isso, estes sentem a necessidade de retribuir algo que lhe foi oferecido gratuitamente e despretensiosamente.

Na sequência, revela o gatilho da afeição, que aponta para as relações de amizade. De acordo com o princípio, quanto mais o sujeito se afeiçoa a outro, mais predisposto a ser influenciado se torna. No capítulo

em questão, o autor elenca os motivos pelos quais as pessoas se gostam, são eles: atração física, semelhança, elogios, contato e cooperação.

Cialdini apresenta, em seguida, o terceiro gatilho: a aprovação social. Conforme determina o gatilho, o considerado “certo” baseia-se na opinião e no comportamento do outro, melhor dizendo, na popularidade de determinado produto ou ação. Em outro momento, Cialdini (2021) afirma que titulação, roupas, paramentos conferem credibilidade e autoridade aos sujeitos. Dessa maneira, o quarto gatilho, autoridade, postula que os seres são programados para obedecer cegamente às autoridades.

O quinto gatilho exposto é o da escassez. O psicólogo social assevera que quanto mais “um item desejável é raro ou não está disponível, os consumidores não baseiam mais seu preço justo na qualidade percebida; em vez disso, baseiam na escassez do item.” (Cialdini, 2021, p. 256). Por sua vez, no gatilho do compromisso e coerência, o autor destaca que as pessoas tendem a conservar os comportamentos que adotaram publicamente no passado.

Finalmente, no tocante ao último gatilho, revela que as pessoas são separadas entre aquelas que fazem parte de um determinado grupo e as que não estão inseridas nele. Assim, percebe-se o poder da influência da unidade entre pessoas que possuem identidades compartilhadas.

A partir do exposto, percebe-se, então, que as armas da influência estão presentes em todos os lugares e relações sociais, inclusive nas relações construídas pelos usuários dos canais e os edutubers, tendo em vista que estes operam diversos gatilhos mentais para atrair os discentes.

## 4 REFLEXÕES ACERCA DOS GATILHOS MENTAIS NAS PRÁTICAS DOS *EDUTUBERS*

Em face de todas as discussões tecidas até aqui, constatamos que frequentemente as pessoas fazem uso dos canais educacionais do YouTube, dentre elas, as pessoas que pretendem prestar concurso público ou estudantes que desejam realizar o ENEM – estes sendo os alvos dos *edutubers*. Além deles, os alunos da Educação Básica de todos os segmentos. Os vídeos analisados pertencem a canais de docentes do componente curricular Língua Portuguesa que disponibilizam videoaulas de conteúdos de Gramática, Literatura e Redação.

O primeiro vídeo é sobre regência nominal e pertence ao canal do professor Noeslen, que possui mais de 4 (quatro) milhões de inscritos. Atualmente, o canal possui 791 vídeos acerca de conteúdos abordados na disciplina. O próximo vídeo está disponibilizado no canal da professora Pamba, que possui aproximadamente 2 milhões e meio de inscritos, e versa sobre denotação e conotação. Por último, com cerca de 1,2 milhões de inscritos, o canal “Português com Letícia” e o vídeo a respeito da regência nominal, também. Vale ressaltar que os canais estudados oferecem vídeos gratuitos para os usuários da plataforma.

Durante a análise dos vídeos, detectamos a ativação de quatro gatilhos mentais nas pessoas (alunos) que buscam os canais, com a intenção de influenciá-los para o consumo dos conteúdos produzidos pelos *edutubers*. Logo na página inicial dos canais, mais exatamente na descrição escrita, percebemos a tentativa dos *edutubers* de receber a devida credibilidade, exaltando as qualidades dos canais e dos materiais produzidos por eles, além de prometer a aprovação garantida dos alunos. A título de exemplificação, temos o texto de apresentação do Noeslen que afirma que “a finalidade do canal é facilitar a aprendizagem de maneira rápida e divertida” (Noslen, 2015). Mais adiante, se outorga como o maior canal de educação do Brasil, além de maior canal de

ensino de LP do mundo. Neste exemplo, observamos o gatilho da autoridade acionado.

Segundo Cialdini (2021, p.225), títulos, roupas, paramentos (acessórios) são considerados símbolos de autoridade, os quais promovem credibilidade ao usuário. Nas videoaulas, os *edutubers* se propõem ao ensino da gramática de língua materna. O título de professor atrelado às roupas elegantes, às estantes de livros no fundo do cenário e aos paramentos, por exemplo, o jaleco usado pelo Noeslen ou o blazer da Pamba, conferem-lhes o título de autoridade no assunto e a confiabilidade. Para Cialdini, as roupas são “um segundo tipo de autoridade que pode disparar nossa obediência mecânica” (Cialdini, 2021, p. 231).

Constatamente, no início dos vídeos, observamos ativação de outro gatilho, a afeição, tendo em vista que “gostamos de coisas que nos são familiares” (Cialdini 2021, p. 111). Por esse motivo, ao longo da aula, os youtubers educacionais buscam manter o gatilho estimulado. Para isso, utilizam da afetividade e da linguagem coloquial. Muito animados, os professores iniciam as aulas saudando os alunos, utilizando expressões próprias para se referir aos alunos, são elas: “moçada” ou “moçadinha” (Professor Noslen), “Pupilinhos” (Professora Pamba). Também podemos visualizar na fala Noeslen: “E aí, moçada! Cheguei com tudo, cheguei de novo. Pra quê? Pra quê? Pra gente conversar sobre uma paradinha que uma galera está comentando *fessô, faz aula disso, faz aula disso.*” (Noslen, 2017) ou na fala da Pamba “Fala, pupilinhos. Tudo bom com você, professora? Que eu tomei um susto agora com você, professora. Imagine eu que estou dentro do meu corpo.” (Pamba, 2019).

No diz respeito ao gatilho da reciprocidade, Cialdini (2021, p. 39) explicita que o preceito do gatilho é a retribuição. Para o autor, tal mecanismo é considerado o gatilho mais influente, tendo em vista que os indivíduos, em sua natureza, são gratos. Os canais dos *edutubers* viabilizam materiais pedagógicos de forma livre e gratuita, por isso os discentes que fazem uso dos vídeos se sentem em dívida com os



professores, e, na maioria das vezes, na obrigação de compensar a dívida de algum modo. Diante disso, munidos também da afetividade, os *edutubers* persuadem os alunos solicitando a curtida no vídeo, a “ativação do sininho” para receber as notificações e a inscrição dos discentes nos canais, no início ou no final de cada vídeo.

Finalmente, além dos gatilhos mentais já mencionados, os *edutubers* valem-se do reconhecimento popular. Por intermédio do número de inscritos nos canais, os estudantes tendem a atribuir confiabilidade aos canais e profissionais que estão à frente. Neste contexto, percebemos o gatilho da aprovação social estimulado. Quanto mais inscritos, mais popularidade o canal possui. Por esse motivo, ele sempre será consumido e indicado a outras pessoas. Isto ocorre porque somos levados a considerar “um comportamento adequado em determinada situação na medida em que o vemos sendo seguido por outros.” (Cialdini, 2021, p. 143). Os canais dos *edutubers* Noeslen, Pamba e a Letícia apresentam um grande número de inscritos (mencionado acima). Mediante nossa pesquisa, observamos que estes canais são os mais consumidos no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa na plataforma YouTube.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modernidade trouxe grandes mudanças para todos os âmbitos sociais, principalmente, com o advento da internet e suas ferramentas digitais. Em razão disso, escolas e professores precisam se apropriar dessas ferramentas para incluí-las no seu fazer pedagógico. Em consideração a preocupação acarretada pela influência que os *edutubers* possuem sobre os discentes da Educação Básica, após a análise, verificamos que, nos dias que correm, estes fazem uso do YouTube por se tratar de um jeito novo de buscar o conhecimento, visto que as videoaulas da plataforma se distanciam do espaço da sala

de aula física. Para mais, os conteúdos ministrados de forma breve (aulas curtas e objetivas) e dinâmico (paródias, dancinhas) chamam a atenção dos jovens educandos. Além disso, intencionados ou não, os edutubers ativam no mínimo quatro gatilhos nos estudantes: reciprocidade, aprovação social, afeição e autoridade, com a finalidade de conquistar mais inscritos para os seus canais pedagógicos.

## REFERÊNCIAS

CIALDINI, Robert. **As armas da persuasão 2.0**. Tradução: Edmundo Barreiros. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2021.

GÓMEZ, A. I. Perez.. **Educação na Era Digital**: a escola educativa. Tradução Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015. 192 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORÁN, José Manoel. **O vídeo na sala de aula. Comunicação e Educação**. São Paulo, (2): 27 a 35, jan./abr. 1995.

NOSLEN. **Regência Nominal [Prof Noslen]**. YouTube, 18 de set. de 2017. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=kpzcFU\\_zNqE](https://www.youtube.com/watch?v=kpzcFU_zNqE). Acesso em: 27 de out. de 2023.

PAMBA. **Sentido denotativo x sentido conotativo (figurado x real) - Aula 1** YouTube, 26 de set. de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tFmSm1Gulig>. Acesso em: 27 de out. de 2023.

PORTUGUÊS COM LETÍCIA. **REGÊNCIA NOMINAL | O que é? Como identificar o COMPLEMENTO NOMINAL? || Aula COMPLETA de Português**. YouTube, 11 de fev. de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZGsd7O4Jge0&t=22s>. Acesso em: 27 de out. de 2023.

PRENSKY, M. **Digital Game-Based Learning. Minnesota:** Paragon House, 2001b.

VEEN, W.; Vrakking, B. **Homo Zapiens: educando na era digital.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

## CAPÍTULO 10

# A CONSTRUÇÃO TEMPORAL NO DESENVOLVIMENTO DO TEXTO ARGUMENTATIVO-DISSERTATIVO

*OLIVEIRA, Maria Cristina dos Santos<sup>28</sup>*

*VICENTE, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata Barbosa<sup>29</sup>*

## INTRODUÇÃO

A integração em uma sociedade desempenha um papel fundamental na modelagem de nossas ações e pensamentos. Diversos elementos entram em jogo nesse processo, como cultura, família, tradições e vivências pessoais. Nesse contexto, compreendemos que a linguagem está intrinsecamente conectada à sociedade e serve como um reflexo dos nossos pensamentos, expressos por meio de signos linguísticos.

A construção textual é um processo dinâmico que envolve uma série de etapas. Desde o planejamento inicial até a verbalização e a interação entre autor e leitor, cada fase é importante para a efetiva comunicação. A intenção do autor ao escrever e a necessidade social de transmitir uma mensagem clara e compreensível são aspectos essenciais para a compreensão dos textos.

Nesse sentido, existem padrões e esquemas linguísticos que auxiliam na comunicação. São estruturas recorrentes e convenções que nos ajudam a expressar nossas ideias de forma eficaz. No entanto, é importante ressaltar que a individualidade de cada pessoa influencia a

---

28 Universidade Federal Rural de Pernambuco. oliveira.cristina89@yahoo.com.br

29 Universidade Federal Rural de Pernambuco. renata.vicente@ufrpe.br

interpretação dos textos. Isso significa que não é possível alcançar uma padronização completa nos estudos linguísticos, mas essa diversidade também abre oportunidades para identificar certos padrões que são essenciais para avançar nessa área de estudo.

Com base nesses princípios, o presente estudo tem como questão norteadora: Como a construção linguística temporal é estruturada no desenvolvimento argumentativo-dissertativo das redações da Fuvest do ano de 2011? E busca como objetivo principal analisar as construções linguísticas temporais mais frequentes no início dos parágrafos e no desenvolvimento de textos argumentativo-dissertativo.

Buscamos verificar se há aproximação entre a escrita de estudantes do Ensino Fundamental II e a escrita dos alunos vestibulandos da Fuvest de 2011. Também analisaremos se a escrita apresenta características similares às construções típicas da oralidade.

Através dessa pesquisa, esperamos contribuir para um melhor entendimento da relação entre linguagem, sociedade e identidades individuais. Ao compreendermos os padrões linguísticos presentes na produção textual, poderemos ampliar nosso conhecimento sobre a comunicação escrita e seu impacto na interação humana.

Pois, é de suma importância identificar as estruturas das construções linguísticas temporais funcionais, as categorias cognitivas e os estágios envolvidos na materialização das construções linguísticas por meio da produção textual. Isso nos ajuda a compreender ainda mais a relação entre linguagem e sociedade, bem como a influência disso nos pensamentos que são expressos por meio de sinais linguísticos.

Também é importante lembrar que a elaboração de um texto envolve a troca de informações entre o autor e o leitor. Ao escrever, o autor busca estabelecer uma conexão com seu público-alvo, procurando transmitir informações de forma clara e precisa. Portanto, a construção textual vai além da mera transmissão de informações, pois também envolve o estabelecimento de uma relação comunicativa entre o escritor e o leitor. Nesse sentido, ao escrever, o objetivo geralmente não é iniciar

um diálogo interno, mas sim iniciar uma discussão com um público específico.

Podemos concluir que a concretização do texto também segue esquemas que são disponibilizados pela língua para a sua interpretação e compreensão pelos leitores. Esses esquemas podem ser classificados como padrões que auxiliam na construção textual, ao entender esses padrões, podemos ampliar o debate para mais do que a própria construção verbal, mas para como a sociedade influencia na seleção e estabelecimento desses padrões.

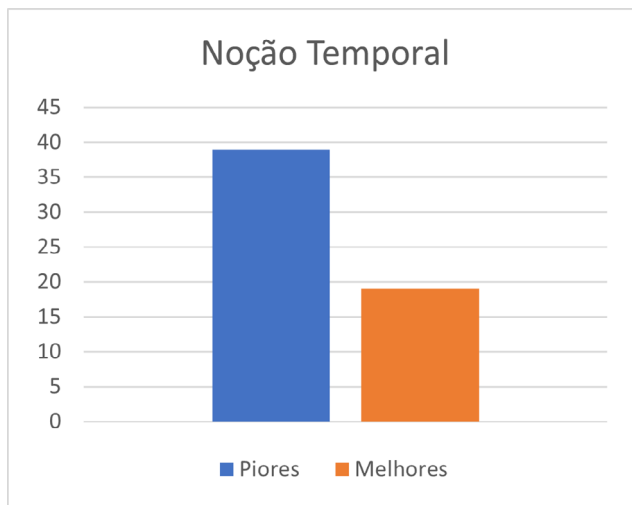
Através dessa pesquisa, esperamos contribuir para um melhor entendimento da relação entre linguagem, sociedade e identidades individuais. Ao compreendermos os padrões linguísticos presentes na produção textual, poderemos ampliar nosso conhecimento sobre a comunicação escrita e seu impacto na interação humana.

## **1 CONSTRUÇÕES TEMPORAIS**

Começamos as análises pelos textos da Fuvest (2011) que contavam com o tema: “O altruísmo e o pensamento a longo prazo ainda têm lugar no mundo contemporâneo?”. Buscamos na análise inicial verificar a ocorrência das construções temporais, categorizar em presente, passado e futuro, além de compreender qual categoria motiva os vestibulandos a escrever.

Verificamos que os desenvolvimentos dos textos argumentativo-dissertativos contavam com 39% das piores redações utilizando a noção temporal para iniciarem as suas redações, enquanto 19% das melhores redações usavam a ideia de tempo para introduzir seus desenvolvimentos.

Gráfico 1 Noção temporal no início dos desenvolvimentos



Mas como podemos explicar o que é tempo? De acordo com Vicente (2014):

O tempo, além de estar presente na natureza física e biológica do próprio ser humano, ele apresenta muitas conotações. Tais conotações podem variar de acordo com a ciência, a cultura, a religião e o contexto social. O tempo, apesar de vinculado a eventos externos ao indivíduo, sempre será definido de forma idiossincrática, talvez por isso Einstein o tenha definido de ilusão. Na verdade, trata-se de uma grandeza física presente não apenas no cotidiano como também em todas as áreas e cadeiras científicas. (Vicente, 2014, p. 88-89)

Destrinchando o primeiro gráfico, dividimos em dois outros gráficos nos quais verificamos as categorias de tempo presente, passado e futuro.

Nas piores redações verificamos que a noção de tempo presente corresponde a 65%, o passado representa 16% das ocorrências e o

futuro exprime 19% dos dados coletados. Já nas melhores redações, as noções de passado e presente correspondem a 48%, enquanto futuro representou apenas 4% das ocorrências.

As expressões 'hoje' e 'atualmente' são as mais utilizadas para marcar a ideia de tempo presente, tanto nas piores quanto nas melhores redações. Além dessas, termos como 'hoje em dia', 'nos tempos de hoje', 'no presente', 'até os dias de hoje' e 'pós-modernidade'..

Entre as expressões que denotam tempo passado encontramos 'durante esses últimos 8 anos', 'desde o momento', 'recentemente', 'desde os primórdios', 'há tempos', 'desde a época', 'a partir do século XIX', além de outras expressões. Nessa categoria não houve a recorrência de expressões.

A categoria futuro apresentou o menor percentual de utilização contou com expressões como 'quando' e 'enquanto' representando as maiores recorrências e expressões como 'mais tarde', 'com o passar dos anos' e 'o futuro'.

De posse desses dados, percebemos que os vestibulandos da Fuvest de 2011 iniciam os textos, em sua maioria, utilizando expressões que denotam o sentido de tempo presente. Logo, os dados demonstram que esses autores são motivados pela ideia de tempo presente.

## 2 GRAMATICALIZAÇÃO DO VERBO IR

A conotação de tempo pode ser expressa de variadas formas, mas para o momento utilizaremos como enfoque a representação do tempo futuro, o qual pode apresentar a forma sintética e a forma analítica. Segundo Cunha e Tavares (2016),

A forma sintética, eleita como a variedade padrão, é empregada em contextos mais formais da oralidade e ocorre na escrita quando se trata de uma linguagem mais cuidada ou técnica. [...]



A forma concorrente, a analítica, é empregada em maior escala na modalidade oral, independentemente da faixa etária e do grau de escolaridade do falante. (Cunha; Tavares, 2016, p. 60)

A forma sintética é utilizada em casos mais formais e é eleita como a variedade padrão. É constituída por um verbo principal no qual são atrelados morfemas de tempo de modo, de número e de pessoa. Por exemplo, comerei, comerão e comeremos.

Essa forma, encontra representação majoritária nas melhores redações, mas há algumas ocorrências nas piores redações, temos como exemplos de futuro sintético 'estará', 'chegará' e 'haverá'. A ocorrência da forma sintética de futuro nas melhores dá-se com as expressões 'comprometerão', 'transmitir-se-ão', 'formar-se-á e 'serão'.

A variante analítica ocorre, principalmente, em situações de oralidade é formada pelo uso do verbo ir como verbo auxiliar atrelado a um verbo principal na forma nominal de infinitivo. Conforme explica Cunha e Tavares (2016):

É constituída do verbo ir no presente do indicativo acompanhado de outro verbo na forma nominal do infinitivo, como em vou levar, vão construir e vamos falar, que, em princípio, podem ser substituídas pelas formas sintéticas levarei, construirão e falaremos. (Cunha; Tavares, 2016, p. 60)

A forma analítica de futuro, por ser predominantemente típica da oralidade, não encontra representação entre as melhores redações, mas constitui exemplos entre as piores redações com exemplos como: 'vai parar' e 'irão se acumular'.

Esse processo no qual o verbo ir deixa de ser verbo principal na oração e passa a figurar como verbo auxiliar é chamado de paradigma de gramaticalização.

Diante desses dados e informações formulamos a hipótese de que os autores das piores redações da Fuvest (2011) apresentam a escrita com construções típicas da oralidade.

### **3 ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Na pesquisa realizada na Escola Municipal Professora Maria Thamar Leite da Fonseca, com 32 estudantes do 8º ano, coletamos a informação de que 97 % desses estudantes possuem o hábito da escrita, entretanto só 62 % do montante original gosta de escrever. É importante destacar que há uma diferença considerável entre se ter o hábito de escrita e gostar de realizá-la.

Para compreendermos um ponto importante dentro desse contexto, precisamos verificar as respostas dos discentes quando perguntados sobre quais tecnologias eles utilizam para produzir textos.

Entre os estudantes entrevistados, 42% afirmaram utilizar o Google como fonte de pesquisa, enquanto 23% costumam usar as redes sociais. Apenas 23% disseram utilizar livros como fonte para a produção de um texto, o que representa um valor significativamente menor em comparação com o uso dessas plataformas eletrônicas. Além disso, 10% dos estudantes buscam consultar dicionários e 2% afirmaram utilizar outras tecnologias.

Acreditamos que, ao responderem as perguntas, os alunos associaram a escrita àquela que faz parte de suas rotinas escolares, o que pode explicar por que muitos têm o hábito de escrever, mas não gostam de exercê-lo.

Quanto às tecnologias utilizadas na escrita, o fato de termos utilizado o termo “tecnologia” pode ter feito com que os alunos pensassem mais amplamente sobre sua atividade de escrita, que é predominantemente realizada em meio eletrônico.

É importante destacar também que, nos meios eletrônicos, há uma tendência à aproximação da linguagem escrita com a oral, visando uma maior velocidade na troca de informações.

Isso nos mostra como a atividade de escrita se comporta como algo vinculado às emoções e às intenções de um indivíduo dentro de um contexto social. À guisa de Koch (2003),

Textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com condições sob as quais a atividade verbal se realiza. (Koch, 2003, p. 26)

Mas essa coordenação para se alcançar um fim social, ainda de acordo com a autora, segue estruturas, que, quando não dominadas, podem gerar certa frustração e receio em se construir um texto.

Os discentes entrevistados também apresentaram um padrão comum, quando se diz respeito aos seus receios com a escrita. Ao analisar os dados, constatamos que o medo de errar é o maior desafio enfrentado pelos alunos ao escreverem dissertações, superando até mesmo a aplicação correta das regras gramaticais. Isso destaca o quanto a escrita é uma atividade interacional e social, visto que a preocupação dos alunos está ligada, em grande parte, a fatores sociais, uma vez que os erros geram julgamento por parte dos colegas e professores.

Aqui podemos, a partir das ideias de Koch (2003), entender que “[...]o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso da interação.” Ou, seja há uma questão emocional, cultural e social por trás do que foi dito, o que pode afetar o interesse e o seu desenvolvimento da escrita, caso não seja trabalhado tanto dentro quanto fora da sala de aula.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao analisar as respostas dos discentes sobre as tecnologias utilizadas na produção de textos, é possível perceber que a maioria utiliza ferramentas eletrônicas, o que apresenta um desafio para os profissionais da educação, já que há uma tendência à aproximação da linguagem escrita com a oral em meios eletrônicos.

Ademais, é perceptível que tanto os autores das piores redações quanto os alunos do 8º ano apresentam características semelhantes, como a falta de domínio da gramática e a escrita que se assemelha à fala, utilizando expressões típicas da oralidade, como gírias. Por exemplo, é comum que esses escritores utilizem frases como “Muitos não estão se ligando no que pode trazer a longo prazo”, que evidenciam o uso de uma linguagem mais coloquial e menos formal.

Por fim, ao analisarmos os padrões da estrutura linguística temporal mais recorrentes nos parágrafos do desenvolvimento das redações da Fuvest (2011) verificamos que tanto as piores redações (39%) quanto as melhores (19%) apresentam a noção de tempo no início de seus desenvolvimentos.

Categorizando o tempo em passado presente e futuro, descobrimos os autores das redações são motivados a escrever, principalmente, utilizando a ideia de tempo presente e que as expressões mais recorrentes para marcar a noção de presente são ‘hoje’ e ‘atualmente’.

E apesar de o tema da redação da Fuvest (2011) questionar sobre “o pensamento a longo prazo” a categoria futuro apresentou o menor percentual de ocorrência 19% nas piores e 4% nas melhores.

## REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; TAVARES, Maria Alice.

**Funcionalismo e ensino de gramática** /Maria Angélica Furtado da Cunha, Maria Alice Tavares. – 1. ed. – Natal: EDUFRN, 2016.

FUVEST, Fundação Universitária para o Vestibular. Fuvest 2010, redações. **Algumas das 100 piores e 100 melhores notas**. São Paulo, 2011.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**/ Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

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

TOMASELLO, M. (2003<sup>a</sup>). **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. (C. Berliner, Trad.) São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1999).

VICENTE, Renata Barbosa. **Iniciar é abstrato? É o lugar, é o tempo, é o espaço do caos cognitivo**. 2014. 245 f. Tese (Doutorado) - Curso de Filologia e Língua Portuguesa, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

## CAPÍTULO 11

# A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA AS MULHERES DE BAIXA RENDA

*MATTEI, Talita Santiago<sup>30</sup>*

## INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada teve como objetivo estudar a introdução da literatura na vida de meninas estudantes de escola pública de ensino médio e em redes familiares representadas por duas gerações ascendentes (mães e avós). Além disso, a iniciação científica também buscou conhecer e entender o contexto de educação feminina no mundo da linguagem em período diferentes, suas leituras marcantes e as dificuldades enfrentadas. Tendo isto em vista, os primeiros estudos desse trabalho se concentraram na história da educação brasileira.

Tecido, ainda que brevemente, o cenário histórico que serviu de pano de fundo para as decisões de escolarização e de mudança de vida das mulheres, pretende-se discorrer sobre o papel da leitura no universo na vida das entrevistadas e, mais que isto, das mulheres. Para tanto, o trabalho se concentra na presença da leitura na vida das mulheres de baixa renda e o questionário aplicado também para as de classe média revelará a diferença na vida daquelas de berços distintos. Por meio de pesquisas de dados no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e artigos sobre a história da educação feminina no Brasil, criou-se uma base tanto para argumentação quanto para a exposição da realidade entre a população diversa feminina.

---

30 Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Iniciação Científica. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. [talitasm@usp.br](mailto:talitasm@usp.br)

## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Ela teve sua gênese com a fundação das escolas jesuíticas na metade do século XVI, ou seja, no início do processo colonizatório, ainda que, por um lado eram jesuítas evangelizando indígenas e, depois, uma escola voltada aos filhos de portugueses. Nesse segundo cenário, de modo especial, já se considerava imprescindível o ensino da escrita e da leitura, no entanto uma catraca social se impunha já naquele período: a inclusão feminina na educação formal.

Durante o período colonial, as mulheres foram praticamente excluídas desse direito e proibidas de comporem o sistema educacional religioso. Inclusive, segundo Ribeiro (2000, p.81):

No século XVI, na própria metrópole não havia escolas para meninas. Educava-se em casa e o conteúdo privilegiava a lida doméstica e os talentos para uma futura boa esposa. As portuguesas eram, na sua maioria, analfabetas. Mesmo as mulheres que viviam na Corte dominavam pouco a leitura, destinada apenas ao livro de rezas.

Esse cenário revela o papel da mulher naquela sociedade. Nem mesmo aquelas de classe abastada tinham o direito de frequentar uma escola regular, como ocorria com alguns homens. Segundo Fernandes (2019, p. xxx), em “A história da educação feminina”, o ingresso ao sistema escolar era impeditivo para as mulheres, o que fazia com que ficassem

excluídas do sistema escolar estabelecido na colônia. Quando muito, podiam educar-se na catequese. Na segunda metade do século XVII, surgiram conventos no Brasil, cujas ‘escolas’ para moças ensinavam, sobretudo, costura e bordado (‘trabalhos de agulha’), boas maneiras e muita reza para ‘afastar maus pensamentos’.

Por vezes, as mulheres sabiam ler apenas com a finalidade de que tivessem o acesso direto à Bíblia e a alguns livros (selecionados e permitidos), pois a religião era importante para a educação de uma mulher, já que ela seria a preceptora de seus filhos. Vaquinhas (2010) discorre:

[...] até meados do século XX, admite-se que a chamada literatura de «água com açúcar», ou, de uma forma mais corrente, «cor-de-rosa», constitui uma «diversão insalubre e perigosa», comparando-se certos livros a «frascos de veneno marcados com uma caveira; existe neles perigo de morte!». Indirectamente, identificam-se as mulheres como as leitoras-tipo desse género literário, junto de quem alcançam grande sucesso editorial, e censura-se a «deficiente educação» que recebem por as converter em criaturas superficiais, indolentes, pouco instruídas e facilmente influenciáveis pelos conteúdos romanescos. (p.83).

Considerando essa realidade descrita em que a opressão era grande sobre a mulher para que mantivesse um comportamento regrado, mesmo que tivessem curiosidade ou vontade de estudar, não havia essa permissão às mulheres, ou seja, não lhes era franqueada a liberdade de escolha da leitura, devendo aceitar o que lhes era oferecido: romances simples, com poucas reflexões e adequados, sem cenas de sexo ou temas que pudessem exercitar seu raciocínio lógico ou até mesmo fazê-las pensar sobre sua condição na sociedade. Em realidade, os livros reforçavam os ensinamentos tradicionalmente orientados por seus familiares, tutores e preceptores.

Contudo, a partir de 1827, as meninas passaram a ocupar as escolas brasileiras oficialmente. Na visão da sociedade oitocentista, a mulher pertencia ao ambiente doméstico, então, apesar de serem aceitas em instituições escolares, poucas delas ocupavam tal ambiente.



Todavia, a sociedade já vislumbrava o benefício social de instruí-las formalmente. De acordo com Moraes (2005, p. 497-498), “para que a filha fosse obediente, a esposa fiel, a mulher exemplar, cumpr[ia] desenvolver a sua inteligência para instrução e formar o espírito na educação.”, haja vista que a mulher era “[...] educada para ‘maternar’, cuidar dos outros”. Sendo assim, seus estudos escolares as tornavam mais qualificadas:

Inicialmente, o estudo era para poucas. Lugar de mulher era em casa cuidando do lar, doce lar. Por outro lado, foi pensando exatamente na saúde desse lar, que alguns defenderam a instrução feminina.

‘Se por um lado a conquista da instrução surgiu como uma das mais importantes reivindicações femininas, a educação representou, para a maioria, a ênfase em sua função moralizadora.’ (Duarte, 2002: 278)” (DUMONT; SANTOS, 2007, p. 31).

Além disso, até o século XIX, os registros de mulheres em universidades eram raros em alguns países, enquanto, em outros, davam-se por inexistentes. Obviamente, é nesse contexto machista que surgem as lutas feministas a favor dos direitos da mulher e da igualdade entre gêneros. Essa seria a forma para que as mulheres saíssem de suas residências em busca de difundir suas demandas. No entanto, a avaliação dessa força laboral era bem visto pela sociedade, porque privava sempre a mulher de ambientar um local diferente de sua casa.

Tendo este cenário em vista, é possível afirmar que a educação foi restrita às mulheres até pouco menos de duzentos anos atrás e talvez até possa ainda ocorrer em alguns nichos sociais na atualidade. De todo modo, o fato de se ter ampliado a educação para as mulheres contribuiu para que se mantivesse um certo ranço machista em variados contextos sociais, favorecendo que opressões sob formas variadas se mantivessem iterativas em contextos femininos de demanda por estudo

ou trabalho. A saída feminina do ambiente gerou a não priorização da maternidade, mas, principalmente, o fato de que a maior instrução favoreceu a aprendizagem e a prevenção de métodos contraceptivos e de doenças sexualmente transmissíveis. A despeito disso, nem a grande revolução social nem as lutas por direitos foram capazes de impedir que sanções fossem se materializando no cotidiano, tanto por meio da desigualdade salarial, quanto de oportunidades profissionais, os quais se agregaram aos preconceitos que continuaram a reverberar na família.

## 2 METODOLOGIA

Tendo em vista que a leitura é uma porta de entrada para um mundo mais consciente sobre o entorno e sobre si considerando que as mulheres dependem, na maioria das vezes, de uma rede de sororidade para que possa adentrar espaços inéditos à sua família, propusemos um estudo sobre a rede de decisões sobre as escolhas de leituras e como a disseminação desse conhecimento vai se desenhando entre as mulheres.

Elaboramos, assim, três questionários *on-line* compostos por 36 variadas perguntas e também visitamos escolas para saber sobre a linearidade dos cursos e as mulheres que os frequentam. Soubemos, então, que o alto índice de evasão associa-se a esse gênero, e as causas sociais para isso são variadas, mas figura entre esses motivos a responsabilidade pela casa e pela maternidade. Os questionários versaram sobre a relação dessas mulheres com a leitura e também identificar os motivos que impulsionaram as adultas a voltar a estudar. A fim de construir um panorama histórico com base nos dados fornecidos pelas entrevistas, perscrutamos o nível de escolaridade, a idade e o ano de nascimento das mães e avós (podendo escolher responder sobre a materna ou paterna).

Sobre o perfil das respondentes da entrevistadas, têm-se: alunas de ensino médio de escolas estaduais, tanto participantes do Programa de Estudo Integral (P.E.I.), de escolas particulares de classe média e do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA). Entre as mais jovens, o perfil é composto por alunas do Ensino Médio são solteiras ou em união estável, sem filhos, residem com seus familiares, uma ou nenhuma repetência na escola, matriculadas sempre em escolas regulares, públicas e mistas.<sup>31</sup> Em contrapartida, as jovens de mesma idade, porém frequentadoras de escolas particulares, são solteiras, sem filhos e moram com os familiares. Já, o perfil das mulheres da CEEJA pode ser assim descrito: são casadas (48 e 57 anos), pertencentes às classes econômicas C e D, mães, alunas do terceiro ano do ensino médio, que, durante sua infância e adolescência, compuseram as escolas regulares, mistas e públicas.

Tendo em vista que a leitura é uma porta de entrada para um mundo mais consciente sobre o entorno e sobre si e tendo em vista, ainda, que as mulheres dependem, na maioria das vezes, de uma rede de sororidade para que possa adentrar espaços inéditos à sua família, propusemos um estudo sobre a rede de decisões sobre as escolhas de leituras e como a disseminação desse conhecimento vai se desenhando entre as mulheres.

---

31 Por escolas mistas, entende-se: escolas cujas meninas e meninos ambientam a mesma sala de aulas e os demais locais da escola.

## RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao contrário das expectativas construídas com base no suposto interesse pelo tema, assim como na quantidade de mulheres matriculadas nas escolas visitadas, na maioria das vezes, houve a rejeição em participar da pesquisa gerada pela falta de interesse. No total, obtivemos dezesseis respostas, sendo duas do CEEJA, onze de uma escola estadual de tempo integral de São Paulo e três de escolas particulares de Osasco (SP). Durante o momento de responder às perguntas, muitas dessas mulheres revelaram-se impacientes ou com preguiça de digitar as respostas, preferindo expor suas opiniões verbalmente.

Antes de responderem perguntas relacionadas à leitura, um perfil foi traçado, visando compreender as gerações anteriores, observe:

Figura 1 – Gráfico: Alfabetização da mãe

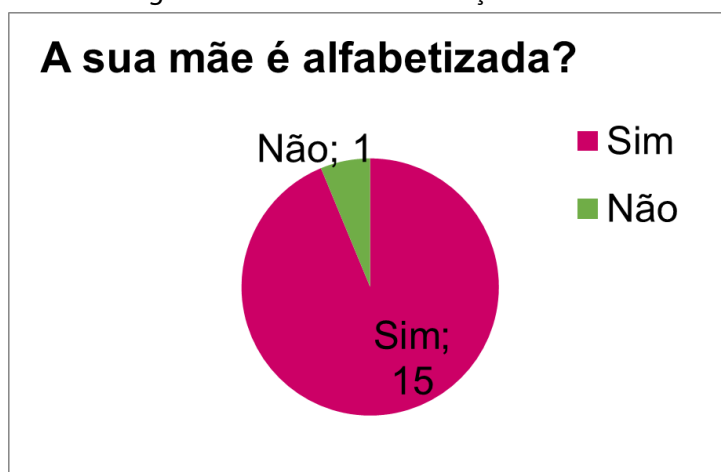


Figura 2 – Gráfico: Alfabetização das avós maternas

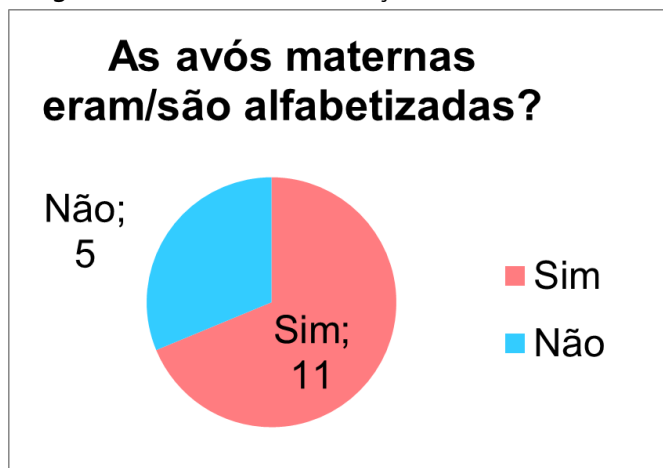
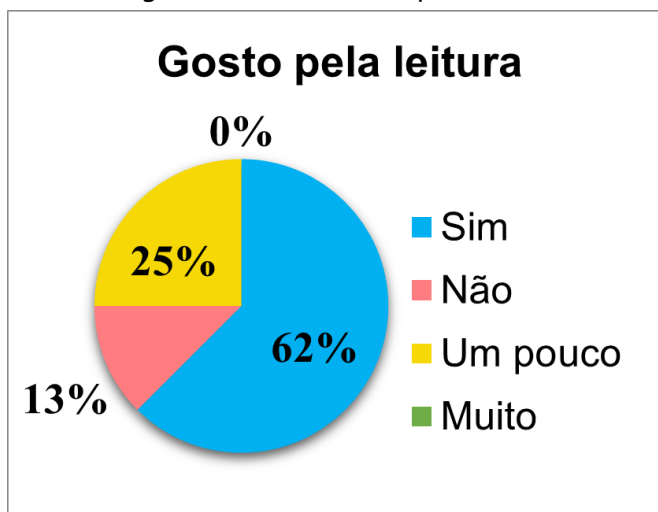


Figura 3 – Gráfico: Gosto pela leitura



Os resultados do questionário ainda revelaram que apesar de se interessarem pela leitura, muitas das entrevistadas se veem impossibilitadas de realizá-las. As frequentantes do CEEJA revelaram

que a rotina cansativa, formada pelo trabalho, cuidado dos filhos e/ou netos e afazeres domésticos tomam seu tempo diário, impedindo-as de lerem com a frequência que gostariam. Por outro lado, as estudantes da escola P.E.I. afirmam passar tempo demais na escola e, depois, cuidam de irmãos e primos ou se encargam de tarefas domésticas. Tais situações as cansam e, por isso, optam por utilizar as redes sociais. De acordo com algumas, este “cansa menos o cérebro”.

Já as frequentantes de instituições privadas afirmaram se ocupar com outras atividades como esportes e cursos de idiomas. O último exige estudo fora das salas de aula e, portanto, contribuem para mais horas ocupadas dentro de casa. Ademais, o volume de lições de casa e a dedicação para as provas de vestibular tomam seu tempo livre.

É interessante também a preferência pelo livro físico, mesmo sendo mais caro. Além disso, quando se refere ao termo “obra literária”, as alunas da escola pública se mostraram confusas. Apesar de ouvirem minhas explicações e de lerem o esclarecimento no próprio formulário, ainda ficaram com dúvidas. Por isso, as jovens conversaram entre si e decidiram que seria qualquer obra ou postagem escrita. Observe os gráficos relacionado a esses temas:

Figura 4 - Gráfico: meio de leitura favorito

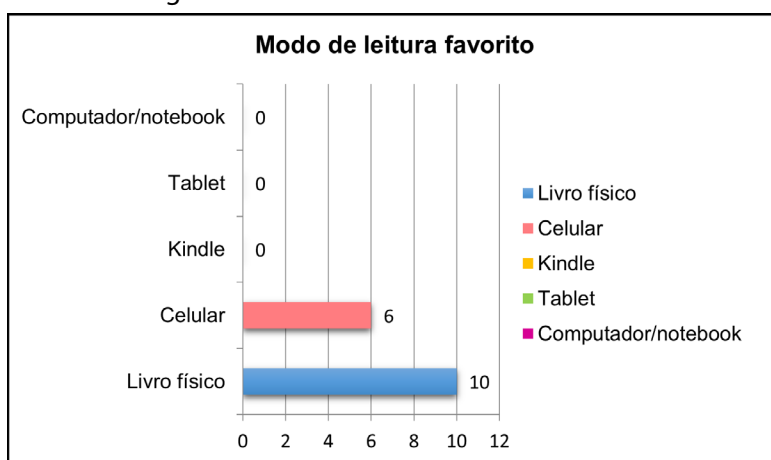
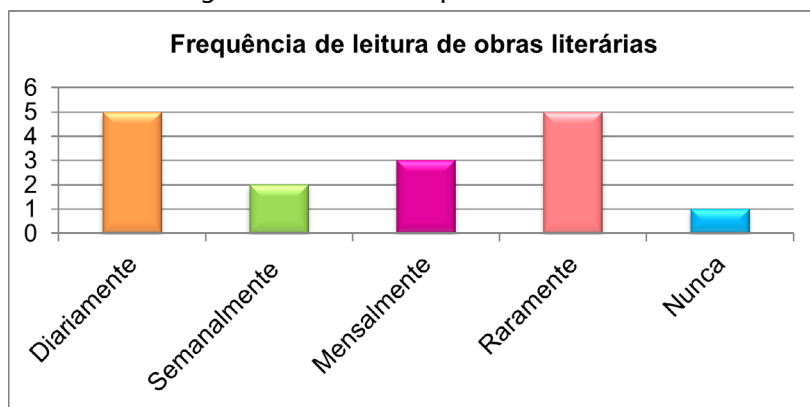


Figura 5 - Gráfico: frequência de leitura



Outra questão que também trouxe resultados interessantes foi relacionado à pergunta sobre dificuldades de leitura:

Tabela 1 - Maiores dificuldades em realizar a leitura  
(marcaram quantas opções desejaram)

Escolas	Escola 1 – Escola de tempo integral	Escola 2 - CEEJA	Escola 3 – escolas particulares
	Onze alunas responderam	Duas alunas responderam	Três alunas responderam
Acesso aos livros	3	0	0
Falta de tempo para ler	6	2	1
Desinteresse	2	0	1
Dificuldade de vocabulário	3	1	0
Distância de sua casa até a biblioteca mais próxima	2	0	0
Falta de bibliotecas	2	0	0

Escolas	Escola 1 – Escola de tempo integral	Escola 2 - CEEJA	Escola 3 – escolas particulares
	Onze alunas responderam	Duas alunas responderam	Três alunas responderam
Preço dos livros	3	0	1
Falta de opções	1	0	0
Preguiça	2	0	2
Falta de livros em casa	3	0	0
Não gosta de ler	0	0	0
Não quer ler	0	0	0
Ruins experiências com leitura e traumas	0	0	0
Falta de incentivo	1	0	0
Nenhuma	1	0	0

As participantes realmente enfatizam a falta de tempo para ler, sem excluir o problema gerado pela falta de bibliotecas públicas na cidade de Osasco. A única municipal está fechada desde a pandemia e, aparentemente, sem previsão de reabertura. Somado a isto, as escolas, cujas alunas foram entrevistadas, não permitem o acesso livre à biblioteca, apenas com o acompanhamento de professores. Essas graves situações contribuem para a dificuldade do acesso à leitura. Outro problema é o aumento no preço dos livros. Portanto, elas não conseguem ter acesso nem gratuitamente nem por meio da compra. Parte delas afirmam ter preguiça e desinteresse.

Com relação às senhoras frequentantes do CEEJA, são alunas dedicadas e que reclamaram dessa rotina exaustiva que lhes rouba o tempo de lazer que usariam para ler. Mesmo assim, afirmaram gostar



de ler e estudar, acreditando ser uma das maiores riquezas da vida de uma pessoa. Uma delas contou que foi impedida de completar os estudos pelo pai e demais homens de sua família. Quando se casou, acreditou que estudaria novamente, contudo seu marido também foi um impasse. Atualmente, mais madura e se impondo dentro de sua própria casa, a estudante retornou à escola por meio do CEEJA, já que oferece maior flexibilidade no estudo. Feliz, ela se animou ao me contar da última prova que esperava o resultado. Passando, a senhora ganharia o tão desejado diploma do ensino médio. A outra, por sua vez, relatou que buscava uma melhoria de vida por meio do estudo. Acredita que, com a comprovação da conclusão do ensino básico, conseguiria um emprego mais saudável.

Ao final do questionário, as últimas perguntas intrigaram participantes, pois pediam suas opiniões para desigualdade no estudo e a importância da alfabetização, por exemplo. Algumas mostraram suas queixas no que se refere a filhos, ou seja, explicaram-me que quando jovens e adultas engravidam, a mudança é sempre maior para elas. Isto é, o bebê, principalmente nos primeiros meses de vida, é demasiado dependente de sua mãe, pois seu alimento é dado por ela. Porém, quando adolescente, a jovem se retira da escola, pois não pode fazer grande esforços nos quatro primeiros meses. Ademais, com a responsabilidade de um filho, é extremamente complicado de conciliar com os estudos. Em alguns casos, nem sequer possuem apoio do pai da criança, sendo obrigadas a se responsabilizarem completamente. Às vezes, ainda necessitam trabalhar para auxiliar nas contas, porque é mais uma pessoa na casa.

Portanto, as mulheres não só valorizam a educação, como também a definem como essencial para suas vidas e carreiras trabalhistas. Mesmo não argumentando muito sobre o seu futuro estudantil, nenhuma delas negou o privilégio que têm por estudarem. Elas afirmaram que saber ler e escrever lhes dá melhores empregos e menores chances de serem enganadas por terceiros. Também discutiram

sobre a autonomia que a alfabetização oferece, pois a leitura é a base e está presente nas situações mais simples do cotidiano. Um bom currículo contendo cursos e o diploma de ensino básico lhes dá um trabalho com melhor salário e, conseqüentemente, oportunidades. Logo, o ato de aprender a ler para uma mulher de baixa renda é libertação e é uma maneira de se imporem, revelando que a submissão ao machismo e a evasão escolar não são uma realidade permanente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Artigo 205 da Constituição Federal do Brasil*. Disponível em: <<https://portal.stf.jus.br/constituicao-supremo/artigo.asp?abrirBase=CF&abrirArtigo=205#:~:text=Art.&text=Da%20Educa%C3%A7%C3%A3o-,Art.,sua%20qualifica%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20trabalho>>. Acesso em: set. 2023.

FERNANDES, Fernanda. *A História da Educação Feminina*. MultiRio, 2019. Disponível em: <<https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/14812-a-hist%C3%B3ria-da-educa%C3%A7%C3%A3o-feminina>>. Acesso em: mai. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Conheça a história da educação brasileira*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>>. Acesso em: ago. 2023.

MORAES, Marya Lygia Quartim de. Cidadania no feminino. Em: Pinsky, Jaime. e Pinsky, Carla Bassanezi. *História da cidadania*. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

MOREIRA DUMONT, Lígia Maria; SANTO, Patrícia Espírito. *Leitura feminina: motivação, contexto e conhecimento*. Ciênc. cogn., Rio de Janeiro, v. 10, p. 28-37, mar. 2007. Disponível em: <<http://>>

[pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-58212007000100004&lng=pt&nrm=iso](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212007000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 05 jul. 2023.

PALÁCIOS, K. C. M.; REIS, M. das G. F. de A. dos; GONÇALVES, J. P. A. *mulher e a educação escolar: um recorte da EJA na atualidade*. Revista de Educação Popular, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 104–121, 2018. DOI: 10.14393/rep-v16n32017-art07. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/39169>. Acesso em: 2 set. 2023.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: autêntica, 2000. pp.79-94.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. *Um Olhar na História: A Mulher na Escola (Brasil: 1549 – 1910)*. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRN. II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002. Disponível em: <<https://www.tjrj.jus.br/documents/10136/3936242/a-mulher-escola-brasil-colonia.pdf>>. Acesso em: set. 2023.

*Uma análise da história da mulher na sociedade*. Direito familiar, 2020. Disponível em: <<https://direitofamiliar.com.br/uma-analise-da-historia-da-mulher-na-sociedade/>>. Acesso em: abr. 2023.

VAQUINHAS, Irene. *Perigos da leitura no feminino*. Dos livros proibidos aos aconselhados (séculos XIX e XX). Ler História [Online], 59 | 2010, posto online no dia 14 dezembro 2015. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/lerhistoria/1327>>. Acesso em: 09 maio 2023.

WESTIN, Ricardo. *Para lei escolar do Império, meninas tinham menos capacidade intelectual do que os meninos*. Senado Federal, março de 2020. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/nas-escolas-do-imperio-menino-estudava-geometria-e-menina-aprendia-corte-e-costura>>. Acesso em: ago. 2023.

## **CONTEXTOS INFORMACIONAIS E REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES:** identidade e expressões cognitivas no contexto de poder político no Brasil

GUIMARÃES, Ludmila<sup>32</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

As teorias da cognição corporificada vêm fornecendo relatos rigorosos da emoção e do processamento de informações sobre a emoção. A esse respeito, vários experimentos e reexperimentos realizados sobre a emoção têm confirmado que uma emoção envolve processos mentais sobrepostos. Neste contexto também vários conceitos e várias noções têm sido desenvolvidas para dar suporte e possibilitar a explicação das relações entre as emoções, o corpo, a linguagem e o processamento das informações produzidas na interação com o ambiente. Dentre esses conceitos, destacamos a aplicação de superdiversidade, nicho ecológico situado e interferência perceptiva, relacionados à possibilidade de mensuração. *A Superdiversidade* é um termo e designa um discurso recente que tenta compreender a pluralidade de dinâmicas em constantes e rápidas mutações em um mundo global, tecnológico, móvel, abundante em contextos informacionais e comunicação, e igualmente rico em incertezas. É fato que as mudanças demográfica, sociopolítica, cultural e sociolinguística das sociedades produzem e são produzidas por diferentes contextos informacionais, os quais também se ligam aos ambientes e fluxos

---

32 Pós-doutorado USP/Professora Associada UNIRIO. ludmila.guimaraes@usp.br

internos de cada indivíduo humano gerando efeitos no pensamento e no corpo, tal como apontam as pesquisas no campo das neurociências. O discurso da *superdiversidade* repousa no reconhecimento dos resultados expansionistas de infraestrutura e tecnologias de comunicação cada vez mais rápidas e móveis, que desde a década de 1990 viabilizam e impulsionam a interação e movimentação física dos corpos ao redor do planeta. Ao cunhar o termo “superdiversidade”, Vertovec (2006) tentou apreender essa nova condição de transnacionalidade em que os fluxos globais de pessoas estão mudando profundamente, tanto quantitativa e qualitativamente. Ao discurso da superdiversidade e à intrínseca relação com os contextos informacionais podemos acrescentar e correlacionar as noções de ‘nicho cognitivo situado’ (Clark, 2006)<sup>33</sup>; cognição corporificada (Friston, 2018)<sup>34</sup>, a fim de melhor investigar as implicações destes conceitos e adensar o entendimento da problemática do poder político, uma vez que se trata de aprofundar o (re) conhecimento e autopercepção corporal da mulher que participa e exerce o poder político. A forma como as mulheres agem, pensam, sentem, é condicionada pela forma como seus corpos são tratados e reconhecidos no ambiente social, ou seja, a partir dos inputs de informações recebidas do ambiente. Esta constatação é tanto teórica quanto empírica, pois ecoa no tempo passado desde as ‘especulações filosóficas’ de Spinoza, chegando aos dias atuais com as experimentações nas áreas de linguística cognitiva, neurociências e psicologias. No tempo contemporâneo, experimentações nas neurociências e psicologias afirmam que a compreensão dos mundos físico e social é inata (Gary Marcus, 2004); que o corpo determinaria as possibilidades de ação e de compreensão, entendimento das informações que conduziriam às ações e aos objetivos na realidade (Friston, 2018). Logo, podemos

---

33 CLARK, Andy. Language, embodiment, and the cognitive niche. *TRENDS in Cognitive Sciences*, v.10, n.8, 2006.

34 FRISTON, Karl. *Embodied Cognition*. Serious Science, 2018. Disponível em: <http://serious-science.org>. Acesso em 9 de fevereiro de 2023.

concluir preliminarmente que a evolução de um pensamento mais aberto tem relação direta com os corpos (autopercepção) e entre os corpos (interação social) e à medida das “informações recebidas” (experimentadas) na realidade. A investigação das relações intrincadas, ambíguas e mediatizadas entre conceitos, ambientes e ações políticas das mulheres nos séculos xx e xxi, ao tomar como evidência a luta política travada por meio do corpo da mulher no ambiente social e sua percepção do processo, bem como o pensamento acerca da liberdade e do reconhecimento, constitui um desafio tanto para a determinação de uma elaboração teórica quanto para a ação da mulher no exercício do poder político.

## **2 CONTEXTOS INFORMACIONAIS, CORPOREIDADE E RECONHECIMENTO NA LUTA POLÍTICA DAS MULHERES**

Ao examinar a luta política das mulheres sob a ótica da corporeidade, do reconhecimento e das relações com o ambiente na vida cotidiana, é fundamental interrogar os contextos informacionais destinados ao corpo da mulher no espaço-tempo e identificar os diferenciais produzidos na luta política dos corpos e do pensamento político ocidental das mulheres na história recente nos últimos dois séculos. Tomando como ponto de partida que o direito à vida precede a liberdade, e que a vida só existe a partir do corpo que a sustenta, e que a liberdade só pode ser (re) conhecida por meio de um corpo visível que se movimenta em ambientes no espaço-tempo, indagamos: o quê possibilitou algumas mulheres se tornarem visíveis no mundo dos homens intelectuais, ou ainda, como essas mulheres alcançaram visibilidade e reconhecimento do seu pensamento-corpo político próprio em um ambiente informacionalmente desenhado e destinado aos homens? E como mulheres importantes expressaram sua identidade

no exercício do poder político nos diferentes cenários dos séculos xx e xxi? Seria possível identificar características comuns entre essas mulheres no exercício do poder político nos diferentes contextos informacionais? E, ainda, seria possível identificar e captar padrões de corporeidade nas relações, considerando que as teorias apontam de forma convergente para a troca de informações entre os ambientes interno e externo que continuamente se moldam reciprocamente? Por outro lado, é importante também interrogar o porquê dessa participação política se ‘revelar’ histórica e invariavelmente como ‘fenômeno ou acontecimento político mais ‘isolado, esporádico’, e por conseguinte incapaz de gerar uma dinâmica perene de transformação, e não possibilitar uma efetividade decorrente da evolução das trocas e influências informacionais mútuas, já inventariadas cientificamente, entre ambiente interno e externo das mulheres. Haveria um processo de negação, ocultamento e contrainformação no ambiente externo capaz de retardar e coibir sistematicamente essas trocas ao longo da história das mulheres no poder político, dificultando a efetividade e o reconhecimento dessa evolução? Buscar e refletir sobre as diversidades e adversidades das mulheres no exercício do poder político suscita às mulheres escavar as memórias e visitar os escombros do corpo-movimento-dependência-ambiente social – isto é, os mitos, mártires<sup>35</sup>, arquétipos, papéis e as máscaras atribuídas às mulheres para conferir-lhes ora aceitação, ora reprovação social e assim obscurecer os princípios fundamentais de liberdade e reconhecimento para uma autopercepção positiva e determinante em uma relação de possibilidades entre iguais, indo além da mera igualdade formal.

O nascimento político da mulher é um *devir*<sup>36</sup> obnubilado por informações do passado, cercado por imagens e representações,

---

35 SEBRELI, Juan José. Comediantes y Martires: Ensayo contra los mitos. 2.ed. Buenos Aires: Editorial Debate, 2008.

36 Para Spinoza o *devir* é uma variação da potência. E a potência é uma causa, uma causa eficiente, não é uma forma e só acontece em ato. E então Ele pergunta:

fantasmagorias que impedem o surgimento e a produção de novas e adequadas condições de liberdade e reconhecimento para um nascimento político original, ousado e criativo das mulheres, ao modo e forma da inteligência intuitiva de Spinoza<sup>37</sup>. Entender o nosso modo de viver é realizar a sua crítica e autocrítica para conhecer e mudar a consciência que dificulta a evolução; uma consciência de si que se constrói no cotidiano das relações sociais e culturais com o corpo, e que muitas vezes desconhece suas afecções, marcas e expressões, paixões e afetos.

Na Ética de Spinoza o modo de viver designa uma apreensão do real concreto e nela se inclui a conexão e mesma ordem das ideias e dos corpos (paralelismo psicofísico), ou seja, só há pensamento se há corpo ativo e vice-versa, portanto não há dicotomia entre teoria e prática, pensamento e ação.

Portanto, trazer luz à compreensão da relação entre os corpos no mundo da vida, bem como destacar a relevância da luta desses corpos por reconhecimento<sup>38</sup> no exercício do poder político das mulheres, pode contribuir para novas formulações teóricas e práticas de enfrentamento de obstáculos.

---

o que pode uma ideia? o que ela afirma de mim?

37 SPINOZA, B. de. *Ética*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. Tradução de Tomaz Tadeu.

38 HONNETH, Axel, 2003. [...]“Este conceito apresenta a ideia de que expectativas normativas **morais** conformam a autopercepção dos indivíduos, e, na medida em que estas expectativas são desrespeitadas, tornam-se combustível de conflitos pelo reconhecimento de suas qualidades - o que, em sua opinião, torna o conceito de autopercepção mais amplo do que a ideia de **identidade**, uma vez que esta é uma das qualidades pelas quais o sujeito pode se reconhecer positivamente”.] Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Axel\\_Honneth](https://pt.wikipedia.org/wiki/Axel_Honneth). Acesso em 27 de fevereiro de 2023.



### 3 PROBLEMATIZAÇÃO

A complexidade do exercício do poder político e da participação das mulheres na política passa por muitas dimensões de análise, mas privilegiaremos a compreensão das relações entre o pensamento e a ação política. Na ação política contemporânea os conceitos de liberdade e reconhecimento apresentam-se como naturalmente corporificados, mas as desigualdades de oportunidades e as diferenças na realidade revelam a contrariedade latente que se perpetua historicamente nas formas e práticas de violências, silenciamentos, ocultamentos e não-reconhecimentos. Nas diferentes formas e práticas observa-se um perene 'discurso da ordem'<sup>39</sup> que obstaculiza, retarda as mudanças e conquistas nos diversos planos da vida social, econômica, cultural, política das mulheres, e que também serve para orientar e escamotear retrocessos de ocasião motivados por interesses e conveniências, ora difusos ora delineados. Esse 'discurso da ordem', por outro lado, também opera a dialética da pretensão e distinção por meio da superdiversidade e luta no interior do campo, ecoando um poder 'imane'nte' que trata informações repetidas intencionalmente, induzindo a circularidade das trocas nos ambientes à repetição e conservação de padrões. Esse discurso da ordem conservadora opera um lugar distinto sobre as significações das ações e ideias que funcionam no todo da vida social das mulheres, do que fazem e acreditam, distanciando-as da busca por uma automodelagem e autopercepção corporal, desligando-as de um pensamento aberto. E assim se (re) produz um autoconfinamento das ideias, uma alienação de si, da percepção, emoção, do corpo e da intuição, que obstaculiza e restringe a construção de um pensamento político de si e para si,

---

39 Em alusão ao pensamento de Michel Foucault na obra *A ordem do discurso*. Foucault define o poder enquanto ação: uma ação sobre outra ação possível (Foucault, 1982: 243). Ou seja, o poder não é substância ou faculdade, mas sim, a própria execução: o poder não se tem, se exerce. Ele se estabelece numa relação entre indivíduos: uma ação em relação à outra ação.

bem como a constituição de um pensamento político-filosófico pelas mulheres (o ‘clube dos filósofos’<sup>40</sup>, historicamente, sempre foi e continua sendo majoritariamente<sup>41</sup> povoado por homens).

A problematização em torno da construção de um pensamento político-filosófico das mulheres poderia, portanto, analisar prioritária e criticamente as noções fundamentais da liberdade e teoria-ação política voltada aos corpos (autopercepção corporal) e o reconhecimento do pensamento das mulheres. Dito de outra forma, não se pode abandonar a crítica das ideias e dos conceitos filosóficos na análise das questões de liberdade e autopercepção corporal do poder político das mulheres sob a ótica da história dos homens. A compreensão dos acontecimentos e a experimentação da diversidade de conceitos e valores morais produzidos historicamente estão diretamente relacionados à construção do entendimento do mundo e reconhecimento de si.

## 4 RESULTADOS

Os estudos teóricos encontraram elementos conceituais e históricos relevantes e apontaram o acerto do diálogo entre Linguística Cognitiva e Filosofia Política. Os conceitos permitiram esclarecer que as trocas entre os ambientes interno/externo em diferentes contextos informacionais, isto é, que a interação social promove a construção dos processos de identificação e a construção das identidades, que se corporificam em um ciclo de percepção das ações e da causalidade circular induzida. Este ciclo pode ser entendido por meio da noção de que o ambiente externo está no sujeito (ambiente interno) e de que o

---

40 ARENDT, Hannah (1964). O que fica é a língua materna. (Entrevista com Günter Gaus). Centro de Estudos Hannah Arendt. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PG8BYwv9IBQ&t=1412s>. Acesso em 14/3/2023.

41 FRATESCHI, Yara Adario. As teorias de Hannah Arendt. Rio de Janeiro: UFRJ-Casa do saber, 2019. (Série Mulheres Pensadoras – Aula 1). Disponível em: <https://youtu.be/6kX4IFlgCGM>. Acesso em 10 de fevereiro de 2023.

sujeito está agindo no ambiente externo, perpetuando (historicamente) e reforçando (social e culturalmente) a autopercepção das mulheres sobre si na relação com o poder, favorecendo a cristalização dos fatores causais de automodelagem que as distanciam do engajamento no exercício do poder político. Este ciclo permite explicar a perpetuação dos significados que são autopercebidos/autocorporificados como naturais/'naturalizados' tanto culturalmente quanto socialmente. As dificuldades de superação das restrições internalizadas e os entraves à produção de novas e diferentes concepções de automodelagem e autopercepção corporal das mulheres na ação política são evidenciadas e corroboradas historicamente pelas contrariedades latentes nas formas e práticas de violências, silenciamentos, ocultamentos, não-reconhecimento, e nas desigualdades de oportunidades em um perene discurso da ordem que retarda as mudanças, obstaculiza as conquistas e o reconhecimento das mulheres e orienta retrocessos de ocasião ora motivados e ora difusos.

## CONCLUSÕES

O discurso da superdiversidade possibilita reconhecer a pluralidade de dinâmicas, mutações e abundância de contextos informacionais que naturalizam/corporificam e legitimam as desigualdades de condições para o exercício do político das mulheres. Também permite compreender que o 'discurso da ordem' opera uma dialética da pretensão e distinção entre corpo-pensamento nos ambientes e contextos da vida por meio de trocas de informações repetidas intencionalmente nos ambientes, que induzem à circularidade de certas concepções. Essa circularidade opera um lugar distinto nas significações das ações e ideias que funcionam na vida social das mulheres, do que fazem e acreditam, distanciando-as de um pensamento aberto à experimentação da liberdade e reconhecimento; da busca por

uma automodelagem e autopercepção corporal; e da constituição de um pensamento político-filosófico próprio. A problematização em torno da construção de um pensamento político-filosófico das mulheres deve analisar prioritária e criticamente as questões de liberdade e autopercepção corporal do poder político das mulheres rumo à autodeterminação e engajamento na ação política para o enfrentamento e superação dos obstáculos.

## REFERÊNCIAS

Brah, Avtar; Phoenix, Ann. Ain't a woman. Intersectionality revisited. *Journal of International Women Studies*, v.5, n.3, p.75-86, 2004.

Clark, A. (2006). Language, embodiment, and the cognitive niche. *Trends in cognitive sciences*, 10(8), 370-374.

Friston, Karl. Embodied Cognition. *Serious Science*, 2018. Disponível em: <http://serious-science.org>. Acesso em 9 de fevereiro de 2023.

Honneth, Axel, 2003. Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Editora. 34. (*Kampf um Anerkennung*, 1992).

\_\_\_\_\_, 2015. O direito da liberdade. Trad. Saulo Krieger. São Paulo: Martins Fontes. (*Das Recht der Freiheit*, 2011).

Kleiman, Ângela B. & Cavalcanti, Marilda C. (orgs.). 2007. *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Lima-Hernandes, Maria Célia. Ataúdes linguísticos, saberes locais e consciência sobre o outro. *Lincool* (New York), v.2, p.1-9, 2016.

Loder, L. & Jung, N. (org.) 2008. *Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras.

Mill, John Stuart. *Sobre a Liberdade*. Porto Alegre: L&PM, 2018.

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, 30(6), 1024-1054.

Wessendorf, Susanne, 2010. Commonplace diversity: social interactions in a super-diverse context.

## CAPÍTULO 13

# **GRAFITOS ESCOLARES:** explorando influências históricas e expressões emocionais

COSTA, Melk Andrade<sup>42</sup>

## **INTRODUÇÃO**

É notório que o ambiente educacional fomenta práticas sociais, decorrentes do contato do aluno com outros, situados em contextos emocionais e socioeconômicos distintos. Nesse ínterim, expressões escritas, chamadas de *grafitos escolares* (Cardoso & Zimmermann, 2021), emergem, caracterizando-se por serem manifestações linguísticas raramente vistas com importância pela sociedade. Neste estudo, ligado ao projeto de pesquisa *Entre paredes e palavras: o discurso latrinário presente em escolas do ensino médio*, temos como propósito analisar esses registros textuais sem a intenção de higienizá-los, mas de compreendê-los à luz dos estudos históricos, cognitivos e linguísticos. Para tal, procuramos responder a seguinte questão: Como as influências históricas e emocionais influenciam nas elaborações textuais espontâneas do corpo discente?

Para este estudo, adotamos uma abordagem qualitativa e documental. Utilizamos de uma amostra nomeada como “Amostra E”, composta por 20 exemplares coletados por Costa (2022) por meio de fotografias de carteiras escolares nas salas do 3.º ano do EM de três escolas da cidade de Garanhuns - PE. Certificamo-nos que as referidas salas funcionam, durante os turnos da manhã, tarde e noite, somente

---

42 Mestrando em Estudos da Linguagem. Graduado em Letras pela Universidade Federal do Agreste de Pernambuco e especialista em Tutoria em EaD pela Faculdade de Educação São Luís. melkandrade@hotmail.com

como sala do referido ano. As coletas aconteceram no mês de julho do ano de 2022, mediante anuência dos gestores.

Como aporte teórico, foram utilizados os estudos sobre a evolução da humanidade realizados por Harari (2013), Bordin (2015) e Pauluk (2004), relacionado os grafitos escolares às primeiras formas de expressão. Em seguida, foi realizado o estudo das emoções humanas enquanto movimentos cognitivos que impulsionam a comunicação (Damásio, 2012; Ekman 2011), além de nos embasarmos nos estudos da Linguística Cognitiva de Foolen (2016), reforçando a importância das emoções nas construções linguísticas. Na próxima seção, trazemos um panorama histórico que nos coloca de frente com os primeiros registros rudimentares do pensamento humano.

## **1 DOS PRIMEIROS GRAFITOS AO GRAFITO ESCOLAR**

Com a evolução humana, tornou-se notória a necessidade dos seres humanos em registrar seus pensamentos. Endo (2009, p. 10) nos diz que a arte rupestre é uma codificação simbólica e cultural desenvolvida por uma tribo, carregando em si a necessidade do homem de tornar gráfica uma mensagem. Desde os primórdios da civilização, a escrita nos permite transmitir pensamentos, emoções, sentimentos, conhecimento e histórias ao longo do tempo e do espaço, registrando a memória. Harari (2013, p. 125) nos revela que:

[...] grandes sistemas de cooperação que envolvem [...] milhões de seres humanos, requerem o manuseio e o armazenamento de quantidades enormes de informação, muito mais do que um único cérebro humano pode conter e processar.

Desde a evolução da humanidade, e com a formação dos impérios, as sociedades precisavam processar muitas informações, tal como Harari (2013, p. 126 - 127) nos diz ao afirmar que o cérebro humano não consegue armazenar com eficiência grandes bancos de dados por sua capacidade limitada, pela efemeridade orgânica da vida humana e pela seletividade de informações a serem armazenadas. Inicialmente, a necessidade de registrar estoques por meio de símbolos foi vista, segundo Harari (2013, p. 128) no império sumério num sistema chamado de **escrita**, elaborado para registrar quantitativos de pessoas, mercadorias, territórios, animais etc.

Tal sistema mostrou-se como um “sistema de escrita parcial” (*Id.*, p.130) por não registrar outras formas de pensamento que não sejam cálculos matemáticos. O desenvolvimento de uma escrita que fosse além dos registros quantitativos favoreceu o que somente a oralidade não daria conta. Nesse sentido observa-se que “o simbolismo gráfico beneficia, relativamente à linguagem fonética [...]: o seu conteúdo exprime, nas três dimensões do espaço, o que a linguagem exprime na dimensão única do tempo (Pauluk, 2004, p. 4).

Dessa maneira, verifica-se que a escrita tornou registrável o que por si só poderia ser perdido com o tempo. Verificou-se, segundo Derrida (1999, p. 153-154, apud Bordin, 2005, p. 11), a invenção do sistema alfabético no intuito de registrar a origem genealógica dos indivíduos, o que favoreceu o registro da história e cultura dos povos. Sendo assim, os primeiros registros de símbolos, por meio de grafitos rupestres, remontam ao desejo do ser humano em expressar e gravar um pensamento ou informação:

[...] grafitar remete à arqueologia da escrita, já que se percebe, na história, o interesse do ser humano em deixar um rastro que se possa presumir como elaborado por um indivíduo e que denote sua presença (Bordin, 2005, p. 10).



Em suma, a escrita permite que as gerações futuras aprendam com o passado e construam sobre as bases deixadas, o que, cognitivamente, pode denunciar um desejo decorrente das emoções sentidas pelos seres. Verifica-se que com os grafitos escolares não seria diferente: esses, presentes em carteiras escolares, banheiros e paredes, remontam à antiga prática de se utilizar objetos do cotidiano para gravar inscrições, na intenção de registrar o pensamento permeado por emoções. Sendo assim, avançamos com a importância da emoção enquanto fator motivacional para elaborações textuais.

## **2 AS EMOÇÕES NA CONSTRUÇÃO LINGUÍSTICA DOS GRAFITOS**

Segundo Militão e Cavalcante (2016, p. 45), é com as emoções que significamos nossas experiências no mundo físico e social por meio de um corpo que se movimenta e, por meio desse corpo, podemos perceber e sentir, para então significar. Nesse sentido, as emoções também podem ser atribuídas às construções escritas. Ekman (2011) identificou seis emoções básicas universais: alegria, tristeza, raiva, medo, surpresa e aversão.

Ao analisarmos os grafitos escolares, verificamos a presença de diversas emoções que revelam uma construção linguística impulsionada pelas emoções dos alunos. Foolen (2016, p. 13) nos revela que a linguagem possui ligação direta e indireta com a emoção, refletindo sua expressão e conceitualização. No contexto dos grafitos escolares, os alunos utilizam as carteiras como suporte de escrita para transmitir suas emoções, podendo-se encontrar textos amorosos, raivosos, entre outros. Eles podem ser manifestações de descontentamento com a escola, professores, ou podem revelar dificuldades enfrentadas pelo corpo discente: “[...] as emoções normalmente ocorrem quando sentimos,

[...] , que algo que afeta seriamente nosso bem-estar, para melhor ou pior (Ekman, 2011, p. 36).

Dessa forma, o léxico utilizado por esses sujeitos está intrinsecamente sustentado por um – ou mais – estado emocional que, segundo Damásio (2012, p. 147) é desencadeado “[...] após um processo mental de avaliação que é voluntário e não automático”. O cérebro sente a emoção após a percepção de certos órgãos humanos responsáveis pelas emoções primárias: “as emoções primárias [...] dependem da rede de circuitos do sistema límbico, sendo a amígdala e o cíngulo as personagens principais” (*Id.*, p. 150). Destarte, após a repercussão orgânica causada pela emoção, o processo de seleção lexical pode ser realizado e textos escritos podem ser elaborados. Foolen (2016, p. 15, *itálico do autor*) constata que algumas classes de palavras irão denotar tais emoções:

[...] substantivos como *amor, raiva, surpresa*, podemos falar sobre emoções, mas outros elementos do discurso também contêm palavras que dizem respeito às emoções, como verbos, em particular (*amar, odiar, temer*), e adjetivos (*feliz, triste, bravo*) [...] preposições, uma vez que elas exercem um papel nos aspectos relacionais (*amor por alguma coisa*) da conceptualização das emoções.

Nos verbos que denominam emoção, quatro ‘papéis’ semânticos diferentes estão envolvidos: Causas (‘aquele barulho’ em *aquele barulho me irrita*), Experienciadores (a pessoa que experiencia a emoção, como *me* no exemplo dado), Alvos, como ‘*aquele som*’ em ‘*eu odeio aquele som*’, e Efeitos (corporais) (*tremor* em ‘*ele tremeu de medo*’) (Foolen, 2016, p. 16, *itálico do autor*).

Ingschmidt (2007, *apud* Foolen, 2016, p. 19) aponta que interjeições como “uau” e intensificadores como “terrivelmente, horri-vel-

mente” etc., funcionam como modos de trazer o efeito emotivo aos enunciados, já que “interjeições emocionais são casos prototípicos de linguagem emotiva/expressiva” (Id., 2016, p. 14). Outro ponto destacável é sobre o que Foolen (2016, p. 19) diz ser o efeito conotativo sobre alguns vocábulos que carregam uma carga semântica que provoca alguma emoção: palavras como “câncer, morte, drogas” etc., podem simbolizar emoções negativas pelos seus próprios significados, corroborando com a construção do teor emocional de um dado enunciado.

Portanto, realiza-se o que Lindquist (2009, *apud* Foolen, 2016, p. 15) diz ser o **ponto de vista construtivista sobre a emoção**. Desta forma, a linguagem escrita revela-se como produto da emoção vivenciada pelo enunciatador. Tais elementos linguísticos materializam a emoção de maneira similar ao que se pode observar nas expressões emocionais sistematizadas por Ekman (2011). O estímulo emocional impulsiona o aluno em suas construções textuais, em consonância com o que Damásio (2012, p. 150) nos diz:

[...] em síntese, sentir os estados emocionais, o que equivale a afirmar que se tem consciência das emoções, oferece-nos *flexibilidade de resposta com base na história específica de nossas interações com o meio ambiente*.

Podemos, então, descrever os grafitos escolares como um modo com o qual o discente materializa emoções sentidas durante suas práticas sociais. Dessa maneira, avançamos com os resultados parciais da pesquisa.

### 3 RESULTADOS PARCIAIS

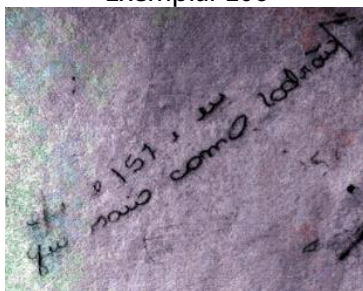
Com base nas teorias, analisamos as emoções nos exemplares, sistematizando o *corpus*:

Tabela 1 – Emoções verificadas no corpus.  
O total não compreende as recorrências.

Emoção	Exemplares	Quantidade
Alegria	E01, E05, E14, E15, E16, E17, E20	7
Tristeza	E02, E13, E19	3
Raiva	E09, E10, E12, E13	5
Medo	Sem ocorrências	0
Surpresa	E02, E06	2
Aversão	E08	1
Não ident.	E03, E04, E07, E11, E18	5
Total dos exemplares		20

Constatamos que a **alegria** é a categoria que mais impulsionou os alunos a escreverem nas carteiras escolares, seguida da raiva e da tristeza. Alguns exemplares não tinham informações linguísticas suficientes para que a diagnose fosse realizada, sendo assim, foram catalogados como não-identificados. A seguir, exemplificaremos as emoções constatadas no *corpus*:

Exemplar E06

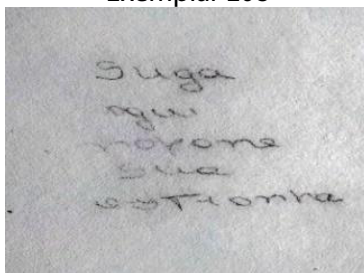


Transcrição: “(nome apagado) e 157 e eu que saio como ladrão”. Emoção: surpresa

Na captura acima, verifica-se o apagamento do nome do sujeito da primeira oração: "... 'é 157", seguidos da segunda oração "eu que saio como ladrão". A primeira oração mobiliza um conhecimento prévio sobre o número 157: "157 - Subtrair coisa móvel alheia, para si ou para outrem, mediante grave ameaça ou violência a pessoa [...]" (BRASIL, 1940).

Dessa maneira, o autor acusa de ladrão o sujeito que teve seu nome apagado. Verifica-se que o verbo "sair", acompanhado do advérbio de modo "como", mobilizam o sentido de ser identificado. O adjetivo "ladrão", nesse contexto, aponta que o autor está sendo qualificado como tal pelos colegas. Desse modo, a emoção mobilizada é a de **surpresa** decorrente da indignação em ser acusado por algo que, provavelmente, ele não fez.

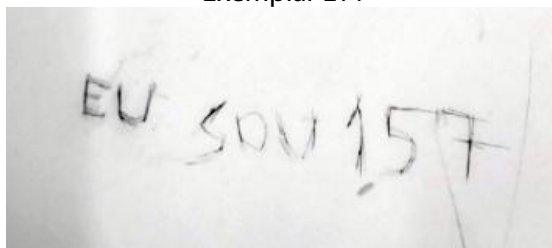
Exemplar E08



Transcrição: "Suga aqui nayane Sua estranha". Emoção: aversão

Neste exemplar o verbo "sugar" representa o ato do sexo oral. O advérbio "aqui" se refere ao falo do enunciador. O alvo é uma mulher chamada "Nayane", destacando a disponibilidade sexual dela. Mais adiante, o pronome "sua" e o adjetivo "estranha" indicam desprezo, refletindo a **aversão** do enunciador por essa mulher.

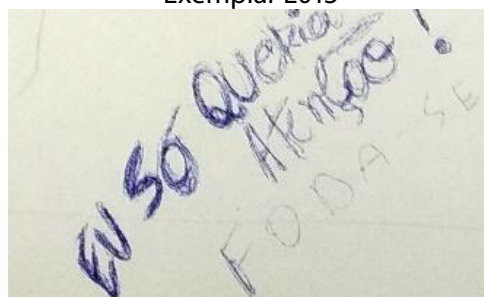
#### Exemplar E14



Transcrição: “EU SOU 157”.

No exemplar observado, verificamos a autoafirmação por meio da flexão do verbo “ser” na primeira pessoa do discurso e no tempo verbal presente do indicativo. O número 157 remonta ao artigo da constituição federal verificada no exemplar E06. Constatou-se a satisfação do discente ao se identificar como uma pessoa que furta, reforçada pelo texto em letras maiúsculas. Tal afirmação denota a emoção da **alegria** como propulsora para a elaboração do enunciado.

#### Exemplar E013



Transcrição: “EU SÓ QUERIA Atenção! FODA-SE”.

No exemplar E013, o verbo “querer” é usado na primeira pessoa do futuro do pretérito, expressando o desejo de algo ausente, revelado pelo substantivo “atenção”. Esse termo sugere observação e cuidado, apontando para uma **tristeza**, intensificada pelo uso da exclamação, que indica um possível tom de **raiva**. Em seguida, o verbo “foder”

é empregado na terceira pessoa do presente, com o pronome “se”, manifestando **raiva** por meio de um insulto.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos dos grafitos revelam que essa forma de expressão emocional vai além das limitações da linguagem verbal, destacando o papel das emoções como impulsionadoras da escrita. A análise revela uma predominância das emoções de **alegria, raiva e tristeza** nos grafites encontrados nas carteiras escolares. Essas expressões dão voz às emoções dos alunos, resultando em uma variedade de conteúdos discursivos que refletem experiências cotidianas. Importante ressaltar que a emoção de alegria nem sempre se traduz em discursos socialmente positivos. Portanto, a análise das influências emocionais destaca a importância de considerar o impacto das emoções na comunicação e no ambiente educacional, instigando reflexões sobre as formações discursivas a que os estudantes estão expostos.

Dessa forma, o estudo contribui para a compreensão do fenômeno e do impacto das emoções nas construções textuais do corpo discente e na comunicação no contexto escolar. A pesquisa mostrou-se profícua para que possamos avançar com as próximas instâncias do projeto, que abarcam os discursos proferidos por meio desses textos.

## REFERÊNCIAS

- BORDIN, D. J.. **Inscrições de si:** da porta de banheiro ao chat. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2005.
- BRASIL. **Lei n.º 2.848, DE 7 DE DEZEMBRO DE 1940.** Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm)>. Acesso em 15 jun. 2023.
- CARDOSO, A. R.; ZIMMERMANN, T. R.. Homossexualidade e expressões em grafitos escolares. **Emblemas**, v. 18, n. 1, 2021.
- CAVALCANTE, S. M. S.; MILITÃO, J. A.. O lugar das emoções no processo de produção de sentidos In CAVALCANTE, S. M. S.; MILITÃO, J. A. (Orgs.). **Emoções:** desafios para estudos da linguagem e cognição. Belo Horizonte: PUC. Minas, 2016, p. 42 – 71.
- DAMÁSIO, A.. **O erro de Descartes:** emoção, razão e o cérebro humano. Editora Companhia das Letras, 2012.
- ENDO, T. S.. **A pintura rupestre da pré-história e o grafite dos novos tempos.** Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação. Universidade de São Paulo, 2009.
- EKMAN, P.. **A linguagem das emoções.** São Paulo: Lua de Papel, 2011.
- FOOLEN, A.. A relevância da emoção para a linguagem e para a Linguística. In: CAVALCANTE, S. M. S.; MILITÃO, J. A. (Orgs.). **Emoções:** desafios para estudos da linguagem e cognição. Belo Horizonte: PUC. Minas, 2016, p. 11 - 40.
- HARARI, Y. N.. **Sapiens:** História Breve da Humanidade. Elsinore, 2013.
- PAULUK, Marcel. Um novo olhar sobre a escrita: a contribuição das ciências cognitivas e da semiótica para o desenvolvimento de uma ciência da escrita. **Ciências & Cognição**, v. 2, 2004.



## CAPÍTULO 14

# RELAÇÕES COESIVAS E SEMÂNTICAS DA CONSTRUÇÃO CONECTORA [FORA ISSO] À LUZ DA LINGUÍSTICA FUNCIONAL CENTRADA NO USO

*BITTENCOURT, Barbara Andréa Fontoura*<sup>43</sup>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda os usos da construção conectora [fora isso] no português contemporâneo. Nossa hipótese inicial é que [fora isso] seja um conector complexo e polissêmico que veicula o sentido de exceção, com noções alternantes de contraste e de adição, e que atua na articulação oracional e supraoracional. O objetivo geral para este estudo é descrever as propriedades da forma e do conteúdo de *fora isso*, recorrendo, sobretudo, aos preceitos da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), e, de maneira subsidiária, aos pressupostos da Linguística do Texto (Koch, 2021).

Em nossas primeiras análises, observamos que [fora isso]<sup>44</sup> é um conector de exceção, que, pragmaticamente, é empregado para incluir informações convergentes (de valor aditivo) e divergentes (de valor contrastivo). Além disso, estabelece dois diferentes tipos de coesão. Como ilustração desses aspectos, seguem duas ocorrências:

---

43 Universidade Federal Fluminense. [babittencourt@id.uff.com.br](mailto:babittencourt@id.uff.com.br)

44 Cabe-nos informar que, para este estudo, utilizamos o registro [fora isso] para nos referirmos à construção, uma virtualidade, e fora isso quando nos referimos ao dado empírico, ao constructo.

(01) “Como o que predomina é a lógica do consumo sem sentido, a Europa e os EUA juntos gastam, ao ano, US\$ 17 bilhões em ração para animais de estimação. Fora isso, apenas no Japão, os executivos se divertem em entretenimentos que “ alimentam os desejos da carne ”<sup>45</sup>

(02) “E parabéns, pois além do Julio, acho que você é um dos poucos aqui que teve essa coragem... porque convenhamos que não é fácil para ninguém... A única coisa que eu acho positivo na visibilidade é o fato de que outras pessoas sabendo o que é a assexualidade, podem se descobrir também sendo assexual. **Fora isso**, não acho que há tanta necessidade de virarmos os holofotes para nós.”<sup>46</sup>

Em (01), verificamos que *fora isso* apresenta inclusão de argumento na mesma direção, a dizer, uma ideia aditiva e, em (02), inclusão de argumento em direção oposta, contendo a ideia de contraste.

## 1 AS NOÇÕES DE EXCEÇÃO, ADIÇÃO E CONTRASTE

A ideia de exceção, na língua, ocorre, de acordo com Castilho (2014), nos advérbios de exclusão. O autor afirma que há essa noção quando se deseja retirar indivíduos de um conjunto e que tomam por escopo um substantivo que pode ou não estar expresso, atuando como um especificador de um sintagma nominal.

A adição, na tradição gramatical, é geralmente observada na construção de orações coordenadas aditivas e esses enunciados, de acordo com Bechara (2019), adicionam ou entrelaçam orações sem nenhuma informação extra. Neves (2006) nos ensina que, em Halliday e Hasan (1976, *apud* Neves, 2006) a noção de junção é processo textual,

45 Disponível em: [http://amaivos.uol.com.br/amaivos09/noticia/noticia.asp?cod\\_noticia=13624&cod\\_canal=42](http://amaivos.uol.com.br/amaivos09/noticia/noticia.asp?cod_noticia=13624&cod_canal=42) , Acesso em, 06/08/2022.

46 Disponível em: <http://a2forum.forumeiros.com/t138p15-assexualidade-no-brasil-mas-pode-ooooh> Acesso em 10/05/2022

por isso coesivo, uma relação que se deve ao sentido. Isso implica dizer que os processos de junção são as relações entre as partes, abrangendo uma diversidade de tipos estruturais das superfícies textuais.

Mauri e Ramat (2012) examinam os conectivos contrastivos italianos e afirmam que esses articuladores são utilizados para indicar contraste ou oposição entre duas partes de uma sentença. Essa oposição sinaliza um conflito entre estados de coisas. Assim sendo há três tipos possíveis de contrastes: oposição simples – configura-se como um conflito simétrico; correção – o conflito é gerado pela negação explícita do primeiro elemento, seguido pela substituição dele por outro; e contraexpectativa – a primeira parte de uma sentença estabelece uma expectativa que é contradita pela segunda ou pelo contexto.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

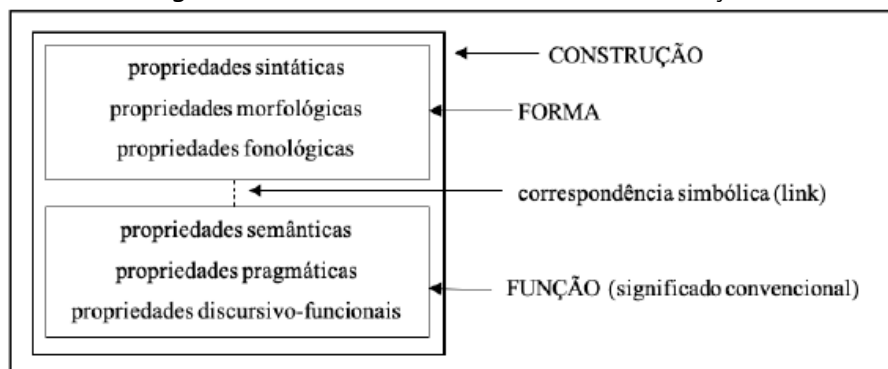
Esta pesquisa tem como objetivo descrever os usos da construção [fora isso]. Para a análise, adotamos a abordagem da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), uma vertente do funcionalismo linguístico norte-americano influenciada pela Linguística Cognitiva, especialmente pela abordagem construcional da gramática. A LFCU foca na análise da linguagem em situações reais de uso, buscando generalizar as propriedades formais e funcionais das construções com base em dados empíricos coletados de *corpora* linguísticos.

Assim, a LFCU desenvolve sua investigação considerando, para além das questões semânticas, pragmáticas e discursivas, outras da ordem da cognição, que buscam descrever de que modo a mente humana armazena, produz, interpreta e constrói uma língua. Então, as pesquisas na LFCU buscam generalizações dos usos de uma construção linguística a partir de uma análise abrangente de ocorrências. Uma característica relevante dessa abordagem é sua quebra com a visão atomista predominante na descrição gramatical, na qual a palavra

é, frequentemente, o foco da análise. Na LFCU, as construções linguísticas podem variar em tamanho, especificidade fonológica e conceptualização.

Esses aspectos estão sintetizados na figura e quadro a seguir:

Figura 1: A estrutura simbólica de uma construção



Fonte: Croft (2001, p. 18)

Quadro 1: Dimensão das construções

Tamanho	Atômica <i>café, -s (pl)</i>	Complexa <i>sei lá, por isso</i>	Intermediária <i>pós-graduação</i>
Especificidade fonológica	Substantiva <i>café, -erro</i>	Esquemática <i>SV, Sprep</i>	Intermediária <i>Adj-mente</i>
Conceptualização	Conteudista <i>café, SV</i>	Procedural <i>-s (pl), por isso</i>	Intermediária <i>poder (modal)</i>

Fonte: Rosário e Oliveira (2016, p. 240)

Quanto à figura 1, ficam compreensíveis os dois planos – o da forma e o do sentido –, que atuam juntos por meio do elo de correspondência simbólica, considerando no plano da forma as propriedades sintáticas, morfológicas e fonológicas e no plano do sentido as propriedades semânticas, pragmáticas e discursivo-funcionais. Quanto ao quadro 1, podemos dizer que a expressão conectora [fora

isso] é complexa, considerando o tamanho – composta por dois elementos; substantiva (totalmente preenchida) e procedural quanto à conceptualização em virtude de exercer função conectora.

Na construção sob análise, podemos percebê-la como complexa procedural, em que a função não corresponde diretamente ao significado das subpartes: *fora* em seu uso mais concreto e original tem sentido de lugar externo; já em uso mais abstrato há a noção de exceção. A subparte *isso* é um pronome dessemantizado, o qual recupera sentidos antecedentes. Dessa forma, é possível afirmar que esses sentidos não contribuem diretamente para o valor pragmático de acréscimo ou de contraste atribuídos à expressão conectora.

A Linguística de Texto se concentra em conceitos relacionados à comunicação verbal, a partir dos quais compreendemos que o falante se comunica por meio de textos criados de diversas maneiras, envolvendo situações complexas na produção do discurso. Nessa abordagem, o texto é uma totalidade formada por fenômenos linguísticos incumbidos da textualidade. Dentre as situações que compõem esse processo, estão a coesão referencial e a sequencial.

De acordo com Koch (2021), a coesão sequencial é um procedimento linguístico que estabelece relações semânticas e pragmáticas à medida que faz o texto progredir. Enquanto a coesão referencial ocorre quando um componente da superfície textual faz remissão a outras partes do texto. Podemos, então, afirmar que [fora isso] atua nas duas frentes de conexão, enquanto a subparte *fora* faz o texto progredir, promovendo a coesão sequencial, a outra subparte – *isso* – retoma partes anteriores do texto, promovendo a coesão referencial.

### 3 METODOLOGIA

Para este artigo, coletamos 100 dados de *fora + isso* do site *Corpus de Português / Web Dialectos*, de 2016 que contém aproximadamente 1 bilhão de palavras. Esse *corpus* é composto por textos da internet de quatro países de língua portuguesa.

Empregamos, para essa análise, o método misto caracterizado pelo “equacionamento entre a metodologia qualitativa e a quantitativa” (Lacerda, 2016, p. 85). Consideramos, então, a descrição dos usos de *fora isso* em termos de propriedades formais e funcionais, especialmente nos aspectos de suas funções semântico-pragmáticas bem como nos aspectos coesivos, os quais articulam diferentes partes do texto.

### 4 ANÁLISE DE DADOS

Quanto ao aspecto semântico, [fora isso] é uma construção parcialmente composicional, em que *fora* – preposição – veicula valor de exceção. No aspecto pragmático, a construção mobiliza esse valor de exceção para incluir argumentos convergentes e divergentes.

Quando ocorrem argumentos convergentes, a relação pragmática que se estabelece entre as duas unidades discursivas – D1 e D2 – é aditiva, a qual configura-se como uma relação de soma entre ideias. Já quando os argumentos são convergentes, a relação estabelecida é de oposição.

Em (01) *fora isso* assume uma função de conectar períodos. O tipo de conexão promovida pelo conector é híbrido nos termos de Lopes e Moura (2021), os quais cunharam ao tipo de conexão que promove, simultaneamente, a coesão sequencial e referencial (Koch, 2021). Verificamos, no dado, que [fora isso] apresenta inclusão de argumento na mesma direção (convergente). Desse modo, evidenciam-se os seguintes aspectos: a) é possível a substituição de *fora isso* por um outro conector aditivo, como *além disso*, sem que haja alteração

nas condições de verdade; b) a unidade de informação iniciada pelo conector é complementar à que lhe antecede, uma vez que o argumento inicialmente apresentado é continuado em D2. Essas novas ideias acrescentam informações e são mais focais. Ocorre que, na passagem do primeiro argumento para o segundo, a construção [fora isso] promove uma interrupção do fluxo para oferecer uma nova informação na mesma direção. Nesse sentido, a semântica de exceção presente na subparte *fora* atua como um mecanismo para separar o argumento anterior, diminuindo a sua relevância. Ademais, a construção funciona como um mecanismo da linguagem para enfatizar o que se deseja informar.

Em (02), o conector também une períodos, por meio da conexão híbrida (Lopes e Moura, 2021) de [fora isso] e apresenta a inclusão de ideias convergentes, as quais favorecem a construção do contraste. Assim, podemos afirmar que: a) há a possibilidade de substituição de *fora isso* por um conector contrastivo, como, *no entanto*, sem que haja alteração das condições de verdade; b) a presença de polaridades distintas da oração, iniciada em [fora isso] em relação à informação anterior, o que favorece a construção do contraste: *eu acho X; não acho Y*. Nos termos de Mauri e Ramat (2016), esse contraste caracteriza-se por oposição simples, em que o conflito é simétrico entre as partes (relação de antonímia).

Em nossas testagens, fizemos a substituição de *fora isso* por um conector canônico. Nas ocorrências convergentes, ocorreu a possibilidade de substituição em 100% dos casos. No entanto, nos dados divergentes, a substituição não foi possível em todas as ocorrências, criando a possibilidade de agramaticalidade, como podemos observar no dado (03):

(03) Voltando ao assunto, alguma preferência de filme? O único que pensei foi Jogo de Amor em Las Vegas. Já assistiu? Eu se acabei de rir. Rsrtrs. Beijos. Agora fiquei sem graça com todo esse crédito.

Obrigado. Caramba, só sei escolher filme pra mim. **Fora isso** só escolho filme ruim. Acho que Jogo de Amor em Las Vegas é uma boa pedida.<sup>47</sup>

Na substituição por uma expressão canônica, haveria uma contradição: “só sei escolher filme pra mim. **Mas** só escolho filme ruim”. A contradição se manifesta no fato de o enunciador afirmar em D1 sua habilidade de selecionar filmes apenas para ele, mas em D2, ele sustenta que só escolhe filmes ruins. No enunciado, há uma incoerência, já que ele afirma saber escolher filmes para ele e só escolher filmes ruins. Como se pode notar, a compreensão que se tem no dado (02), não foi mantida na substituição por um conector canônico correspondente.

Ainda nos dados contrastivos, podemos observar outro tipo de contraste proposto por Mauri e Ramat (2016):

(04) Todos esses acontecimentos, idas e voltas, o maior período que conseguimos ficar totalmente separados foi de 6 meses (na gravidez) **fora isso**, ficamos e depois ele diz não ser isso que ele tem a me oferecer pois sua vida tá uma (turbulência), ele tem o coração duro para as coisas de Cristo.<sup>48</sup>

No dado (04), o conflito é gerado por contraexpectativa, pois o enunciador afirma que de todo o tempo juntos, só conseguiram ficar separados por apenas 6 meses. Assim, espera-se que por esse motivo a pessoa citada tenha algo a oferecer à companheira, no entanto, não tem. A expectativa criada não é confirmada em D2.

Quanto à produtividade dos usos convergentes e divergentes, nos dados selecionados, observamos a seguinte proporção apresentados na tabela abaixo:

---

47 Disponível em: <http://amelhordasintencoes.wordpress.com/2009/12/07/chuta-que-gruda>. Acesso em 29/04/2023.

48 Disponível em: <http://aconselhamentoparacasal.wordpress.com/aconselhamento-2/>. Acesso em: 10/05/2022



Tabela 1: Usos convergentes e divergentes de *fora isso*

Total de ocorrências	Usos convergentes	Usos divergentes
100	54	46

Elaboração própria

Considerando o quantitativo de ocorrências analisadas, assumimos que, em termos de frequência, os usos convergentes superam os divergentes. Das 46 ocorrências divergentes, 32 ocorrências eram por contraste simples e 14 por contraexpectativa. Vale mencionar que o tipo de contraste por correção não foi produtivo para o estudo de *fora isso*, visto que ele é gerado pela negação explícita do primeiro elemento.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos descrever e analisar as propriedades de forma e de significado da construção, por meio da observação de 100 ocorrências atuais, extraídas do *Corpus Web Dialetos*, do *Corpus* do Português, à luz da Linguística Funcional Centrada no Uso em diálogo com a Linguística de Texto (Koch, 2021). Nossos resultados nos levaram as seguintes conclusões:

- [*fora isso*] apresenta valor semântico de exceção e introduz argumentos convergentes e divergentes;
- O uso convergente é mais produtivo. Isso ocorre devido às maiores restrições funcionais previstas para o uso contrastivo;
- Os usos convergentes associam-se a dois contextos de uso: (i) à noção de oposição simples; (ii) à presença da contraexpectativa.
- A expressão conectora promove uma conexão híbrida, sequencial e referencial simultaneamente.

## REFERÊNCIAS

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019

BYBEE, J. *Língua, uso e cognição*. Tradução de Maria Angélica Furtado da Cunha; revisão técnica Sebastião Carlos Leite Gonçalves. São Paulo: Cortez, 2016.

Castilho, A. *Nova gramática do português brasileiro*. – 1. ed., 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2014

CROFT, W. *Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

FERRARI, L. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, I. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2021

LACERDA, P.F.A.C., *O papel do método misto na análise de processos de mudança em uma abordagem construcional: reflexões e propostas*. Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume Especial, dez de 2016, p. 83-101.

LOPES, M. G. *Encapsulamento Anafórico: Definição e Tipologia*. Todas as Letras, São Paulo, v. 21, n. 2, maio/ago, 2019a, p. 70-8. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6914/letras.v21n2p70-87>

\_\_\_\_\_, M. G. A emergência do conector *fora que* no português. Revista do GEL. São Paulo, SP: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 2002. Disponível em: : <https://revistas.gel.org.br/rgrg>

LOPES, M.G. e MOURA, S.C. *As construções conectoras [com isso] e [como se não bastasse (x)] na promoção da coesão híbrida: um estudo centrado no uso*. Soletas: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPLIN, nº 41, jan. –jun. 2021, p. 189-215. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletas/article/view/55575>.

MAURI, C. e RAMAT, A.G., *The development of adversative connectives in Italian: Stages and factors at play*. Linguistics 2012. p.p. 191-239

Neves, M. H. M *Gramática de usos*. 2ª.ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2011.

OLIVEIRA, M.R. e ROSÁRIO, I.C. *Funcionalismo e abordagem construcional da gramática*. Revista Alfa, São Paulo, n. 60, v. 2, 2016, p. 233-259.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. *Construcionalização e Mudanças Construcionais*, tradução Taísa Peres Oliveira e Angélica Furtada da Cunha – Vozes, Petrópolis, RJ, 2021.

## **TESTE TORES:** uma proposta de teste de avaliação da compreensão oral e escrita para o português europeu em meio escolar

*MARTINS DA SILVA, João<sup>49</sup>*

*MARÇALO, Maria João<sup>50</sup>*

*RAMALHO, Ana Margarida<sup>51</sup>*

### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho insere-se no âmbito do Doutoramento em Linguística, na Universidade de Évora, em Portugal, iniciado no ano letivo 22-23, e surge da necessidade de identificar instrumentos desenvolvidos especificamente para o português europeu (PE) que visem avaliar a compreensão da linguagem oral e escrita. A escassez de instrumentos nesta área tem impacto quer na identificação de dificuldades, quer na planificação de uma intervenção que vá ao encontro das reais necessidades das crianças e jovens. A par com a escassez de instrumentos, identifica-se um aumento das dificuldades manifestadas por crianças e jovens ao nível da compreensão na modalidade oral e/ou da compreensão na modalidade escrita.

---

49 Centro de Estudos em Letras – Universidade de Évora. joaomartinssilva@fa.uevora.pt

50 Centro de Estudos em Letras – Universidade de Évora. mjm@uevora.pt

51 Escola Superior de Saúde do Alcoitão – Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. amargaridamcramalho@gmail.com

## 1 ORAL VS. ESCRITA

O desenvolvimento linguístico, a par com o desenvolvimento cognitivo carecerá sempre de estudo e análise sistematizada e atualizada, no sentido de proporcionar as melhores ferramentas para avaliar, diagnosticar e intervir. A compreensão da linguagem oral é um processo complexo que implica a atribuição de significado a cadeias fônicas, e que envolve a receção e a decifração da mensagem transmitida com integração no sistema de memória (ALVES *et al.*, 2023, p. 243). Trata-se de um processo ativo, onde o indivíduo ouve algo que é falado, constrói um significado e relaciona isso ao conhecimento existente (GILAKJANI & AHMADI, 2011; KIM & PILCHER, 2016; cf. MENDES, 2021, pp. 8-9).

A compreensão da linguagem escrita integra quatro níveis de compreensão, designadamente compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização da informação, e compreensão crítica, que possuem exigências distintas (CATALÀ *et al.*, 2001 – cf. VIANA *et al.*, 2018, pp. 14-15, e VIANA & RIBEIRO, 2020, p. 1) (esquema 1).

Esquema 1 – A compreensão leitora segundo Català *et al.*, 2001.

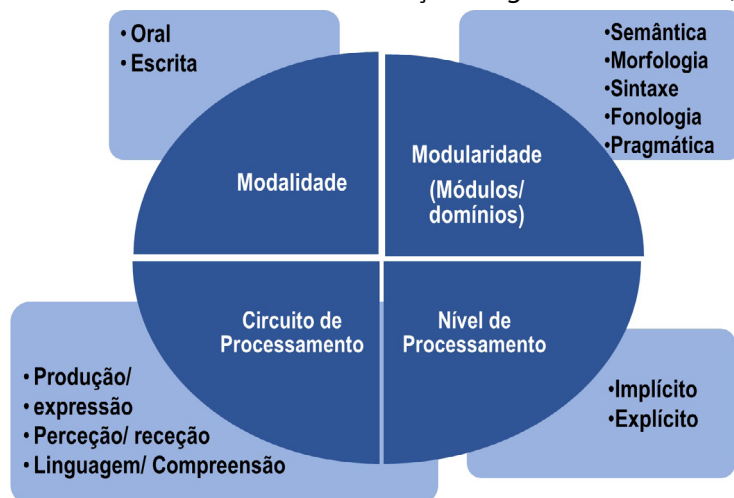


Existe uma influência bidirecional entre oralidade e escrita (BAPTISTA *et al.*, 2011, p. 105), quer em crianças com Desenvolvimento Típico (DT) quer em crianças com Desenvolvimento Atípico (DA) (ADLOF

& HOGAN, 2018, p. 767). Nas crianças com DA, um comprometimento da compreensão na linguagem oral encontra-se associado a um pior prognóstico terapêutico e relacionado a maiores dificuldades na compreensão da leitura (CRESTANI *et al.*, 2013, p. 231), enquanto o DT é facilitador da aprendizagem da vertente escrita da língua (VIANA *et al.*, 2021, p. 234).

Avaliar o conhecimento linguístico implica avaliar as diferentes manifestações do mesmo, ou seja, as diferentes modalidades, os vários módulos, os diferentes níveis e circuitos de processamento (ALVES, 2019, p. 1287) (esquema 2).

Esquema 2 – Quadrante das manifestações linguísticas de Alves (2019).



A prática baseada na evidência exige medidas quantitativas na intervenção (Mendes, 2021, p. 16), que por sua vez, impõe a existência de instrumentos que avaliem as competências-alvo (ALVES *et al.*, 2023, p. 246). MENDES (2021, pp. 24-25) considerou fundamental a realização de estudos que analisem os efeitos de programas de intervenção na compreensão da leitura, da mesma forma que se estudam variáveis como o vocabulário e a compreensão oral dos alunos.

Atualmente existem vários instrumentos para avaliar a produção oral e instrumentos para avaliar a descodificação (leitura) e a codificação (escrita), porém muitos destes instrumentos de avaliação da compreensão da linguagem oral circunscrevem-se às idades 3-9 anos. Os poucos instrumentos ao serviço da avaliação da leitura da população escolar portuguesa ou se encontram ainda em fase de elaboração ou não apresentam as características básicas para poderem vir a ser utilizados de forma padronizada (SIM-SIM & VIANA, 2007, p.58), constatação ainda atual, implicando que se recorra a instrumentos não padronizados para avaliar crianças sem dados normativos significativos.

Tanto quanto se sabe, não existe nenhum instrumento de avaliação da linguagem validado para o PE, que avalie simultaneamente, em diferentes faixas etárias, compreensão oral e escrita (ALVES *et al.*, 2023, p. 293). Em suma, a avaliação da compreensão na modalidade oral como antecedente, a avaliação da compreensão na modalidade escrita como consequente, e a correlação que se estabelece entre ambas são indicadas como áreas onde ainda existe um défice de investigações específicas.

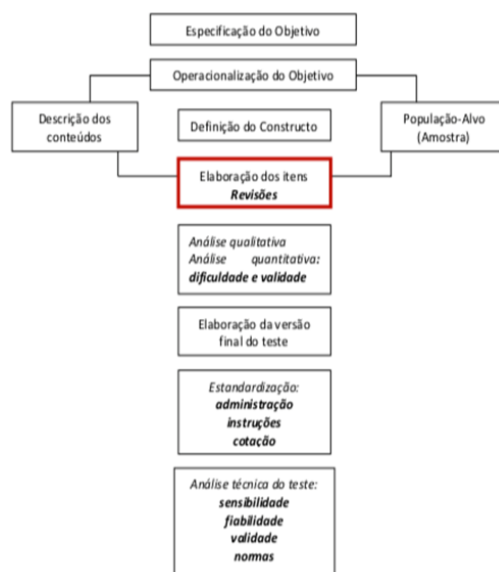
## 2 METODOLOGIA

O presente estudo teve como principais objetivos os seguintes: i) analisar os testes existentes para avaliar a compreensão da linguagem oral e escrita para o PE; ii) contribuir para o levantamento de competências linguísticas a incluir no TORES. Na conclusão do programa de doutoramento pretende-se o desenvolvimento e validação do TORES, como um instrumento controlado linguisticamente que avalie a compreensão da linguagem oral e escrita, de crianças e jovens (8 – 12 anos), em território nacional. Da análise deste instrumento será possível estabelecer uma linha de base e direcionar a intervenção para as estruturas necessitadas. A presente investigação consubstancia-se como um contributo essencial para a prática clínica dos Terapeutas da Fala.

A análise dos instrumentos foi baseada nas concepções de ALVES (2019), que define as diferentes manifestações linguísticas, nomeadamente a modalidade oral e escrita, os domínios linguísticos – semântica, morfologia, sintaxe, fonologia e pragmática, os circuitos de processamento – produção/expressão, percepção/receção e linguagem/compreensão, e os níveis de processamento implícito e explícito, assim como as concepções de CATALÀ *et al.* (2001), VIANA *et al.* (2018) e VIANA & RIBEIRO (2020), que referem que a compreensão leitora integra a compreensão literal, a compreensão inferencial, a compreensão crítica e a reorganização da informação.

A contribuição para o teste TORES teve em conta as concepções de Brown (1976; cf. Ramalho, 2018) (esquema 3) e respeitará procedimentos específicos, de acordo com as guidelines da COSMIN (Mokkink *et al.*, 2010), de consenso nacional e internacional que preconizam três domínios (e.g. a confiabilidade, a validade e a capacidade de resposta).

Esquema 3 – Modelo de Brown para desenvolvimento de instrumentos de avaliação/teste, segundo Brown (1976) cf. Ramalho (2018).





### 3 RESULTADOS OBTIDOS

Da análise realizada aos instrumentos que avaliam a compreensão na modalidade oral, destacaram-se o TAS – Teste de Avaliação Semântica (SUA-KAY *et al.*, 2015), que apenas avalia no domínio linguístico da semântica, o ALO – Avaliação da Linguagem Oral (SIM-SIM, 2001), que, apesar de ser um teste muito completo, não avalia o domínio linguístico da pragmática, a GOL-E: Grelha de Observação da Linguagem – nível escolar (SUA-KAY & SANTOS, 2014), que é muito utilizado por Terapeutas da Fala na avaliação da linguagem, porém, trata-se de uma grelha de observação e também não avalia o domínio linguístico da pragmática, e o TALIE – Teste de Avaliação da Linguagem em Idade Escolar (Capelas, 2021; Oliveira, 2021), teste que avalia a compreensão oral e a expressão em todos os domínios linguísticos, porém, circunscreve-se à faixa etária 6A-10A (tabela 1).

Tabela 1 – Análise dos testes que avaliam a modalidade oral.

TESTES modalidade oral	Módulos/domínios					Circuitos de processamento		Testes/ subtestes/ provas
	Semântica	Morfologia	Sintaxe	Fonologia	Pragmática	Compreensão	Expressão	
<b>TAS</b> <b>7A ≈ 14A</b>  (SUA-KAY <i>et al.</i> , 2015)	X					X	X	Relações sintagmáticas, campo lexical, sinonímia, antonímia e paronímia
<b>ALO</b> <b>3A ≈ 10A</b>  (SIM-SIM, 2001)	X	X	X	X		X	X	Definição verbal, nomeação, compreensão de estruturas complexas, completamento de frases, reflexão morfosintática, segmentação e reconstrução segmental
<b>GOL-E</b> <b>5A ≈ 10A</b>  (SUA-KAY & SANTOS, 2014)	X	X	X	X		X	X	Estrutura semântica, morfosintática e fonológica

TESTES modalidade oral	Módulos/domínios					Circuitos de processamento		Testes/ subtestes/ provas
	Semântica	Morfologia	Sintaxe	Fonologia	Pragmática	Compreensão	Expressão	
<b>TALIE 6A ≈ 10A</b> (CAPELAS, 2021; OLIVEIRA, 2021)	X	X	X	X	X	X	X	Em processo de validação

Da análise realizada aos instrumentos que avaliam a compreensão na modalidade escrita, destacaram-se o DECIFRAR – Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura (SALGUEIRO, 2009) e o PRP – Prova de Reconhecimento de Palavras (VIANA & RIBEIRO, 2010), que apenas avaliam a compreensão leitora nos domínios linguísticos da semântica e da fonologia e ao nível da palavra, o TCL – Teste de Compreensão da Leitura (CADIME *et al.*, 2012), que, apesar de avaliar em todos os domínios linguísticos, só avalia ao nível do texto, o TIL – Teste de Idade da Leitura (SANTOS & CASTRO, 2008; adaptado de LOBROT, 1973), que, apesar de avaliar em todos os domínios linguísticos, só avalia ao nível da palavra e do texto, e o TRL – Teste de Rastreio da Leitura (SILVA *et al.*, 2020), que está circunscrito à faixa etária 6A-7A e só avalia ao nível da frase (tabela 2).

Tabela 2 – Análise dos testes que avaliam a modalidade escrita.

TESTES Modalidade Escrita	Módulos/domínios				Circuitos de processamento		Testes/subtestes/provas			
	Semân- tica	Morfos- sintaxe	Fono- logia	Pragmá- tica	Compre- ensão leitora	Expressão escrita	Letra	Palavra	Frase	Texto
<b>DECIFRAR 6A ≈ 10A</b> (SALGUEIRO, 2009)	X		X		X			X		
<b>PRP 6A ≈ 10A</b> (VIANA & RIBEIRO, 2010)	X		X		X			X		
<b>TCL 8A ≈ 10A</b> (CADIME <i>et al.</i> , 2012)	X	X	X	X	X					X
<b>TIL 8A ≈ 12A</b> (SANTOS & CASTRO, 2008)	X	X	X	X	X			X	X	

TESTES Modalidade Escrita	Módulos/domínios				Circuitos de processamento		Testes/subtestes/provas			
	Semântica	Morfossintaxe	Fonologia	Pragmática	Compreensão leitora	Expressão escrita	Letra	Palavra	Frase	Texto
<b>TRL 6A ≈ 7A</b> (SILVA <i>et al.</i> , 2020)	X	X	X	X	X				X	

Da análise realizada aos instrumentos que avaliam a compreensão na modalidade oral e escrita, destacaram-se o ALEPE – Avaliação da Leitura em Português Europeu (SUCENA & CASTRO, 2013), que apenas avalia nos domínios linguísticos da semântica e da fonologia, ao nível da letra e da palavra, o PALPA-P – Provas de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Português (CASTRO, CALÓ & GOMES, 2007), que apenas avalia nos domínios linguísticos da semântica, da sintaxe e da fonologia, ao nível da letra, da palavra e da frase, a BAL – Bateria de Avaliação da Leitura (RIBEIRO *et al.*, 2014), que, apesar de avaliar em todos os domínios linguísticos, só avalia ao nível da palavra e do texto, e o ACLLE: Avaliação das Competências de Linguagem para a Leitura e Escrita (VITORINO, VALIDO, LOPES, MOREIRA & PAIXÃO, 2011), que avalia a compreensão e a expressão em todos os domínios linguísticos, ao nível da letra, da palavra, da frase e do texto, porém na faixa etária dos 5A-9A (tabela 3).

Tabela 3 – Análise dos testes que avaliam a modalidade oral e escrita.

TESTES  Modalidade oral e escrita	Módulos/domínios					Circuitos de processamento				Testes/subtestes/provas			
						Compreensão		Expressão					
	Semântica	Morfologia	Sintaxe	Fonologia	Pragmática	Oral	Leitora	Oral	Escrita	Letra	Palavra	Frase	Texto
ALEPE 6A ≈ 11A (SUCENA & CASTRO, 2013)	X			X		X	X	X		X	X		
PALPA-P 5A ≈ Adult (Trad. de CASTRO, CALÓ & GOMES, 2007)	X		X	X		X	X		X	X	X	X	

TESTES  Modalidade oral e escrita	Módulos/domínios					Circuitos de processamento				Testes/subtestes/provas			
						Compreensão		Expressão					
	Semântica	Morfologia	Sintaxe	Fonologia	Pragmática	Oral	Leitora	Oral	Escrita	Letra	Palavra	Frase	Texto
BAL 6A ≈ 11A (RIBEIRO <i>et al.</i> , 2014)	X	X	X	X	X	X	X				X		X
ACLE 5A ≈ 9A (VITORINO <i>et al.</i> , 2011)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

## 4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a realização da análise, muito importante para definir o que deverá ser avaliado pelo teste TORES, considerou-se que será fundamental que este inclua uma avaliação de todos os domínios linguísticos (semântica, morfologia, sintaxe e pragmática), exceto a fonologia, visto que não se pretende focar na decodificação (fase inicial da leitura), deverá ser circunscrito à avaliação da compreensão na modalidade oral e na modalidade escrita, ao nível da palavra, da frase e do texto, e que a faixa etária deverá ser 8A-12A, no sentido de permitir uma avaliação para crianças e jovens no 2.º ciclo do ensino básico (tabela 4).

Tabela 4 – Proposta do teste TORES que avalia a compreensão na modalidade oral e escrita.

TESTES  Modalidade Oral e Escrita	Módulos/domínios					Circuitos de processamento				Testes/subtestes/provas			
						Compreensão		Expressão					
	Semântica	Morfologia	Sintaxe	Fonologia	Pragmática	Oral	Leitora	Oral	Escrita	Letra	Palavra	Frase	Texto
TORES 8A ≈ 12A  (Martins da Silva, Marçalo & Ramalho, 2025)	X	X	X		X	X	X				X	X	X

Foi possível, ainda, identificar alguns aspetos que o TORES deverá ter em conta, nomeadamente as relações semânticas (sinonímia e antonímia), as estruturas lexicais (campo lexical, campo semântico e expressões idiomáticas), as relações gramaticais, a coordenação e subordinação de orações (agente da passiva; orações coordenadas adversativas, disjuntivas e explicativas) e a compreensão de palavras, frases, textos informativos e textos narrativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho foi possível contribuir para a identificação dos aspetos linguísticos na modalidade oral e na modalidade escrita a ter em conta para a construção do TORES. A recolha destes dados permitirá a construção do teste TORES e, de futuro, após a sua validação, a obtenção de dados sobre tipologias das estruturas linguísticas, de dados de referência por faixa etária/ano de escolaridade e a contribuição para um aumento do conhecimento sobre o desenvolvimento da compreensão em crianças portuguesas em idade escolar e para práticas assentes em evidência científica.

## REFERÊNCIAS

ADLOF, S. M. e HOGAN, T. P. Understanding Dyslexia in the Context of Developmental Language Disorders. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, Vol. 49, pp. 762–773, 2018. Disponível em [https://doi.org/10.1044/2018\\_LSHSS-DYSLC-18-0049](https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0049).

ALVES, D. C. **Oral Language**. Em J. S. Damico & M. J. Ball (Eds.), *The SAGE Encyclopedia of Human Communication Sciences and Disorders* (pp.1286-1289). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc, 2019.

ALVES, D. C., CORREIA, P., CRUZ, S. FONSECA, J., IBRAHIM, S., LOPES, I., LOUSADA, M., OLIVEIRA, P. & PINTO, C. (Eds.). **Compendium de Terapia da Fala** – Avaliar e intervir com evidência. Sociedade Portuguesa de Terapia da Fala, 2023.

BAPTISTA, A., VIANA, F. L. & BARBEIRO, L. **O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica**. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011.

CRESTANI, A. H., OLIVEIRA, L. D., VENDRUSCOLO, J. F. & RAMOS-SOUZA, A. P. **Distúrbio específico de linguagem**: a relevância do diagnóstico inicial. Revista CEFAC n.º 15 (1), 2013. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1516-18462012005000105>.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de investigação em Ciências Sociais de Humanas**: Teoria e prática (2.ª Ed.). Edições Almedina, 2023.

GILAKJANI, A., & AHMADI, A. A study of factors affecting EFL learners' English listening comprehension and the strategies for improvement. **Journal of Language Teaching and Research**, 2(5), 977-988, 2011.

KIM, Y.-S. G., & PILCHER, H. What is listening comprehension and what does it take to improve listening comprehension? In R. Schiff & M. Joshi (Eds.), **Handbook of interventions in learning disabilities** (pp. 159-174). New York: Springer, 2016.

MENDES, M. R. **Vocabulário e compreensão oral: Efeitos num programa de intervenção na compreensão leitora**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho – Escola de Psicologia, 2021.

MOKKINK, L. B., TERWEE, C. B., PATRICK, D. L., ALONSO, J., STRATFORD, P. W., KNOL, D. L., BOUTER, L. M., De Vet, H. C. The COSMIN study reached international consensus on taxonomy, terminology, and definitions of measurement properties for health-related patient-reported outcomes. **Journal of Clinical Epidemiology**, Jul 63 (7): pp. 737-45, 2010. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2010.02.006>.

RAMALHO, A. M. M. C. **Aquisição fonológica na criança: tradução e adaptação de um instrumento de avaliação interlinguístico para o português europeu.** Tese de doutoramento. Universidade de Évora, 2018. Disponível em <http://hdl.handle.net/10174/23564>.

SIM-SIM, I. & VIANA, F. L. (2007). **Para a avaliação do desempenho de leitura.** Lisboa : Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2007. Disponível em <https://hdl.handle.net/1822/11809>.

VIANA, F. L., RIBEIRO, I. S., FERNANDES, I., FERREIRA, A., LEITÃO, C., GOMES, S., MENDONÇA, S. & PEREIRA, L. **O ensino da compreensão leitora** – Da teoria à prática pedagógica. (2.<sup>a</sup> Ed.) Coimbra: Almedina, 2018. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/11219>.

VIANA, F. L. & RIBEIRO, I. **Compreensão da leitura.** Em LER: Leitura, escrita, recursos, 2020. Disponível em <https://ler.pnl2027.gov.pt>.

## CAPÍTULO 16

# **INTERCULTURALIDADE E TOMADA DE DECISÃO EM LÍNGUAS ADICIONAIS/ESTRANGEIRAS: estágio inicial de revisão bibliográfica**

*SOUZA, Salvia de Medeiros<sup>52</sup>*

*VICENTE, Renata Barbosa<sup>53</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

No contexto de um mundo cada vez mais globalizado e interconectado por meio das tecnologias digitais, a interculturalidade desempenha um papel fundamental na aquisição de uma segunda língua. A interação entre indivíduos que falam línguas maternas diferentes ressalta a importância desse fenômeno. No entanto, quando nos voltamos para o estudo da influência de uma segunda língua nos processos cognitivos, especialmente entre aqueles que aprenderam um novo idioma após a infância, identificamos uma lacuna notável.

Este empreendimento acadêmico visa preencher essa lacuna, explorando a influência da cultura vinculada a uma segunda língua nos processos de pensamento, com um enfoque especial na capacidade de tomada de decisão em indivíduos que adquiriram uma nova língua após a infância. O objetivo central é contribuir para a compreensão de como a exposição a diferentes culturas, facilitada por uma língua adicional, molda os processos cognitivos em contextos interculturais. Especificamente, objetivamos investigar o papel desempenhado por

---

52 PROGEL/UFRPE. [salviamsouza@gmail.com](mailto:salviamsouza@gmail.com)

53 PROGEL/UFRPE. [renatab.vicente@gmail.com](mailto:renatab.vicente@gmail.com)



essa interação cultural-linguística na capacidade individual de tomar decisões.

Nossa estrutura teórica é fundamentada nas obras de Malinowski (1970), que enfatiza a interação da cultura com os estudos linguísticos, e Volóchinov (2017), que toma a linguagem como um fenômeno baseado na interação entre sujeitos que, por vezes, apresentam pontos de vista diversos. O presente estudo, inspirado na ênfase de Vygotsky (2005) no desenvolvimento do pensamento ancorado na cultura e na história, formula a seguinte questão: qual o grau de interferência da cultura relacionada a uma segunda língua nos processos de pensamento?

Para atingir esses objetivos, realizamos uma pesquisa no *Google Scholar* ou Google Acadêmico, em busca de artigos em português e inglês relacionados a esse tema. É importante observar que os processos cognitivos envolvem diversas operações mentais, tais como tomada de decisão, percepção, atenção, memória, raciocínio, criatividade, representação mental, metacognição, linguagem e aprendizado. Portanto, adotamos a tomada de decisão como nosso ponto de partida para esta investigação.

## 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nossa fundamentação teórica se baseia em um amplo espectro de contribuições teóricas no campo da linguística, psicologia cognitiva e estudos culturais. Entre essas referências, destacamos a obra de Malinowski (1970), que ressalta a profunda interação entre a cultura e os estudos linguísticos, evidenciando como a linguagem se entrelaça com a expressão da cultura e o pensamento humano. Essa perspectiva nos fornece um alicerce para a compreensão da influência da cultura na forma como os indivíduos se comunicam e concebem o mundo ao seu redor.

Além disso, encontramos inspiração nas ideias de Volóchinov (2017), que concebe a linguagem como um fenômeno intrinsecamente vinculado à interação entre sujeitos que, frequentemente, apresentam pontos de vista divergentes. Isso nos permite explorar a natureza dinâmica e dialógica da linguagem, reconhecendo que o significado não é fixo, mas construído e negociado na interação social.

Adicionalmente, a ênfase de Vygotsky (2005) no desenvolvimento do pensamento ancorado na cultura e na história desempenha um papel crucial em nossa abordagem. Suas teorias sobre a zona de desenvolvimento proximal e a influência sociocultural no aprendizado proporcionam uma estrutura para compreender como a cultura molda os processos cognitivos, particularmente quando se trata da aquisição de uma segunda língua e seu impacto na tomada de decisões.

Ao combinar essas perspectivas teóricas, buscamos estabelecer uma base para explorar a interseção entre cultura, linguagem e pensamento em contextos interculturais e bilíngues. Essas teorias fornecem uma lente rica e abrangente para analisar como a cultura e a linguagem influenciam a maneira como os indivíduos pensam, estabelecem comunicação e tomam decisões em ambientes complexos e diversificados.

## **2 METODOLOGIA**

Para concretizar os objetivos delineados, iniciamos com uma pesquisa na plataforma Google Acadêmico, com o intuito de identificar artigos pertinentes em língua portuguesa e inglesa relacionados ao escopo do nosso estudo. Nesse sentido, como já mencionamos na introdução deste capítulo, deliberadamente elegemos a tomada de decisão como o ponto de partida para nossa investigação.

Dentro da plataforma, concentramos nossos esforços na busca de literatura relevante e destacamos os primeiros resultados encontrados:


23 títulos no total. Para isso, adotamos os termos-chave “Pensamento em língua estrangeira” (Figura 1), que resultaram em 6 títulos destacados, e “Pensamento em língua adicional” (Figura 2), com 5 títulos de destaque. De maneira similar, a pesquisa utilizando os termos “*Thinking in a foreign language*” (Figura 3) e “*Thinking in a additional language*” (Figura 4) também gerou resultados notáveis, com 6 títulos em evidência em ambos os casos.

Figura 1: Busca pelo termo “pensamento em língua estrangeira”:



Fonte: Google. (2023). [Captura de tela dos resultados da pesquisa no Google Acadêmico para ‘pensamento em língua estrangeira’]. Captura de tela do Google Acadêmico. <https://scholar.google.com/>

Figura 2: Busca pelo termo “pensamento em uma língua adicional”:

pensamento em uma língua adicional 

Cerca de 21 900 resultados (0,07 seg)

**Dica:** Pesquisa unicamente para resultados em **Português (Portugal)**. Pode indicar o seu idioma de pesquisa em **Definições do Google Acadêmico**.

Português como **Língua Adicional** e Letramento Crítico: ensino-aprendizagem com participantes falantes de outras **línguas** na Universidade Federal de Alagoas [PDF] ufal.br  
 M Júnior. R dos Santos - 2016 - repositório.ufal.br  
 Agradeço de modo muito especial ao meu orientador, Sérgio Iffa, por abraçar a proposta de orientar um trabalho singular e inovador em nossa universidade, por acreditar em minha ...  
 ☆ Guardar Citar Citado por 12 Artigos relacionados

... DAS IDENTIDADES PERFORMATIVAS DOS SUJEITOS NA SALA DE AULA DE **LÍNGUA PORTUGUESA ADICIONAL** EM CONTEXTO TRANSFRONTEIRIÇO [PDF] uftm.edu.br  
 HR Leroy, MEP Santos - Revista do SELL, 2017 - seer.uftm.edu.br  
 ... **língua adicional** neste artigo, corroborando a definição de Schlatter e Garcez (2009) para esse termo, para expressar que essa **língua** ... 11) e como o **pensamento** entre duas **línguas** e ...  
 ☆ Guardar Citar Citado por 4 Artigos relacionados Todas as 4 versões

[PDF] ... DE PRÁTICA: UMA SOCIOLINGÜÍSTICA RESPONSÁVEL PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA **LÍNGUA FRANCA INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**. [PDF] unicamp.br  
 KRP Torma - III Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional ..., 2011 - iel.unicamp.br  
 ... Em segundo lugar, faz-se necessária uma reflexão crítica a cerca da importância da relação entre **pensamento**, linguagem e aprendizagem, principalmente, no que diz respeito ao ...  
 ☆ Guardar Citar Citado por 1 Artigos relacionados Todas as 2 versões

Por uma pedagogia decolonial no ensino de **língua** espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da Covid-19 [PDF] unitins.br  
 RSM Júnior - Humanidades & Inovação, 2021 - revista.unitins.br  
 ... desse **pensamento** estreito, a permanência do ensino de **língua** ... do ensino dessa **língua adicional**. A democratização de ... buscamos fomentar ao ensinar uma **língua adicional**? ...  
 ☆ Guardar Citar Citado por 8 Artigos relacionados

A aquisição da competência metagenérica na escrita de uma carta de leitor: um estudo de caso no contexto de ensino de português brasileiro como **língua adicional** [PDF] ufjf.br  
 R Albuquerque, PHS Araújo - Veredas-Revista de ..., 2021 - periodicoshomolog.ufjf.br  
 ... Compreendemos, por essa linha de **pensamento**, que os primeiros contatos do estudante de **língua adicional** com o gênero proporciona uma experiência em nível intersicológico, em ...  
 ☆ Guardar Citar Citado por 2 Artigos relacionados Todas as 2 versões

Fonte: Google. (2023). [Captura de tela dos resultados da pesquisa no Google Acadêmico para ‘pensamento em uma língua adicional’]. Captura de tela do Google Acadêmico. <https://scholar.google.com/>

Figura 3: Busca pelo termo “thinking in a foreign language”

thinking in a foreign language

Cerca de 3 990 000 resultados (0,15 seg)

---

**The foreign-language effect: Thinking in a foreign tongue reduces decision biases** [PDF] psu.edu  
[B Keysar](#), [SL Hayakawa](#), SG An - Psychological science, 2012 - journals.sagepub.com  
... that a **foreign language** provides a distancing mechanism that moves people from the immediate intuitive system to a more deliberate mode of **thinking**. A **foreign language** may provide ...  
☆ Guardar 90 Citar Citado por 850 Artigos relacionados Todas as 14 versões

**A temporary decline of thinking ability during foreign language processing** [PDF] sagepub.com  
Y Takano, A Noda - Journal of Cross-Cultural Psychology, 1993 - journals.sagepub.com  
... **foreign language** processing difficulty per se because the **thinking** task involved no **foreign language** ... of **thinking** task, that is, spatial reasoning problems adopted from intelligence tests. ...  
☆ Guardar 90 Citar Citado por 172 Artigos relacionados Todas as 10 versões

**Integrating thinking skills in foreign language learning: What can we learn from teachers' perspectives?**  
[L Li](#) - *Thinking Skills and Creativity*, 2016 - Elsevier  
... are encouraged to integrate **thinking** skills in teaching. ... **thinking** skills in **foreign language** instruction. This paper addresses this issue by examining teachers' cognition about **thinking** ...  
☆ Guardar 90 Citar Citado por 117 Artigos relacionados Todas as 4 versões

**Thinking in a Foreign language reduces the causality bias** [PDF] sagepub.com  
[M Diaz-Lago](#), [H Matute](#) - Quarterly Journal of Experimental ..., 2019 - journals.sagepub.com  
... a **foreign language** on the causality bias (ie, the illusion that two events are causally related when they are not). We predict that using a **foreign language** ... in their **foreign language** were ...  
☆ Guardar 90 Citar Citado por 38 Artigos relacionados Todas as 6 versões

**Critical thinking development in foreign language teaching for non-language-majoring students** [PDF] sciencedirect.com  
LY Minakova - *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2014 - Elsevier  
... This paper deals with the problem of critical **thinking** development in EFL teaching. Having analyzed the definitions of critical **thinking**, Bloom's taxonomy of pedagogical aims was ...  
☆ Guardar 90 Citar Citado por 29 Artigos relacionados Todas as 5 versões

**Thinking in a foreign language distorts allocation of cognitive effort: Evidence from reasoning** [PDF] osf.io  
[M Bialek](#), [R Muda](#), [K Stewart](#), [P Niszczoła](#), [D Pieńkosz](#) - *Cognition*, 2020 - Elsevier  
... Altogether, we conclude that **thinking** in a **foreign language** disrupts conflict detection so that FL reasoners are less aware of when reflection is required. In turn, FL participants allocate ...  
☆ Guardar 90 Citar Citado por 31 Artigos relacionados Todas as 12 versões

Fonte: Google. (2023). [Captura de tela dos resultados da pesquisa no Google Acadêmico para 'thinking in a foreign language']. Captura de tela do Google Acadêmico. <https://scholar.google.com/>

Figura 4: Busca pelo termo “thinking in a additional language”

thinking in an additional language

Cerca de 6 700 000 resultados (0,10 seg)

**Thinking and speaking in two languages: Overview of the field**  
[A Pavlenko](#) - **Thinking and speaking in two languages**, 2011 - books.google.com  
 ... restructuring that may take place in **additional language** learning and **language** attrition. ...  
 place in the process of **additional language** learning and/or **language** attrition (for a discussion ...  
 ☆ Guardar Citar Citado por 75 Artigos relacionados Todas as 2 versões

**[LIVRO] Creative thinking and arts-based learning: Preschool through fourth grade**  
[JP Isenberg](#), [MR Jalongo](#) - 2006 - samd2018.fesb.unist.hr  
 ... [PDF] Follow the web link under to download and read "Primary **language** of primary school  
 level evaluation: primary **language** happy reading (grade 6)(Chinese Edition)" document. ...  
 ☆ Guardar Citar Citado por 182 Artigos relacionados Todas as 2 versões

**Assessing the critical thinking skills of English language learners in a first year psychology course**  
[H Moeniasl](#), [L Taylor](#), [M DeBraga](#), [T Manchanda](#) ... - **Thinking Skills and ...**, 2022 - Elsevier  
 ... **language** (L1), those with English as an **additional language** but four years of English  
 learning in a Canadian high school (L2c), and those who had English as an **additional language** ...  
 ☆ Guardar Citar Citado por 12 Artigos relacionados Todas as 2 versões

**The 'thinking' in thinking-for-speaking: Where is it?**  
[P Athanasopoulos](#), [E Bylund](#) - **Language, Interaction and ...**, 2013 - jbe-platform.com  
 ... of **additional language** learning. Here, the question at issue concerns whether or to what  
 extent an **additional language** learner can attain the TFS patterns of the target **language** (eg, ...  
 ☆ Guardar Citar Citado por 35 Artigos relacionados Todas as 9 versões

**The relationship between the critical thinking skills and the academic language proficiency of prospective teachers** [PDF] [ajol.info](#)  
[MM Grosser](#), [M Nel](#) - **South African journal of education**, 2013 - journals.co.za  
 ... their studies in English as a second or as an **additional language**. The participants did not  
 excel in the critical **thinking** or academic **language** proficiency test. The authors argue that the ...  
 ☆ Guardar Citar Citado por 112 Artigos relacionados Todas as 15 versões

**Paulo Freire's Critical Pedagogy in the Classroom: Promotion of Critical Thinking in South African English First Additional Language (FAL) Students**  
[HA Motlhaka](#) - **International Journal of Educational Sciences**, 2016 - Taylor & Francis  
 ... primary inspiration in promoting critical **thinking** skills among English FAL (English First  
**Additional Language**) students. Critical theory and critical **thinking** emerge as integral parts of the ...  
 ☆ Guardar Citar Citado por 8 Artigos relacionados

Fonte: Google. (2023). [Captura de tela dos resultados da pesquisa no Google Acadêmico para 'thinking in a additional language']. Captura de tela do Google Acadêmico. <https://scholar.google.com/>

Essas explorações destacam a importância intrínseca da pesquisa relacionada ao pensamento em línguas adicionais e estrangeiras, fornecendo um contexto abrangente e realçando a relevância inerente do nosso tópico de estudo. Portanto, nossa decisão de iniciar a investigação com foco na tomada de decisão se encontra substancialmente fundamentada nessa pesquisa preliminar.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar os títulos dos estudos em língua portuguesa, notamos que o termo “Pensamento” está predominantemente associado a questões relacionadas à educação linguística. Esses estudos se concentram em línguas estrangeiras ou adicionais dentro do contexto educacional, enfatizando métodos de ensino, processos de aprendizado e os desafios subjacentes à organização do pensamento em línguas estrangeiras ou adicionais.

Por sua vez, ao examinar os títulos dos estudos em língua inglesa, encontramos duas tendências distintas. Em seis dos estudos destacados, a combinação do termo “*thinking*” aliado ao termo “*additional language*” também direciona a discussão para contextos educacionais e o aprimoramento de habilidades críticas em ambientes de ensino. Por outro lado, ao associar “*thinking*” aliado ao termo “*foreign language*” nos demais estudos em língua inglesa, o foco recai sobre como o uso de uma língua estrangeira influencia o pensamento e as tomadas de decisões em contextos bilíngues, explorando diversas perspectivas e cenários.

Nossa pesquisa prioriza esses últimos estudos, que investigam como a língua estrangeira afeta a cognição e a tomada de decisões. Eles contribuem significativamente para o entendimento de como a linguagem pode moldar os processos de pensamento e influenciar as escolhas dos indivíduos em diferentes contextos e perspectivas.

Portanto, ao combinar essas observações iniciais, temos uma visão sobre a diversidade de abordagens em relação ao papel da linguagem na cognição e na tomada de decisões.

A partir da leitura dos 23 estudos encontrados no Google Acadêmico, destacamos o artigo “The foreign-language effect: Thinking in a foreign language” (KEYSAR; HAYAKAWA; AN, 2012). Este estudo pioneiro explorou o impacto do uso de uma língua estrangeira no processo de tomada de decisões.

Destacamos o referido estudo por seus resultados significativos, que contribuíram para uma compreensão mais profunda do tema. Keysar, Hayakawa e An (2012) conduziram o experimento com participantes bilíngues proficientes em duas línguas, ou seja, falantes de inglês, japonês, coreano e francês, que eram fluentes tanto em sua língua materna quanto em uma língua estrangeira. A seleção desses participantes assegurou que eles pudessem pensar e comunicar eficazmente em ambas as línguas.

No procedimento experimental, os participantes foram submetidos a cenários de tomada de decisões que envolviam riscos e ganhos financeiros. Os cenários foram elaborados para induzir os dois vieses de decisão em questão: aversão à perda e aversão ao risco. A variável independente em destaque foi a língua de pensamento. Os participantes foram instruídos a considerar os cenários e responder às questões tanto em sua língua materna quanto na língua estrangeira que falavam.

Os resultados deste estudo indicaram que o uso de uma língua estrangeira afeta a tomada de decisões de forma significativa. Ao pensar em uma língua estrangeira, os participantes demonstraram ser menos avessos à perda e ao risco. Isso sugere que as pessoas tendem a tomar decisões mais racionais e objetivas quando utilizam uma língua estrangeira para processar informações relacionadas a decisões financeiras.



As conclusões finais de Keysar, Hayakawa e An (2012) destacam a importância do efeito da língua estrangeira na tomada de decisões. Esse fenômeno revela que a escolha da língua em que as informações são processadas tem um impacto significativo na maneira como as pessoas avaliam riscos, recompensas e tomam decisões. O estudo ressalta o papel fundamental da linguagem no processo cognitivo e fornece *insights* valiosos sobre como as línguas influenciam o comportamento humano em situações financeiras e de tomada de decisões.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa investigação sobre a influência da língua no processo de tomada de decisão oferece uma perspectiva pouco explorada sobre como a escolha da língua pode moldar nosso pensamento e impactar nossas decisões. Os resultados desta pesquisa sugerem que o uso de uma língua estrangeira pode ter implicações variadas, dependendo do contexto educacional ou intercultural em que se encontra. Isso nos leva a refletir sobre as implicações mais amplas desse fenômeno.

Uma das implicações mais significativas deste estudo inicial é a relevância para a educação linguística. É evidente que a aquisição de habilidades linguísticas vai além da mera competência comunicativa. Os aprendizes de línguas estrangeiras também podem estar sujeitos a diferentes perspectivas de pensamento e tomada de decisões quando utilizam uma língua estrangeira. Assim, a educação linguística deve abordar não apenas a capacidade de falar e compreender uma língua, mas também o potencial impacto que essa língua pode ter nas escolhas e ações dos aprendizes.

Além disso, este estudo enfatiza a interconexão entre cultura, língua e pensamento, especialmente quando se trata de aprender uma segunda língua. A cultura desempenha um papel fundamental na formação do pensamento e na influência sobre a tomada de decisões.

Portanto, ao adentrar em uma nova língua e cultura, os aprendizes de línguas estrangeiras devem estar cientes dessas influências e preparados para enfrentar os desafios que elas podem apresentar.

Por fim, embora tenhamos identificado uma gama de artigos em inglês que exploram o pensamento a partir da tomada de decisão na língua materna e em uma língua estrangeira, é crucial ressaltar a necessidade de pesquisas adicionais. Especificamente, destacamos a importância de estudos com falantes de português como língua materna que tenham o inglês como língua estrangeira, bem como com falantes de inglês que demonstrem proficiência em português. Essas pesquisas adicionais ajudarão a ampliar nosso entendimento sobre o efeito da língua no pensamento e na tomada de decisões em diferentes contextos culturais e linguísticos.

Para além deste capítulo, as etapas subsequentes do estudo se concentrarão na expansão da revisão bibliográfica, visando ampliar a compreensão deste campo de estudos, e aprofundará a fundamentação teórica. Além disso, a pesquisa dedicará uma atenção minuciosa a explorar outras produções científicas relevantes relacionadas ao tópico em questão.

## REFERÊNCIAS

KEYSAR, B.; HAYAKAWA, S. L.; AN, S. G. The Foreign-Language Effect: Thinking in a Foreign Tongue Reduces Decision Biases. *Psychological Science*, V. 23, n. 6, 661-668, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0956797611432178>. Acesso em: 07 out. 2023.

MALINOWSKI, B. *Uma teoria científica da cultura*. Tradução de José Auto. 2. Ed. Rio de Janeiro, Zahar editores, 1970.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

## CAPÍTULO 17

# UMA ANÁLISE SOBRE OS FENÔMENOS LINGÜÍSTICOS LIKE E KIND OF NA PERSPECTIVA FUNCIONALISTA

SILVA, Layanne Roberta de Araujo<sup>54</sup>

VICENTE, Renata Barbosa<sup>55</sup>

## INTRODUÇÃO

O estudo dos deslizamentos na abordagem funcionalista, leva em consideração o usuário da língua e permite a apreensão de rotas de gramaticalização das línguas (HERNANDES, 2005). A partir desse pressuposto, o objetivo da pesquisa é investigar os usos sincrônicos e diacrônicos dos Marcadores Textuais *Kind of* e *Like* na língua inglesa e como eles se constituem na oralidade. A pesquisa utiliza-se da perspectiva funcionalista, defendida por (MARTELOTTA, 2011), que objetiva a descrição e a explanação das línguas, focalizando os aspectos pragmático e psicológico, assim como, as discussões a respeito do entorno comunicativo.

A escolha deste tema parte da observação pedagógica, enquanto profissional de Língua Inglesa (LI) e como é trabalhado, as palavras *Kind of* e *Like* na estigmatização categórica dessas palavras, apenas buscando a definição gramatical. No entanto, a língua é dinâmica e essa mudança vem ressignificando, no ponto de vista da gramaticalização, mais especificamente, no que tange, à oralidade. Esse fato, deve-se às interações sociais entre os falantes de diferentes faixas etárias, sexo, grau

---

54 Mestranda PROGEL/UFRPE. E-mail:layanne.roberta@outlook.com.br

55 Orientadora PROGEL/UFRPE. E-mail: renatab.vicente@gmail.com

de escolaridade ou até mesmo, de variantes regionais. E que por sua vez, empregam o *Like* informalmente nas situações cotidianas. Assim, para discutir sobre a temática, o trabalho divide-se em cinco seções.

Na primeira seção, apresenta-se o conceito do funcionalismo, na visão da mudança linguística, contrastando com as ressignificações que vem acontecendo, tanto no processo da escrita, quanto da oralidade.

Na segunda seção, refere-se ao conceito de marcadores textuais, e como esse conhecimento vem sendo abordado, no livro didático *Anytime*, ponto de partida da temática discutida neste trabalho.

Na terceira seção, trata-se da metodologia que é a análise desses dados, inclusive do documentário<sup>56</sup> (Arremesso Final), na categorização das palavras e os diferentes types<sup>57</sup> de cada uma delas.

Na quarta seção, analisa os padrões funcionais dos marcadores textuais, na perspectiva sincrônica, e registra as acepções das palavras *Like* e *Kind of*, em dicionários. Ademais, o cotejo busca confrontar com as mudanças frequentes na oralidade.

E a quinta seção, traz um comparativo entre a obra *The Black Cat*, de Edgar Allan Poe (1843) e a obra *Harry Potter and The Sorcerer's Stone*, da escritora J. K Rowling (1997). Portanto, as obras literárias revelam o processo diacrônico e sincrônico, de como eram utilizados os marcadores textuais no século XIX e como foram utilizados em obras atuais, discutindo como o *Like* e o *Kind of* repercutem na oralidade.

As explicações apresentadas neste trabalho são de cunho qualitativo que busca quantificar e discutir os dados coletados.

---

56 O documentário acompanha a temporada de 1997-98 dos Bulls do início ao fim, além de cobrir o restante da notável carreira de Michael Jordan.

57 Hernandez (2005 apud. Hopper & Traugott, 1993 p.57) explica que quando se trata de itens lexicais, a quantificação deve levar em consideração não só o aumento freqüencial de ocorrências (tokens), mas, também, a correlação deste com cada padrão funcional de uso identificado (types).

## 1 A BASE FUNCIONALISTA

A abordagem funcionalista tem por base analisar a gramática como dependente, de seu uso concreto, ou seja, o discurso (MARTELOTTA, 2011). E assim, a produção da fala torna-se o alvo de interesse, tendo em vista, que a Gramática Funcional leva em consideração a interação verbal – em que a motivação e objetivos são questões centrais – e são permeados por correlações com os processos mentais envolvidos na interpretação e produção das expressões (DIK, 1997).

A proposta de interação verbal defendida por (DIK, 1997), sustenta-se no argumento de que o usuário da língua natural é parte do sistema integrado, a língua.

Dessa forma, o falante compõe o “discurso”, que tem em sua base a informação pragmática. Assim, numa situação de interação verbal, nenhum discurso é interpretado adequadamente se se levar em conta unicamente o conteúdo intrínseco da cadeia linguística; outros tipos de conhecimento são necessários ao sucesso da interação verbal. Dik agrupa em dois tipos esses conhecimentos: (a) conhecimento de longo-termo; e (b) conhecimento de curto-termo. (DIK, 1997, p. 17).

A partir da discussão das proposições, é possível entender que a produção de sentido entre falante-ouvinte, manifesta-se num exercício de interpretação por parte do falante e de reconstrução da interpretação por parte de quem escuta, em um jogo entre discurso/gramática.

Nunan (1998, p.41) afirma que a interação oral pode ser aplicada em nossa rotina na busca de informações, por exemplo, o que é o convencional. O autor explica que a maneira de diferenciar interação de informação. É que, na interação oral, os participantes precisam

constantemente de algo significativo, que é geralmente gerenciado na interação do que dizer, para quem, quando e sobre o que dizer.

## 2 OS MARCADORES TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO

Como já foi discutido, a interação oral possui um caráter peculiar, por ter como um de seus eixos o texto falado, mas, a língua sofre um processo de gramaticalismo, quando se tem o que dizer e precisa se expressar no âmbito da escrita. E dessa forma, os marcadores textuais são utilizados justamente para dar coesão e coerência ao texto (GUIMARÃES, 2018).

Dessa maneira, nesta seção, trata-se dos marcadores textuais *Like* e *Kind of*, dentro da gramaticalização, usando os exemplos encontrados no Livro Didático do Ensino Médio, Anytime da editora Saraiva.

Para Koch (2015), o conceito de texto está ligado à interação favorecida pela dialogicidade, proporcionando a alternância de tempos na conversação. Por outro lado, Koch (2015, p.39) afirma que [...] a situação *face to face* pode proporcionar também, textos nos quais as interações apresentam grau de dialogicidade bem menor.

Com isso, pode-se entender que o conceito de texto e interação estão correlacionados, e da mesma forma, que utilizamos marcadores em situações orais, para marcar pausas, indagações ou correções. Podemos utilizar também, os marcadores textuais para expressar a ideia de acordo com a função sintática, ou função pragmática e também os deslizamentos em situações informais.

Nessa direção também, o livro didático *Anytime* apresenta os marcadores textuais, em sua proposta pedagógica. Em análise do livro foram encontradas 192 ocorrências do *Like* e 21 ocorrências do *Kind of* e sobre os types da função sintática e pragmática, a tabela apresenta os dados:

Exemplos	Types
(1) "What (Page 7) Would you like to eat?"	referenciador (verbo)
(2) "Talk to your classmates and ask them questions like the ones in the model below." (Page 56)	referenciador (comparativo)
(3) "The word attend looks like the word atender in Portuguese, but it does not have the same meaning" (Page 62)	exemplificativa (preposição)
(4) "What Kind of problem is it about?" (Page 55)	classificador (tipo de)

Nos exemplos (1), (2),(3) estão de acordo com a função sintática do *like*, cotejada em dicionário, não identifica-se o uso informal, por exemplo na variação de "tipo", informada em, *I hate eating vegetables like beets, carrots, radishes, and turnips*. (Eu odeio comer vegetais tipo beterraba, cenoura, rabanete e nabo). Já no exemplo (4), o uso do *Kind of*, também está previsto na gramática, não é possível identificar desvios, mostrando imprecisão na variação "meio", informada em, *It's kind of a real dream for me* (É meio que um sonho real para mim).

Tendo por base essa análise inicial, percebe-se que os *types* na escrita seguem um padrão formal, na mesma rigidez no processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa. Assim, a gramaticalização passa a ser entendida como um processo diacrônico e um continuum sincrônico que atinge tanto as formas que vão do léxico para a gramática como as formas que mudam no interior da gramática.



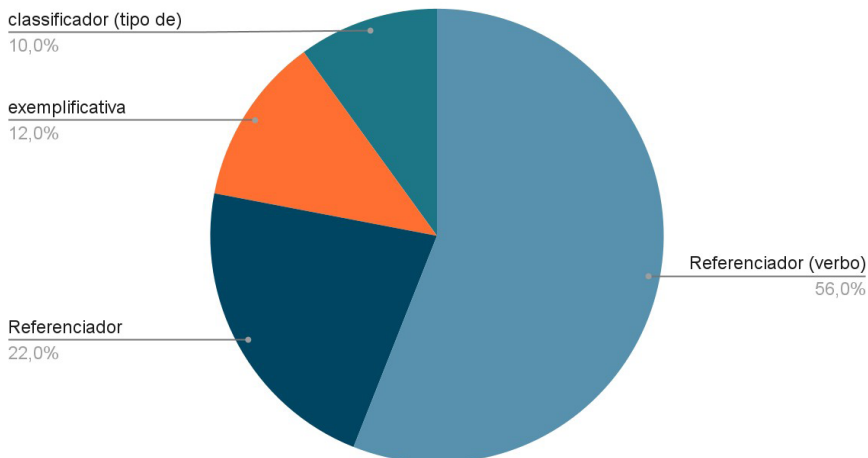
### 3 METODOLOGIA

Para esse estudo, nos serviremos de uma abordagem quali-quantitativa, que se caracteriza pela coleta de dados e pelo enfoque interpretativo (FAVORITO, 2006, p.133), na qual, por meio da observação natural dos acontecimentos, o pesquisador faz uma reflexão sobre os fatos e dados coletados.

A aplicação das técnicas tradicionais envolvem um conjunto de procedimentos que podem ser resumidos em cinco passos: (1) O pesquisador formula uma pergunta e / ou hipóteses de pesquisa; (2) o pesquisador seleciona uma amostra; (3) as categorias são definidas para a codificação; (4) os codificadores são treinados, o código do conteúdo e da confiabilidade de sua codificação está marcada e o (5) os dados coletados durante o processo de codificação são analisados e interpretados.

Assim, essa metodologia foi utilizada para a coleta das amostras baseadas nas *types*, já apresentadas na seção anterior, que fazem parte do eixo da sintaxe e da pragmática. E conforme apresenta o gráfico:

Types



O gráfico, mostra que o maior uso na categoria referenciador, equivale a 56% e obedece às normas padrões do dicionário, a exemplo da frase (142) *He's like, "I don't care. Baseball. I'm all in."* (Ep. 7 42:06). E em seguida, com 22% tem-se o referenciador substantivo, caso de (97) *It was like...* (Ep. 5 27:08). E com 12%, a exemplificativa é representada em, (21) *And joy, like a pearl* (p.116). E por fim, a estrutura classificadora (tipo) com 10% em, (51) *What kind of painting is this?* (p.143).

#### 4 ACEPÇÕES REGISTRADAS EM DICIONÁRIOS DE *LIKE* E DO *KIND OF*.

Como discutido anteriormente, os desvios apresentados não constam no dicionário. E eles representam, a mudança que vem acontecendo gradativamente entre a escrita e a oralidade. Mas, será que de fato, existe uma mudança entre o que há no dicionário e a oralidade?

Para que responda-se essa premissa, é necessário familiarizarmos com as definições do *Kind of* e do *Like* no dicionário da Cambridge. Assim define-se:

##### ***Kind of:***

1. (Informal) *Used when you are trying to explain or describe something, but you cannot be exact;*
2. *Used to talk about something when you are not sure of its exact type;*
3. (Coloquial) *Fairly, in a way.*

##### ***Like:***

1. (Preposition) *similar to someone or something;*

2. *Something you say when you want someone to describe someone or something;*
3. *for example;*
4. *typical or characteristic of;*
5. *(Verb) to enjoy something or think that someone or something is nice;*
6. *to want something;*
7. *used to offer someone something;*
8. *used when you offer someone something.*

Cambridge Dictionary, 2022.

É possível observar, que o uso do *Like*, na oralidade, não constatou todas as definições apresentadas, como é o caso na tradução de “Tipo” em, *it’s like(.) three reais* (“é tipo(.) três reais”). Já sobre o uso do *Kind of*, não foram encontradas muitas ocorrências nos textos. Mas, no documentário e na fala dos envolvidos, foi evidenciado muitos desvios e utilizações informais. Esse fenômeno, deve-se ao fato de que o *kind of* possui caráter informal, portanto, evitado pelos livros didáticos e obras literárias. O que demonstra mais uma vez, o grau de formalidade que dispúnhamos do ensino de língua inglesa.

## 5 ANÁLISE COMPARATIVA DOS MARCADORES TEXTUAIS NAS OBRAS LITERÁRIAS.

Nem sempre a utilização do *Like* e do *kind of*, evidenciou o mesmo padrão. Ao longo dos séculos, esse processo diacrônico, elencou algumas formas de escrever como “corretas” e outras caíram em “desuso”. Para acompanharmos essas mudanças, vejamos a tabela com as ocorrências e exemplos da obra *The Black Cat*, de Edgar Allan

Poe (1843) e a obra *Harry Potter and The Sorcerer's Stone*, da escritora J. K Rowling (1997).

Ano de Publicação	Types	Ocorrências
Harry Potter and	Comparativo	38
The Sorcerer's	exemplificador	11
Stone	conjunção	13
1997	verbo	21

Ano de Publicação	Types	Ocorrências
The Black Cat	Comparativo	2
1843	Conjunção	5

Os dados mostram que o type, mais utilizado era o *Like* na função sintática conjuntiva, em 1843. E ao longo do tempo, em 1997, a função mais utilizada do *Like* e do *Kind of* foram a de elemento comparativo em 1997. Vale ressaltar que, não foram encontradas ocorrências do *Kind of* no ano de 1843. Mas, já na obra da J.K Rowling, encontramos a partícula textual expressa no texto. Esse fator, revalida a ideia de que o *Kind of* é usado mais em contextos orais, do que em círculos textuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso desenvolver mais pesquisas sobre o tema, a fim de elucidar outros desdobramentos sobre a temática. O presente trabalho abre portas para que se entenda a evolução da escrita. A partir, da observação, é possível observar, que o uso do *Like*, na oralidade, não constatou todas as definições apresentadas, como é o caso na tradução

de “Tipo” em, it’s like(.) three reais” (“é tipo(.) três reais”). Já sobre o uso do *Kind of*, não foram encontradas muitas ocorrências nos textos. Mas, no documentário e na fala dos envolvidos, foi evidenciado muitos desvios e utilizações informais. Esse fenômeno, deve-se ao fato de que o *kind of* possui caráter informal, portanto, evitado pelos livros didáticos e obras literárias. O que demonstra mais uma vez, o grau de formalidade que dispúnhamos do ensino de língua inglesa.

## REFERÊNCIAS

DIK, Simon C. **The theory of functional grammar**. Edited by Kees Hengeveld. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1997.

FAVORITO, W. **O difícil são as palavras - repres. de sobre estab. e outsiders** na esc. de JAS, 2006.

GUIMARÃES, Luíza Carolina Carneiro de Oliveira **Marcadores discursivos: tipos e funções em aula de inglês como língua estrangeira** / Luíza Carolina Carneiro de Oliveira Guimarães. – Recife, 2018. 194 f.: il., fig.

HERNANDES, Maria Célia Pereira Lima. **A Interface sociolingüística/ gramaticalização : estratificação de usos de tipo, feito, igual e como : sincronia e diacronia** / Maria Célia Pereira Lima Hernandes. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

KOCH, I. G. V. **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto. 2005.

NUNAN, D. **Speaking in a Second Language. In: Language Teaching Methodology**, CUP. 1998.

VOTRE, Sebastião Josué. **Um paradigma para a lingüística funcional**. In: MARTELOTTA, M.E.; VOTRE, Sebastião Josué; CEZÁRIO, Maria Maura (orgs.). Gramaticalização no Português do Brasil: uma abordagem funcional.

& ROCHA, A.R. **“A base corporal da metáfora”**. In:  
MARTELOTTA, M.E.; VOTRE, Sebastião Josué; CEZÁRIO, Maria Maura  
(orgs.). Gramaticalização no Português do Brasil: uma abordagem  
funcional. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.



Este livro foi diagramado no setor de Produção de Conteúdo e  
Material Didático da UAEADTEC/UFRPE em 2025.



**UFRPE**

