

# REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457  
e-ISSN 2675-6846



**Revista *Philologus*, Ano 29, n. 85,  
Rio de Janeiro: CiFEFiL, janeiro/abril 2023**

**R454**

**Revista *Philologus*, Ano 29, n. 85, Rio de Janeiro: CiFEFiL,  
jan./abr.2023. 222p. il**

**Quadrimestral**

**ISSN 1413-6457 e e-ISSN 2675-6846**

**1. Filologia–Periódicos. 2. Linguística–Periódicos.**

**I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**

**CDU801(05)**

# *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

## **EXPEDIENTE**

A Revista *Philologus* é um periódico quadrimestral do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL), que se destina a veicular a transmissão e a produção de conhecimentos e reflexões científicas, desta entidade, nas áreas de filologia e de linguística por ela abrangidas.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

### **Editora**

**Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL)**  
**Rua da Alfândega, 115, Sala: 1008 – Centro – 2007-003 – Rio de Janeiro-RJ**  
**(21) 3368 8483, [publica@filologia.org.br](mailto:publica@filologia.org.br) e <http://www.filologia.org.br/rph/>**

<b>Diretor-Presidente:</b>	Prof. Dr. José Mario Botelho
<b>Vice-Diretora-Presidente:</b>	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Anne Caroline de Moraes Santos
<b>Secretária:</b>	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Celina Márcia de Souza Abbade
<b>Diretor Cultural</b>	Prof. Dr. Leonardo Ferreira Kaltner
<b>Diretor Financeiro Interino</b>	Prof. Dr. José Mario Botelho
<b>Diretora de Publicações</b>	Prof <sup>a</sup> M <sup>a</sup> Melyssa Cardozo Silva dos Santos
<b>Vice-Diretor de Publicações Interino</b>	Prof. Dr. José Mario Botelho

### **Equipe de Apoio Editorial**

Constituída pelos Diretores e Secretários do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL). Esta Equipe é a responsável pelo recebimento e avaliação dos trabalhos encaminhados para publicação nesta Revista.

### **Conselho Editorial**

Aira Suzana Ribeiro Martins (CP II), Alexandre Ant3nio Timbane (UNILAB), Alexandre Coly (UASZ-Senegal), Alc3cia Duh3 Lose (UFBA), 3lv3ro Alfredo Bragança J3nior (UFRJ), Angela Correa Ferreira Baalbaki (UERJ), Anne Caroline de Moraes Santos (UVA e FACHA), Bruno R3go Deusdar3 Rodrigues (UERJ), Camila Lira Santos (EUV-Alemanha), Cleide Em3lia Faye Pedrosa (UFS), Darc3lia Marindir Pinto Sim3es (UERJ), Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes (UFRRJ), Eduardo David Ndombele (ISCED-UG-Angola), Esteban Lidgett (UBA-Argentina), Expedito Elo3sio Ximenes (UECE), Ezra Alberto Chambal Nhampoca (UEM-Moçambique), Francisca Paola Soares Maia (UNILA), Francisco de Assis Flor3ncio (UERJ), Gladis Massini-Cagliari (UNESP), Gl3ucia V. Silva

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

(UMass Dartmouth-USA), Isabel Margarida Duarte (UP-Portugal), Iva Svobodová (MU-Rep. Tcheca), Jefferson Evaristo do Nascimento Silva (UERJ), João Muteteca Naugee (ULAN-Angola), João Veloso (FLUP-Portugal), José Mario Botelho (FFP-UERJ), Julieta Cardigni (UBA-Argentina e CONICET), Katia de Abreu Chulata (UNICH-Itália), Leonardo Ferreira Kaltner (UFF), Liliane Santos (Univ-Lille), Lola Pons Rodríguez (US-Espanha), Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT), Márcia da Gama Silva Felipe (UERJ), Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO), Marcio Luiz Moitinha Ribeiro (FFP-UERJ e UERJ), Margaret Anne Clarke (University of London e University of Chester-Inglaterra), Maria da Graça Videira Lopes (UNL-Portugal), Maria Helena Santana (UC-Portugal), Maria Lucia Leitão de Almeida (UFRJ), Maria Teresa Morabito (UNIME-Itália), Mário Eduardo Viaro (USP), Monica Paula Rector (UNC-Estados Unidos), Nataniel dos Santos Gomes (UEMS), Oswaldo Méndes Ramírez (UAdeC-México), Paulo Osório (UBI-Portugal), Ramesh Chander Sharma (AUD-India), Ramón Mariño Paz (USC-Espanha), Regina Céli Alves da Silva (UNIVERSIDADE), Renata da Silva de Barcellos (UNICARIO-CA), Renata Junqueira de Souza (UNESP), Ricardo Hiroyuki Shibata (UNICENTRO), Ricardo Joseh Lima (UERJ), Ricardo Tupiniquim, Ramos (UNEB), Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (UEFS), Roberval Teixeira e Silva (UM-China), Rosa Borges dos Santos (UFBA), Stefan Moal (UR2-França), Sylvia S. L. Jeong (UM-China), Vera Lucia de Oliveira (UNIPG-Itália).

<b>Editor-Chefe:</b>	José Mario Botelho
<b>Diagramação, editoração e edição</b>	José Mario Botelho e Melyssa Cardozo Silva dos Santos
<b>Editoração eletrônica</b>	José Mario Botelho
<b>Projeto de capa:</b>	Emmanuel Macedo Tavares

### **Equipe de Revisoras**

Anne Caroline de Moraes Santos (Supervisora)	Ana Cláudia dos Reis G. V. Fernandes
Gabrielle Gaspar	Larissa de Freitas de Souza

### **Distribuição**

A Revista *Philologus* circula apenas em suporte eletrônico e virtual desde janeiro de 2019.

**REVISTA PHILOLOGUS**

**[www.filologia.org.br/rph](http://www.filologia.org.br/rph)**

SUMÁRIO

Editorial.....	7-11
1. A primeira pessoa do plural em Conceição do Castelo, zona rural do Espírito Santo.....	12-25
<i>Gilceli Galavote Pinto Panetto e Priscilla Gevigi de Andrade Majoni</i>	
2. A tecnologia como suporte alternativo e complementar do ensino–aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental de Maricá do início da pandemia aos dias atuais.....	26-43
<i>Marcos de Jesus Santa Barbara</i>	
3. Abordagem terminológico-discursiva – ATD: interseções e demarcações.....	44-61
<i>Glória de Fátima Pinotti de Assumpção</i>	
4. “Acorda, amor”: são os homens. uma análise semiolinguística da canção de Chico Buarque como crítica à ditadura militar.....	62-79
<i>Thiago Costa da Silva e Graziela Borguignon Mota</i>	
5. Antes e depois da Nomenclatura Gramatical Brasileira: um olhar sobre os advérbios na <i>Gramática Normativa</i> , de Rocha Lima...80-93	
<i>Isadora Picanco</i>	
6. Filologia e tradução: edição e crítica filológica de “Medo: três peças em um ato”, de Ildásio Tavares.....	94-111
<i>Manoela Nunes de Jesus e Rosa Borges</i>	
7. Livro 28 de Atas da Câmara Municipal de Porto Alegre: edição diplomática e análise linguística.....	112-28
<i>Tatiana Keller</i>	
8. Miscelânea – sentidos e origem do termo em língua portuguesa.....	129-36
<i>Jefferson Evaristo</i>	
9. O livro didático de Língua Inglesa na construção da identidade do aluno: um estudo à luz dos pressupostos da Análise Crítica do Discurso.....	137-56
<i>Alexandre Galhardo, Claudia Cristina Mendes Giesel e Graziela Borguignon Mota</i>	

- 10. Os efeitos de sentido nas tiras de humor surdo do *That Deaf Guy*:  
desconstruindo estereótipos sobre o povo surdo.....157-70**  
*Vanessa Nascimento dos Santos de Oliveira e Claudiana Nair Pothin  
Narzetti*
- 11. Se liga na semântica: ambiguidade na sala de aula.....171-83**  
*Raquel do Nascimento Silva e Sônia Maria Nogueira*
- 12. Seja mais claro: estudos dos implícitos na sala de aula.....184-95**  
*Ilenilde de Sousa Cruz Carvalho e Sônia Maria Nogueira*
- 13. Variação, mudança e perspectiva no uso do léxico da Libras..196-211**  
*Valdemar Barbosa Lima Junior*

**Resenhas:**

- 14. CASTRO, Ivo. Introdução à história do português: Geografia da  
língua. Português antigo.....212-16**  
*José Mario Botelho*
- 15. Por muito mais revelações no Livro do Apocalipse.....217-22**  
*Mario Newman de Queiroz*

**EDITORIAL**

O CiFEFiL tem o prazer de apresentar-lhe este número 85, da Revista *Philologus*, do primeiro quadrimestre de 2023, em sua versão eletrônica. Em duzentas e vinte e duas páginas, com treze artigos e duas resenhas, este número, que corresponde aos meses de janeiro a abril, teve colaborações dos seguintes autores, por ordem alfabética: Alexandre Galhardo (p. 137-56), Claudia Cristina Mendes Giesel (p. 137-56), Claudiana Nair Pothin Narzetti (p. 157-70), Gilceli Galavote Pinto Panetto (p. 12-25), Glória de Fátima Pinotti de Assumpção (p. 44-61), Graziela Borguignon Mota (p. 62-79 e p. 137-56), Ilenilde de Sousa Cruz Carvalho (p. 184-95), Isadora Picanco (p. 80-93), Jefferson Evaristo (p. 129-36), José Mario Botelho (p. 212-16) Manoela Nunes de Jesus (p. 94-111), Marcos de Jesus Santa Barbara (p. 26-43), Mario Newman de Queiroz (217-22), Priscilla Gevigi de Andrade Majoni (p. 12-25), Raquel do Nascimento Silva (p. 171-83), Rosa Borges (p. 94-111), Sônia Maria Nogueira (p. 171-83 e p. 184-95), Tatiana Keller (p. 112-28), Thiago Costa da Silva (p. 62-79), Valdemar Barbosa Lima Junior (p. 196-211) e Vanessa Nascimento dos Santos de Oliveira (p. 157-70).

No primeiro artigo, Gilceli Galavote Pinto Panetto e Priscilla Gevigi de Andrade Majoni procuram analisar e descrever o uso das formas “nós” e “a gente” na fala dos comerciantes do município de Conceição do Castelo, fundamentada na vertente teórico metodológica da Sociolinguística Variacionista laboviana, que se baseia no uso real da língua.

Marcos de Jesus Santa Barbara, no segundo artigo, aborda a questão da tecnologia como suporte alternativo e necessário para o ensino-aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental da rede de Maricá desde o surgimento da pandemia até os dias atuais. O referido estudo tem base diacrônica e seu objetivo é oferecer uma análise das dificuldades encontradas pela rede de Maricá em atender à severa demanda gerada pela pandemia da Covid-19 e da importância da utilização do uso da tecnologia na educação.

No terceiro artigo, Glória de Fátima Pinotti de Assumpção, tendo em vista a necessidade da pesquisa científica nas chamadas línguas especializadas, apresenta a Abordagem Terminológico-Discursiva – ATD, situando os pressupostos teóricos da Terminologia e do Discurso em relação às situações comunicativas, quanto ao uso da língua em contextos específicos. Num primeiro momento, faz uma breve apresentação das

duas teorias, que contribuem para a multi/interdisciplinaridade linguístico-terminológico-discursiva na ATD. Num segundo, procura discutir os conceitos operacionais língua e texto especializados e os gêneros textuais.

No quarto artigo, Thiago Costa da Silva e Graziela Borguignon Mota, apoiados na Teoria Semiollingüística do Discurso, cunhada pelo pesquisador francês Charaudeau (2019; 2015; 2005), procuram apresentar uma análise da canção buarqueana “Acorda, amor”. Com esse estudo os autores esperam contribuir não só com a reflexão sobre os perigos que uma intervenção militar pode trazer para a democracia, mas também demonstrar que a arte pode mostrar sua importância crítico-social nos momentos mais difíceis por intermédio de um bom estratagema linguístico.

No quinto artigo, Isadora Picanco, considerando o cenário de divergências de conceitos e exemplificações nas gramáticas brasileiras no Brasil até os meados do século XX, que culminou com a elaboração e oficialização de uma nomenclatura simplificada dos fatos gramaticais (a NGB), procura analisar a gramática de Rocha Lima, um dos integrantes da comissão, que precisou revisar a segunda edição de sua obra, publicada às vésperas da implementação da medida. Para tratar das adequações feitas pelo gramático, serão investigados os capítulos referentes ao estudo dos advérbios nas edições de 1958, antes da Nomenclatura, e de 1962, depois da unificação.

No sexto artigo, Manoela Nunes de Jesus e Rosa Borges, tendo como escopo o texto da peça teatral “Medo: três peças em um ato”, escrito pelo dramaturgo baiano Ildásio Tavares no contexto da ditadura civil-militar por meio da tradução de três poemas do autor norte-americano Robert Frost, procuram tecer algumas considerações, a partir da edição sinóptica e do estudo crítico-filológico da produção dramatúrgica em questão, acerca da gênese do texto traduzido e das estratégias tradutórias adotadas, levando-se em conta a trajetória que tal texto atravessou, desde a sua criação, em 1967, até sua publicação, em 2004.

Em seguida, no sétimo artigo, Tatiana Keller apresenta uma pesquisa que se insere no âmbito da Sociolingüística Histórica, área da Lingüística que busca reconstruir a história de uma dada língua em seu contexto sociocultural. O corpus analisado compõe-se pelo Livro 28 de Atas de Vereança da Câmara Municipal de Porto Alegre, pertencente ao Fundo Junta Intendencial, disponibilizado em formato digital pelo Arquivo Histórico de Porto Alegre Moysés Vellinho. Tal livro conta com 56 atas

redigidas entre os anos de 1887 e 1888. Dessa forma, pretende a autora contribuir para a história social e linguística do português usado no século XIX no Rio Grande do Sul.

No oitavo artigo, a partir da concepção de que nos estudos linguísticos é possível identificar uma longa trajetória dos chamados estudos em miscelânea, textos em miscelâneas, miscelâneas em homenagem a autores e outros termos correlatos, Jefferson Evaristo busca discutir o conceito de estudos em miscelânea, indicando suas origens, acepções e configurações atuais e, a partir disso, demonstrar a produtividade, o alcance e a importância dessas pesquisas para os estudos linguísticos.

Em seguida, Alexandre Galhardo, Claudia Giesel e Graziela Mota, a partir de uma análise de dados que se deu por meio de dois recortes do livro *Peacemakers 6*, da editora Moderna, apresentam uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo como principal objetivo metodológico a pesquisa exploratória atrelada à pesquisa bibliográfica. Para a análise do *corpus* selecionado, foram utilizados os pressupostos da Análise Crítica do Discurso (ACD) e o Modelo Tridimensional de Fairclough (2016). Segundo os autores, verificou-se que um livro didático pode, de fato, influenciar no processo de construção de identidade dos alunos.

No décimo artigo, Vanessa Nascimento dos Santos de Oliveira e Claudiana Nair Pothin Narzetti apresentam uma reflexão sobre a língua de sinais na historicidade da surdez, trazendo essa realidade para o Brasil, com a regulamentação da língua oficial dos surdos residentes no Brasil com o Decreto nº 5.626/2005, estabelecendo os artefatos culturais do povo surdo, que se encontram dentro da comunidade surda que de forma positiva implantam no Brasil nas últimas décadas, desmistificando conotações pejorativas que tentam diminuir os surdos usuários da língua. Em síntese, a pesquisa busca evidenciar se a desconstrução acaba colaborando para o surgimento de outros estereótipos de ideias preestabelecidas, com sentidos produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução.

Em seguida, no décimo primeiro artigo, Raquel do Nascimento Silva e Sônia Maria Nogueira, tendo como objetivo geral refletir acerca da abordagem do fenômeno da ambiguidade no livro didático de Língua Portuguesa do 8º ano da Educação Básica pública em Imperatriz-MA, realizam um estudo teórico das obras de Marques (1996), Duarte (2003), Bechara (2009), Ilari (2011), Cançado (2012), Gomes e Mendes (2018), Henriques (2018) e Polguère (2018). O *corpus* analisado trata-se do livro

didático *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, de Wilton Ormundo, e Cristiane Siniscalchi (2018), e justifica-se esta seleção em virtude de ter a aprovação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para uso no ciclo 2020 a 2023.

No décimo segundo artigo, Ilenilde de Sousa Cruz Carvalho e Sônia Maria Nogueira, tendo como objetivo geral refletir acerca das informações implícitas nos variados tipos e gêneros textuais no livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano da Educação Básica pública em Imperatriz-MA e objetivos específicos de verificar as atividades presentes na obra *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, 9º ano, de Ormundo e Siniscalchi (2018), de confrontar o fenômeno semântico implícito do livro didático selecionado e sua relação com a BNCC (2018) e de avaliar criticamente o livro didático no que se refere ao tratamento dado ao estudo dos implícitos, procuram sugerir algumas atividades para se trabalhar os implícitos em sala de aula, com o apoio de Livro Didático de Língua Portuguesa.

Por último, no artigo décimo terceiro, Valdemar Barbosa Lima Junior, a partir da concepção de que as línguas de sinais, assim como as línguas orais, contêm variações e mudanças, objetiva identificar fenômenos de mudanças lexicais na língua de sinais brasileira e apontar perspectivas, possíveis fatores linguísticos e extralinguísticos. Foram selecionados vinte e quatro sinais, partindo do pressuposto de que alguns desses podem estar carregados de preconceito, estereótipo, bem como outros que estão passando a ser utilizados na perspectiva do observador. Com isso, espera o autor comprovar o status linguístico da língua de sinais.

Depois desses treze artigos, seguem uma resenha da obra de Ivo Castro, *Introdução à história do português: geografia da língua. Português antigo*, publicada em 2004, de autoria de José Mario Botelho, e uma resenha crítica do *Manuscripts of the Book of Revelation: new philology*, de Garrick V. Allen, publicado em 2020, de autoria de Mario Newman de Queiroz.

Concluindo, o CiFEFiL agradece pelas críticas que nos puder enviar sobre este número da Revista *Philologus*, visto que pretende produzir um periódico cada vez melhor e mais interessante para o aperfeiçoamento da interação acadêmica dos profissionais de Linguística e Letras.

Aproveitamos para agradecer aos colegas que nos têm apoiado e que vêm contribuindo com seus artigos e resenhas, avaliações e pareceres, assim como vêm indicando nosso periódico aos seus orientandos.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Lembramos que a nossa Revista *Philologus* aguarda o Parecer da Capes, em resposta aos Recursos empetrados, referentes à qualis recebido na última Avaliação (Extrato C), que consideramos despropositado, o qual esperamos ser reconsiderado no próximo relatório dos Periódicos *Qualis*, já que na previsão de 2019 o Extrato A3 nos foi atribuído. Por isso, ampliamos o número de Conselheiros, convidando Especialistas estrangeiros para a análise e a avaliação de artigos e resenhas que poderão ser escritos também em inglês, espanhol, francês e italiano. Contudo, continuamos com a política de oportunizar aos estudantes e pesquisadores em geral o espaço para publicarem seus trabalhos, sendo que, no caso de alunos de graduação, só podem ser aceitos os artigos assinados conjuntamente pelos respectivos orientadores.

Rio de Janeiro, 8 de maio de 2023.

  
Editor-Chefe da Revista *Philologus*

**A PRIMEIRA PESSOA DO PLURAL EM CONCEIÇÃO DO CASTELO, ZONA RURAL DO ESPÍRITO SANTO**

*Gilceli Galavote Pinto Panetto (Ifes)*

[gilceliletras@gmail.com](mailto:gilceliletras@gmail.com)

*Priscilla Gevigi de Andrade Majoni (Ifes)*

[pri\\_gevigi@hotmail.com](mailto:pri_gevigi@hotmail.com)

**RESUMO**

A presente pesquisa tem por objetivo analisar e descrever o uso das formas “nós” e “a gente” na fala dos comerciantes do município de Conceição do Castelo, fundamentada na vertente teórico metodológica da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008 [1972]), que se baseia no uso real da língua. O *corpus* de análise corresponde à *lives*, transmitidas pela rede social *Instagram*, realizadas no período de junho a setembro de 2021, com um total de 7 informantes, sendo todos comerciantes e estratificados em sexo/gênero. Com base na perspectiva sociolinguística variacionista, serão constatadas as ocorrências dos pronomes “nós” e “a gente” no *corpus* coletado, com o intuito de averiguar de que modo acontece essa variação. Os resultados apontam para a substituição da forma pronominal “nós” por “a gente” nos falantes de Conceição do Castelo-ES, também constatado em Vitória por Mendonça (2010). Na análise gênero/sexo, foi verificado que as mulheres favorecem a forma inovadora “a gente”.

**Palavras-chave:**

Sociolinguística. Conceição do Castelo. “nós” e “a gente”.

**ABSTRACT**

The present research aims to analyze and describe the use of the forms “nós” and “a gente” in the speech of traders in the municipality of Conceição do Castelo, based on the theoretical and methodological aspect of Variationist Sociolinguistics (LABOV, 2008 [1972]), which is based on actual language usage. The corpus of analysis corresponds to the *lives* transmitted by the social network *Instagram*, carried out from June to September 2021, with a total of 7 informants, all of whom are traders and stratified by sex/gender. Based on the variationist sociolinguistic perspective, the occurrences of the pronouns “nós” and “a gente” will be verified in the collected corpus, in order to find out how this variation occurs. The results point to the replacement of the pronominal form “nós” by “a gente” in the speakers of Conceição in Castelo-ES, also observed in Vitória by Mendonça (2010). In the gender/sex analysis, it was found that women favor the innovative form “a gente”.

**Keywords:**

Sociolinguistics. Conceição do Castelo. “Nós” and “a gente”.

## **1. Introdução**

Na década de 60, diversos pesquisadores procuraram sistematizar a heterogeneidade da língua no que se refere à fala, surgindo, assim, a Sociolinguística (Cf. LABOV, 2008 [1972]).

Para Bagno (2007), essa área objetiva relacionar a heterogeneidade da língua com a heterogeneidade social, uma vez que tanto os fatores estruturais da língua quanto os fatores sociais podem influenciar a sua alternância. Portanto, é preciso estudar a língua como um fator social, levando em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre.

Essa transformação da língua está diretamente relacionada à mudança nos pronomes. De acordo com a língua padrão, os pronomes pessoais, considerados norma padrão, são: “eu, tu, ele, nós, vós, eles” (BECHARA, 2009). Contudo, em seu uso coloquial, especificamente na primeira pessoa do plural do discurso, destaca-se o pronome “a gente”, conforme registra Bechara (2009, p. 140): “O substantivo *gente*, precedido do artigo *a* e em referência a um grupo de pessoas em que se inclui a que fala, ou a está sozinha, passa a pronome e se emprega fora da linguagem cerimoniosa.”.

Nos últimos trinta anos, segundo Vianna e Lopes (2015), a alternância entre os pronomes “nós” e “a gente” vem confirmando a inserção de “a gente” em toda a faixa etária escolar. Desse modo, esse processo de substituição na língua oral no Brasil encontra-se em estágio avançado. No que tange ao estado do Espírito Santo, Mendonça (2010) e Foeger (2014) encontram o mesmo resultado: o sistema pronominal do português brasileiro está em pleno processo de mudança.

De modo a contribuir com os estudos linguísticos tanto do estado do Espírito Santo, quanto do português brasileiro, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a variação pronominal “nós” e a “gente” na fala dos comerciantes de Conceição do Castelo.

O município de Conceição do Castelo é situado no Brasil e pertencente ao interior do estado do Espírito Santo. Com 11.681 habitantes, segundo os dados do último censo do IBGE (2010), foi povoado por populações indígenas puris e, posteriormente, pelos portugueses e italianos, que desenvolveram na localidade a economia agrícola e turística.

É nesse contexto de representatividade de uma comunidade de fala que este trabalho se inclui, ao analisar a alternância entre as formas pronominais “nós” e “a gente”, na fala dos comerciantes da cidade de

Conceição do Castelo do estado do Espírito Santo, à luz da Sociolinguística Variacionista (Cf. LABOV, 2008 [1972]). Como objetivos específicos, pretende-se: examinar as características da primeira pessoa do plural na fala dos comerciantes em Conceição do Castelo e por qual/quais influências sociais gênero/sexo ela ocorre; e comparar o comportamento linguístico dos falantes de Conceição do Castelo com os demais trabalhos realizados no ES.

Para tal, utiliza-se como *corpus 7 lives* promovidas pelos comerciantes da região pela rede social *Instagram*. Entre 2020 e 2021, devido à pandemia da Covid-19, os comerciantes viram seus comércios fechados devido ao isolamento social e, por isso, muitos tiveram que se reinventar, utilizando os meios de comunicação para venderem seu produto: o *Instagram* foi uma dessas opções.

Desse modo, por se tratar de uma rede social, ou seja, um local onde a interação acontece a todo momento com o uso, em sua maioria, de uma linguagem informal, espera-se, neste estudo, que nas análises entre a alternância dos pronomes “nós” e “a gente” aconteça a preferência pelo uso da forma pronominal “a gente” em detrimento da forma pronominal “nós”, uma vez que “a gente” é considerado pela gramática da língua portuguesa um pronome informal.

## **2. Fundamentação teórica**

A Sociolinguística Variacionista consolidou-se na década de 60 por Labov (1972), o qual caracteriza a língua como um sistema heterogêneo. Seu objetivo é estudar a língua em comunidades de fala, observando o contexto social, ou seja, as possíveis influências que poderão interferir e modificar o sistema linguístico, como fatores históricos, sociais e ideológicos.

Para essa teoria, a variação não ocorre de forma desordenada, pois a heterogeneidade linguística não é hipotética, mas sim passível de organização, tanto estrutural como socialmente, desse modo língua e sociedade estão interligadas. Portanto, é necessário considerar tanto os fatores internos quanto os fatores externos para descrever a variação ou mudança linguística (Cf. LABOV, 2008 [1972]).

Segundo Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 139) “a mudança é um tipo de variação linguística com propriedades sociais particulares”. Assim, para que possa haver mudanças, é necessário que, em um deter-

minado período, uma variável tenha ocorrido algum tipo de mudança ou variação. Com base na compreensão da variação linguística, é possível fazer deduções, compreender o processo de mudança, como também fomentar reflexões a respeito do ensino–aprendizagem de uma dada língua.

Ao estudar a variação ou a mudança linguística, tanto no viés quantitativo quanto qualitativo, é necessário delinear rigorosamente o alvo de investigação. As características gerais e abstratas da pesquisa sociolinguística são chamadas de variáveis, e as diferentes realizações das variáveis são chamadas de variantes. Segundo Tarallo (1986, p. 8), as “variantes linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de variável linguística”.

Ao analisar a variação ou mudança linguística, é necessário segregar o contexto linguístico nos níveis fonético-fonológico, lexical, morfossintático e/ou semântico; e extralinguísticos ou sociais, como escolaridade, sexo/gênero, faixa etária, classe social, etnia, dos informantes e o local onde ela acontece, com a finalidade de organizar e compreender as restrições e os fundamentos que a condiciona, caracterizando a comunidade de fala investigada (Cf. MAJONI, 2015, p. 48).

Diante disso, a variável linguística analisada nesta pesquisa é a expressão da primeira pessoa do plural na língua portuguesa, tendo como variantes os pronomes “nós” e “a gente”. Em relação aos fatores extralinguísticos, analisam-se o sexo/gênero dos informantes. Essas informações são de suma importância para a restrição e descrição dos resultados.

### **2.1. A variável social gênero/sexo**

Em relação à variável gênero/sexo e variação linguística, Vieira (2010) evidencia que diversos estudos de cunho sociovariacionistas confirmam que o gênero/sexo “é um fator significativo para processos variáveis de diferentes níveis (...) e apresentaram um padrão bastante regular, no qual as mulheres demonstram maior preferência pelas variantes linguísticas mais prestigiadas socialmente” (VIEIRA, 2010, p. 2).

Labov (2008, p. 281) afirma que “as mulheres usam menos formas estigmatizadas do que os homens e são mais sensíveis do que eles ao padrão de prestígios”.

Da mesma forma, os estudos no ES de Mendonça (2010) e Foeger (2014) apontam para o maior uso da forma inovadora “a gente” entre as mulheres, ao passo que “nós” é favorecido pelos homens.

Desse modo, considera-se que em Conceição do Castelo a forma inovadora “a gente” será favorecida pelas mulheres, assim como verificado nos estudos de Mendonça (2010) e Foeger (2014) entre falantes capixabas.

## **2.2. Nós e A gente na fala dos capixabas**

Para este estudo, destacam-se dois trabalhos sobre “nós” e “a gente” no ES: Mendonça (2010) e Foeger (2014).

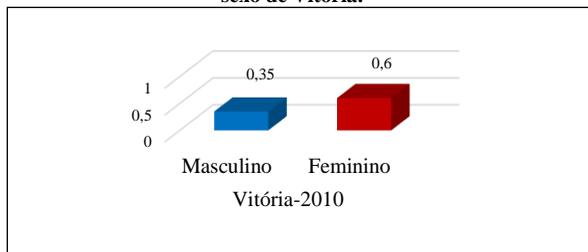
Mendonça (2010), em sua dissertação de Mestrado, intitulada *Nós e a gente em Vitória: análise sociolinguística da fala capixaba*, descreve e analisa “nós” e “a gente” na fala dos habitantes de Vitória, capital do ES. Sua pesquisa é fundamentada na Teoria da Sociolinguística Variacionista, tendo como *corpus* a análise de 40 entrevistas realizadas no ano de 2001 a 2003 do Projeto PORTVIX.

A fim de descrever o comportamento linguístico da primeira pessoa do plural em Vitória, o pesquisador investigou os fatores linguísticos: paralelismo, explicitude, tempo verbal, tipo de referência e função sintática; e como fatores sociais: faixa etária e gênero/sexo.

Mendonça (2010) obteve um total de 1745 dados que continham “nós” e “a gente”. Nos resultados, em 70,8% dos dados há a variante “a gente” e 29,2% o pronome “nós”. Com esses números, o autor ressalta que sua pesquisa se assemelha aos resultados de outras capitais em que o português brasileiro está em processo de transição.

Quanto ao gênero/sexo, Mendonça (2010) observa que as mulheres pronunciam mais o “a gente”, como ilustrado por ele no gráfico 1.

**Gráfico 1: Pesos relativos referentes à forma de a gente sob efeito da variável social sexo de Vitória.**



Fonte: Mendonça (2010, p. 71).

No que concerne ao fator faixa etária, predomina-se o uso da forma inovadora “a gente” na faixa dos mais jovens, conforme tabela 1.

**Tabela 1: Adaptação da tabela faixa etária dos falantes de Vitória.**

Faixa etária	Aplicação da Ocorrência	%	Peso Relativo
07 a 14 anos	269/315	85,4	0,76
15 a 25 anos	454/541	83,9	0,70
26 a 49 anos	244/416	58,7	0,36
50 ou + anos	269/473	56,9	0,23
<b>Total</b>	<b>1236/1745</b>	<b>70,0</b>	

Fonte: Mendonça (2010, p. 69-70).

Em sua pesquisa, Mendonça (2010) afirma que, em Vitória, há o indicativo de mudança linguística, pois a faixa etária mais jovem favorece o uso da forma inovadora.

Outro estudo, que merece destaque, é a dissertação de Mestrado de Foeger (2014), intitulada, *A primeira pessoa do plural no Português falado em Santa Leopoldina-ES*, a qual descreve “nós” e “a gente” em Santa Leopoldina, município da zona rural do ES.

O *corpus* apresenta 32 entrevistas elaboradas no período de novembro de 2011 a janeiro de 2013. A autora analisou, como fatores sociais, o gênero/sexo, faixa etária e escolaridade. No total, foram 2.109 dados, dos quais 1.136 (53%) correspondem à forma “a gente” e 973 (46,1%) correspondem ao pronome “nós”. A pesquisadora compara os resultados com a pesquisa de Vitória realizada por Mendonça (2010) e

afirma que a substituição de “nós” por “a gente” na capital está mais evoluída do que a área rural de Santa Leopoldina.

Contrariando outros estudos, como o de Mendonça (2010), os resultados da pesquisa no fator faixa etária destacam que, em Santa Leopoldina, a primeira faixa etária, de 07 a 14 anos, são os indivíduos que mais desfavorecem a forma inovadora, de acordo com a tabela 2.

Tabela 2: Adaptação da tabela faixa etária no uso de “a gente” em Santa Leopoldina.

<b>Faixa etária</b>	<b>Aplicação da Ocorrência</b>	<b>%</b>	<b>Peso Relativo</b>
07 a 14 anos	97/302	32,1	0,22
15 a 25 anos	155/397	39,0	0,44
26 a 49 anos	386/514	75,1	0,73
50 ou + anos	374/641	58,3	0,48
<b>Total</b>	1012/1854	54,6	

Fonte: Foeger (2014, p. 106).

Em relação à variável social gênero/sexo, as mulheres leopoldinense estão entre as que mais favorecem a forma inovadora, segundo a tabela 3.

Tabela 3: Adaptação da tabela gênero/sexo dos falantes de Santa Leopoldina.

<b>Gênero/Sexo</b>	<b>Aplicação da Ocorrência</b>	<b>%</b>	<b>Peso Relativo</b>
Masculino	466/920	50,7	0,46
Feminino	546/934	58,5	0,53
<b>Total</b>	1012/1854	54,6	

Fonte: Foeger (2014, p. 117).

### 3. Metodologia

Conforme supracitado, a Sociolinguística Variacionista estuda a língua em uso na comunidade de fala e suas análises são obtidas por meio de um *corpus* cuja coleta de dados acontece de maneira informal para que seja captada a espontaneidade do falante no desenvolvimento de sua comunicação.

Diante disso, em virtude da pandemia Covid-19, iniciada em 2020, o *corpus* desta pesquisa foi coletado a partir de *lives* exibidas na

rede social *Instagram* no período de junho a setembro de 2021, momento em que o distanciamento social acontecia.

O *Instagram* é um aplicativo de compartilhamento de imagens e vídeos que faz parte do *facebook* desde 2012. Em 2021, tornou-se um aplicativo influente para os negócios on-line. Em sua conta comercial, o empresário combina o poder do aplicativo de compras e a mídia social com o objetivo de vendas do seu produto. As *lives* – um mecanismo disponível no *Instagram* – são uma potencial ferramenta para os comerciantes. Estes utilizam a câmera (de celular, computador ou câmeras avulsas) e, em tempo real, promovem seus produtos a partir das *lives*. Cabe salientar que essas *lives* são de acesso ao público, pois o *Instagram* dá a opção de a pessoa assistir em tempo real ou escolher outro dia, por meio do link, desde que seja gravada.

Assim, em síntese, as amostras do português falado em Conceição do Castelo correspondem às falas dos comerciantes gravadas em *lives* transmitidas pelo *Instagram* em 2021. Os informantes nasceram na cidade, são residentes e possuem comércio local.

A seguir, verifica-se na tabela 5 o tempo de duração das *lives* selecionadas para o *corpus*.

Tabela 5: Resumo dos dados da pesquisa dos falantes de Conceição do Castelo-ES.

	Gênero/sexo	Tempo de duração	Total de ocorrências: “nós” e “a gente”
<i>Live I</i>	1 Mulher	2:57:50 horas	23
<i>Live II</i>	2 Mulheres	4:00:03 horas	21
<i>Live III</i>	1 Homem e 1 mulher	2:31:26 horas	33
<i>Live IV</i>	1 Homem	29:55 horas	11
<i>Live V</i>	1 Mulher	2:51:26 horas	32
<b>Total</b>	<b>2 homens e 5 mulheres</b>	<b>9:59:14 horas</b>	<b>120</b>

Fonte: Elaboração própria.

### 3.1. *Conceição do Castelo*

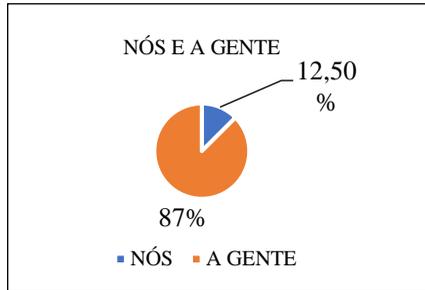
A comunidade de fala pertence ao município de Conceição do Castelo, situado na região serrana do Estado do Espírito Santo, Brasil, conforme Mapa 1.



#### 4. Análise e discussão dos resultados

Ao analisar os 7 informantes nas *lives* dos comerciantes do Município de Conceição do Castelo, do total de 120 ocorrências, 87% correspondem à forma inovadora “a gente” e 13% à forma conservadora “nós”, conforme gráfico 2.

Gráfico 2: Frequência geral de “nós”/“a gente” nas amostras de Conceição do Castelo.



Fonte: Elaboração própria.

Com base nos dados dos falantes de Conceição do Castelo, observa-se que a forma inovadora “a gente” é a variante mais usada. A seguir, tem-se dois exemplos extraídos do *corpus* desta pesquisa: um da forma inovadora “a gente” e outra da forma padrão “nós”.

(1) *Vamos começar com as roupas? Eu acho que o pessoal gosta mais depois a gente mostra os presentes...Tava com saudades da live. É a gente deu um tempinho aí.... Quem é de Brejetuba que tá na live a gente tem portador... pode comprar que a gente vai mandar...Quem é de Castelo a gente manda pela Camila Boutique e quem é de Brejetuba a gente manda pela Sheyla Modas...Em Venda a gente entrega de 15 em 15 dias.* (Live I, informante do gênero/sexo feminino)

(2) *Galera! Lembrando quem comprou na live hoje, oh! Vai concorrer a um vale compra, tá! Opa! De cabeça pra baixo, vai concorrer a um vale compras, tá! Amanhã. Nós vamos sortear amanhã na live. Beleza! .... Vamos convidar a galera na hora que bater mil ocupantes, aí nós vamos fazer aqui sorteio ...quanto isso, nós estamos preparando aqui.... Na hora que bater um K, nós vamos visualizar hein, nós vamos fazer o sorteio.... Lembrando tem que tá ao vivo aqui galera se não tiver ao vivo nós vamos passar pra outro.* (Live IV, informante gênero /sexo masculino)

Destaca-se que, nas últimas décadas, diversos estudos realizados em diferentes regiões no Brasil (Cf. LOPES, 1998; SOUZA; BOTASSINI, 2009; SILVA, 2010; MAIA, 2017; entre outros) vêm comprovando a inserção de “a gente” como variante do pronome de primeira pessoa do

plural. No que diz respeito aos estudos (Cf. MENDONÇA, 2010; FOERGE, 2014), no Espírito Santo, verifica-se, também, a inserção de “a gente” no português falado no estado.

Os resultados de Foerge (2014) também vão de encontro a esta pesquisa, uma vez que há indícios para a preferência da variante “a gente” em Conceição do Castelo.

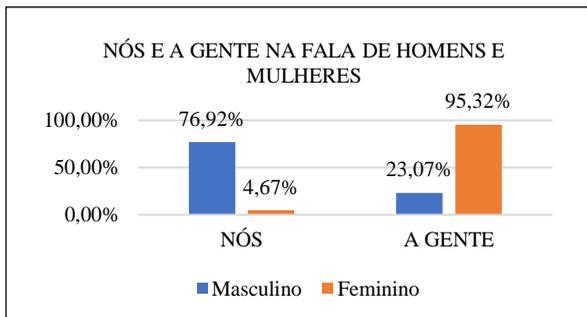
#### **4.1. “Nós” e “a gente” na fala de homens e mulheres**

No *corpus* em investigação, dos 7 informantes, 5 são mulheres e 2 são homens. Pelo fato de haver uma quantidade expressiva de mulheres em comparação aos homens, a análise da variável gênero/sexo é realizada em duas etapas: primeiro, descrevem os resultados gerais dos 7 informantes; posteriormente, em uma análise qualitativa, comparam-se os dados entre 2 mulheres e 2 homens.

De forma geral, na variável social gênero/sexo, os resultados mostraram que as mulheres são as que mais favorecem a forma inovadora. Do total de 107 ocorrências na fala de informantes do gênero/sexo feminino, 102 correspondem à forma inovadora “a gente”, o que representa 95,32%, e 5 à forma conservadora “nós”, 4,67%.

Já os informantes do gênero/sexo masculino preferem a forma conservadora “nós”. Do total de 13 ocorrências na fala dos homens, 3 correspondem à forma inovadora “a gente”, 23,07%, e 10 à forma conservadora “nós”, 76,92% dos dados, conforme gráfico 3.

Gráfico 3: Atuação do variável gênero Sexo em Conceição do Castelo.



Fonte: Elaboração própria.

A seguir, apresenta-se a comparação entre os dados de 2 mulheres e de 2 homens com intuito de se fazer uma análise qualitativa.

Tabela 6: Atuação da variável gênero/sexo no uso das formas pronominal “nós” e “a gente” em Conceição do Castelo-ES.

<b>Informante</b>	<b>Nós</b>	<b>A gente</b>
Mulher (live III)	2	31
Mulher (live V)	2	30
Homem (live III)	0	2
Homem (live IV)	9	2
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>65</b>

Fonte: Elaboração própria.

A tabela 6 evidencia, mais uma vez, nesta pesquisa, que as mulheres, em Conceição do Castelo, assumem a liderança na implementação da forma pronominal “a gente”, enquanto os homens preferem a forma canônica “nós”. Muitos estudos comprovam que as mulheres preferem a forma prestigiada socialmente; como a variante “a gente” está sendo implementada na língua portuguesa por meio do processo de mudança linguística, por ser inovadora, as mulheres tendem a usá-la com mais frequência.

Sobre essa questão, Paiva (2003) destaca a liderança das mulheres para mudança:

Quando se trata de implementar na língua uma forma socialmente prestigiada [...] as mulheres tendem a assumir a liderança da mudança. Sendo assim, o uso do pronome nós, variante mais conservadora, é mais frequente entre os homens, indicando que a implementação da variante inovadora a gente está sendo liderada pelas mulheres. (PAIVA, 2003, p. 36)

## **5. Considerações finais (ou conclusão)**

O objetivo principal da presente pesquisa foi examinar a variação no uso do pronome “nós” e “a gente” nos falantes do município de Conceição do Castelo-ES, na intenção de caracterizar o fenômeno linguístico nessa comunidade de fala.

Os resultados da análise indicam que a variante inovadora “a gente” é utilizada com maior frequência do que a forma canônica “nós”. Tais resultados também são encontrados nos trabalhos de Mendonça (2010) na capital Vitória e de Foeger (2014) no município de Santa Leopoldina.

Na variável social gênero/sexo os resultados confirmam que as mulheres são as que mais favorecem a forma inovadora “a gente”, sendo assim, comparados aos resultados dos estudos de Mendonça (2010) e Foeger (2014), conclui-se que a mulher desempenha uma grande influência na mudança linguística na fala capixaba, sendo propagadora da forma pronominal inovadora “a gente”.

Em estudos futuros, é válido analisar as variáveis sociais, como faixa etária, escolaridade e selecionar fatores linguísticos, como referencialidade, concordância e paralelismo, para ampliar os resultados sobre a primeira pessoa do plural em Conceição do Castelo.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 37ª edição, 2009.

FOEGER, Camila Candeias. *A primeira pessoa do plural no português falado em Santa Leopoldina-ES*. Dissertação (Mestrado) – UFES: 2014.

HERZOG, M; LABOV, W.; WEINREICH, U. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo; Parábola, 2006.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LOPES, Célia Regina dos Santos. Nós e a gente no português falado culto no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 14, n. 2, p. 405-22.

MAJONI, Priscilla Gevigi de Andrade. *Variação Prosódica de sentenças declarativas e interrogativas na fala de descendentes de imigrantes italianos de Santa Teresa, ES*. Dissertação (Mestrado) – UFES: 2015.

MAIA, Francisca Paula Soares. A variação nós e a gente no dialeto mineiro: investigando transição. *Revista Abralín*, 2017. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1032>.

MENDONÇA, Alexandre Kronemberger de. *Nós e a gente em Vitória*. Análise sociolinguística da fala capixaba. Dissertação (Mestrado) – UFES, 2010.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

PAIVA, Maria da Conceição. A variável gênero/sexo. In: MOLLICA, M.C.; BRAGA, M.L. (Org.). *Introdução à Sociolinguística*, 2003.

SILVA, Caio Cesar Castro da. A variação nós e a gente no português culto carioca. *Revista do Gelne*, v. 12, n. 1, Piauí, 2010.

SOUZA, Adriana dos Santos; BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. A variação no uso dos pronomes-sujeito nós e a gente. *Anais do Silel*, Uberlândia, EDUFU, 2009.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

VIANNA, Juliana Segadas; LOPES, Célia Regina dos Santos. Variação dos pronomes “nós e “a gente”. In: ABRAÇADO, J.; MARTINS, M.A. (Org.). *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 109-31.

VIEIRA, Marília Silva. O gênero e os fenômenos de variação na fala. *Díásporas, Diversidades, Deslocamento*, 2010. Disponível em; [http://www.fg2010.www2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278282124\\_ARQUIVO\\_Ogeneroeosfenomenosdevariacaonafala.pdf](http://www.fg2010.www2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278282124_ARQUIVO_Ogeneroeosfenomenosdevariacaonafala.pdf). Acesso em: 07/12/2021.

**A TECNOLOGIA COMO SUPORTE ALTERNATIVO  
E COMPLEMENTAR DO ENSINO–APRENDIZAGEM  
DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE MARICÁ  
DO INÍCIO DA PANDEMIA AOS DIAS ATUAIS**

*Marcos de Jesus Santa Barbara (FFP-UERJ)*  
[marcosjjbarbara@gmail.com](mailto:marcosjjbarbara@gmail.com)

**RESUMO**

O artigo que passamos a apresentar aborda a questão da tecnologia como suporte alternativo e necessário para o ensino–aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental da rede de Maricá desde o surgimento da pandemia até os dias atuais. A introdução do estudo tem base diacrônica e seu objetivo é oferecer uma análise das dificuldades encontradas pela rede de Maricá em atender à severa demanda gerada pela pandemia da Covid-19 e da importância da utilização do uso da tecnologia na educação. Privilegiamos o uso da plataforma Conecta Maricá como principal proposta do município. Levando em consideração autores como Behar (2020), Lévy (1998), Botelho (2012; 2005), Kenski (1998), Saussure, Gil (2008), Gomez (1997) entre outros, procuramos refletir sobre os conceitos de ensino remoto emergencial, tecnologia educacional, tecnologia da informação e comunicação, linguagem e linguagem digital. O *corpus* da pesquisa constitui-se por materiais produzidos por professores e atividades feitas pelos alunos, usando a plataforma Conecta Maricá e outros recursos tecnológicos. Nos materiais produzidos, foram identificadas soluções encontradas pelos profissionais da educação para levar o conhecimento aos seus alunos, bem como a relação deles com a tecnologia. A metodologia utilizada foi a da pesquisa quali-quantitativa na forma de questionário e a de entrevistas. A partir dos dados adquiridos e da análise feita sobre eles, procuraremos chegar à constatação dos pontos positivos e negativos da inserção da tecnologia no processo de ensino–aprendizagem na rede.

**Palavras-chave:**

Ensino. Tecnologia. Professores–Alunos.

**RÉSUMÉ**

L'article que nous présentons maintenant aborde la question de la technologie en tant que support alternatif et nécessaire à l'enseignement et à l'apprentissage des élèves du primaire du réseau Maricá depuis le début de la pandémie jusqu'à nos jours. L'introduction de l'étude repose sur une base diachronique et son objectif est de fournir une analyse des difficultés rencontrées par le réseau Maricá pour répondre à la forte demande générée par la pandémie de Covid-19 et de l'importance de l'utilisation de la technologie dans l'éducation. L'utilisation de la plateforme Conecta Maricá a été privilégiée en tant que principale proposition de la municipalité. En nous appuyant sur des auteurs tels que Behar (2020), Lévy (1998), Botelho (2012; 2005), Kenski (1998), Saussure, Gil (2008), Gomez (1997), entre autres, nous avons cherché à réfléchir aux concepts d'enseignement à distance d'urgence, de technologie éducative, de technologies de l'information et de la communication, de langage et de langage numérique. Le corpus de recherche comprend du matériel produit par des

enseignants et des activités menées par des étudiants, à l'aide de la plateforme Conecta Maricá et d'autres ressources technologiques. Dans les supports produits, les solutions trouvées par les professionnels de l'éducation pour apporter des connaissances à leurs étudiants ont été identifiées, ainsi que leur relation avec la technologie. La méthodologie utilisée a été celle d'une recherche qualitative et quantitative sous forme de questionnaire et d'entretiens. Sur la base des données acquises et de l'analyse réalisée à leur sujet, nous chercherons à déterminer les aspects positifs et négatifs de l'insertion de la technologie dans le processus d'enseignement-apprentissage sur le réseau.

**Mots clés :**

**Enseignement. Technologie. Professeurs–Étudiants.**

### **1. Considerações introdutórias**

Não se discute entre os estudiosos da educação que existem várias abordagens ou propostas de ensino–aprendizagem e que nenhuma delas pode ser considerada melhor do que as outras, levando-nos ao constante estudo de cada realidade educacional para entendermos qual o método de ensino mais producente em cada situação.

A pandemia do vírus SARS-Cov-2 que a sociedade popularmente chamou de Covid-19, causador de mais de 509 mil mortes apenas no primeiro semestre de 2020 de acordo com dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), alterou profundamente a nossa realidade social. Assim, medidas de prevenção e de contenção da doença que exigiram principalmente distanciamento e isolamento social como atos indispensáveis à sobrevivência humana foram instauradas pelos governantes.

Diante disso, a educação, que já sofria mudanças significativas nos últimos anos, com o reposicionamento do professor, que era a figura central do processo de ensino–aprendizagem em sala de aula e passou a ser o mediador dos seus alunos, transformou-se de forma mais intensa e rápida.

A cidade de Maricá foi fundada em 26 de maio de 1814 e faz fronteira com os municípios de Niterói, Saquarema, São Gonçalo, Itaboraí e Tanguá. Localizada a 58 quilômetros da cidade do Rio de Janeiro, Maricá, hoje em dia, é considerada por muitos intelectuais de áreas importantes das ciências exatas e humanas como um dos municípios mais prósperos do Brasil. Desse modo, diversos esforços foram feitos pelos governantes até chegarem à implantação do que chamaram de a plata-

forma Conecta Maricá e, com ela, a utilização da metodologia do ensino remoto emergencial (ERE).

Nesse contexto, a SME, em contínuo diálogo com as direções das unidades educacionais e essas como corpo docente, procurou criar meios alternativos para que todos os alunos da rede pudessem ter acesso ao conhecimento, conseguissem voltar a estudar e não perdessem o ano letivo.

Assim, na unidade educacional onde a pesquisa foi desenvolvida foram criados os Planos de Estudos Semanais, nos quais os professores colocavam suas aulas com o gabarito das atividades propostas e a escola, em um grande trabalho de equipe, juntava todas as disciplinas em uma apostila que era entregue aos responsáveis dos alunos que ainda não tinham recursos para acessar a plataforma.

Esse mesmo plano de estudos, feitas determinadas adaptações para serem usados na plataforma, isto é, no ensino remoto, foi o material que serviu de suporte para o professor criar suas aulas na plataforma Conecta Maricá, inserindo outros recursos como *links* para vídeos ilustrativos de outras plataformas, seus próprios vídeos, gravados informalmente com os recursos disponíveis, *apps* educacionais encontrados nas lojas *Google Play* e *Apple Store*, *podcasts*, entre outros recursos tecnológicos.

Como a plataforma Conecta Maricá e o ERE foram fundamentais para a equipe pedagógica e o corpo docente da escola municipal onde a nossa pesquisa aconteceu se organizarem a fim de não deixarem de atender a nenhum aluno da unidade, levando em consideração as particularidades e necessidades de todos?

Dessa forma, este artigo objetiva analisar a importância e a necessidade do uso da tecnologia, especificamente, da plataforma Conecta Maricá, do início da pandemia da Covid-19 até os dias atuais, como ferramenta tecnológica para o ensino remoto emergencial na escola e sugerir mudanças para que o seu uso seja ainda mais eficaz.

Para atingirmos isso, passaremos a descrever os esforços realizados pela direção e sua equipe pedagógica e pelos professores para fazer o conhecimento chegar até os alunos sem discriminação, isto é, daquele em situação mais confortável ao estudante socialmente mais vulnerável na nossa sociedade.

Acreditamos que, nesse contexto, a escola não ignorou a demanda emergencial, não ficou à parte na sociedade, mas sim se reinventou, buscou novos caminhos, passou por novas dificuldades, aceitou os novos desafios, porque ela sim é o espaço da transformação por excelência, onde nós nos transformamos, construímos nosso caráter, nos tornamos cidadãos.

Dessa forma, serão apresentadas, no desenvolvimento desse artigo, perspectivas teóricas em que é abordado o uso da tecnologia em sala de aula e os principais conceitos em torno dele. Também será feita entrevista com profissional da área técnica da educação e uma pesquisa quali-quantitativa, realizada nos tempos atuais com os alunos do 9º ano que ficaram em casa no 8º ano, fazendo o ensino remoto emergencial, devido à pandemia. Por fim, apresentaremos nossas considerações finais sobre o assunto.

## **2. Referências teóricas**

Para iniciarmos a análise da inserção da plataforma Conecta Maricá como alternativa emergencial para a rede, precisamos conhecer alguns conceitos que nos serviram de base para estruturarmos o nosso texto. Assim, segundo Behar,

[...] embora, por muitos educadores considerado similar a outros modelos não presenciais, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) deve ser compreendido como um ensino diferente do implantado no EAD, por exemplo. (BEHAR, 2020, p. 85)

A palavra “remoto”, conforme o dicionário Houaiss, significa basicamente “distante no espaço”, ou seja, refere-se a um distanciamento geográfico. Nesse sentido, o ensino pode ser considerado remoto, quando professores e alunos são impedidos de frequentarem as escolas onde estão matriculados e atuam presencialmente.

O adjetivo “emergencial”, conforme o mesmo dicionário já citado, pode significar “em momento crítico”, porque, de forma abrupta, o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser substituído por um currículo mínimo que contivesse somente o necessário para o aluno avançar no conhecimento sem prejudicá-lo com a retenção na mesma série.

Ainda conforme Behar, acostumados à sala de aula presencial, os docentes tiveram que relativizar o seu fazer pedagógico, pois a grande

maioria não estava preparada e nem capacitada para isso. Cada profissional procurou fazer cursos de aperfeiçoamento por conta própria, baixando e usando aplicativos de criação de aulas, manipulação de imagens, produção de áudios etc., enquanto a prefeitura ofertou capacitações para o uso da plataforma.

Os alunos, por sua vez, procuraram mudar a forma como tinham acesso ao conteúdo ministrado pelos professores, trocando o caderno por alguma tecnologia como *notebook*, *tablet* ou celular. A maioria deles, passou a usar o celular como ferramenta tecnológica para acessar a plataforma, ter acesso ao conteúdo e fazer as atividades propostas.

Dessa forma, o ensino presencial físico foi se adaptando aos meios digitais. Basicamente, as aulas passaram a ter uma nova configuração. No ERE, a aula ocorre em um tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva por sistema de imagem e vídeo e em um momento assíncrono, quando o aluno faz as atividades passadas pelo professor na plataforma em que a aula foi postada. As atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona.

A presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula presencial foi “substituída” pela presença digital na aula online, na plataforma. Essa é considerada a forma como se projeta a presença por meio da tecnologia. A participação efetiva, nesse processo, era feita pelo registro nas funcionalidades da plataforma, como a participação e discussões nas aulas *on-line*, nos *feedbacks* e nas contribuições dentro do ambiente virtual.

Os princípios teóricos básicos que norteiam esta pesquisa estão organizados com o intuito de fazermos um estudo que, embora a literatura especializada já esteja bem desenvolvida, ainda está longe de ter sido esgotado: o uso da tecnologia na educação.

Convém ressaltarmos, primeiramente, que esse artigo não tem a pretensão de aprofundar o estudo sobre os conceitos que serão abordados, mas sim de apresentá-los de forma clara e depois relacioná-los pedagogicamente, a fim de que possamos ter o entendimento ou uma boa interpretação do que será desenvolvido ao longo da pesquisa.

Apesar de a Secretaria de Educação da Prefeitura de Maricá fornecer um documento com os Referenciais Teóricos a serem usados pelos professores para lecionar para os alunos e de cada professor parecer

trabalhá-lo de forma diferente, a parte destinada ao uso da tecnologia como suporte e ferramenta de criação do ensino-aprendizagem de outras disciplinas parece não existir.

Tal documento, enviado à escola para servir de base à construção do plano político-pedagógico de cada unidade (PPP), baseia-se na BNCC. Assim, cada escola da rede de ensino de Maricá, respaldada na BNCC, tem liberdade e autonomia para criar o seu próprio PPP, levando em consideração as demandas de cada corpo discente ao qual atende.

Dentro desse documento escolar interno, deve estar incluso o uso da tecnologia dentro e fora da sala de aula não só como suporte, mas como criador de conteúdo para o professor que se coloca como mediador do conhecimento.

Nesse sentido, a BNCC contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais tanto de forma transversal, ou seja, presentes em todas as áreas do conhecimento e destacadas em diversas competências e habilidades com objetos de aprendizagem variados, quanto de forma direcionada, isto é, tendo como fim o desenvolvimento de competências relacionadas ao próprio uso das tecnologias, recursos e linguagens digitais como para o desenvolvimento de competências de compreensão, uso e criação de tecnologias digitais em diversas práticas sociais, como destaca a **competência geral 5**:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 39)

Portanto, podemos definir tecnologia digital da informação como um conjunto de ferramentas de auxílio ao professor que são capazes de aperfeiçoar seu plano de aula a ponto de permitirem ao docente repensar seu fazer pedagógico dentro e fora da sala de aula. Para isso, ele não precisa dominar tecnicamente todas as tecnologias, mas sim assumir o papel de mediador que pode auxiliar os seus alunos no uso da melhor ferramenta tecnológica para o desenvolvimento de suas habilidades e competências.

Na releitura dos estudos de Kenski (1998), podemos perceber que a tecnologia digital pode romper com a narrativa contínua e sequencial das imagens e textos escritos e se apresentar como um fenômeno descon-

tínuo. É possível constatar que a temporalidade e a espacialidade, expressas em imagens e textos, estão diretamente relacionadas ao momento de sua apresentação. Elas representam, portanto, um outro tempo, um outro momento revolucionário, na maneira de pensar e de compreender.

Diante do que essa autora nos apresenta, compreendemos que o uso da tecnologia é um elemento muito importante no auxílio do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. No caso desta pesquisa, o uso da plataforma Conecta Maricá foi determinante para o ensino em Maricá.

Na experiência vivida pelos professores e alunos na Escola Municipal Professor Darcy Ribeiro, durante a pandemia da Covid-19, a compreensão de que havia a necessidade do uso da tecnologia digital e, com ela, de entendermos como funciona a linguagem digital foi fundamental para a continuação do processo de ensino–aprendizagem.

Entendemos por linguagem a forma como o homem se expressa nas mais variadas condições em que ele possa estar. Ela se relaciona diretamente aos sentidos humanos; por conseguinte, podemos verificar: a linguagem corporal, a visual, a musical, a gestual, entre outras. Especificamente, atentamos aqui para as linguagens oral, escrita e, especificamente, a digital.

Para Saussure, tomada em seu todo:

A linguagem é multiforme e heteróclita; um cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. (SAUSSURE, 2004, p. 17)

Saussure parece definir a linguagem como sendo algo geral, algo que o homem pode exercitar em diferentes domínios e que é, concomitantemente, individual e social. A linguagem, para ele, era algo mais complexo que a simples organização gramatical de regras, ou a procura pelo étimo das palavras.

Assim, outro conceito importante para a pesquisa é o de linguagem digital. Sabemos que o ser humano se comunica naturalmente de forma oral e, já há muito tempo, estuda constantemente a tecnologia da escrita para atender as muitas demandas da nossa sociedade letrada. Agora, esse mesmo homem tem que conviver com uma moderna e complexa linguagem: a digital.

Segundo Lévy (1993), “o conhecimento é adquirido e transmitido pelo homem na nossa sociedade por meio de três linguagens diferentes: a oral, a escrita e digital”. Embora surgidas em momentos bem distintos, essas linguagens apresentam semelhanças e diferenças que precisam ser estudadas.

A linguagem escrita, como já dissemos, é uma tecnologia, é uma convenção que necessitamos aprender e reaprender sistematicamente. Diante disso, fala e escrita, duas modalidades da mesma linguagem, necessitam de constante atenção, de estudo contínuo, uma vez que uma influencia a outra constantemente, o que as torna semelhantes, apesar de ter cada uma das modalidades as suas particularidades. Principalmente, porque a escrita, como um elemento tecnológico, tem atuado sobre a fala de forma efetiva, como afirma Botelho (2005):

A escrita é muito mais que uma modalidade de uso da língua; é, pois, um elemento transformador da verbalização. A escrita tecnologizou a mente dos membros das sociedades modernas e tem a capacidade de tornar a fala ainda mais tecnológica quanto maior for o contato do usuário com ela, já que o pensamento é fruto da estruturação de capacidades linguísticas. (BOTELHO, 2005, p. 17)

Não podemos questionar que a tradição oral sempre teve a primazia cronológica sobre a escrita e, mesmo que em algumas sociedades, uma seja mais privilegiada que a outra, cada uma tem a sua importância no contexto das práticas sociais. Portanto, devemos enxergá-las como complementares para se estabelecer a comunicação e o processo de aprendizagem linguística dos seus usuários.

Acreditamos que, na sua prática de sala de aula, o professor deva pôr em dúvida o conceito de “erro”; deva trazer à tona o tema do preconceito linguístico e, para que isso ocorra, ele deva levar em consideração o uso da oralidade, a linguagem falada pelos alunos, isto é, as experiências linguísticas do cotidiano que cada aluno viveu e vive até o presente ano letivo em que ele se encontra.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) recomendam o ensino da linguagem oral:

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate, etc.) e também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista, etc.). (BRASIL, 1998, p. 67-8)

O texto escrito, como é defendido por muitos professores, realmente exige do aluno o domínio da norma, considerada padrão. É comum, todavia, que existam dificuldades dos discentes na assimilação desta norma, gerando “erros” de ordem gramatical e ortográfica, que são tratados como um problema a ser combatido com a memorização de regras, na maioria das vezes, sem aplicação prática, isto é, sem serem aplicadas em algum gênero textual de uso pelos alunos.

Na linguagem oral, aquilo que a sociedade e a escola vêm chamando de “erro” é conceituado pela Sociolinguística como uma variante linguística, que é uma maneira diferente de dizer o que poderia ser dito formalmente. De fato, a linguagem escrita, ainda é supervalorizada por muitos professores, que primam por convencionar e prescrever um padrão de língua que, não raro, se faz completamente abstrata e sem sentido para o aluno. É preciso que o professor saiba equilibrar essa equação e procure capacitar o seu aprendiz a fazer um bom uso da linguagem escrita, sem desmerecer a sua bagagem linguística, que é a sua linguagem oral. Em outras palavras, queremos dizer que:

[...] o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada. (SOARES, 1989, p. 17)

Segundo a autora, nossas escolas vêm mostrando-se incompetentes para a educação das camadas populares e isso vêm gerando o fracasso escolar, criando um grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas também de legitimá-las.

Como podemos depreender da citação acima, o fenômeno da influência de uma modalidade sobre a outra é mútuo e é sob essa perspectiva que incluímos a linguagem digital. Ela interage com a fala e a escrita de modo a tornar a comunicação ainda mais moderna.

Assim, podemos definir a linguagem digital como aquela que ocorre no espaço e no tempo das novas tecnologias eletrônicas de comunicação e de informação, interagindo com as outras linguagens, inclusive a verbal, nas modalidades oral e escrita, criando uma comunicação mais dinâmica. Ela, assim como a escrita, veio novamente para alterar a realidade do homem. Trazendo novas perspectivas para a comunicação, a linguagem digital trouxe inúmeros benefícios à sociedade e, especificamente, à educação.

Neste momento em que estamos vivendo, não podemos mais identificar todas essas novas tecnologias como orientadas para as mesmas finalidades e com os mesmos níveis de complexidade. Múltiplos são os equipamentos eletrônicos e diversas são as suas finalidades e funções de cada um deles.

Talvez, por isso, tenha sido difícil para os nossos governantes decidirem, naquele período de crise sanitária, qual tecnologia escolher para dar suporte à educação no município de Maricá.

O último conceito que vamos apresentar, não menos importante para a nossa pesquisa, é o de ensino remoto emergencial (ERE). Ele se confunde muito, como vimos no início desse item, com o ensino a distância (EaD), mas não pode ser definido como tal, uma vez seu uso é emergencial e atende a uma realidade que tende a mudar a qualquer momento, diferentemente da EaD, que é totalmente estruturada, isto é, com início, meio e fim pré-determinados, em uma realidade previsível.

Não ensejando a necessidade de estarem presencialmente o professor e o aluno, o ERE é uma modalidade de ensino que tem particularidades como a divisão da aula em dois momentos: o síncrono e o assíncrono.

Podemos, portanto, definir o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento espacial de professores e alunos por tempo indeterminado, que aguçou a criatividade e o interesse tanto de docentes, quanto de discentes pelo processo de aprendizagem, baseado na tecnologia, em recursos audiovisuais e pesquisar a *sites*.

### **3. Metodologia**

De que forma a plataforma Conecta Maricá e o ERE foram primordiais para a equipe pedagógica e o corpo docente da escola municipal Prof. Darcy Ribeiro se organizarem no intuito de não deixarem de atender a demanda discente da escola, os alunos, levando em consideração as particularidades e necessidades de todos?

Com essa questão em foco e inserida na área das ciências exatas aplicadas, a pesquisa foi desenvolvida com o objetivo geral de nos fazer pensar sobre a importância e a necessidade do uso da tecnologia, especi-

ficamente, da plataforma Conecta Maricá, na educação de Maricá como ferramenta para o ensino remoto emergencial.

Para o alcance desse objetivo, passamos a olhar detalhadamente para partes da escola a fim de analisar e descrever os esforços realizados pela, 1) direção, 2) equipe pedagógica, 3) pelos professores e 4) pelos profissionais de apoio no intuito de levar os alunos poderem voltar a estudar.

De natureza aplicada e com abordagem quali-quantitativa, foi feita uma pesquisa a partir das técnicas de entrevista e da aplicação de formulário. Lemos em Gil (1987) que pesquisa é “o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”, levando em conta que ele entende a realidade social em sentido amplo, isto é, “envolvendo todos os aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com os outros homens e instituições sociais”.

Assim, podemos dizer que a pesquisa teve caráter quali-quantitativo, uma vez que o formulário foi aplicado em colegas de classes e de outras turmas, alunos com os quais o pesquisador já convive, conhece, observa os hábitos e com os quais interage desde o 6º ano do Ensino Fundamental II, na mesma escola e na mesma turma, e outros com os quais convive e observa desde o início do ano letivo de 2022. Isso influenciou a pesquisa na escolha e na elaboração das perguntas feitas no questionário.

Conforme Triviños (1987), acreditamos que:

Mas, sem dúvida alguma, o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis* que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 38)

Lendo Michel (2005), por sua vez, podemos entender que a pesquisa quantitativa é um método de pesquisa considerado de cunho social que utiliza a quantificação nas modalidades de coleta de informações e no seu tratamento, mediante técnicas estatísticas, como percentual, média, desvio-padrão etc.

Segundo ele, podemos dizer que os resultados obtidos nesse tipo de pesquisa que escolhemos podem ser obtidos e comprovados pelo número de vezes em que o fenômeno ocorre, isto é, o número de vezes em que uma das opções de resposta foi escolhida para cada pergunta. A

resposta que se busca na investigação deve ser obtida de forma numérica e quantitativa.

Assim, o caráter quantitativo está explicitado na análise dos dados. Com o intuito de compreender as necessidades e a aceitação dos alunos em relação ao uso de novas tecnologias na educação, as indagações contidas nas questões do formulário buscaram traduzir os objetivos da pesquisa em perguntas, cujas respostas puderam proporcionar os dados requeridos capazes de descrever como o aluno, no geral, aceita o uso e lida com as novas tecnologias na educação. Segundo Gil (2008):

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121)

Paraphraseando Gil, podemos constatar que, frequentemente, a análise quantitativa é utilizada quando se busca garantir a precisão dos resultados, evitando distorções, ou seja, ela é projetada para gerar medidas confiáveis que permitam uma análise estatística.

Assim, para a nossa pesquisa, elaboramos um formulário *on-line*, por meio da ferramenta *Google Forms*, com questões do tipo fechadas e referenciadas na escala *Likert*, cujas alternativas abrangeram 5 itens: 1) discordo totalmente; 2) discordo parcialmente; 3) indiferente; 4) concordo parcialmente; e 5) concordo totalmente.

O formulário foi criado pelo *app Google forms*, aplicado presencialmente, por mim e pelo meu professor orientador, na sala de aula da turma 922, no dia 7 de junho na Escola Municipal Prof. Darcy Ribeiro, à tarde, em alunos das turmas de 9º ano. Participaram da pesquisa quarenta e um alunos das nove turmas de 9º ano da escola. Os dados foram coletados no dia 8 de junho e analisados *a posteriori*, durante a semana.

Em relação à forma, o formulário foi estruturado em dez perguntas com o objetivo de coletar informações sobre o interesse do aluno pelo uso de novas tecnologias na educação, passando pela dificuldade/facilidade em usar as tecnologias, até chegar à importância do professor em relação ao processo de ensino com o uso de tecnologias.

As perguntas foram objetivas, isto é, os alunos responderam a questões em que se escolhe uma alternativa dentre as apresentadas numa lista, conferindo uniformidade às respostas e maior aderência no processamento dos resultados. Paralelamente à perspectiva qualitativa de Tri-

viões, para chegarmos à visão quantitativa e medirmos, também, o grau de satisfação-aceitação sobre o uso da plataforma Conecta Maricá na Escola Municipal Darcy Ribeiro, a análise dos dados foi feita via método *Survey*. Então, com o nosso formulário, nosso questionário estruturado, utilizamos o método *Survey* que é um tipo de investigação quantitativa, definida como uma forma de coletar dados e informações a partir de características e opiniões de grupos de indivíduos.

Convém dizermos que, no nosso caso, a pesquisa *Survey* teve por finalidade, basicamente, fazermos a descrição do nível de aceitação dos alunos da Escola Municipal Prof. Darcy Ribeiro, sobre uso da Plataforma Conecta Maricá como solução complementar e emergencial para o ensino-aprendizagem, passando pelo contato prévio que o aluno já teve com a tecnologia até chegar à percepção da opinião deles sobre a relação: tecnologia *versus* professor.

#### **4. Resultados**

Em entrevista concedida no dia 10 de agosto de 2022, na Secretaria de Educação de Maricá, o coordenador de TI nos informou que: “O sistema hoje tem o custo mensal de R\$198.400,00. Se dividirmos este valor pelos 30.0000 acessos, chegamos a um valor aproximado de R\$6,61 por pessoa com acesso. A contratação é pelo período de um Ano, podendo ser renovador por um período total de 4 anos, caso as partes assim concordem”.

Além disso, Flavio, quando perguntado sobre o quantitativo de alunos e escolas atendidos na pandemia, também nos disse que “Todas as 65 unidades utilizaram o sistema para tarefas pedagógicas durante a pandemia e atualmente utilizam a plataforma no modelo híbrido, com todos os 28.000 alunos, mais os docentes, diretores e orientadores totalizando cerca de 30.0000 acessos ao sistema na rede municipal”.

Com base nas respostas acima, podemos notar que a relação custo/benefício do uso da plataforma Conecta Maricá é bastante viável para a rede até os dias de hoje. No momento em que foi posta em uso e pelo motivo que foi implantada, praticamente, podemos inferir que a plataforma teve um custo muito baixo.

A seguir são descritos os principais resultados relativos às variáveis apresentadas, ou seja, nossas perguntas, considerando os 41 formulários analisados pelo método *Survey*. A partir dos resultados obtidos

com a nossa pesquisa e apresentados abaixo, faremos nossas generalizações e afirmações.

Como uma pesquisa descritiva tem por objetivo mapear a distribuição de um fenômeno na população estudada, no nosso caso, o uso da plataforma Conecta Maricá como ferramenta emergencial e complementar para o ensino–aprendizagem, para apresentarmos a visão mais ampla possível sobre o fato ocorrido, buscaremos destacar a porcentagem com que as opções de respostas ocorrem, estabelecendo uma relação direta entre duas hipóteses mais distantes. No nosso caso, os dois pólos da graduação, (discordo totalmente e concordo plenamente), que passaremos a chamar de DT e CT e apresentar no quadro abaixo:

**QUADRO DT/CT.**

PERGUNTAS	DT	CT
1º Questão	7,3%	58,5%
2º Questão	Sem% quantificável	61%
3º Questão	Sem% quantificável	43,9%
4º Questão	22,5%	47,5%
5º Questão	26,8%	29,3%
6º Questão	35%	25%
7º Questão	17,5%	52,5%
8º Questão	34,4%	31,3%
9º Questão	56,3%	18,8%

#### ***4.1. Análise feita com base no quadro DT/CT acima***

Quanto a 1ª questão, podemos perceber clara tendência positiva quanto à afirmação da pergunta. Podemos inferir que a escolha pela opção tecnológica, o uso da plataforma Conecta Maricá, foi muito bem visto pelos alunos. Entre DT e CT há uma margem tão grande que nem a soma de todas outras hipóteses diferentes da CT juntas atinge a sua porcentagem.

No que se refere ao objetivo da questão 2, CT se destaca, nos levando a inferir e afirmar que os alunos da escola têm alguma experiência prévia advinda da sua vivência com tecnologia. Novamente, entre DT e CT existe uma diferença tão grande que nem o somatório das outras hipóteses atinge a sua porcentagem.

Na questão 3, podemos notar que quase a metade dos alunos já têm conhecimentos sobre aplicativos usados para os estudos como edito-

res de texto, manipuladores de imagens ou de áudio. Podemos inferir que eles já trazem de fora da escola conhecimentos de informática, que buscam aprender por conta própria.

Quanto a 4ª questão, comparando CT com DT, podemos notar uma forte tendência de aceitação do uso da tecnologia para tentar diminuir os impactos da pandemia da Covid-19 na educação de Maricá. Mais uma vez, podemos inferir que os alunos almejavam pelo uso da tecnologia.

Quanto ao objetivo da questão 5, saber sobre a interface e a facilidade no uso da plataforma, podemos afirmar que a Conecta Maricá, comparando CT com DT, dividiu as opiniões, apresentando certa dificuldade para muitos alunos, levando-nos a inferir que caberiam alterações no sentido de torná-la mais intuitiva.

Sobre a questão 6, comparando CT com DT, podemos constatar que houve problemas “extraescolares” para os alunos acessarem a plataforma Conecta Maricá, levando-nos a inferir que o problema não está na plataforma em si, mas sim no acesso à *internet* fora da escola por parte dos usuários, no caso, os alunos.

Na questão 7, comparando a opção CT à opção DT, o gráfico é claríssimo quanto à tendência positiva por parte dos alunos ao uso de novas tecnologias como *tablet* ou aparelhos celulares para uso escolar. Podemos afirmar que o avanço tecnológico tende a quase zerar o uso de papel na escola, o que foi uma das grandes dificuldades da escola (direção, equipe pedagógica e professores) para produzir o material impresso (as apostilas) que eram entregues aos alunos via responsáveis.

Na questão 8, comparando CT a DT, podemos notar novamente uma divisão de opiniões, isto é, um equilíbrio por parte dos alunos que ainda estão muito acostumados a copiar do quadro em relação aos que almejam receber algum dispositivo tecnológico para estudar. O caderno parece dar segurança a muitos alunos, enquanto, por outro lado, muitos desejam adotar o *tablet* em sala de aula.

Quanto ao objetivo da questão 9, comparando a opção CT à opção DT, o gráfico nos mostra claramente que o aluno, apesar do grande interesse pelo uso de tecnologia na sua aprendizagem, ainda enxerga o professor como o protagonista em sala de aula. Podemos inferir que o docente que ainda não buscou uma formação continuada, não precisa ter receio de usar as novas tecnologias, partindo do argumento de que a tecno-

logia está o substituindo. Na verdade, esse profissional deve usá-la a seu favor como mais uma ferramenta de trabalho, porque o aluno não o desvaloriza em razão da tecnologia.

## **5. Considerações finais**

Observamos, ao longo desta pesquisa, que o uso da tecnologia na educação de Maricá, mesmo com dificuldades por parte dos alunos em alguns aspectos ligados às condições de acesso à *internet* de banda larga, não pode ser desconsiderado não só pelos governantes, como também por todos que diretamente fizeram uso dela durante o período da pandemia da Covid-19.

Podemos dizer que o que iria talvez ocorrer na educação de Maricá em uma década acabou acontecendo de forma “emergencial” em, mais ou menos, um ano: os governantes tomarem a decisão de adotarem o uso de uma plataforma digital para fins pedagógicos. No nosso caso, da plataforma Conecta Maricá e do ERE no ensino–aprendizagem de Maricá para dar conta da demanda social por educação pública de qualidade.

Os gestores de escola, a equipe pedagógica e os profissionais de apoio, com o aval da secretaria de educação, tiveram que se adaptar às novas demandas ligadas à logística de atendimento ao público direto (pais de alunos e responsáveis legais) na secretaria, às reuniões pedagógicas e conselhos de classe que passaram a ser feitos *on-line* por aplicativos como o *Zoom* ou *Google Meet*, à reorganização o espaço físico da escola, principalmente, o refeitório e as salas de aula, à cobrança do uso de máscaras de proteção e a higienização das mãos durante a permanência dentro da escola.

Os professores, por sua vez, precisaram repensar o seu fazer em sala de aula no sentido de buscarem soluções para passar seu conteúdo para seus alunos, de explicarem o conteúdo dados, fazendo uso de tecnologia, pela plataforma Conecta Maricá.

Até hoje, os docentes estão aprendendo mais do que nunca a criar aulas *on-line*, testando, errando, ajustando e se desafiando a cada dia. Cursos de capacitação foram oferecidos pela rede de Maricá foram oferecidos e ainda são até hoje para os profissionais da educação a fim de incentivá-lo a usar a tecnologia.

Convém lembrar que ajuda financeira para a compra de notebook, tablet ou qualquer outro recurso tecnológico foi concedida ao professor para ele se modernizasse, tivesse como trabalhar com alunos que, conforme a análise dos dados coletados na pesquisa, sentem-se aptos a usarem a tecnologia, estão extremamente inclinados a mudanças que os levem a ter acesso a recursos tecnológicos.

Cabe enfatizar que as atividades remotas emergenciais não eram só videoaulas. Naquele tipo de atividade que o professor passou a exercer, ele teve que participar ativamente do conteúdo, interagindo ao vivo com seus alunos e organizando tarefas para serem realizadas e postadas ao longo da semana na plataforma Conecta Maricá.

Na maioria dos contextos envolvendo a pandemia da Covid-19, a fala mais utilizada foi “fique em casa”, porém, para a educação, essa fala talvez tenha sido a que mais impactou na sociedade como um todo. Vários setores da sociedade voltaram a exercer suas atividades presencialmente, mas a educação não voltava. A mídia, que, no início da pandemia defendia veementemente a categoria, já viralizava notícias e reportagens contra os profissionais da educação, manipulando a opinião pública contra a classe. Muitos profissionais da educação, depois da volta presencial às escolas, contraíram a doença e vieram a óbito.

Convém ressaltar que muitos diretores de escola, muitos professores antigos e conhecidos em Maricá por belíssimos trabalhos realizados ao longo de suas carreiras faleceram e hoje são lembrados por nós por terem recebido nomes de escolas, menções honrosas na câmara dos vereadores e, sobretudo, nos nossos corações.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHAR, Patricia Alejandra. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020.

BOTELHO, José Mario. Oralidade e escrita na perspectiva do letramento. Jundiá: Paco, 2012.

\_\_\_\_\_. A natureza das modalidades oral e escrita. In: IX Congresso Nacional de Linguística e Filologia. *Cadernos do CNLF*, Ano IX, 01 – Linguagem e Leitura, 2005. v. IX, p. 30-42, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2005. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/3/03.htm>.

\_\_\_\_\_. Entre a oralidade e a escrita: um contínuo tipológico. In: VIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia. *Cadernos do CNLF*, Ano VIII, 07 – *Produção e edição de textos*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2004. p. 57-69. Disponível em: <http://filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno07-05.html>.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos do trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, 1998. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades>. Acesso em: 19/07/2022.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2004.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.

Outra fonte:

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

**ABORDAGEM TERMINOLÓGICO-DISCURSIVA – ATD:  
INTERSEÇÕES E DEMARCAÇÕES**

*Glória de Fátima Pinotti de Assumpção* (UNESP/FCLAr)  
[gloriapinotti@terra.com.br](mailto:gloriapinotti@terra.com.br)

**RESUMO**

Tendo em vista a necessidade da pesquisa científica nas chamadas línguas especializadas, este trabalho apresenta a Abordagem Terminológico-Discursiva – ATD, situando os pressupostos teóricos da Terminologia e do Discurso em relação às situações comunicativas, quanto ao uso da língua em contextos específicos. Num primeiro momento, faremos uma breve apresentação das duas teorias, que contribuem para a multi/interdisciplinaridade linguístico-terminológico-discursiva na ATD. Num segundo, discutimos os conceitos operacionais língua e texto especializados e os gêneros textuais. E, por fim, como a ATD procura dar conta de seus objetos de estudo, utilizando metodologias de pesquisa adotadas nas disciplinas base, este trabalho pretende contribuir para a pesquisa empírica e aplicada de áreas especializadas, com base no fato de que o avanço da disciplina Terminologia no tocante às especializações e especialidades, na sociedade moderna, requer dos cientistas do léxico desvelamento de novos objetivos e objetos de estudo, bem como novas propostas de análise em espaços antes pouco explorados. A pesquisa demonstrou que Terminologia e Discurso, por serem disciplinas de cunho social possuem conexões, conduzem a objetivos múltiplos e, os termos, tomados como enunciados do discurso especializado, instituem diferentes locutores em situações de produção diversas.

**Palavras-chave:**

Gêneros textuais especializados. Abordagem Terminológico-Discursiva – ATD.  
Uso da língua em contextos específicos.

**ABSTRACT**

In the view of the need for scientific research in the so-called specialized languages, this work presents the Terminological-Discursive Approach – TDA, from the Terminology and Discourse in relation to communicative situations regarding the use of language in specific contexts. At first, we will make a brief presentation of the two theories, which contribute to the linguistic-terminological-discursive multi/interdisciplinarity in TDA. In a second, we discuss the operational concepts of specialized language and text and textual genres and, finally, how TDA seeks to account for its objects of study, through research methodologies adopted in the base disciplines, this work intends to contribute to empirical and applied research in specialized areas, based on the fact that the advancement of the Terminology discipline with regard to specializations and specialties in modern society, requires lexical scientists to unveil new objectives and objects of study and new proposals for analysis in previously unexplored spaces. The research showed that Terminology and Discourse, as they are disciplines of a social nature, have connections, lead to multiple objectives, and the terms, taken as statements of specialized discourse, establish different speakers in different production situations.

**Keywords:**

**Specialized textual genres. Terminological-Discursive Approach – TDA.  
Use of languages in specialized contexts.**

## **1. Apresentação**

As vertentes teóricas Terminologia e Discurso constituem as matrizes da Abordagem Terminológico-Discursiva – ATD, que tem se desenvolvido como perspectiva multi/interdisciplinar, no âmbito do *Grupo de Pesquisa Estudos do Léxico: descrição e ensino* (UNESP/FCLAr). Esta abordagem tem despertado interesse cada vez maior e tomado corpo com artigos, produção de dicionários, técnicas de ensino e aprendizado de línguas para fins específicos, entre pesquisadores, alunos de Pós-graduação e Graduação. Por esses trabalhos, a ATD é definida como abordagem de Ensino e Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (EALFE), cujos pilares são o conceito de usos especializados das línguas naturais, materiais de interação sociocomunicativos, gêneros textuais/discursivos prototípicos de cada área do conhecimento e de sua terminologia (Cf. NADIN, 2021). Incluindo-se, também, os diferentes contextos de uma situação comunicativa, por exemplo, ensino e aprendizagem de línguas, comunidades específicas e práticas de linguagem em ambiente de trabalho, prescrições organizacionais, entre outros, salvaguardados os contextos específicos.

Nas Ciências da Linguagem, a Terminologia tornou-se conhecida pela necessidade de suas tecnologias como dicionários, base de dados, glossários quando, no período industrial, o Brasil se preparava para competir no mercado exterior, com seus produtos em padrões exigidos por instituições internacionais e normalizadoras para a qualidade. Os primeiros estudos centraram-se na elaboração de normas técnicas, indexação, listas, vocabulários específicos, entre outros. A sociedade moderna expandiu as áreas especializadas, as especializações e o vocabulário técnico, tornando-se mais seletiva nas ciências, no ensino e nas práticas profissionais. Nas últimas décadas, a Terminologia, enquanto disciplina para estudo do uso da língua em contextos especializados, ampliou seu escopo incluindo os fins específicos.

Por consenso, a área emprega o mesmo termo com distinção na sua forma de apresentação. *Terminologia*, escrito com “T” maiúsculo, refere-se ao conjunto de abordagens teóricas que envolve o estudo dos termos de uma área ou domínio. E, *terminologia*, escrito com “t” minúsculo,

compreende o conjunto de termos identificados em um domínio.

De modo a evidenciar as interseções e as demarcações na ATD, apresentaremos as disciplinas que constituem a espinha dorsal desta abordagem. Com este trabalho, pretendemos contribuir para o avanço da pesquisa nas línguas especializadas, sob os pressupostos teóricos da Terminologia e do Discurso, em ambiente de situações comunicativas diversas.

## **2. Terminologia e terminologia**

A Terminologia ocupa-se do estudo de termos, palavras de conteúdo específico, em um campo especializado ou área profissional, buscando identificar, propor e análise as unidades lexicais adotadas por comunidades ou grupos de especialistas. Em sua concepção primeira, designa o conjunto de termos pertencentes a uma ciência, uma atividade profissional, ou um grupo social (Cf. PAVEL; NOLET, 2002, p. 117)<sup>2</sup>. Já, na ISO 1087 (2000, p. 10), significa ciência que estuda a estrutura, a formação, o desenvolvimento, o uso e a gestão de terminologias em diferentes domínios<sup>3</sup>. A análise em Terminologia adequa-se às características encontradas na materialização dos discursos, elementos constitutivos estruturais, em gêneros textuais e outras unidades identificáveis para a sua interpretação.

A partir de meados do século XX, a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), (Cf. CABRÉ, 1999), alavancada pelo progresso da ciência e o avanço de novas tecnologias, destaca-se:

a) na pesquisa de base, científica e aplicada, método descritivo para a recopilação das unidades identificadas em situações de comunicação, *corpus* de estudo representativo, em nível de conhecimento, especialidade e perspectiva de tratamento do tema.

b) O termo resultado da observação dos dados em contexto. Conceitos podendo variar no interior da mesma língua ou refletirem prioridades distintas em diferentes línguas ou grupos. Como unidades linguísticas, admitindo a variação conceitual e denominativa, o caráter

---

<sup>2</sup> Ensemble de mots techniques appartenant à une science, une activité professionnelle, ou un groupe social.

<sup>3</sup> Science étudiant la structure, la formation, le développement, l'usage et la gestion des terminologies dans différents domaines.

polissêmico, homonímico ou sinonímico dos termos.

c) Os termos de categoria nominal. Locuções de valor terminológico, composto de preposição e sintagma nominal são semanticamente específicas de um âmbito temático e funcionam como complemento de verbo ou de nome deverbal. A variação passa a ser fenômeno natural, inerente à linguagem.

Uma das principais tendências que estão moldando novas esferas na terminologia como campo do conhecimento é a globalização e o papel da Internet na comunicação profissional. A nova tendência é promover a troca de informações transfronteiriças entre terminólogos, organizações e profissionais, o que, sem dúvida, melhoraria a cooperação e as atividades colaborativas entre especialistas e terminólogos. O maior desafio dessa tendência é realizar todas essas trocas de forma harmonizada, para que, por um lado, as necessidades profissionais sejam devidamente contempladas e, por outro, critérios pragmáticos e discursivos sejam adequadamente considerados (CASTELVÍ *et al*, 2022)<sup>4</sup>. (tradução nossa)

Na Teoria das Portas, Cabré (2000) agrega o princípio de integração de várias teorias para a análise de diferentes aspectos das unidades terminológicas:

a) como unidades cognitivas que representam o conhecimento de um domínio ou área de atividade e, como tais, devem funcionar como unidades de conhecimento e de representação em conceitos da área;

b) como um objeto poliédrico que permite a associação de disciplinas diferentes para a sua análise, de acordo com sua especificidade em aspectos pragmáticos e modo de significação<sup>5</sup> (tradução nossa);

c) a comunicação especializada não se distingue da comunicação geral e o conhecimento específico não é uniforme nem independente de

---

<sup>4</sup> Una de las principales tendencias que están configurando nuevas esferas en terminología como ámbito de conocimiento es la globalización y el papel de Internet en las comunicaciones profesionales. La nueva tendencia es impulsar el intercambio de información transfronterizo entre terminólogos, organizaciones y profesionales, lo que mejoraría, sin lugar a duda, la cooperación y las actividades de colaboración entre especialistas y terminólogos. El mayor reto de esta tendencia es llevar a cabo todos estos intercambios de manera armonizada, para que se cubran debidamente, por un lado, las necesidades profesionales y, por otro lado, se contemplen adecuadamente criterios pragmáticos y discursivos.

<sup>5</sup> Leurs spécificité se trouve dans leurs aspect pragmatique et dans leur mode de signification.

situações de comunicação. O termo adquire valor especializado dependendo do uso em contexto<sup>6</sup> (tradução nossa); e

d) O sentido não literal a ser atribuído àquela unidade requer compreender o espaço de empregabilidade, a área especializada, a comunidade de especialistas e o seu contexto de produção. Os termos são as unidades de base da Terminologia, não se diferenciam da palavra a não ser por critérios pragmáticos e comunicativos; não pertencem a um único domínio, podem pertencer a mais de um desde que com valores distintos. Esses estudos seguem no Século XXI, sinalizando a integração de diferentes áreas de atuação e aplicação da disciplina com tratamento dos dados, utilizando recursos da Informática.

### **3. A ATD/EALFE: Terminologia e discurso**

Abordagem refere-se à aproximação de duas ou mais possibilidades de realizar uma pesquisa científica por meio da compreensão, desenvolvimento de conhecimento, ampliação de bases teóricas, tratamento e análise, propostas e meios instrumentais para fundamentar o trabalho diferenciado nas ciências. No âmbito das línguas para fins específicos, trata-se de frentes conjuminadas, a partir de *conceito* de abordagem teórica como o conjunto de formas para se descobrir enquanto ciência; *compartilhamento* cujo valor repousa na capacidade de ser norteador das práticas de pesquisa e *identidade* que passa ser adotado pelo grupo.

A ATD possui o eixo temático na relação teórica Terminologia e Discurso, como o próprio nome já diz, na aplicação dos métodos de pesquisa e enfoques que embasam teoria e estudos nas Ciências do Léxico. Inclui subsídios, não apenas os da perspectiva epistemológica, mas, também, os de práticas de linguagem ou situações comunicativas de contextos especializados.

---

<sup>6</sup> La communication spécialisée n'est pas une forme de communication complètement différente de la communication générale; et la connaissance spécialisée n'est ni uniforme ni totalement séparée de la connaissance générale, et ce dans toutes les situations de communication. La terminologie ne peut pas être expliquée de manière autonome, indépendamment de l'étude des autres signes dénominatifs qui ont une capacité référentielle ou dénominate. Elle ne peut pas non plus être décrite indépendamment des autres signes de la langue naturelle, également constitués d'une forme et d'un signifié, de même elle ne peut pas être tenue à l'écart des théories qui visent à expliquer la communication et la cognition.

Fundamentada nos conceitos de usos das línguas naturais em textos especializados, gêneros textuais; competência comunicativo-especializada (lexical, terminológica e discursiva) e Ensino e Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos – EALFE, na ATD desenvolvem-se novos paradigmas de estudos de orientação de cunho social, comunicativo, variacional, cognitivo e didáticos, bem como, produções discursivas que garantam cientificamente o conhecimento diferenciado nas áreas práticas, científicas e profissionais. Contudo, observa-se, que as vertentes descrição, análise, produção e gestão de materiais destinados ao ensino surgiram da necessidade de direcionar o enfoque das chamadas línguas especializadas para a prática, em prol dos educandos. A ATD concentra

- i. o foco nas necessidades do aprendiz; ii. a área de formação e/ou atuação do aprendiz; iii. o contexto de ensino – escola técnica, tecnológica, cursos de bacharelado, aulas particulares, alunos em formação, profissionais já atuantes na área de conhecimento em questão etc.; iv. as teorias e as práticas de ensino e de aprendizagem de línguas, aliadas às epistemologias da Terminologia e da Terminografia e; v. o conceito de gêneros textuais especializados e as abordagens de ensino por meio de gêneros (NADIN, 2021, p. 9)

Os fundamentos da ATD não se distinguem de qualquer trabalho terminológico, os termos são caracterizados pelos fatores linguístico (semântico, lexical e textual) e pragmático (emissor, mediador, situação e destinatário). No discurso, pautam-se nas situações comunicativas e nas produções: a primeira dotada de tema, conteúdo, forma. A segunda dotada de tipos de textos, especialidade e o conhecimento partilhado pelo emissor e destinatário e sua transferência em graus, modos e situações.

Quadro 1: Estatuto pragmático da unidade analisável em ATD.

Terminologia	Discurso
<ul style="list-style-type: none"><li>– o objeto de estudo são as unidades lexicais terminológicas dotadas de referência e funções que integram discursos em contextos especializados;</li><li>– o caráter do termo é ativado em função do uso em contexto e situação, portanto, produções discursivas ativadas por condições pragmáticas que regulam a determinada situação comunicativa, ou uma certa situação comunicativa; e</li><li>– as unidades são constituídas de forma (denominação) e conteúdo (significado), expressadas com maior ou menor grau de especialização em relação ao seu receptor.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– cada enunciado é portador de sentido estável conferido pelo locutor;</li><li>– o sentido é o mesmo decifrado pelo receptor;</li><li>– o sentido estaria inscrito no enunciado e sua compreensão depende do conhecimento lexical e gramatical da língua;</li><li>– o contexto não se encontra ao redor do enunciado, vem de instâncias históricas;</li><li>– o contexto possui papel periférico, ou seja, conteria um sentido parcialmente indeterminado que o destinatário precisaria especificar; e</li><li>– a unidade analisável é o enunciado.</li></ul>

Fonte: Elaboração própria (2021), com base em Cabré (1999) e Maingueneau (2001).

Na visão da ATD, o discurso por si se faz por uma forma de uso da linguagem com aportes teóricos e linguísticos. De acordo com Van Dijk (2002), no discurso, não se tem somente uma semântica das elocuições, ou atos da linguagem natural, mas também do comportamento não-verbal ou paraverbal em outras unidades identificáveis, como as produções discursivas, as situações comunicativas e os gêneros textuais, significando o conhecimento do mundo que o constitui. Já, o discurso oral ou escrito de especialistas dirigidos diretamente, ou por alguma forma de mediação, a grupos específicos de destinatários, constitui o material

[...] em que se pode observar unidades terminológicas. Tal corpus diversificado será uma amostra representativa do discurso especializado em todas as suas formas. A análise do discurso está cada vez mais interessada no discurso especializado e em sua representação social e distribuição. (CABRÉ, 2003, p. 163)

Quadro 2: Agentes da situação comunicativa.

Os interlocutores	
Locutor 1 Locutor 2	Prevê o seu alocutário, a ele incumbe a co-produção do discurso (Cf. DUCROT, 1987).
Especialistas Destinatários	O mesmo assunto/tema; a mesma situação comunicativa. Discursos especializados (Cf. van DIJK, 2002).
Emissor Receptor	Controle conceitual sobre um campo de conhecimento. Determina a natureza especializada ou não dos textos. Pessoas que adquiriram conscientemente conhecimentos especializados, fundamentalmente especialistas em determinado assunto (Cf. CABRÉ, 2003).
Prescritor Executor	Produções discursivas compartilhadas, produções discursivas específicas (Cf. DANIELLOU, 2002).

Fonte: elaboração própria (2021).

Os discursos associados ao trabalho relacionam força e poder sobre a ação humana e uma interlocução de linguagem e trabalho, que se organiza segundo relações dominantes e dominadas e sua pertinência com os discursos produzidos entre interlocutores.

Compreender um enunciado significa mobilizar saberes, fazer hipóteses, raciocinar, construindo contextos não como um dado preestabelecido e estável, fora do contexto, falar realmente do sentido fala-se de coerções para que um sentido seja atribuído à sequência verbal proferida em uma situação particular para que esta se torne um verdadeiro enunciado, assumido em lugar e momento específicos, por um sujeito que se dirige, numa determinada perspectiva, a um ou a vários sujeitos (MAINGUENEAU, 2001, p. 20)

O primeiro interlocutor estabelece o discurso e o segundo o produz em maior ou menor grau de especialidade. Tal qual a uma rede

semântica, ainda há a estrutura funcional-comunicativa, na qual habitam as vozes de especialistas em seus postos de trabalho, que se alternam nos discursos da execução dizendo ao seu alocutário o que e como fazer.

Do nosso ponto de vista, os estudos citados são perfeitamente aplicáveis aos propósitos da ATD, no entanto, o funcionamento dos discursos pode exigir mais elaboração, dada a pragmática marcada de ambos os campos da pesquisa. Os *corpora* de análise, por exemplo, adaptam-se ao discurso especializado os

Trabalhos que inscrevem o discurso no quadro das interações sociais; trabalhos que privilegiam o estudo das produções discursivas, por nós consideradas os gêneros textuais de discurso especializado; trabalhos que articulam os funcionamentos dos discursos com as condições de produção de conhecimento especializado ou com posicionamentos ideológicos; e trabalhos que colocam em primeiro plano a organização textual ou a seleção de marcas de enunciação (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 45)

Assim sendo, propomos alguns pressupostos para embasar as nossas pesquisas:

I – A expressão especializada significa em sua essência *poder*, um estatuto de ser diferente dos demais, à forma diferenciada de comunicar-se em sociedade.

II – O discurso especializado é produzido por um sujeito posicionado entre a força e o poder em relação ao outro, usando uma linguagem formal e em detrimento à situação comunicativa que os aproxima. Emissor e receptor têm conhecimentos compartilhados que permitam produzir discursos adequados às diferentes situações em que acontecem (Cf. VAN DIJK, 2010).

III – O discurso especializado é contextualizado, suas unidades objeto de estudo só têm sentido no contexto em que são produzidas. Nele leva-se em conta os interlocutores com suas crenças e valores e a situação comunicativa (lugar, tempo e história). Também é interativo, pois é uma atividade que se desenvolve, no mínimo, entre dois interlocutores do mesmo campo especializado, não importando o grau de conhecimento de cada um.

IV – O discurso especializado é uma forma de atuar, que tem por objetivo modificar uma situação real e deve ser compreendido como algo que ultrapassa o nível gramatical, linguístico e lexical de sua elaboração. Há outros que se pronunciam por meio deste.

V – O discurso é dialógico em relação a outros discursos, trazendo a fala do outro para o que se está produzindo. Tal qual ocorre com termos que migram de uma área especializada para outra, compartilhando significados ou não, isto pode significar a variação terminológica no discurso especializado. O discurso trabalha com enunciados concretos, princípio geral do dialogismo (Cf. BAKHTIN, 1992).

VI – O discurso especializado é polifônico. Pode estar construído em uma rede interdiscursiva, composto por outros discursos ou outras vozes; compreendem a articulação entre elementos interdiscursivos (maneira como um determinado discurso estabelece a interação com outros discursos opostos a ele ou não) e os elementos intradiscursivos (modo com o qual o locutor estabelece a interação (Cf. DUCROT, 1987).

E ficamos, então, com a definição de línguas para fins específicos, aquela que nos remete fazer uso dela em determinados contextos, uma forma de expressar um determinado conhecimento. Portanto, uso da língua em discursos especializados, embora pareça-nos óbvio, produzem situações comunicativas especializadas.

Juntamente com a denominação línguas de especialidade ou línguas especializadas, a expressão línguas para fins específicos é utilizada para se referir a recursos linguísticos de todos os tipos utilizados em campos profissionais precisos, incluindo neste caso as unidades pertencentes a sistemas diferentes da língua natural, embora também utilizado no campo em questão (CABRÉ, 2004, p. 1)<sup>7</sup>. (tradução nossa)

#### **4. Língua especializada**

Para tratarmos de língua especializada, partimos de definições cunhadas em Terminologia: um conjunto de palavras técnicas, utilizadas para proporcionar uma comunicação sem ambiguidade, numa determinada área do conhecimento ou da prática, com base num vocabulário e em usos linguísticos específicos (Cf. PAVEL; NOLET, 2002, p. xvii). Um subsistema<sup>8</sup> linguístico que usa terminologia própria e

---

<sup>7</sup> Al lado de la denominación lenguajes de especialidad o lenguajes especializados, se usa la expresión lenguajes para propósitos específicos para hacer referencia a los recursos lingüísticos de todo tipo utilizados en ámbitos profesionales precisos, incluyendo en este caso las unidades pertenecientes a sistemas distintos del lenguaje natural aunque también empleadas en el ámbito en cuestión.

<sup>8</sup> Langue de spécialité: sous-système linguistique qui utilise une terminologie et d'autres moyens linguistiques et qui vise la non-ambiguïté de la communication dans un domaine particulier.

outros recursos linguísticos, visando a não-ambiguidade da comunicação em uma área particular, sob um determinado ponto de vista (Norma ISO 1087, 1990, p. 1). Mesmo com estas definições, algumas questões sempre ressurgem: o que é uma língua especializada; o que a difere de uma língua natural; como integrar o estudo científico das línguas especializadas, a linguística das línguas especializadas e o estudo científico dos termos. Afinal, de qual língua especializada falamos?

Hoffmann (1998, p. 81) a definiria sublínguas, um sistema parcial ou um subsistema da linguagem que se atualiza em textos de âmbitos comunicativos específicos, um recorte de elementos linguísticos e de suas relações estabelecidas em textos de uma temática delimitada. Uma parte do inventário total da língua, o conjunto de todos os recursos linguísticos utilizados em um âmbito comunicativo, delimitado por uma especialidade, a qual garante a compreensão entre as pessoas.

O fato de o autor afirmar que as línguas especializadas são sublínguas confronta-se com

[...] não existe um subsistema, uma sublíngua à parte da língua geral. O que existe são signos da língua natural que se realizam ora como palavra ora como termo, a depender de critérios temáticos e pragmáticos. Esta reflexão leva-nos a reavaliar o uso corrente do termo adotado “língua de especialidade”, por dar a ideia de sublíngua ou subsistema. A expressão mais aceitável e coerente seria “linguagem de especialidade” ou “linguagem especializada”. A linguagem especializada é a expressão das técnicas, da ciência pela linguagem natural (CABRÉ, 1999, p. 60)

Há que se entender, contudo, que o termo sublíngua, não se trata de uma língua diferente dos sistemas linguísticos naturais, mas sim da língua em uso particular por comunidades específicas e contextos especializados. Do mesmo modo,

A língua especializada é, em primeiro lugar, uma língua em situação de uso profissional (uma ‘língua na especialidade’ como dito pela escola de Praga). É a própria língua como sistema autônomo, mas ao serviço de uma função maior: a transmissão de conhecimentos (LERAT, 1995, p. 221)<sup>9</sup>. (tradução nossa)

Neste sentido, entendemos que não existe uma língua especializada apartada. Na realidade, consiste em uma língua natural,

---

<sup>9</sup> [...] l'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées [...] La langue spécialisée est d'abord une langue en situation d'emploi professionnel (une 'langue en spécialité', comme dit l'école de Prague). C'est la langue elle-même (comme système autonome) mais au service d'une fonction majeure: la transmission de connaissances.

pois toda e qualquer terminologia precisa desta para ser enunciada, possui ou compartilha todas as características do sistema linguístico da linguagem comum. É neste sentido que o autor define ‘língua natural’ para expor e transmitir tecnicamente os conhecimentos especializados.

Essas considerações confirmam que os termos pertencem a uma dada língua ou se adaptam a ela e se comportam morfológica e sintaticamente como qualquer outro item lexical do vocabulário do falante comum. Uma língua especializada é decorrência natural da especialização da atividade humana e da formação de grupos reunidos nas atividades especializadas.

A partir dos autores citados, a compreensão do conceito de língua especializada gira em torno de seu próprio objeto de análise, as unidades lexicais-especializadas, pois denominam, circunscrevem objetos, processos, máquinas, equipamentos e conceituações pertinentes às ciências; organizam e definem as prescrições às técnicas e tecnologias; cumprem o mesmo processo denominativo e conceitual, realizam a mesma função, abrangendo toda e qualquer palavra de uma língua natural. Comporta, então, apenas termos de uma e/ou de diferentes especialidades, que migram de uma determinada área para outra com significados próprios.

### **3.1. O texto especializado**

A partir de uma perspectiva linguística, a noção de texto, como entidade genérica, pode ser aplicada a qualquer produção de linguagem oral ou escrita, de tamanhos ou formatos diferentes, porém dotados de características do contexto em que é produzido. Koch (2003), pioneira na Linguística de Texto no Brasil, vincula o conceito de texto às concepções de língua e de sujeito a uma atividade interativa complexa de produção de sentidos. Trata-se da concepção sociointeracionista de linguagem, vista como lugar de interação entre sujeitos sociais, ativos e empenhados na atividade sociocomunicativa.

Na abordagem sociodiscursiva de Bronckart (2003, p. 25), por exemplo, cada texto exibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial e cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido. Já a concepção de Marcuschi (2008, p. 155) volta-se aos que encontramos em nossa vida diária e apresentam padrões sociocomunicativos definidos por

composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. A ATD classificaria os textos especializados igualmente entidades sociais, comunicativas e orientadas para fins específicos, com características que se integram e os diferenciam uns dos outros possibilitando a funcionalidades de suas unidades terminológicas.

A distinção de um texto especializado em relação a outros pode ser feita por meio da identificação de sua terminologia, pois na perspectiva comunicativa, são os termos que assumem o papel de veicular o conhecimento especializado (Cf. CABRÉ, 1999). Este texto se configura em alguns elementos estruturais que permitem aos seus usuários reconhecê-lo em uma determinada área de conhecimento, por exemplo, a distribuição do dado, formação de blocos, parágrafos, sentenças tópico, e outros elementos que possibilitam a sua terminologia.

Sobre as características do texto especializado e identificação de sua terminologia, Ciapuscio (2003) reitera que se trata de produto predominantemente verbal de registros comunicativos específicos, definidos pelos tipos de usuários, finalidade e temáticas próprias de um domínio, respondendo a convenções e tradições retóricas específicas. Dado a isso, é fundamental determinar zonas fronteiriças entre o especial e o não especial para avançar na identificação e descrição dos aspectos linguísticos que fundamentam o caráter especializado.

O texto especializado, em função das elevadas exigências de precisão de sua informação, distingue-se por particularidades de sua macroestrutura (articulação), por relações de coerência entre seus elementos e pela utilização de unidades sintáticas, lexicais, morfológicas e gráfico-fonéticas. Isso se realiza de modo variado para cada gênero textual, tal como, por exemplo, para manual acadêmico, obra de referência, artigo de periódico, orientações de procedimentos, resenha, resumo, registro de patente, contrato, boletim médico, instruções de uso, determinações de segurança do trabalho etc. Assim, no conceito de texto especializado, incluem-se, não somente informações escritas ou impressas, mas também elementos de informações orais, diálogos e discussões, entre outros. (HOFFMANN, 1998, p. 47)

No tocante à estrutura desses textos, van Dijk (2002) descreve os seus componentes em macro e microestrutura, que adquirem as características linguísticas e pragmáticas da área atribuindo-lhes propriedades específicas, a segunda em função da primeira. O autor descreve a macroestrutura como informação semântica que fornece uma unidade global ao discurso, que deve ser uma função dos respectivos

significados de suas sentenças e da soma de todos os graus de conexões de coerência, nos níveis mais gerais, abstratos ou globais.

Características estruturais são fundamentais para a sua especificidade e terminologia, pois caracterizam e facilitam a sua circulação no meio social pelo nível de situação em que são gerados, alto nível de expertise, destinatário e o fim a que se destinam. Com isso, a ATD concebe o texto em uma determinada área especializada e com dada estrutura que contribua para a forma e expressão de sua terminologia.

#### **4.2. Gêneros textuais no discurso especializado**

É princípio da ATD não se preocupar em quantificar os gêneros textuais, dado que o próprio discurso especializado se constitui um gênero como texto. Este estudo vinculado a abordagens discursivas, acerca das características estruturais centra-se em qualificar a sua especificidade e na padronização de modelos. Atende a tais propósitos a concepção de gênero textual.

Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, históricas e socialmente situadas (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Na nossa visão, certas características que se integram relativamente fixas aos gêneros textuais e, ao mesmo tempo, os diferenciam uns dos outros, possibilitam a funcionalidade das unidades léxico-terminológico-discursivas em comportar e aportar intenções de seus interlocutores, geralmente institucionais, ou seja, o emissor sobre o receptor.

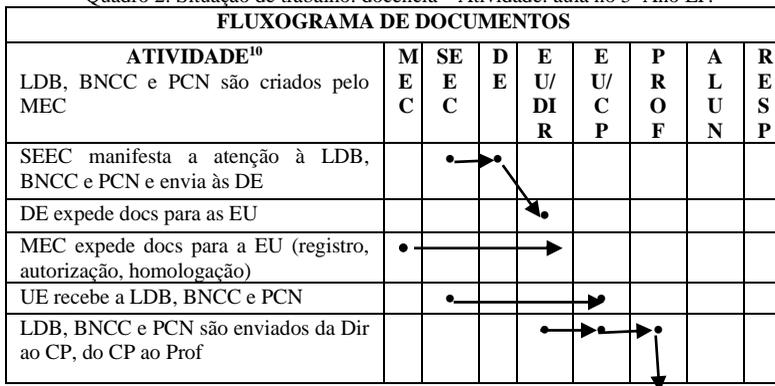
Características que partem da concepção de gênero textual enquanto instrumental, uma forma específica de uso da linguagem no contexto social, utilizado para interações sociais e poder manifestado por meio dos textos em linguagem, discurso, formato, parágrafos, macro e microestrutura, organização morfossintática e léxico-semântica.

No âmbito da ATD, certas perspectivas visam primordialmente os gêneros textuais que apresentam características sociocomunicativas, nas linhas de orientação sócio construtivista e interacionista sócio discursiva. Tanto pela possibilidade de aplicação ao ensino da língua para as práticas profissionais, como nas situações de trabalho, ensino e aprendizagem.

Há consenso a respeito de que o conhecimento dos padrões textuais globais é adquirido e ampliado sobre a base das experiências comunicativas, e que este conhecimento desempenha um papel central nas atividades de produzir e compreender textos. Os falantes se veem diante de tarefas comunicativas regulares que, dependendo de sua preferência, solucionam de modo igual (ou similar). Os padrões textuais são recursos pré-formados de ordem social e estrutural que “solucionam” tarefas comunicativas recorrentes, são orientações gerais sobre propriedades dos textos, variáveis segundo a experiência comunicativa do indivíduo, segundo a sua formação e área de atividade. Assim, os gêneros do discurso especializado são tipos de textos mais ou menos padronizados que se empregam para resolver tarefas comunicativas regulares nos espaços da criação e da comunicação do conhecimento. (CIAPUSCIO, 2009. p. 244)

De certa forma, a visão da autora foge um tanto dos padrões mais conhecidos, a de que possuem características que reconhecemos rapidamente, dadas que nos mostram o tipo de texto que pode ser. Por outro lado, favorece-nos quanto ao princípio de que os gêneros textuais podem ser compreendidos em termos de “famílias” orientadas para a solução de tarefas sociais e individuais, e que desempenham papéis específicos nas tarefas e subtarefas de um campo determinado. Nosso exemplo vem do ensino.

Quadro 2: Situação de trabalho: docência – Atividade: aula no 5º Ano EF.



<sup>10</sup> Abreviações e siglas: docs – documentos; MEC – Ministério da Educação; SEEC – Secretaria de Estado de Educação; DE – Diretoria de Ensino; UE\_DIR – Unidade Escolar Direção; UE\_CP – Unidade Escolar Coordenação Pedagógica; Prof – professor; Alun – aluno; Resp – responsáveis; LBD – Lei de Diretrizes e Bases da Educação; BNCC – Base Nacional Comum Curricular; PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

Prof prepara aulas, diário, listas, provas e relatórios de avaliação						↓	→	•
Alunos são avaliados por provas, trabalhos entre outros						•	→	•
Resp avalia o trabalho do Prof						←	←	•
Resp avalia o ensino e a comunidade escolar						←	←	•

Fonte: elaboração própria (2022).

Este exemplo mostra as importantes noções que fundam a ATD. Aplicamos a noção discursiva de texto origem, partilhado pela comunidade e replicado em instâncias, fornecendo a ideia de pertencimento institucional e condições de produção. Estas noções mostram a performance de especialistas em seus postos de trabalho, as famílias dos gêneros textuais e quão seria útil para atribuímos o sentido a determinadas enunciativas. Do nosso ponto de vista, compartilham ideias e propósitos comunicativos, o gênero textual está na prática discursiva, a qual a comunidade de especialistas não se separa.

Quadro 3: Família de gêneros da atividade aula.

<b>Gênero textual</b>	<b>Função</b>
LDB, BNCC, PCN	Dispõem e determinam a organização e a padronização da educação no âmbito nacional.
Publicações no DO, Autoriz funcion, registro	Estabelecem requisitos de funcionamento e continuidade das atividades fim.
Ofício de Encaminhamento	Descrevem como o sistema é aplicado. Estabelecem recomendações no âmbito do estado.
Regulamentos, Diretrizes, código de postura ética	Descrevem como o sistema é aplicado. Estabelecem recomendações no âmbito da unidade escolar.
Resoluções, Instruções normativas	Fornecem informações aplicáveis à atividade e o propósito da vocação institucional.
Aula, avaliação de desenvolvimento da aprendizagem	Fornecem evidência objetiva da atividade realizada e ratifica a competência no âmbito institucional.
Registros, relatório, avaliações	Fornecem dados individuais e particulares da atividade.

Fonte: elaboração própria (2022).

Vimos sucinta e incompletamente a família de gêneros textuais que a atividade aula pode gerar. Poderíamos, certamente, aperfeiçoá-la com documentos classificados em administrativos, pedagógicos, apoio, operacionais, etc. Não nos preocupamos com esse detalhe, em princípio,

por se tratar de uma área muito conhecida nos meios acadêmicos, porém recomendamos atenção sobre as instâncias de geração e o percurso de documentos, a coerção da linguagem especializada, até a atividade. A referida noção família também abre caminhos para muitas outras observações, como por exemplo, a função textual, a função primária, o modo de difusão desses gêneros, relações contíguas, que a necessidade se faz sentir para a pesquisa em ATD.

À guisa de conclusão, trazemos, ainda, uma noção muito apropriada aos nossos propósitos:

Um conjunto de gêneros é a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir. Ao catalogar todos os gêneros que um profissional é levado a escrever, identificamos boa parte do seu trabalho. Se descobrimos que um engenheiro precisa escrever propostas, ordens de serviços, relatórios de teste de qualidade, e um número limitado de outros documentos similares, teremos avançado na identificação do trabalho que ele realiza. Se descobrimos quais qualidades são necessárias para que ele escreva esses documentos, teremos identificado grande parte do saber que ele precisa para fazer o seu trabalho com competência. Se identificarmos as formas de escrita com as quais um aluno deve se envolver para estudar, para comunicar-se com o professor e colegas de sala, para submeter-se ao diálogo e a avaliação, teremos definido as competências e desafios e oportunidades de aprendizagem oferecidas por essas disciplinas (Cf. BAZERMAN, 2005, p. 32)

## **5. Últimas palavras**

Este trabalho teve como objetivo refletir a Abordagem Terminológico-Discursiva (ATD) nos estudos do Léxico, sob a ótica da pesquisa científica, trabalho, ensino e aprendizagem nas áreas especializadas. A base teórica na Terminologia e no Discurso conduzem, naturalmente a objetivos múltiplos, uma vez que se trata de disciplinas de cunho social e os enunciados especializados termos que ultrapassam os limites de significação única como um lugar privilegiado de diferentes locutores e condições de produção distintas.

A Terminologia, desde a sua chegada ao Brasil, por volta dos anos de 1990, tem respondido aos propósitos de comunidade de especialistas, e, hoje, na direção do ensino e aprendizagem, aos aprendizes e na preparação para o trabalho. No contexto acadêmico, científico ou prático, vivenciou a fase pioneira dos estudos normativos e denominação de conceitos, seguindo para estudos descritivos que contemplam os termos em situações comunicativas que permeiam nossa atuação em sociedade. As

pesquisas, atualmente, contam com ferramentas computacionais imprescindíveis para estudos que compreendem grande massa de dados.

Durante o desenvolver dessa pesquisa, pôde-se notar o quanto a noção de abordagem teórica está vinculada à visão de mundo, um mundo que absorve o homem tanto quanto o profissional e o estudante. Pôde-se notar também que, as vertentes teóricas Terminologia e Discurso, fazem parte ativamente desses mundos no atual cenário de modernidade.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação Verbal*. Trad. de Maria Ermentina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. Trad. de Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 2003.

CABRÉ, Maria Teresa. Línguas especializadas ou línguas para fins específicos? In: COMAJINCOSAS, H. A. *Textos y discursos de especialidad*. El español de los negocios. n.º. 26. Amsterdam: Editions Rodopi, NY. 2004. p. 19-33

\_\_\_\_\_. *Theories of terminology: Their description, prescription and explanation*. Terminology, v. 9, p. 2, John Benjamim Publishing Co, 2003. p. 163-99

\_\_\_\_\_. *Terminologie et linguistique: la théorie des portes*. In: Terminologies nouvelles. Réseau international francophone d'aménagement linguistique – RIFAL 21. Canadá: RIFAL, 2000.

\_\_\_\_\_. *La Terminología: representación y comunicación*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 1999.

CASTELLVÍ, Maria Teresa Cabré; FATHI, Besharat; MOREIRA, Glauber Lima; CASAFONT, Mercè Lorente. Terminología, discursos profesionales y lenguaje de especialidad. *Trabalhos em Linguística Aplicada*,

n. (61.1), 1-4, Campinas: 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8669105/28518>.

CIAPUSCIO, Guiomar Elena. *Textos especializados y terminologia*. Barcelona: IULA/Universitat Pompeu Fabra, 2003.

\_\_\_\_\_. Famílias de gêneros e novas formas comunicativas para a ciência. *Calidoscópio*, v. 7, n. 3, p. 243-52, Unisinos, 2009.

DANIELLOU, François. *Le travail des prescriptions*. XXVII ConGrés. Conférence Inaugurale, Provence 9-16, 2002.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

HOFFMANN, L. Textos e Termos: um convite ao estudo das linguagens técnico-científicas. Porto Alegre: Palotti. 2015. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppgletras/pdf/Hoffmann-web2a.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

LERAT, Pierre. *Les Langues spécialisées*. Paris: PUF, 1995.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

NADIN, Odair Luiz. Abordagem Terminológico-Discursiva: pelo resgate da Terminologia e da Terminografia no ensino e na aprendizagem de línguas para fins específicos no contexto brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. (60.3). Campinas, 2021.

PAVEL, Silvia; NOLET, Diane. *Manual de Terminologia*. Trad. de Enilde Faulstich. Canadá: Bureau de la traduction du Canada, 2002. Disponível em: <http://www.translationbureau.gc.ca>.

VAN DIJK, Teun A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2010.

Outra fonte:

ORGANISATION INTERNATIONALE DE NORMALISATION. Norme Internationale ISO 1087. Terminologie Vocabulaire. Genebra: 1990.

**“ACORDA, AMOR”:** SÃO OS HOMENS. UMA ANÁLISE SEMIOLINGÜÍSTICA DA CANÇÃO DE CHICO BUARQUE COMO CRÍTICA À DITADURA MILITAR

Thiago Costa da Silva (UFF)

[thiago\\_cs@id.uff.br](mailto:thiago_cs@id.uff.br)

Graziela Borguignon Mota (UVA)

[graziela.mota@uva.br](mailto:graziela.mota@uva.br)

**RESUMO**

O compositor Chico Buarque, desde 1965, sofreu com a censura na ditadura. Pelo fato de as artes e as mídias estarem em constante monitoração, músicas que suscitavam dúvidas sobre a idoneidade e a legitimidade do movimento revolucionário, realizado pelos militares, ou tinham alguns versos vetados, ou eram inteiramente proibidas. Devido à dificuldade existente para se lançar canções que contivessem críticas à ditadura militar, o objetivo desta pesquisa é investigar qual foi a estratégia linguístico-discursiva utilizada por Chico Buarque para burlar o cerceamento. Para a realização da análise do *corpus* – a canção buarqueana “Acorda, amor” –, utilizar-se-á a Teoria Semiolinguística do Discurso, cunhada pelo pesquisador francês Charaudeau. Basear-se-á, principalmente, em Charaudeau (2019; 2015; 2005), por oferecer um aporte teórico-metodológico com a competência para analisar diferentes tipos de *corpora*, e em Hollanda (2006) e Homem (2009), por realizarem importantes contribuições biográficas e históricas sobre o Chico Buarque e a ditadura. Este trabalho, portanto, apresenta como justificativa contribuir não só com a reflexão sobre os perigos que uma intervenção militar pode trazer para a democracia, mas também que a arte pode mostrar sua importância crítico-social nos momentos mais difíceis por intermédio de um bom estratagema linguístico.

**Palavras-chave:**

Chico Buarque. Ditadura militar. Teoria Semiolinguística.

**ABSTRACT**

The composer Chico Buarque, since 1965, suffered from censorship during the dictatorship. Due to the fact that the arts and media are constantly monitored, songs that raised doubts about the suitability and legitimacy of the revolutionary movement, carried out by the military, either had some verses vetoed, or were completely prohibited. Due to the existing difficulty in releasing songs that contain criticism of the military dictatorship, the objective of this research is to investigate what was the linguistic-discursive strategy used by Chico Buarque to circumvent the restriction. To carry out the *corpus* analysis – the song “Acorda, amor” from Buarque –, the Semiolinguistic Theory of Discourse, coined by the French researcher Charaudeau, will be used. It will be based mainly on Charaudeau (2019; 2015; 2005), for offering a theoretical-methodological contribution with the competence to analyze different types of *corpora*, and on Hollanda (2006) and Homem (2009), for carrying out important biographical and historical contributions about Chico Buarque and the dictatorship. This work, therefore, presents as justification to contribute not only with the reflection on the

dangers that a military intervention can bring to democracy, but also that art can show its critical-social importance in the most difficult moments through a good linguistic stratagem.

**Keywords:**

**Chico Buarque. Military dictatorship. Semiolinguistic Theory.**

## **1. Introdução**

No final de março de 1964, os militares realizaram uma intervenção no governo e destituíram<sup>11</sup> João Goulart do cargo de Presidente da República. Com a militarização do Poder Executivo, tendo em vista afastar do Brasil uma possível influência comunista, que estava se espalhando política e ideologicamente pelo mundo, diferentes Atos Institucionais (AI) foram promulgados para expulsar do país ameaças à soberania nacional. Em treze de dezembro de 1968, foi transmitida nos veículos de comunicação a implementação do AI-5 que, entre outros direitos, concedia à nova República brasileira a suspensão da liberdade de expressão ao realizar o controle midiático por meio de censores<sup>12</sup>.

O cantor e compositor Chico Buarque, desde 1965, com o lançamento da canção “Tamandaré”, em que realizou críticas implícitas a um almirante da Marinha, sofreu com a censura na ditadura. Pelo fato de as artes e as mídias estarem em constante monitoração, músicas que suscitasse dúvidas sobre a idoneidade e a legitimidade do movimento revolucionário realizado pelos militares ou tinham alguns versos vetados, ou eram inteiramente proibidas. Para burlar os censores e difundir uma mensagem tanto de oposição ao regime político, quanto de esperança em tempos melhores, diferentes estratégias foram planejadas pelos compositores da época.

Devido à dificuldade existente para que fossem lançadas canções que contivessem críticas à ditadura militar, o objetivo desta pesquisa é investigar qual foi a estratégia utilizada por Chico Buarque para burlar a

---

<sup>11</sup> Para mais informações sobre o fenômeno que culminou na intervenção militar, recomenda-se a consulta a nosso artigo sobre a análise da canção “Roda-viva”. SILVA, T. C.; MOTA, G. B. Uma análise semiolinguística da canção ‘Roda-viva’: uma crítica política à ditadura militar. *Cadernos do CNLF*, v. XXIV, p. 707-25, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2021. Disponível em: [http://filologia.org.br/xxiv\\_cnlf/cnlftomo01/50.pdf](http://filologia.org.br/xxiv_cnlf/cnlftomo01/50.pdf). Acesso em: 25 out. 2022.

<sup>12</sup> Pessoas indicadas pelo governo para identificarem se alguma publicação ou manifestação artística veicula posicionamento político-ideológico contrário a do poder hegemônico.

censura e divulgar a música “Acorda, amor”. Quanto aos objetivos específicos, pretende-se: 1- analisar, na composição, quais foram os recursos linguístico-discursivos empregados para que o posicionamento contrário à ditadura fosse realizado em um nível implícito de linguagem e 2- identificar, no refrão, o sentido atribuído ao pedido de socorro feito pelo sujeito enunciador.

Tendo em vista o cenário político brasileiro de alta censura aos meios midiáticos e às produções artístico-culturais, pontua-se a seguinte problemática: “Como o compositor Chico Buarque criou dois cenários possíveis na sua canção: um explícito, desprezioso e que não chamasse a atenção dos censores, e um implícito, ousado e que conseguisse realizar a crítica ao regime militar?”.

Para a realização da análise do *corpus* – a canção buarqueana “Acorda, amor” –, utilizar-se-á a Teoria Semiollingüística do Discurso, cunhada pelo pesquisador francês Charaudeau. Basear-se-á, principalmente, em Charaudeau (2019; 2015; 2005), por oferecer um aporte teórico-metodológico com a competência para analisar diferentes tipos de *corpora*, e em Hollanda (2006) e Homem (2009), por realizarem importantes contribuições biográficas e históricas sobre o Chico Buarque e a ditadura.

A criação de um cenário duplo, em que figurasse tanto o explícito quanto o implícito, foi utilizada pelo compositor brasileiro para que não fosse atribuída à sua canção um valor subversivo. Porém, como se mostrará na investigação do *corpus*, é possível flagrar as nuances de sentido por meio da análise do discurso. Este trabalho, portanto, apresenta como justificativa contribuir não só com a reflexão sobre os perigos que uma intervenção militar pode trazer para a democracia, mas também que a arte pode mostrar sua importância crítico-social nos momentos mais difíceis por intermédio de uma boa estratégia lingüística.

## **2. O processo de semiotização de mundo**

A Teoria Semiollingüística, para se destacar das demais abordagens de análise do discurso, define-se por seu caráter interacional de comunicação e por poder ser aplicada a diferentes atos de linguagem. Para Charaudeau (1995), o termo “semiollingüística” tem origem em:

Semio-, de “semiosis”, evocando o fato de que a construção do sentido e sua configuração se fazem por meio de uma relação forma-sentido (em di-

ferentes sistemas semiológicos), sob a responsabilidade de um sujeito intencional, com um projeto de influência social, num determinado quadro de ação; linguística, lembrando que essa forma é principalmente construída de uma matéria linguageira – aquela das línguas naturais – que, devido ao fato de sua dupla articulação, da particularidade combinatória de suas unidades (sintagmáticas, paradigmáticas, em diferentes níveis: palavra, frase, texto), impõe um processo de semiotização do mundo diferente daquele do de outras linguagens. (CHARAUDEAU, 1995, p. 98)

Para que se chegue ao entendimento de como ocorre o processo semiolinguístico, faz-se de grande importância a compreensão do duplo procedimento de *semiotização do mundo*. De acordo com Charaudeau (2005), o primeiro, denominado *processo de transformação*, parte de um “mundo a significar” e converte-o em um “mundo significado”, sob a ação de um sujeito enunciador. O segundo, intitulado de *processo de transação*, utiliza esse “mundo significado”, em que as palavras foram postas em uma relação sintagmático-paradigmático para influenciar o destinatário, como um *objeto de troca* com um outro sujeito. É interessante mencionar que o *processo de transformação* é efetuado sob a regulação do *processo de transação*, em uma espécie de hierarquia ou de “liberdade vigiada”.

Para Charaudeau (2005), o *processo de transformação* compreende quatro tipos diferentes de operação: a *identificação*, a *qualificação*, a *ação* e a *causação*. A *identificação* corresponde aos seres, sejam eles reais, imaginários ou inanimados, que são identificados, conceituados e nomeados em um ato de linguagem. Esses seres do mundo, por sua vez, são convertidos em “identidades nominais”. A *qualificação* consiste na atribuição de características positivas ou negativas, de forma explícita ou implícita, aos seres identificados, por meio de adjetivos, orações adjetivas, orações reduzidas, substantivos ou quaisquer outras categorias gramaticais (Cf. CHARAUDEAU, 2015). Esses seres, em decorrência disso, são convertidos em “identidades descritivas”. A *ação* é o efeito de um ato que é ou praticado, ou sofrido por um sujeito em um ato de linguagem. Sua manifestação, por meio de verbos, confere ao sujeito a qualidade de “identidade narrativa”. Por fim, a *causação*, marcada pelo uso de conjunções, preposições e pronomes relativos, configura-se como o motivo, humano ou não humano, pelo qual os sujeitos estão inseridos em uma cadeia de causalidade. Essa última operação, tendo isso em vista, inscreve os interagentes em “relações de causalidade”, de causa e efeito.

Já o *processo de transação*, para Charaudeau (2005), dá-se por meio dos seguintes princípios: *alteridade*, *pertinência*, *influência* e *regu-*

lação. O primeiro consiste no fato de que, durante um ato de linguagem, em que há, no mínimo, dois sujeitos em interação (seja um texto monológico, seja um texto dialogal), ocorre o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre si. A similaridade deve-se pela necessidade de eles possuírem em comum *universos de referência* (saberes afins) e *finalidades* (motivações comuns); já a alteridade é devido não só pelo estabelecimento contratual dos parceiros, para assumirem os papéis de emissor-produtor e de receptor-interpretante durante uma encenação, mas também pela constatação de dessemelhanças psicológicas, sociais e culturais entre os sujeitos, sendo este procedimento essencial para a construção identitária de todo ser social.

O *princípio de pertinência* preconiza que os parceiros em interação devam reconhecer os saberes compartilhados sobre o mundo, sobre o outro e sobre a comunidade em que a comunicação ocorre, para que os atos de linguagem estejam adequados às *Circunstâncias de Discurso* (CdeD), ao *contexto* e à *finalidade* e que a mensagem seja bem-aceita pelo interlocutor, o que confirma o caráter contratual do dispositivo sociolinguístico. O *princípio de influência*, como seu próprio nome sugere, deve-se ao processo de o sujeito comunicante conduzir o seu interlocutor a tomar uma ação, guiar os seus sentimentos ou direcionar seus pensamentos, tendo em vista cumprir um objetivo do produtor da mensagem (Cf. CHARAUDEAU, 2005).

Por último, segundo Charaudeau (2005), há o *princípio de regulação*, em que, tendo em vista o embate de influências e contrainfluências em um ato de linguagem, que ocorre consciente ou inconscientemente, os sujeitos utilizam de estratégias para que a comunicação não seja interrompida devido a uma ruptura de fala ou, até mesmo, um confronto físico. Para que a interlocução prossiga e seja concluída, cumprindo com as expectativas dos interagentes, há a necessidade de ocorrer uma compreensão recíproca mínima, sem a qual a interação não será bem-sucedida.

Para a Semiolinguística, o ato de linguagem é concretizado em um duplo espaço de significância: o externo e o interno, que determina dois tipos de sujeitos de linguagem: os *parceiros* (*sujeito comunicante* e *sujeito interpretante*), que são os interlocutores, seres sociais que possuem intenções – “seres de carne e osso”; e os *protagonistas* (*sujeito enunciador* e *sujeito destinatário*), que são intralocutores, sujeitos de fala, responsáveis pelo ato de enunciação. Embora haja uma relação condicional entre esses dois circuitos (interno e externo), não há entre eles uma relação de transparência total, visto que a atuação pode estar sendo performada, ten-

do em vista a dissimulação, a mentira ou demais motivações, conscientes ou inconscientes (Cf. CHARAUDEAU, 2005).

O ato de linguagem, enquanto uma situação concreta de troca entre parceiros, visando a uma *intencionalidade*, leva à proposta de um modelo de estruturação em três níveis: o *situacional*, referente ao espaço externo, age na determinação da *finalidade* do ato de linguagem, da *identidade* dos parceiros da troca linguageira, do *domínio de saber* veiculado pelo objeto de troca e do *dispositivo* constituído pelas circunstâncias materiais de troca; o *comunicacional*, em que são determinadas as *maneiras de falar (escrever)*, age na delimitação dos *papéis linguageiros* assumidos pelos parceiros (finalidade), da identidade assumida, do tema em discussão e das circunstâncias (dispositivo); e o *discursivo*, referente ao lugar de intervenção do sujeito falante, atende às condições de *legitimidade*, de *credibilidade* e de *captação* para resultar em um *texto* (Cf. CHARAUDEAU, 2005).

### 3. *Pseudônimos como subterfúgio de um artista marcado*

Depois do lançamento da canção “Apesar de você”, Chico Buarque virou um homem marcado pelo governo, e os censores tiveram que desempenhar uma atenção reforçada sobre suas músicas engenhosas e subversivas. Sua canção “Bolsa de amores”, composta para um disco de Mário Reis, foi inteiramente vetada pelo seu aspecto ofensivo à mulher e ao sistema financeiro, e a canção “Partido alto” teve que ser alterada para ser lançada: as palavras grifadas nos versos “Na barriga da miséria, eu nasci **brasileiro**” e “Como é que pôs no mundo esta pobre **títica**” tiveram que se transformar em **batuqueiro** e **coisica**, respectivamente.

De acordo com Hollanda (2006):

Era imprevisível o que aconteceria a uma canção enviada à Polícia Federal – e todas, obrigatoriamente, tinham que passar por lá. Quase sempre era preciso argumentar e negociar com os censores. No caso de Chico, isso era feito por intermédio dos advogados da gravadora, porque ele, por princípio, se recusava a dialogar com a Censura. (HOLLANDA, 2006, p. 79)

Muitas vezes, Chico Buarque, já prevendo que sua música receberia um veto/corte, realizava alguns truques para tentar burlar os censores (obtendo sucesso em algumas diligências). Em mais de um episódio, o compositor acrescentava inconveniências e palavras de baixo calão para

atrair a atenção dos fiscais. Enquanto sugestões para a retirada desses termos eram feitas, para o restante da música o nível de atenção adotado era menor (Cf. HOLLANDA, 2006).

Outra técnica utilizada era acrescentar alguns versos inocentes tanto no final, quanto no início da música, e a crítica era arquitetada no meio. O censor, achando aquele texto chato, ia diretamente para a última estrofe. Como nada era encontrado, algumas composições conseguiram burlar o sistema. Para Holanda (2006), foi graças a esse último subterfúgio que a canção “Jorge Maravilha” conseguiu passar, apesar de conter os versos “Você não gosta de mim / Mas sua filha gosta”, referindo-se à prole do presidente Geisel, Amália Lucy. Como os cantores não eram obrigados a fazer a gravação do texto na íntegra, podia-se retirar os trechos desnecessários.

Para o VI Festival Internacional da Canção, em 1971, promovido pela Rede Globo, houve a inscrição apenas de compositores de maior prestígio nacional. Estes, contudo, um pouco antes do evento, retiraram as músicas da competição, em um protesto silencioso contra a censura. Após ser encaminhado para o DOPS<sup>13</sup>, a emissora decidiu banir Chico Buarque de toda a sua programação. Essa política contra o músico durou até o ano de 1977, quando uma de suas composições virou trilha sonora na novela “Espelho Mágico”. Depois disso, muitas outras obras foram inseridas em dramaturgias e, no início dos anos de 1980, sob diversos pedidos, fez uma participação em um programa. Em 1986, apresentou, ao lado de Caetano Veloso, uma atração mensal na televisão.

No ano de 1973, porém, veio um de seus maiores problemas com a censura. A música “Cálice”, composta para a apresentação no *show Phono 73*, teve sua letra censurada, mas Chico Buarque e Gilberto Gil (compositores) decidiram cantar a melodia e introduzir algumas palavras desconexas, além do próprio vocábulo “Cálice” (*cale-se*). A gravadora, contudo, temendo uma retaliação da polícia, decidiu cortar o som do microfone dos músicos, calando, literalmente, a voz do eu lírico/dos intérpretes.

O compositor, durante a primeira metade da década de 1970, recebeu muitas intimações para depor no DOPS, em decorrência do teor de suas músicas. A cada três canções submetidas à Polícia Federal, duas eram vetadas ou recebiam cortes. O caso mais crítico de intervenção na obra de Chico Buarque foi contra a peça de teatro “Calabar – O Elogio da

---

<sup>13</sup> Departamento de Ordem Política e Social.

Traição”, em parceria com Ruy Guerra. Como as artes, de um modo geral, deveriam passar pelo aval dos censores, a apresentação teve que ser adiada por causa da demora em oferecer um veredito. Devido a seu caráter polêmico e subversivo, três meses depois, em vinte e quatro de janeiro de 1974, houve a determinação pela proibição da peça, além de não poder mencionar o nome “Calabar” e de se referir ao próprio veto.

A pesquisadora Meneses (2002) atribui à censura um caráter de controle da difusão do conhecimento e da informação. A peça “Calabar” foi proibida para a apresentação, mas teve a permissão para a publicação de seu texto. Devido ao alcance consideravelmente menor da cultura por meio dessa plataforma, o regime ditatorial promove o processo de “emburrecimento” da sociedade e dificulta o acesso à arte produzida pela esquerda. Para driblar esse novo sistema que se impôs à sociedade brasileira, a crítica (social) teve que encontrar outros mecanismos para a sua perpetuação, configurando na produção de uma *linguagem da fresta* (conceito de Caetano Veloso).

Nesse ano de 1974, seria bastante difícil que uma canção de Chico Buarque passasse sem problemas pelos censores. Para remediar essa situação, foi criada uma das mais ousadas e curiosas artimanhas de todo o período da ditadura no Brasil. Para o seu próximo disco, “Sinal fechado”, ele decidiu apenas interpretar as músicas de outros artistas e acrescentou uma composição chamada “Acorda, amor”<sup>14</sup>, de autoria de dois então desconhecidos no mundo da música, Julinho da Adelaide e Leonel Paiva. Contudo, nenhum dos dois existiam; foram pseudônimos criados por Chico Buarque para burlar a censura.

Compositores que já tivessem uma letra proibida ficavam marcados e passavam a integrar uma espécie de lista maldita da censura. Suas canções, muitas vezes, eram vetadas simplesmente por terem o nome nesse índex. Apostando na existência de tal lista e na falibilidade dos censores, Chico compôs “Acorda, amor” com os pseudônimos de Julinho de Adelaide e Leonel Paiva, autores contra os quais não pesava nenhuma suspeita. Ele tinha razão. Foi aprovada sem restrições. (HOMEM, 2009, p. 125)

Os irmãos Julinho e Leonel, filhos da Adelaide, moradores do morro da Rocinha, ainda legaram à antologia fonográfica brasileira duas outras obras, “Jorge Maravilha” e “Milagre Brasileiro”, sendo esta última tendo sido gravada pela voz de Miúcha, irmã de Chico Buarque, no ano de 1980. Esta canção realiza uma crítica explícita acerca da ineficiência do “milagre econômico” herdado de Médici, mas em decadência, no go-

---

<sup>14</sup> A música que será analisada neste trabalho.

verno Geisel, pela primeira crise do petróleo durante a ditadura militar no Brasil.

Em uma mistura de ousadia e atrevimento, a personagem Julinho da Adelaide chegou a conceder uma entrevista ao jornalista e escritor Mario Prata, para o jornal Última Hora, do estado de SP, em que “(...) entre tantas coisas hilariantes, rasgava-se em elogios à censura e demonstrava um certo ciúme de Chico Buarque” (HOMEM, 2009, p. 125). As três canções compostas pelos irmãos da Rocinha continham fortes críticas e ironias a Geisel, à economia em processo de estagnação, à violência policial e realizava uma denúncia implícita aos desaparecimentos e mortes de presos políticos. Esse teatro manteve-se por aproximadamente um ano, quando uma matéria circulada pelo Jornal do Brasil revelou a verdade. A partir desse dia, criou-se a exigência de anexar os documentos de identificação do compositor junto à letra.

#### **4. Metodologia**

Esta pesquisa apresenta natureza qualitativa, haja vista a investigação que será realizada tanto do *corpus*, quanto de sua relação com o contexto sócio-histórico. Para que essa tarefa seja cumprida, utilizar-se-á o método exploratório, tendo em vista a possibilidade de um aprofundamento com o objeto que será submetido à análise.

Tendo em vista a proposta deste trabalho, utilizar-se-á a técnica de pesquisa de caso, pois se pretende investigar a letra de canção e sua relação com o seu contexto histórico e sociopolítico de 1974 e os recursos linguístico-discursivos utilizados pelo compositor Chico Buarque para realizar o processo de *semiotização de mundo*.

Para isso, tomar-se-á como base a Teoria Semiollingüística, um aporte metodológico eficaz para a condução à análise do *corpus*. Essa fundamentação teórica compreende que todo sujeito, ao produzir um ato de linguagem, constrói o seu discurso com a *intencionalidade* de captar a atenção de seu público-alvo e cumprir com sua expectativa comunicacional. Com isso, quais estratégias foram utilizadas por Chico Buarque para que sua canção não fosse vetada pelos censores?

#### **5. A canção “Acorda, amor”**

Leonel Paiva – Julinho da Adelaide/1974 (pseudônimos de Chico Buarque)

- |  |   |
|--|---|
| 1) Acorda, amor                          | 18) Se eu demorar uns meses                           |
| 2) Eu tive um pesadelo agora             | 19) Convém, às vezes, você sofrer                     |
| 3) Sonhei que tinha gente lá fora        | 20) Mas depois de um ano eu não vindo                 |
| 4) Batendo no portão, que aflição        | 21) Ponha a roupa de domingo                          |
| 5) Era a dura, numa muito escura viatura | 22) E pode me esquecer                                |
| 6) Minha nossa santa criatura            |   |
| 7) Chame, chame, chame lá                | 23) Acorda, amor                                      |
| 8) Chame, chame o ladrão, chame o ladrão | 24) Que o bicho é brabo e não sossega                 |
|  | 25) Se você corre o bicho pega                        |
| 9) Acorda, amor                          | 26) Se fica não sei não                               |
| 10) Não é mais pesadelo nada             | 27) Atenção   |
| 11) Tem gente já no vão de escada        | 28) Não demora  |
| 12) Fazendo confusão, que aflição        | 29) Dia desses chega a sua hora                       |
| 13) São os homens                        | 30) Não discuta à toa, não reclame                    |
| 14) E eu aqui parado de pijama           | 31) Clame, chame lá, clame, chame                     |
| 15) Eu não gosto de passar vexame        | 32) Chame o ladrão, chame o ladrão,<br>chame o ladrão |
| 16) Chame, chame, chame                  | 33) (Não esqueça a escova, o sabonete e o<br>violão)  |
| 17) Chame o ladrão, chame o ladrão       |   |

A música “Acorda, amor” foi lançada em 1974, sob a composição dos pseudônimos Julinho da Adelaide e Leonel Paiva, de uma forma ousada e com o campo semântico que remonta diretamente à ação da polícia como detentora de um poder repressor. Nesse período da produção da obra, em que Chico Buarque estava sob intensa perseguição pelos censores, em que duas a cada três de suas canções sofriam cortes ou vetos, atribuir a produção a um outro artista foi um estratagema eficaz para que a arte passasse incólume. Apesar de a aprovação desta obra ter sido realizada após o fim dos Anos de Chumbo, a censura ainda perdurava. Sendo assim, por que a canção buarqueana conseguiu escapar do controle governamental?

Referente aos aspectos formais apresentados pela canção, há a presença de quatro estrofes, com números diferentes de versos em sua constituição, além de também não haver um padrão quanto ao número de sílabas poéticas. Quanto ao sistema rítmico, a música foi construída sem um paradigma estabelecido; fazem-se presentes rimas interpoladas, brancas e outros sistemas não marcados. Quando há, tem-se a composição de rimas perfeitas e imperfeitas. Em relação à tematização, é possível perceber que a música é representada, em seu caráter explícito, de acordo com Meneses (2002, p. 72), por um “(...) ‘plano manifesto’, que é a do malandro eliminado pela polícia dos ‘Esquadrões da Morte’”. Nessa narrativa, o alvo da polícia seria um “vagabundo”, ser destituído de idoneidade.

Por outro lado, postula-se que há a constituição de um implícito (nem tão implícito assim), que atua como uma crítica implacável contra a ditadura.

A canção “Acorda, amor” retrata um episódio ocorrido na vida pessoal do compositor Chico Buarque. Após o decreto do AI-5, em 1968, e principalmente por ter participado da Passeata dos Cem Mil, o artista começou a sentir as consequências.

Foram cinco, seis dias de angústia, em meio a informações cada vez mais preocupantes. “Você está numa lista”, vinham prevenir os amigos. Por volta de 18 de dezembro, finalmente, já não se lembra com exatidão, ele acordou com a polícia dentro de casa. Os homens só não invadiram o quarto porque seu Jacinto, o zelador do prédio, embora apavorado, não permitiu. Chico foi levado, às sete da manhã, num carro do Dops com chapa fria, para o Ministério do Exército, na avenida Presidente Vargas. Marieta, grávida de seis meses da primeira filha, Sílvia, saiu atrás, dirigindo meio em braile pela lagoa Rodrigo de Freitas – com 6,5 graus de miopia em cada vista, na afobação ela se esquecerá de pôr as lentes de contato. (HOLLANDA, 2006, p. 68)

Tendo em vista esse acontecimento marcante na vida de Chico Buarque, o narrador-personagem da canção irá discorrer sobre esse episódio, criando uma crítica em relação à ação da polícia em um Brasil ditatorial. O processo situacional em que a canção buarqueana foi composta remete a um momento social e político conturbado, marcado pelo início da ruptura do milagre econômico e do lento e gradual processo de reabertura para a democracia. Embora isso, a censura ainda se fazia presente nos meios midiáticos e artísticos. Partindo desse cenário, “Acorda, amor” ganha sua dimensão discursiva ao tratar desse quadro sociopolítico, por meio de uma *encenação narrativa* (pressuposto de Charaudeau (2019)) e das escolhas linguístico-discursivas. Há a constatação de um planejamento do *processo de escritura* ao levar-se em consideração a criação de uma dupla possibilidade de leitura.

O processo de percepção e análise das pistas do implícito que compõem a letra de canção será de grande importância para o desvendamento do mecanismo que promove a crítica à ditadura. Na letra da música “Acorda, amor”, percebe-se, em seu caráter explícito da linguagem, elementos linguístico-discursivos que remetem a uma “batida policial” na casa de um malandro, o qual provavelmente estava envolvido em procedimentos ilícitos, expressos nos versos “Acorda, amor / Não é mais pesado nada / Tem gente já no vão de escada / Fazendo confusão, que aflição / São os homens”. Esses elementos, em um nível superficial de interpretação, remetem para o campo semântico de **ação benevolente da polícia** (ao prender o criminoso ou “vagabundo”), conforme pode ser ob-

servado nas passagens “Eu tive um pesadelo agora / Sonhei que tinha gente lá fora / Batendo no portão, que aflição / Era a dura, numa muito escura viatura”.

Já em relação ao nível implícito da linguagem, há a defesa da tese de que o título “Acorda, amor” representa mais do que o chamamento da figura da amada. A forma verbal “acorda” apresenta um valor polissêmico, podendo significar o ato de despertar do sono e o de despertar para a vida/realidade. O narrador-personagem, ao realizar esse vocativo, convoca não só sua mulher (ao levarmos em conta o fato de que o “amor” é Marieta Severo), mas também os seus ouvintes, em uma prática discursiva, em relação à hegemonia, repressão e opressão dos militares frente à nação brasileira. O campo semântico, dessa maneira, é marcado pela **forte violência policial sobre a população**, conforme é possível verificar em “Acorda, amor / Que o bicho é brabo e não sossega / Se você corre o bicho pega / Se fica não sei não / Atenção”.

Tendo em vista a seleção verbal e nominal disposta nesta canção buarqueana, pode-se perceber um campo semântico voltado para a questão do sequestro e da incerteza da preservação da vida. A percepção dessa vertente, em “Acorda, amor”, dá-se por meio das escolhas de **nomes** como: *pesadelo*; *gente* lá fora; *aflição*; *dura*; *viatura*; *criatura*; *ladrão*; *confusão*; os *homens*; *vexame*; *bicho*; a sua *hora* e dos **verbos**: *acorda*; *sonhei*; *batendo*; *chame*; *passar vexame*; *demorar*; *sofrer*; *não vindo*; *ponha*; *me esquecer*; o bicho *é* brabo e *não sossega*; *corre*; *pega*; *não demora*; *chega* a sua hora; *não discuta*; *não reclame*; *clame* e *não esqueça*. Essas marcas linguísticas, juntas, propiciam a compreensão de um campo semântico que alia a ditadura à incerteza do futuro e ao sofrimento.

O processo de discursivização da língua, proposto por Charaudeau (2019), para a realização de uma análise do discurso, deve ser observado na canção “Acorda, amor”. Para a apreensão desse conhecimento, torna-se necessária a perscrutação dos quatro tipos de operações que constituem o *processo de transformação* do mundo.

A *identificação* refere-se aos substantivos e pronomes que são passíveis de serem encontrados na canção e são referidos como os seres que a integram, tais como *amor*, *eu*, *pesadelo*, *gente*, *dura*, *viatura*, *criatura*, *ladrão*, os *homens*, *vexame*, *você*, *roupa* de domingo, *me*, *bicho*, a sua *hora*, *escova*, *sabonete* e *violão*, que estabelecem a relação de execução de força da polícia em relação ao narrador-personagem (tendo-se como inspiração o próprio compositor Chico Buarque), que, em um nível

explícito, está voltado para uma ação acertada dos militares (“São os homens”) frente aos atos ilícitos de um malandro; no implícito, as incertezas políticas, de segurança e de liberdade. A *dura* (“Era a dura, numa muito escura viatura”) é representada como a detentora da ação. A *dura*, segundo a tese defendida neste trabalho, corresponde à sua rima perfeita e de terminação idêntica, a *ditadura*, justificando o autoritarismo. Não é à toa que, além do narrador-personagem ser destituído de uma defesa, há a criação da possibilidade de sua morte (“Mas depois de um ano eu não vindo / Ponha a roupa de domingo / E pode me esquecer”).

No que se refere à *qualificação*, os versos em destaque relacionam-se com o processo de caracterização da personagem *dura/ditadura*. Ela é representada pelo sujeito enunciador por meio de atributos objetivos e subjetivos: “Acorda, amor / Não é mais pesadelo nada / Tem gente já no vão de escada / Fazendo confusão, que aflição / São os homens”. Quando o enunciador seleciona a palavra “pesadelo”, é reforçada a ideia de que a perseguição policial é caracterizada como assustadora e paralisadora, além de que se trata da realidade visível, e não de uma fantasia onírica. O substantivo “confusão” retrata a maneira com que a *dura* chega à casa do narrador-personagem, negando uma abordagem destituída de violência. A interjeição “que aflição[!]” se apresenta como a expressão dos anseios vivenciados pela personagem. Por fim, “os homens” são a denominação popular atribuída aos policiais, assim como “os tiras”. Esses elementos, juntos, contribuem para a caracterização da personagem opressora.

Quanto à *ação*, por meio da observação dos versos “Acorda, amor / Que o bicho é brabo e não sossega / Se você corre o bicho pega / Se fica não sei não / Atenção”, atesta-se que é constituído o processo de reificação/animalização do ator social opressor (“bicho”), sendo este apresentado como portador de uma voracidade (“brabo”) e incansabilidade (“não sossega”). Além disso, o terceiro verso supracitado aponta para o fato de que há uma perseguição iminente à personagem e, no quarto verso, é afirmada a inutilidade de se fugir da *dura*, pois esta é inevitável. Por fim, é verbalizado um aviso ao povo brasileiro (“Atenção[!]”), aconselhando-o a manter prudência frente ao perigo. Já o casal, presente na narrativa, sofre a violência ditatorial: o homem provavelmente é levado preso e a mulher fica à espera do marido.

Já para a *Causação*, levando-se em conta os versos “Acorda, amor / Eu tive um pesadelo agora / Sonhei que tinha gente lá fora / Batendo no portão, que aflição / Era a dura, numa muito escura viatura / Minha nossa

criatura”, o modo de ação da personagem *dura* e o que isso causa no enunciador é de grande importância para o entendimento do nível implícito da linguagem. A asserção “era a dura” quebra a expectativa do sono, que se fazia presente, e inaugura o pesadelo na realidade, por meio da ação da polícia. Acredita-se que não seja à toa a caracterização da “viatura” como *muito escura*. Isso se deve pela promoção da chegada à casa do subversivo como um elemento surpresa, para que este não perceba sua aproximação. Por fim, “minha nossa santa criatura[!]”, sintagma nominal que funciona como uma interjeição, funciona como uma expressão de medo e de susto frente à visão do veículo.

No que se refere à lógica narrativa, balizado em Charaudeau (2019), observa-se, na letra da canção “Acorda, amor”, a presença de dois princípios: o *princípio de coerência* e o *princípio de intencionalidade*. Para o autor supracitado, a lógica narrativa deve ser construída por meio de uma organização. Tratar-se-á, abaixo, desses dois princípios e de sua relação para a constituição do encadeamento da música.

No *princípio de coerência*, observa-se a função de *abertura* e *fechamento* de ações quando o narrador da canção se refere ao autoritarismo emanado pela “dura”, conferindo a coerência narrativa aos fatos contados.

**Função de abertura:**

“Acorda, amor / Eu tive um pesadelo agora / Sonhei que tinha gente lá fora / Batendo no portão, que aflição”.

**Função de fechamento:**

“Se eu demorar uns meses / Convém, às vezes, você sofrer / Mas depois de um ano eu não vindo / Ponha a roupa de domingo / E pode me esquecer”.

Além desse, observa-se o *princípio de intencionalidade*, que se configura como a razão para a existência do *princípio de coerência*, isto é, apresenta um motivo para sua realização. Apresentar-se-á, abaixo, a relação estabelecida pela lógica narrativa para a constituição da sequência de ações.

**Abertura: O despertar do “sono”**

“Acorda, amor / Eu tive um pesadelo agora / Sonhei que tinha gente lá fora / Batendo no portão, que aflição”.

**Falta:** A “dura” policial

“Acorda, amor / Não é mais pesadela nada / Tem gente já no vão de escada / Fazendo confusão, que aflição”.

**Busca:** Constatação da força hegemônica

“Acorda, amor / Que o bicho é brabo e não sossega / Se você corre o bicho pega / Se fica não sei não / Atenção”.

**Resultado:** Incerteza em relação ao destino e à vida

“Se eu demorar uns meses / Convém, às vezes, você sofrer / Mas depois de um ano eu não vindo / Ponha a roupa de domingo / E pode me esquecer”.

O narrador em “Acorda, amor”, movido por sua intenção narrativa e por seu projeto de influência, deseja causar em seu público-alvo o “despertar” para a realidade referente à violência policial e ao autoritarismo militar na sociedade, das décadas de 1960 e 1970. O pressuposto expresso nos versos de resultado “Se eu demorar uns meses / Convém, às vezes, você sofrer”, em um nível implícito, realiza uma denúncia ao sequestro seguido de encarceramento, uma prática realizada com os subversivos ao governo brasileiro. A conjunção condicional “se” inicia o período de luto da amada frente ao seu desaparecimento; já a conjunção coordenativa adversativa “mas” põe fim às dúvidas da ausência do marido e há o decreto de morte. A tese anterior pode ser ratificada por meio do pedido “Ponha a roupa de domingo / E pode me esquecer”. *A roupa de domingo* pode ser interpretada como a vestimenta para ir à missa (Cf. GONÇALVES; MARTINS, 2019), sendo este dia o mais importante para a prática desta liturgia cristã. A missa de aniversário de morte (em decorrência de um ano de falecimento) também é realizada pela Igreja Católica.

É curiosa a forma com que o narrador-personagem realiza o pedido de ajuda frente à violência do opressor.

Chame, chame, chame lá

Chame, chame o ladrão, chame o ladrão

O pedido de ajuda destinado a um anti-herói não é à toa. Repetido outras duas vezes na letra de canção, com leves alterações, a instauração da paz é atribuída à figura do ladrão, de tal forma que a polícia é considerada mais perigosa que o criminoso. Além do recorrente chamamento, há, na última estrofe, uma dupla inserção do vocábulo “clame”, o que po-

tencializa a urgência por uma intervenção, apesar de ser um ator social de índole duvidosa. Percebe-se, relacionado a isso, no decorrer da narrativa, a presença constante de verbos no imperativo (acorda[e], chame, ponha, não demora[e?], não discuta, não reclame, clame, não esqueça), o que pode incutir, no ouvinte, a dica de “não ficar no caminho” das autoridades.

E eu aqui parado de pijama  
Eu não gosto de passar vexame

Durante a “batida policial”, fica evidente a estaticidade (“parado”) do narrador-personagem perante a ação da *dura*, o que revela a submissão ao poder ditatorial. Em um nível implícito de linguagem, de acordo com Gonçalves e Martins (2019), em “Eu não gosto de passar vexame”, a situação vexatória está não só na contradição apresentada pelas forças da lei estarem prendendo um cidadão de bem, por lutar pelos seus direitos, mas também na referência a alguém que já “acordou”, percebeu a situação política e se posicionou contrariamente ao governo, sendo este sujeito rebelde o causador da vergonha moral perante os que ainda “dormem”. Dessa maneira, pelo fato de a personagem ter “acordado” e resistido, teve que ser contida pelas forças policiais.

Não demora  
Dia desses chega a sua hora  
Não discuta à toa não reclame

Sob a leitura em um nível implícito, atribuímos o verso “Não demora” como pertencente tanto à sequência “Acorda, amor / Que o bicho é brabo e não sossega / Se você corre o bicho pega / Se fica não sei não / Atenção”, alertando para que a sua esposa / sociedade se atente ao perigo representado pela *dura*, quanto para a sequência que a sucede. Essa última atribui à batida policial o caráter de inevitabilidade e de perseguição, ficando representativo no verso “Dia desses chega a sua hora”. Por último, há um conselho para que não haja resistência, pois as consequências desse ato seriam altas, restando apenas chamar o ladrão para defender-lhes da polícia.

(Não esqueça a escova, o sabonete e o violão)

O verso supracitado, que realiza a conclusão da narrativa, estabelece um conselho para a esposa / sociedade no momento de ser levado preso. Há, neste trabalho, a concordância com a tese apresentada por Gonçalves e Martins (2019) ao afirmar que a prisão para averiguação não

ocorre de modo célere, então o investigado deve levar consigo alguns itens básicos dos quais vai precisar. No caso de Julinho – e Chico Buarque –, o violão funciona como uma arma de resistência à repressão ditatorial. A poesia buarqueana, dessa forma, é finalizada com a ideia de a arte servir como um instrumento para resistir à ditadura, por meio do estabelecimento de seu papel crítico-social.

## **6. Considerações finais**

A partir da análise do *corpus*, foi possível perceber que o sujeito comunicante Chico Buarque, ao realizar a composição da canção, possibilitou a criação de dois planos de leitura distintos: um explícito, em que a polícia faz a coerção de um criminoso, um ser imoral, e um implícito, em que a força policial atua na repressão do homem de bem, um ser idôneo e contrário ao regime político hegemônico.

“Acorda, amor”, uma canção com um teor altamente crítico e irônico, realiza uma crítica mordaz ao que se tornara a polícia na época da ditadura: o pedido de ajuda ao ladrão. Nesta narrativa, o anti-herói assume o papel de estabelecedor da paz na sociedade, e é realizada uma rememoração da abordagem policial a Chico Buarque em sua residência, o que evidencia que nem a classe dos artistas, em um país autoritário, encontrava-se a salvo. As canções buarqueanas, desse modo, surgem como um texto que deve ser lido por meio da “linguagem das frestas”, para que seu sentido crítico seja alcançado.

Este artigo não objetivou finalizar as discussões acerca dos *possíveis interpretativos* na canção “Acorda, amor”. Pretende-se que a análise realizada neste *corpus*, e em demais composições realizadas na época ditadura com uma crítica em potencial à insurreição militar, seja retomada por outros pesquisadores com o objetivo de desvelar o sentido implícito dessas músicas, tão importante para o processo de interpretação e dependente da *situação de comunicação* de sua produção.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. [Coordenação da equipe de tradução Angela M. S. Corrêa & Ida Lúcia Machado]. 2. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

\_\_\_\_\_. Para uma gramática do sentido numa perspectiva didática. [Tradução de Angela M. S. Côrrea]. In: VALENTE, A.C. (Org.). *Unidade e variação na língua portuguesa: suas representações*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 244-55

\_\_\_\_\_. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M.A.L.; GAVAZZI, S. (Orgs.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 11-27

\_\_\_\_\_. Les conditions de compréhension du sens de discours. In: *Anais do I Encontro Franco-Brasileiro de Análise do Discurso*. Rio de Janeiro: CIAD – Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.

GONÇALVES, D. G.; MARTINS, L. P. Acorda Amor! A Música Enquanto Principal Mecanismo de Diálogo do Povo Frente à Repressão: Possibilidades e abordagens para o ensino de história. *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 05, ed. especial, abr., 2019, artigo n. 1117 | [claec.org/relacult](http://claec.org/relacult).

HOLLANDA, C. B. *Tantas palavras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HOMEM, W. *Histórias de canções: Chico Buarque*. São Paulo: Leya, 2009.

MENESES, A. B. *Desenho Mágico – Poesia e Política em Chico Buarque*. 3. edição ampliada. São Paulo: Ateliê, 2002.

**ANTES E DEPOIS DA NOMENCLATURA GRAMATICAL  
BRASILEIRA: UM OLHAR SOBRE OS ADVÉRBIOS  
NA GRAMÁTICA NORMATIVA DE ROCHA LIMA**

*Isadora Picanco* (UERJ)  
[isadoravpicanco@gmail.com](mailto:isadoravpicanco@gmail.com)

**RESUMO**

As discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa, resultado dos estudos linguísticos que fundamentaram os documentos regulares da disciplina nos últimos anos, não são recentes. Nos séculos XIX e XX, as inquietações com o que se ensinava nas salas de aula da língua materna e o objetivo desse ensino já existiam e marcaram uma mudança importante no rumo dos acontecimentos linguísticos: a implementação da Nomenclatura Gramatical Brasileira. Em um cenário de divergências de conceitos e exemplificações nas gramáticas brasileiras, o documento, para simplificar e unificar as designações, tornou oficial para o ensino no Brasil uma nomenclatura simplificada dos fatos gramaticais, o que fez com que gramáticos que já haviam publicado obras precisassem submetê-las a revisões e a reformulações. Essa medida, no entanto, não mitigou os desencontros do discurso gramatical nem mesmo entre a comissão designada a instituí-la. Em vista disso, este trabalho tem como objetivo analisar a gramática de Rocha Lima, um dos integrantes da comissão, que precisou revisar a segunda edição de sua obra, publicada às vésperas da implementação da medida. Para tratar das adequações feitas pelo gramático, serão investigados os capítulos referentes ao estudo dos advérbios nas edições de 1958, antes da Nomenclatura, e de 1962, depois da unificação.

**Palavras-chave:**

Advérbios. Rocha Lima. Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB).

**ABSTRACT**

The discussions about the teaching of Portuguese Language, as a result of the linguistic studies that have grounded the regular documents of the discipline in recent years, are not recent. In the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries, the concerns about what was taught in the mother tongue classrooms and the purpose of such teaching already existed and marked an important change in the course of linguistic events: the implementation of the Brazilian Grammatical Nomenclature. In a scenario of divergent concepts and exemplifications in Brazilian grammars, the document, in order to simplify and unify designations, made official for teaching in Brazil a simplified nomenclature of grammatical facts, which made grammarians who had already published works need to submit them to revisions and reformulations. This measure, however, did not mitigate the disagreements of the grammatical discourse not even among the commission designated to institute it. In view of that, this work aims to analyze the grammar of Rocha Lima, one of the members of the commission that needed to revise the second edition of his work published at the eve of the implementation of the measure. In order to deal with the adaptations made by the grammarian, we will investi-

gate the chapters that refer to the study of adverbs in the 1958 editions, before the Nomenclature, and 1962, after the unification.

**Keywords:**

**Adverbs. Rocha Lima. Brazilian grammatical nomenclature.**

## **1. Introdução**

Ser docente de Língua Portuguesa na educação básica é lidar, a cada turma diferente ou repetidas vezes na mesma turma, em todos os anos letivos, com questionamentos sobre as nomenclaturas que são dadas no período de escolaridade. Essas questões existem e são fundamentadas, embora sem muita consciência discente, pela abordagem exclusivamente formalista das classes gramaticais e/ou funções sintáticas, por exemplo, desprovida de funcionalidade para a contribuição da formação do indivíduo como leitor e produtor de textos. No entanto, os alunos que se queixam hoje não fazem ideia de que o cenário quanto às denominações já foi muito pior.

Discussão pertinente e necessária, a problemática das nomenclaturas tem raiz nos séculos passados. De acordo com Camara Jr. (2004), todo professor de Português no Brasil se acha/achava obrigado a criar uma nomenclatura gramatical sua. Em razão disso, havia, nos séculos XIX e XX, uma extensa lista de possíveis terminologias para um mesmo termo, e aos alunos cabia assimilar o que o professor vigente apresentava. A autonomia quanto à nomeação dos fatos gramaticais criou uma rede heterogênea de termos utilizados, estabelecida pela responsabilidade intelectual da construção do saber metalinguístico.

Esse cenário motivou uma iniciativa oficial do Estado brasileiro em busca de uma “uma terminologia simples, adequada e uniforme” (BRASIL, 1959): a Nomenclatura Gramatical Brasileira, publicada pelo Ministério da Educação em 1959. Conforme Baldini (1999), essa uniformização e simplificação representa um marco fundamental na história dos estudos linguísticos brasileiros por ter impactado, diretamente, a função e o saber do gramático. Em outras palavras, Baldini (1999) explica que, a partir da adoção da Nomenclatura, a autoria do gramático foi colocada em questão, uma vez que deixou de ser uma autoridade do saber sobre a língua para ser um comentador desse saber.

Nesse sentido, limitou-se o dizer gramatical, gerando um movimento de adequação por partes dos autores. Henriques (2009), no capítulo

lo “Nomenclatura Gramatical Brasileira na berlinda” da obra em que trata da institucionalização dessa política linguística, mostra que essa movimentação não foi absolutamente pacífica. Aceita em partes, a Nomenclatura foi encarada com restrições e até mesmo com recusa por alguns gramáticos, que se posicionaram manifestamente contra ela. É justamente essa certa resistência à adoção da Nomenclatura nas gramáticas, utilizadas “no ensino programático da Língua Portuguesa e nas atividades que visem à verificação do aprendizado, nos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 1959), que interessa a este trabalho.

Sob essa motivação, trabalha-se, aqui, com a *Gramática normativa da língua portuguesa*, de Rocha Lima, assim nomeada por sua produção “estar voltada para as prescrições que pudessem evitar os desvios dos propósitos definidos na época: a preservação da norma culta e o nome de nossa língua nacional” (CORRÊA, 2019, p. 87). O gramático, que há havia publicado sua gramática pouco antes da oficialização da Nomenclatura, foi logo depois integrado à comissão de elaboração do documento. Apesar de sua participação pressupor concordância, o autor sempre preferiu que esse envolvimento não fosse propagado (CORRÊA, 2019) e, além disso, não usava rigorosamente todos os termos estabelecidos.

Dessa maneira, por conta do seu posicionamento mais resistente, torna-se oportuno analisar de que forma o autor fez reformulações em um espaço curto de tempo em decorrência do novo documento oficial. Será feita, assim, uma análise comparativa do estudo dos advérbios nas edições de 1958 e 1962 a fim de investigar se há uma movimentação de adequação depois da determinação oficial. Cumprindo esse objetivo, o presente estudo é organizado da seguinte forma: na seção 1, expõe-se, brevemente, a Nomenclatura Gramatical Brasileira; a seção 2 trata do advérbio enquanto classe gramatical a partir do estudo específico de Bomfim (1988); na seção 3, exploram-se os capítulos de advérbio de Rocha Lima referentes às edições de 1958 e 1962 de sua *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. A seção 4, por fim, apresenta as considerações finais.

## **2. Nomenclatura Gramatical Brasileira: a (des)unificadora**

No livro dedicado aos 50 anos da Nomenclatura Gramatical Brasileira (doravante NGB), Henriques (2009) viabiliza um encontro profundo entre a comunidade da área linguística e a história do documento, que norteou a produção dos saberes metalinguísticos (COSTA, 2010). Para

iniciá-lo, Henriques (2009) reproduz parte da narrativa de José Chediak, revelada no livro publicado pelo Ministério da Educação acerca não só da história, mas principalmente das motivações da NGB: diferentes denominações dadas para o que hoje se denomina adjunto adnominal na prova de ingresso da Faculdade de Odontologia da atual UFRJ, em 1956. Ao integrar esse relato, Henriques (2009) instiga a discussão sobre o cenário caótico do ensino de língua portuguesa até o final dos anos de 1950.

Evanildo Bechara, em entrevista concedida aos doutorandos de Língua Portuguesa da UERJ em 2017 e registrada no livro *Evanildo Bechara e os bastidores da NGB*, conta que, na época, cada professor dentro de sala de aula, ou escrevendo seus livros, apresentava uma nomenclatura diferente a respeito de um determinado termo, o que explica as treze respostas encontradas na tal prova. De modo geral, o aluno vivia na volatilidade quanto à língua portuguesa, pois ficava sujeito à nomenclatura adotada pelo professor da vez – mesmo sendo da mesma escola. As nomenclaturas “flutuantes”, como classificou Bechara (CAMARA *et al.*, 2020), geraram instabilidade em todo o ensino e prejudicaram, conforme Henriques (2009), única e exclusivamente o estudante, que não sabia como lidar com essas terminologias em provas e concursos.

Com o avanço das discussões da Linguística teórica, ou Linguística Geral, novas nomenclaturas, diferentes das usadas pelos professores de Língua Portuguesa, surgiram conforme Bechara (Cf. CAMARA *et al.*, 2020). A partir daí, manifestou-se o desejo de padronizar a nomenclatura para que os livros didáticos saíssem com uma nomenclatura quase unificada, uma vez que cada grupo preferia um termo ao outro, o que orientaria, assim, os alunos também em contextos de avaliação. Para isso, o Ministério da Educação, que supervisionava o ensino no Brasil, proporcionou reuniões, com a presidência de Antenor Nascentes, entre Celso Cunha, Rocha Lima, Clóvis Monteiro e Cândido Jucá, todos renomados professores do Colégio Pedro II, no final da década de 50.

Essa determinação governamental, conforme Henriques (2009), fomentou o debate sobre o ensino de Língua Portuguesa, incomum na época. Ao mesmo tempo, foi alvo de críticas por não ter proporcionado participação mais ampla dos professores em atuação, uma vez que a decisão que impactaria a sala de aula do país inteiro ficou a critério de cinco docentes. Coube a eles, de qualquer forma, enquanto comissão, “buscar uma nomenclatura que não fosse conservadora, a ponto de ser considerada retrógrada, nem tão inovadora que melindrasse a longa tradição do en-

sino” (HENRIQUES, 2009, p. 17). Nessa busca, Bechara (Cf. CAMARA *et al.*, 2020) conta que o critério adotado foi o da votação: Antenor Nascentes fazia uma eleição para escolher nomenclatura passaria a ser o nome oficial.

No entanto, esse processo não representa a concordância de todos os envolvidos com essa unificação – ou uniformização do discurso gramatical, como compreende Baldini (1999). Pelas relações diretas que tinha, Bechara (Cf. CAMARA *et al.*, 2020) relata que nenhum deles assinaria e adotaria a NGB na íntegra, rigorosamente – afinal, tiveram de apresentar uma proposta de simplificação e unificação na terminologia utilizada nos livros didáticos apenas por designação do Ministério da Educação. Isso acabou se refletindo na necessidade de revisão do texto que a comissão apresentou como anteprojeto. No final, o texto do projeto aprovado foi o que contou com a assessoria da comissão dos professores Antônio José Chediak, Serafim Silva Neto e Sílvio Edmundo Elia.

A partir desse ponto, nasceu a Nomenclatura Gramatical Brasileira, publicada pela Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959, devendo entrar em vigor no primeiro semestre letivo do ano corrente. Resultado dos passos dados pela Linguística teórica, mas também de uma política linguística, essa unidade das nomenclaturas, segundo Bechara (Cf. CAMARA *et al.*, 2020), confortou os alunos e facilitou a compreensão de toda pessoa que trabalha com o termo técnico. Ainda assim, como a NGB pertence à descrição científica, ou seja, à gramática descritiva, sem finalidade prescritiva ou normativa, acredita-se que deve passar por uma revisão de conceitos, acompanhando o progresso dos estudos linguísticos voltados para a descrição da língua portuguesa, que registram e descrevem todos os seus aspectos.

### **3. A classe gramatical dos advérbios**

Com base na NGB, lei que determinou a adoção de “uma terminologia simples, adequada e uniforme” (BRASIL, 1959), os advérbios – localizados na segunda parte, destinada ao estudo da Morfologia – são tratados da seguinte maneira:

VII – Advérbio:

1. Classificação do advérbio: a) de lugar; de tempo; de modo; de negação; de dúvida; de intensidade; de afirmação; b) advérbios interrogativos: de lugar, de tempo, de modo, de causa.

2. Flexão do advérbio: de grau: comparativo; de igualdade, de superioridade e de inferioridade; superlativo absoluto (sintético e analítico); diminutivo.

3. Locução adverbial.

Notas:

a) Podem alguns advérbios estar modificando toda a oração.

b) Certas palavras, por não se poderem enquadrar entre os advérbios terão classificação à parte. São palavras que denotam exclusão, inclusão, situação, designação retificação, afetividade, realce, etc. (BRASIL, 1959)

Apesar de ter sido um alento para os alunos, a unificação da nomenclatura dos advérbios, assim como de outras classes, produziu uma série de problemas de descrição linguística. Sem padronizar com conceituações ou análise da estrutura interna, os estudiosos encontraram na NGB um cenário sem estabilidade e com lacunas. Basílio (2004), por exemplo, assinala o caráter marginal da classe dos advérbios na formação de palavras por não ser uma classe que permite derivações posteriores. Sautchuk (2018), por sua vez, declara que a classe dos advérbios em português é de complexa descrição e classificação devido a sua acentuada mobilidade semântica e funcional.

Foi considerando essas e outras questões, não comportadas pela NGB, que Bomfim (1988) se dedicou ao estudo das descrições feitas sobre os advérbios. Para ela, as gramáticas tendem a aparentar certa uniformidade no tratamento dado a essa classe, mas não resistem “a um exame mais acurado” (BOMFIM, 1988, p. 5). Em seu estudo pioneiro e incitador, a autora critica as conceituações de advérbio difundidas pelas gramáticas, pois “não existe correspondência entre a conceituação de advérbios e o comportamento linguístico dos componentes da classe” (BOMFIM, 1988, p. 65), ou seja, há definições frágeis quanto ao que os advérbios desempenham na relação com outras palavras.

Há advérbios, segundo Bomfim (1988), que não expressam circunstâncias, não se referem ao processo verbal e não são intensificadores, desabonando as descrições feitas por muitos gramáticos. Nesses casos, enquadram-se as palavras rotuladas como advérbios de afirmação, de negação e de dúvida, uma vez que, na verdade, “revelam ou expressam uma opinião do leitor ou sua dúvida sobre o enunciado” (BOMFIM, 1988, p. 6), isto é, estão ligadas ao sujeito da enunciação. Da mesma forma, a autora refuta o que se afirma sobre advérbios de intensidade, chamados por gramáticos mais antigos de advérbios de quantidade: “nem sempre esses elementos se relacionam, de fato, a um adjetivo ou a um advérbio” (BOMFIM, 1988, p. 7).

No movimento contrário à NGB, Bomfim (1988) coloca em questão, então, quatro das sete classificações determinadas, elimina-as da classe dos advérbios e excetua os advérbios de modo, de tempo e de lugar. Os de modo, conforme a autora, são os mais legítimos representantes da classe dos advérbios porque são capazes, sim, de modificar um verbo pelo potencial aspecto subjetivo, atuando sobre toda a frase pela possibilidade de mobilidade. Os advérbios de tempo e de lugar, por sua vez, são constituídos por subgrupos – pertinentes do ponto de vista do seu comportamento linguístico – a partir da afinidade semântica dos seus elementos integrantes. Para ela, como há um componente diferenciado dos elementos integrantes dos grupos, “não é pacífico considerar que os advérbios de tempo e de lugar estão relacionados ao verbo” (BOMFIM, 1988, p. 7).

A esse novo quadro, a autora ainda acrescenta os advérbios de causa devido ao registro que as gramáticas fazem sobre uma subclasse, a dos interrogativos. Conforme Bomfim (1988), essas palavras aparecem sempre nas interrogações diretas e indiretas e estão sempre relacionadas às circunstâncias – mesmo que ainda não modifiquem os verbos. Essa subclasse é incluída na NGB no segundo grupo de classificação de advérbios.

Tomando as considerações de Bomfim (1988) como referência, é possível observar que a delimitação do advérbio como classe leva consigo algumas discordâncias difíceis de serem resolvidas. Considerando essa problemática, torna-se oportuno explorar, a seguir, de que forma Rocha Lima se posiciona quanto a essa classe antes e depois da NGB.

#### **4. A Gramática Normativa da Língua Portuguesa, de Rocha Lima e os advérbios**

“Grande e extraordinário Professor, magistral comentador de Rui Barbosa, profundo exegeta da linguagem clássica, espírito ordenado e disciplinado”, escreveu Serafim da Silva Melo sobre Carlos Henrique da Rocha Lima no prefácio da *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, cuja primeira edição foi em 1957. O adjetivo “normativa” como determinante do substantivo “gramática” materializa a preocupação do gramático com o ensino (COSTA, 2010), que sempre teve muita relevância no estudo da língua portuguesa no Brasil.

É importante destacar que Serafim se posiciona criticamente contra a elaboração de gramáticas por amadores, que se prendem às classifi-

cações. A partir disso, valoriza a gramática de Rocha Lima por ser simplificada e voltada para noções justificadas pelos fatos da língua. Sob essas mesmas (e outras) palavras, em 1958, um ano depois da primeira edição, Rocha Lima lança a segunda edição de sua gramática. Essa versão interessa particularmente a este trabalho por ser última antes da oficialização da NGB – de cuja elaboração de medida estatal o autor fez parte.

Depois dessa oficialização, o autor lançou a terceira edição no mesmo ano. A partir daí, suas gramáticas passaram a ser iniciadas por uma advertência, destinada ao professor. Nela, Rocha Lima deixa claro que adapta a sua gramática à NGB, mas sem deformar a “inteiriça estrutura intelectual”, ou seja, ele não a incorpora à sua obra em totalidade mesmo sendo um dos membros da comissão que elaborou o documento. Isso, consoante Surdi (2010, p. 104), representa um movimento dentro/fora da NGB: “o autor está dentro ao fazer parte da comissão e fora quando é preciso adaptar sua obra ao que recomenda o Ministério da Educação e Cultura”.

Em decorrência desse movimento, marcado por autoria, faz-se relevante investigar de que forma Rocha Lima tenta garantir a manutenção de sua posição de gramático que precisa apresentar o “arcabouço gramatical” da língua, como afirma Serafim. Por isso, a seguir, além de se explorar a abordagem feita sobre a classe dos advérbios na edição de 1958, tratar-se-á, também, do tratamento dado a essa classe na edição de 1962, a sétima, pós-NGB, com o intuito de confirmar a intenção de não deformar a proposta inicial de sua gramática.

#### **4.1. Os advérbios na edição pré-NGB**

Na segunda edição da *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, Rocha Lima (1958) trata dos advérbios no capítulo 11. Em um capítulo enxuto e objetivo, o gramático não declara o critério de classificação adotado, mas é evidente que a sua definição parte da propriedade semântica dos advérbios: são palavras modificadoras do verbo e que servem para expressar as várias circunstâncias que cercam a significação verbal.

Ao apresentar essa compreensão, Rocha Lima (1958) demonstra, também, que, em sua perspectiva, o advérbio só se relaciona com um verbo. Desse modo, os advérbios agem sobre os verbos, exprimindo circunstâncias e podem ser distribuídos da seguinte maneira:

Quadro 3: Divisão dos advérbios em Rocha Lima (1958).

<b>Circunstância</b>	<b>Exemplos de advérbios</b>
Lugar	Abaixo, acima, além, aquém, aí, ali, aqui, cá, dentro, lá, avante, atrás, fora, longe, perto, dentre outros.
Modo	Bem, mal, assim, adrede, dentre outros, e muitos adjetivos adverbializados com o sufixo <i>-mente</i> ou <i>sem ele</i>
Quantidade	Muito, pouco, assaz, bastante, demais, excessivamente, demasiadamente, etc.
Tempo	Ainda, agora, amanhã, ontem, logo, já, tarde, cedo, outrora, então, antes, depois, imediatamente, anteriormente, diariamente, etc.

O quadro acima, elaborado com base na exposição feita por Rocha Lima (1958), apresenta quatro classificações de advérbios: lugar, modo, quantidade e tempo. Pode-se afirmar que essa edição, antes da NGB, alinha-se, de alguma forma, à proposta posterior de Bomfim (1988): não inclui as noções de afirmação, de negação e de dúvida e destaca as circunstâncias de modo, de tempo e de lugar. Por outro lado, evidencia o que a autora apontou sobre advérbios de quantidade: Rocha Lima (1958) considera-os, mas apenas na relação com os verbos.

Ainda quanto às circunstâncias, Rocha Lima (1958) estabelece, embora não seja explícito, uma perspectiva de quantificação ao denominar como locução adverbial as expressões constituídas por duas ou mais palavras que funcionam como um advérbio, como “às vezes”, “às escondidas” e “de propósito”. Diante disso, entende-se que advérbio corresponde a uma única palavra que modifica um verbo, enquanto a locução adverbial é a expressão que, ao exprimir circunstância, também o modifica.

Além disso, outro ponto de destaque é a abordagem do gramático quanto aos advérbios interrogativos. Para ele, são considerados advérbios interrogativos as palavras “onde”, “quando”, “como” e “porque” nas perguntas diretas e nas indiretas, denotando, respectivamente, lugar, tempo, modo e causa. Apesar dessas manifestações, Rocha Lima (1958) não os insere na distribuição feita de acordo com as circunstâncias, mas os coloca como à parte, assim como Bomfim (1988) o fez, estabelecendo-os como subclasse.

Finalizando o capítulo, o gramático apresenta uma observação:

Palavras e locuções que indicam afirmação (sim, certamente, com efeito), negação (não, qual nada!), exclusão (só, apenas, exclusive), inclusão (também, mesmo), avaliação (quase, mais ou menos), designação (eis), dúvida (talvez, acaso, porventura), explicação (como, a saber), retificação

(aliás, ou melhor), gradação (mais, muito, tão), etc. não exprimem nenhuma circunstância, razão pela qual não se podem, a rigor, considerar advérbios.

Algumas destas palavras e locuções antes modificam a frase em sua totalidade do que ao verbo em particular, manifestando-se, por meio delas, uma apreciação subjetiva da pessoa que fala. (ROCHA LIMA, 1958, p. 165-6)

Mais do que uma observação, o que Rocha Lima (1958) assegura é essencialmente provocador. O autor considera que determinadas indicações podem modificar uma frase integralmente, não apenas o verbo, manifestando, conseqüentemente, a apreciação subjetiva do falante. Incluindo as noções de afirmação, de negação e de dúvida, Rocha Lima (1988) se encontra novamente com Bomfim (1988), mas não fica restrito a essas noções apenas.

#### **4.2. Os advérbios na edição pós-NGB**

Na sétima edição, pós-NGB, Rocha Lima (1962) não reelabora a definição dada na edição de 1958 e reafirma, sob o viés da propriedade semântica da classe gramatical, que os advérbios são palavras modificadoras do verbo e servem para as várias circunstâncias que cercam a significação verbal, ou seja, sua definição ainda circunda a classe dos verbos.

Apesar dessa manutenção, o autor apresenta um ponto atualizado. Na edição em pauta, reconhece que há advérbios que “podem também prender-se a adjetivos, ou a outros advérbios, para indicar-lhes o grau” (ROCHA LIMA, 1961, p. 163): os que expressam intensidade. Essa declaração antecipa o que Bomfim (1988) postula sobre essa circunstância e, ao mesmo tempo, provoca questionamentos sobre a definição mantida: se há o entendimento sobre os advérbios poderem modificar advérbios e adjetivos, por que a definição não engloba também a segunda classe como a que sofre modificação?

O autor não dá esclarecimentos sobre isso, mas sugere que esses advérbios de intensidade têm caráter diferenciado ao destacar, especialmente, o advérbio “que”. Para ele, esse advérbio carrega tanta força emocional que dispensa a presença de qualquer adjetivo, concentrando-se no “que” a ideia global qualificativa e intensificadora, como na frase “Que apresentação maravilhosa!”.

Nesse sentido, Rocha Lima (1962) apresenta como os advérbios se distribuem, cuja organização foi feita no quadro abaixo:

Quadro 4 - Divisão dos advérbios em Rocha Lima (1962).

<b>Circunstância</b>	<b>Exemplos de advérbios</b>
Dúvida	talvez, quiçá, acaso, porventura, provavelmente, eventualmente etc.
Intensidade	muito, pouco, assaz, bastante, demais, excessivamente, demasiadamente etc.
Lugar	Abaixo, acima, além, aquém, aí, ali, aqui, cá, dentro, lá, avante, atrás, fora, longe, perto etc.
Modo	bem, mal, assim, adrede etc. (e muitos adjetivos adverbializados com o sufixo – mente ou sem ele)
Tempo	Ainda, agora, amanhã, ontem, logo, já, tarde, cedo, outrora, então, antes, depois, imediatamente, anteriormente, diariamente etc.

Tomando como base a uniformização proposta pela NGB, Rocha Lima (1962) não se adequa. O teórico apresenta apenas quatro classificações de advérbios. Para ele, os advérbios podem expressar as circunstâncias de dúvida, incorporada pós-NGB, intensidade, lugar, modo e tempo, desconsiderando as circunstâncias de negação e de afirmação determinadas pelo documento de Simplificação e Unificação. O autor, dessa forma, reformulou o que havia afirmado sobre os advérbios de dúvida, circunstância desaprovada por Bomfim (1988).

Seu posicionamento mais resistente é manifestado também no que se refere aos advérbios interrogativos. De acordo com a NGB, os advérbios interrogativos podem ser classificados como de lugar, de tempo, de modo e de causa. Apesar de apresentar essas classificações, já expostas na edição de 1958, Rocha Lima (1962) insere mais uma circunstância possível nas perguntas diretas e nas indiretas: a de quantidade. Assim, passa a considerar que os advérbios interrogativos são materializados pelas palavras “onde”, “quando”, “como”, “porque” e “quanto”, denotando, respectivamente, lugar, tempo, modo, causa e quantidade (às vezes, preço).

Em relação à locução adverbial, Rocha Lima (1962) mantém a perspectiva de quantificação adotada na edição anterior. Define, então, que locução adverbial corresponde a duas ou mais palavras que funcionam como um advérbio, como “às tontas”, “por milagre” e “às pressas”. Condição, portanto, com o que determina a NGB.

Assim como na edição de 1958, faz uma observação, com o mesmo teor, ao finalizar o capítulo. Segundo o gramático,

Palavras e locuções que indicam afirmação (sim, certamente, com efeito), negação (não, qual nada!), exclusão (só, apenas, exclusive), inclusão

(também, mesmo), avaliação (quase, mais ou menos), designação (eis), explicação (como, a saber), retificação (aliás, ou melhor), etc... não exprimem nenhuma circunstância, razão pela qual não se podem, a rigor, considerar advérbios.

Algumas destas palavras e locuções antes modificam a frase em sua totalidade do que ao verbo em particular, manifestando-se, por meio delas, uma apreciação subjetiva da pessoa que fala (ROCHA LIMA, 1962, p. 165)

Se antes da NGB essa observação pareceu provocadora, em um cenário pós-NGB, mostra resistência. Rocha Lima (1962) segue descartando as indicações de negação e de afirmação como circunstâncias expressas pelos advérbios, já que, para ele, não expressam circunstâncias, mas juízos de valor, posicionamento também defendido em Bomfim (1988). Ao mesmo tempo, parece, agora, respaldado ao não enquadrar certas palavras entre os advérbios, já que a NGB assegura que, de fato, terão classificação à parte e sugere uma lista aberta, sendo a relação de Rocha Lima (1962) admissível.

O único ponto que aparenta resultado de reformulação é a não inclusão das noções de dúvida e de gradação. A primeira não aparece porque Rocha Lima (1962) a reconsidera e a concebe como uma circunstância expressa pelos advérbios, o que justifica a sua presença no quadro 4. Do mesmo modo, a segunda noção é reexaminada e passa a ser analisada sob uma outra perspectiva.

Essa nova perspectiva articula a noção de gradação à flexão do advérbio, conceito novo em relação à edição de 1958 e previsto na NGB. Conforme Rocha Lima (1962), alguns advérbios, principalmente os de modo (quadro 4), são suscetíveis de gradação. Podem ser empregados, nesse sentido, no comparativo (de superioridade, de inferioridade e de igualdade) e no superlativo (relativo ou absoluto), elevação que, para o autor, pode ser também feita pela forma do diminutivo a certos advérbios de lugar e de tempo.

## **5. Considerações finais**

A partir dos pontos expostos, sabe-se que a implementação da NGB, necessária para padronizar as descrições dos fatos gramaticais, limitou o discurso gramatical dos estudiosos – e não amadores – que se dedicavam a descrever a língua. Consequentemente, gerou, também, um quadro frágil de conceituações e análises. Um exemplo disso é a descrição linguística feita sobre os advérbios, que, de acordo com Bomfim

(1988), em estudo posterior à oficialização da medida, provocou discordâncias difíceis de serem resolvidas.

A análise do estudo dos advérbios nas edições de 1958 e de 1962 da *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Rocha Lima evidenciou isso. Apesar de ter feito parte da elaboração do documento, a não adaptação em sua obra reforça o posicionamento que o gramático sempre teve em relação à NGB: era contrário a essa medida. O autor não ignora o documento oficial, mas não cede a todos os termos estabelecidos. Na verdade, ele reformula o que, para ele, faz sentir ser reformulado e mantém as ideias de saberes linguísticos que julga coerentes e admissíveis. Dessa forma, a recusa parcial valoriza o seu dizer gramatical e seu papel de gramático que, de fato, reflete sobre a língua.

Este trabalho, no entanto, não esgota, de modo algum, as questões que envolvem a NGB e olhar de Rocha Lima aos advérbios – até porque, sendo o gramático com mais edições publicadas, isso não seria possível. Com os avanços dos estudos linguísticos, muitas descrições já foram feitas sobre os advérbios, problematizando as determinações da NGB.

No entanto, espera-se ter contribuído, por meio da presente exposição, não só para o estudo dos advérbios e de Rocha Lima, mas também para a NGB, que não sofreu nenhuma modificação desde 1959 apesar de muitas críticas direcionadas a ela.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALDINI, Lauro José Siqueira. *A Nomenclatura Gramatical Brasileira interpretada, definida, comentada e exemplificada*. 1999. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270704/1/BaldiniLauroJoseSiqueiraM.pdf>. Acesso em: 3 out. 2021.

BASÍLIO, Margarida. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.

BONFIM, Eneida. *Advérbios*. São Paulo: Ática - Col. Princípios, 1988.

BRASIL. Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959. Dispõe sobre a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Rio de Janeiro, 1959. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/notaveis/NGB.pdf>.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Dispersos de Mattoso Camara Jr. In: UCHOA, Carlos Eduardo F. (Org.). Nova ed. ver. e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.*

CAMARA, Tania Maria N. L.; MONTEIRO, Luiz Antônio Cavalcanti; FELIPE, Márcia da Gama Silva; SILVA-ALVES, Jefferson Evaristo do Nascimento (Org.). *Evanildo Bechara e os bastidores da NGB*. 1. ed. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020. v. 1. 94p.

CORRÊA, Hydelvídia Cavalcante de Oliveira. *Uma análise dialógica do discurso de gramáticas pedagógicas brasileiras no período sócio-histórico de 1900 a 1960*. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019. 273 f. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/215318/PLLG0786-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 out. 2021.

COSTA, Thaís de Araújo da. *Gramáticas pós-NGB: do discurso oficial a outros discursos (im)possíveis*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pós-graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010. 130 f. Disponível em: [http://www.bdtd.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2891](http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2891). Acesso em: 26 set. 2021.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. *Nomenclatura gramatical brasileira: 50 anos depois*. São Paulo: Parábola, 2009.

LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa (curso médio)*. 2 ed. Rio de Janeiro: F. Brigiet & Cia., 1958.

\_\_\_\_\_. *Gramática normativa da língua portuguesa (curso médio)*. 7. ed. Rio de Janeiro: F. Brigiet & Cia., 1962.

SAUTCHUK, Inês. *Prática de morfossintaxe*. Barueri/SP: Manole, 2018.

SURDI, Marcia Ione. *Gramática normativa: movimentos e funcionamentos do “diferente” no mesmo*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2010. 132 f. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9823/SURDI%2C%20MARCIA%20IONE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 out. 2021.

**FILOLOGIA E TRADUÇÃO: EDIÇÃO E CRÍTICA  
FILOLÓGICA DE “MEDO: TRÊS PEÇAS  
EM UM ATO”, DE ILDÁSIO TAVARES<sup>15</sup>**

*Manoela Nunes de Jesus* (UFBA)

[manoelanunesdejesus@hotmail.com](mailto:manoelanunesdejesus@hotmail.com)

*Rosa Borges* (UFBA)

[rosaborges@ufba.br](mailto:rosaborges@ufba.br)

**RESUMO**

A Filologia, enquanto ciência do texto, considerando os processos de produção, transmissão e recepção, dialoga com diversos campos do saber, como a Crítica Genética, a Sociologia dos Textos, a Arquivística e as Humanidades Digitais, para analisar os documentos em sua dimensão histórica e material (BORGES, 2021). Em sua relação disciplinar interativa com os Estudos Genéticos de Tradução (CORDINGLEY; MONTINI, 2019), desenvolveram-se a edição e crítica filológica de um dos textos teatrais do Acervo Ildásio Tavares (AIT), que faz parte do Arquivo Textos Teatrais Censurados (ATTC). Dentre a documentação do AIT, foi escolhido o texto da peça teatral “Medo: três peças em um ato”, escrito pelo dramaturgo baiano Ildásio Tavares no contexto da ditadura civil-militar por meio da tradução de três poemas do autor norte-americano Robert Frost. Neste artigo, objetiva-se tecer algumas considerações, a partir da edição sinóptica e do estudo crítico-filológico da produção dramatúrgica em questão, acerca da gênese do texto traduzido e das estratégias tradutórias adotadas, levando-se em conta a trajetória que tal texto atravessou, desde a sua criação, em 1967, até sua publicação, em 2004. O presente trabalho viabilizou a interação entre textos, pré-textos e paratextos, construindo saberes acerca do sujeito produtor (dramaturgo/tradutor) e do sujeito leitor (diretor, atores, censores, etc.), atentando-se para a conjuntura que abarca essa produção teatral e as ações deixadas nela.

**Palavras-chave:**

Filologia. Ildásio Tavares. Estudos Genéticos de Tradução.

**ABSTRACT**

Philology, as a science of the text, considering the processes of production, transmission and reception, dialogues with different fields of knowledge, such as Genetic Criticism, Sociology of Texts, Archival Science and Digital Humanities, to analyze the documents in its historical and material dimension (BORGES, 2021). In its interactive disciplinary relation with Genetic Translation Studies (CORDINGLEY; MONTINI, 2019), the editing and philological criticism of one of the theatrical texts of the Acervo Ildásio Tavares (AIT), which is part of the Arquivo Textos Teatrais Censurados (ATTC), were developed. Among the AIT documentation, it was chosen the text of the play *Medo: três peças em um ato*, written by the Bahian playwright Ildásio Tavares in

---

<sup>15</sup> O presente artigo foi produzido mediante fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

the context of the civil-military dictatorship through the translation of three poems by the American author Robert Frost. In this article, the objective is to make some remarks, based on the synoptic edition and the critical-philological study of the dramaturgical production in question, about the genesis of the translated text and the translation strategies adopted, taking into account the trajectory that this text crossed, from its creation, in 1967, until its publication, in 2004. The present work enabled the interaction between texts, pre-texts and paratexts, building knowledge about the producer (playwright/translator) and the reader (director, actors, censors, etc.), paying attention to the conjuncture that encompasses this theatrical production and the actions left in it.

**Keywords:**

**Philology. Ildásio Tavares. Genetic Translation Studies.**

## **1. Introdução**

A Filologia, que sempre se mostrou polissêmica e multifuncional ao longo de sua trajetória, “(...) englobava todas as áreas do conhecimento relacionadas com o ‘amor pela palavra’ (...)” (CARVALHO, 2003, p. 45), como a Linguística e os Estudos Literários, dividindo-se, posteriormente, em campos do saber com objetos, métodos e finalidades próprios. Responsável pela edição e crítica filológica de textos (Cf. BORGES; SOUZA, 2012), essa ciência estuda vários tipos de documentos, também considerados testemunhos e monumentos, levando em conta, além da materialidade textual, sua produção, transmissão e recepção, assim como a participação de diferentes agentes nesses processos. Uma das principais características da Filologia é o seu diálogo com a Crítica Genética, a Sociologia dos Textos, a Arquivística, as Humanidades Digitais, entre tantos outros ramos de estudo, para análise da dimensão material e sócio-histórica da documentação (Cf. BORGES, 2021).

Uma das disciplinas com a qual a Filologia estabelece uma relação disciplinar interativa são os Estudos Genéticos de Tradução, que, ainda em estado emergente, integram os estudos de tradução literária e adotam a metodologia da Crítica Genética, em especial daquela de origem francesa, para trabalhos traduzidos (Cf. CORDINGLEY; MONTINI, 2019). De acordo com Cordingley e Montini (2019, p. 92), pesquisadores responsáveis por identificar essa área, é através dela que é possível examinar, por exemplo, “(...) as práticas de trabalho do tradutor e a evolução, ou gênese, do texto traduzido a partir do estudo dos manuscritos do tradutor, rascunhos e outros documentos de trabalho”. Investigando a obra traduzida de sua produção até sua publicação, incluindo as fases de revisão e reedição, os Estudos Genéticos de Tradução ocupam-se, ainda,

de aspectos que podem ou não comprometer a criatividade e liberdade de quem traduz, a exemplo da interferência do autor, do editor e até do leitor.

A partir da atividade filológica, em sua interação com os Estudos Genéticos de Tradução, fizeram-se a edição e crítica de um dos textos teatrais do Acervo Ildásio Tavares (AIT), que integra o Arquivo Textos Teatrais Censurados (ATTC), criado pelo Grupo de Edição e Estudo de Textos (GEET), Equipe Textos Teatrais Censurados (ETTC).<sup>16</sup> Dentre os documentos do AIT, foi escolhido o texto do espetáculo “Medo: três peças em um ato”, elaborado pelo dramaturgo baiano Ildásio Tavares no cenário da ditadura civil-militar mediante a tradução de três poemas do escritor norte-americano Robert Frost, como será explicado com mais detalhes na terceira seção. O objetivo central deste artigo é analisar, com base na edição sinóptica e leitura crítico-filológica de tal produção dramática, a gênese do texto teatral traduzido e as estratégias tradutórias utilizadas, considerando o caminho que essa peça percorreu, desde a sua criação, em 1967, a submissão aos órgãos censórios em 1976, até sua publicação, em 2004.

## **2. Acervo Ildásio Tavares**

O Arquivo Textos Teatrais Censurados reúne em ambiente digital os acervos de mais de sessenta dramaturgos baianos ou que produziram na Bahia no período ditatorial (1964–1985), como Ariovaldo Matos, Bemvindo Sequeira, Cleise Mendes, João Augusto, Jurema Penna, Nivalda Costa, entre outros (Cf. BORGES, 2021). Além de textos teatrais, o ATTC é formado por matérias jornalísticas, documentação censória (requerimentos, ofícios, pareceres, certificados, etc.), entrevistas, livros e trabalhos acadêmicos sobre os textos teatrais censurados, a exemplo de trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses, artigos e comunicações em eventos científicos.<sup>17</sup> Tal arquivo conta com materiais advindos de arquivos privados e públicos, como o Lugares de Memória (LM),<sup>18</sup> a

<sup>16</sup> O GEET e a ETTC são coordenados pela Profa. Dra. Rosa Borges e pertencem ao Instituto de Letras da UFBA.

<sup>17</sup> As dissertações e teses dos integrantes da ETTC estão listadas no Apêndice do livro *Edição do texto teatral na contemporaneidade: metodologias e críticas* (BORGES et al., 2021).

<sup>18</sup> Inaugurado em 2015, o espaço Lugares de Memória está localizado na Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa (BURMC) da UFBA.

Escola de Teatro da UFBA (ETUFBA), o Espaço Xisto Bahia (EXB) e o Arquivo Nacional no Distrito Federal (AN-DF) (Fundo Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP), Série Teatro).

A indexação, catalogação e inventariação dos acervos, a partir da metodologia do grupo de pesquisa (Cf. BORGES, 2021), permitem o desenvolvimento da edição e crítica filológica desses documentos, que, sejam manuscritos, datiloscritos ou impressos, abrigam e revelam a história do teatro baiano em tempos de repressão, censura e violência. Além disso, na percepção de Borges (2013, p. 2), essa organização também demonstra como é necessário conservar os textos teatrais e a documentação relacionada a eles, principalmente, como “(...) um caminho para contar a história de dada literatura (neste caso, a dramática) a partir da práxis editorial filológica”. Acrescenta-se, ainda, que a preservação desses registros, bem como sua disponibilização, pode dar a conhecer à sociedade baiana e, até mesmo, brasileira acontecimentos da época em questão, inclusive aqueles ignorados ou propositalmente esquecidos, fortalecendo a memória e resistência do teatro e daqueles que se opuseram ao regime.

Dentre os acervos que fazem parte do ATTC, destaca-se o Acervo Ildásio Tavares, que possui 119 documentos, pertencentes às instituições de guarda citadas anteriormente e classificados, conforme quadro de arranjo proposto, nas séries *Produção Intelectual*, *Publicações na Imprensa e em Diversas Mídias* e *Documentação Censória* (Cf. Quadro 1). O AIT é composto por sete textos teatrais e seus testemunhos: “O Barão de Santo Amaro” (dois testemunhos); “Caramuru (12 testemunhos, sendo nove completos e três fragmentos); “Lídia de Oxum” (sete testemunhos); “Medo: três peças em um ato” (Funeral Doméstico”): cinco testemunhos; “Medo”): cinco testemunhos; e “A Morte do Agregado”): sete testemunhos). Ademais, integram esse acervo as produções dramatúrgicas “Mulher de Roxo” (14 testemunhos, sendo nove completos e cinco fragmentos); “O Vendedor de Joias” (quatro testemunhos); e “Canção de Natal” (criação coletiva) (um testemunho). No quadro a seguir, mostra-se a quantidade total de documentos do AIT por série:

Quadro 1: Quantidade total de documentos por série do AIT.

SÉRIES	PRODUÇÃO INTELLECTUAL	PUBLICAÇÕES NA IMPRENSA E EM DIVERSAS MÍDIAS	DOCUMENTAÇÃO CENSÓRIA
Nº DE DOCUMENTOS	58	28	33

Fonte: Elaboração das autoras.

Nascido em 1940, Ildásio Tavares foi compositor, poeta, romanista, dramaturgo e ensaísta, tendo criado quase 50 canções, que foram gravadas por nomes de sucesso da MPB, e publicado inúmeros trabalhos (COLEÇÃO, [200-]), como o livro *A Arte de Traduzir* e a ópera “Lídia de Oxum”, até o ano de 2010, quando faleceu. Graduado em Direito e Letras pela UFBA, Tavares também atuou como professor de Literatura, dentro e fora do Brasil, na Southern Illinois University, e sempre chamou atenção por discutir em suas produções, de maneira ousada e excêntrica, aspectos históricos, sociais e políticos, apresentando situações de desigualdade, preconceito e machismo (Cf. HARFUSH, 2019). Em meio aos espetáculos realizados por esse artista, foi selecionado, como objeto de investigação para este artigo, o texto teatral “Medo: três peças em um ato”, que reflete outra face de Ildásio Tavares, a de tradutor, ofício que ele mesmo considerava extremamente desafiador:

[d]ifícil entre as mais difíceis, a arte de traduzir é por vezes subestimada, quer seja como exercício artesanal, como é encarada por alguns; quer seja como atividade criativa, como de fato é, além de arcar com a responsabilidade de apresentar parâmetros transparentes para a sua avaliação, pois, erguido em sua majestade pronta e acabada, está o texto original, composto de signos diversos que erigem-se como desafio a ser duplicado [...]. (TAVARES, 1994, p. 13)

### 3. “Medo: três peças em um ato”

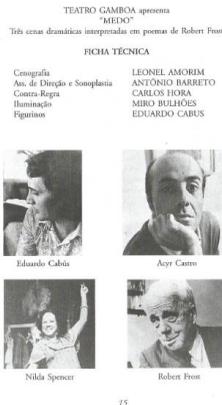
“Medo: três peças em um ato” são constituído por três textos/peças, “Funeral doméstico”, “Medo” e “A morte do Agregado”, e foi produzido em 1967 por Ildásio Tavares, a partir da tradução de três poemas do autor Robert Frost: “Home Burial”, “The Fear” e “The Death of the Hired Man”, respectivamente. De origem norte-americana, Frost foi um dos maiores poetas dos Estados Unidos no século XX e conquistou quatro vezes o Prêmio Pulitzer, sendo reconhecido por sua obra numerosa e diversa, que, incluindo sonetos e poemas com diálogos, aborda de modo simples, mas, ainda assim, crítico, assuntos de caráter elementar e existencial (Cf. CUNHA FILHO, 2016). “Home Burial”, “The Fear” e “The Death of the Hired Man” foram publicados em 1914, no seu segundo volume de poemas, intitulado “North of Boston”, que conta com 17 textos que apresentam dramas vivenciados por moradores de pequenas cidades e vilarejos da Nova Inglaterra (Cf. FROST, 1915).

Os textos da peça teatral “Medo: três peças em um ato” foram submetidos individualmente à censura em 1976, recebendo classificação

livre, e encenados em um único ato no mesmo ano no Teatro Gamboa, em Salvador, com a direção de Eduardo Cabús, proprietário do teatro, e atuação de Acyr Castro e Nilda Spencer, como mostra a figura 1. Tal espetáculo também recebeu o título “A beleza oculta do lugar comum”, em 1992, quando apresentado no Teatro Lauro César Alvim, no Rio de Janeiro, com elenco formado por Cristina Velloso e Axel Hamer (Cf. Figura 2), e o título “Homem e mulher”, quando publicado em 2004, na Coleção Dramaturgia da Bahia (CDB) (TAVARES, 2004). Os diferentes nomes da produção dramaturgica provavelmente fazem referência a um aspecto que os textos teatrais têm em comum: a temática, visto que os três tratam de um conflito ou divergência entre um homem e uma mulher casados, no caso de “Funeral doméstico” e “A morte do Agregado”, e amantes, no caso de “Medo”.

Na figura abaixo, apresentam-se fotografias dos agentes envolvidos no processo de produção da referida peça:

Figura 1: Agentes envolvidos com o processo de produção.



Fonte: Tavares (2004, p. 15).

Em jornal carioca, observa-se a divulgação do espetáculo com o título “A beleza oculta do lugar comum”, em 1992:

Figura 2: Jornal divulgando a peça “A Beleza Oculta do Lugar Comum”.

**Teatro**

**ESPETÁCULO ADULTO**  
Luziôla - O Veneno dos Borgias  
Autor e Diretor: Paulo César Costeiro  
Elenco: Beth Coulart, Guilherme Karam,  
Hélio Ary, Pedro Piauçu,  
Fernando Ernesto, Kaku Fêvero,  
Marcelo Miranda, Fabiana Vazir,  
Gabriela Carlotto, Rostoff Brancão e Pedro Brito.  
Ouvirá à sábado às 21:00hs  
domingo às 20:00hs

**ESPETÁCULO INFANTIL**  
Uma História de São Vermelho  
Espetáculo 28/11/92  
Autor e Programação Visual: Roger Mello  
Direção: Ricardo Schepke  
Elenco: Ana Paula Bouças, Hilda Ribollo,  
Janice de Angelis, João Batista,  
Kharcho Strauss, Luis Fernando  
e Ricardo Schepke.  
Sábado e domingo às 16:00hs

**OS ALUNOS DO CURSO DE  
TEATRO APRESENTAM**  
A Entrevista  
15 e 16 de dezembro  
de Bruno Larvicon e Daniel Herz  
Direção: Daniel Herz e Susanna Kruger  
Elenco: Alunos do curso de teatro  
Terça e quarta-feira às 21:00hs

**NO PORTO**  
A Beleza Oculta do Lugar Comum  
Espetáculo 06/11/92  
Autor: Robert Frost  
Tradução e Adaptação: Ildásio Tavares  
Direção: Eduardo Caboc  
Elenco: Cristina Viçoso e Axel Hamer  
Sexta e sábado às 21:00hs  
domingo às 20:00hs

Fonte: Jornal de Laura, nov./dez. 1992, grifo nosso.

Em “Funeral doméstico”, uma mulher (Amy), ainda abalada com a morte do único filho, censura o marido (Ele), que já está conformado com a perda e tenta seguir em frente, por lidar com o triste fato de forma tão natural e, aparentemente, insensível, o que gera um desentendimento entre ambos dentro de casa. No texto teatral “Medo”, por outro lado, um casal de amantes (Ela e Joel), ao retornar para sua fazenda, ouve um barulho próximo e isso desperta medo na mulher, que, tentando descobrir se havia alguém no local, pois suspeitava que seu esposo a espionava, se depara com uma pessoa (Voz) que diz estar levando uma criança para fazer um passeio noturno. Em “A morte do Agregado”, por fim, uma mulher (Mary) tenta convencer o companheiro (Warren) a aceitar um trabalhador (Silas) que retornou doente para a propriedade deles, mas, antes de qualquer decisão do homem, que reluta em contratar o ex-funcionário novamente, o empregado acaba falecendo.

Realizaram-se a edição sinóptica e crítica filológica dos três textos dessa produção teatral, com o propósito de examinar as intervenções feitas por Ildásio Tavares durante a escrita do texto, as quais evidenciam o seu processo criativo e de revisão, e as estratégias usadas por ele na tradução dos três poemas de Frost. No que diz respeito à edição, os testemunhos foram reproduzidos, lado a lado, quando em situação de variação, e comparados, demonstrando em que medida as distintas versões de cada um dos textos dramáticos se aproximam e/ou se distanciam, desde a sua primeira redação, na década de 60, passando pela submissão ao exame censório, em 1976, até sua impressão, em 2004. Assim sendo, adotaram-se os seguintes critérios para edição, com base em Almeida (2014):

- 1) Respeitar o seccionamento dos textos em fala;
- 2) Utilizar travessão antes do texto das réplicas;
- 3) Incluir as intervenções manuscritas presentes nos testemunhos, por meio de operadores;<sup>19</sup>
- 4) No confronto sinóptico, destacar em amarelo as intervenções manuscritas e em vermelho os casos de mudança.

#### 4. *Gênese do texto traduzido*

*Funeral Doméstico* tem cinco testemunhos: FD67T1<sub>(LM)</sub>,<sup>20</sup> FD[1976]T2<sub>(DCDP)</sub>, FD[1967/1976]T3<sub>(DCDP/EXB)</sub>, FD67T4<sub>(LM)</sub><sup>21</sup> e FD04T5<sub>(ATT/CDB)</sub>, integrando essa tradição, de modo indireto, o texto teatral “A Quinta Parede” que, embora tenha recebido o título “Funeral doméstico” e, depois, sido publicado na CDB, apresenta um enredo diferente.<sup>22</sup> A produção dramaturgica, portanto, conta só com três versões (Cf. Quadro 2), já que os testemunhos três e cinco reproduzem, respectivamente, a mesma matriz do segundo e quarto testemunhos, sendo que o terceiro se diferencia por trazer o carimbo da Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP) e o quinto testemunho por ser impresso. Do cotejo entre as versões, a partir das anotações de Tavares no primeiro testemunho, nota-se que muitas das alterações em FD67T1 foram aceitas nos demais textos, porém FD[1976]T2 possui lições diferentes em relação a algumas rasuras e FD67T4 exhibe mudanças próprias, conforme ilustra o quadro 3.

---

<sup>19</sup> Foram empregados os seguintes operadores para identificar as rasuras: [ ] Acréscimo; < > ^ Substituição por sobreposição, na relação <substituído> /substituto); ~~Tachado~~ para supressão; † Para palavra ou trecho ilegível; e <†> Para riscado ilegível.

<sup>20</sup> Os testemunhos são identificados assim: FD para “Funeral doméstico” (título); ano (dois dígitos finais e, caso essa informação não tenha sido encontrada, a possível data entre colchetes); T para “Testemunho”, acompanhado da numeração (1, 2, 3, etc.); e, finalmente, a instituição de guarda (LM, ETUFBA, EXB, DCDP, entre outras).

<sup>21</sup> Apesar de o testemunho ser datado de 1967, acredita-se que essa seja a data de escrita do texto teatral e o quarto testemunho tenha sido produzido em outro momento, como uma preparação para o texto que seria publicado na CDB.

<sup>22</sup> Em “A Quinta Parede”, um marido (William), que volta para casa e não encontra sua esposa (Stephanie), fica irritado porque queria desabafar sobre um problema que aconteceu enquanto trabalhava no campo. Quando chega e é questionada onde estava, a mulher discute com o homem, falando sobre sua vida como uma esposa e dona de casa “exemplar”, que jamais poderia levantar qualquer suspeita.

No quadro a seguir, listam-se os testemunhos e as versões de “Funeral doméstico”:

Quadro 2: Testemunhos e versões de “Funeral Doméstico”.

	TESTEMUNHOS	VERSÕES
<i>Funeral Doméstico</i>	FD67T1 <sub>(LM)</sub>	Versão 1
	FD[1976]T2 <sub>(DCDP)</sub>	Versão 2
	FD[1967/1976]T3 <sub>(DCDP/EXB)</sub>	Reproduzem o mesmo texto
	FD67T4 <sub>(LM)</sub>	Versão 3
	FD04T5 <sub>(ATTC/CDB)</sub>	Reproduzem o mesmo texto
<i>A Quinta Parede</i>	FD/QP[200-?] <sub>(ETUFBA)</sub>	REPRODUZEM O MESMO
	QP04 <sub>(ATTC/CDB)</sub>	TEXTO

Fonte: Elaboração das autoras.

No quadro 3, destacam-se algumas rasuras encontradas nos testemunhos. As mais recorrentes foram as de acréscimo, sendo seis, no total, seguidas das de substituição e supressão, com quatro ocorrências cada.

Quadro 3: Rasuras nos testemunhos de “Funeral Doméstico”.

FD67T1	FD[1976]T2	FD67T4
<b>SUPRESSÃO, SUBSTITUIÇÃO POR SOBREPOSIÇÃO E SUBSTITUIÇÃO POR RISCADO</b>		
Ele – Três lápides de granito e uma de mármore. Aquelas pranchinhas de ombros largos lá <b>nos sol</b> , na encosta do monte. Você não deve ligar pra elas não. Ah! Agora eu compreendo. Não são as lápides não. <b>É a cova d&lt;a&gt;/o\ eriança [↓ menino]</b> ... (f. 1, l. 9-12).	Ele – Três lápides de granito e uma de mármore. Aquelas pranchinhas de ombros largos lá <b>no sol</b> , na encosta do monte. Você não deve ligar pra elas não. Ah! Agora eu compreendo. Não são lápides não. <b>É a cova do menino</b> ... (f. 6, l. 9-12).	Ele – Três lápides de granito e uma de mármore. Aquelas pranchinhas de ombros largos lá <b>no sol</b> , na encosta do monte. Você não deve ligar pra elas não. Ah, sim! Agora eu compreendo. Não são as lápides não. <b>É a cova do menino</b> ... (f. 1, l. 12-15).
<b>SUPRESSÃO</b>		
Ele – Zombando o que! Não estou zombando não, meu bem. Fico até zangado se você pensar isso. <b>Vou deseer</b> . Meu Deus, que mulher! A que ponto chegou! Um homem não <↑> pode nem falar de seu filho morto (f. 2, l. 38-40).	Ele – Zombando o que! Não estou zombando não, meu bem. Fico até zangado se você pensar isso. <b>Vou descer</b> . Meu Deus, que mulher! A que ponto chegou! Um homem não pode nem falar de seu filho morto (f. 7, l. 37-39).	Ele – Zombando o que! Não estou zombando não, meu bem. Fico até zangado se você pensar isso. <b>Eu vou aí onde você está</b> . Meu Deus, que mulher! A que ponto chegou! Um homem não pode nem falar de seu filho morto (f. 2, l. 41-43).
<b>ACRÉSCIMOS NA ENTRELINHA SUPERIOR</b>		
Ele – <b>[↑ rindo mesmo]</b> Só	Ele – Só rindo Meu Deus.	Ele – <b>(rindo)</b> Só rindo,

rindo, Meu Deus. Eu vou rir. Vou dar a pior ris[↑]ajda que já dei na minha vida. Eu sou amaldiçoado. Por Deus se eu não acreditar que sou amaldiçoado (f. 2, l. 55-57).	Eu vou rir. Vou dar a pior risada que já dei na minha vida. Eu sou amaldiçoado. Por Deus se eu não acreditar que sou amaldiçoado (f. 7, l. 51-53).	Meu Deus. Eu vou rir. Vou dar a pior risada que já dei na minha vida. Eu sou amaldiçoado. Por Deus se eu não acreditar que sou amaldiçoado (f. 3, l. 57-59).
---	--	--

Fonte: Elaboração das autoras.

“Medo” dispõe de cinco testemunhos: M67T1<sub>(LM)</sub>, M76T2<sub>(DCDP)</sub>, M[1967/1976]T3<sub>(DCDP/EXB)</sub>, M67T4<sub>(LM)</sub><sup>23</sup> e M04T5<sub>(ATTC/CDB)</sub>, porém somente três versões, como expõe o quadro 4, dado que o terceiro e quinto testemunhos apresentam, respectivamente, o mesmo texto do segundo e quarto testemunhos.<sup>24</sup>

Quadro 4: Testemunhos e versões de “Medo”.

TESTEMUNHOS	VERSÕES
M67T1 <sub>(LM)</sub>	Versão 1
M76T2 <sub>(DCDP)</sub>	Versão 2
M[1967/1976]T3 <sub>(DCDP/EXB)</sub>	Reproduzem o mesmo texto
M67T4 <sub>(LM)</sub>	Versão 3
M04T5 <sub>(ATTC/CDB)</sub>	Reproduzem o mesmo texto

Fonte: Elaboração das autoras.

Através da comparação entre as três versões, com atenção para as interferências realizadas pelo dramaturgo tanto em M67T1 como em M67T4, verifica-se, semelhantemente à “Funeral doméstico”, que várias das mudanças genéticas do primeiro testemunho foram adotadas nos outros testemunhos, mas M76T2 tem lições distintas a respeito de algumas rasuras e M67T4 alterações que lhes são próprias. Nesse sentido, vale pontuar que as rasuras mais usuais foram as de acréscimo (contabilizadas, ao todo, em quatro rasuras), as de substituição, as quais apareceram três vezes, e, por fim, as de supressão, com apenas uma ocorrência (Cf. Quadro 5).

Quadro 5: Rasuras nos testemunhos de “Medo”.

M67T1	M76T2	M67T4
<b>ACRÉSCIMO NA ENTRELINHA SUPERIOR</b>		

<sup>23</sup> Mesmo datado de 1967, o testemunho quatro provavelmente foi escrito em outro período, a fim de ser publicado na CDB.

<sup>24</sup> Novamente, o que distingue o testemunho três é o carimbo da DCDP e o cinco é a impressão.

Joel – Você quer saber de uma coisa? <b>Se é que</b> alguém[↑ m] tem que ir, quem vai sou eu [...] (f. 2, l. 45-46).	Joel – Você quer saber de uma coisa? <b>Se é que</b> alguém tem que ir, quem vai sou eu [...] (f. 7, l. 44-45).	Joel – Você quer saber de uma coisa? <b>Se é que</b> alguém tem que ir, quem vai lá sou eu [...] (f. 2, l. 40-41).
<b>SUBSTITUIÇÃO POR RISCADO</b>		
Voz – <b>O que você disse?</b> [→ <b>O que filho</b> ] (f. 3, l. 64).	Voz – <b>O que você disse?</b> (f. 8, l. 63).	Voz – <b>O que, meu filho?</b> (f. 3, l. 69).
<b>ACRÉSCIMO E SUPRESSÃO</b>		
[Tradução e adaptação/ Ildázio Tavares, 1967] (f. 3, l. 72-73).	Tradução e adaptação Ildázio Tavares/ 1967 (f. 8, l. 70-71).	Traduzido e adaptado em 1967 (f. 3, l. 77).

Fonte: Elaboração das autoras.

“A morte do Agregado” possui sete testemunhos (MA[197-]T1<sub>(LM)</sub>, MA76T2<sub>(DCDP)</sub>, MA76T3<sub>(DCDP/EXB)</sub>, MA76T4<sub>(DCDP/EXB)</sub>, MA67T5<sub>(LM)</sub>,<sup>25</sup> MA[197-?]T6<sub>(ETUFBA)</sub> e MA04T7<sub>(ATTC/CDB)</sub>), mas existem apenas quatro versões, conforme elenca o quadro 6: os testemunhos três e quatro retomam o segundo testemunho e o testemunho seis o quinto.<sup>26</sup>

Quadro 6: Testemunhos e versões de “A morte do Agregado”.

TESTEMUNHOS	VERSÕES
MA[197-]T1 <sub>(LM)</sub>	Versão 1
MA76T2 <sub>(DCDP)</sub>	Versão 2 Reproduzem o mesmo texto
MA76T3 <sub>(DCDP/EXB)</sub>	
MA76T4 <sub>(DCDP/EXB)</sub>	
MA67T5 <sub>(LM)</sub>	Versão 3
MA[197-?]T6 <sub>(ETUFBA)</sub>	Reproduzem o mesmo texto
MA04T7 <sub>(ATTC/CDB)</sub>	Versão 4

Fonte: Elaboração das autoras.

A partir do cotejo entre as versões, percebe-se que as modificações propostas por Tavares em MA[197-]T1 e MA67T5, que incluem rasuras de substituição (onze), acréscimo (seis) e supressão (duas) (Cf. Quadro 7), foram incorporadas nos demais testemunhos por se tratarem de tentativas de revisar e, conseqüentemente, aprimorar o texto de “A morte do Agregado” e a sua tradução. Entretanto, o quinto, sexto e sétimo testemunhos têm uma cena que, funcionando como uma contextualização da história, não está presente nos testemunhos anteriores, na qual

<sup>25</sup> No quinto testemunho, que possivelmente não foi produzido em 1967, o texto teatral recebeu o título “A volta do Agregado”.

<sup>26</sup> O terceiro e quarto testemunhos também se diferenciam por apresentar o carimbo da DCDP.

Mary fala com Silas para tranquilizá-lo sobre a recepção de Warren, mas não obtém qualquer resposta do trabalhador. No quadro 7, registram-se rasuras de supressão, substituição e acréscimo dos testemunhos:

Quadro 7: Rasuras nos testemunhos de “A morte do Agregado”.

MA[197]-T1	MA76T2 (DCDF)	MA67T5 (LM)	MA04T7 (ATTC/CDB)
<b>SUPRESSÃO E SUBSTITUIÇÃO POR SOBREPOSIÇÃO</b>			
Warren – No inverno, ele volta pra aqui. Pra mim chega (f. 1, l. 21-22).	Warren – No inverno, ele volta aqui. Pra mim chega (f. 6, l. 20-21).	WARREN – Chega <n>/N/o inverno, ele volta pra aqui. Pra mim chega (f. 3, l. 49-50).	WARREN – No inverno, ele volta pra aqui. Pra mim chega (p. 21).
<b>ACRÉSCIMO NA ENTRELIHA SUPERIOR</b>			
Mary – Isso <†> lhe parece algo que você já ouviu antes? Warren, eu qu[† e] ria que você tivesse ouvido o jeito com que ele embolava tudo (f. 2, l. 43-45).	Mary – Isso lhe parece algo que você já ouviu antes? Warren, eu queria que você tivesse ouvido o jeito com que ele embolava tudo (f. 7, l. 42-44).	MARY – Isso é parecido com alguma coisa que você já ouviu antes? Warren, eu queria que você visse o jeito que ele embolava tudo [...] (f. 4, l. 76-78).	MARY – Parece com alguma coisa que você já ouviu antes? Warren, eu queria que você visse o jeito com que ele embolava tudo [...] (p. 21-22).

Fonte: Elaboração das autoras.

### 5. Estratégias tradutórias

Tomando-se “Medo: três peças em um ato”, em sua versão publicada, em comparação com os poemas de Robert Frost, observa-se, em primeiro lugar, uma evidente mudança estrutural, considerando que os textos teatrais costumam ser escritos em prosa, à exceção de quando precisam ser cantados, e os poemas, em verso.<sup>27</sup> Consta-se, também, que há uma tentativa do dramaturgo de omitir e/ou abreviar as descrições do trabalho de Frost, provavelmente para adequar-se ao gênero de chegada, como demonstra o quadro 8, mas quase sempre Tavares mantém-se “fiel” aos poemas, sobretudo em relação ao enredo das histórias e aos diálogos dos personagens (Cf. Quadro 9). Isso não acontece, todavia, no texto de *A Quinta Parede*, em que há modificações significativas nas falas e ações dos personagens, quando comparado à “Home Burial”, inclusive porque

<sup>27</sup> Apresentando cenas contínuas e diálogos dramáticos, “Home Burial”, “The Fear” e “The Death of the Hired Man” foram escritos em verso branco, isto é, com métrica, mas sem rimas.

o marido e a mulher continuam tendo um problema de comunicação, mas não mais por causa da morte de um filho.<sup>28</sup>

Quadro 8: Omissão de descrições em “Funeral Doméstico”.

<b>“Home Burial”</b>
She withdrew shrinking from beneath his arm That rested on the banister, and slid downstairs; And turned on him with such a daunting look, He said twice over before he knew himself: “Can’t a man speak of his own child he’s lost?” (FROST, 1915, p. 44-45).
<b>TRADUÇÃO<sup>29</sup></b>
Ela saiu se encolhendo debaixo do braço dele Que descansou no corrimão e deslizou escada abaixo; E virou-se para ele com um olhar tão assustador, Ele disse duas vezes antes de reconhecer seus limites: “Um homem não pode falar do próprio filho que perdeu?” (FROST, 1915, p. 44-45, tradução nossa).
<b>“Funeral doméstico”</b>
ELE – Meu Deus, que é isso: Um homem não pode nem falar do filho que morreu? Será que um homem não tem o direito de falar do filho que morreu? (TAVARES, 2004, p. 28).

Fonte: Elaboração das autoras.

No quadro 9, apesar de imprimir um tom de informalidade ao texto, utilizando expressões mais populares e cotidianas, como “preto no branco” e “epa”, o escritor mostra-se “fiel” ao diálogo:

Quadro 9: “Fidelidade” ao diálogo em “Medo”.

<b>“The Fear”</b>
“You’re not to come,” she said. “This is my business. If the time’s come to face it, I’m the one To put it the right way. He’d never dare— Listen! He kicked a stone. Hear that, hear that! He’s coming towards us. Joel, go in—please. Hark!—I don’t hear him now. But please go in.” (FROST, 1915, p. 113, grifo do autor).
<b>TRADUÇÃO</b>
“Você não deve vir”, disse ela.

<sup>28</sup> Em “A Quinta Parede”, diferentemente de “Funeral doméstico”, Ildásio Tavares não teria produzido uma tradução de “Home Burial”, mas tomado o poema como inspiração, criando uma espécie de adaptação.

<sup>29</sup> Elaboradas pelas autoras do presente artigo, as traduções foram escritas da forma mais literal possível, sem comprometer, no entanto, a forma e o conteúdo dos poemas, para evidenciar as mudanças realizadas pelo dramaturgo no seu processo tradutório.

<p>“Este é o meu assunto. Se chegou a hora de enfrentá-lo, sou a única que Fará do jeito certo. Ele nunca ousaria — Ouça! Ele chutou uma pedra. Ouça isso, ouça isso! Ele está vindo em nossa direção. Joel, <i>entre</i> — por favor. Ouça! Eu não o ouço agora. Mas, por favor, <i>entre</i>”. (FROST, 1915, p. 113, tradução nossa).</p>
<p><b>“Medo”</b></p>
<p>ELA – É melhor você ficar aí. Não venha não. O assunto é só meu. Sou eu quem deve acertar tudo direitinho. Preto no branco. Ele não é maluco de ... Ouça: Ele chutou uma pedra, não foi? Escute: Escute: ele está vindo pra cá, Joel, por favor, <i>entre</i>, vá, <i>entre</i>. Epa: Não estou escutando ele mais não... Mas <i>entre</i>, vá por favor. (TAVARES, 2004, p. 38).</p>

Fonte: Elaboração das autoras.

“Medo: três peças em um ato” apresenta, ainda, outras diferenças no que se refere à produção de Frost, ao mudar a ordem de certas passagens dos poemas, conforme exemplifica o quadro 10, e acrescentar trechos que não estão nos originais, talvez para tornar a tradução mais coesa e dinâmica. Também existem momentos em que o dramaturgo altera as ações dos personagens, algo que pode ser notado na conclusão de “A morte do Agregado”, porque, em “The Death of the Hired Man”, Warren se senta ao lado de Mary e segura as mãos dela, antes de revelar que Silas faleceu, mas, no texto teatral, ele dá a notícia a ela assim que sai da casa (Cf. Quadro 11). De maneira geral, mesmo afastando-se em muitos sentidos do trabalho de Robert Frost, seja na forma ou no conteúdo, os textos dessa produção dramaturgica não deixam de carregar a crítica social que há nos poemas e, muito menos, negligenciam a atmosfera dramática que a poesia frostiana constrói.

No quadro abaixo, traz-se um fragmento de “A morte do Agregado” no qual Tavares altera a ordem de uma passagem do poema:

Quadro 10: Mudança na ordem em “A morte do Agregado”.

<p><b>“The Death of the Hired Man”</b></p>
<p>“Poor Silas, so concerned for other folk, <b>And nothing to look backward to with pride,</b> <b>And nothing to look forward to with hope,</b> So now and never any different.” (FROST, 1915, p. 19).</p>
<p><b>TRADUÇÃO</b></p>
<p>“Pobre Silas, tão preocupado com outras pessoas, <b>E nada para olhar para trás com orgulho,</b> <b>E nada para olhar para frente com esperança,</b> Agora e nunca, nenhuma diferença”. (FROST, 1915, p. 19, tradução nossa).</p>

<b>“A Morte do Agregado”</b>
MARY – Pobre Silas, tão preocupado com outras pessoas, e <b>nada para olhar à frente com esperança, e nada para olhar atrás no passado com orgulho</b> , agora e nunca, sempre a mesma coisa. (TAVARES, 2004, p. 23).

Fonte: Elaboração e grifos das autoras.

No quadro 11, além de omitir a descrição de Frost, o tradutor muda as ações dos personagens:

Quadro 11: Alteração nas ações dos personagens em “A morte do Agregado”.
<b>“The Death of the Hired Man”</b>
“I’ll sit and see if that small sailing cloud Will hit or miss the moon.”  It hit the moon. Then there were three there, making a dim row, The moon, the little silver cloud, and she.  Warren returned—too soon, it seemed to her, Slipped to her side, caught up her hand and waited.  “Warren,” she questioned.  “Dead,” was all he answered. (FROST, 1915, p. 22-23).
<b>TRADUÇÃO</b>
“Vou sentar e ver se aquela nuvenzinha que navega Acertará ou errará a lua”.  Acertou a lua. Então, havia três lá, fazendo uma fileira turva, A lua, a pequena nuvem prateada e ela.  Warren voltou — cedo demais, pareceu a ela, Deslizou para o lado dela, pegou sua mão e esperou.  “Warren”, ela questionou.  “Morto”, foi tudo o que ele respondeu. (FROST, 1915, p. 22-23, tradução nossa).
<b>“A morte do Agregado”</b>
MARY – Vou ficar sentada aqui e ver se aquela nuvem velejante vai ferir a lua ou fugir dela. (Mary senta-se contemplativa, olhos fitos na lua por um breve espaço de tempo enquanto Warren entra em busca de Silas. Em pouco Warren volta) MARY – Warren? WARREN – Morto. (TAVARES, 2004, p. 25).

Fonte: Elaboração das autoras.

Para Cordingley e Montini (2019), os métodos empregados por um tradutor dependem não só das diferentes audiências, mas também dos diferentes meios, incluindo o teatro, para o qual ele traduz, sendo a escrita da tradução adaptada segundo o papel do texto traduzido na cultura de chegada e de acordo com a sua relação com o texto de partida. Ambos os fatores, que são imprescindíveis para qualquer tipo de tradução, são levados em consideração por Ildásio Tavares, como ele explica no livro *A Arte de Traduzir*, de 1994, no processo de traduzir poesia de diversas línguas, a exemplo do latim, espanhol, francês e, evidentemente, inglês, para o português. No caso de “Medo: três peças em um ato”, as estratégias de Tavares comprovam que a tradução é, acima de tudo, um exercício de recriação: “Na busca (...) de acompanhar (...) [o] original, aprende-se uma lição em cada caso; cada poema oferece novos problemas, vez que, traduzir é sempre um permanente trabalho de recriação” (TAVARES, 1994, p. 93).

## **6. Considerações finais**

Mediante a edição sinóptica e crítica filológica de “Medo: três peças em um ato”, evidencia-se a importância da Filologia e de sua interação com os Estudos Genéticos de Tradução para análise da gênese e do processo criativo que envolveu a construção dessa produção dramaturgíca, que, como resultado de uma tradução, revela, direta e indiretamente, as estratégias usadas e os desafios, não só técnicos, mas também político-sociais, enfrentados pelo seu dramaturgo/tradutor, Ildásio Tavares.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALMEIDA, Isabela Santos de. *A crítica filológica nas tessituras digitais: arquivo hipertextual e edição de textos teatrais de Jurema Penna*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Salvador-BA, 2014. 325p.

BORGES, Rosa. A edição de textos: crítica filológica e práticas editoriais. In: BORGES, R. *et al. Edição do texto teatral na contemporaneidade: metodologias e críticas*. Salvador: Memória & Arte, 2021. p. 13-49.

Disponível em: [https://www.memoriaarte.com.br/\\_files/ugd/d9b288\\_b5e2af4f7f994f67b5f050097921520d.pdf](https://www.memoriaarte.com.br/_files/ugd/d9b288_b5e2af4f7f994f67b5f050097921520d.pdf). Acesso em: 8 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Arquivo Textos Teatrais Censurados: diálogos entre Crítica Textual, Crítica Genética, Crítica Sociológica e Arquivística. In: Congresso Internacional: Nuevos Horizontes de Iberoamérica, 1., 2013, Mendoza. *Anais [...]*. Mendoza: UNCUYO, 2013. p. 1-13

\_\_\_\_\_; SOUZA, Arivaldo Sacramento de. Filologia e edição de texto. In: \_\_\_\_ et al. *Edição de texto e crítica filológica*. Salvador: Quarteto, 2012. p. 15-59

CARVALHO, Rosa Borges dos Santos. A Filologia e seu objeto: diferentes perspectivas de estudo. *Revista Philologus*, ano 9, n. 26, p. 44-50. Rio de Janeiro: CiFEFiL, maio/ago. 2003. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4413759/mod\\_resource/content/3/CARVALHO\\_RosaBorges\\_FilologiaEseuObjeto.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4413759/mod_resource/content/3/CARVALHO_RosaBorges_FilologiaEseuObjeto.pdf). Acesso em: 8 jan. 2023.

CORDINGLEY, Anthony; MONTINI, Chiara. Estudos genéticos de tradução: uma disciplina emergente. *Manuscrita: Revista de Crítica Genética*, n. 39, p. 92-106. São Paulo: USP, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/manuscritica/article/view/177941>. Acesso em: 8 jan. 2023.

CUNHA FILHO, Jório Corrêa da. *Para uma tradução comentada de poemas de Robert Frost*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Distrito Federal-DF, 2016. 90p.

FROST, Robert. *North of Boston*. Nova York: Henry Holt and Company, 1915.

HARFUSH, Vinícius. Coleção Ildázio Tavares é inaugurada nesta quinta no MAM. *Jornal Correio*, 05 set. 2019. Seção Entretenimento. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/colecao-ildazio-tavares-e-inaugurada-nesta-quinta-no-mam/>. Acesso em: 8 jan. 2023.

TAVARES, Ildázio. *A Arte de Traduzir*. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado, 1994.

\_\_\_\_\_. Homem e mulher. In: TAVARES, I. *Lídia de Oxum; Homem e mulher; Mulher de roxo; Caramuru; O vendedor de joias*. Salvador: SCT, 2004. p. 13-39

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Outras fontes:

COLEÇÃO. *Coleção Ildásio Tavares*, Salvador, [200-]. Disponível em: <https://colecãoildasiotavares.com.br/>. Acesso em: 8 jan. 2023.

NO Porão. *Jornal de Laura*, Rio de Janeiro, ano 1, nov./dez. 1992. Seção Teatro, n. 2.

**LIVRO 28 DE ATAS DA CÂMARA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE: EDIÇÃO DIPLOMÁTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA**

*Tatiana Keller* (UFSM)  
[tatianakeller.ufsm@gmail.com](mailto:tatianakeller.ufsm@gmail.com)

**RESUMO**

Esta pesquisa insere-se no âmbito da Sociolinguística Histórica, área da Linguística que busca reconstruir a história de uma dada língua em seu contexto sociocultural. Nosso *corpus* compõe-se pelo Livro 28 de Atas de Vereação da Câmara Municipal de Porto Alegre, pertencente ao Fundo Junta Intendencial, disponibilizado em formato digital pelo Arquivo Histórico de Porto Alegre Moysés Vellinho. Tal livro conta com 56 atas redigidas entre os anos de 1887 e 1888. Inicialmente, transcrevemos as atas de modo fidedigno com o intuito de preservar as características originais e facilitar a leitura dos documentos, uma vez que são todos manuscritos. Em seguida, foram selecionadas palavras que apresentavam grafia diferente da atual a fim de se observar as mudanças pelas quais a língua portuguesa tem passado ao longo do tempo. Dessa forma, pretendemos contribuir para a história social e linguística do português usado no século XIX no Rio Grande do Sul.

**Palavras-chave:**

Século XIX. Sociolinguística Histórica. Atas de Vereação.

**ABSTRACT**

This research is part of Historical Sociolinguistics, an area of Linguistics that seeks to reconstruct the history of a given language in its sociocultural context. Our corpus is composed by Book 28 of Council Minutes of the Porto Alegre City Council, belonging to the Fundo Junta Intendencial, available in digital format by the Historical Archive of Porto Alegre Moysés Vellinho. This book has 56 minutes written between the years 1887 and 1888. Initially, we transcribed the minutes faithfully in order to preserve the original characteristics and facilitate the reading of the documents, since they are all handwritten. Next, words that presented different spellings than the current ones were selected in order to observe the changes that the Portuguese language has gone through over time. Thus, we intend to contribute to the social and linguistic history of the Portuguese used in the 19<sup>th</sup> century in Rio Grande do Sul.

**Keywords:**

Historical Sociolinguistics. 19<sup>th</sup> century. City Council Minutes.

**1. Introdução**

O estudo de documentos redigidos em sincronias pretéritas pode revelar características do uso de uma língua por um grupo social em uma determinada época, bem como, fornecer informações sobre o funciona-

mento dessa sociedade. Levando em conta esse fato, este trabalho insere-se no âmbito da *Sociolinguística Histórica*, a qual, segundo Hernandez-Campoy e Conde-Silvestre (2012), tem por objetivo a reconstrução da história de uma dada língua em seu contexto sociocultural. Marquilhas (2015) afirma ainda que este campo de investigação procura estabelecer uma possível correlação entre dados linguísticos do passado e a realidade social do mesmo período.

Seguindo essa linha teórica, nossa pesquisa pretende contribuir para a história social e linguística do português usado no século XIX no Rio Grande do Sul. Ademais, almeja facilitar o acesso a documentos desta época para o público em geral por meio da disponibilização de sua transcrição em formato de arquivo de texto<sup>30</sup>. Para tanto, a partir de digitalizações de documentos do Fundo Junta Intendencial, fornecidas pelo *site* do Arquivo Histórico de Porto Alegre Moysés Vellinho, fizemos a edição diplomática do Livro 28 de Atas de Vereança da Câmara da cidade de Porto Alegre, que abrange o período de maio de 1887 a outubro de 1888, e, posteriormente, descrevemos o contexto sócio-histórico de produção desses documentos e analisamos suas características linguísticas.

## 2. *Períodos da (orto)grafia da língua portuguesa*

Os primeiros textos escritos em português datam do século XII e refletem uma língua em formação e ainda não diferenciada do galego-português. Somente a partir da metade do século XVI é que surgem as primeiras gramáticas e dicionários em uma tentativa de disciplinar e aprimorar a língua portuguesa (SPINA, 2008). Embora discussões sobre a normatização da escrita tenham perpassado os séculos XVII, XVIII e XIX, foi apenas no início do século XX, em 1911, que se estabeleceu, em Portugal, o primeiro acordo ortográfico de nossa língua. Dessa forma, quando tratamos da história da *ortografia* (do grego, ‘escrita correta’) portuguesa, consideramos mais adequado nos referirmos à *grafia*.

No que tange à história da grafia do português, Coutinho (1976) propôs sua divisão em três períodos: fonético, pseudoetimológico e simplificado.

---

<sup>30</sup> Este objetivo está em andamento, uma vez que as transcrições estão em fase de organização para que sejam alocadas no *site* do *Projeto Para a História do Português Brasileiro* e publicadas em formato de *e-book* com acesso livre, a exemplo do que já foi feito em Keller e Costa (2019).

O período fonético inicia-se no século XII e estende-se até o século XVI, o que coincide com a fase arcaica da língua. Nessa fase, escrevia-se para os ouvidos. Coutinho (1976) comenta que o objetivo dos escreventes era facilitar a leitura, dando ao leitor uma impressão, tanto quanto possível da língua falada. Contudo, essa tentativa de representar na escrita os sons da fala e também a falta de normatização, levava os escreventes a cometer diversos tipos de erros (omissão, substituição, acréscimo etc) e a disseminar grafias múltiplas, tais como *caualeyro ~ caualleiro, em cyma ~ em çima, o ~ ho*.

O período pseudoetimológico teve início na metade do século XVI e subsistiu até o século XX. Spina (2008) menciona que começa nessa fase um deslumbramento com a cultura clássica o qual propiciou o aparecimento das primeiras gramáticas (cujo modelo eram as gramáticas gregas e latinas) e a introdução de diversos latinismos na língua como: *avena, doctor, orbe, tálamo*. Sena e Gomes (2017) comentam acerca desse momento que havia preocupação com a etimologia dos vocábulos, a qual nem sempre coincidia com a origem real desses vocábulos. Um exemplo disso é o uso de *y* em lugar de *i*, como na grafia *lyrio* que buscava reconstruir a etimologia latina, *lilium*, da palavra *lírio*. Segundo os autores, duplicavam-se consoantes e usavam-se outros símbolos (como o *h*) no intuito de aproximar (mesmo que de modo artificial) a grafia portuguesa da grafia do grego e do latim.

O período simplificado teve início com a publicação da *Ortografia Nacional*, de Gonçalves Viana, em 1904, e perdura até a atualidade. Nessa obra, Viana (1904) propõe princípios a fim de simplificar o sistema ortográfico: eliminação dos símbolos de origem grega (*th, ph, ch, rh, y*), redução das consoantes geminadas (exceto de *rr* e *ss* em posição medial), supressão de consoantes não pronunciadas (como *p* em *optimo*) e regularização da acentuação gráfica. Essa proposta é adotada apenas em Portugal em 1911, o Brasil elabora sua própria normatização em 1943.

### **3. Atas de Câmara: definição e estrutura**

Conforme Belloto (2002, p. 46), a ata pode ser definida como um “registro resumido das ocorrências de uma reunião, assembleia ou sessão, assim como das decisões tomadas por seus membros”.

Nesse sentido, as atas da Câmara de Porto Alegre seguem a Lei de 1º de outubro de 1828, que regulamentava o funcionamento das câmaras

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

municipais no período imperial, a qual determina no Art. 36 que o secretário “lavrará a acta, declarando nella os objectos expostos à discussão, as propostas, e emendas, que se apresentaram, e por quem; a final decisão, e os nomes dos que votaram pró, e contra; e esta acta será assignada pelo Presidente, e todos os Vereadores presentes”<sup>31</sup>.

Segundo Belloto (2002, p. 46), a ata é composta por:

- a) *protocolo inicial*, que apresenta número da ata, data e local da realização da reunião, nome das pessoas presentes, declaração de abertura;
- b) *texto*, que trata dos assuntos discutidos seguindo ou não a uma ordem do dia ou pauta;
- c) *protocolo final*, que compreende o fecho “nada mais havendo a tratar... eu .... secretário lavrei a presente...”, assinaturas do presidente e do secretário.

No Quadro 1, exemplificamos a estrutura de uma ata do Livro 28 da Câmara de Porto Alegre redigida em de 24 de maio de 1887 em que identificamos as partes relatadas por Bellotto (2002).

Quadro 1: estrutura da ata de 24/05/1887.

Número da sessão	Extraordinária
Presidência	Presidencia do Sr. José D. da Costa.
Data	Aos vinte e quatro dias do mes de Maio do anno de 1887 no Paço da Camara Municipal da Leal e Valorosa Cidade de Porto Alegre presentes os Senr <sup>es</sup> . Vereadores
Data/ Local	Pre=
Local	sidente Costa, Matta Coelho, José Porto, Raphael Ventura, Bibiano, Masson, Canteiro, Figueira, e Felicis=
Lista de presentes	simo, o que verificou-se pela chamada feita, faltan=
Abertura da sessão	do com causa justificada os mais Senr <sup>es</sup> . Vereadores, foi aberta a sessão.
Aprovação da ata anterior	Lida, é aprovada a acta da antecedente e presente o seguinte expediente:
Texto	[assuntos diversos]
Fecho	E por se achar adiantada
Fecho/ secretário	a hora <sup>32</sup> levantou-se a sessão, e eu Ignacio de

<sup>31</sup> Mantivemos a grafia original do documento.

<sup>32</sup> Em relação à duração de cada sessão, o Art. 30 da Lei de 1º de Outubro de 1828, prevê o seguinte: “As sessões durarão cada dia, praticadas as mesmas formalidades, o tempo que fôr necessario para a discussão, e propostas das materias, que nellas devem, e podem ter lugar; não excedendo porém o de 4 horas”.

Secretário	Vasconcellos Ferreira, Secretario da Camara, lavrei a presente acta.
Assinaturas dos presentes	[assinaturas]

Fonte: a autora.

Quanto à importância desse tipo de documento para os estudos linguísticos e sócio-históricos, Pereira (2015) defende que

Apesar de possuírem uma forma, digamos clássica, pré-estabelecida, com seus protocolos iniciais e finais, percebemos que o intermédio desses dois pontos apresenta uma importante gama de informações de diversas naturezas a serem exploradas. As atas são documentos que conseguem transplatar para o hoje acontecimentos corriqueiros e cheios de significados, que podem servir de prova e conteúdo para diversas pesquisas. (PEREIRA, 2015, p. 24)

Embora a ata siga um roteiro relativamente fixo, como se vê na descrição de sua estrutura, o *texto* é a parte em que há maior variedade de temas e de pessoas envolvidos. Melo (2006) comenta que nesse item predomina a tipologia narrativa em virtude de a ata ser o registro escrito de uma decisão administrativa, discutida pelos vereadores, a qual será posta em prática. Observa-se ainda, segundo Melo (2006), que

[...] a ata materializa na escrita as falas, e essas falas revelam histórias daquele espaço social, no âmbito restrito e amplo. Esse saber narrativo é uma competência que aparece na situação de comunicação verbal, na reunião, e no registro escrito, porém neste reformulado e alterado. (MELO, 2006, p.13)

Apesar de a língua falada ser reformulada na ata para adequar-se à modalidade escrita, esse tipo de texto pode fornecer pistas importantes acerca de um uso linguístico próximo da norma tida como “cult”, o que não pode ser descartado quando se trata da descrição de uma dada língua em um determinado período. A esse respeito Kewitz e Simões (2009) aludem que

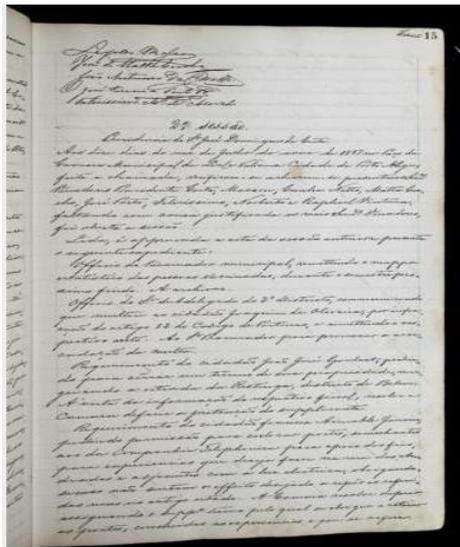
[...] num primeiro momento, *atas de câmara* podem parecer bastante formulaicas e repletas de repetições, em função da própria estrutura e do grau de publicidade do texto. Ainda assim, não se podem desconsiderar os textos que mais se aproximem no polo da escriptualidade, como os documentos jurídicos e administrativos de forma geral. (KEWITZ; SIMÕES, 2009, p. 228)

Na próxima seção, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados para a construção do *corpus* que serve de base para nossa análise.

#### 4. Procedimentos metodológicos: corpus e edição dos documentos

O Livro 28 de Atas de Vereança da Câmara Municipal de Porto Alegre foi selecionado dentre os documentos do Fundo Junta Intendencial disponíveis em formato digital no *site* do Arquivo Histórico de Porto Alegre Moysés Vellinho. Este livro registra atas de 56 reuniões no período de 7 de maio de 1887 a 25 de outubro de 1888 em um total de 151 fólios. A seguir, na Imagem 1, apresentamos a digitalização do primeiro fólio da ata da 2ª sessão de 12 de julho de 1887.

Imagem 1: Digitalização do primeiro fólio da ata da 2ª sessão de 12/07/1887.



Fonte: Arquivo Histórico de Porto Alegre Moysés Vellinho (<https://atom.procempa.com.br/index.php/11-07-1887-a-12-07-1887-pagina-034-2>).

Com base na consulta às digitalizações dos documentos, foi feita a *edição diplomática* desses textos, seguindo as normas descritas em Cambraia (2005), segundo as quais deve-se transcrever de modo conservador todos os elementos do testemunho original (sinais abreviativos e de pontuação, paragrafação, translineação, separação vocabular etc.). No Quadro 2 está a edição diplomática da ata ilustrada na Imagem 1.

Quadro 2: Transcrição da primeira página da ata da 2ª sessão de 12/07/1887.

	<Assinaturas> <sup>33</sup>
	2ª sessão.
	Presidencia de S <sup>r</sup> . José Domingues da Costa.
05	Aos dōse dias do mes de Julho do anno de 1887 no Paço da Camara Municipal da Leal e Valorosa Cidade de Porto Alegre, feita a chamada, verificou-se acharem-se presentes os Senr <sup>es</sup> .
	Vereadores Presidente Costa, Masson, Cunha Netto, Matta Coe=
	lho, José Porto, Felicissimo, Norberto e Raphael Ventura,
	faltando com causa justificada os mais Senr <sup>es</sup> . Vereadores,
10	foi aberta a sessão.
	Lida, é approvada a acta da sessão anterior e presente
	o seguinte expediente:
	Officio do Vaccinador municipal, remettendo o mappa
	estatistico das pessoas vaccinadas, durante o semestre pro=
	ximo findo. A archivar.
15	Officio do S <sup>r</sup> . Subdelegado do 3º Districto, communicando
	que multou ao cidadão Joaquim de Oliveira, por infra=
	ção do artigo 82 do Codigo de Posturas, e remettendo o res=
	pectivo auto. Ao S <sup>r</sup> . Procurador para promover a arre=
	cadação da multa.
20	Requerimento do cidadão João José Goulart, pedin=
	do para cercar um terreno de sua propriedade, mar=
	geiando a estrada da Restinga, districto de Belem.
	A vista da informação do respectivo final, resolve a
	Camara deferir a pretenção do supplicante.
25	Requerimento do cidadão frances Aimable Jourin,
	pedindo permissão para colocar postes, semelhantes
	aos da Companhia Telephonica para apoio dos fios,
	para experiencias que deseja faser na rua dos An=
	dradas e adjacentes com a lus electrica, obrigando=
30	se caso não surtam o effeito desejado a repor as referi=
	das ruas no antigo estado. A Camara resolve deferir
	assignando o supp <sup>o</sup> . termo pelo qual se obrigue a retirar
	os postes, concluidas as experiencias a que se refere.

Fonte: a autora.

Este tipo de edição tem como vantagem isentar o leitor da decodificação das formas gráficas da escrita original, tarefa difícil, sobretudo, quando se trata de um documento manuscrito, e fornece ao pesquisador dados confiáveis para sua análise. Na próxima seção, abordamos tópicos relacionados ao contexto sócio-histórico em que as atas foram produzidas e, em seguida, tratamos de aspectos da grafia desses documentos.

<sup>33</sup> Assinaturas referentes à sessão anterior.

**5. Comentários sobre o contexto sócio-histórico de produção dos documentos e análise de suas características linguísticas**

Esta seção subdivide-se assim: na subseção 5.1, abordamos questões relativas ao funcionamento da Câmara de Vereadores de Porto Alegre no final do período imperial e, na subseção 5.2, analisamos ocorrências de palavras que apresentaram grafia divergente da atual.

**5.1. Câmara Municipal de Porto Alegre no período imperial**

A Lei de 1º de outubro de 1828, que “dá nova fôrma ás Camaras Municipaes, marca suas attribuições, e o processo para a sua eleição, e dos Juizes de Paz”, define no Art. 24 que “as Camaras são corporações meramente administrativas, e não exercerão jurisdição alguma contenciosa”.

Consoante essa lei, no *site* da Câmara de Porto Alegre<sup>34</sup>, há a informação de que o município, no período imperial, era uma instância administrativa, porém sem autonomia e estava submetido ao controle da Assembleia Provincial e do Presidente da Província. Da mesma forma, a Câmara Municipal também era controlada por tais instâncias e não tinha a função de alterar ou propor leis, como ocorre atualmente. Não havia um cargo semelhante ao de prefeito e essa função era desempenhada pelo Presidente da Câmara que cumpria as tarefas executivas da administração. As atribuições da Câmara tinham ampla abrangência: abertura, alargamento e denominação de ruas, controle de serviços de limpeza e policiamento, cobrança e isenção de impostos municipais, manutenção dos órfãos, entre outras incumbências.

A Câmara de Vereadores da *Leal e Valorosa cidade de Porto Alegre*<sup>35</sup> foi fundada em 1773 e ocupou diversos prédios na cidade. A partir de 1870 passou a ter sede própria na Praça da Matriz como se pode ver na Imagem 2: o prédio da Câmara (à direita) era vizinho e tinha feições quase idênticas às do Theatro São Pedro (à esquerda). Infelizmente, a casa da Câmara não existe mais: foi destruída por um incêndio em 1949.

---

<sup>34</sup> Site: <http://www2.camarapoa.rs.gov.br>, na aba Setores da Casa > Memorial > História da Câmara. Acesso em 17/08/2022.

<sup>35</sup> Denominação da cidade de Porto Alegre nas atas de Câmara.

Imagem 2: Prédio da Câmara Municipal (à direita) e Theatro São Pedro (à esquerda).



Fonte: <https://www.camarapoa.rs.gov.br/noticias/camara-de-porto-alegre-completa-245-anos>.

As atas do Livro 28 foram redigidas por dois escreventes: o secretário Ignacio de Vasconcellos Ferreira e seu substituto José Caetano Ferraz Teixeira<sup>36</sup>. Sobre Ferreira, destaca-se que: em 1859, foi secretário da Instrução Pública; em 1864, foi redator do *Jornal do Comércio*, em Porto Alegre; em 1865, publicou o livro *Rimas*; participou da fundação da Sociedade Parthenon Literário, em 1868; e no período de 1861 a 1888 (ano de seu falecimento) foi secretário da Câmara de Vereadores de Porto Alegre.

Há ainda referências nos jornais da época a sua atuação como promotor cultural junto aos teatros da cidade. Quanto a Teixeira, há poucas informações: foi contador da Câmara Municipal de Porto Alegre; membro da Companhia de Loteamento da mesma cidade; e em 1894 aposentou-se do serviço público. Nos jornais do período, há menções a um processo de divórcio litigioso pelo qual passou com sua esposa.

## 5.2. Análise linguística

Para esta análise foram consideradas palavras que apresentaram grafia divergente da atual. Nesse sentido, observamos a ocorrência de: 1) hipossegmentação; 2) encontros consonantais com consoante muda; 3) consoantes geminadas; 4) uso de *h*; 5) uso de *y* em lugar de *i*. Por fim, comentamos o uso de abreviaturas, bastante frequente em nossos dados.

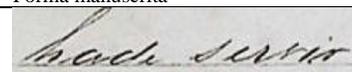
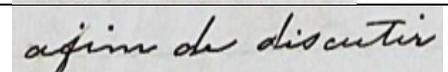
---

<sup>36</sup> Não fizemos a separação entre as formas linguísticas usadas pelos dois escreventes. Esse será um dos desdobramentos da pesquisa, uma vez que observamos que há diferenças em suas grafias, provavelmente, devidas ao nível de letramento de cada um.

1) Hipossegmentação

Espaços em branco, antes e depois, delimitam a palavra escrita. Essa delimitação, contudo, pode não coincidir com a segmentação da oralidade, o que pode gerar dúvidas para o escrevente. O uso correto ou incorreto desses espaços pode estar relacionado à prática de escrita e ao grau de letramento do redator. É considerada *hipossegmentação* a grafia de modo contínuo de palavras que deveriam ser separadas, como por exemplo, *apartir* (a partir) e *hipersegmentação*, a inserção de espaço em branco entre grupos de letras, distintos de palavras gráficas, como por exemplo, *des de* (desde). Em nosso *corpus*, verificamos apenas casos de hipossegmentação como se vê no Quadro 3, nas formas *hade servir* (há de servir) e *afim de discutir* (a fim de discutir).

Quadro 3: hipossegmentação.

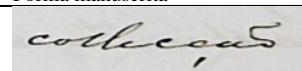
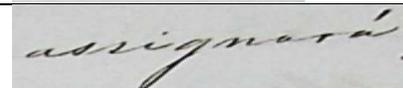
Forma manuscrita	Transcrição	Forma atual
	hade servir	há de servir
	afim de discutir	a fim de servir

Fonte: a autora.

2) Encontros consonantais com consoante muda

Nas atas foram localizados encontros de duas consoantes em que a segunda consoante não é pronunciada, por isso chamada de muda. O Quadro 4 apresenta alguns exemplos: *cç* (collecção), *gn* (assignará), *pt* (assumpto), *ct* (Inspectores), *gm* (augmentada). Sequências como *cç*, *gn*, *pt*, *ct*, *gm* foram herdadas do latim, língua na qual as consoantes eram pronunciadas, no entanto, em português, algumas delas não são mais pronunciadas e foram eliminadas pelo Acordo Ortográfico de 1990.

Quadro 4: encontros consonantais com consoante muda.

Forma manuscrita	Transcrição	Forma atual
	collecção	colecção
	assignará	assinará
	assumpto	assunto

	Inspectores	Inspetores
	augmentada	aumentada

Fonte: a autora.

### 3) Consoantes geminadas

A presença de consoantes geminadas é uma característica bastante recorrente nos textos das atas. Todos os tipos de consoante podem ser duplicados como vemos no Quadro 5 em que há exemplos de consoantes: nasais (nn, mm), como se vê nas palavras *anno* e *communica*; obstruintes (pp, ff, cc, tt), como em *approvada*, *effeito*, *acceitava* e *remettendo*; e laterais (ll), como em *elle*. Williams (2001) menciona que a consoante geminada seria uma reminiscência do latim, língua em que exercia uma função fonética. Tal função não se manteve em português, por isso essas consoantes foram simplificadas. A manutenção de consoantes geminadas (assim como o uso de encontros consonantais com consoante muda) parece ser uma tentativa de embelezamento da escrita, traço muito comum da grafia do século XIX no Brasil (Cf. BARBOSA, 2009).

Quadro 5: consoantes geminadas.

Forma manuscrita	Transcrição	Forma atual
	anno	ano
	communica	comunica
	approvada	aprovada
	effeito	efeito
	acceitava	aceitava
	remettendo	remetendo
	elle	ele

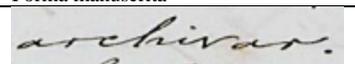
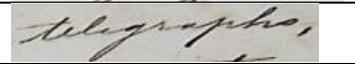
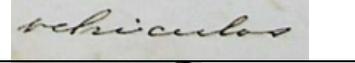
Fonte: a autora.

4) uso de *h*

No registro das atas, observamos casos de uso de *h* que, na atualidade, foram eliminados. No Quadro 6, apresentamos algumas ocorrências desse uso, o qual pode estar correlacionado ao período pseudo-etimológico da ortografia brasileira (Cf. BARBOSA, 2009). Vemos situações em que o *h* indica:

- a) modificação de pronúncia, como em *archivar* e *telegrapho*, cuja presença de *h* faz com que o fone [s] (representado pelo grafema *c*) passe a ser pronunciado como [k] e o fone [p] (grafema *p*) seja pronunciado como [f];
- b) separação de encontros vocálicos (marcação de hiato), como em *vehiculos* e *cahir*.

Quadro 6: uso de *h*.

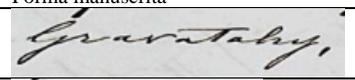
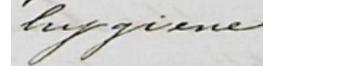
Forma manuscrita	Transcrição	Forma atual
	archivar ('ch' com valor de 'qu')	arquivar
	telegrapho ('ph' com valor de 'f')	telégrafo
	vehiculos	veículos
	cahir	cair

Fonte: a autora.

5) uso de *y* em lugar de *i*

Na escrita das atas, há algumas ocorrências de troca de *i* por *y* como se vê no Quadro 7, nas palavras *Gravatahy*, *hygiene* e *Hydraulica*. Sobre o *y*, esse seria, segundo Williams (2001), um caso de confusão de grafias, a qual também incluía o *j*.

Quadro 7: troca de *i* por *y*

Forma manuscrita	Transcrição	Forma atual
	Gravatahy	Gravataí
	hygiene	higiene

	Hydraulica	Hidráulica
---	------------	------------

Fonte: a autora.

É importante ressaltar que as formas gráficas divergentes observadas em nosso *corpus* eram frequentes na língua da época (fim do século XIX) por não haver uma regra ortográfica, fato que só veio a acontecer em 1911, quando há simplificação da grafia. Em toda a história da escrita da Língua Portuguesa, até o início do século XX, coexistem dois sistemas gráficos: o fonético e o pseudoetimológico. Dessa forma, os dados aqui apresentados refletem essa realidade.

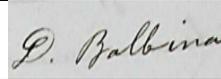
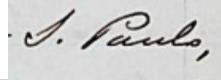
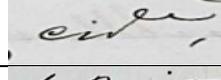
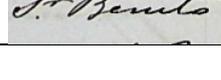
## 6) Abreviaturas

Por fim, observamos ainda o uso de formas abreviadas. Conforme Flexor (1990), a proliferação das abreviaturas, nas escritas antigas, deve-se a dois fatores: ocupar menos espaço, devido à raridade e ao custo elevado do material de escrita, e economizar tempo, escrevendo mais depressa. Em nosso *corpus* há casos de abreviação por:

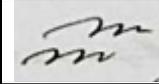
- a) sigla: representação de uma palavra por sua letra inicial;
- b) síncope: apagamento dos caracteres do meio do vocábulo;
- c) letras sobrepostas: sobreposição das letras finais do vocábulo<sup>37</sup>.

No Quadro 8 estão alguns exemplos dessas abreviaturas.

Quadro 8: abreviaturas

Forma manuscrita	Transcrição	Desdobramento	Tipo de abreviatura
	D. Balbina	Dona Balbina	sigla
	S. Paulo	São Paulo	sigla
	cid <sup>e</sup>	cidade	síncope e sobreposição
	S <sup>r</sup> . Benito	Senhor Benito	síncope e sobreposição

<sup>37</sup> Frequentemente, a abreviação por sobreposição é acompanhada pela síncope, como é o caso aqui.

	m <sup>ma</sup>	mesma	síncope e sobreposição
---	-----------------	-------	------------------------

Fonte: a autora.

## 6. Considerações finais

Com este estudo, procuramos mostrar a importância do uso de fontes escritas de períodos mais afastados no tempo para remontar o contexto sócio-histórico em que elas foram produzidas e também para examinar a forma como a Língua Portuguesa era empregada. Para tanto, com base em registros digitais, foi feita a transcrição das atas da Câmara de Vereança de Porto Alegre do final do século XIX.

A partir dessa transcrição foi possível observar o funcionamento da Câmara em relação às questões administrativas da cidade no final período imperial brasileiro. Além disso, pudemos verificar diferenças de registro gráfico dessa época em comparação com a atualidade. Em trabalhos anteriores sobre o português usado em documentos de diversas tipologias redigidos no Rio Grande do Sul no século XIX, desenvolvidos por nós (KELLER; ALMEIDA, 2017; WINK; KELLER, 2017; KELLER; GONÇALVES, 2018), constatamos a ocorrência dos mesmos aspectos linguísticos observados neste *corpus*, quais sejam: hipossegmentação, encontros consonantais com consoante muda, consoantes geminadas, uso de *h*, uso de *y* em lugar de *i* e uso de abreviaturas. Tal fato nos leva a considerá-los como característicos do século XIX e como constituintes de uma possível norma linguística (na concepção de Coseriu (1952)) usada na região. Para corroborar, ou refutar, tal hipótese, pretendemos ampliar os *corpora* de forma a abarcar variados escreventes, tipos de textos e locais de produção desses textos. Almejamos também comparar tais resultados com os obtidos em outras pesquisas sobre a grafia oitocentista do Rio Grande do Sul a fim de propor uma descrição da língua portuguesa utilizada nessa época no estado (em consonância com os trabalhos desenvolvidos no âmbito do projeto *Para uma História do Português Brasileiro*<sup>38</sup>).

---

<sup>38</sup> Para maiores informações, consultar: <https://sites.google.com/site/corporaphpb/home?authuser=0>.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, A. G. Novos *corpora* para estudos diafásicos: cartas pessoais e cartas publicadas em jornais do séc. XIX. In: LOPES, C.; REICH, U. (org.) *Neue Romania: variação linguística em megalópoles latinoamericanas*. Berlim: Lincom Europa. n. 39, p. 197-218, 2009.

BELLOTO, H. L. *Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documento de arquivo*. São Paulo: Arquivo do Estado e Imprensa Oficial do Estado, 2002.

BRASIL. Lei de 1º de Outubro de 1828. Dá nova fôrma às Camaras Municipaes, marca suas attribuições, e o processo para a sua eleição, e dos Juizes de Paz. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM-1-10-1828.htm#:~:text=LEI%20DE%201%C2%BA%20DE%20OUTUBRO,e%20dos%20Juizes%20de%20Paz.&text=Art.,sete%2C%20e%20de%20um%20Secretario](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-1-10-1828.htm#:~:text=LEI%20DE%201%C2%BA%20DE%20OUTUBRO,e%20dos%20Juizes%20de%20Paz.&text=Art.,sete%2C%20e%20de%20um%20Secretario). Acesso em: 18/08/2022.

CAMBRAIA, C. N. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COSERIU, E. Sistema, norma y habla. *Revista de la Facultad de Humanidades y Ciências de Montevideo*, ano IV, n. 9, 1952.

COUTINHO, I. de L. *Pontos de Gramática Histórica*. 7. ed. rev. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

FLEXOR, M. H. O. *Abreviaturas*. Manuscritos dos séculos XVI ao XIX. 2 ed. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.

HERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M.; CONDE-SILVESTRE, J. C. (Eds). *The Handbook of Historical Sociolinguistics*. London: Blackwell, p. 22-40, 2012.

KELLER, T.; ALMEIDA FILHO, D. T. Edición diplomática y análisis paleográfico de cuatro manuscritos redactados en Río Grande del Sur, Brasil, entre finales del siglo XIX y el inicio del siglo XX. *Alfinge*, 29, p. 103-24, 2017.

\_\_\_\_\_; GONÇALVES, A. F. C. Edição diplomática e comentários paleográficos de manuscritos do final do século XIX, da cidade de Santa Maria. *Polifonia*, v. 25, n. 37(1), p. 121-143, 2018.

\_\_\_\_\_; COSTA, E. *Rio Grande do Sul dos séculos XIX e XX: manuscritos*. Santa Maria: PPGL Editores, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18844>.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

KEWITZ, V.; SIMÕES, J. da S. Características e potencialidades dos *corpora* paulistas. In: CASTILHO, A. (org.) *História do português brasileiro: corpus* diacrônico do português brasileiro. São Paulo: Contexto, 2009.

MARQUILHAS, R. Non-anachronism in the historical sociolinguistic study of Portuguese. *Journal of Historical Sociolinguistics*, 1(2), p. 213-242, 2015.

MELO, R. *Atas: registro de lutas discursivas da Escola Peixoto Gomide de Itapetinga*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PEREIRA, B. B. de S. A história e a escrita do sertão baiano através de atas da Câmara de Jacobina. In: XIX Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2015, Rio de Janeiro. *Cadernos do CNLF*, v. XIX, n. 5. Rio de Janeiro: CiFeFil, p. 23-9, 2005.

SENA, F. V. de; GOMES, N. dos S. A historiografia em Ismael Coutinho: um olhar historiográfico. *Revista Philologus*, ano 23, n. 67, p. 279-89, Rio de Janeiro: CIFEFiL, 2017.

SPINA, S. Segunda metade do século XVI e século XVII. In: SPINA, S. (org.) *História da Língua Portuguesa*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2008.

VIANA, A. dos R. G. *Ortografia nacional*. Lisboa: Tavares Cardoso, 1904.

WILLIAMS, E. B. *Do latim ao português*, 7. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.

WINK, D. S.; KELLER, T. Edição fac-similar, edição diplomática e aspectos paleográficos de quatro manuscritos redigidos no Rio Grande do Sul. *Linguagens & Cidadania*, v. 19, n. especial, p. 200-224, 2017.

Outras fontes:

ARQUIVO HISTÓRICO DE PORTO ALEGRE MOYSÉS VELLINHO. Disponível em: <https://atom.procempa.com.br/index.php/junta-intendencional-2>. Acesso em: 10/02/2022.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

CÂMARA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. [http://www2.camara.poa.rs.gov.br/default.php?p\\_secao=118](http://www2.camara.poa.rs.gov.br/default.php?p_secao=118).

**MISCELÂNEA – SENTIDOS E ORIGEM DO TERMO  
EM LÍNGUA PORTUGUESA**

*Jefferson Evaristo* (UERJ)  
[jeffersonpn@yahoo.com.br](mailto:jeffersonpn@yahoo.com.br)

**RESUMO**

Nos estudos linguísticos – tomados de maneira mais ampla –, é possível identificar uma longa trajetória dos chamados estudos em miscelânea, textos em miscelâneas, miscelâneas em homenagem a autores e outros termos correlatos. Essa tradição, remontando ao contexto de Portugal do século XVI, passou por uma série de momentos importantes até chegar, nos séculos XX e XXI, ao formato que hoje conhecemos desse tipo de material. Nosso texto tem por objetivo discutir o conceito de estudos em miscelânea, indicando suas origens, acepções e configurações atuais e, a partir disso, demonstrar a produtividade, o alcance e a importância dessas pesquisas para os estudos linguísticos.

**Palavras-chave:**

Miscelânea. Estudos em miscelânea. Miscelânea em homenagem.

**ABSTRACT**

In linguistic studies – taken more broadly – it is possible to identify a long trajectory of so-called miscellaneous studies, miscellaneous texts, miscellanies in homage to authors and other related terms. This tradition, dating back to the context of Portugal in the 16<sup>th</sup> century, went through a series of important moments until it reached, in the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries, the format we know today for this type of material. Our text aims to discuss the concept of miscellaneous studies, indicating its origins, meanings and current configurations and, from this, demonstrate the productivity, scope and importance of these studies for linguistic researches.

**Keywords:**

Miscellaneous. Miscellaneous studies. Miscellaneous in homage.

**1. Introdução**

Nos estudos linguísticos – tomados de maneira mais ampla –, é possível identificar uma longa trajetória dos chamados estudos em miscelânea, textos em miscelâneas, miscelâneas em homenagem a autores e outros termos correlatos. Aqui, de maneira genérica, colocaremos todos sob um mesmo guarda-chuva de “miscelânea”.

Entretanto, o que seriam esses textos em miscelânea? Que origem teriam? Qual – ou quais – poderia ser a sua configuração e forma de apresentação? Haveria um numeroso elenco de perguntas que poderiam

ser feitas, uma vez que esse tipo de modo de estudo não costuma receber pesquisas particulares que a expliquem, situem e projetem.

Nosso texto, de maneira modesta e objetiva, busca levantar a discussão sobre miscelâneas. Para tanto, por efeitos didáticos, organizamos esta contribuição a partir das seguintes partes: a primeira, a presente, uma em que introduzimos a questão e apresentamos sua organização; a segunda, a próxima, uma seção em que tratamos sobre o conceito de miscelâneas segundo sua definição e princípio histórico; a terceira, na sequência, trata da trajetória e configuração dos estudos em miscelânea no Brasil, indicando algumas obras e momentos-chaves para a compreensão dessa trajetória; por fim, encerramos o texto com algumas palavras finais, certos de não haveremos esgotado a questão.

## **2. O termo “miscelânea”**

Segundo o prestigiado dicionário Caldas Aulete, a palavra “miscelânea” apresenta os seguintes significados:

1. Mistura confusa de coisas diversas; MIXÓRDIA; Na loja, havia uma miscelânea de objetos à venda.
2. Coleção de escritos sobre diversos assuntos ou de diversos autores em um só volume; COLETÂNEA. [F.: Do lat. *miscellanea, orum.*] (AULETE, 2011, p. 930)

E, seguindo, afirma que uma miscelânea de homenagem é um “livro que reúne artigos de vários autores sobre tema comum, ger<sup>39</sup>, pessoa, instituição, fato, etc., como homenagem, comemoração, etc.”.

O dicionário etimológico de Antônio Geraldo da Cunha (2010, p. 425) diz que uma miscelânea seria uma “coleção, reunião”, acrescentando que o étimo da palavra está ligado, ainda, ao verbo mexer; nesse sentido, poderia significar “dar movimento, agitar, misturar”. Os sentidos apresentados acima já podem ajudar na compreensão do que seja uma miscelânea e, por extensão, o que é este volume aqui apresentado aos leitores.

Até onde conseguimos rastrear na historiografia dos estudos em miscelânea, a primeira obra assim referenciada foi a de Garcia de Resen-

---

<sup>39</sup> Segundo informação do dicionário, “ger.” é a abreviação utilizada para “geral/geralmente” (AULETE, 2011, p. xiii).

de<sup>40</sup>, no século XVI. O autor, um poeta, contista e historiógrafo que viveu entre os anos de 1470 e 1536, chegou a ser secretário particular dos reis Dom João II e Dom Manuel, o que indica sua importância e o tamanho de seu vulto histórico. Figura partícipe da corte e da intelectualidade portuguesa de sua época, escreveu a obra *Miscelânea e variedades de histórias, costumes, casos e cousas que em seu tempo aconteceram*<sup>41</sup>, publicada postumamente em 1554. A obra entraria para a história da língua e da literatura portuguesa como a primeira em que o termo “miscelânea”, compreendido na acepção 2 do dicionário Aulete, seria utilizada.

Como podemos ver a partir da trajetória etimológica da palavra, do sentido dicionarizado atual e da origem “intelectual” do termo na língua portuguesa, uma miscelânea é, portanto, um conjunto, um agrupamento, uma reunião de estudos, textos, escritos em geral, agrupadas a partir de um eixo que lhe dará sentido interno – ainda que, aparentemente, a ideia seja a da acepção 1 do dicionário Aulete.

Ainda tomando como exemplo o texto de Resende (1917), sua miscelânea apresentada um compilado de “histórias, casos e cousas” que tinham como ponto de partida unicamente o fato de terem acontecido em determinado momento histórico e de estarem circunscritos ao âmbito da coroa portuguesa. Não havia ali, por exemplo, um agrupamento de estudos teóricos sobre determinado autor/tema; tampouco havia homenageados ou celebrações, ainda que a menção a diversos nomes de sua época pudesse levar – equivocadamente – a uma ideia de homenagem. Na obra de Resende, se alguma homenagem havia, certamente era apenas secundariamente, advinda do fato de citar histórias de determinadas personagens de seu tempo.

Mas, por que então o texto de Garcia de Resende é importante e aqui o citamos? A resposta, tão direta quanto simples: ele inaugura um caminho absolutamente frutífero e proífico, senda aberta e ainda hoje muito trilhada na grande área dos estudos de Letras em geral. Vejamo-lo brevemente.

---

<sup>40</sup> As informações biográficas de Garcia de Resende foram tiradas do projeto “alfarrabio.di”, da Universidade do Minho (Portugal) e podem ser consultadas em <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/resende.htm>. Acesso em: 24/11/22, às 18h31.

<sup>41</sup> Uma versão online, de acesso gratuito, pode ser vista em <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=29990>. Acesso em: 24/11/22, às 18h35.

### 3. Estudos em miscelânea no Brasil: trajetória e configuração

No Brasil, historicamente, os estudos em miscelânea sempre foram muito presentes na grande área de Letras<sup>42</sup>. Inicialmente, pelo trabalho de filólogos/historiadores<sup>43</sup> nos séculos XIX e XX, essas obras passam a compor coletâneas de estudos que sistematizavam pesquisas sobre determinado tema de nossa língua e literatura. Como uma grande preocupação da época era com a sistematização dos estudos histórico-linguístico-filológicos, obras nesse sentido começavam a ser publicadas, dando o tom das pesquisas do momento. Fazem parte dessa tradição obras bastante famosas, como a *Miscelânea Filológica*, de Serafim da Silva Neto (1940), um dos mais destacados filólogos brasileiros. Aqui, por uma adequação de espaço e para não sobrecarregarmos nossos leitores, indicaremos uma obra que exemplifique cada ponto discutido, não elencando uma lista exaustiva de títulos que, em última análise, podem ser facilmente descobertos a partir de uma simples pesquisa no *Google*.

A partir do início do século XX, começam a ganhar destaque obras em miscelânea que se dedicavam a estudos próprios sobre a língua e a literatura portuguesas, quer fossem elas portuguesa medieval, quer fossem elas portuguesa de então. É o ponto em que, indiscutivelmente, a obra *Miscelânea de Língua e Literatura Portuguesa Medieval*<sup>44</sup>, de Manuel Rodrigues Lapa (1965) se destaca. Na obra, estão presentes estudos sobre a lírica portuguesa, a versificação medieval, cantigas, cancioneiros e trovadores, etimologia linguística e paralelismo linguístico-literário. Chamamos atenção, ainda, para o fato de que a obra de Garcia de Resende também é discutida no livro em diferentes momentos, chegando a haver um estudo próprio sobre esse autor a partir de sua obra *Cancioneiro*.

Permitam-nos um pequeno gesto de imodéstia: também nós publicamos uma miscelânea de estudos sobre o tema da Nomenclatura Grama-

---

<sup>42</sup> Aqui, quando nos referirmos à “Letras”, com ele maiúsculo, estaremos falando, simultaneamente, dos estudos linguísticos, filológicos, literários, crítico-teóricos e/ou analíticos, dentre outros, aqui vinculados sob um mesmo termo “guarda-chuva” que os congregará.

<sup>43</sup> É digno de nota dizer que, em língua espanhola, há uma longa tradição de estudos filológicos em miscelânea, como já o atestava García de Diego em texto de 1925. Apenas a título de exemplo, há 102 anos publica-se ininterruptamente a Revista de Filología Española, disponível em <https://xn-revistadefilologiaespaola-uoc.revistas.csic.es/index.php/rfe/index>. Acesso em: 24/11/2022, às 19h08.

<sup>44</sup> Disponível em <https://bit.ly/3EZto42>. Acesso em: 24/11/2022, às 19h20.

tical Brasileira<sup>45</sup> (NGB), na qual figuramos como organizadores e autores de capítulos; na obra, há ainda uma longa entrevista com Evanildo Bechara discutindo a questão da NGB. Inserimo-nos, portanto, também nessa tradição intelectual.

Também a partir do século XX, começam a ganhar destaque as obras em miscelânea que se dedicavam a homenagear biobibliograficamente pesquisadores, especialmente quando de sua aposentadoria ou morte. Era, por assim dizer, um terceiro momento dos estudos em miscelânea no Brasil, inaugurando um caminho que seria seguido incontavelmente por muitos outros. A esse respeito, dirá Henriques (2020):

É uma prática comum nos estudos acadêmicos a publicação de livros ou revistas especializadas que homenageiam grandes nomes de cada área do conhecimento. Recebiam geralmente a denominação “*Miscelanea in honorem*”, mas têm tido seus títulos adaptados a práticas mais contemporâneas no uso das palavras, chamando-se simplesmente “Estudos em homenagem” ou destacando apenas o nome do homenageado precedido da preposição “para”. (HENRIQUES, 2020, p. 9)

O trecho de Henriques é retirado, como não poderia deixar de ser neste texto, de uma miscelânea recente feita em homenagem a Evanildo Bechara, cujo nome “tem especial destaque. É o único que figura com cinco – agora seis – aparições como homenageado<sup>46</sup>” (HENRIQUES, 2020, p. 9-10). De Bechara (1962), em sua obra “M. Said Ali e sua contribuição para a filologia portuguesa” – uma espécie de miscelânea que congrega diferentes estudos realizados por Said Ali e discutidos por Bechara –, vem a informação daquela que seria “a primeira, aliás, a ser feita no Brasil a um professor” (BECHARA, 1962, p. 6): a *Miscelânea de Estudos em Homenagem a Said Ali*, publicada em 1938. De lá para cá, as diversas *miscelanea in honorem* só se multiplicam, especialmente quando consideramos revistas acadêmicas recentes, em sua quase totalidade de acesso gratuito online, que multiplicam e popularizam o acesso do grande público a esse tipo de obra – e, como não poderia deixar de ser, abrem possibilidades mil para a ressignificação desse tipo de produção intelectual. Se a primeira miscelânea do Brasil, aquela sobre Said Ali citada por Bechara, “é hoje um livro raro, disputado por colecionadores e estudiosos” (HENRIQUES, 2020, p. 9), as modernas miscelâneas do século XXI estão a apenas um clique de distância.

---

<sup>45</sup> Cf. SILVA-ALVES, Jefferson Evaristo do Nascimento; FELIPE, MÁRCIA DA GAMA SILVA; CAMARA, T. M. N. L.; MONTEIRO, Luiz A. C. (Orgs). *Evanildo Bechara e os bastidores da NGB*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020.

<sup>46</sup> Todas as seis miscelâneas em homenagem a Bechara são elencadas no texto de Henriques.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Bem, voltemos aqui às nossas miscelâneas em homenagem a autores. Aqui, a miríade de obras possíveis de serem citadas para exemplificar a questão é mais que uma avalanche; é como que um mar salgado cujas lágrimas são não mais as de Portugal, mas as da incapacidade de cruzarmos toda a vastidão existente, todo o mar adiante.

Como deixar de dizer das incontáveis miscelâneas linguístico-filológicas escritas em honra a alguns dos nossos maiores nomes, como Evanildo Bechara, Celso Cunha, Said Ali, Leodegário de Azevedo Filho, Ismael Coutinho, Rocha Lima, Antenor Nascentes, Maria do Amparo Tavares Maleval, Gladstone Chaves de Melo, Maria Helena Mira Mateus e outros, cuja lista poderia compor muitas e muitas páginas? Como escolher alguma obra em específico e citá-la? Que nossos leitores nos perdoem, mas não conseguimos; optamos, porém, por indicar uma brevíssima lista de obras cujos autores não podem ser esquecidos.

Indicaremos algumas miscelâneas que julgamos importantes, cada qual a seu modo, de serem mencionadas. Os critérios que organizam dessa “miscelânea de miscelâneas” são os da importância do autor, da obra, dos textos reunidos ou do organizador da obra:

AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarante; SILVA NETO, Serafim da. *Estudos filológicos: homenagem a Serafim da Silva Neto*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1967.

AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarante. *Miscelânea filológica, em honra à memória do prof. Clóvis Monteiro*. Rio de Janeiro: Editora do professor, 1965.

BARROS, MRK de; GOUVÊA, C. M.; BECHARA, E. *Miscelânea em homenagem ao Prof. Dr. Gladstone Chaves de Melo*. Rio de Janeiro: Autor, 1995.

BECHARA, Evanildo. *M. Said Ali e sua contribuição para a filologia portuguesa*. Rio de Janeiro: Autor, 1962.

CASTRO, Ivo; DUARTE, Inês (Ed.). *Razões e emoção: miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus*. Lisboa: Imprensa nacional-Casa da moeda, 2003.

CAVALIERE, Ricardo. *Entrelaços entre textos: miscelânea em homenagem a Evanildo Bechara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

PEREIRA, Cilene da Cunha. *Miscelânea de Estudos Linguísticos, Filológicos e Literários in Memoriam Celso Cunha*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995

SANTOS, Denise Salim. *O sentimento da língua*. Homenagem a Evanildo Bechara - 90 anos. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2020<sup>47</sup>

SILVA, José Pereira da; AZEVEDO FILHO, Leodegário de. *Dicionário biobibliográfico da Academia Brasileira de Filologia*<sup>48</sup>. Rio de Janeiro: Abrafil, 2012<sup>49</sup>.

Percebam os leitores aqui que, intencionalmente, não citamos nenhuma miscelânea disponibilizada em revistas acadêmicas, mas optamos por indicar apenas aquelas publicadas em livros. Tal fato não se configura como alguma espécie de demérito ou preconceito com essas obras, mas tem uma explicação puramente logística: parece-nos impossível conseguir dar conta da quantidade de obras disponíveis sob esse suporte.

A título de exemplo sobre a questão, uma pesquisa no *Google Scholar*<sup>50</sup> com a entrada “miscelânea” indica o retorno de 38.000 ocorrências. Se refinamos o termo de entrada para “miscelânea em homenagem”, temos o retorno de 6.600 ocorrências. Naturalmente, aqui não há um filtro que indique apenas obras sobre as Letras; o fato, porém, não muda a importância que estudos em miscelânea têm no Brasil e a sua influência, alcance e produtividade na área de Letras.

---

<sup>47</sup> Disponível em [https://naueditora.com.br/wp-content/uploads/2021/02/O-Sentimento-da-Lingua\\_Ebook.pdf](https://naueditora.com.br/wp-content/uploads/2021/02/O-Sentimento-da-Lingua_Ebook.pdf). Acesso em: 24/11/22, às 22h08.

<sup>48</sup> A obra pode ser considerada uma miscelânea em homenagem a autores porque elenca os principais nomes dos estudos linguísticos-filológicos do Brasil organizados a partir da Academia Brasileira de Filologia, “resumindo aqui verbetes sobre os patronos das suas 40 cadeiras e sobre todos os seus ocupantes, desde a sua fundação ao presente momento. Sem dúvida, trata-se do primeiro grande plano no sentido da elaboração de uma enciclopédia com todos os linguistas e filólogos brasileiros” (SILVA; AZEVEDO FILHO, 2012, p. 13).

<sup>49</sup> Encontramos duas versões disponíveis na internet, embora com a advertências de estarem as obras ainda não revisadas pelos autores. Optamos por indicar a referência da obra mais completa, disponível em <https://filologiauefs.files.wordpress.com/2015/03/diccionc3a1rio-biobibliogr3a1fico-da-academia-brasileira-de-filologia.pdf>. Acesso em: 24/11/22, às 22h09.

<sup>50</sup> Pesquisa realizada em: 24/11/221, às 22h52.

#### **4. Algumas palavras para encerrar o texto**

As definições de miscelânea indicadas no dicionário ajudam o leitor a se situar na proposta que aqui apresentamos. Talvez um leitor um tanto ou quanto mais descuidado possa imaginar que a primeira acepção que apresentamos a partir do dicionário Caldas Aulete, a que indica mistura confusa de coisas, seja a utilizada na confecção deste texto; enganase, porém, esse leitor, em pensar assim.

Nosso texto buscou reunir informações acerca dessa temática de estudos e publicações que pudesse ser relevante do ponto de vista da trajetória desse gênero, ajudando a situar os leitores nessa rica tradição de textos que, sendo uma coletânea, uma “coleção de escritos sobre diversos assuntos ou de diversos autores em um só volume” (AULETE, 2011, p. 930), apresenta como que um panorama, um estado da arte sobre determinado tema, assunto, pesquisas ou autor. E, nesse sentido, esperamos que esta proposta atinja seus objetivos e ensaje a curiosidade para um campo de estudos que, sendo antigo e sempre novo, ainda é fértil e produtivo.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BECHARA, Evanildo. *M. Said Ali e sua contribuição para a filologia portuguesa*. Rio de Janeiro: Autor, 1962. Disponível em <http://www.filologia.org.br/textos/bechara1962-a.pdf>. acesso em: 24/11/22, às 22h31.

GARCÍA DE DIEGO, V. Miscelânea Filológica. *Revista de Filología Española*, v. 12, p. 1-15, Jan 1, 1925.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. Apresentação. In: SANTOS, D.S. *O sentimento da língua*. Homenagem a Evanildo Bechara – 90 anos. Rio de Janeiro: Nau, 2020.

LAPA, Manuel Rodrigues. *Miscelânea de Língua e Literatura Portuguesa*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1965.

NETO, Serafim da Silva. *Miscelânea filológica*. Gráfica Dias Vasconcelos, 1940.

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA  
NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO:  
UM ESTUDO À LUZ DOS PRESSUPOSTOS  
DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO**

*Alexandre Galhardo (UVA)*

[alexandremgalhardo@gmail.com](mailto:alexandremgalhardo@gmail.com)

*Claudia Giesel (UVA)*

[claudia.giesel@uva.br](mailto:claudia.giesel@uva.br)

*Graziela Borguignon Mota (UVA)*

[graziela.mota@uva.br](mailto:graziela.mota@uva.br)

**RESUMO**

Tendo em vista que um dos grandes problemas no processo de formação crítica dos estudantes nas escolas públicas e particulares pode estar atrelado ao uso do livro didático, este estudo pesquisa sobre a influência desse material no processo de construção de identidades dos alunos com o intuito de averiguar se são instigadas oportunidades de reflexão crítica no que tange às questões sociais. A análise de dados aqui presente ocorreu por meio de dois recortes do livro *Peacemakers 6*, da editora Moderna. Foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo como principal objetivo metodológico a pesquisa exploratória atrelada à pesquisa bibliográfica. Para a análise do *corpus* selecionado, foram utilizados os pressupostos da Análise Crítica do Discurso (ACD) e o Modelo Tridimensional de Fairclough (2016). Em resumo, verificou-se que um livro didático pode, de fato, influenciar no processo de construção de identidade dos alunos, visto que ao distanciar os discentes de sua realidade com base em atividades opostas ao seu contexto social e ao atribuir concepções tradicionais em relação à composição de família, o material perpetuou, nos recortes apurados, um discurso tradicional e excludente, contribuindo assim para a manutenção das relações de poder existentes na sociedade por meio da naturalização do discurso.

**Palavras-chave:**

Identidade. Livro didático. Análise Crítica do Discurso.

**ABSTRACT**

Bearing in mind that one of the major problems in the process of critical education of students at public and private schools may be linked to the teaching material, this research investigates the influence of this material on the process of constructing students' identities to discover if opportunities for critical reflection, regarding social issues, are instigated. The analysis was based on different excerpts from the book *Peacemakers 6*, by Moderna publishing house. A qualitative research study was carried out with the main methodological objective of exploratory research linked to bibliographical research. For the analysis of the selected *corpus*, the assumptions of Critical Discourse Analysis (CDA) and Fairclough's Three-dimensional Model (2016) were used. As a result, it was found that a textbook can, in fact, influence the process of constructing students' identity by means of distancing them from their reality

through activities which are not compatible to their social context and by attributing traditional conceptions in relation to the composition of a family. In conclusion, the material perpetuated, in the collected excerpts, a traditional and excluding discourse, and thus, contributing to the maintenance of relations of power in society through the naturalization of discourse.

**Keywords:**

**Identity. Textbook. Critical Discourse Analysis.**

## **1. Introdução**

O livro didático deve ser um instrumento para o trabalho pedagógico do professor, atuando como fonte de referência ao conhecimento e sendo um suporte para alcançar os pensamentos cultural, científico e literário. Deve conceder autonomia ao profissional e aos alunos, e não ser um instrumento autoritário na sala de aula. Do mesmo modo, o material didático também serve como ferramenta norteadora, no currículo escolar, do desconhecido para o conhecido, contendo recursos que tornam o aprendizado interessante e ajudam os alunos a construir sua identidade social e costumes culturais, corroborando então de forma positiva para o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, essa ferramenta pedagógica também auxilia no planejamento das aulas e na construção de avaliações ao longo do ano. Contudo, na medida em que, para milhares de estudantes, o livro didático pode ser o primeiro contato que eles têm com o mundo e é através desse material, e das interações sociais vivenciadas na escola que serão desenvolvidos os pensamentos críticos e literários, é importante também que haja uma adaptação do material de acordo com cada contexto de ensino, visto que cada escola apresenta diferentes particularidades quanto à educação. Em suma, faz-se imprescindível compreender a força que os livros didáticos apresentam no contexto educacional.

Tendo em vista tal questionamento, o objetivo deste estudo é analisar a influência de um livro didático na formação social e, ao mesmo tempo, intrapessoal dos alunos. É necessário constatar se são dadas oportunidades aos alunos para a construção de pensamentos críticos que envolvam questões de cunhos sociais como a discriminação e o sexismo. Para tal, esta pesquisa será realizada levando em consideração o ramo dos estudos da linguagem que investiga o discurso como prática social: a linguística crítica. Tal subdivisão da linguística ocasionou o surgimento da Análise Crítica do Discurso, ACD, na qual se situa o Modelo Tridimensional de Fairclough (2016) como aparato da análise de dados.

Em síntese, com o intuito de apresentar uma análise prévia acerca da conclusão deste estudo, constata-se que é relevante a presença de uma visão mais crítica e comunitária no momento de produção de um livro didático. Torna-se fundamental ter em mente os diferentes contextos sociais, econômicos e culturais presentes em todo o território brasileiro, principalmente quando associados à educação. Em outras palavras, torna-se preciso que haja, nas mais diversas esferas sociais, uma desconstrução de discursos preconceituosos que perpetuam as relações de poder, para, desse modo, alcançar-se uma sociedade com maior grau de inclusão a partir de uma educação crítica, transformadora e libertadora.

## **2. A análise de texto na ACD: o Modelo Tridimensional**

Fernandes (2014) disserta sobre os quatro significativos conceitos empregados na ACD, que são: intertextualidade, interdiscursividade, ideologia e hegemonia e afirma que esses princípios estão diretamente relacionados ao Modelo Tridimensional de Fairclough (2016) e às suas dimensões de prática textual, discursiva e social. A dimensão principal da ACD é a do texto, uma vez que ele é visto como dono de traços e pistas de rotinas sociais ligados ao processo de naturalização do discurso, tornando-se assim objeto de investigação e de estudo.

Para tal, com o intuito de investigar como um texto redige relações sociais e como ele atua na construção de identidades, é possível usar categorias de análise que investiguem a metafunção interpessoal de textos, as quais Fairclough (2016) descreve como: controle interacional, modalidade, polidez e *ethos*. A princípio, o controle interacional está relacionado às características das interações comunicativas, ou seja, ações que ajudam para que a comunicação transcorra sem obstruções; está subdividida em: tomada de turno, controle de temas/tópicos e controle de agendas.

A próxima categoria, modalidade, possui um cunho subjetivo e está diretamente relacionada à gramática da língua e como o uso de verbos modais podem causar um impacto positivo ou negativo no discurso. Isto é, “essa categoria diz respeito a aspectos da significação textual que contribui para a identificação na medida em que indica o grau de comprometimento com o que se fala ou escreve – comprometimento com a verdade, a moral, a necessidade (obrigação), os valores daquilo que se diz” (CAVALCANTI, 2020, p. 68).

Em relação à polidez, Fernandes (2014) relaciona tal esfera ao conceito de pragmática, ramo da Linguística que estuda o uso da língua pelos falantes em detrimento de diferentes situações de comunicação.

No que tange à categoria *ethos*, Antunes e Pauliukonis (2018, p. 288) afirmam que “o discurso marcante, agradável, cativante passa pela construção de uma imagem positiva do orador, de um *ethos* favorável e adequado ao público a que se destina.”. Da mesma forma, Fernandes (2014) relaciona tal conceito à maneira como as pessoas criam as suas identidades ao se expressarem, seja tanto por meio do discurso, quanto por meio da linguagem corporal; o *ethos* está presente desde a forma como os seres humanos se movimentam, até como eles se vestem - é algo que se denota por todo o corpo e colabora para a construção de identidades por meio da linguagem verbal ou não verbal.

Quanto à dimensão da prática discursiva, a qual está relacionada à produção, à distribuição e ao consumo de textos, Fernandes (2014) resalta três categorias analíticas da ACD: a coerência, a intertextualidade e a interdiscursividade. A autora relata que analisar tais processos de um texto pode levar à conclusão de que há uma grande variável presente em cada contexto, uma vez que há diferentes práticas sociais envolvendo o leitor e o seu ambiente social.

À vista disso, a coerência, quando relacionada ao texto, faz alusão ao sentido lógico do texto e às ideias apresentadas pelo autor. Isto é, essa categoria é responsável pela construção dos sentidos da textualidade, sendo fundamental para que ocorra a eficiência na transmissão da mensagem ao interlocutor e, por consequência, o entendimento, uma vez que “um texto só faz sentido para alguém que nele vê sentido” (FAIRCLOUGH, 2016 p. 118).

Em relação à intertextualidade, Fernandes (2014) discorre sobre os dois tipos de intertextualidade existentes: a horizontal e a vertical. Segundo a autora, a horizontal “diz respeito às relações dialógicas que os textos estabelecem com outros que os antecederam e, também, com futuros textos que os seguirão” (FERNANDES, 2014, p. 112). Já a intertextualidade vertical, “estabelece relações entre um texto e outros textos que se encontram historicamente mais ou menos próximos dele” (FERNANDES, 2014, p. 112). Em resumo, todo texto, por maior ou menor que ele seja, é um intertexto que estabelece relações de diálogo com textos já escritos e com aqueles que ainda serão produzidos.

No tocante da interdiscursividade, Fernandes (2014) afirma que esta categoria ocorre em um nível mais abstrato, sem efetuar uma análise social do texto, além também de considerar distinta a articulação dos gêneros, dos discursos e dos estilos, sejam estes formais, informais e ou oficiais nas atividades comunicativas.

Em referência à prática social na qual um texto está inserido, Fairclough (2016) sugere uma terceira dimensão onde se tem como objetivo os elementos ideológicos e hegemônicos do texto em análise. Segundo o autor, a intenção é problematizar os discursos presentes no texto com o intuito de acabar com as relações de poder, de modo com que ocorra uma quebra na ideologia e hegemonia dos textos.

Em síntese, Fernandes (2014) afirma que a ideologia está associada a determinados contextos sociais e às percepções sensoriais do mundo externo de um indivíduo ou de um grupo social. Quanto à hegemonia, a autora interpreta hegemonia e poder como sinônimos. Isto é, o discurso perpetua a hegemonia, tanto em níveis sociais, como, por exemplo, quando grupos dominantes na sociedade buscam estabelecer uniões que os ajudem a se manterem em posições de poder, quanto em níveis da linguagem, quando distintas variedades linguísticas são consideradas inadequadas para uso em determinado contexto sociocomunicativo.

Por fim, vale evidenciar que Van Dijk (2008) menciona as relações de poder na sociedade como um objeto de estudo para explicar a reprodução de discursos preconceituosos, por exemplo. Segundo o autor, “precisamos relacionar propriedades do micro nível da escrita, da fala, da interação e das práticas semióticas a aspectos do macro nível da sociedade como grupos, organizações ou outras coletividades e suas relações de dominação.” (VAN DIJK, 2008, p. 9).

### **3. *O livro didático e a sua influência na formação da identidade dos alunos***

Levando-se em conta os estudos apresentados até aqui, e tendo em mente as relações de poder que um texto pode apresentar, torna-se possível inferir que um dos grandes problemas no processo de formação crítica dos estudantes pode estar atrelado aos livros didáticos, LDs, sugeridos, ora pelo Ministério da Educação (PNLD), ora pela direção da escola, para o uso pelo professor.

Em outros termos, por ser o guia norteador das aulas, os LDs podem, de maneira contínua e ampla, influenciar os estudantes em sua formação como cidadão – tais materiais carregam uma grande responsabilidade social na forma em que apresentam os seus conteúdos e por isso merecem estudos acerca de sua influência no contexto escolar.

Desse modo, antes de tecer uma crítica quanto à influência dos LDs na formação social dos alunos, é necessário levar em consideração muitos fatores para que tal fato ocorra, mas, o principal deles, é o contexto socioeconômico em que os materiais são produzidos.

Dado esse fato, percebe-se o porquê de determinados LDs não trazerem questões sociais contemporâneas que possibilitam a construção identitária dos alunos; é como se os autores tivessem que seguir um padrão para agradar aos ideais do mercado consumidor. Por essa razão, é possível notar nos LDs concepções e ideias que não representam todos os indivíduos de uma sociedade plural, heterogênea e globalizada.

À vista disso, Tilio (2010) discorre sobre como os LDs podem controlar as atividades propostas, estabelecendo, previamente, o que pode ou não ser feito. Em regra, os professores recebem uma versão do livro diferente dos alunos, onde é apresentada uma diretriz demonstrando qual assunto deve ser ensinado e que “muitas vezes, mesmo em atividades propostas para serem personalizadas, o aluno só tem espaço para informar fatos pessoais; o assunto a ser ensinado já foi estabelecido pelos livros.” (TILIO, 2010, p. 185).

É importante salientar que tais fatos vão em contrapartida aos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, instituídos pelo Ministério da Educação em 1998. Dentre os dez objetivos que os PCNs apresentavam como meta para alavancar os estudos dos alunos, torna-se importante destacar três em razão do tema desta pesquisa: o desenvolvimento da cidadania, a criação de uma posição crítica na sociedade e a construção da identidade nacional e pessoal.

Não obstante, também deve ser levado em consideração que é difícil representar toda a diversidade de uma sociedade no livro didático; e quando representada, é uma cultura estereotipada. É por isso que podemos “(...) usar o termo identidade para fazer referência a como uma pessoa entende seu relacionamento com o mundo, como esse relacionamento

é construído através do tempo e no espaço e como a pessoa entende possibilidades para o futuro” (NORTON, 2000, p. 5, tradução nossa<sup>51</sup>).

Portanto, é de suma importância que os professores ofereçam aos alunos oportunidades para que eles possam desenvolver pensamentos críticos e, de igual maneira, contribuir em suas construções identitárias como um ser social.

Igualmente, é fundamental que o professor seja um ser mediador durante esse processo, visto que é um momento marcado por diversas tribulações. Segundo Santos (2013, p. 29), “os estudos mostram que, ao tratar dos aspectos identitários, direta ou indiretamente, os LDs (re)constróem identidades de professores/as e alunos/as, trazendo consequências para o processo de ensino aprendizagem”. Tais consequências podem ajudar, por exemplo, os sujeitos a construir suas próprias opiniões sobre questões sociais com base em conceitos e ideias bem fundamentadas.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que a forma com que o professor lida com o livro didático na sala de aula é que vai assegurar um ensino reflexivo e crítico (Cf. TURÍBIO; SILVA, 2017). Para tal, Barbosa e Noronha (2008) dissertam sobre a importância da descentralização do contexto escolar e do livro didático para que se possa elaborar diferentes tipos de materiais educacionais em virtude das tecnologias de informação e de comunicação - tal ideia está relacionada ao uso de instrumentos não didáticos com intuítos pedagógicos.

Além disso, as autoras supracitadas também recomendam o uso de jogos eletrônicos com finalidades educativas, a fim de transformar o processo de ensino-aprendizado em uma tarefa lúdica. Aos alunos, essa mudança pode proporcionar a oportunidade de serem os protagonistas do seu próprio aprendizado. Aos professores, a chance de perceberem que o livro didático é apenas um dos recursos de ensino dentre tantos outros disponíveis para serem usados na sala de aula.

Por fim, faz-se necessário relembrar que “(...) professores e livros didáticos influenciam as mentes dos alunos (...)” (VAN DIJK, 2008, p. 21), podendo então gerar um grande impacto nas formações sociais e nas construções identitárias na sala de aula. Sendo assim, é por isso que estu-

---

<sup>51</sup> Do original: “I use the term identity to reference how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future.” (NORTON, 2000, p. 5).

dar questões que envolvam o desenvolvimento pessoal e coletivo dos alunos é tão importante, observando, de mesmo modo, como este desdobramento acontece, uma vez que “(...) podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo” (SILVA, 2014, p. 96).

#### **4. Análise do corpus: uma reflexão da construção identitária do aluno à luz do livro didático**

Dando importância aos estudos até então realizados, o material didático a ser analisado será o *Peacemakers 6*<sup>52</sup>, da editora Moderna. O foco de análise consistirá em recortes das unidades dois e três, intituladas, respectivamente, *Identities*<sup>53</sup> e *We all have a Family*<sup>54</sup>. Para a composição deste estudo, será feita a investigação de acordo com os pressupostos do Modelo Tridimensional de Fairclough (2016) (Figura 1), através das três esferas de análise mencionadas no capítulo dois: a prática textual, a prática discursiva e a prática social.

Figura 1: *Modelo Tridimensional de Fairclough.*



Disponível em: FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. 2. ed. Brasília: UnB, 2016.

<sup>52</sup> Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/ingles/peacemakers/>. Acesso em: 9 maio 2021.

<sup>53</sup> Tradução: Identidades.

<sup>54</sup> Tradução: Todos nós temos uma família.

#### 4.1. Unidade dois: identities

Antes de tecer reflexões acerca do capítulo dois do LD escolhido, é importante destacar que uma das propostas pedagógicas postuladas pela editora é a colaboração com a formação integral do aluno. Com isso, torna-se necessário averiguar se esta proposta realmente está sendo exercida, visto que “o sujeito, ao se inscrever nas formações discursivas, passa a constituir-las e a ser constituído por elas, por meio das práticas discursivas que estão constantemente movimentando-se, (entre)cruzando-se, (trans) formando-se e (re)apresentando saberes” (ARAÚJO; DIEB, 2007, p. 53).

Nesta perspectiva, logo no início da unidade dois, é ilustrado para os alunos quatro imagens que fazem consonância com o título desta parte do LD. Dentre estas quatro imagens, é possível afirmar que uma delas faz conexão direta com o contexto dos alunos: um grupo de cinco pessoas segurando a bandeira do Brasil (Figura 2). Além disso, há também uma frase afirmando “We’re Brazilians and proud of it!”<sup>55</sup>.

Figura 2: Pessoas segurando a bandeira do Brasil.



Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/ingles/peacemakers/>.

Nas páginas seguintes, na parte da unidade intitulada como “This is me”<sup>56</sup>, a figura de uma menina (Figura 3) é usada para explicitar uma atividade de compreensão auditiva, uma das quatro habilidades exploradas no ensino de Língua Inglesa, LI. Contudo, ao olhar para a imagem e para os comandos da questão (letras a e b) uma controvérsia quanto ao título da unidade, *identities*, e quanto à imagem utilizada no início da uni-

<sup>55</sup> Tradução: Nós somos brasileiros e temos orgulho disso!

<sup>56</sup> Tradução: Este sou eu.

dade (Figura 2) já pode ser observada; ao assistir ao vídeo, os alunos irão notar que a menina, aprendiz de LI, não é brasileira.

Figura 3: *Estudante intercambista.*

**Listening This is me**

Pre-listening

1 Look at the picture. Talk to your classmates.



a Esta é Nalinkarn, uma estudante intercambista. Você sabe o que é um/a estudante intercambista? *Respostas possíveis: É um/a estudante que viaja para um país estrangeiro para aprender por exemplo, o idioma e a cultura desse país, por um determinado tempo.*

b Você vai ouvir um trecho do vídeo de apresentação publicado por Nalinkarn. Quais informações você imagina que ela vai mencionar? *Respostas possíveis: Ver Notas.*

Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/ingles/peacemakers/>.

Para tal, questiona-se a motivação para a escolha de certos conteúdos e materiais em detrimento de outros pertinentes à realidade dos alunos que serão contemplados com o material didático selecionado (neste caso, trata-se da rede pública de ensino, mais especificamente, para o 6º ano). Isto é, compreende-se que seria mais adequado se os estudantes escutassem o relato de uma pessoa brasileira, para assim criarem um sentimento de pertencimento quanto às estruturas socioculturais em um momento de aprendizagem de um novo idioma.

Nesta lógica, utilizando dos pressupostos da ACD e do Modelo Tridimensional de Fairclough (2016), faz-se necessário apreender a razão para que acontecimentos como os mencionados acima venham a ocorrer em livros didáticos de LI, assim como entender como isto afeta diretamente no desenvolvimento das identidades dos alunos.

Logo, levando em consideração o discurso como texto, Fairclough (2016, p. 108) afirma que as escolhas de determinadas orações, “resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais e conhecimento e crença.”. Sendo assim, quando os autores escolheram trazer uma atividade focalizada em uma pessoa de outro país, de outra cultura, onde a LI também não é a língua materna, e com destaque a um intercâmbio, uma atividade distante da realidade de alunos de 6º ano devido a idade que apresentam, os escritores escolheram em afastar os alunos desta tarefa, já que os estudantes podem não se sentir

representados culturalmente e tão pouco acolhidos em relação às atividades que são possíveis de se tornarem realidade neste determinado momento de suas vidas.

Seguindo esta lógica, no que concerne à prática discursiva, Fairclough (2016, p. 111) afirma que “envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais.”. Sendo assim, tendo em vista esta citação e a imagem de análise (Figura 3), entende-se que os processos de produção e distribuição deste material estão relacionados a um contexto escolar, onde os principais consumidores serão os alunos. Contudo, é possível notar nesta atividade concepções não relacionadas ao cenário dos alunos, já que a nacionalidade com maior presença nas salas de aula é apenas uma: brasileira.

À vista disso, com o intuito de entender o porquê de a atividade trazer um vídeo de uma pessoa de diferente nacionalidade dos alunos, Tilio (2010) discorre sobre o fato da constante valorização daquilo que vem de outro país, além também da tentativa de camuflar uma preocupação com a diversidade cultural, com a intenção assim de anular o etnocentrismo visto constantemente nos materiais de LI. Entretanto, a problemática desta questão se relaciona diretamente ao título da atividade: *this is me*. É necessário pensar na relação de pertencimento que os discentes vão criar ao realizar a atividade e, principalmente, nas perguntas que eles podem realizar para si mesmos no que diz respeito à razão de aprender outro idioma.

Entretanto, é importante ressaltar que a representação de diferentes culturas em um LD é de suma relevância, visto que “(...) a escola não deve ser apenas um lugar onde uma geração passa para a outra um acervo de conhecimentos, e, por isso, os professores precisam criar situações que permitam o aprimoramento de valores e atitudes” (ARAÚJO; DIEB, 2007, p. 89).

Em outras palavras, a simbolização de diferentes culturas torna-se essencial para a construção de uma ideia de sociedade plural, tendo em vista principalmente a concepção de um mundo cada vez mais globalizado; “(...) ao retratar situações cotidianas, as ilustrações deveriam incluir pessoas de diferentes faixas etárias, etnias, sexualidade, classes sociais etc.” (TILIO, 2010, p. 182).

Dessa forma, antes de tecer pareceres em relação à prática social, é relevante destacar uma sugestão de aprimoramento da tarefa apresenta-

da. Para tanto, Barbosa e Noronha (2008) discorrem sobre diferentes formas de exploração das temáticas dos livros didáticos, seja por meio do uso de materiais paradidáticos, ou pela variação dos métodos de ensino, onde está implicado uma postura mais ativa dos alunos, não sendo assim o professor o único detentor de conhecimento.

À vista disso, o professor, ao realizar esta atividade com os alunos, poderia destacar exemplos de pessoas relacionadas aos seus contextos sociais que conseguiram usufruir da LI para alcançar seus objetivos. Além disso, pedir aos alunos que expusessem também as suas próprias vivências, a fim de estabelecer uma conexão com o título da atividade: *this is me*.

Em relação ao planejamento de aulas em virtude da descentralização do LD, as autoras aludidas desenvolvem pensamentos acerca do déficit que esses materiais podem apresentar devido à pluralidade de informações presente no mundo atual. Para tal, elas propõem “a necessidade de o professor ser autor dos seus instrumentais/métodos de ensino e buscar permanentemente qualificação profissional, engajando-se/formando grupos de pesquisa que vinculem a escola, a universidade e a comunidade” (BARBOSA; NORONHA, 2008, p. 9). Em resumo, é importante que o professor tenha um olhar crítico acerca do material que está sendo usado para assim realizar as devidas adequações no momento do aprendizado.

Ademais, no que tange à prática social, terceiro nível de análise do Modelo Tridimensional de Fairclough (2016), Correia (2004, p. 224) reitera que “tanto a ideologia como a hegemonia são, pois, conceitos que se articulam de modo evidente com a dimensão simbólica, cultural e comunicacional da actividade social e política, designadamente com as relações de poder e de dominação”. Isto é, um escritor pode, de acordo com a sua crença ou ideologia, estar influenciando os leitores de um texto (Cf. VAN DIJK, 2008) a pensarem de determinada forma, assim como estabelecendo relações de poder entre diferentes grupos sociais.

Com referência aos impactos causados no processo de construção de identidades dos alunos em virtude das análises mencionadas, é importante lembrar o contexto de circulação deste material didático: turmas do sexto ano do Ensino Fundamental II. Isto posto, é válido ressaltar que o LD, mesmo tendo sido aprovado pelo PNLD, ao trazer uma atividade desconexa à realidade dos alunos, principalmente uma atividade de compreensão auditiva, que muitas vezes é encarada com um sentimento de

medo pelos alunos, contribui, similarmente, para o desapeço às aulas de LI, visto que “ninguém se interessa pelo desinteressante, pelo que não lhe fará falta, pelo que não terá qualquer utilidade prática” (PAULA; SILVA, 2012, p. 106).

Com esse fim, é importante enfatizar que “a forma de influência pode ser muito mais difusa, complexa, global, contraditória, sistemática e quase não percebida por todos os envolvidos” (VAN DIJK, 2008, p. 21). Dessa forma, os discentes podem estar sendo levados a esquecerem de si próprios durante o processo de ensino–aprendizagem, visto que a tarefa proposta pelo LD foi em contrapartida com a imagem usada no início da unidade (Figura 2), assim como com o título da unidade, *identities*, e com o título da atividade, *this is me*, dado que “identidades sociais não são fixas e inerentes às pessoas; elas são construídas no discurso durante os processos de construção de significados” (TILIO, 2010, p. 171).

Por fim, a próxima subseção deste estudo abordará uma análise acerca dos conteúdos da unidade três, *We all have a Family*, e discorrerá sobre os impactos que unidades como esta podem apresentar na vida dos estudantes e no processo de descoberta de si mesmo. Além disso, o título da lição também será levado em consideração para a análise, dada a conexão estabelecida com o conteúdo da unidade.

#### **4.2. Unidade três: *We all have a family***

Com o propósito de contribuir com uma educação mais crítica e inclusiva para assim desvelar as relações de poder estabelecidas pela sociedade através dos tempos, analisa-se, nesta seção do artigo, a unidade três. De antemão, tendo em vista uma das palavras do título da unidade, *family*<sup>57</sup>, espera-se que esta parte do livro leve em consideração o significado mais atual da palavra de acordo com o dicionário. Em conformidade com Houaiss (2016), o termo família é definido como um núcleo de pessoas que são unidas por laços afetivos por meio da manutenção de uma relação afetiva em um mesmo ambiente. Para tal, compreende-se que, com base em uma tentativa de inclusão, o dicionário não faz nenhuma menção a sexo e a gênero, destacando apenas os laços afetivos como principal pilar de uma família.

---

<sup>57</sup> Tradução: Família.

Sendo assim, logo no início da unidade, são ilustradas para os alunos (Figura 4) quatro imagens que, de acordo com o título da unidade acima delas, *We all have a family*, podem demonstrar uma relação lógica entre significante e significado, já que “o signo tem uma natureza psíquica e é a união do sentido e da imagem acústica, ou seja, do significado e do significante” (XAVIER, 2014, p. 89). Isto é, o leitor consegue compreender a temática da unidade apenas por intermédio das imagens, uma vez que mediante os conhecimentos adquiridos pelos alunos por meio do discurso e das relações sociais, torna-se possível idealizar um significado acerca de determinado signo linguístico.

Figura 4: Famílias retratadas no livro didático.



Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/ingles/peacemakers/>.

Desse modo, considerando as questões mencionadas anteriormente, é importante destacar outra problemática que acaba, indiretamente, afetando o processo de construção de identidade: o tamanho das imagens em relação ao tamanho do texto, especificamente em simetria ao título da unidade. Gonçalves (1998) reconhece que devido às demandas da sociedade moderna há uma tendência, em diversos contextos comunicativos, de se priorizar mais as imagens do que o texto. Contudo, a autora declara que “a consequência deste procedimento é que todas as outras leituras possíveis são apagadas por aquele ‘recorte’ apresentado pela imagem” (GONÇALVES, 1998, p. 55).

Nessa perspectiva, dando importância aos recortes apresentados pelo LD, e pela afirmação da autora supracitada, compreende-se que a representação exclusivamente de grupos heteroafetivos no início de uma unidade aficionada à representação de diferentes famílias acaba por anu-

lar outras formações familiares, principalmente aquelas constituídas por pessoas da comunidade LGBTQIAP+<sup>58</sup>.

Apesar disso, é interessante perceber que o livro, dentre as quatro imagens usadas para evidenciar a temática da unidade, ao menos traz uma imagem demonstrando uma família constituída, exclusivamente, por pai e filhas, o que ajuda na construção de diferentes significados de família por parte dos alunos, fugindo assim do padrão constantemente estabelecido pela sociedade: uma família com pai, mãe e filhos.

Contudo, é preciso retornar à questão da exclusão da comunidade LGBTQIAP+ nos LD, principalmente quando retratam famílias, levando em consideração os pressupostos da ACD e do Modelo Tridimensional de Fairclough (2016) e assim tecer argumentos com maior intensidade para entender a influência que a escolha desta conduta, por parte dos autores e da editora do material, pode gerar como consequência social.

Posto isto, levando em consideração a prática textual do recorte em apreciação, é importante argumentar sobre o significado potencial e como ele é “(...) um complexo de significados diversos, sobrepostos e algumas vezes contraditórios, de forma que os textos são em geral altamente ambivalentes e abertos a múltiplas interpretações” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 107).

À guisa de explicação, o significado potencial é “aquele geralmente demarcado pelos dicionários e que determina a forma como os sujeitos farão referência ao conceito em questão” (FOSSÁ; PICHLER, 2013, p. 3). Em outros termos, trazendo tal problemática para o contexto educacional, é a forma com que os alunos irão enxergar o texto exposto e a maneira com que eles irão interpretá-lo. Portanto, se os alunos não enxergarem em um texto, seja ele verbal ou não, assuntos que compreendam toda a diversidade sociocultural, a forma como eles vislumbram o mundo, e até a si mesmos, pode ficar comprometida.

Para tanto, é plausível afirmar que no momento em que um LD escolhe não representar a pluralidade sociocultural de um país em detrimento da manutenção de relações conservadoras, os autores deste material podem, deliberadamente, estarem excluindo diversos alunos do processo de ensino-aprendizagem, assim como contribuindo para que episódios preconceituosos virem rotina nas salas de aula, visto que aquilo que

---

<sup>58</sup> Termo utilizado para representar pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transsexuais, *queers*, *intersexuais*, *assexuados* ou *pansexuais*.

não é mostrado e não é discutido na escola consequentemente será esquecido e mantido no lugar em que o discurso e as relações de poder o colocaram: em situação de oprimido.

Desse modo, é importante que o professor crie situações que estimulem a prática da oratória por meio do debate de questões sociais, dado que muitos alunos podem se sentir silenciados por não terem a oportunidade de discutirem sobre os problemas sociais que enfrentam, como, por exemplo: racismo, machismo, LGBTfobia, violência doméstica, etc.. Assim sendo, a realização de rodas de conversas “abre espaço para que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem estabelecem um espaço de diálogos e interações no contexto escolar, ampliando suas percepções sobre si e sobre o outro (...)” (GUARDA *et al.*, 2017, p. 12889).

É seguindo esta linha de pensamento que Pereira (2004, p. 92) afirma que “as pessoas se identificam também com os lugares onde vivem e onde criaram raízes”. Com isso, consegue-se, assim, entender a importância que a escola tem na vida de um sujeito, principalmente para aqueles que se sentem excluídos da sociedade e buscam uma forma de apoio e de oportunidade de representação de sua realidade. Em síntese, a escola promove o desenvolvimento do indivíduo como cidadão e, por isso, deve adotar posturas mais inclusivas em suas atividades educativas dentro da sala de aula.

Outrossim, Tilio (2010) afirma que aprender uma nova língua é um processo que envolve as identidades dos alunos e, por isso, por exemplo, “quando um estudante de idioma escreve um poema, uma carta ou um ensaio acadêmico, ele considera não apenas as exigências da tarefa, mas quanto de sua história será considerada relevante para esse ato de escrita” (NORTON; TOOHEY, 2002, p. 115, *tradução nossa*<sup>59</sup>). Portanto, tudo aquilo que é escrito, de uma maneira ou de outra, está relacionado às experiências de vida e à identidade do escritor e por essa razão são encontrados tantos livros destoantes da realidade da sociedade, posto que “torna-se mais difícil assumir identidades de projeto quando o mundo representado é irreal, desconhecido, do qual não se faz parte (...)” (TILIO, 2010, p. 186).

---

<sup>59</sup> Do original: “When a language learner writes a poem, a letter, or an academic essay, she considers not only the demands of the task but how much of her history will be considered relevant to this literacy act.” (NORTON; TOOHEY, 2002, p. 115).

Em conclusão, espera-se que os conhecimentos apresentados neste breve trabalho contribuam para o desenvolvimento de uma educação crítica e inclusiva, visando a integração de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, estima-se que as análises aqui desenvolvidas sirvam de alerta para professores e pesquisadores quanto aos materiais usados em sala de aula, assim como aos métodos de realização das atividades propostas, uma vez que, “(...) além de fornecer descrições sistemáticas, pode-se esperar que o estudo do discurso formule teorias que expliquem essas relações entre o uso da linguagem, as crenças e a interação social” (VAN DIJK, 2000, p. 23 citado em COUTO; CARRIERI, 2018, p. 2).

### **5. Considerações finais**

À luz dos estudos realizados nesta pesquisa, faz-se importante rememorar o caráter ideológico e transformador que um livro didático apresenta na sala de aula. Isto é, este material, além de amparar o professor durante o processo de ensino-aprendizagem, é também ferramenta de propagação de crenças e ideologias impostas pela sociedade a partir do discurso, podendo então influenciar no processo de construção de identidade dos alunos. Sendo assim, tornou-se necessário estabelecer uma investigação com mais fundamentos para apreender a influência que um livro didático pode ter nos alunos enquanto sujeitos inseridos em uma sociedade plural e heterogênea.

Com essa postura, foi possível constatar que o livro didático pode, de fato, influenciar na formação social de um aluno. Ao distanciar os alunos de sua realidade por meio de uma atividade inerente ao seu contexto sociocultural, assim como atribuir concepções tradicionais em relação à composição de uma família, os capítulos selecionados para análise neste estudo perpetuaram, infelizmente, um discurso tradicional e excludente, o que contribui diretamente para a manutenção das relações de poder através da naturalização do discurso nas relações sociais.

A respeito das representações de família no recorte realizado, constatou-se que o material perpetuou o discurso da heteronormatividade, uma vez que as concepções familiares retratadas não incluíram em nenhum momento a diversidade sexual presente na sociedade, deixando de lado, sobretudo, as pessoas da comunidade LGBTQIAP+. Com isso, o material pode, de igual maneira, contribuir para a promoção de episódios preconceituosos na sala de aula e nas futuras relações interpessoais dos

alunos, pois aquilo que não é ensinado e discutido, tende a ser normatizado pelo convívio social.

Para tanto, compreende-se que um livro didático pode colaborar para a manutenção de discursos preconceituosos na sociedade e para a não promoção de um pensamento crítico e moderno. Tal fato conecta-se diretamente ao processo de construção de identidade dos alunos, visto que tudo aquilo que é escrito e enunciado está relacionado às próprias experiências do sujeito e à sua identidade como pessoa.

Por fim, investigações sobre o assunto evidenciado devem ser realizadas e consideradas relevantes para o contexto educacional, de modo que, como declarado por Tilio (2010, p. 188), possam “contribuir, mesmo que indiretamente, para promover uma reflexão durante a utilização do material didático”.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOS, Eduardo; CONDI, Renata (Org.). *Peacemakers 6: Manual do professor*. 1. ed. São Paulo: Richmond Educação, 2018. 176 p.

ANTUNES, Claudia Sousa; PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. *Ethos: a construção da imagem de si*. Confluência, Rio de Janeiro, n. 55, p. 284-98, dez. 2018.

ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias. *Linguagem e educação: fios que se entrecruzam na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; NORONHA, Claudianny Amorim. *Materiais didáticos: como avaliar, utilizar e (re)elaborar*. Natal: SEDIS, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.

CAVALCANTI, Maria Clara Gomes Mathias. Modalidade e identificação na construção discursiva dos direitos humanos na contemporaneidade. *Entrepalavras*, v. 10, n. 9 esp, p. 66-83, Fortaleza, ago. 2020.

CORREIA, João Carlos. Ideologia e Hegemonia. In: RUBIM, A.A.C. (Org.). *Comunicação e Política: conceitos e abordagens*. Salvador:

EDUFBA, 2004. p. 223-258. *Colineares*, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 51-69, jan./jun. 2014.

COUTO, Felipe Fróes; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Análise Crítica do Discurso: a teoria a partir de Teun A. Van Dijk. In: seminários em Administração, 21., 2018, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: FEA USP, 2018.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. 2. ed. Brasília: UnB, 2016.

\_\_\_\_\_. *Language and Power*. New York: Longman, 1993.

FERNANDES, Alessandra Coutinho. *Análise de discurso crítica: para leitura de textos da contemporaneidade*. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2014.

FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan; PICHLER, Patricia Franck. Comunidade no discurso telejornalístico: para além do conceito, um caso de relexicalização. *Culturas Midiáticas*, [s.l.], v. 6, n. 2, p. 1-16, 2013.

GONÇALVES, Elizabeth Moraes. A palavra no mundo da imagem: uma reflexão sobre o ensino de língua nos cursos de publicidade. In: GUARDA, G.N.; LUZ, T.N.; RODRIGUES, T.; BELTRAME, L.M. A roda de conversa como metodologia educativa: o diálogo e o brincar oportunizando o protagonismo infantil na sala de aula. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13, 2017, *Anais [...]*, p. 12866-99, Curitiba: PUC, 2017.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2016.

MALDIDIER, Denise. A inquietude do discurso. Um trajeto na história da análise do discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. In: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. *Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 39-62

NORTON, Bonny. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. London: Pearson Education, 2000.

\_\_\_\_\_; TOOHEY, Kelleen. Identity and language learning. In: KAPLAN, R.B. *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 115-23

PAULA, Anna Beatriz; SILVA, Rita do Carmo Polli da. *Didática e avaliação em língua portuguesa*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

PEREIRA, Helder Rodrigues. A crise da identidade na cultura pós-moderna. *Mental*, v. 2, n. 2, p. 89-100, Barbacena, jun. 2004.

SANTOS, Marcelo Sousa. *A construção de identidades no livro didático de língua estrangeira: uma perspectiva crítica*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. 239f.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. da (Org.); HALL, S.; TILIO, R.C. *A representação do mundo no livro didático de inglês como língua estrangeira: uma abordagem sócio-discursiva*. *The Specialist*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 167-92, 2010.

TURÍBIO, Solange Ramos Teixeira; SILVA, Adelmo Carvalho. A influência do livro didático na prática pedagógica do professor que ensina matemática. *Revista Prática Docente*, [s.l.], v. 2, n. 2, p. 158-78, 2017.

VAN DIJK, Teun Adrianus. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

XAVIER, Gláucia do Carmo. Significante e significado no processo de alfabetização e letramento: contribuições de Saussure. *Cadernos CES-PUC de Pesquisa Série Ensaio*, v. 1, n. 25, p. 87-102, Belo Horizonte, dez. 2014.

**OS EFEITOS DE SENTIDO NAS TIRAS DE HUMOR SURDO  
DO *THAT DEAF GUY*: DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS  
SOBRE O POVO SURDO**

*Vanessa Nascimento dos Santos de Oliveira* (UEA)

[vndsdo.mla20@uea.edu.br](mailto:vndsdo.mla20@uea.edu.br)

*Claudiana Nair Pothin Narzetti* (UEA)

[cn.narzetti@gmail.com](mailto:cn.narzetti@gmail.com)

**RESUMO**

O presente artigo aborda uma reflexão sobre a língua de sinais na historicidade da surdez, trazendo essa realidade para o Brasil, com a regulamentação da língua oficial dos surdos residentes no Brasil com o Decreto nº 5.626/2005, estabelecendo os artefatos culturais do povo surdo, que se encontram dentro da comunidade surda que de forma positiva implantam no Brasil nas últimas décadas, desmistificando conotações pejorativas que tentam diminuir os surdos usuários da língua. O sujeito Surdo, através dos teóricos que o embasam, Quadros e Karnopp (2004), Quadros (2004; 2006), Strobel (2015), tendo como objetivo geral analisar os efeitos de sentido nos discursos presentes nas tiras do “That Deaf Guy”, na qual aborda a desconstrução de ideias preestabelecidas sobre estereótipos e preconceitos contra as pessoas surdas, filhos de surdos e a língua de sinais. O estudo tem como corpus as tiras do “That Deaf Guy”, de Matt e Kay Daigle e como objetivos específicos apresentar os estereótipos, observar as imagens que são criadas através da desconstrução de estereótipos presente nas referidas tiras. A análise dos dados coletados será baseada no referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa, com teóricos como Pêcheux (2009), Orlandi (2003), Possenti (2010) entre outros. Dessa forma, a pesquisa busca evidenciar se a desconstrução acaba colaborando para o surgimento de outros estereótipos de ideias preestabelecidas, com sentidos produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução.

**Palavras-chave:**

Estereótipos. Povo surdo. Análise do Discurso francesa.

**ABSTRACT**

This article addresses a reflection on sign language in the historicity of deafness, bringing this reality to Brazil, with the regulation of the official language of the deaf residing in Brazil with Decree 5.626/2005, establishing the cultural artifacts of the deaf people, which are within the deaf community that they have positively implanted in Brazil in recent decades, demystifying pejorative connotations that try to reduce deaf language users. The deaf subject, through the theorists behind it, Quadros and Karnopp (2004), Quadros (2004, 2006), Strobel (2015), with the general objective of analyzing the effects of meaning in the present discourses in the strips of “That Deaf Guy”, in which he addresses the deconstruction of pre-established ideas about stereotypes and prejudices against deaf people, children of deaf people and sign language. The study has as corpus the strips of “That Deaf Guy”, by Matt and Kay Daigle and as specific objectives to present the stereotypes, observe the images that are created through the

deconstruction of stereotypes present in those strips. The analysis of the collected data will be based on the theoretical-methodological framework of French Discourse Analysis, with theorists such as Pêcheux (2009), Orlandi (2003), Possenti (2010) among others. In this way, the research seeks to show whether deconstruction ends up contributing to the emergence of other stereotypes of pre-established ideas, with meanings produced in view of the places occupied by the subjects in dialogue.

**Keywords:**

**Stereotypes. People deaf. French discourse analysis.**

## **1. Introdução**

O presente trabalho é um recorte de pesquisa de mestrado em andamento intitulada *O Coda nas tiras do That Deaf Guy: uma análise discursiva da construção identitária*, que tem como objetivo geral: analisar a produção de efeitos de sentido nas tiras de humor surdo das tiras do “That Deaf Guy”, bem como a construção discursiva da identidade do *Coda*, uma vez que este pode vivenciar a cultura surda, apresentando a experiência de vida *Coda*, evidenciando realidades do transitar entre duas culturas. Neste artigo, abordamos especificamente os estereótipos sobre o povo surdo e sobre a surdez: é analisada a existência ou não de imagens que tentam ser criadas para a desconstrução dos estereótipos, surgindo outros estereótipos nos discursos do “That Deaf Guy”.

A análise tem como referencial teórico-metodológico, por um lado, a Análise do Discurso francesa, a partir dos trabalhos de Pêcheux (2009), Orlandi (2003) e Possenti (2010) e, por outro, os estudos mais recentes sobre o povo surdo, sua história, cultura e identidade, a partir de Quadros e Karnopp (2004), Quadros (2004; 2006; 2017) e Strobel (2015).

O *corpus* da pesquisa se constitui de tiras de humor surdo do “That Deaf Guy”, dos autores Matt e Kay Daigle, que foram produzidas de 2010 a 2016 e em 2021. As tiras foram coletadas na página *Surdalidades*, da rede social *Facebook*, em que são traduzidas para o português por tradutores surdos e ouvintes voluntários. Neste artigo, foram analisadas três tiras publicadas entre 2013 e 2015.

A escolha pela temática relativa ao povo surdo e a língua de sinais, na perspectiva familiar, social e política, se deu em razão de sua frequente discussão na comunidade surda, da qual participam as autoras do trabalho, uma delas *Coda*, ou seja, filha ouvinte de pais surdos que tem a língua de sinais como língua natural; como também, pela necessi-

dade, no momento atual, de ampliar o conhecimento sobre as questões discursivas que envolvem os surdos e a surdez. Dessa feita, objetivamos a ampliação do conhecimento a respeito dos mecanismos de produção de identidades surdas em relação aos lugares ocupados pelos sujeitos (como participantes da comunidade surda ou como externos a ela), uma vez que, para a Análise do Discurso, o principal não é o sujeito em si, mas o lugar ideológico do qual se enuncia.

## **2. Tiras de humor surdo e estereótipos**

De acordo com Eagleton (2020, p. 11) que relata em sua obra *Humor*, “o humor e a análise do humor são perfeitamente capazes de co-existir”, algo que se aplica ao fato do analista do discurso saber de que forma o humor acontece, não frustra a expectativa do que é proporcionado no seu arremate.

É observado que muitos são os estudos sobre o humor, mas desprovidos de humor. Muitos desses com o uso de tabelas, gráficos e relatórios de experimentos e alguns tentando trazer uma definição para esse fenômeno. Eagleton (2020) cita o autor Isaac Barrow, relatando que é impossível qualquer definição exaustiva sobre o humor:

Às vezes ele está localizado em uma pergunta maliciosa, uma resposta esportiva, um raciocínio esquisito, uma insinuação sagaz, [...] uma ironia ácida, uma hipérbole robusta, uma metáfora surpreendente, uma reconciliação plausível de contradições, um nonsense aguçado [...] um olhar ou gesto mímico podem se passar por ele [...] Ele é em resumo, uma maneira de falar de modo simples e claro [...] que, por uma rudeza bastante surpreendente de conceito ou expressão, afeta e diverte, transformando o refinamento em maravilha e delícia. (EAGLETON, 2020, p. 12)

As tiras são textos do campo do humor e assemelham-se, em sua estrutura narrativa, às piadas, já que criam no leitor, em seus trechos iniciais, uma expectativa para um desfecho que não se confirma no trecho final. A esse aspecto se atribui a geração do efeito de humor.

Nos modelos sociais preestabelecidos, os estereótipos, que possuem essa característica de marcar a existência de um outro, por ser uma representação social, de valores e concepção. Com isso, o estereótipo pode marcar um padrão de identificação social ou a ligação da existência do outro, com uma certa ideologia expressa com discursos capacitistas.

De acordo com Possenti (2010):

[...] o estereótipo, tal como funciona nas piadas, talvez seja uma forma peculiar de manifestação, nesse gênero particular, do simulacro, tal como foi proposto e descrito por Maingueneau, ou seja, é um efeito necessário da relação interdiscursiva, em especial no caso de tal relação ser polêmica. (POSSENTI, 2010, p. 40)

Atualmente os estudos sobre o humor em Libras tem crescido de forma exponencial. A partir desse processo, as tiras de humor surdo vêm se materializando nas diversas plataformas digitais e impressas. Com isso, essa produção literária do povo surdo e da Comunidade Surda, agrega valor ao fortalecimento da língua de sinais, estimula o conhecimento sobre a cultura surda e estimula os registros na língua. Sobre o humor surdo Sutton-Spencer (2021), define:

O humor surdo é o humor feito pelos surdos, destinado aos surdos ou que trate sobre eles e, muitas vezes, apresentado em Libras. Provém da cultura e da história surda; frequentemente é político, acentuando a relação entre a comunidade surda, minoritária e oprimida, e a comunidade dominante ouvinte, que exerce uma relação de domínio sobre a experiência dos surdos. (SUTTON-SPENCER, 2021, p. 122)

As tiras em análise neste trabalho, apesar de apresentarem os traços estruturais do texto de humor acima citado, apresentam uma característica peculiar: elas não atuam impondo estereótipos a um grupo social, mas combatendo e desconstruindo esse estereótipo.

Assim, as respostas criativas, irônicas de Desmond<sup>60</sup>, que se localizam no desfecho das tiras e são responsáveis pelo efeito de humor, não criam ou reforçam estereótipos, e sim os combatem.

### 3. *O povo surdo*

As visões sobre os sujeitos surdos, suas línguas de sinais, seus costumes e crenças, foram se modificando ao longo do percurso histórico dos povos surdos, mediante as mudanças das representações da sociedade majoritariamente ouvinte a respeito dos sujeitos surdos. Esses vivenciavam muitas situações de isolamento e preconceitos.

Essas visões sobre os sujeitos surdos, que foram se modificando através de movimentos de lutas, trazendo a surdez como um “ganho”, contribuíram para a sobrevivência física e cultural do povo surdo.

---

<sup>60</sup> Personagem de “That deaf guy”.

Perceber a questão cultural no plural, considerando a diversidade de manifestações de grupos culturais das mais diversas naturezas, como as minorias linguísticas, torna o conceito da cultura mais amplo.

Um povo se estabelece por meio da cultura, aproximando e identificando os indivíduos, lhes conferindo um reconhecimento de pertencimento, de identidade.

Então, nesse campo de Estudos Culturais, a cultura é uma ferramenta de transformação, de percepção a forma de ver diferente, não mais de homogeneidade, mas de vida social constitutiva de jeitos de ser, de fazer, de compreender e de explicar. Essa nova marca cultural transporta para uma sensação a cultura grupal, ou seja, como ela diferencia os grupos, no que faz imergir “a diferença”. (STROBEL, 2008, p. 18)

Povo surdo é um conjunto de sujeitos surdos que não habitam o mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, tal como a cultura surda, usam a língua de sinais, têm costumes e interesses semelhantes, histórias e tradições comuns e qualquer outro laço compartilhado (Cf. STROBEL, 2006).

Quadros (2001, p. 60) relata que “a cultura surda é multifacetada, é própria do surdo, se apresenta de forma visual onde o pensamento e a linguagem são de ordem visual e por isso é tão difícil de ser compreendida pela cultura ouvinte”.

Desse modo, a partir dos estudos culturais, têm surgido concepções desse sujeito surdo a partir do olhar, e não por meio da audição, considerando-o sujeito político e cultural. Strobel (2008) define o conceito de “cultura surda” como:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (STROBEL, 2008, p. 24)

Também a respeito da definição de cultura surda temos a de Strobel (2008, p. 22), conforme a qual “a cultura surda é o jeito surdo de ser, de perceber, de sentir, de vivenciar, de comunicar. De transformar o mundo de modo a torná-lo habitável”.

#### **4. As tiras do “That Deaf Guy”**

As tiras em quadrinhos do “That Deaf Guy”, expressão que pode ser traduzida para o português como “Aquele cara surdo”, são de autoria de Matt Daigle, desenhista norte-americano surdo e Kay Daigle, sua esposa ouvinte, fluente em Língua de Sinais Americana (ASL). Três personagens principais fazem parte da história em quadrinhos: Desmond, design gráfico, surdo e casado com Helen, uma advogada ouvinte e fluente em língua de sinais, que, às vezes, atua como intérprete de língua de sinais, e Cedric, um Coda, filho ouvinte do casal, que percorre entre dois mundos, o mundo ouvinte e o mundo surdo.

As tiras que compõem o *corpus* da pesquisa foram coletadas, como mencionado, na página *Surdalidades*, da rede social *Facebook*. Essas tiras são traduzidas para o português por tradutores surdos e ouvintes voluntários.

#### **5. Efeitos de sentido nas tiras do “That Deaf Guy”**

A palavra discurso pode ter inúmeros sentidos. Na Análise do Discurso francesa, aquilo que falamos é determinado por condições sociais, históricas e pela realidade ideológica, pelo lugar que nós ocupamos na estrutura de nossa sociedade. Segundo Souza (2006, p. 21), “compreender a linguagem da perspectiva discursiva é compreendê-la de uma forma particular”.

A Análise do Discurso francesa (AD), surge na década de 60, com o marco inaugural em 1969, a partir dos trabalhos de Michel Pêcheux, com a publicação da obra *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*. Conforme Pêcheux e Fuchs (1997), a teoria do discurso foi estruturada a partir da articulação de conceitos de três grandes campos do saber: a Linguística estrutural, o Marxismo e a Psicanálise.

Narzetti (2012, p. 41) esclarece que: “Pêcheux, assim, concebe o processo histórico de constituição das ciências em duas fases: a primeira seria a da produção de seu objeto e ruptura com as representações ideológicas anteriores e a segunda seria a da reprodução metódica de seu objeto, através da experimentação”.

O discurso é o objeto teórico-analítico da Análise do Discurso, compreendido como uma prática de linguagem repleta de movimento, não somente numa perspectiva linguística, mas como um objeto que se

relaciona a determinadas condições de produção, a um contexto social, histórico e ideológico.

Segundo Orlandi (2007, p. 16), “os estudos discursivos visam pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da Linguística”.

O sujeito é essencialmente ideológico e histórico, pois está inserido num determinado lugar e tempo. Segundo Orlandi (2003, p. 32), o “sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele”.

Neste artigo, segue-se a proposta de Orlandi (2006), para quem “não se trata, assim, da historicidade (refletida) no texto, mas da historicidade do texto, isto é, trata-se de compreender como a matéria textual produz sentidos” (ORLANDI, 2006, p. 23).

Para esta análise das tiras de humor “That Deaf Guy”, elegemos a nomenclatura *Sequência Discursiva de Referência* (SDR), proposta por Courtine (2009), para nos referirmos aos trechos das tirinhas.

## **6. Estereótipo da Língua de Sinais como pantomima**

Ao analisarmos a história da língua de sinais, permanecem os discursos de desvalorização desta língua. Sobre isso, Skliar (2005) esclarece: “(...) há uma falta de valorização das línguas de sinais por considerarem elas como pantomima, ou, ainda, um *pidgin* primitivo”.

O uso da língua de sinais para os sujeitos surdos possui grande relevância no cenário atual, como ruptura linguística e comunicativa entre surdos e ouvintes. A identidade dos sujeitos surdos é constituída, em grande parte, pelo uso das línguas de sinais, que são reconhecidamente semelhantes em seus traços principais. Como podemos observar na SDR do *corpus*:

Figura 1: Tirinha 1.



Fonte: rede social facebook: página @surdalidades, 2014.

Assim, temos: *SDR 1* – Tirinha 1: “Poderia iluminar aqui?” e *SDR 2* – Tirinha 1: “Achei linda a apresentação. Gostei. Onde está sua jarra de gorjeta?”.

Na tira 1, no primeiro quadrinho, observamos Desmond e Helen jantando. Quando o ambiente fica escuro Desmond e Helen ficam surpresos e Desmond pergunta ao garçom se podem iluminar o ambiente (*SDR 1*), pois os dois conversam através da língua de sinais, uma língua visoespacial. Reafirmando esse tipo de compreensão, Quadros e Karnopp (2004, p. 28) postulam que “(...) a língua é um sistema padronizado de sinais/sons arbitrários, caracterizados pela estrutura dependente, criatividade, deslocamento, dualidade e transmissão cultural”.

No segundo quadrinho, o foco de luz é acendida sob o casal, no texto é fixado a palavra “click”, ficando bem em evidência, se destacando entre as outras mesas. O pedido deles foi atendido e eles conseguem continuar o jantar e a conversa em língua de sinais.

No terceiro quadrinho, há um casal ao lado, que passava perto da mesa e a senhora declara à mesa que achou linda a apresentação, e que, como gostou, gostaria de deixar uma gorjeta, perguntando onde ficava a jarra para depositar o dinheiro (*SDR2*). Tais afirmações deixam Helen e Desmond perplexos. Podemos observar através dessa tirinha que a visão de alguns sujeitos ainda é estereotipada; veem a língua de sinais como uma língua que desperta sensação de uma dramatização, ou olhares perplexos ao verem uma família constituída de um casal cujo homem é surdo e uma mulher ouvinte.

Na tira 1, os autores Matt e Kay Daigle evidenciam o efeito de sentido produzido nesta tira: a falta de conhecimento sobre a língua de sinais.

## 6. Estereótipos da visão clínico-patológica dos Surdos

Até hoje, apesar de séculos, a imagem do surdo é ligada à visão clínico-patológica da surdez como doença ou deficiência:

Muito se pode pensar sobre ela, definindo-a como uma cultura superficial, sem valores, uma cópia malfeita das manifestações culturais dos ouvintes, sem artefatos culturais. [...] A cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é o seu revés. Não é uma cultura patológica. (SKLIAR, 1998, p. 28)

O histórico do sujeito surdo restrito a este lugar está na memória coletiva, sendo reatualizado a todo instante, como podemos observar no seguinte recorte do *corpus*:

Figura 2: Tirinha 2.



Fonte: Rede Social Facebook: Página @surdalidades, 2015.

Aqui, temos: SDR 1 – Tirinha 2: “Com licença você sabe se o avião já decolou?”, SDR 2 – Tirinha 2: “Me desculpe não consigo entender do que você está falando... Sou surdo.” e SDR 3 – Tirinha 2: “O quê não entendi.. Oh você é surdo?”, SDR 4 – Tirinha 2: “Sim sou surdo” e SDR 5 – Tirinha 2: “AFF... ainda não te escuto... mas posso ver claramente suas amígdalas.

Na tira 2, no primeiro quadrinho um homem pergunta ao Desmond se ele já sabe que o avião decolou (SDR1).

No segundo quadrinho, Desmond tenta explicar ao homem, em língua de sinais, que ele não o estava entendendo, pois não o compreendia através da oralização (SDR2). Lane (1992, p. 23) afirma que “no estereótipo do ouvinte, a surdez representa a falta e não a presença de algo. O silêncio é sinônimo de vácuo”. Sobre isso, Perlin (1998) relata:

[...] dentro das comunidades surdas se diferenciam a simples incapacidade de ouvir e a autoidentificação dos sujeitos como surdos. O grau de perda auditiva importa relativamente pouco. O que é importante, e o que é considerado como evidência básica para pertencer ao grupo dentro da comunidade identificada, é o uso de comunicação visual, não essencialmente a

língua de sinais, mas a constituição de signos visuais na comunicação.  
(PERLIN, 1998, p. 15)

No terceiro quadrinho, o homem espantado, uso do ‘Oh’, retrucou Desmond e perguntou se por acaso ele era surdo (SDR3). Ainda no terceiro quadrinho, Desmond responde que sim de forma bem direta (SDR4). Há os que possuem outro olhar sobre o sujeito surdo e a língua de sinais, o que difere do homem que não observa os surdos como sujeitos normais que usam uma língua de natureza visual-motora.

No quarto quadrinho, o homem começa a gritar na tentativa de fazer com que o Desmond entendesse a pergunta feita anteriormente. Então Desmond tenta explicar novamente para o rapaz que apesar de não escutar, pois é surdo, consegue ver as amígdalas dele, tamanha extensão da abertura da boca para gritar (SDR5). Sobre isso, Gesser (2009, p. 22) esclarece: “Os surdos são fisicamente e psicologicamente normais: aqueles que têm o seu aparato vocal intacto (que nada tem a ver com a perda auditiva) podem ser oralizados e falar a língua oral, se assim desejarem.”

## **7. Estereótipo do surdo como incapaz**

Os sujeitos surdos, no começo da história ocidental eram considerados inferiores, segundo a visão clínico-patológica. Eram definidos como incapazes intelectualmente e por isso eram trancafiados em asilos. Posteriormente, na visão socioantropológica, os surdos passam a ser considerados membros de uma minoria linguística, dotados de uma cultura própria.

Dentro do grupo majoritário, os grupos minoritários, como os usuários da língua de sinais, não somente possuem identidade, no caso a identidade surda, como ela é heterogênea, conforme descreve Strobel (2008, p. 22): “As identidades são múltiplas e multifacetadas, podendo ser definidas em vários grupos”. Os sujeitos surdos usam a língua de sinais e circulam em diversos espaços que colaboraram com a sua identidade surda, compartilhando os diversos artefatos da cultura surda com experiências visuais.

Como podemos observar na tira abaixo:

Figura 3: Tirinha 3.



Fonte: Rede Social Facebook: Página @surdalidades, 2013.

Aqui, temos: *SDR 1* – Tirinha 3: “Você é surdo? Oh, que pena. e *SDR 2* – Tirinha 3: “Mas eu admiro você ter se casado com um portador de deficiência”.

Na tira 3, no primeiro quadrinho, Desmond está com sua esposa Helen, aguardando a garçonete para fazer o pedido. Para fazer o pedido à garçonete, Cedric utiliza a voz. Bastante surpresa, a garçonete pergunta a Desmond, se ele não pode escutar (*SDR 1*). Desmond e Helen ficam constrangidos. Trata-se de um efeito metafórico (PÊCHEUX, 2009) entre os significantes “ouvinte” e “normal”, correlato ao efeito metafórico entre os significantes “surdo” e “portador de deficiência”, que marca o discurso dos ouvintes sobre o povo surdo.

No segundo quadrinho, a garçonete fala para Helen que a admira por ter se casado com um *portador de deficiência* (*SDR 2*). De repente a expressão facial e corporal da Helen se transformam ao receber esse comentário da garçonete. Além de usar o termo incorreto, a garçonete sente pena por Desmond ter nascido surdo. Ela não sabe que não há nada de negativo nele em ser um homem, marido surdo, pois ele experiencia a surdez como ganho e não como uma perda de um dos cinco sentidos.

Existe o humor que explora alguns aspectos das palavras. Na tirinha 3, esperamos que a expressão “portador de deficiência” tenha um sentido, mas ela acaba, ao final, apresentando outro sentido.

Ao longo dessa tirinha 3, podemos observar que os autores Matt e Kay Daigle trazem o efeito de sentido de humor. Se a garçonete sinalizasse em língua de sinais, ela poderia perguntar ao Desmond o pedido dele e de sua esposa, e também se estabeleceria a desmistificação sobre relacionamentos entre ouvintes e surdos e seus estreitamentos.

## 8. Considerações finais

A partir de tudo o que foi apresentado, nota-se que as tiras de humor do “That Deaf Guy” fazem mais do que apenas trazer diversão para os seus leitores. De acordo com Possenti (2010, p. 27), “os textos humorísticos, embora, evidentemente, não sejam sempre ‘referenciais’, guardam algum tipo de relação (a ser explicitada, já que humor não é Sociologia nem História) com os diversos tipos de acontecimento”.

As tiras de humor analisadas evidenciam estereótipos que são reproduzidos no discurso de sujeitos ouvintes que se deparam com os sujeitos surdos. Os surdos e seus familiares rejeitam esses discursos, que possuem mais prevalência na sociedade, de forma a questionar, rebater e mostrar os direitos e a atuação dos surdos, que têm as suas identidades singulares em relação à identidade dos ouvintes.

Portanto, nas tiras de humor do “That Deaf Guy”, alguns estereótipos são questionados e contrapostos pelo Coda, filho bilíngue bimodal, que convive com duas línguas: uma oral e outra visual-motora, cujo pai é surdo e cuja mãe é ouvinte. As tiras atuam na desconstrução de representações ideológicas historicamente dominantes acerca do povo surdo. O sujeito Coda ganha destaque nas tiras levando em conta a sua condição de, ao mesmo tempo, ter audição e partilhar de elementos culturais ouvintes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, Lucinda F. *et al.* (Org.). *Língua Brasileira de Sinais*. In: Brasil, SEESP, v. 3. Brasília, 1998.

COURTINE, Jean-Jaques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EDUFSCAR, 2009.

GESSER, Audrei. *LIBRAS? Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

SKLIAR, Carlos (Org). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LANE, Harlan. *Máscara da Benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

NARZETTI, Claudiana. *O percurso das ideias do Círculo de Bakhtin na Análise do discurso francesa*. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-graduação em Linguística de Língua Portuguesa, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012. 262f. Disponível em: [https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica\\_lingua\\_portuguesa/2571.pdf](https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica_lingua_portuguesa/2571.pdf). Acesso em: 2 jun. 2021.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas-SP: UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Orgs). *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso*. 4. ed. São Paulo: UNICAMP, 2009.

\_\_\_\_\_; FUCHS, Catherine. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1997. p. 163-252

PERLIN, Gladis. *Histórias de vida surda: identidades em questão*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

\_\_\_\_\_; MIRANDA, Wilson. Surdos: o Narrar e a Política. *Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos*, n. 5, p. 217-26, Florianópolis, 2003.

POSSENTI, Sírio. *Humor, língua e discurso*. São Paulo: Contexto, 2010.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOUZA, Sérgio Freire. *Conhecendo a Análise do Discurso: Linguagem, Sociedade e Ideologia*. Manaus: Valer, 2006.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.

SURDALIDADES. *Mais uma tirinha de “That Deaf Guy”*, 16 dez. 2014. Facebook: @surdalidades. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/surdalidades/photos/a.354534317912494/1017443134954939/?type=3&theater>. Acesso em: 10 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. *Ignorância?*, 18 nov. 2015. Facebook: @surdalidades. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/surdalidades/photos/a.354534317912494/938317256200861/?type=3&theater>. Acesso em: 10 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. *É bem triste mesmo quando aqueles que não sabem ou “nem conhecem” as línguas de sinais*, 1 jun. 2013. Facebook: @surdalidades. Disponível em: <https://www.facebook.com/surdalidades/photos/a.354534317912494/585009468198310/?-type=3&theater>. Acesso em: 10 jun. 2022.

## SE LIGA NA SEMÂNTICA: ABIGUIDADE NA SALA DE AULA

Raquel do Nascimento Silva (UEMASUL)

[raquelsilva.20180040467@uemasul.edu.br](mailto:raquelsilva.20180040467@uemasul.edu.br)

Sônia Maria Nogueira (UEMASUL)

[sonianogueira@uemasul.edu.br](mailto:sonianogueira@uemasul.edu.br)

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral refletir acerca da abordagem do fenômeno da ambiguidade no livro didático de Língua Portuguesa do 8º ano da Educação Básica pública em Imperatriz-MA. Para tanto, foi realizado o estudo teórico de Marques (1996), Duarte (2003), Bechara (2009), Ilari (2011), Caçado (2012), Gomes e Mendes (2018), Henriques (2018) e Polguère (2018). O corpus trata-se do livro didático *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, de Wilton Ormundo, e Cristiane Siniscalchi (2018), e justifica-se esta seleção em virtude de ter a aprovação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para uso no ciclo 2020 a 2023. Além disso, foi adotado em escolas públicas do município de Imperatriz-MA, que é um dos 22 municípios que fazem parte da área de abrangência da UEMASUL. O procedimento metodológico adotado foi a abordagem qualitativa, com base em pesquisa documental. Os resultados indicam que as atividades expostas exploram o sentido das palavras e a sua função na comunicação, além dos conteúdos trabalhados na unidade a que cada atividade se refere. A respeito do fenômeno ambiguidade, percebe-se que as questões que tratam este assunto de forma explícita fazem apenas uma menção sem aprofundar o conteúdo, porém, os textos usados nestas atividades possibilitam que o professor explore o fenômeno com mais profundidade em sala de aula.

### Palavras-chave:

Ambiguidade. Ensino Fundamental. Semântica da língua portuguesa.

### ABSTRACT

The general objective of this article is to reflect on the approach to the phenomenon of ambiguity in the Portuguese language textbook for the 8th grade of public Basic Education in Imperatriz-MA. To this end, a theoretical study of Marques (1996), Duarte (2003), Bechara (2009), Ilari (2011), Caçado (2012), Gomes and Mendes (2018), Henriques (2018) and Polguère (2018) was carried out. The corpus is the textbook *Se Liga na Língua: Reading, Text Production and Language*, by Wilton Ormundo, and Cristiane Siniscalchi (2018), and this selection is justified by virtue of having the approval of the National Textbook Program (PNLD) for using in the 2020 to 2023 cycle. In addition, it was adopted in public schools in the municipality of Imperatriz-MA, which is one of the 22 municipalities that are part of the UEMASUL coverage area. The methodological procedure adopted was the qualitative approach, based on documentary research. The results indicate that the exposed activities explore the meaning of words and their function in communication, in addition to the contents worked on in the unit to which each activity refers. Regarding the ambiguity phenomenon, it is noticed that the questions that deal with this subject explicitly make only a mention

without deepening the content, however, the texts used in these activities allow the teacher to explore the phenomenon in more depth in the classroom.

**Keywords:**

**Ambiguity. Elementary School. Semantics of the Portuguese language.**

## **1. Introdução**

Este artigo tem como objetivo geral refletir acerca da abordagem do fenômeno da ambiguidade no livro didático de Língua Portuguesa do 8º ano da Educação Básica pública em Imperatriz-MA, e objetivos específicos: verificar as atividades presentes no *corpus*, que abordam a ambiguidade; confrontar o conteúdo semântico do livro didático selecionado e sua relação com a BNCC; e avaliar criticamente o livro didático no que se refere ao tratamento dado ao estudo da ambiguidade. Assim, a fundamentação teórica está embasada nos autores Marques (1996), Duarte (2003), Bechara (2009), Ilari (2011), Cançado (2012), Gomes e Mendes (2018), Henriques (2018), e Polguère (2018).

Foi selecionado para *corpus* o livro didático *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, 8º ano, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, publicado em 2018 pela editora Moderna. A justificativa em selecionar o livro didático, *corpus* deste trabalho, dá-se com a aprovação pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável pela análise e escolha dos livros que são utilizados nas escolas públicas do Brasil, para uso no ciclo 2020 a 2023. Além disso, foi adotado em algumas escolas públicas do município de Imperatriz-MA, que é um dos 22 municípios que fazem parte da área de abrangência da UEMASUL.

Os aspectos de análise do Livro Didático constituem-se da organização e fenômeno semântico da ambiguidade.

Este estudo realiza-se com base em pesquisa documental e, como procedimento metodológico, adota-se a abordagem qualitativa. A proposta de pesquisa filia-se ao Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão – GELMA, cadastrado no CNPq, especificamente, à linha de pesquisa “Linguagem, Memória e Ensino”, desenvolvida na UEMASUL. A estrutura do artigo consta de quatro seções: Introdução, Considerações teóricas, Análise do livro didático, bem como as Considerações finais.

## 2. Considerações teóricas

Em relação às perspectivas de estudo sincronia e diacronia, Bechara (2009, p. 35) ressalta a importância de compreender a distinção entre elas, conceituando-as da seguinte forma: “por sincronia entende-se, em princípio, a referência à língua em um dado momento do seu percurso histórico, ‘sincronizada’ sempre com seus falantes” e “por diacronia se entende a referência à língua através do tempo, isto é, no estudo histórico das estruturas de um sistema”. Ter conhecimento de tal distinção é relevante para que, ao realizar um estudo, não se fale de características da língua em uma época específica como uma característica geral da língua em todo seu processo de desenvolvimento.

A semântica tem sua origem como disciplina autônoma nos estudos de Michel Bréal com a publicação do *Ensaio de Semântica* em 1897. Duarte (2003) afirma que essa obra tem uma abordagem diacrônica e, em seu primeiro contato com a mesma, o leitor pode confundir a perspectiva de estudo, adotada por Bréal, com a de outros autores da época, que adotavam a perspectiva histórica e mecanicista; isso acontece pela ideia transmitida no título da primeira parte do ensaio “As leis intelectuais da linguagem”, essa impressão é desfeita por Bréal ao declarar:

Se a gramática de uma língua tende de um modo constante a se simplificar, podemos dizer que a simplificação é a lei da gramática dessa língua. E, para chegar ao nosso assunto, se certas modificações do pensamento, expressas inicialmente por todas as palavras, são pouco reservadas a um pequeno número de palavras, ou mesmo a uma única palavra, que assume a função somente para si, dizemos que a especialidade é a lei que presidiu essas mudanças. Não se trata de uma lei previamente estabelecida, menos ainda de uma lei imposta em nome de uma autoridade superior. (BRÉAL, 1992 *apud* DUARTE, 2003, p. 6)

Com isto, o filólogo deixa explícito a que se refere à palavra “lei”, livrando-a de qualquer interpretação determinista, além de ilustrar a lei da especialidade como sendo uma capacidade de adaptação e mudança da linguagem. Sobre esse assunto, Duarte (2003) destaca que um dos objetivos gerais da linguagem é o de se comunicar com o menor esforço e o mínimo de dificuldade. Com esta afirmação, percebe-se que é característica da comunicação humana a capacidade de adaptar e reformular a fala de acordo com a necessidade e o contexto.

A semântica recebeu, também, importante contribuição de Ullmann, que, de acordo com Marques (1996), se preocupava com as possibilidades de significação das palavras em uma língua particular e, embora seu trabalho tenha se desenvolvido na fase estruturalista, sua preocupação com

os efeitos estilísticos e associativos no uso das palavras revela a visão lexicológica e a historicista, esta última apresentada na sistematização dos processos de alteração de significados no decorrer do tempo.

Convém destacar que, em Ullmann, o que parece ser “uma tentativa de adaptação da semântica aos princípios estruturalistas” (MARQUES, 1996, p. 59) é, apenas, uma menção desses princípios saussurianos junto ao tratamento tradicional. Entre os assuntos da semântica, Ullmann se compromete a estudar a evolução do sentido das palavras, suas causas e tipos, porém, o autor não utiliza um método de análise que tenha compatibilidade com a ideia de sincronia e diacronia entre outros conceitos do estruturalismo. Marques (1996) expõe outros temas que compõem o núcleo dos trabalhos do autor:

[...] a exploração dos fenômenos de sinonímia, de homonímia, e de polissemia, também se prende à visão tradicional, ao exame da imprecisão do sentido das palavras, suas causas, o papel do contexto na sua determinação, a valores relativos ao significado associativo, ou conotativo, das palavras. Situa-se, assim, no plano da fala, não no da língua, independentemente de condicionamentos contextuais. (MARQUES, 1996, p. 59)

O estudo desses fenômenos é relevante neste trabalho à medida que auxiliam na compreensão da ambiguidade enquanto fenômeno semântico, que é frequente tanto na escrita quanto na fala. Esses fenômenos estão ligados ao significado das palavras, que podem variar de acordo com o uso. Bechara (2009) afirma que podem ser várias as causas que resultam na mudança do significado de uma palavra, podem ser associadas às figuras de semântica e até mesmo a fatos de civilização.

Consoante estas explicações, podemos depreender que a palavra pode não só mudar de significado como também adquirir novos e, dependendo do contexto em que for empregada, pode causar ambiguidade. Para Cançado (2012), a ambiguidade ocorre quando há duas ou mais interpretações distintas para uma mesma palavra ou grupo de palavras, e pode ser causada por diversos fenômenos da língua.

### **3. *Análise do livro didático***

Nesta seção, trataremos dos aspectos de análise que se constituem na organização e no fenômeno semântico da ambiguidade.

### **5.1. Primeiro aspecto de análise: organização do livro didático**

No primeiro aspecto de análise, trataremos da organização do referido livro didático. Na Figura 1, apresentamos a capa do livro didático do aluno *Se Liga na Língua: leitura, produção de texto e linguagem*, 8º ano, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi (2018).

Figura 1: Capa do Livro Didático.



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018a).

Na Figura 1, observa-se as informações da capa da obra: autores, título; ano; componente curricular; o selo do PNLD, ciclo do livro didático e editora Moderna. Os autores buscaram elaborar um material didático que atendesse às propostas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), documento responsável por estabelecer os conhecimentos, competências e habilidades que o aluno deve adquirir durante os anos em que cursar o ensino básico.

Ormundo e Siniscalchi (2018) baseiam-se em suas experiências de sala de aula e em estudos teóricos, para a produção do livro, levando em conta a necessidade de dialogar com os jovens, usando recursos gráficos e textuais que se aproximem da vivência juvenil para despertar-lhes o interesse pelo estudo da língua.

Além disso, o esquema de equilíbrio de atividades propostas no livro didático foi elaborado pensando no desempenho dos alunos, alternando entre atividades mais elaboradas e que requerem mais tempo de dedicação e atividades de resolução mais ágil, que dialogam com a cultura jovem, lúdica e digital, tendo como prioridade o protagonismo do alu-

no para que se expresse criticamente como cidadão (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018).

Em sua **organização**, o livro possui 8 capítulos que seguem a mesma estrutura, exceto por algumas sessões que foram desenvolvidas em capítulos específicos. Em **Leitura 1**, há questões que exploram o sentido global do texto, enquanto na **Leitura 2** se explora a construção dos sentidos. Em alguns capítulos, as **Páginas especiais** apresentam especificidades do gênero publicadas no meio digital. Na seção: **Se eu quiser aprender mais** é explorado um aspecto em particular do gênero em estudo na unidade.

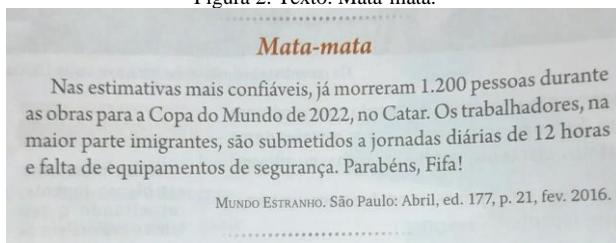
O livro também conta com uma seção destinada ao desenvolvimento de atividades práticas que envolvem produção e reescrita de textos e suas respectivas apresentações, o título desta seção se altera de acordo o conteúdo abordado na unidade.

A seção **Textos em conversa** apresenta um texto que dialoga com os textos das leituras 1 e 2. Na seção: **Transformando gênero em gênero**, a proposta é que o aluno transforme o texto de um determinado gênero em um texto de gênero diferente. **Mais da língua** propõe atividades de observação e explicação sobre a língua e outras linguagens. Na seção: **Na prática**, são expostos textos de diferentes gêneros para análise de fenômenos linguísticos. Nas páginas especiais, encontram-se, ainda, as seguintes seções: **Entre saberes**, **Conversa com arte**, **Expresse-se**, e **Leitura puxa leitura**. Apresentada a estrutura básica, seguiremos para o segundo aspecto de análise.

### ***5.1. Segundo aspecto de análise: fenômeno semântico da ambiguidade***

A seção “Mais da Língua”, na unidade II, aborda o conteúdo Figuras de Linguagem (II) e, para iniciar o conteúdo da seção, os autores solicitam que o aluno leia o seguinte texto (Figura 2):

Figura 2: Texto: Mata-mata.



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 72).

O texto (Figura 2) é explorado com uma atividade composta por três questões subjetivas: 1) No contexto do futebol, o que significa o termo mata-mata? Ormundo e Siniscalchi (2018b, p. 72) sugerem como resposta no manual do LD que, “no contexto do futebol, mata-mata é a competição com sistema eliminatório; o resultado de uma partida (eventualmente duas) elimina o perdedor”.

2) Que sentido a expressão adquire no texto? Resposta dos autores: “A expressão está relacionada às mortes de trabalhadores devido a más condições de trabalho.” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018b, p. 72). Espera-se que os alunos associem o termo mata-mata às informações expostas no texto e relacione as mortes dos trabalhadores ao termo usado no futebol.

3) Qual é a intenção do produtor do texto ao escrever “parabéns, Fifa!”? Ormundo e Siniscalchi (2018b, p. 72) expõem como resposta que “O produtor do texto deseja criticar, e não parabenizar, a Fifa pelas mortes.”.

No capítulo 3, na seção “Mais da Língua”, em que o conteúdo trabalhado é Regência Nominal, a atividade Regência na Prática expõe uma tirinha de Alexandre Beck na questão 3, na Figura 3:

Figura 3: Tirinha: Armandinho.



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018a, p. 116).

A questão (Figura 3) é complementada por perguntas identificadas por letras de **a** a **g**, a maioria delas trata dos sentidos do verbo “namorar” utilizado no texto, expostas pelos autores da seguinte forma:

**a)** Que substantivo pode nomear o sentimento da mãe de Armandinho implícito na pergunta “como assim?!”? Resposta dos autores: “indignação, revolta.” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018b, p 116).

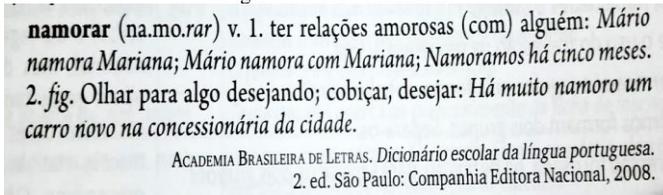
**b)** O pai de Armandinho estava tentando brincar com a esposa ao falar do namoro do menino? Justifique a resposta. A resposta sugerida é “Não. Antes que ele concluísse o que ia dizer, a esposa o interrompeu com um questionamento.” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018b, p 116).

**c)** Qual o sentido de *namorar*, na fala do pai? O que a mãe havia entendido? De acordo com o manual do livro didático: “o pai usou *namorar* com sentido de “desejar”, “cobiçar”, enquanto a mãe entendeu como “manter um relacionamento amoroso.” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018b, p 116).

**d)** descreva a regência do verbo *namorar* conforme seu uso na tira. Resposta dos autores “Verbo transitivo direto” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018b, p 116).

**e)** Veja o verbete *namorar* em um dicionário escolar:

Figura 4: Verbetes namorar.



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018a, p. 116).

Na Figura 4, O que significa a abreviação *fig.*, na acepção 2? O que o dicionário está informando sobre esse sentido? Ormundo e Siniscalchi (2018b, p. 116) esperam que os alunos respondam que a abreviação significa “figurado” e que a acepção 2 traduz o valor conotativo e não o literal do verbo.

**f)** O sentido que a mãe atribuiu ao verbo poderia ser expresso por duas regências diferentes. Quais são elas? Para resposta a esta pergunta, os alunos devem identificar que “o sentido de ter relações amorosas pode ser expresso pelo verbo usado como transitivo direto ou como transitivo

indireto, com a preposição *com*.” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018b, p 116).

g) Esse dicionário escolar não informa a regência do verbo. Como o leitor pode identificá-la? Os autores sugerem que os alunos observem os exemplos dados.

No capítulo cinco, a seção “Mais da Língua”, em uma atividade sobre Indeterminação do sujeito, expõe na questão 3 a *charge* do cartunista mineiro Nani (Figura 5):

Figura: *Charge*: Nani.



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018a, p. 181).

A *charge* (Figura 5) é explorada em quatro questões enumeradas de **a** a **d**:

- a) Que tipo de sujeito ocorre na oração “precisa-se de empregados”, normalmente usada para comunicar vagas para funcionários em uma empresa?
- b) O comentário do personagem refere-se, simultaneamente, ao campo linguístico e ao campo econômico. Qual aspecto linguístico ele comenta?
- c) A qual aspecto econômico o enunciado faz referência?
- d) O humor da *charge* é construído a partir do duplo sentido de *empregando*. Quais são os dois sentidos dessa forma verbal? (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 181)

Os autores sugerem as seguintes respostas para a atividade proposta: a) “Sujeito Indeterminado”; b) “A ausência do pronome *se* em uma construção que costuma exigir-lo (*precisa-se de*).”; c) “Ao desemprego”; d) “Os sentidos de “usar” e “dar emprego” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018b, p.181).

No capítulo sete, na seção “Mais da Língua”, a atividade Coordenação e subordinação na prática usa, para análise na questão 5, uma tirinha de Mort Walker com os personagens Sargento Tainha e Recruta Zero (Figura 6).

Figura 6: Tirinha: Recruta Zero.



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018a, p. 251).

Depois de realizar a leitura da tirinha (Figura 6), o aluno deve responder a cinco perguntas enumeradas de **a** a **e**. As questões explanam o conteúdo “Orações coordenadas e subordinadas” trabalhado na seção “Mais da língua”, também questiona sobre o fenômeno ambigüidade:

- a) Explique por que a resposta “pular”, dada pelo recruta, é ambígua.
- b) Explique por que o contraste entre as expressões corporais do sargento e de Zero é um dos principais responsáveis pelo humor da tira.
- c) A conjunção *e* não tem, nesse contexto, seu valor habitual. Qual significação adquiriu? Cite uma conjunção que poderia substituí-la mantendo o sentido proposto.
- d) Crie um período em que tenha esse mesmo valor.
- e) Analise o período no primeiro balão de fala: as orações se associam por coordenação ou subordinação? (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 251-52).

Em resposta para a questão **a**, os autores sugerem: “Zero insinua que o sargento deveria saltar no abismo, mas sua fala, permite também a compreensão de que se refere à ação de pular no mesmo lugar, o que ameniza sua insubordinação.” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018b, p. 251).

Para a questão **b**, os autores afirmam que “O sargento demonstra grande irritação, como revelam sua expressão facial, a posição dos braços e a maneira como tenta se impor fisicamente, aproximando seu corpo do corpo do recruta, enquanto Zero parece tranquilo, não se incomodando com as advertências.” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018b, p. 251).

Em resposta à pergunta feita na questão **c**, Ormundo e Siniscalchi (2018b, p. 252) explicam: “A conjunção *e* aparece com valor adversativo, podendo ser substituída por *mas* (*porém*, *entretanto* etc.)”. Na questão **d**, os autores sugerem como exemplo a sentença “Fiquei horas na fila

e não conseguiu comprar o ingresso do show.” A resposta da questão e, segundo a autoria, é que as orações se associam por coordenação.

No capítulo 8, na seção “Mais da língua”, a atividade “A formação das palavras na prática”, usa como base para as perguntas da terceira questão a tirinha de Alexandre Beck com o personagem Armandinho (Figura 7):



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018a, p. 275).

As questões para explicar a tirinha organizadas de **a** a **c**:

- Explique por que o humor da tirinha é produzido por uma quebra de expectativa.
- Usando *água-viva* como exemplo, explique a ideia de que as palavras compostas não são o resultado da soma do sentido dos elementos que a formam.
- Que outra palavra da tira é formada pelo mesmo processo de *água-viva*? Identifique esse processo. (p. 276).

A questão **a** é respondida pelos autores da seguinte forma: “O personagem estranhou o aspecto da *água-viva* que encontrou na praia e imaginou que possuía características nocivas, como ser radioativa, mas, ainda assim, achou que agradaria ao pai.” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018b, p. 276).

Os autores sugerem como resposta à questão **b**) “A palavra *água-viva* é formada pelo substantivo *água*, que é uma substância líquida, e pelo adjetivo *viva*, que indica aquilo que tem “vida”. No entanto, a palavra não indica uma “água que está vivendo”, mas sim um tipo de animal.”. Na questão **c**), a autoria afirma como resposta que “A palavra *radioativa* também é formada por justaposição.”. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018b, p. 276).

As questões analisadas foram identificadas em cinco atividades, que abordam assuntos diversos: figuras de linguagem, regência nominal, indeterminação do sujeito, coordenação e subordinação e, a formação das palavras. As atividades estão localizadas na seção “Mais da Língua”, e as

questões que dão possibilidade para se trabalhar a ambiguidade utilizam como base os gêneros tirinha e charge.

## **6. Considerações finais**

Neste estudo, analisou-se o conteúdo do livro didático de Língua Portuguesa: *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, 8º ano, e percebeu-se que o foco do livro está no desenvolvimento de habilidades comunicacionais, de modo que a língua é vista como discurso e enunciação. Nesse sentido, os tipos e gêneros textuais trabalhados no livro são usados como elemento organizador do conteúdo, em uma proposta alinhada com a BNCC (2017), que proporciona que o aluno tenha contato com diferentes práticas de linguagem. Nessa proposta, as discussões e práticas de linguagem são iniciadas com base no gênero textual trabalhado na unidade.

As atividades expostas explicam o sentido das palavras e a sua função na comunicação, além dos conteúdos trabalhados na unidade a que cada atividade se refere. Ao que diz respeito ao fenômeno ambiguidade, percebe-se que algumas perguntas abordam sobre este fenômeno de forma explícita, fazendo apenas uma menção. Mesmo assim, os textos utilizados como base para a elaboração das atividades são favoráveis para que o professor trabalhe o fenômeno com mais profundidade em sala de aula.

Sendo a comunicação humana repleta de figuras de linguagem e fenômenos semânticos, e um dos focos do livro didático ser o desenvolvimento da comunicação e da linguagem, entende-se que o fenômeno ambiguidade deveria ser trabalho no próprio livro com mais visibilidade, e não somente solto dentro de outros conteúdos, visto que, por estar inserido em outro conteúdo, pode ser que a necessidade de trabalhá-lo com os alunos passe despercebida pelos professores.

Em relação à escolha dos textos para a elaboração das atividades, pode-se afirmar que os autores escolheram gêneros textuais que se aproximam do universo dos jovens, visto que tirinha e charges são gêneros que conseguem despertar a curiosidade e interesse de forma quase instantânea, não só pela disposição de imagens, mas também pela linguagem de fácil compreensão e que, geralmente, fazem parte do cotidiano dos alunos.

Diante do exposto, espera-se que esta pesquisa contribua para o desenvolvimento de novas estratégias para abordagem do assunto estudado, visto que é de suma importância para a comunicação. A ambiguidade pode proporcionar textos com muito humor, mas também pode ser causa de mal-entendidos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática da Língua Portuguesa*. 37. São Paulo: Nova Fronteira, 2009.

CANÇADO, Márcia. *Manual de Semântica: noções básicas e exercícios*. São Paulo: Nova Fronteira, 2009.

DUARTE, Paulo Mosânio Teixeira. *Introdução à Semântica*. 2. Fortaleza: UFC, 2003.

GOMES, Ana Quadros; MENDES, Luciana Sanches. *Para conhecer semântica*. São Paulo: Contexto, 2018.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Léxico e Semântica: estudos produtivos sobre palavra e significação*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à Semântica: brincando com a gramática*. 8. São Paulo: Contexto, 2011. (Livros didáticos lusófonos: a semântica no 6º ano de Cabo Verde e do Brasil)

MARQUES, Maria Helena Duarte. *Iniciação à Semântica*. 3. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*. São Paulo: Moderna, 2018a.

\_\_\_\_\_. *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*. Manual do professor. São Paulo: Moderna, 2018b.

POLGUÈRE, Alain. *Lexicologia e Semântica: noções fundamentais*. São Paulo: Contexto, 2018.

**SEJA MAIS CLARO:  
ESTUDOS DOS IMPLÍCITOS NA SALA DE AULA**

*Ilenilde de Sousa Cruz Carvalho* (UEMASUL)  
[ilenildecarvalho.20180040663@uemasul.edu.br](mailto:ilenildecarvalho.20180040663@uemasul.edu.br)

*Sônia Maria Nogueira* (UEMASUL)  
[sonianogueira@uemasul.edu.br](mailto:sonianogueira@uemasul.edu.br)

**RESUMO**

Esta pesquisa tem como objetivo geral refletir acerca das informações implícitas nos variados tipos e gêneros textuais no livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano da Educação Básica pública em Imperatriz-MA. Além do objetivo específico de verificar as atividades presentes na obra *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, 9º ano, de Ormundo e Siniscalchi (2018), que abordam o estudo dos implícitos, *corpus* desse estudo, este trabalho objetiva confrontar o fenômeno semântico implícito do livro didático selecionado e sua relação com a BNCC (2018), avaliar criticamente o livro didático no que se refere ao tratamento dado ao estudo dos implícitos, divulgar a pesquisa por meio de participações em Congressos e Eventos científicos, e a publicação de artigo. Buscamos aporte teórico em Bechara (2004), Ferrarezi Jr. (2008), Castilho (2016), Ilari (2019), entre outros. Este estudo constitui-se de pesquisa documental e adota-se como procedimento metodológico a abordagem qualitativa. Com efeito, justifica-se a seleção da obra visto que tem a chancela do PNL/D/MEC, considerada aprovada após passar pelo crivo de especialistas e analisada sob diversos critérios e, conseqüentemente, adequada ao público-alvo a que se destina. Assim, por ser de total importância para construção de inferências crítico-reflexivo do aluno, sugerimos algumas atividades para se trabalhar os implícitos em sala de aula, com o apoio de Livro Didático de Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:**

Implícitos. Livro Didático. Semântica da língua portuguesa.

**ABSTRACT**

This research has as general objective to reflect on the information implicit in the varied types and textual genres in the textbook of Portuguese Language of the 9<sup>th</sup> year of the public Basic Education in Imperatriz-MA. In addition to the specific objectives of verifying the activities present in the work *Se liga na língua: leitura, produção de texto e língua*, 9º ano, de Ormundo e Siniscalchi (2018), which address the study of the implicit, corpus of this study, this work aims to confront the implicit semantic phenomenon of the selected textbook and its relationship with the BNCC (2018), critically evaluate the textbook with regard to the treatment given to the study of the implicit, disseminate the research through participation in Congresses and Scientific Events, and the publication of an article. We sought theoretical input in Bechara (2004), Ferrarezi Jr. (2008), Castilho (2016), Ilari (2019), among others. This study consists of documentary research and adopts a qualitative approach as a methodological procedure. Indeed, the selection of the work is justified since it has the seal of the PNL/D/MEC, considered approved after passing through the sieve of specialists and analyzed under different

criteria and, consequently, adequate to the target audience for which it is intended. Thus, as it is of total importance for the construction of critical-reflexive inferences by the student, we suggest some activities to work with the implicit in the classroom, with the support of the Portuguese Textbook

**Keywords:**

**Implicit. Textbook. Semantics of the Portuguese language.**

## **1. Introdução**

O livro didático (doravante LD) é indispensável no processo ensino-aprendizagem, sua inserção no cotidiano escolar torna-se necessária, no entanto, é um elemento de muitas observações e críticas, pois, em sua maioria, não objetiva a compreensão da linguagem e a construção de seus sentidos. Nessa perspectiva, somos estimulados a desenvolver esta pesquisa, e evidenciar como o Livro Didático do Ensino Fundamental aborda as informações implícitas, considerando o nível semântico da língua portuguesa. Nesse sentido, ao longo dos anos foram desenvolvidos documentos norteadores da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, que têm como finalidade aprimorar os currículos educacionais e possibilitar inovação na prática educacional, e desenvolver as competências e habilidades necessárias aos estudantes do Ensino Fundamental, pois, segundo a BNCC (BASIL, 2018, p. 92), terão que ser capazes de “produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo”, ou seja, construir e desenvolver saberes que possibilite o crescimento intelectual dos indivíduos.

Assim, este trabalho tem como objetivo geral refletir acerca das informações implícitas nos variados tipos e gêneros textuais no livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano da Educação Básica pública em Imperatriz-MA. além dos objetivos específicos, o qual é, verificar as atividades presentes na obra *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, 9º ano, de Ormundo e Siniscalchi (2018), que abordam o estudo dos implícitos, trata-se do *corpus* do estudo; confrontar o conteúdo semântico do livro didático selecionado e sua relação com a BNCC (2018); avaliar criticamente o livro didático no que se refere ao tratamento dado ao estudo dos implícitos. *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, 9º ano, dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, de 2018, publicado pela editora Moderna. A seleção pautou-se na indicação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD ciclo 2020-2023, uma vez que atende aos critérios estabelecidos, visto que foi

adotado em escolas públicas do estado do Maranhão, em particular na cidade de Imperatriz, o referido livro tem sua venda proibida como constatamos no selo do PNLD, além disso, estar em concordância com a BNCC (BRASIL, 2018). Na análise, verificou-se os aspectos da organização, o fenômeno semântico implícito e também sugestões de atividades, como proposta didática.

Esse estudo teve como percurso metodológico a pesquisa documental e a pesquisa qualitativa se configuram num formato em que os conceitos levantados devem ser contemplados sob uma ótica advinda da prática social. Com isso, esta pesquisa se dividiu em algumas etapas, como: leitura dos materiais, com o intuito de construir um arcabouço teórico; seleção do livro didático – o *corpus*; estudo do conteúdo didático buscando a temática sobre os implícitos; seleção dos textos a serem analisados; construção e sugestões de atividades para trabalhar os implícitos em sala de aula com os mais variados gêneros textuais. Nessa perspectiva, nos deteremos à análise dos implícitos, embasados teoricamente em Bechara (2009), Ferrarezi Jr. (2008), Ilari (2019).

Destarte, torna-se necessário refletir sobre os implícitos, pois assim, seremos capazes de perceber que a significação linguística no livro didático é relevante e exige mais incentivo às pesquisas, para que ocorra mais avanços no processo educacional, pois quando o indivíduo faz uso da língua constrói conhecimento imediato.

Esse artigo apresenta três seções, num primeiro momento, a teoria semântica, com as concepções e importância do LD em sala de aula; em seguida, o *corpus* da pesquisa, atividades propostas no LD; por fim, o implícito com sugestões de atividades que contemplem o estudo dos implícitos em sala de aula, nos mais variados tipos e gêneros textuais, bem como as considerações finais.

## **2. Teoria semântica**

Para iniciarmos essas discussões, citamos Ferrarezi Jr. e Basso (2013, p. 14) que dizem: “Toda teoria semântica é uma teoria em construção. Toda teoria semântica ainda está em busca de respostas básicas, pilares. Toda teoria semântica é uma jornada distante de seu fim.”. Ou seja, encontrar um conceito para semântica é algo que está além das nossas condições.

Mas para Michel Bréal, o linguista francês, que iniciou os estudos sobre os aspectos semânticos, e ficou conhecido como o pai da semântica. Bréal afirma que a semântica estuda “(...) as palavras, uma vez criadas e providas de um certo sentido, são levadas a (...) mudá-lo” (BRÉAL *apud* OLIVEIRA, 2017, p. 49). Assim, o sentido das palavras pode mudar dependendo do contexto a qual será inserida.

Conforme Ilari (1982) os textos mais antigos já abordavam problemas semânticos. Logo, inferimos que os estudos semânticos vêm recebendo atenção desde há muito muitos séculos. Para alguns autores, os quais podemos citar Caçado (2008), afirma que a Semântica tem sido definida como sendo a ciência que se preocupa em estudar as expressões linguísticas do significado.

E pensando no que diz a autora, ressaltamos que a todo momento, tanto na oralidade como na escrita, estamos em contato com o significado de palavras, sentenças e textos.

### **2.1. Fenômeno semântico implícito**

Falar dos implícitos em um texto é dizer o que está nas entrelinhas, ou seja, o que não foi revelado de forma explícita, sendo a presença pela ausência. Segundo Ilari (2001), todas as informações veiculadas em uma sentença são consideradas implícitas, desde que o indivíduo não esteja explicitamente comprometido com sua verdade. Assim, tais sentenças precisam ser inferidas, ou seja, percebidas ou entendidas pelas próprias sentenças, pois a leitura exige uma série de procedimentos específicos para o seu desenvolvimento.

Para compreender as informações em um texto, é necessária uma preocupação no sentido de auxiliar os alunos a observarem a intencionalidade do autor, bem como aprenderem a contextualizar as informações ali contidas. A respeito das informações implícitas, Ilari (2001) entende que acontece a pressuposição e o acarretamento, definindo como sendo:

**Pressuposição:** Diz-se que uma informação é pressuposta quando ela se mantém mesmo que neguemos a sentença que a veicula. Sempre que um certo conteúdo está presente tanto na sentença como em sua negação, dizemos que a sentença pressupõe esse conteúdo.

**Acarretamento:** Temos acarretamento toda vez que a verdade de uma sentença implica a verdade de uma outra, simplesmente pela signifi-

ção de suas palavras. Geralmente, os acarretamentos resultam do uso de palavras de sentido específico; assim, se dissermos que Tico é um pardal, poderemos concluir que ele é um pássaro, um vertebrado, um ser vivo etc. (ILARI, 2001, p. 85)

Ou seja, tanto no acarretamento como na pressuposição as informações estão contidas no texto, seja por uma sentença ou por uma palavra que permitam ao leitor identificar a intenção do autor. Nesse sentido, o PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental já considera a necessidade de se fazer:

Articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas e pragmática) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambigüidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor (Cf. BRASIL, 1998, p. 56).

Assim, com as informações prévias, os autores serão capazes de conduzir o aluno a um nível de leitura que lhe faculte ler o que não está dito explicitamente, mas que ele seja capaz de inferir a partir do contexto dado pelo texto. Em vista disso, Bechara (2009, p. 35) diz que “uma língua viva nunca está plenamente feita, mas se faz continuamente graças à atividade linguística”. Ou seja, uma palavra ou expressão possui vários significados ou sentidos, dependendo do contexto em que estejam inseridos, criando uma interação texto–leitor–contexto. Ilari (2019, p. 92) reitera que, às vezes, tais sentidos não estão explícitos no texto e, por esta razão, não podem ser vistos apenas em seu sentido literal, mas em seus múltiplos significados, sempre considerando o leitor e contexto.

Ferrarezi Jr. (2008, p. 173), por sua vez, entende que “esses sentidos que vão além do que é dito são os sentidos implícitos”, uma vez que a capacidade semântica de cada indivíduo está, diretamente, ligada às especificidades de sua língua natural: criatividade, referencialidade, interpretação e compreensão, ou seja, construção e reconstrução de conhecimento.

### **3. Análise do corpus**

Esse artigo analisou o LD de Língua Portuguesa *Se liga na língua, leitura, produção textual e linguagem*, de Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi, 9º ano, adotado nas escolas públicas de ensino médio de algumas cidades brasileiras, inclusive em Imperatriz-MA, publicada em

2018, para o ciclo de 2020 a 2023. Na análise, verificou-se os aspectos da organização e implícitos.

### **3.1. Organização**

Apresentamos o primeiro aspecto de análise, a organização (Figura 1):



Figura 1: Capa, livro do aluno.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi. (2018a).

Na capa do livro do aluno (Figura 1), apresenta-se o título da obra, nome dos autores, que pertence ao componente curricular de língua portuguesa, o ano escolar indicado de seu uso, o símbolo do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), ciclo 2020 a 2023, tem sua venda proibida e que teve sua 1ª edição publicada em 2018 pela editora Moderna.

O livro possui 288 páginas organizadas em 3 seções: leitura, produção de texto e linguagem, o qual está dividido em 8 capítulos. Apenas no capítulo 7, intitulado “Conto e romance de ficção científica: Um pé no futuro”, na subseção “Mais da língua”, é que observamos conteúdo específico sobre Aspectos Semânticos, contudo, nada explícito do estudo dos implícitos. Por esta razão, buscamos fazer uma análise das atividades propostas no *corpus* e, assim, confirmarmos a hipótese da existência ou não, de conteúdo e espaço específico para a semântica, em especial os implícitos no LD do 9º de Ensino Fundamental.

### **3.2. Ocorrência de implícito**

O outro aspecto de análise trata-se dos implícitos, pois a habilidade de interpretar tornou-se essencial e passou a ser um dos objetivos da escola. Com isso, julgamos que, para alcançar o objetivo geral deste es-

tudo, discutiremos algumas atividades relativas à exploração dos efeitos de sentido das palavras e expressões.

Apresentamos, então, algumas atividades que permitem a construção de respostas à pergunta: Como os implícitos são abordados no livro didático de língua portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental?

A atividade 1 que se encontra no capítulo 8, na unidade “mais da língua”, trata sobre o valor semântico das conjunções (Figura 2):

Figura 2: Tirinha de Fernando Gonsales.



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018a, p. 230).

Observamos que o uso de tirinhas no LD é muito frequente, estando presente em quase todas as seções e isso, possivelmente, deve-se ao fato de que, por muito tempo, este gênero esteve ausente no ensino normativo, porém, com a modernidade a tirinha ganhou seu espaço devido suas cores e humores nos textos. A seguir, a atividade proposta pelos autores do LD (Figura 3):

Figura 3: Atividade 1.

- 1** Por que o enquadramento é um recurso importante para o efeito humorístico dessa tirinha?
- 2** Como você completaria a oração que está no segundo balão de fala, revelando o que está implícito?
- 3** Qual palavra é responsável por relacionar a oração que está no balão e a que você usou para completá-lo?

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018a, p. 230).

Respondendo à pergunta 1 (Figura 3), observamos que o primeiro quadrinho da (Figura 2) mostra, apenas, a parte superior do corpo do personagem deitado em uma cama; o segundo focaliza o quarto em que o

personagem está, revelando a perna engessada como motivo para estar na cama, a poça de xixi abaixo da cama e a chegada da mulher para cuidar dele. Cria-se, assim, um novo contexto, que causa humor, para o sonho relatado no primeiro quadrinho (Figura 2), surpreendendo o leitor, com isso, sem o enquadramento o leitor seria impossibilitado de compreender todo o contexto.

Enquanto na pergunta 2, que se refere ao que está implícito, os autores sugerem a seguinte resposta: “fiz xixi na cama”. Enquanto, na pergunta 3, a oração “como estou com a perninha levantada”, segundo Ormundo e Siniscalchi. (2018b, p. 230), expressa o motivo de o menino ter feito xixi na cama. Ela é introduzida por uma conjunção “como”, responsável por conectar as orações e expressar o valor semântico de causa. Cabe às conjunções estabelecer relações de sentido específica.

Diante do exposto, observamos que o LD analisado não possui um conteúdo voltado ao estudo dos implícitos, identificamos, apenas uma proposta de atividade em que à análise implícita está presente mesmo que de forma reduzida e agregada ao estudo de outro elemento semântico “a conjunção” como forma de sentido específico de entendimento do texto e o elemento humorístico da tirinha.

Outrossim, este artigo apresenta algumas propostas de atividades com base nos conteúdos do LD com intuito de ressaltar os implícitos, com isso faz-se necessário, mesmo não sendo objeto de estudo desta pesquisa, dizer, segundo Mead (1984, p. 201)<sup>61</sup>, que a linguagem humana é a forma de interação entre o homem e o seu meio sociocultural, pelo qual possibilita a compreensão dos mais variados significados de uma palavra ou expressão.

Segue a charge do jornalista, ilustrador e designer gráfico, o roaimense Carlos Myrria. A charge tem uma importante função, a de satirizar alguém ou um acontecimento, porque é difícil resistir a desenho bem-humorado. A charge é um gênero muito usado no LD.

A *charge* está contida na unidade “*Charge*: que delícia de provocação” no capítulo 5, selecionamos uma *charge* retirada do LD (Figura 4).

---

<sup>61</sup> El hombre se comunica a través de símbolos y gestos sociales significativos y, como resultado, el organismo enérgico se convierte en un objeto para sí mismo y adquiere el mecanismo del pensamiento reflexivo. El espíritu es la subjetivación, dentro del individuo, del proceso social en el que surge el significado. (MEAD, 1984, p. 201).

Figura 4: Charge publicada em um jornal de Manaus.



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018a, p. 144).

Na charge (Figura 4), o chargista busca chamar a atenção para as desigualdades e injustiças nas leis trabalhistas no Brasil, nas quais o trabalhador sempre perde para os patrões.

Seguem os questionamentos de Ormundo e Siniscalchi (2018a, p. 144), que fornecem elementos para proposta de estudo dos implícitos. Segue atividade proposta pelos autores do LD (Figura 5).

Figura 5: Atividade 2.

**Desvendando o texto**

- 1 Observe os elementos que compõem a imagem.
  - a) Que espaço está sendo representado?
  - b) Quais são os personagens presentes?
  - c) Que detalhes identificam os dois personagens menores?
  - d) Que tipo de calçado o personagem representado em tamanho maior está usando?
- 2 A charge foi publicada em uma época em que foram definidas novas regras para o trabalho no Brasil, as quais permitiram que os acordos entre patrões e empregados valessem mais que algumas leis.
  - a) O que o chargista sugere ao representar o "novo ambiente das relações trabalhistas" como esse espaço específico?
  - b) O que é sugerido pela diferença entre o tamanho dos personagens?
  - c) Como o tipo de calçado do personagem maior contribui para essa ideia?

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018a, p. 144).

Como proposta de atividade 1, indicamos a seguinte pergunta: “Quando o chargista expõe o novo ambiente das relações trabalhistas o que está sugerindo?”. Para responder esta pergunta, “destacamos o que está implícito, ou seja, que já existem outros ambientes de relações trabalhistas”. O termo “novo” funciona como um ativador, nesse caso, infere-se que foi criado outro ambiente das relações trabalhistas no Brasil. Inquestionavelmente, se observarmos as sugestões que as leituras das imagens proporcionam, identificaremos a disputa injusta entre patrão (gigante) e trabalhador (menor), sua roupa vermelha cor de sangue sugere morte, e a mesma será por esmagamento devido os pés enormes na imagem. E, com

isso, o juiz que representa o ministério público, em sua fala, traz o humor à charge, quando menciona querer uma luta justa. Mas, para que o aluno consiga interpretar, é necessário que ele possua conhecimento prévio da situação (social e política) do país.

Tendo por base a Semântica da Enunciação e no que diz Flores (2013) que, “a análise enunciativa estuda o sentido que decorre da enunciação, mas para isso, não se restringe analisar apenas um nível linguístico (o lexical, o sintático, o morfológico, o fonológico etc.)” (FLORES 2013, p. 95). Em outras palavras, não existe um nível ou forma a ser seguido. Por isso, buscamos realizar uma proposta didática onde o aluno tenha liberdade para construir sentidos que levem a reflexões críticas.

#### **4. Considerações finais**

É possível perceber que as questões se caracterizam mais como de caráter conteudista, ou seja, priorizam o estudo da tipologia e da estrutura textual, em detrimento da construção do sentido, uma vez que dá pouca importância à mobilização de conhecimentos fora do texto, aqueles que o aluno possa trazer para a compreensão. Esses conhecimentos se apresentam, em sua maioria, nas entrelinhas do texto, nas informações implícitas. Essa problemática é possível de ser percebida na formação das perguntas, quando direcionam o aluno a buscar resposta pronta em determinada parte do texto, com o intuito de conduzi-lo ao parágrafo que contém a resposta, de forma explícita na superfície textual, como propõe o próprio enunciado das questões.

Nessa perspectiva, foi possível localizar, apenas, uma pergunta no LD que leva o aluno à reflexão, a partir da presença de classes gramaticais produtoras de implícitos. É o caso do uso do adjetivo para determinar a intenção do produtor do texto. Sabemos que a leitura proficiente exige que o educando esteja atento a qualquer movimento no texto que possa levá-lo a mergulhar em informações que não estão postas na superfície textual, mas, em uma gama de informações implícitas – que os textos carregam – as quais contribuem de forma preponderante para a compreensão global do texto.

Ao realizar com eficiência o mecanismo da leitura é de suma importância perceber as palavras ou expressões que carregam uma carga semântica relevante no conteúdo textual, indicadores como os verbos, pronomes, adjetivos, percebidos nas questões tratada na análise. Assim, é

de grande relevância que as atividades dos livros didáticos proponham questões que levem o aluno a inferir informações implícitas, pois são fundamentais na interpretação do texto.

Com isto, esperamos contribuir para a construção de novos conhecimentos, entendendo que os estudos sobre o fenômeno semântico implícito proporcionam aos alunos leitores/escritores autonomia na construção de novos saberes.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO NETO, Magdiel M. *Implícitos*. No prelo 2020.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

FLORES, Valdir. *Linguística e Psicanálise: Princípios de uma Semântica da Enunciação*. Porto Alegre: EDIPUCRS. p. 95.

FRANÇA, José Marcos de. Os implícitos no ensino da leitura: pressupostos e subtendidos. *Interdisciplinar*, Ano VII, v. 16, jul-dez de 2012, p. 61-75.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à semântica: brincando com a gramática*. 8. ed., 4a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

\_\_\_\_\_. *Introdução à semântica: brincando com a gramática*. São Paulo: Contexto, 2001.

MEAD, G.H. *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós, 1984.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, 9º ano. São Paulo: Moderna, 2018a.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, 9º ano. Manual do professor. São Pau-

lo: Moderna, 2018b. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/0028993273d7e1b47c1c9?authid=p8SnciGbsGXC>. Acesso em 3/10/2022.

OLIVEIRA, G. S.; CUNHA, A. M. O.; CORDEIRO, E. M.; SAAD, N. S. Grupo Focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa. In: *Cadernos da Fucamp*. UNIFUCAMP, v. 19, n. 41, p. 1-13, Monte Carmelo-MG, 2020.

OLIVEIRA, Maria M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes, 2007.

**VARIAÇÃO, MUDANÇA E PERSPECTIVA  
NO USO DO LÉXICO DA LIBRAS**

Valdemar Barbosa Lima Junior (UEMG)  
[valdemarjuniorlj@gmail.com](mailto:valdemarjuniorlj@gmail.com)

**RESUMO**

As línguas de sinais, assim como as línguas orais, contêm variações e mudanças. Objetiva-se identificar fenômenos de mudanças lexicais na língua de sinais brasileira, apontar perspectivas, possíveis fatores linguísticos e extralinguísticos. Foram selecionados vinte e quatro sinais, partindo do pressuposto de que alguns desses podem estar carregados de preconceito, estereótipo, bem como outros que estão passando a ser utilizados na perspectiva do observador. Para apresentar os significados dos sinais em Libras e em português, utilizou-se fotos e a transcrição em glosas, que são os significados dos sinais escrito em português com letras maiúsculas. Desse modo, comprova-se o *status* linguístico da língua de sinais e registram-se os seus fenômenos linguísticos.

**Palavras-chave:**

Mudança. Perspectiva. Língua de sinais brasileira.

**ABSTRACT**

Sign languages, like spoken languages, contain variations and changes. The objective is to identify phenomena of lexical changes in Brazilian sign language, perspectives and point out possible linguistic and extralinguistic factors. Twenty-four signs were selected, based on the assumption that some of these may be loaded with prejudice, stereotypes, as well as others that to come be used from the perspective of the observer. To present the meanings of the signs in Libras and Portuguese, photos and the transcription in glosses were used, which are the meanings of the signs written in Portuguese with capital letters. In this way, the linguistic status of sign language is confirmed, and its linguistic phenomena are recorded.

**Keywords:**

Change. Perspective. Brazilian sign language.

**1. Introdução**

As línguas sinalizadas são diferentes em cada país. Temos, por exemplo, a língua de sinais francesa (LSF), a língua de sinais americana (ASL), a língua gestual portuguesa (LGP), dentre outras. Não sabemos ao certo quantas línguas de sinais existem no mundo, mas estima-se que há mais de 150, conforme registro no *website Ethnologue*. No Brasil, além da Libras, temos a Língua de Sinais Internacional (InterSL), a Lín-

gua de Sinais Urubus Kaapor (LSUK), dos índios da Amazônia e também a Língua de Sinais Cena de uma comunidade do Piauí.

As línguas em geral contêm variações, mudanças, gestos, classificadores etc. Em relação à modalidade, as línguas de sinais são produzidas pelo corpo, tendo como principais articuladores as mãos. São línguas gesto-visuais, pois são percebidas pelos olhos, contendo várias expressões não manuais. Estudos linguísticos desde a década de 60 comprovam que as línguas de sinais possuem princípios gramaticais assim como as línguas orais (Cf. BRITO, 1995; QUADROS; KARNOPP, 2004; STOKOE, 1960). Além disso, elas passam por processos de variação e mudança.

Com o advento das tecnologias, o uso da *internet*, de redes sociais, as trocas linguísticas são facilitadas. Em relação à língua de sinais brasileira, até pouco tempo não havia intérpretes de Libras nos telejornais, em propagandas e nem em filmes. Hoje, temos na TV alguns programas com interpretações simultâneas do português para a libras, por exemplo, a Rede Minas com o Jornal da Cultura<sup>62</sup>, o Roda de conversa, propagandas, aulas *on-line* de universidades, eventos no *Youtube* etc. Desse modo, é possível perceber ainda mais as mudanças e escolhas linguísticas dos usuários da Libras na interação e nesses meios.

Neste estudo, selecionaram-se vinte e quatro sinais para se discutir as mudanças e escolhas dos usuários. A escolha dos sinais se deu devido estarem carregados de preconceitos, reforçarem estereótipo e por haver mudança de perspectiva, bem como uma melhor compreensão dos significados dos termos, ampliando assim o léxico. Para a tradução dos sinais foram colocadas fotos reproduzidas e glosas, que são os significados em português com letras maiúsculas, e a explicação sobre como realizá-los, descrevendo alguns parâmetros fonológicos em português<sup>63</sup>. Utilizaram-se vídeos do *Youtube*, figuras de textos de autores e reprodução dos sinais. Fez-se uma breve menção do que é variação, mudança e perspectiva, depois mostrou-se possíveis fatores que permitiram ampliar o léxico (Cf. RANGEL URBANO *et al.*, 2021).

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo (a) evidenciar fenômenos linguísticos que ocorrem no léxico da Libras, em relação à vari-

---

<sup>62</sup> Fonte: <https://www.youtube.com/@JornalismoTV Cultura>.

<sup>63</sup> Preferiu-se a descrição do movimento do sinal em português, em vez de setas ou formas, para que fique mais claro para o leitor, devido à complexidade de se registrar esse parâmetro em 2D.

ação, mudança e perspectiva do sinal, bem como (b) discutir fatores linguísticos e extralinguísticos que provocam tais mudanças e ampliação do léxico.

## 2. *Variação e mudança na Libras*

A Libras possui variações históricas, diatópicas (geográficas), diastráticas (sociais) etc. Algumas variedades são notadas entre surdos do Rio de Janeiro, São Paulo e Curitiba, por exemplo. Para exemplificar, há sinais que se diferem, tais como o sinal de VERDE, conforme as imagens abaixo.

Figura 1.



Fonte: Strobel e Fernandes (1998, p. 1).

Essas são variações naturais, regionais na Libras. Lima Júnior e Ribeiro (2014) mencionam que há grandes variações (extralinguísticas) na Libras devido à existência de grupos, em instituições educacionais, que criam os sinais para fins acadêmicos. Alguns surdos e ouvintes acreditam ser necessário haver equivalências de palavra-sinal, o que os estimula a criarem sinais para determinados termos na língua portuguesa. Um exemplo é quando se pergunta: “qual o sinal dessa palavra?” Vale ressaltar que as línguas são diferentes, têm suas histórias, seu tempo, portanto, não possuem léxico equivalente. As criações lexicais na Libras, em instituições educacionais, diminuíram devido às trocas linguísticas da comunidade surda, por meios virtuais (Cf. LIMA JÚNIOR, 2021).

Algumas ferramentas de uso para interação em língua de sinais entre seus usuários são: *Facebook*, *Instagram* e *Whatsapp*. Uma particularidade na Libras é que alguns usuários tomam a liberdade para criarem sinais, muitas vezes, fazendo empréstimos de inicialização do Português, e isso pode extrapolar o desenvolvimento natural da língua. Um exemplo observado em um grupo de *Whatsapp*, contendo mais de 150 intérpretes, foi em relação ao sinal para o termo VERBA em Libras. Apesar de já

existir o sinal para traduzir esse termo, um dos usuários mencionou que sinalizava fazendo o sinal de DINHEIRO (com a mão direita) + a configuração em V com a mão esquerda, batendo no dorso dos dedos da mão direita. Nesse sentido, pode haver a criação de sinais, por grupos de determinadas instituições, no intento de ampliar o léxico da Libras, porém, com interferência do português. Sobre o desenvolvimento natural de uma língua, Diniz (2010) considera que alguns efeitos que alteram sua estrutura são: empréstimos, interferências, pidginização e criouliização.

Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 89), “(...) todas as línguas, orais ou de sinais, incorporam em seu vocabulário, palavras estrangeiras que são consideradas Empréstimos Linguísticos”. Entretanto, esses empréstimos não podem ser realizados de forma aleatória e nem individualmente porque isso poderia gerar entraves na comunicação em Libras (Cf. LIMA JÚNIOR; RIBEIRO, 2014).

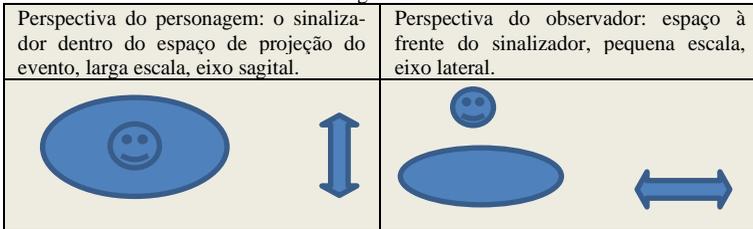
Nascimento (2009) apresenta uma tipologia de empréstimos linguísticos na Libras, classificado por: Empréstimos datilológicos, transliteração, transliteração pragmática, transliteração lexicalizada (semidatilológicos), transliteração da letra inicial, empréstimos da configuração visual dos lábios, empréstimos semânticos, estereotipados e cruzados.

Segundo Adriano (2018, p. 42), “os principais empréstimos linguísticos são oriundos da influência dos léxicos importados de uma língua oral, do português para Libras, devido à presença das línguas no mesmo território exercendo um contato cotidiano”. Muitas vezes, membros da comunidade surda querem desvincular essas influências de empréstimos do português na Libras, afirmando que a língua deve ser “pura” e, além disso, por ser de outra modalidade. Ressalta-se que, para expressarmos em língua de sinais, utilizamos gestos, sinais, soletração-empréstimos da língua oral, empréstimos (sinais) de outras línguas de sinais, classificadores, expressões faciais e corporais (Cf. BRITO, 1995; QUADROS; KARNOPP, 2004).

A Libras, como quaisquer outras línguas, sejam orais ou sinalizadas, passam por processos de mudanças históricas. Essas mudanças estão muitas vezes ligadas a fatores linguísticos e sociais (Cf. BARDINI; MOURA; SANTOS, 2021). Souza (2019, p. 678) menciona que mudanças são “certas construções acabam por se fixar na língua pelo menos por algum tempo até que outras variações surjam”. Nesse sentido, convém analisar as mudanças que ocorrem na língua de sinais, com o propósito de enriquecer seus estudos linguísticos.

O fenômeno de mudança observado na Libras foi que alguns sinais, que eram utilizados em um plano maior, em uma perspectiva, passaram a ser usados sob outro ponto de vista. Conforme Perniss (2007), os sinais podem ser utilizados em diferentes perspectivas: do observador ou do personagem.

Figura 2.



Fonte: adaptado de Perniss (2007).

Ressalta-se que essas perspectivas podem ser mescladas (mistas) durante a sinalização. Sinais que eram/são utilizados na perspectiva do personagem, agora estão em uso no espaço à frente do corpo do sinalizador, ou seja, sob o olhar do observador. Além disso, observa-se o uso de classificador. O classificador é uma configuração de mão usada para representar o referente, que pode ser pessoa, animal ou coisa (Cf. BERNARDINO, 2012; BRITO, 1995). Ele é um item linguístico subespecificado, que possui estatuto morfológico, enquanto o sinal possui estatuto fonológico. Os classificadores podem ser lexicalizados, ou seja, passam a fazer parte do léxico como um sinal. Temos, como exemplo, o sinal de CARRO, que era um classificador, mas que passou a fazer parte do léxico da Libras como um sinal.

O primeiro sinal exemplo relacionado ao tema desse estudo é o sinal para “Índio”:

Figura 3: ÍNDIO.



Fonte: Antonio (Youtube).

Conforme a figura acima, utilizava-se o sinal de índio, retratando as penas na cabeça e o barulho com a boca, que era visto como estereotipado. Era utilizado na perspectiva do personagem, ou seja, no plano maior. A descrição é: bater duas vezes a mão na boca. Abaixo apresenta-se o mesmo conceito referente a ÍNDIO, mas é realizado à frente do sinalizante.

Figura 4: ÍNDIO.

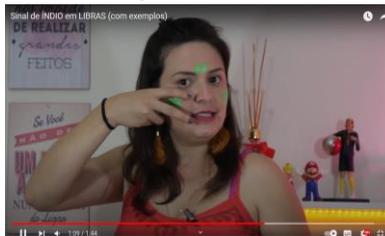


Fonte: Antonio (Youtube).

Esse sinal está na perspectiva do observador, conteúdo lexical para as mãos, em plano menor. Descrição: riscar os dedos no indicador, para a direita, dobrando-os. Ele tem variação, pois pode ser realizado com o dedo anular da mão direita estendido. Outra variação é que pode haver o toque no dedo indicador da mão direita, e não no polegar (como na figura).

Mostra-se na sequência, um sinal que deve ser utilizado, pois quebra o estereótipo e identifica o índio devido à pintura no rosto, mantendo assim a neutralidade em relação a preconceito e estereótipo.

Figura 5: ÍNDIO.



Fonte: Ana Paula (Youtube).

Na imagem acima utilizou-se o sinal retratando a pintura no rosto, na perspectiva do personagem, no plano maior. Descrição: arrastar os de-

dos na bochecha, para a direita, dobrando-os. Esse sinal de ÍNDIO é bem utilizado na comunidade surda nas duas perspectivas.

Outro termo que causa polêmica em relação ao sinal, é o de homoafetivo (homossexual, *gay*). Até mesmo na língua portuguesa as pessoas defendem ou fazem uso de um termo ou outro.

Figura 6.

<p style="text-align: center;"><b>HOMOSSEXUAL</b></p>  <p>HOMOSSEXUAL</p> <p>Trata de um empréstimo do português, sinaliza-se o H por causa da primeira letra da palavra homossexual, que é uma transliteração da letra inicial. Descrição: girar a palma da mão para trás.</p>	<p style="text-align: center;"><b>GAY</b></p>  <p>GAY</p> <p>Assim como na língua portuguesa há o empréstimo da palavra GAY, na Libras há a soletração conforme a figura. Descrição: soletrar G-A-Y.</p>
<p style="text-align: center;"><b>VIADO</b></p>  <p>BICHA/VIADO</p> <p>Esse sinal remete ao animal e é utilizado no contexto de zombaria. Está no plano maior, na perspectiva do personagem. É bem provável que não se utiliza num contexto formal.</p>	<p style="text-align: center;"><b>VIADO</b></p>  <p>BICHA/VIADO</p> <p>Um uso no sentido pejorativo. Empréstimo linguístico do português para demonstrar a palavra VIADO (reforça estereótipo). Descrição: balançar a mão para um lado e para o outro.</p>
<p style="text-align: center;"><b>ENTENDIDO</b></p>  <p>GAY</p> <p>Transliteração da letra inicial “entendido”. Um sinal mais formal e talvez mais utilizado para se referir ao homoafetivo atualmente. É um sinal considerado formal e amplo, por envolver diversas identidades de pessoas que</p>	

se interessam por pessoas do mesmo sexo. Descrição: balançar a mão, pelo punho, para um lado e para o outro.	
---	--

Fonte: Leo Viturino (*Youtube*).

Um outro sinal utilizado para homoafetivo é o sinal da Figura 7.

Figura 7: GAY.

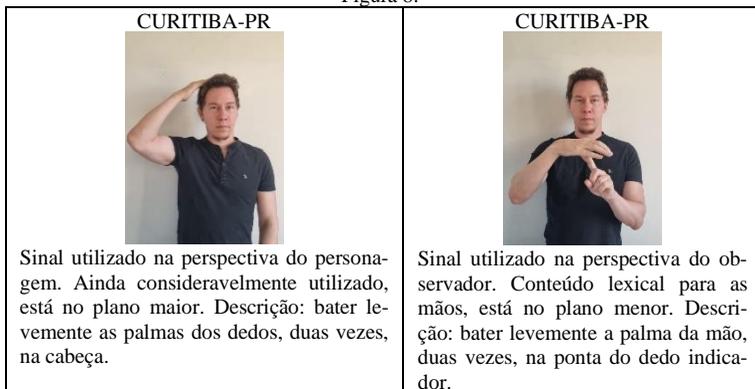


Fonte: o autor.

Esse sinal está na perspectiva do personagem, demonstrando o gesto com a mão, significando que o *gay* é afeminado e por isso tem trejeitos moles, retratando “desmunhecar”. É um estereótipo e carrega o conceito de que o *gay* é afeminado. Provavelmente um sinal familiar. Descrição: curvar a mão para baixo, simulando punho mole.

Em relação à perspectiva, alguns sinais têm mudado devido à mudança de perspectiva realizada pelos sinalizantes, conforme a figura abaixo.

Figura 8.



<p style="text-align: center;">INDIFERENTE</p>  <p>Sinal utilizado na perspectiva do personagem, no plano maior. Ainda bem utilizado. Descrição: encostar a ponta do dedo médio na cabeça.</p>	<p style="text-align: center;">INDIFERENTE</p>  <p>Sinal utilizado na perspectiva do observador. Conteúdo lexical para as mãos, no plano menor. Descrição: encostar a ponta do dedo médio no dorso da mão.</p>
<p style="text-align: center;">PcD (que usa cadeira de roda)</p>  <p>Utilizado na perspectiva do personagem. Retrata o movimento que a pessoa faz ao se locomover na cadeira (um sinal familiar e icônico). Descrição: jogar as mãos para trás, simulando andar na cadeira de rodas.</p>	<p style="text-align: center;">PcD (que usa cadeira de roda)</p>  <p>Utilizado na perspectiva do observador. Conteúdo lexical para as mãos, plano menor. Descrição: girar a mão direita, em círculos para frente.</p>

Fonte: o autor.

Embora haja mudanças e escolhas lexicais, isso não significa que o sinal não possa ser usado pelo sinalizante na perspectiva do personagem, como inicialmente era utilizado, porque, de acordo com os pressupostos da Sociolinguística, “(...) a mudança linguística é um processo que não ocorre de maneira estanque, da noite para o dia, mas de forma contínua e gradual através da variação linguística” (BARDINI; MOURA; SANTOS, 2021, p. 31). Sobre essa questão, Lucchesi e Araújo ([s.d.], *on-line*) mencionam que

Através da análise das variáveis sociais, busca-se definir o quadro de variação observado na comunidade de fala nos termos da dicotomia entre *variação estável* e *mudança em progresso*. No primeiro caso, conclui-se que o quadro de variação tende a se manter ainda por um longo período, já que não se verifica uma tendência de predominância de uma variante linguística sobre a(s) outra(s). Já o diagnóstico de mudança em progresso implica que o processo de variação caminha para a sua resolução em favor de uma das variantes identificadas, que deve se generalizar, tornando-se o seu uso praticamente categórico dentro da comunidade de fala.

Nesse quadro, a(s) outra(s) variante(s) tenderia(m) a cair em desuso.  
(LUCCHESI; ARAÚJO, [s.d.], *on-line*)

Também não se pode desconsiderar a “fala” (escolhas que cada usuário faz da língua). Portanto, não se exclui a ideia de que os sinais possam ser utilizados em perspectivas distintas, de acordo com as escolhas do sinalizante. A ampliação e variação do léxico é um processo natural nas línguas, além disso, a mudança, conforme os exemplos apresentados, tende a ir para o plano menor, fazendo com que o sinal fique arbitrário.

### **3. Fatores influenciadores da mudança na língua de sinais**

Estudos linguísticos apontam dois fatores influenciadores da mudança: os fatores internos (em relação aos processos gramaticais) e externos (em relação ao passar do tempo, relações da comunidade) (Cf. DINIZ, 2010; IGNÁCIO JÚNIOR, 2014). Os sinais podem estar sofrendo mudanças porque tendem a ficar menos icônicos. Iconicidade é a relação entre forma e significado (Cf. MURTA; LOURENÇO, 2021), como, por exemplo, os sinais de ÁRVORE, CASA etc. Vale mencionar que esse mesmo fenômeno de ficar opaco também foi observado na língua de sinais americana (Cf. FISHBERG, 1975).

A língua de sinais tem como articuladores principais as mãos. Assim, nota-se que o sinalizante tem mudado a perspectiva para a frente do corpo (plano menor). Conforme vimos nos exemplos citados, sinais que eram realizados na cabeça, passaram a ser feitos na mão. A autora Diniz (2010), em sua dissertação, nomeia esse processo de “conteúdo lexical para as mãos”, mostrando formas dos sinais que eram icônicos e foram transferidos para as mãos, como sinal mais arbitrário. Ressalta-se que o surdo se expressa por meio do corpo e das mãos, que são os principais articuladores. A pessoa ouvinte expressa a língua oral majoritariamente com o seu aparelho fonador. No caso do usuário da língua de sinais, a expressão provém principalmente das mãos (expressões manuais). Por isso, tem-se a hipótese de os sinais partirem do articulador mão. O verbo FALAR, partindo da mão, Lourenco (2018) denomina-o de forma inovadora de verbo de enunciação em Libras. Ele cita mais dois sinais em que se utilizam co-localizado na boca, mas também co-localizado na mão.

Figura 9.



Fonte: Lourenço (2018, p. 259).

Nota-se que a mesma configuração que era utilizada na perspectiva do personagem, porém, agora, partindo da mão. Considere que o surdo “fala” com as mãos. Esse sinal (falar/say) está na perspectiva do observador. A descrição é: levar a mão um pouco para frente. Apesar desses exemplos, o foco da pesquisa de Lourenço (2018) é concordância dos verbos em Libras.

Segundo Diniz (2010), os sinais icônicos muitas vezes são fruto de influências do ouvinte, da língua portuguesa, ou mesmo o uso de sinais familiares que, posteriormente se tornam opacos. A falta de conhecimento e informação sobre determinados conceitos podem conduzir a uma compreensão equivocada de determinado termo.

Retomando aos exemplos dos sinais citados, o sinal de ÍNDIO, que antes era realizado com a mão batendo na boca, hoje utiliza-se mais relacionado à pintura no rosto e, poucas vezes, às penas na cabeça, e não com a mão batendo na boca, relacionado ao som. O sinal de PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA (que utiliza cadeira de rodas), era realizado com um movimento, como que puxando as rodas da cadeira, hoje se faz com um movimento na palma da mão (ver figura 8). Esse é um tipo de sinal icônico que se torna mais opaco em que o conteúdo lexical vai para as mãos. Para recapitular essa questão do estereótipo e desuso de

termos, na língua portuguesa não é apropriado, por exemplo, chamar a pessoa com deficiência física de “cadeirante”.

Fazendo um paralelo entre língua de sinais e língua oral, a sigla DST (Doença Sexualmente Transmissível) hoje é tida como IST (Infecção Sexualmente Transmissível). Porque o termo INFECÇÃO é diferente de DOENÇA. Uma pessoa infectada não necessariamente é doente. Por isso, justifica-se também a mudança de uso dos sinais. Outro exemplo é a palavra AIDS. Muitas pessoas utilizavam-na no sentido de que toda pessoa que tinha HIV era aids. Hoje, tem-se uma melhor compreensão de que nem todo portador de HIV é aids. Pois, o termo AIDS refere-se à doença em estado mais grave, e não apenas estar infectado (PFIZER, 2021). Não significa que as palavras deixaram de ser usadas ou de existirem, mas a compreensão do real significado do termo faz com que a escolha seja diferente. No caso da Libras, também a real compreensão do significado do sinal provocará a mudança de uso que, por sua vez, irá impulsionar a mudança lexical no uso de sinais, bem como a ampliação do léxico.

Em se tratando de registro e desenvolvimento da língua, a escrita de sinais (*Sign Writing*)<sup>64</sup>, que contribui nisso, ainda carece de uso e divulgação na comunidade surda. Aqui no Brasil, a língua de sinais não é oficializada, ou seja, utilizada nos documentos jurídicos, e não pode substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (Cf. BRASIL, 2002). Além disso, não temos dicionários e glossários tão amplos como existem a respeito do português. Essas particularidades podem afetar o desenvolvimento da língua e faz com que os seus usuários tomem a liberdade para criarem sinais ou utilizarem sinais “temporários”<sup>65</sup>, que acabam se espalhando na comunidade surda.

Lima Júnior (2021) menciona que usuários/intérpretes da Libras, por exemplo, muitas vezes têm que consultar outros colegas ou surdos para aprenderem determinado sinal, visto que não encontram ou não sabem se existem “registros” no léxico da Libras. Para exemplificar, em um grupo de *Whatsapp*, com cerca de quase 200 intérpretes, as perguntas recorrentes sobre o léxico são: 1- “Existe um sinal para tal palavra?” 2-

---

<sup>64</sup> O SignWriting é uma proposta de escrita de sinais que surgiu, há cerca de 30 anos, a partir do registro dos movimentos da dança, criados por Valerie Sutton. Existem outras propostas de escrita, uma delas é a ELIS, proposta pela autora Barros (2008).

<sup>65</sup> Sinais temporários são sinais criados e utilizados momentaneamente entre os sinalizantes para dinamizar a comunicação. Podem ocorrer durante uma interpretação, por exemplo.

“Qual sinal desse termo?” Isso demonstra que não se sabe se existe o sinal, pois ainda não temos bases amplas de registro do léxico da Libras (LIMA JÚNIOR; RIBEIRO, 2014).

A língua de sinais, por ser uma língua, possui fenômenos naturais de expansão lexical, sem a necessidade de querermos igualá-la à língua oral, o português. Os sinais apresentados neste estudo foram utilizados como exemplos a partir do uso em que se observou no *Youtube*, em telejornais e entre os usuários na comunidade surda. Contudo, existem outros sinais que possuem variações semelhantes relacionadas a essa discussão, mas não iriam acrescentar informações.

#### **4. Considerações finais**

Este estudo buscou demonstrar algumas escolhas linguísticas e mudanças na Libras, partindo do pressuposto de que a comunidade falante impulsiona esses fenômenos, devido a uma melhor compreensão dos termos linguísticos, seus usos e mudança de perspectiva. Também devido à modalidade da língua e seus principais articuladores (as mãos), à eliminação de estigmas, estereótipos e preconceito. Devemos permitir que a língua se desenvolva naturalmente, sem querer igualá-la à língua oral ou alterá-la por conta própria. A mudança na Libras ao longo do tempo mostra que essa língua é dinâmica, pois a comunidade surda é viva e, assim como a comunidade ouvinte, utiliza a língua diariamente. Compreende-se que tais fenômenos de variação, escolhas lexicais e mudança linguística na Libras são análogos à língua oral portuguesa, como se pode notar.

Ressalta-se que os exemplos citados, as descrições e os motivos das variações e mudanças são hipóteses levantadas e há necessidade de mais pesquisas, mencionando mais exemplos entre as comunidades surdas, para que tenhamos registros, materiais de estudos e memórias. Uma sugestão de pesquisa seria registrar sinais e suas etimologias.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ADRIANO, G. A. C. *Morfologia aplicada às línguas orais e língua de sinais*. Indaial: Uniasselvi, 2018. Disponível em: <https://www.uniasselvi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=35672#:~:text=Os%20estudos%20sobre%20a%20morfologia,g%C3%A>

Aneros%20e%20deriva%C3%A7%C3%A3o%20de%20palavras. Acesso em: 24 abril 2023.

ANA, P. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=1HSCj0fj7Jk&ab\\_channel=AcademiadeLibras](https://www.youtube.com/watch?v=1HSCj0fj7Jk&ab_channel=AcademiadeLibras). Acesso em: 24 abril 2023.

BARDINI, G.; MOURA, F.; SANTOS, V. Variação e mudança linguística: do estruturalismo à sociolinguística. *Mandinga – Revista de Estudos Linguísticos*, v. 05, n. 01, p. 26-36, Redenção-CE, jan./jun.2021. Disponível em: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/mandinga/article/view/675/429>. Acesso em: 24 abril 2023.

BARROS, M. E. Elis. *Escrita das línguas de sinais: proposta teórica e verificação prática*. Tese (Doutorado em linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. 199 f. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91819/249018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 abril 2023.

BERNARDINO, E. L. A. O uso de classificadores na Língua de Sinais Brasileira. *ReVEL*, 10 (19), 2012.

BRASIL. *Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2022*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 24 abril 2023.

BRITO, L. F. *Por uma gramática de línguas de sinais*. 2. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

DINIZ, H. G. *A história da língua de sinais brasileira (Libras): um estudo descritivo de mudança fonológica e lexical*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. 113 f. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/93667/282673.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 abril 2023.

FRISHBERG, N. Arbitrariness and Iconicity: Historical Change in American Sign Language. *Language*, v. 51, n. 3 (Sep., 1975), p. 696-719, 1975.

IGNÁCIO JÚNIOR, I. *Análise de mudanças morfofonológicas na língua brasileira de sinais em comparação à produção em língua de sinais francesa*. Monografia (Graduação em Letras) – Departamentos Acadêmicos de Comunicação e Expressão e Línguas Estrangeiras Modernas, Uni-

versidade Tecnológica Federal do Paraná, 2014. 57 f. Disponível em: [https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/8873/2/CT\\_COLET\\_%202013\\_2\\_10.pdf](https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/8873/2/CT_COLET_%202013_2_10.pdf). Acesso em: 24 abril 2023.

LIMA JÚNIOR, V. B. Apropriação lexical em Libras por tradutores e intérpretes. *Rellís*, v. 2, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/estudosdelibras/issue/view/289>.

LIMA JÚNIOR, V. B.; RIBEIRO, L. A. Interferências no processo de compreensão de textos em libras: a variação e a proficiência linguística. *DLCV – Língua, Linguística & Literatura*, v. 11, n. 1, p. 119-36, 15 ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/16902>. Acesso em: 25 abril 2023.

LIMA JÚNIOR, V. B. *A formação do intérprete de libras na cidade de Belo Horizonte*. (No prelo).

LOURENÇO, G. *Verb agreement in Brazilian Sign Language: Morphophonology, Syntax & Semantics*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais. 2018. 320 f. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-B7NEZ5/1/1676d.pdf>. Acesso em: 25 abril 2023.

LUCCHESI, D.; ARAÚJO, S. *A teoria da variação linguística*. Disponível em: <https://www.vertentes.ufba.br/TeoriaDaVariacao.html>. Acesso em: 25 abril 2023.

MURTA, M.; LOURENÇO, G. Iconic mappings in the internal structure of verbs in Brazilian sign language. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 4, 2021. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/450>. Acesso em: 25 abril 2023.

NASCIMENTO, S. P. de F. do. *Representações lexicais da língua de sinais brasileira: uma proposta lexicográfica*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília/UnB, Brasília, 2009. 290 f. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/6547>. Acesso em: 25 abril 2023.

PERNISS, P. Achieving spatial coherence in German Sign Language narratives: The use of classifiers and perspective. *Lingua*, v. 117, n. 7, p. 1351-8, 2007. Disponível em: [http://www.pernipa.eu/papers/Perniss07\\_spatial\\_coherence.pdf](http://www.pernipa.eu/papers/Perniss07_spatial_coherence.pdf). Acesso em: 25 abril 2023.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

PFIZER. *Qual a diferença entre HIV e AIDS?*, 2021. Disponível em: <https://www.pfizer.com.br/noticias/ultimas-noticias/qual-diferenca-entre-hiv-e-aids>. Acesso em: 25 abril 2023.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. São Paulo: Artmed, 2004.

RANGEL URBANO, A. B. *et al.* A variação linguística na libras: Um estudo semântico-lexical dos sinais de animais em São Luís-MA. *Littera: Revista de Estudos Linguísticos e Literários*, v. 12, n. 22, [S.l.], 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/17172>. Acesso em: 25 abril 2023.

SOUZA, A. J. de. A mudança linguística na perspectiva funcionalista. *Revista de psicologia*, [S.l.], v. 13, n. 46, p. 677-683, jul. 2019. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1926/2900>. Acesso em: 25 abril 2023.

STOKOE, W. C. *Sign language structure. Studies in Linguistics – Occasional Papers 8*. Buffalo, NY: Department of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo. MD: Linstock Press, 1960.

STROBEL, K.; FERNANDES, S. *Aspectos linguísticos da libras*. SEED, Curitiba. Disponível em: [https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/06/Aspectos\\_linguisticos\\_LIBRAS.pdf](https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/06/Aspectos_linguisticos_LIBRAS.pdf). Acesso em: 25 abril 2023.

VITURINNO, L. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=MJtAuEx8TOU&ab\\_channel=L%C3%A9oViturinno](https://www.youtube.com/watch?v=MJtAuEx8TOU&ab_channel=L%C3%A9oViturinno). Acesso em: 25 abril 2023.

### Outras fontes:

ABREU, A. de. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=bnzmDszTQ18&t=127s&ab\\_channel=AntoniodeAbreuAbreu](https://www.youtube.com/watch?v=bnzmDszTQ18&t=127s&ab_channel=AntoniodeAbreuAbreu). Acesso em: 24 abril 2023.

ETHNOLOGUE. Disponível em: <https://www.ethnologue.com/subgroups/sign-language>. Acesso em: 9 ago. 2022. Acesso em: 24 abril 2023.

**CASTRO, IVO. INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DO PORTUGUÊS:  
GEOGRAFIA DA LÍNGUA. PORTUGUÊS ANTIGO**

*José Mario Botelho (FFP-UERJ)*  
[botelho\\_mario@hotmail.com](mailto:botelho_mario@hotmail.com)



CASTRO, Ivo. *Introdução à história do português: Geografia da língua. Português antigo*. Lisboa: Edições Colibri, 2004. 80pp.

<https://www.wook.pt/livro/introducao-a-historia-do-portugues-ivo-castro/188964>

Desde a publicação da única obra deveras importante acerca da história do português, de Serafim da Silva Neto (1980) – *História da língua portuguesa* –, que não se publicava uma obra de tamanha importância como esta de Ivo Castro; não só porque se trata de um tema específico e restrito a poucos estudiosos e interessados, mas mormente porque faz referência ao aspecto geográfico, que foi pouco estudado por aqueles que, desenvolvendo estudos sobre o português antigo, enfatizaram apenas o seu aspecto sócio-histórico. Ivo Castro, assim como outros renomados autores como Teyssier (1977), também valorizou as lições do Mestre Serafim da Silva Neto para desenvolver esse seu *História do português: Geografia da língua. Português antigo*, que teve a sua publicação em 2004 – e há uma segunda edição revista e muito ampliada, também pela Colibri (2006).

Nessa primeira edição, assim como o fez em outras tantas obras, Ivo Castro abordou o tema da história da língua sob a perspectiva da Sociolinguística e, por conseguinte, não deixou de tratar dos aspectos da variação linguística. Por isso mesmo é que, numa “Síntese introdutória” de apenas duas páginas e meia, intitulada “A língua portuguesa no tempo e no espaço”, fez úteis referências a: *variação social (ou diastrática)*, *variação geográfica (ou diatópica)* e *variação cronológica (ou dicrônica)*, definindo-as e comentando sobre elas.

Interessante o fato de o autor observar que se “costuma dizer-se que Portugal goza de uma condição de monolinguismo quase absoluto,

sendo o português a língua que praticamente todos os portugueses aprendem à nascença e usam ao longo da vida. Bem diferentes são as coisas em Espanha, onde se fala castelhano, mas também outras línguas oficialmente reconhecidas, como o galego, o catalão e o basco, além de grupos de dialectos que descendem de línguas medievais, como o leonês e o aragonês, e que reclamam idêntico estatuto oficial” (p. 8), e afirma que em Portugal, além do português, apenas se fala o mirandês, que tem estatuto de língua regional. Logo, para o autor, sob a perspectiva da variação social, o português é um fenômeno relativamente homogêneo, e justifica que

[...] apenas matizado pelas cambiantes de registo cultural, formalismo, grau de intimidade ou de expressividade que são normais em sociedades antigas e estruturadas como a nossa. (CASTRO, 2004, p. 8-9)

A obra é dividida em apenas três capítulos, além da breve “Síntese Introdutória” (p. 7-9), na qual o autor apresenta aqueles três tipos fundamentais de variações, relacionados ao uso da língua, que citei acima.

Ainda nessa introdução, o autor apresenta um segundo critério de classificação variacional – a distribuição da língua no espaço –, que extrapola o âmbito da questão às fronteiras de Portugal. Afirma que “um basileiro tem igual direito a dizer que a sua língua é o português, exactamente como os africanos que o têm como língua materna e, nos mesmos termos, os timorenses, macaenses, indianos, etc. que nasceram em ambientes onde se preservar a cultura e a língua portuguesa” (p. 8), uma vez que a língua portuguesa não é apenas a europeia. Logo, assevera: “Não têm razão, pois, as pessoas que pensam serem os portugueses os proprietários únicos da língua e os seus utilizadores mais competentes.” (p. 22).

Exatamente, por causa da descontinuidade territorial no mapa linguístico da língua, que, segundo Castro, “é autenticamente transcontinental”, que suas implicações históricas vão além dos movimentos que a causaram; teve “consequências futuras que o desconhecimento mútuo e o afastamento das várias populações lusofalantes não deixarão de ter sobre a unidade do sistema linguístico” (p. 8). A esta dimensão, a da *variação diacrônica*, assevera o autor, dará uma maior atenção ao longo da obra.

Em seguida, inicia o *Capítulo I – TERRITÓRIO E COMUNIDADE LINGUÍSTICA*, com uma breve “Introdução”, apresentando conceitos de “língua portuguesa”, norma, crioulo, *pidgin*. Nessa Introdução, Castro responde às perguntas: “Onde se fala português” e “Por que se fala aí português”, discutindo os aspectos que envolvem tais questionamen-

tos. Também procura refletir sobre a situação do galego face ao castelhano e face ao português, pois o autor considera que “discuti-lo aqui presuporia uma opinião afirmativa quanto à pertença do galego moderno ao domínio lingüístico do português, opinião defendida por sectores respeitáveis na Galiza, mas que não acompanharnos” (p. 12).

Depois, desenvolve o subitem 1 “Área lingüística galego-portuguesa”, em que cita o modo como Ramón Menéndez Pidal descreve o traçado da “fronteira lingüística que, desde a Idade Média, separa o leonês das línguas que lhe ficam a ocidente: os dialectos galegos a norte e os dialectos portugueses mais a sul” (p. 17). Para isso, trancreve um longuíssimo trecho da obra de Pidal (1962 [1906]).

Ainda nesse subitem 1, discorre acerca do *continuum* que se aplica apenas à realidade dialectal e que deixam de lado as variedades lingüísticas urbanas e as normas cultas, que contrastam mais nitidamente entre si. Observa que até mesmo linguistas galegos, que defendem a autonomia atual do galego em relação ao português, reconhecem a existência desta disposição contínua dos dialetos.

Cita a classificação de Lindley Cintra, adoptada atualmente para os dialetos portugueses, que foi formulada pela primeira vez em 1970, no artigo “Nova proposta de classificação dos dialectos galego-portugueses” (CINTRA, 1971), e reformulada no capítulo “Domínio actual da língua portuguesa”, da *Breve Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 5-17), descrevendo-a ao longo desse subitem.

No subitem 3 “Português extra-europeu Brasil, Angola, Moçambique”, desenvolve uma digressão sobre o português do Brasil a partir de uma citação a Celso Cunha, que faz Castro reconhecer que “a variante brasileira da língua portuguesa foi submetida, ao longo da sua história e até ao séc. XIX, a um conjunto de factores externos que determinaram a sua variação dialectal” (p. 33). Sobre isso, cita a proposta de Antenor Nascente (1953) acerca das vogais.

Por fim, no subitem “4. Crioulos de base portuguesa”, que divide em seis subitens, descreve a formação das línguas crioulas, enfatizando os crioulos atlânticos (da Costa da Guiné até o norte de Angola) e os do Oriente. Discorre, em subitens específicos, sobre a situação da Índia, da Malásia, do Timor, de Macau, de Cabo Verde, de São Tomé e Príncipe e da Guiné-Bissau.

Dando continuidade, passa a desenvolver o *Capítulo II – ORIGENS DO PORTUGUÊS NO QUADRO ROMÂNICO*, que divide em dois subitens principais, subdivididos em outros tantos subitens. Primeiramente, apresenta uma breve “Introdução à Romanística”, descrevendo a sua origem, elencando as línguas românicas, tratando dos fenômenos de mudança panromânicos e da posição do português, discorrendo sobre o latim vulgar e a sua diferenciação e, finaliza esse subitem, discorrendo sobre Substrato e Superstrato. Depois, no segundo subitem principal sobre a “Formação de um espaço nacional para a língua portuguesa”, subdividido em outros quatro subitens, apresenta Mapas da península Ibérica do século VIII, reflete sobre o Romance moçárabe, descreve a Área inicial do galego-português e o Povoamento do território reconquistado, ilustrando-os com mapas.

Em seguida, passa ao terceiro e último capítulo – *PORTUGUÊS ANTIGO*, o qual também é dividido em dois principais subitens: “7. Periodização”, em que apresenta os períodos propostos por renomados autores e os discute, e propõe uma divisão em dois ciclos, a partir dos quais a história da língua portuguesa seria encarada “como repartida em duas grandes unidades cíclicas, reflectindo a história da ocupação do território, a formação do estado e os grandes movimentos da nação” (p. 84); e “8. Fontes Escritas”, no qual reflete sobre problemas, métodos, classificação e bibliografia, apresenta uma classificação dos textos não literários, uma bibliografia de textos literários, discorre sobre a primitiva produção escrita em português e, finalizando o capítulo, traça um exaustivo comentário linguístico de dois textos: *Testamento de Afonso II (1214)* e *Notícia de Torto*.

E, sem sequer um parágrafo conclusivo, finaliza a obra com uma consistente Bibliografia.

Por fim, espero ter oferecido, com esta resenha, uma considerável apresentação dessa importante obra de Ivo Castro, a qual é digna de louvor, de modo que possa despertar a estudiosos dessa área de pesquisa e de áreas afins o interesse pela sua leitura.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, Ivo. *Introdução à história do português: Geografia da língua. Português antigo*. Lisboa: Edições Colibri, 2004. 80pp.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

\_\_\_\_\_. *Introdução à história do português*: Geografia da língua. Português antigo. 2. ed. Revista e muito ampliada. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

CINTRA, Luís Filipe Lindley. Domínio actual da língua portuguesa. In: CUNHA, C.F.; \_\_\_\_\_. *Breve Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

\_\_\_\_\_. Nova proposta de classificação dos dialectos galego-portugueses. In: *Boletim de Filologia*. Lisboa: Centro de Estudos Filológicos, 22, 1971. p. 81-116

NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1953. (Coleção “Rex”, Vol. 7)

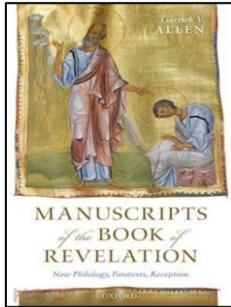
NETO, Serafim da Silva. *História da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1952–1957.

PIDAL, Ramón Menéndez. *El dialecto leonés*. Oviedo: IDEA [Real Instituto de Estudios Asturianos], 1980.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. Trad. de Celso Cunha. Lisboa: Sá da Costa, 1982.

**POR MUITO MAIS REVELAÇÕES  
NO LIVRO DO APOCALIPSE**

*Mario Newman de Queiroz (UFRRJ)*  
[mcnqsofocles@gmail.com](mailto:mcnqsofocles@gmail.com)



ALLEN, Garrick V. *Manuscripts of the Book of Revelation: new philology, paratexts, reception.* Oxford, UK; New York, USA: Oxford University Press, 2020.

<https://global.oup.com/academic/product/manuscripts-of-the-book-of-revelation-9780198849056?cc=pt&lang=en&>

Em 1989, Bernard Cerquiglini publicou *Éloge de la variante*, livro questionador das bases teóricas da tradicional crítica textual, a denominada lachmanniana. Ele não se detinha na crítica bedieriana, que se opunha à metodologia atribuída a Lachmann pelo estabelecimento de um arquitexto hipotético. Não era tão somente a questão de estabelecer um texto de fato havido como o melhor, como em Bédier. Era, numa linguagem deleuziana, uma verdadeira ascensão dos simulacros que propunha. Era uma condenação da obsessão pelo uno. Era uma condenação da concepção positivista de autor, do rastreamento do original perdido na cabeça do autor, de toda pretensão de apresentar o texto único conforme essa fantasia: “a vontade autoral”. Projetava também condições materiais de apresentação de textos muito diversas das do impresso, as condições hoje claras para todos nós nas telas dos computadores, em que podemos acessar inúmeros textos simultâneos.

As ideias que Cerquiglini apresentava para a filologia, para a ecdótica encontravam bases na familiaridade com os trabalhos de Paul Zumthor, de Michel Foucault, de Jacques Derrida, de Gilles Deleuze, do grupo de Lacan, da filosofia da diferença. No ano seguinte, em janeiro de 1990, Stephen Nichols, editor da mais antiga revista de medievalística das Américas, a *Speculum*, trazia um texto que saudava o livro de Cerquiglini como um retorno do pensamento pós-moderno para uma com-

preensão mais ajustada do texto medieval e da complexidade cultural que o envolvia, na produção, nas cópias, nas recepções. E a este movimento Nichols denominou “*New Philology*”.

A afirmação de Cerquiglini de que a “escritura medieval não produz variantes, ela é variância” (p. 111) passou a ser uma chave para a compreensão do que seja a *New Philology* e do como os medievalistas sentiam conceitualmente inadequadas as concepções modernas de autor, texto, reprodução, transmissão, recepção no mundo medieval. Filólogo, medievalista, muito bem relacionado no meio europeu, Celso Cunha, em livro de 1985, *Significância e movência na poesia trovadoresca*, pela leitura dos artigos de Cerquiglini, provavelmente também pelo contato direto com este e com Paul Zumthor, já se punha como um defensor da “movência”. Outro que percebia a importância dessas novas coordenadas era o já bastante idoso Sílvio Elia. Ambos faleceriam em pouco tempo. Deixavam esse espaço de compreensão no Brasil num enorme vazio.

Apesar da recepção por vezes entusiástica dos medievalistas, a *New Philology* encontrou duríssima resistência do meio filológico, formado nas ideias de vontade autoral e estabelecimento de texto único (duas irrealidades para o mundo medieval). Uma das mais duras viria na produção do livro resultante de um congresso realizado por um conjunto de universidades estadunidenses, *Towards a synthesis? Essays on the new philology*, organizado por Keith Busby, em 1993, com seções intituladas “respostas a Cerquiglini”, “respostas a Speculum”. Outro exemplo pode ser visto na resenha de Melinda Menzer, publicada na *Bryn Mawr Review of comparative literature*, em 2001, sobre a tradução do livro de Cerquiglini para a língua inglesa lançada em 1999. Chama atenção o ponto crucial que ela atacava ao fim de seu texto, o custo e capacidade que deveriam ter os computadores para trabalhar num texto em hipertexto pela internet, inclusive para uma simples leitura. O que se viu, no entanto, foi um crescimento exponencial da potência dos computadores, da indústria de *softwares*, dos aplicativos que deram razão ao que prenunciavam os adeptos da *New Philology*.

O que se deu, nos últimos 20 anos, é que – tanto por revisões das bases teóricas, quanto por expansão das bases materiais de produção e leitura, propiciadas pelo rápido desenvolvimento dos meios eletrônicos (hoje, um celular tem maior capacidade de processamento e memória que muitos PCs de 2001) – a *New Philology* foi conquistando cada vez mais espaços. Já nos primeiros anos da segunda década, ela se expandiria da

medievalística para os estudos clássicos, alcançando por fim esse berço da crítica textual que são os estudos bíblicos.

É nesse contexto que podemos compreender o livro de Garrick Allen, *Manuscripts of the Book of Revelation: new philology, paratexts, reception*. Jovem teólogo (nascido em 1988), PHD pela universidade de St Andrews (2015), em seu pós-doutoramento contribuiu para uma nova edição crítica grega do *Livro da Revelação*. De 2016 a 2020, foi professor associado em estudos do Novo Testamento na Universidade da Cidade de Dublin, desde 2020 é “senior lecture” na universidade de Glasgow, e pesquisador no departamento de línguas e culturas antigas e modernas da Universidade de Pretória.

No prefácio, o autor nos conta como surgiu a ideia para o livro. Surgiu de uma experiência que ele inicialmente não julgou tão importante. Como bolsista pesquisador (em tradução literal “assistente científico”) ligado ao projeto de uma edição crítica do Livro do Apocalipse, sob a liderança do Professor Martin Karrer, passava os dias em seu escritório em Wuppertal fazendo transcrições eletrônicas. Conforme nos diz,

A experiência de sentar com uma xícara de café todos os dias para ler manuscritos minúsculos antigos e medievais tardios foi uma experiência rica concedida a poucos estudiosos. (Eu não entendi o quão valioso era naquele tempo). (ALLEN, 2020, p. VII)

Compreendeu, posteriormente, que aquele rico acervo longe de ser material para simples *eliminatio* dizia muito sobre o Livro do Apocalipse (a tradição anglófona prefere Livro da Revelação). A tradição filológica moderna vê sempre o Novo Testamento, o Apocalipse como uma espécie de literatura judaica primitiva em que se busca a verdadeira palavra de seus supostos autores com intuito de reconstituir o que seriam esses textos. O que Garrick Allen percebeu é particularmente importante pela natureza do Livro do Apocalipse. Livro profético, de iluminação tormentosa, evocando imaginários inflamados com Bestas, guerras celestiais, o fim dos tempos, a Nova Jerusalém, o Apocalipse não é um livro fácil de recompor sua lógica, alcançar sua coerência, compreender sua mensagem.

Assim, para além dos manuscritos gregos que o trabalho de ecdótica trabalha na reconstituição do que se pode ver como resultado numa Bíblia nossa contemporânea, há toda uma tradição antiga, medieval e dos séculos XV, XVI, XVII, de paratextos de copistas e comentadores, de intérpretes nem sempre autorizados que anotaram e “rasuraram” o texto. Compondo um mundo de imaginário de leituras e interpretações através

dos séculos. Testemunhos de uma história dos sentidos do texto do Apocalipse que nos trazem novas revelações.

Uma série de questionamentos assolaram o jovem pesquisador. Evidenciar a idade de Garrick Allen é importante para percebermos que, diferentemente dos que primeiro receberam as propostas da *New Philology*, ele já nasceu sob a égide da era da informática. Sua mente por um viés cotidiano já está pronta para pensar em hipertextos, hiperlinks, questionar ideias positivistas individualistas de autoria. Para além dos manuscritos que comporiam o próprio texto bíblico, aquela infinidade de formas variantes, de reconstruções truncadas, de notas marginais, de comentários opinativos alimentaram uma série de questionamentos sobre as questões de autoria, de texto real, de imaginários sociais sobre o Livro do Apocalipse. Alguns deles explicitados assim:

[...] são as obras puramente o produto de intelectos antigos individuais transmitidos imperfeitamente a nós através de comerciantes menos capazes? É esta reconstrução das intenções dos autores, na medida do possível, a única chave para interpretar a obra? Ou a tradição continua a remodelar, enquadrar, e finalmente refazer o livro do Apocalipse cada vez que ele é copiado? Os estudiosos ainda estão participando dessa reformulação quando fazemos transcrições de manuscritos específicos? (ALLEN, 2020, p. VIII)

Em torno dessas indagações, Garrick Allen aceita empreender um roteiro para muito além de um exercício tradicional de crítica textual fixando um texto padrão. Baseando-se nos manuscritos gregos de diversos séculos sobre o livro, ao valorizar manuscritos tardios buscou compreender os contornos da transmissão e a história da recepção do Novo Testamento. Inevitavelmente o trabalho escapou ao limite dos estudos bíblicos e abriu interrelações com uma série de outras áreas dos estudos das humanidades, como com historiadores bizantinos.

O autor começa por defender o retorno aos manuscritos e ao final defende o que chama de “leitura corporificada”. Uma leitura muito mais ampla para compreensão do texto bíblico que não aquela voltada apenas para “O Livro”. Uma leitura que inclui as diversas tradições presentes nos paratextos.

Manuscritos são recursos valiosos porque guardam os resíduos do contexto de sua confecção, transmitindo implicitamente (e por vezes explicitamente) perspectivas contextualizadas sobre as obras que transmitem (Cf. ALLEN, 2020, p. 194).

Pode concluir também da importância da tradição de André de Cesareia (563–614) para as diversas interpretações do Apocalipse. E como essa tradição ultrapassa o próprio texto de comentários de André. Explorando o potencial dos paratextos dessa tradição, Allen elabora as bases para uma hipotética edição crítica digital do Livro do Apocalipse, avança por questões teóricas e práticas importantes para concluir que uma tal edição ainda conta com duas impossibilidades, estruturas institucionais e a maior familiaridade com os textos impressos.

Outra conclusão a que chega é que, ao confrontar a tradição canônica com a eclética do texto bíblico, esta última se mostrou muito mais importante do que se supõe normalmente.

Não estou argumentando que o cânon é um conceito inexistente ou que leitores da tradição grega não acreditavam em um cânon, mas simplesmente observando que as realidades bibliográficas da tradição não suportam a ideia de um cânone fechado e definitivo (ALLEN, 2020, p. 197)

Por fim, traz uma reflexão sobre o futuro das pesquisas sobre o Livro do Apocalipse. Supõe que para além das questões exegéticas tradicionais, há todo um campo de questões críticas, teológicas, sociológicas e históricas pouco e mal exploradas. Um caminho futuro das pesquisas será entender o texto dentro de contextos concretos de leitura e interpretação. Das constantes reinvenções imaginárias que o texto do Apocalipse suscitou e realimentou ao longo dos séculos. Como terá servido sucessivamente contra opositores do cristianismo, por exemplo. É um rico repositório potencial de compreensão histórico-receptivo que os manuscritos nos reservam nos paratextos.

O que podemos observar é que a *New Philology* está cada vez mais presente dentro dos estudos da ecdótica. E estamos apresentando um livro dentro da mais fechada das áreas da filologia, os estudos bíblicos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLEN, Garrick V. *Manuscripts of the Book of Revelation: new philology, paratexts, reception*. Oxford, UK; New York, USA: Oxford University Press, 2020.

BUSBY, Keith (Ed.). *Towards a synthesis? Essays on the new philology*. Amsterdam; Atlanta, GA.: Editions Rodopi B.V., 1993.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

CERQUIGLINI, Bernard. *Éloge de la variante: histoire critique de la philologie*. Paris: Seuil, 1989.

CUNHA, Celso. *Significância e movência na poesia trovadoresca*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

ELIA, Sílvio A crítica textual em seu contexto sócio-histórico. In: III Encontro de Ecdótica e Crítica Genética, 3, *Anais...* João Pessoa: UFPB/APML / FECPB / FCJA, p. 57-64, 1993. [O evento se deu em 15 a 18 out. 1991].

MENZER, Melinda. Review of Bernard Cerquiglini, In Praise of the Variant: A Critical History of Philology. *Bryn Mawr Review of Comparative Literature*, v. 2, No. 2, Pennsylvania: spring 2001. Article 10.

NICHOLS, Stephen. The new Philology: introduction: Philology in a manuscript culture. *Speculum*, v. 65, n. 1, p. 1-10, Chicago University Press, jan., 1990. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2864468>.