

organizadoras

Raquel Maria Cardoso Pedroso  
Rosana Paza

# Pesquisa\* Linguística

*língua, identidade & cultura*



 EDITORA  
**UNIFEBE**



organizadoras

Raquel Maria Cardoso Pedroso

Rosana Paza

# Pesquisa\* Linguística

*língua, identidade & cultura*

Brusque, 2026





**Rosemari Glatz**  
Presidente da FEBE  
Reitora da UNIFEBE

**Sergio Rubens Fantini**  
Vice-Presidente da FEBE  
Vice-Reitor e Pró-Reitor de  
Administração da UNIFEBE

**Sidnei Gripa**  
Pró-Reitor de Graduação

**Edinéia Pereira da Silva**  
Pró-Reitora de  
Pós-graduação, Pesquisa,  
Extensão e Cultura

**Leonardo Ristow**  
Diretor do Colégio  
Universitário UNIFEBE

#### **Produção Editorial**

##### **Equipe da Editora**

Arina Blum  
Fabiana Boos Vasquez  
João Guilherme Cabral Marchi  
Maria Alice Mattoso Camargo  
Peterson Paulo Vanzuitta  
Robson Souza dos Santos

##### **Coordenação Editorial**

Arina Blum  
Rosemari Glatz

##### **Supervisão de Design**

Arina Blum

##### **Projeto Gráfico**

Maria Alice Mattoso Camargo

##### **Capa**

Maria Alice Mattoso Camargo

##### **Diagramação**

Maria Alice Mattoso Camargo  
João Guilherme Cabral Marchi

##### **Revisão de Texto**

Rosana Paza  
Fabiana Boos Vasquez

#### **Conselho Editorial**

##### **Titulares**

Arina Blum  
Edinéia Pereira da Silva  
Carla Zenita do Nascimento  
Angela Sikorski Santos  
Sidnei Gripa  
Rosana Paza  
Wallace Nóbrega Lopo  
Aline Sturmer  
Anna Lúcia Martins Mattoso  
Eliane Kormann  
Ricardo José Engel

##### **Suplentes**

Rosemari Glatz  
Aline de Souza  
Elisiane Mafezolli  
Luzia de Miranda Meurer  
Fernando Luís Merizio  
Rafaela B. Venturelli Knop  
Rodrigo Blödorn  
Julia Wakiuchi  
Josely Cristiane Rosa  
Joel Haroldo Baade  
Jorge Paulo Krieger Filho

Editora UNIFEBE  
Centro Universitário da Fundação  
Educaional de Brusque - UNIFEBE  
Fundação Educaional de Brusque - FEBE

Rua Vendelino Mafezoll, 333  
Bairro Santa Terezinha  
Brusque - SC, Brasil  
CEP: 88352-360  
Caixa Postal: 1501  
Telefone: (47) 3211-7000  
Site: [www.unifebe.edu.br](http://www.unifebe.edu.br)  
E-mail: [editora@unifebe.edu.br](mailto:editora@unifebe.edu.br)

Pesquisa linguística: língua, identidade & cultura /  
Raquel Maria Cardoso Pedroso, Rosana paza (org).  
– Brusque : Ed. UNIFEBE, 2025.  
352 p. : il. color. ; 14,753 MB.

ISBN 978-65-83344-28-1

1. Linguística. 2. Sociolinguística. 3. Análise do  
discurso. 4. Tradução e interpretação. 5. Fonética. I.  
Pedroso, Raquel Maria Cardoso II. Paza, Rosana.

CDD 410

Ficha catalográfica elaborada por Bibliotecária - CRB 14/727

Copyright © 2026 Editora da UNIFEBE

Todos os direitos reservados. Qualquer parte desta publicação poderá ser reproduzida, desde que citada a fonte. Os capítulos/livros são de responsabilidade dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial ou da Editora.

Esta obra não tem fins lucrativos ou econômicos. Sua publicação é destinada exclusivamente a fins educacionais, culturais e de pesquisa.

## **ORGANIZADORAS**

Raquel Maria Cardoso Pedroso

Rosana Paza

## **PARTICIPANTES DA OBRA**

Ana Claudia Pereira;

Ana Luiza Michel;

Beatriz Leal;

Bruna de Avila Pietro;

Caíssia Souza Boaventura;

Camila Pianezzer;

Cláudio Guilherme Alfarth;

Cleber Batista Albuquerque;

Cristiano Luis Viaselli Júnior;

David Correia Junior;

Elisane Martins Nunes;

Elizandra Rocha Dias;

Elizeu de Souza dos Anjos;

Fabiana Boos Vasquez;

Gianina Edelweiss Gianini;

Jaqueline Dionisio Dalmolin;

Joao Victor Souza Martins;

Joici Natalia Rosa Molinari;

Leonardo Rigon Kasmarek;

Leticia Dressel;

Maria Lucia Rodrigues Oliari;

Mariana Aparecida Vicentini;

Martina Kuehl;

Raquel Maria Cardoso Pedroso;

Roberta Hoepers Mascarenhas;

Rosana Paza;

Samara de Abranjo;

Scheila Cristina Ribetro;


Suy Mey Schumacher Moresco;

Vânia Fernanda do Nascimento Silva;

Victória Moter Dias.




\* P r e f á c i o \*




Esta obra coletiva foi organizada pelas professoras Raquel Maria Cardoso Pedroso e Rosana Paza, com os professores e acadêmicos do curso de Letras Inglês do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE, localizado em Brusque, em Santa Catarina. O título do livro, "Pesquisa Linguística - língua, identidade e cultura", já comunica o leitor sobre a riqueza do seu conteúdo e revela que a obra tem como ponto focal a pesquisa linguística que manifesta elementos da identidade e da cultura dos povos. Pesquisa plenamente justificável em face das fortes migrações que a região tem vivido ao longo dos últimos 40 anos.

Brusque foi fundada por imigrantes alemães em 1860, aos quais se seguiram os poloneses, em 1869, e os italianos, a partir de 1875. Ao longo de 120 anos, a cidade, que tem seu desenvolvimento econômico pautado nas indústrias têxteis e metalmecânica, historicamente teve crescimento populacional lento e chegou à década de 1980, com 41.228 habitantes. A partir de então, a situação mudou e a população começou a crescer, principalmente em função da vinda de migrantes. Com excelente posição geográfica, distante 30 km do litoral, e próxima a portos, aeroportos, rodovias e de capitais como Florianópolis e Curitiba, Brusque passou a ser um polo de atração.

Em 2022, Brusque contava com uma população de 141.385 habitantes, despontando como uma das cidades que possui um dos maiores crescimentos populacionais do estado de Santa Catarina, acumulando 342% de crescimento desde 1980. E esse crescimento populacional de 100 mil habitantes, em pouco mais de 40 anos, não é apenas o resultado do crescimento vegetativo, a partir da população já estabelecida na região na década de 1980, mas também é fruto de um forte movimento migratório desencadeado nas últimas décadas do século XX.






Com ótimos indicadores em termos de desenvolvimento, segurança e pleno emprego, nas últimas décadas, Brusque e as cidades atendidas pela UNIFEBE são o destino de muitos migrantes que escolhem a região para trabalhar, viver, estudar e seguir a vida. De modo que, em 2024, a região se constitui num diverso e rico mosaico cultural multifacetado. Os migrantes que escolhem o Vale do Itajaí-Mirim são originários das mais diversas regiões do Brasil e, gradualmente, contribuem para construir uma nova identidade cultural, incorporando novas formas de lazer, diversidade alimentar, formas de morar e, claro, promovendo diversificação linguística, um importante artefato cultural de qualquer povo.

E é nessa perspectiva que este livro, ao apresentar os resultados de diversas pesquisas linguísticas aplicadas e analisadas pelos professores e acadêmicos do curso de Letras - Inglês da UNIFEBE, contribui sobremaneira para compreender o momento atual que Brusque e região vivem, especialmente sob os aspectos da língua, da identidade e da cultura.

As pesquisas e os resultados são apresentados em quatorze capítulos, todos riquíssimos, que perpassam temas, os quais vão desde a problematização do internetês como uma possível variação linguística ou erro; a identificação da diversidade de expressões relacionadas às diferentes formas de brincar, e a fala de representantes de várias regiões do Brasil, identificando expressões com as quais se possa perceber a influência de determinadas culturas que historicamente habitaram a região.

Um dos capítulos apresenta os resultados de uma pesquisa que teve a intenção de conhecer a diversidade linguística do povo brasileiro e dos migrantes que hoje estão construindo suas vidas na cidade de Brusque e região. Entre outras expressões, esse capítulo apresenta as diferentes denominações de alguns alimentos submetidos à pesquisa, entre os quais se destacou o “pão francês”, alimento para o qual a pesquisa identificou dez denominações diferentes. Se eu tivesse participado da



pesquisa, seriam onze denominações, pois, na minha cidade de origem, Taió, no Alto Vale do Itajaí-SC, o “pão francês” é conhecido como “pão de bico”. A análise dos dados proporcionou insights valiosos sobre as variações diatópicas na língua portuguesa no Brasil, contribuindo para a compreensão da riqueza e da diversidade linguística.

Sem almejar exaurir os quatorze capítulos apresentados nesta excelente obra, há capítulos que apresentam o resultado da avaliação do reconhecimento de palavras e expressões mineiras (o “mineirês”) por moradores da região do Vale do Itajaí e regiões circunvizinhas. E o regionalismo do povo gaúcho, com expressões populares como forma de comunicação, trazendo uma pesquisa com as principais gírias do Rio Grande do Sul. Entre outros pontos, a obra também discute sobre a ocorrência de estrangeirismo, a influência de outras culturas linguísticas, diferenciando Empréstimo Linguístico e Estrangeirismo, além de observar o uso de expressões do inglês naturalizadamente já inseridas no nosso cotidiano. E o livro finaliza com a análise dos benefícios que jogos digitais podem oferecer no percurso de aprendizagem do inglês e a influência que eles possuem nas práticas de letramentos nas quais os participantes da pesquisa se inserem.

O livro: "Pesquisa Linguística - Língua, identidade e cultura", dado à riqueza e diversidade do seu conteúdo, ao trazer uma grande contribuição do ponto de vista da pesquisa linguística que manifesta elementos da identidade e da cultura dos povos, especialmente para Brusque e região, pode ser considerada como uma obra de referência no tema.

**Prof.<sup>a</sup> Rosemari Glatz**


Reitora da UNIFEBE

Presidente da Fundação  
Educacional de Brusque - FEBE

A<sub>1</sub> P<sub>1</sub> R<sub>1</sub> E<sub>1</sub>

S<sub>1</sub> e<sub>1</sub> N<sub>1</sub> T<sub>1</sub> A<sub>1</sub>


Çã<sub>1</sub> O<sub>1</sub>




A ideia inicial deste livro sucedeu na disciplina de Fundamentos da Linguística, após o livro da turma anterior “Pesquisa em Educação” já ter sido lançado. Assim, no primeiro contato com a nova turma, que estava empolgada, surgiu a proposta. Foi combinado, então, que o trabalho seria iniciado na disciplina de Fundamentos e concluído na disciplina de Linguística Aplicada, que estava na matriz curricular para ser ofertada no semestre seguinte. Dessa maneira, o livro teria o nome de “Pesquisa Linguística”.

Após conhecer os principais teóricos da linguística, suas contribuições e pesquisas, os acadêmicos já podiam elaborar uma primeira versão do que pretendiam como objeto de pesquisa. Dessa forma, o projeto começou a tomar corpo. Talvez motivados pelos movimentos migratórios e o grande número de migrantes de praticamente todos os estados do Brasil que compõem a atual população de nossa cidade, a sociolinguística (de Labov e Bagno) foi a teoria que mais chamou a atenção dos acadêmicos. Os demais se identificaram também com as teorias de Pêcheux e Orlandi, na análise do discurso, e de Sapir e Boas, na relação de língua/linguagem e cultura. Há outros teóricos que igualmente se fizeram presentes em pesquisas que compõem este livro.

Este livro contém quatorze capítulos que trazem pesquisas realizadas no estrato da língua portuguesa e da língua inglesa. Os seis primeiros abordam a variação linguística (objeto principal da sociolinguística) e o capítulo sétimo trata da variação no processo de tradução de uma obra clássica (*Le Petit Prince*) entre o português do Brasil e de Portugal. A partir do capítulo oitavo, a pesquisa se volta para questões envolvendo a língua inglesa. Assim, o capítulo oitavo discute as questões de empréstimo linguístico e estrangeirismo por meio do uso de termos em inglês;





o capítulo nono aborda a variação fonética na pronúncia do inglês; o capítulo décimo trata da variação entre o inglês americano e britânico; e, no capítulo onze, o foco está na variação do termo inglês “hound dog” em letras de música. Os três últimos capítulos trazem temas diferenciados. O capítulo doze apresenta uma reflexão sobre o discurso sobre a morte da Rainha Elizabeth II em manchetes de alguns dos principais jornais do mundo; no capítulo treze, a análise é sobre a expressão/linguagem corporal de humoristas estadunidense e britânico; e, por fim, o capítulo quatorze trata sobre as questões relacionadas à aprendizagem da língua inglesa e o uso de jogos digitais como recurso didático.

Ao final do livro, o capítulo de apresentação “Sobre os Autores”, foi composto com contribuições de cada um de nós. E logo no início, os autores indicam a sua cidade de origem (onde nasceu) e, para a surpresa das organizadoras, mais da metade dos autores são oriundos de cidades e estados diversos. Isso demonstra que, inclusive entre os pesquisadores, havia diversidade de culturas e falares e, mesmo que o sotaque esteja atenuado pelo tempo de vivência em nossa região, na família, as relações devem ainda manter muitos traços culturais do lugar de origem. Assim, essa variação de cultura e falares, dentro da própria turma, poderia ter sido pauta para uma das pesquisas apresentadas aqui.

A produção e organização deste livro foi um desafio que demandou muitas horas e boa parte das férias, foram muitas reescritas e reclamações; mas valeu a pena. Aqui está, e nós nos orgulhamos muito da obra e de cada capítulo. Foi uma construção em parceria, que, temos certeza, encheu de orgulho cada um dos autores que, na prática, entenderam o que é uma pesquisa linguística.

**As organizadoras.**





M I M O S A ,

H

C

a,

L,

M

E,

L,

A,

D,

I,

N,

G,

A,

S,

T,

A

# SUMÁRIO

1\*

## Internetês na escola

p. 19

*erro ou variação  
linguística? - percepções  
sobre o conceito e uso*

2\*

## A variação linguística presente em relatos de brincadeiras e brinquedos

p. 39

*observados em uma charge*

3\*

## Avaliação da diversidade cultural e linguística do Brasil

p. 61

*observadas em narrativas  
de uma tirinha*

4\*

## Análise de variantes linguísticas

*observadas em migrantes  
residentes na cidade de  
Brusque - SC*

p. 83

5\*

## O "mineirês"

p. 101

*avaliando a difusão e o reconhecimento de expressões mineiras na região do Vale do Itajaí - SC*

6\*

## Um olhar sobre expressões gaúchas

p. 121

*usadas fora do Rio Grande*

7\*

## Variações linguísticas e escolhas lexicais

p. 143

*nas traduções da obra "Le Petit Prince" para o Português*

8\*

## Empréstimo linguístico e estrangeirismo

p. 179

*uso de termos em inglês no léxico da língua portuguesa*

9\*

## A variação dos sons fricativos alveolares /s/ e /z/

*na formação do plural na língua inglesa*

p. 195

10\*

## World Friends

*análise de variação linguística entre o inglês americano e o inglês britânico*

p. 223

11\*

## A repercussão da morte da rainha Elizabeth II

*por uma perspectiva linguístico-discursiva*

p. 239

12\*

## A variação linguística do termo "Hound Dog"

*observado em letras de músicas*

p. 257





1\*

# Internetês na escola

## *erro ou variação linguística? - percepções sobre o conceito e uso*

Mariana Aparecida VICENTINI

Cristiano Luis VIASELLI Júnior

Elizandra Rocha DIAS

### RESUMO

O artigo problematiza o internetês como uma possível variação linguística ou erro, explorando o seu papel e percepções dentro do contexto da língua portuguesa, especialmente entre estudantes usuários da Internet. O objetivo geral é compreender percepções de sujeitos em torno do conceito e do uso do internetês. A pesquisa é de interpretação qualitativa, com questões voltadas ao conceito e usos do internetês. O questionário foi aplicado a alunos do ensino médio de escolas públicas e privadas. A análise revelou que a maioria dos estudantes utiliza o internetês nas redes sociais, como Instagram, WhatsApp e TikTok. Embora exista uma preocupação com a possível influência negativa do internetês nas práticas de escrita formal, os dados indicam que a maioria dos estudantes consegue distinguir entre o uso informal do internetês e as exigências da escrita formal em contexto escolar. Concluimos que o internetês representa uma variação linguística significativa no contexto digital, refletindo as mudanças sociais e culturais na comunicação.

*Palavras-chave: internetês; variação linguística; sociolinguística.*

## ABSTRACT

The article discusses the “internetês” as potential linguistic variation or error, exploring its role and perceptions within the context of the Portuguese language, especially among internet-using students. The aim is to understand individuals’ perceptions regarding the concept and use of the “internetês”. The research adopts a qualitative interpretation approach, featuring questions on the opinions and uses of the “internetês”. We applied the questionnaire to high school students from public and private schools. The analysis revealed that most of students use the “internetês” on social media, such as Instagram, WhatsApp, and TikTok. Although there is concern about the potential negative influence of “internetês” on formal writing practices, the data indicate that most students can distinguish between the informal use of “internetês” and the requirements of formal writing in an educational context. We conclude that “internetês” represents a significant linguistic variation in the digital context, reflecting social and cultural changes in communication.

*Keywords: internetês; linguistic variation; sociolinguistics.*

## 1 INTRODUÇÃO

A Norma Padrão da Língua Portuguesa é um conjunto de regras e convenções que orientam o uso correto e adequado da língua portuguesa escrita e falada. Possenti (1996) expõe que a norma culta é considerada a variedade linguística mais formal e prestigiada da língua portuguesa, utilizada em situações formais e oficiais, como em documentos, discursos, textos acadêmicos, apresentações e entrevistas. Ainda, segundo esse autor, a norma padrão é baseada em um conjunto de princípios gramaticais, ortográficos, semânticos, pragmáticos e estilísticos que visam garantir a clareza, a precisão e a elegância da comunicação em língua portuguesa, além de promover a coesão e a coerência entre as diferentes partes de um texto.

Embora haja variações regionais, sociais e históricas na língua portuguesa falada em diferentes partes do mundo, a Norma Padrão da Língua Portuguesa é comum a todos os países de língua portuguesa, considerada uma referência importante para o ensino, a aprendizagem e o uso correto da língua. Atua como um modelo idealizado que visa à padronização da língua escrita. A norma culta é a variação que mais se aproxima desse padrão (Possenti, 1996, p. 25).

No entanto, é importante lembrar que a norma padrão não é a única forma válida de expressão na língua portuguesa e outras variedades linguísticas, como as linguagens coloquiais e regionais, também são igualmente importantes e valorizadas (Bagno, 2012). Entendemos que atualmente existem, além da norma padrão de um idioma, variações dele mesmo que não podem ser consideradas erradas (Bagno, 2012). Nesse contexto, surge o internetês, linguagem mais utilizada dentro de espaços virtuais e que se distancia da norma padrão (Komesu; Tenani, 2009). Consoante as autoras (2009), o internetês é uma linguagem que se usa em textos como chats, blogs e outras mídias sociais. Esta seria uma forma de escrita que se diferencia da norma culta padrão. A abreviação, a eliminação da acentuação gráfica, a adição ou repetição de vogais, as modificações no registro gráfico padrão com troca ou omissão de letras são alguns dos traços que podem ser observados na ortografia deste texto.

Esse conjunto de abreviações, gírias, símbolos e outros tipos de linguagem informal se desenvolveu com a popularização da internet e visa agilizar a comunicação e economizar caracteres, especialmente em plataformas com limite de espaço para mensagens (Komesu; Tenani, 2009).

Alguns exemplos de expressões comuns no internetês incluem “lol” (*laugh out loud*, em português, rir alto), “tbh” (*to be honest*, em português, para ser honesto), “pq” (porque), “vc” (você), entre outros. Além disso, essas características do internetês incluem, além da utilização de abreviações comuns, como “vc” em vez de “você”, o uso de *emojis* para expressar emoções e sentimentos, e a criação de palavras e expressões, muitas vezes baseadas em erros de digitação ou em discursos desenvolvidos por um único grupo específico de sujeitos.

Com base nas definições e explicações tecidas até o momento e na reflexão de se o internetês é um erro ou uma variação linguística, a pesquisa surge por meio do seguinte questionamento: Qual a percepção dos sujeitos sobre o conceito e o uso do “internetês” no cotidiano dos adolescentes, que frequentam o ensino médio? Com vistas a responder à pergunta proposta, o objetivo geral é compreender as percepções dos sujeitos sobre o conceito e o uso do “internetês” no cotidiano dos adolescentes, que frequentam o ensino médio.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

William Labov é um linguista americano amplamente conhecido por suas pesquisas sobre sociolinguística e variação linguística. O trabalho de Labov se concentra no estudo da linguagem no seu contexto social e como ela varia dependendo de fatores como idade, gênero, etnia e classe social (Etto; Carlos, 2017). A teoria sociolinguística variacionista de William Labov, proposta em 1972, sugere que a língua deve ser estudada, considerando tanto os fatores linguísticos quanto os fatores extralinguísticos que influenciam a variação linguística (Etto; Carlos, 2017).

Segundo essa teoria, a variação linguística não é aleatória, mas sim condicionada por fatores sociais, como a idade, o sexo, a classe social, a etnia e o contexto comunicativo. Segundo Bagno (2012), pesquisas sobre temática “variação linguística” são relevantes, pois nos permitem compreender como a língua é usada em diferentes contextos sociais e como ela reflete as dinâmicas sociais de uma determinada comunidade linguística.

Dessa forma, posicionamo-nos para que, embora o internetês seja frequentemente criticado, especialmente em contextos educativos, por ser considerado um desvio da norma padrão da língua, é importante lembrar que ele é um reflexo da evolução natural da linguagem. Segundo Komesu e Tenani (2009, p. 625), “o internetês seria parte da metamorfose natural da língua.”

Além disso, as autoras indicam que “não há redução de excessos da ortografia na linguagem empregada na internet, uma vez que toda palavra é contextualizada pelo falante no evento de comunicação” (Komesu; Tenani, 2009, p. 625).

Em complemento ao posicionamento das autoras (2009), recorremos a Bagno (2012), que indica os distintos tipos de variações linguísticas. Para o autor, elas são classificadas em a) variações diatópicas (geográficas); b) variações diacrônicas (históricas); c) variações diastráticas (grupos sociais); d) variações diafásicas (formal x informal).

Lucchesi (2012) indica que as variações linguísticas refletem a hierarquia social e as diferenças de poder entre os grupos sociais. Por exemplo, as variedades linguísticas usadas por grupos marginalizados ou minorias étnicas podem ser diferentes daquelas usadas pelos grupos dominantes, ou de elite. Entretanto, segundo o autor (2012), a linguagem é um fenômeno social complexo, internamente ligado às condições sociais e culturais em que é usada. Compreender as variações linguísticas e as escolhas que fazemos na comunicação pode nos ajudar a entender melhor as relações sociais e as desigualdades que existem na nossa sociedade (Lucchesi, 2012).

Pela perspectiva laboviana, a busca por uma restrição linguística estritamente universal representaria uma busca por um uso isolado da linguagem, desconectado da estrutura linguística e social que compõem a linguagem (Lucchesi, 2012). O autor (2012) complementa, indicando que nada do que descobrimos sobre a linguagem sugere a existência de uma estrutura linguística totalmente isolada.

Nessa vertente de funcionamento linguístico, a internet tem criado formas de comunicação alternativas que estão moldando a maneira como nós nos comunicamos e nos expressamos (Recuero, 2016).

Em consonância com o posicionamento da autora (2016), Komesu e Tenani (2009) sugerem que o internetês é um exemplo de como as línguas estão sempre em constante mudança e adaptação. Isso, pois, a linguagem, no meio virtual, tornou-se uma prática na vida de todos, pois sujeitos que circulam por ambientes de virtualidade passaram a abreviar as palavras de forma que se tornaram uma configuração padronizada (Recuero, 2016).

Os estudos sociolinguísticos oferecem contribuições relevantes sobre a discussão em torno do internetês, no sentido de desconstruir preconceitos e de relativizar a noção de erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola, por exemplo, tem em vista desqualificar e banir como expressão linguística natural e legítima (Mollica, 2003).

Bagno (2012), ao abordar o tema do erro, destaca a necessária visão progressista e inclusiva sobre a linguagem, que valoriza a diversidade linguística, opondo-se a manifestações de preconceito linguístico. Para o autor (2012), o que muitas vezes é classificado como “erro” na linguagem, especialmente em contexto escolar; é, na verdade, uma manifestação da variação linguística presente na sociedade. Por esse motivo, Bagno critica a ideia de uma norma culta imutável e universal, defendendo que a língua é viva, ou seja, está em constante evolução e moldada pelo uso de seus falantes. Em outras palavras, a noção de língua preconizada pelo autor não é a de uma estrutura fixa, mas de um fenômeno social que se transforma, deixando emergir variantes linguísticas que expressam a identidade cultural de diferentes grupos.

Em diálogo com o que postula Bagno, Komesu e Tenani (2009) indicam que autores da área da sociolinguística buscam refletir sobre um conceito de internetês, com o qual concordamos, que não considere apenas o material linguístico, mas sim “a sua relação com o que é tomado como exterior à língua, na dinâmica sócio-histórica da relação entre sujeito, linguagem e novas tecnologias de comunicação e informação” (Komesu; Tenani, 2009, p. 625).

As autoras (2009), adicionam às discussões acima a ideia de que aceitar ou não certos tipos de escrita, como o internetês, influencia as pessoas a formarem, especialmente no senso comum, uma percepção de mudança na linguagem, o que pode levar à crença na sua deterioração ou até extinção. Essa é uma preocupação válida, dada a novidade do assunto e sua relevância em áreas de estudo como Linguística, Comunicação Social e Educação, particularmente no que diz respeito a crianças e adolescentes.

Fundamentado nas contextualizações estabelecidas nesta seção, e da problematização final, com base em Komesu e Tenani (2009), a seguir, indicamos os caminhos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Nesta seção, descrevemos as etapas metodológicas da pesquisa, desde a coleta de dados até sua interpretação. Cabe destacar que, embora a pesquisa tenha resultado de um número significativo de participantes (153 respondentes), os dados advindos desse retorno foram convertidos em gráficos, os quais foram interpretados qualitativamente, conforme Flick (2009). Portanto, a pesquisa tem um foco qualitativo, com ênfase na interpretação dos dados derivados das respostas a um questionário, de modo a atrelá-los a um contexto maior de uso da linguagem, conforme indicamos na seção de resultados e discussões, em vez de propormos uma análise estatística.

O primeiro passo do estudo, como mencionado anteriormente, envolveu o desenvolvimento de um questionário, implementado via *Google Forms*, para explorar as percepções e experiências de estudantes do Ensino Médio em escolas públicas e privadas, com predominância de alunos da rede pública. Do total de participantes, 73,5% são estudantes do 1º ano e os demais (26,5%) são divididos entre estudantes do 2º e 3º ano do Ensino Médio. Nenhum dos alunos que respondeu o questionário estava cursando o ensino fundamental.

Flick (2009) argumenta que, em pesquisas qualitativas, o instrumento de coleta de dados deve ser projetado de maneira a capturar profundamente as perspectivas dos participantes. Nesse sentido, o questionário foi elaborado com perguntas fechadas, mas que permitem integrar os dados a um contexto educacional mais amplo de uso do internetês. A coleta de dados transcorreu de maneira a garantir a voluntariedade e o anonimato dos participantes, aspectos cruciais para a ética em pesquisas qualitativas, conforme salientado por Creswell e Poth (2018).

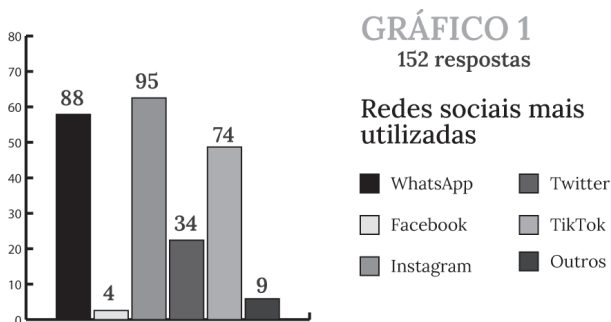
Posteriormente à coleta, as 153 respostas foram traduzidas em gráficos para facilitar a interpretação visual dos dados. Entretanto, a análise qualitativa não se limita à quantificação e, por esse motivo, desenvolvemos um olhar aos padrões e temas emergentes nos dados gráficos.

A etapa final envolveu a síntese das interpretações dos gráficos para construir interpretações coerentes sobre as experiências educacionais dos alunos do ensino médio em relação ao internetês. Ao discutir os resultados, também consideramos o contexto mais amplo das experiências educacionais, conectando nossas descobertas com a literatura existente no campo da educação.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Estudar o internetês, de acordo com Komesu e Tenani (2009), é relevante, ao permitir compreender como a linguagem e o discurso evoluem na era digital, refletindo a heterogeneidade da comunicação humana. Analisando esse fenômeno, é possível observar as transformações sociais, culturais e tecnológicas na linguagem, além de desafiar a noção tradicional de uma escrita pura e imutável, conforme mencionado na seção teórica, reconhecendo a diversidade e a dinâmica da linguagem em contextos digitais.

Com base na afirmação das autoras, passamos às análises dos dados coletados. A Gráfico 1 apresenta o tipo de rede social mais utilizada pelos sujeitos da pesquisa.



Conforme mencionado, a primeira questão tinha o propósito de conhecer quais meios virtuais os estudantes utilizavam e, então, compreender como os sujeitos se inserem em práticas que recorrem ao internetês. E, assim, o internetês entra em contato com esses alunos. As três redes mais utilizadas por eles, segundo o questionário, são: o Instagram, por 62,5% (sessenta e dois vírgula cinco por cento); o WhatsApp, por 57,9% (cinquenta e sete vírgula nove por cento) e o TikTok, por 48,7% (quarenta e oito vírgula sete por cento).

O Instagram é uma rede social voltada ao compartilhamento de fotos e vídeos que ficam anexas ao perfil que a pessoa cria, ou ainda, por meio dos Stories, em que as mídias permanecem por apenas 24 horas. É possível escrever comentários nessas mídias e também mandar mensagens para outros perfis, acessar memes e é por meio dessa interação em contexto digital que o uso do internetês se manifesta.

Já o WhatsApp é um aplicativo que serve exclusivamente para a comunicação com uma ou mais pessoas ao mesmo tempo, além de permitir chamadas de voz e vídeo e ter um mecanismo similar aos Stories do Instagram, que leva o nome de *Status*.

Por meio do WhatsApp, a linguagem pode ser abreviada, há, ainda, o uso de *emojis*, figurinhas, o compartilhamento de memes, fotos, vídeos, ou seja, existe a interação com textos e linguagens multimodais (Rojo, 2012). O internetês está muito presente nos textos compartilhados nesse aplicativo.

O TikTok, por sua vez, é um aplicativo de vídeos curtos, que permite o compartilhamento de diferentes conteúdos produzidos pelos próprios usuários. Esses usuários também podem deixar comentários nos vídeos postados, momento em que a linguagem se manifesta diferenciadamente em relação a gêneros escolares e acadêmicos, por exemplo.

O “internetês” é apresentado e disseminado nas plataformas virtuais como uma manifestação linguística que reflete as transformações sociais, culturais e tecnológicas na comunicação.

Fabiana Komesu e Luciani Tenani (2009) argumentam que o “internetês” não deve ser visto meramente como uma degeneração da língua padrão ou como uma forma de escrita puramente “fonetizada”, mas sim como uma expressão legítima da heterogeneidade linguística e um reflexo da dinâmica social e interativa das comunidades virtuais.

Nesse contexto, o internetês, assim como em usos da linguagem em contextos não digitais, se caracteriza por práticas como a abreviação de palavras, a omissão de acentos, o uso não convencional de maiúsculas, entre outras variações ortográficas, que são muitas vezes interpretadas como uma interferência da fala na escrita. Contudo, Komesu e Tenani (2009) defendem que essas características devem ser entendidas num quadro mais amplo de mudanças na escrita mediada por computador, em que a escrita se aproxima da oralidade. Isso reflete um modo de interação mais imediato e informal, diferente do que seria exigido em contextos institucionais, como a escola e a universidade.

Amparados nas autoras (2009), nosso posicionamento é o de que a linguagem irá se adequar ao contexto e à situação de interação. Ou seja, o estudo sobre o internetês, em diferentes redes sociais, conforme representado no Gráfico 1, dá indícios de como as tecnologias digitais remodelam a linguagem e a escrita, influenciando a maneira como nos expressamos e nos relacionamos em ambientes digitais. Ao analisar o internetês, os pesquisadores podem explorar as implicações dessas transformações para a teoria linguística, a sociolinguística e a educação, considerando as práticas de letramento digital e a necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade linguística e as formas de expressão que emergem em contextos digitais.

Isso não significa que devemos abandonar a norma culta e a linguagem utilizada em outros contextos formais de educação. Pelo contrário, os dados demonstram a necessidade de investimento em discussões sobre linguagem em outros espaços, como os virtuais, para promover a educação linguística desses estudantes.

Os dados da Figura 2, a seguir, são condizentes com nossas presunções acerca da necessidade de promoção de disseminação da educação linguística em contexto escolar, visto que 96,7% (noventa e seis vírgula sete por cento) dos estudantes indicam recorrer às redes sociais para interação todos os dias.

No Gráfico 2, os dados indicam que 96,7% (noventa e seis vírgula sete por cento) dos estudantes utilizam as redes sociais diariamente, e podemos compreender esse alto consumo da internet, uma vez que analisamos, na Figura 1, as redes sociais mais utilizadas pelos sujeitos da pesquisa. Tais aplicativos, além do lazer, propiciam formas de interação entre distintos grupos, fazendo com que a apropriação da linguagem, enquanto circulam por esses espaços, seja bastante plural.

A influência das redes sociais no uso do internetês também se reflete na forma como novas palavras e expressões se tornam virais e entram no vernáculo cotidiano. De acordo com Buzato (2009), muitas vezes, essas tendências linguísticas começam em comunidades *on-line* e se espalham rapidamente por meio de compartilhamentos e *reposts* nas redes sociais.

Molicca e Batista (2015) indicam ser importante notar que a evolução da linguagem digital tem suscitado debates sobre os impactos na escrita formal e nos letramentos em outros contextos, que não o digital. Há preocupações, segundo os autores (2015), de que o uso frequente do internetês pode afetar a capacidade de comunicação, especialmente em contextos mais formais (Baron, 2008). Ao passo que outros veem essa evolução como uma expansão natural da linguagem, que se adapta às novas formas de interação social mediadas pela tecnologia, conforme mencionamos na seção teórica da pesquisa (Crystal, 2001).

Com base nas problematizações levantadas pelos pesquisadores (Molicca; Batista, 2015; Baron, 2008; Crystal, 2001), buscamos, no Gráfico 3, acima, indicar o percentual de estudantes que utilizam a linguagem abreviada para se comunicar nas redes sociais que utilizam.

No Gráfico 3, 93,4% (noventa e três vírgula quatro por cento) dos alunos mencionaram que abreviam as palavras para se comunicar nas redes sociais, confirmando o uso do internetês pela maioria dos internautas.

Segundo Komesu e Tenani (2009, p. 627):

Consideramos que é a partir de um critério de pureza projetado como ideal da modalidade escrita que muitos fazem a crítica aos usos que emergem da internet. A imagem de degradação da escrita e, por extensão, a da língua, pelo uso da tecnologia digital, advém do pressuposto de que haveria uma modalidade escrita pura, associada seja à norma culta padrão, seja à gramática, seja à imagem de seu uso por autores literários consagrados; enfim, um tipo de escrita sem “influências” ou “interferências” da fala, que deveria ser seguido por todos em quaisquer circunstâncias. Há, portanto, a presunção de um sistema abstrato de formas linguísticas destituído da expressão dos modos de interação e de sua relação com a sociedade, com a história, com a cultura.

Em outras palavras, a crítica ao modo como a linguagem é usada na internet muitas vezes se baseia na ideia de que existe uma forma pura e ideal de escrita, livre de qualquer influência da linguagem falada e alinhada às normas da gramática e da literatura clássica. Essa visão idealizada pressupõe que tal escrita, desprovida de marcas de interação social, histórica e cultural, deveria ser o padrão universal, o que dialoga com os dados do Gráfico 2 (p. 35) e desmistifica, em certo nível, a ideia anteriormente proposta por Barton (2008).

Dizemos que a ideia de Barton (2008) é desmistificada em certo nível, pois, conforme o Gráfico 4 (p. 35), a seguir, há um equilíbrio entre as percepções dos estudantes sobre o nível de interferência do internetês em outras práticas de letramentos não digitais nas quais os estudantes se inserem.

Os dados do Gráfico 4 indicam que a maioria dos participantes, 45,7% (quarenta e cinco vírgula sete por cento) afirma sofrer relativa influência do internetês em práticas letradas que exigem o uso da norma culta. Em contrapartida, 34,4% (trinta e quatro vírgula quatro por cento) dos estudantes dizem não sofrer influência do internetês em práticas escolares, que comumente sugerem o uso da norma padrão e, a minoria dos participantes, 19,9% (dezenove vírgula nove por cento), indicou que o uso do internetês interfere diretamente nas práticas escolares com norma padrão.

Sobre esses dados, Komesu e Tenani (2009) discutem que o internetês é identificado como uma variação linguística popular em plataformas digitais como *chats* e redes sociais, marcada por uma escrita afastada das regras convencionais da língua padrão, conforme ilustrado em um exemplo no documento. Essa forma de escrita, que inclui abreviações, omissão de acentos, alterações e repetições de vogais, bem como mudanças e omissões de letras, é frequentemente criticada por aqueles contrários a ela, sendo vista como uma ameaça à integridade do português. Para os não familiarizados, tais práticas são interpretadas erroneamente como uma simplificação excessiva que poderia levar ao declínio da língua.

Ao encontro da discussão das autoras, não se pode inferir, portanto, que o internetês esteja prejudicando o uso da norma culta pelos estudantes participantes da pesquisa, visto que, considerando a atualidade da discussão, esses sujeitos estão inseridos em contextos institucionais (como a escola e a própria família) que permeiam discursos deficitários sobre a linguagem que foge à norma padrão. Assim, podemos considerar que são diretamente influenciados por esses discursos. Em outras palavras, não é possível afirmar que o uso do internetês prejudique o uso da norma padrão por parte dos sujeitos da pesquisa, pois não sabemos quais as concepções de linguagem às quais eles estão inseridos no seu dia a dia, conforme pode ser problematizado pelos dados da Figura 5.

Como um contraponto ao posicionamento dos estudantes, indicados no Gráfico 4, o Gráfico 5 indica que 75,8% (setenta e cinco vírgula oito por cento) dos estudantes não transferem o uso do internetês para práticas de letramentos escolares ditas mais normativas, enquanto 24,2% (vinte e quatro vírgula dois por cento) afirmam que o fazem.

O internetês, caracterizado por sua natureza dinâmica e inovadora, reflete as transformações linguísticas impulsionadas pelas tecnologias digitais e pelas interações em ambientes virtuais. Com base nos dados do Gráfico 5 (p. 35), podemos perceber a relevância de integrar esse vernáculo digital no currículo escolar, não apenas por ser uma variante presente no cotidiano extraescolar nos estudantes, mas também por seu potencial como ferramenta pedagógica para fomentar habilidades de comunicação mais críticas.

Monte Mór (2014), sobre a natureza fluida e adaptativa da linguagem em ambientes digitais, argumenta que o internetês não é uma ameaça à norma padrão, mas uma extensão do repertório linguístico dos falantes. A autora (2004) defende que, ao invés de resistir às formas linguísticas emergentes, os educadores deveriam explorá-las como veículos para ensinar sobre variação e mudança linguística, promovendo uma compreensão mais profunda das dinâmicas da língua.

Da mesma forma, Komesu e Tenani (2009) exploram a ideia de que o internetês, com suas características únicas de brevidade, criatividade e economia linguística, oferece um terreno interessante para o desenvolvimento de letramentos múltiplos (Rojo, 2012). As autoras (2009) argumentam que, ao engajar os estudantes em práticas letradas que incorporam o internetês, professores podem estimular a reflexão sobre os contextos de uso da língua, a adequação ao estilo e o registro, além de incentivar a habilidade de alternar entre diferentes formas de expressão linguística conforme a situação de interação, influenciando, assim, na desconstrução de um discurso deficitário sobre a escrita escolar.

Integrar o internetês nas práticas escolares de educação linguística, portanto, não se trata de substituir a norma culta da língua, mas de reconhecer a riqueza e a complexidade do repertório linguístico dos alunos no século XXI. Ao fazer isso, os educadores podem promover uma pedagogia inclusiva que valida as experiências linguísticas dos alunos, ao mesmo tempo que os equipa com as ferramentas críticas necessárias para navegar e participar efetivamente de uma sociedade cada vez mais digitalizada (Leffa, 2016). Assim, a nossa percepção é a de que a abordagem educacional que abarca o internetês como objeto de estudo não apenas reflete uma compreensão contemporânea da linguagem e da comunicação, mas também prepara os alunos para serem sujeitos reflexivos sobre a linguagem, em um mundo conectado globalmente.

Destacamos que, ao final do questionário, deixamos um espaço para que cada aluno deixasse sua mensagem aos organizadores da pesquisa. Como resultado, obtivemos alguns exemplos do uso do internetês: De nd (de nada); tmj (“tamo” junto); vlv (Valeu); dnd (de nada); ♥ (demonstração de carinho).

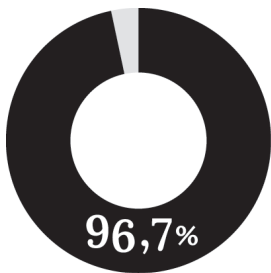
## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas discussões estabelecidas no diálogo com os dados, pode-se concluir que o internetês se trata de uma variedade linguística relacionada ao contexto sócio-histórico e espacial no qual os sujeitos da pesquisa estão inseridos e não um erro cometido por eles em práticas de escrita. Cabe destacar que, por meio dos posicionamentos dos estudantes, é possível concluir que a linguagem não está fixa a contextos e gêneros específicos, mas parece se apresentar como um *continuum* em que elementos de um gênero ou espaço podem transitar entre outros tantos.

Além disso, após a análise dos dados, concluímos que: a) o internetês, considerado uma variação linguística, é um fenômeno recente, sobretudo entre jovens; b) a maioria dos estudantes concorda que as palavras abreviadas às vezes atrapalham na ortografia correta, mas que não leva esse aprendizado para a escrita formal; c) eles não se sentem prejudicados no estudo, nem no seu futuro contexto profissional.

Esta pesquisa contribuiu para reflexões sobre as dinâmicas de interação da sociedade contemporânea com as manifestações linguísticas, tanto normativas quanto não normativas da linguagem. A sua importância ultrapassa a mera observação, ao permitir o diálogo em torno de como as variações linguísticas são um elemento intrínseco à evolução cultural de um povo, influenciadas por fatores temporais, geográficos e culturais. O desdobramento desse conhecimento, quando cuidadosamente disseminado entre as novas gerações, tem o potencial não só de mitigar práticas discriminatórias, mas também de enriquecer o nosso posicionamento sobre a linguagem, em constante evolução.

Contudo, é relevante reconhecer que o uso do internetês possui limitações contextuais. Apesar da possibilidade de facilitar interações informais, seu uso em ambientes formais ou profissionais pode comprometer a clareza e a seriedade da comunicação. Portanto, é essencial cultivar a habilidade de discernir o contexto apropriado para a aplicação de registros linguísticos mais formais, garantindo, assim, a pluralidade linguística em distintos contextos de interação.

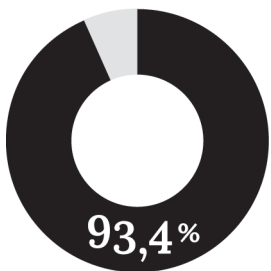


## GRÁFICO 2

‘Com qual frequência você utiliza as redes sociais?’

■ todos os dias

Fonte: dados da pesquisa (2023)



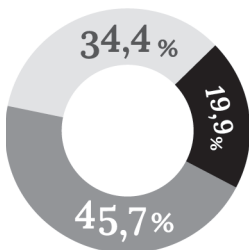
## GRÁFICO 3

‘Quando você se comunica por rede social, você escreve com palavras abreviadas?’

■ Sim

■ Não

Fonte: dados da pesquisa (2023)



## GRÁFICO 4

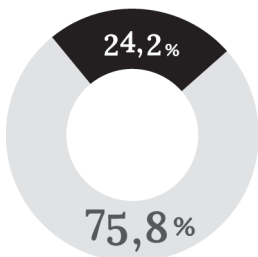
‘Você julga que essas palavras abreviadas atrapalham no aprendizado da ortografia correta?’

■ Sim

■ Não

■ Às vezes

Fonte: dados da pesquisa (2023)



## GRÁFICO 5

‘Você leva esse aprendizado para a escrita formal? Se sim, você se sente prejudicado, tanto na fase escolar como num futuro próximo de profissionalismo?’

■ Sim

■ Não

Fonte: dados da pesquisa (2023)

## REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 14-27.

BARON, Naomi S. **Always on**: Language in an online and mobile world. New York: Oxford University Press, 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/200772850\\_Always\\_On\\_Language\\_in\\_an\\_Online\\_and\\_Mobile\\_World](https://www.researchgate.net/publication/200772850_Always_On_Language_in_an_Online_and_Mobile_World). Acesso em: 30 jan. 2024.

BARTON, N. S. **Always On**: Language in an Online and Mobile World. Oxford University Press, 2008. p. 237-256.

CRESWELL, JW e POTH, CN. **Inquérito qualitativo e desenho de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 4. ed., Thousand Oaks: SAGE Publications, 2018.

CRYSTAL, D. **Language and the Internet**. Cambridge University Press, 2001. p. 56-78.

ETTO, R. M.; CARLOS, V. G. Sociolinguística: o papel do social na língua. **Revista Anhanguera**, Goiânia, v.18, n. 1, p. 15-24, 2017

FLICK, U. Pesquisa qualitativa: Por que e como fazê-la. In: FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, p.95-108.


KOMESU, F.; TENANI, L. Considerações sobre o conceito de “internetês” nos estudos da linguagem. **Linguagem em (Dis)curso**. Palhoça-SC, v. 9, n. 3, p. 621-643, 2009.

LEFFA, V. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos a aprender? São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 137-151.

LUCCHESI, D. A Teoria da Variação Linguística: um balanço crítico. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 793-805, 2012.

MOLLICA, C.; BATISTA, H. Efeitos da Web nos estilos monitorados. In: MOLLICA, C.; PATUSCO, C.; BATISTA, H. (org.). **Sujeitos em ambientes virtuais**: festschriften para Stella Maris Bortoni-Ricardo. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 67-84.

MOLLICA, C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, C.; BRAGA, M. L. (org.). **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, p. 9-14, 2003.



MÓR, W. M. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (org.). **Se hace camino al andar**: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2014. p. 37-50.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. p. 10-33.

RECUERO, R. Discurso mediado por computador nas redes sociais. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos a aprender? São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 17-32.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.), **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial. pp. 11-32, 2012.

2



# A variação linguística presente em relatos de brincadeiras e brinquedos observados em uma charge

Raquel Maria Cardoso PEDROSO

David CORREIA Junior

Elisane Martins NUNES

## RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo identificar a diversidade de expressões relacionadas às diferentes formas de brincar. Os dados foram coletados por meio da interpretação livre dos participantes sobre a charge de Bruno Galvão para o Dia das Crianças. E, em respostas abertas, os participantes relataram o nome das brincadeiras e/ou brinquedos, além de manifestarem preocupação a respeito da interferência de jogos eletrônicos na infância de hoje. Esta foi uma pesquisa exploratória, cujos dados foram analisados por uma abordagem qualitativa, sendo possível observar uma variação linguística diatópica nas análises (regional) e por idade. Os resultados foram satisfatórios, apesar da baixa adesão dos participantes no envio das respostas. Mesmo assim, foi possível observar as variantes linguísticas e confirmar as hipóteses da pesquisa.

*Palavras-chave: linguística; variação linguística; brinquedos e brincadeiras.*

## ABSTRACT

*This research aimed to identify the diversity of expressions related to different ways of playing. We collected the data based on the participants' free interpretation of Bruno Galvão's cartoon for Children's Day. In open answers, participants reported the names of the games and toys and expressed concern about the interference of electronic games in today's childhood. It was an exploratory research whose data were analyzed from a qualitative approach, making it possible to observe a diatopic (regional) and age-specific linguistic variation in the analyses. The results were satisfactory despite the low adherence of participants in sending responses. Even so, observing the linguistic variants and confirming the research hypotheses was possible.*

*Keywords: linguistics; linguistic variation; toys and games.*

## 1 INTRODUÇÃO

É fato que uma língua não é formada apenas por nomes, mas a classe dos substantivos é, possivelmente, a que possui o maior léxico; visto que a vida está em constante movimento e o ser humano cria e recria, investiga e descobre, constrói e destrói, reforma e transforma objetos, cenas, lugares, ações, sentidos e sentimentos; e, para cada um deles, é atribuído um nome. E esse nome criado também sofre alterações como o uso que os falantes fazem da língua, podendo ter formas de falar (e até nomes diferentes) de acordo com fatores sociais, culturais, regionais e individuais.

As variantes de nomes de brinquedos e brincadeiras podem ser facilmente observadas no ambiente escolar, onde são reunidas crianças que vêm de diferentes estados e localidades acompanhando o movimento migratório da família, mas também nas nossas famílias em conversas com avós e tios, que relatam experiências de infância.

Atualmente, com o acesso, cada vez mais facilitado, de crianças ao universo de brinquedos e brincadeiras virtuais por meio das tecnologias digitais, percebemos que nomes, expressões e formas de se brincar estão sendo deixadas de lado e tendem a cair no esquecimento. Assim, o objetivo desta pesquisa foi identificar a diversidade de expressões, as diferentes formas de brincar, com base na interpretação da charge de Bruno Galvão para o Dia das Crianças de 2013, e o resgate de expressões com a participação de pessoas com mais idade.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre a influência do universo tecnológico no desenvolvimento de crianças não é recente. Na década de 1990, quando o debate girava em torno da influência da televisão no desenvolvimento infantil, Brougère (1995, p. 54) afirmava que “a televisão influencia as brincadeiras na medida em que as crianças podem se apoderar dos temas propostos no quadro de estruturas das brincadeiras usuais”. Ou seja, ao assistir a uma cena ou programa na televisão, a criança se apropria da ideia, traz para o universo lúdico e a reproduz em brincadeiras.

E esse movimento de apropriação é natural no universo infantil, que antes da televisão reproduzia cenas de relacionamento entre pessoas que via em casa, na rua, na escola, na igreja; ou seja, em todos os espaços por onde era permitido que circulasse. A televisão possibilitou a unificação das brincadeiras, pois “numa sociedade que fragmenta os contextos culturais, a televisão oferece uma referência comum, um suporte de comunicação” (Brougère, 1995, p. 55).

Imagina-se que, numa sociedade pré-televisão, as crianças desenvolviam brincadeiras de imitação da vida adulta de forma solitária, que, quando muito, podiam dividir com outras crianças da mesma família. Afinal, cada família é diferente, são relações e culturas diferentes; e essas diferenças eram maiores numa época em que não existia televisão.

Nesse contexto, a televisão proporcionou a unificação de personagens, histórias e cenas para o desenvolvimento de brincadeiras entre crianças de grupos familiares distintos. Assim, como afirma Brougère (1995, p. 55), a televisão ofereceu um “suporte de comunicação”.

A sociedade atual vive um dilema semelhante ao apontado por Brougère (1995) e talvez o acesso à tecnologia cada vez mais precoce esteja provocando uma nova mudança cultural e social na infância. E brinquedos e brincadeiras estão sendo ressignificados nesse novo contexto.

### ***2.1 BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS***

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa apresenta várias definições para o verbete ‘brinquedo’. Dentre elas, a definição de que é “objeto com que as crianças brincam” encaixa-se no contexto desta pesquisa (Houaiss, 2009, p. 328).

Para Brougère (1995, p. 62), há duas maneiras de se definir os brinquedos. Numa definição, o brinquedo é apresentado como “um objeto industrial ou artesanal, reconhecido como tal pelo consumidor em potencial, em função de traços intrínsecos (aspecto, função)” e de classificação; ou seja, é a peça sem interação, apenas um produto comerciável. Noutra, define o brinquedo como “aquilo utilizado como suporte numa brincadeira”; podendo ser desde um item comercial fabricado com essa finalidade (o produto), até uma peça de sucata, um objeto adaptado, que terá valor apenas durante a brincadeira. Assim, o sentido de objeto lúdico é atribuído à peça por quem brinca e no tempo que a brincadeira durar (Brougère, 1995, p. 63).

Nesse processo lúdico, a brincadeira é entendida pelo autor como uma “atividade que permite à criança a apropriação dos códigos culturais”, assimilando-os num processo de socialização que lhe permite interagir e “instaurar uma comunicação com os outros membros da sociedade, tanto no plano verbal quanto no plano não verbal” (Brougère, 1995, p. 61).

Na interação lúdica, a criança se apropria do universo que a rodeia, transformando, modificando e adaptando o mundo exterior para transformá-lo em brincadeira. Dessa forma, “a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social”, que faz parte da preparação do adulto que a criança vai se tornar (Brougère, 1995, p. 98).

## ***2.2 DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA***

Segundo Piaget (2002, p. 24), é na fase da primeira infância, de dois a sete anos, com o desenvolvimento da linguagem, que a criança é “capaz de reconstituir as suas ações passadas em forma de narrativas, e de antecipar as suas ações futuras pela representação verbal.” Nessa fase, há o início da socialização de ações, da apropriação da palavra e do surgimento do pensamento; elementos que no campo lúdico dão lugar à imaginação e à brincadeira.

Nessa fase, a criança desenvolve o jogo simbólico, de natureza imitativa. Esse jogo é o jogo do faz de conta, no qual a criança usa um objeto qualquer como símbolo para representar situações ou lugares que, para ela, têm um significado. Como entrar numa simples caixa de papelão e se imaginar num carro ou numa nave espacial em viagem pelo universo (Wadsworth, 2001, p. 66).

Segundo Wadsworth (2001), Piaget aponta que, no processo de construção da linguagem falada, a criança passa por uma fase de fala egocêntrica (evidente no jogo simbólico) e evolui para uma fala socializada na relação com outras pessoas. Assim, a criança constrói a linguagem. No início, ela não domina muito bem o código; mas, por meio da experiência social, ela aprende as regras da linguagem.

A fala egocêntrica, segundo Vygotsky (1987, p. 39), é chamada de fala interior, que “está intimamente ligada à organização do comportamento da criança.” E chega o momento em que a criança faz a descoberta de que as palavras são símbolos que representam objetos, ou seja, as coisas têm nomes. A partir desse momento, de acordo com Vygotsky (idem, p. 37), “a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados [...]”.

Dois sintomas inconfundíveis desse episódio apontados pelo autor são “(1) a curiosidade ativa e repentina pelas palavras [...] e (2) a consequente ampliação de seu vocabulário que ocorre de forma rápida e aos saltos.”

O universo lúdico (a brincadeira) é um instrumento fundamental em todo o processo de relação da criança com o mundo real, de desenvolvimento cognitivo e linguístico, de percepção do outro e da afetividade. Mas a infância, como período de desenvolvimento e de construção de conhecimentos, nem sempre foi valorizada.

### *2.3 A INVENÇÃO DA INFÂNCIA*

O período do Renascimento, entre os séculos XIV e XVI, foi uma era de grandes descobertas e transformação do mundo medieval. Nesse período, surgiram grandes artistas (na pintura e no teatro), invenções (a prensa de Gutenberg) e descobertas da América e do Brasil. A percepção de infância também mudou nesse período.

Na Idade Média, as crianças eram tratadas como miniadultos e, muito cedo, eram colocadas para trabalhar; mas elas faleciam com muita facilidade. O processo de geração de novos indivíduos (gestação e parto) também era muito difícil e as mortes eram comuns. Conforme o documentário *A Invenção da Infância* (2000), foi na era do Renascimento que a sociedade começou a investir nas crianças e permitir que brincassem e fossem à escola. As crianças já não morriam tão facilmente. Com a era Moderna, do século XV ao XVIII, a infância é inventada e criada a concepção de Idade de Ouro, sendo a fase na qual a criança deve ter uma vida protegida e tranquila e deve ter como único compromisso brincar e gozar a sua inocência.

Segundo Dionizio Neto (2001), a observação da degeneração do homem em sociedade levou Rousseau a considerar que o desenvolvimento humano se dá a partir do nascimento.

Assim, a infância passa a ser considerada [...] o lugar, ou momento do desenvolvimento humano, em que se pode identificar o ser humano no seu modo de ser mais natural. [...], na verdade, pensar no momento em que ele pode se formar enquanto homem *natural*. É este *homem natural*, que identificamos na infância, que se estende dos primeiros momentos de vida até os seus quinze anos, quando começa a sua adolescência, que antecede o *cidadão*, que somente podemos identificar no homem, quando ele atinge a sua fase adulta (Dionizio Neto, 2001).

Dessa forma, podemos entender que a infância é uma construção histórica, que se modificou ao longo do tempo. E tais modificações levaram a olhar para as brincadeiras como parte fundamental do desenvolvimento integral da criança.

Porém, assim como a influência da televisão levantou questões na década de 1990, hoje o repertório de brincadeiras vem sofrendo influências de novos artefatos tecnológicos. Se a televisão promoveu a interação entre as crianças, as novas tecnologias individualizam as relações. Isso nos permite compreender o esquecimento das brincadeiras tradicionais.

Resgatar as brincadeiras tradicionais e reconhecê-las como elemento do desenvolvimento infantil é de suma importância. Dessa forma, segundo Kishimoto (1993), “se desejamos formar seres criativos, críticos e aptos para tomar decisões [...]”, é importante ser feita uma reinvenção da infância, enriquecendo o “cotidiano infantil com a inserção de contos, lendas, brinquedos e brincadeiras”.

As brincadeiras, de antigamente, eram divertidas, promoviam a interação entre os participantes e eram saudáveis e criativas; pois permitiam à criança estar em movimento constante, gastando energia e sendo livre para criar e sentir prazer ao brincar de bolinhas de gude, amarelinha, pega-pega, soltar pipa, pular corda etc., pois essas eram as brincadeiras antigamente.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa exploratória, cujos dados coletados foram analisados numa perspectiva qualitativa. Os dados foram coletados principalmente pelo aplicativo WhatsApp, por meio do envio da imagem da charge de Bruno Galvão para o Dia das Crianças, no formato de entrevista aberta.

Essa charge mostra brinquedos que já foram utilizados por pessoas de todas as idades no passado, e as crianças em volta desses brinquedos com seus celulares tirando fotos dos brinquedos, com expressão de assombro ou curiosidade. O chargista faz uma crítica ao abandono dos brinquedos antigos que ganham destaque ao serem coloridos e às crianças com os equipamentos eletrônicos em tons de cinza.

Figura 1 - Charge usada para coleta de dados



Fonte: Galvão (2013)

Apresentamos essa imagem (Figura 1) para pessoas de diferentes idades, sexo, grau de instrução e naturalidade, e pedimos que descrevessem o que viam e qual a opinião delas sobre a imagem, de forma livre, sem direcionamento. Apenas seis pessoas retornaram com os dados da pesquisa, alguns escreveram a resposta, outros gravaram áudios, que foram transcritos para análise.

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Numa primeira leitura das respostas enviadas pelos participantes da pesquisa, vimos que a maioria fala das brincadeiras de antigamente com alegria e saudade daquela época e falam das brincadeiras de hoje, demonstrando muita preocupação, citando o fato de as crianças não terem interação mutuamente, o isolamento, dos jogos violentos que estão cada vez mais inseridos do dia a dia das nossas crianças. Nenhum dos participantes observou que as crianças estão tirando fotos dos brinquedos antigos, representados pelas onomatopeias 'click-click' escritas próximas aos aparelhos, tampouco perceberam a expressão de espanto nos rostos e olhos das crianças.

É possível que o colorido dos brinquedos antigos tenha chamado mais a atenção dos participantes e o fato de as figuras das crianças terem sido feitas em tons de cinza e preto, ficando mais neutras, não tenha despertado a atenção na leitura da charge. De modo que, ao perceber que as crianças estavam com celulares na mão, já inferiram que elas estariam jogando. Quando, na verdade, estavam fazendo o registro de algo que elas não conheciam, mas acharam interessante.

Para facilitar a análise dos dados, os seis participantes foram separados em duplas por proximidade de faixa etária. Assim, teremos três grupos a serem analisados e comparados, ilustrados no Quadro 1.

Quadro 1 - Grupo 1

GRUPO 1	<p><b>Participante 1</b></p> <p>60 anos feminino Taió-SC</p>	<p>Vendo essa imagem em questão, observo que antigamente se brincava de pega-pega, peteca, boneca, bola, era um tempo bom quando a criançada se reunia na rua para brincar, e em comparação aos dias de hoje as crianças ficam só no celular, vídeo games e computadores, interação bem pouco umas com as outras, os tornando mais solitários.</p>
	<p><b>Participante 2</b></p> <p>60 anos feminino Bento Gonçalves-RS</p>	<p>Crianças de antigamente tinham diversões bem mais interessantes. Brincavam em muitas crianças, todas com brincadeiras de roda, carrinho de rolimã, confeccionava pipas, jogavam bolinhas de gude, soltavam piões, chutavam bola, batiam peteca, usavam estilingue, isso tudo na rua e quintal de suas casas, no campinho do bairro e no parquinho. Nesse tempo existia felicidade junto dos amigos. Todos interagiram entre si e a alegria estava estampada no rostinho de cada um, tempos que se foram. Hoje em dia, isso tudo não faz mais parte do cotidiano das crianças da era do celular, uma triste realidade, pois a alegria já não é mais a mesma, não existe mais calor humano e cada um vive com seu celular nas mãos no mundo da internet, sozinhos... Uma triste realidade do século 21.</p>

Fonte: dados da pesquisa (2023)

Os participantes do Grupo 1 (Quadro 1) fazem parte da mesma faixa etária, mas são de localidades diferentes na região Sul. Ao interpretar a charge, ambas destacaram os brinquedos e o fato de as brincadeiras serem coletivas, em grupo e na rua.

Quadro 2 – Quadro comparativo 1

	BRINQUEDOS/ BRINCADEIRAS	LOCAL DE BRINCAR
Participante 1	brincava de pega-pega, peteca, boneca, bola	a criançada se reunia na rua para brincar
Participante 2	brincadeiras de roda, carrinho de rolimã, confeccionava pipas, jogavam bolinhas de gude, soltavam piões, chutavam bola, batiam peteca, usavam estilingue	tudo na rua e quintal das suas casas, no campinho do bairro e no parquinho.

Fonte: dados da pesquisa (2023)

Como podemos perceber ao analisar o Quadro comparativo 1 (Quadro 2), bola e peteca foram os brinquedos (ou brincadeiras) citados em comum pelas participantes do Grupo 1. Entretanto, podemos observar que ao preferir relacionar os objetos com os quais se brincava, a Participante 1 destacou o brinquedo; que, como Brougère (1995, p. 62) afirma, pode ser um suporte à brincadeira, ou um produto feito para esse fim. Enquanto a Participante 2, ao incluir uma ação verbal diante de cada objeto identificado, parece ter dado maior destaque às brincadeiras, que Brougère (idem) aponta como uma “atividade que permite à criança a apropriação dos códigos culturais”.

Em relação ao lugar do ato de brincar, enquanto a Participante 1 aponta apenas um lugar (a rua), a Participante 2 indica outros lugares (a rua, o quintal, o campinho, o parquinho). Inicialmente, pode-se interpretar que a Participante 2 vivia numa cidade que oferecia mais possibilidades de brincar para as crianças do que a cidade habitada pela Participante 1. No entanto, essa afirmação não se sustenta, visto que o termo ‘rua’ pode ser empregado em oposição à expressão ‘dentro de casa’.

Rua, nesse contexto, não significa apenas a via pública de circulação. Assim, a Participante 1 pode ter usado o termo ‘rua’ como um hiperônimo, no qual os outros locais especificados pela Participante 2 estão inclusos.

Quadro 3 - Grupo 2

<b>GRUPO 2</b>	<b>Participante 3</b> 51 anos feminino Cascavel-PR	A infância na minha época era bem diferente, brincávamos de bulica, pular tábua, passar anel, pular corda. E na atualidade as crianças jogam no celular (on-line). Acho importante a evolução, mas com ela também veio mais o isolamento das pessoas, pouca interação. Isso pode ser perigoso, pois existem muitos jogos violentos, pois ocorrem ataques de coisas indevidas nos jogos virtuais, e nessa imagem fica explícito o abandono das brincadeiras manuais, substituídas pelos eletrônicos.
	<b>Participante 4</b> 49 anos masculino Jaboatão dos Guararapes-PE	Crianças com celular na mão, o Mundo sem diversão, fica preto e branco. Quando eu era criança, brincava de bola de gude, pião, pipa, amarelinha, esconder a pera, esconde-esconde, pega-pega, pular a corda, queimado, siga o mestre, nome-objeto-país-carro-fruta etc., cabo de guerra, bolha de sabão, caça tesouro, guerra de água, fazíamos carro de lata, futebol, vôlei, carinho de rolimãs, ciranda, cabra-cega, bambolê, polícia-ladrão-vítima, dominó, banco imobiliário, ludo, xadrez, brincar de adivinhações fazendo só gestos, jogo da velha, pedra papel tesoura, jogar peteca, o mestre mandou, bexiga d'água, corrida de saco, corrida com colher e ovo, jogar damas, andar de bicicleta, baralho, brincadeira sete pecados, trancelim e boca do forno.

Fonte: dados da pesquisa (2023)

Os participantes do Grupo 2 (Quadro 3) têm idades muito aproximadas e são de localidades muito diferente. Enquanto o Participante 3 é oriundo da região Sul, o Participante 4 é da região Nordeste.

Ao interpretar a charge, apenas a brincadeira de ‘pular corda’ foi citada em comum por ambos os participantes, todas as outras expressões são diferentes. Como os participantes são de regiões muito distantes, essa diferença de expressões deve-se ao fenômeno da variação linguística, estudado pela Sociolinguística. Essa ciência, segundo Cezario e Votre (2012, p. 141), considera que variações e mudanças linguísticas são inerentes às línguas humanas, pois as línguas sofrem influências culturais e sociais da região ou da comunidade linguística que as usa. Assim, nos dados fornecidos pelos participantes do Grupo 2, podemos destacar as expressões ‘bulica’ (Participante 3) e ‘bola de gude’ (Participante 4), que são variantes regionais para denominar o mesmo brinquedo.

Quadro 4 – Quadro comparativo 2

	BRINQUEDOS/BRINCADEIRAS	LOCAL DE BRINCAR
Participante 3	bulica, pular tábua, passar anel, pular corda	
Participante 4	bola de gude, pião, pipa, amarelinha, esconder a pera, esconde-esconde, pega-pega, pular a corda, queimado, siga o mestre, nome-objeto-pais-carro-fruta etc., cabo de guerra, bolha de sabão, caça tesouro, guerra de água, fazíamos carro de lata, futebol, vôlei, carrinho de rolimãs, ciranda, cabra-cega, bambolê, polícia-ladrão-vítima, dominó, banco imobiliário, ludo, xadrez, brincar de adivinhações fazendo só gestos, jogo da velha, pedra papel tesoura, jogar peteca, o mestre mandou, bexiga d’água, corrida de saco, corrida com colher e ovo, jogar damas, andar de bicicleta, baralho, brincadeira sete pecados, trancelim e boca do forno.	

Fonte: dados da pesquisa (2023)

Como podemos perceber ao analisar o Quadro comparativo 2 (Quadro 4), nenhum dos participantes do Grupo 2 fez menção aos locais de brincadeiras. O Participante 3, no entanto, destaca ainda a preocupação com os jogos eletrônicos, observando a violência expressa nos jogos e o isolamento das pessoas.

Quadro 5 - Grupo 3

<b>GRUPO 3</b>	<b>Participante 5</b> 19 anos feminino Brusque-SC	As brincadeiras e jogos de antigamente estão ficando extintas. Esporadicamente ainda podem ocorrer nas escolas durante a aula de educação física, na qual jogam futebol, vôlei, tênis de mesa etc. Mas fora isso, as crianças só querem ficar no celular, seja jogando ou fazendo dancinhas e vídeos nos apps, se tornando viciadas nos eletrônicos;
	<b>Participante 6</b> 9 anos masculino Brusque-SC	Muitos brinquedos antigos e muitas pessoas de hoje no celular. É errado as pessoas ficarem no celular ao invés de brincarem, eu prefiro brincar do que ficar no celular, eu conheço esses brinquedos e já brinquei com eles, mas tenho amigos que não brincam só ficam no celular.

Fonte: dados da pesquisa (2023)

Os participantes do Grupo 3 (Quadro 5) são da mesma localidade, têm uma diferença de idade de dez anos e estão em diferentes fases da vida - enquanto o Participante 5 está com 19 anos, o Participante 6, com apenas 9 anos, é ainda uma criança.

Em relação à fase de vida na qual a Participante 5 se encontra, há controvérsias; pois, no Brasil, conforme determina a Lei 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente, criança é a pessoa que está na faixa etária de zero a doze anos e adolescente, na faixa de doze a dezoito. Dessa forma, segundo a lei brasileira, ela seria considerada uma jovem-adulta, não mais uma adolescente (Brasil, 1990).

No entanto, outros pesquisadores, como aponta Gonçalves (2016), consideram que, no ciclo vital do ser humano (concepção – pré-natal – infância – adolescência – vida adulta – morte), a infância corresponde ao período de zero a 11 anos; e a adolescência, ao período de 11 a 20 anos. Assim sendo, a Participante 5 estaria ainda na fase da adolescência, parecendo, assim, que, ao estar com apenas 19 anos, a Participante 5 está numa fase de transição. Já passou dos dezoito, mas ainda não tem vinte.

Apesar da dificuldade de classificação, ao analisarmos as respostas de participantes tão jovens, percebemos que ambos citam as “brincadeiras e jogos de antigamente” (Participante 5) ou “brinquedos antigos” (Participante 6), sem, no entanto, nominá-los. Mesmo sendo ainda uma criança, o Participante 6 afirma que conhece todos os brinquedos e que já brincou com eles.

Ao citar as atividades lúdicas, a Participante 5 indica a escola como um espaço onde possivelmente as crianças possam ter contato com esses brinquedos e brincadeiras antigas, especificando as aulas de Educação Física. A participante parece destacar as atividades de futebol, vôlei e tênis de mesa, entre outras, como atividades antigas ou de diversão, demonstrando haver certa desvalorização da Educação Física como componente curricular. Essa desvalorização pode estar relacionada com o fato de esse componente não ser cobrado em avaliações externas da Educação Básica, como o ENEM, nem em vestibulares de ingresso à graduação (Maia *et al.*, 2019).

De forma geral, os participantes demonstraram preocupação com o uso de aparelhos com jogos eletrônicos ao observar as crianças na imagem (Figura 1). Os três primeiros participantes manifestaram a preocupação com o desenvolvimento de atividades lúdicas de forma solitária, como podem ser observados no Quadro comparativo 3 (Quadro 6) as expressões grifadas ‘solitários’, ‘sozinhos’ e ‘isolamento’.

Quadro 6 – Quadro comparativo 3

Participante 1	Hoje as crianças ficam só no celular, vídeo games e computadores, interagem bem pouco umas com as outras, os tornando mais solitários.
Participante 2	Hoje em dia isso tudo não faz mais parte do cotidiano das crianças da era do celular, uma triste realidade, pois [...] cada um vive com seu celular nas mãos no mundo da internet, sozinhos... Uma triste realidade do século XXI.
Participante 3	Acho importante a evolução, mas com ela também veio mais o isolamento das pessoas, pouca interação. Isso pode ser perigoso, pois existem muitos jogos violentos, pois ocorrem ataques de coisas indevidas nos jogos virtuais, e nessa imagem fica explícito o abandono das brincadeiras manuais, substituídas pelos eletrônicos.
Participante 5	As crianças só querem ficar no celular, seja jogando ou fazendo dancinhas e vídeos nos apps, se tornando viciadas nos eletrônicos.
Participante 6	É errado as pessoas ficarem no celular ao invés de brincarem, eu prefiro brincar do que ficar no celular [...] tenho amigos que não brincam, só ficam no celular.

Fonte: dados da pesquisa (2023)

Os participantes do Grupo 3, apesar de novos, também mostram ter preocupação com o excesso do uso dos eletrônicos para jogos, dancinhas e vídeos; destacando o perigo da adicção (vício) à internet explicitado pela Participante 5, mas presente na fala do Participante 6 quando diz que os amigos “não brincam, só ficam no celular”.

Quadro 6 – Quadro comparativo 3

GLOSSÁRIO
<b>AMARELINHA</b> - jogo que envolve saltar em um diagrama desenhado no chão com números e regras específicas.
<b>BOLINHA DE GUDE</b> – pequenas esferas de vidro coloridas, usadas em jogos e brincadeiras que envolvem acertar alvos ou outras bolinhas.
<b>BULICA</b> – o mesmo que bolinha de gude.
<b>CARRINHO DE ROLIMÃ</b> - brinquedo que consiste em um carrinho sem motor, que desce uma ladeira impulsionado pela força da gravidade.
<b>CIRANDA</b> - brincadeira em que várias crianças se unem em uma roda, de mãos dadas, para cantar e dançar.
<b>PASSAR ANEL</b> - jogo onde um anel é passado por entre os dedos dos participantes sentados em uma roda, enquanto um jogador tenta adivinhar quem está com o anel.
<b>PEDRA, PAPEL, TESOURA</b> - jogo em que dois participantes escolhem entre pedra, papel ou tesoura, e o resultado é determinado por uma regra simples de combinação.
<b>PEGA-PEGA</b> - jogo onde um participante deve tocar os outros participantes para que eles se tornem o novo perseguidor.
<b>PETECA</b> - brinquedo que consiste em conjunto de penas fixadas em uma base redonda com enchimento com peso (areia, cepilho, folhas secas e argila etc.). Joga-se rebatendo no ar com a palma da mão.
<b>SOLTAR PIPA</b> - atividade que consiste em fazer e soltar um objeto em formato de pipa, geralmente feito de papel e madeira, levantado pelo vento.
<b>TÊNIS DE MESA</b> - esporte no qual dois jogadores usam raquetes para rebater uma pequena bola sobre uma mesa, dividida por uma rede.

Fonte: dados da pesquisa (2023)

Para finalizar, a partir do relato dos participantes da pesquisa, foi possível construir um glossário (Quadro 7) com o nome das brincadeiras e de brinquedos que mostra uma pequena parcela das atividades lúdicas que hoje não são mais usuais no universo infantil; salvo em atividades realizadas em escolas que buscam esse resgate, como foi citado pela Participante 5. Essas iniciativas deveriam constar no currículo da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para que não se perca essa prática, mantendo-se viva a memória dessas brincadeiras e/ou brinquedos e o vocabulário relacionado.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos negar que as crianças de hoje desconhecem muitos dos brinquedos e brincadeiras que foram populares em décadas anteriores. Percebe-se que o espaço lúdico não é mais o mesmo. E essa mudança indica algumas questões que precisam ser consideradas, como o impacto no processo de desenvolvimento infantil. Nas palavras dos participantes da pesquisa, pode-se notar a preocupação com o isolamento que os jogos eletrônicos impõem às crianças e adolescentes; e o medo de que haja impactos negativos no desenvolvimento físico, social e cognitivo.

Avaliamos que o objetivo da pesquisa, identificar a diversidade de expressões linguísticas e as diferentes formas de brincar, foi alcançado plenamente; embora tenhamos de admitir que, se tivéssemos tido mais participação, certamente teríamos mais representatividade regional e etária, além de uma variação maior de vocabulário e de posicionamentos que poderiam corroborar ou divergir do que os dados coletados nos mostraram.

Realizar essa pesquisa foi muito especial, pois também nos divertimos com alguns desses brinquedos e jogos em nossa infância e adolescência. Desse modo, pudemos relembrar o passado e resgatar memórias de uma época em que não precisávamos nos preocupar com quase nada, a não ser com as brincadeiras e parcerias. Apesar da nostalgia, fazer a pesquisa também foi um grande desafio. Inicialmente, precisamos pensar numa questão de pesquisa, encontrar uma imagem que poderia estimular os participantes a expressar os objetos para nossa análise de forma espontânea; depois, a dificuldade de que as pessoas retornassem com o texto (ninguém parecia ter tempo). Por fim, o desenvolvimento do nosso projeto de pesquisa.

Embora tivéssemos alguns horários em sala de aula para o desenvolvimento, muito da teoria precisou ser pesquisada em casa, somando-se aos compromissos profissionais e acadêmicos de outros componentes curriculares. Entretanto, esses também foram momentos de aprendizagem e de experimentação do processo de uma pesquisa linguística. Isso foi gratificante.

Com mais tempo, esta pesquisa poderia ter sido aprofundada, com experimentos de algumas brincadeiras com os participantes, podendo então ser observada a reação de idosos, adultos e crianças com os brinquedos e brincadeiras. Poder-se-ia também explorar a influência de jogos eletrônicos e aparelhos tecnológicos nas preferências e comportamentos infantis em relação aos brinquedos e brincadeiras, observando como a introdução de dispositivos eletrônicos, jogos digitais e mídia interativa impacta como as crianças de hoje escolhem brincar em comparação com as gerações anteriores. São muitas as possibilidades de pesquisa que esse tema desperta; mas, ao nível mais aprofundado, poderiam ser desenvolvidas em programas de mestrado ou doutorado.

Esta pesquisa confirma a hipótese de que a tecnologia está provocando uma nova mudança cultural e social na infância. E, pela dificuldade que encontramos em buscar material para compor o referencial teórico, sentimos a necessidade e a importância de se produzir pesquisas mais aprofundadas sobre as transformações nas experiências infantis ao longo do tempo e a compreensão dos reflexos dessas transformações linguística e comportamental.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) Acesso em: 30 dez. 2023.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

CEZARIO, Maria M.; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTA, M. E. (org.). **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DIONIZIO Neto, Manoel. **Rousseau: um olhar sobre a infância e a educação**. Publicado e 27 de outubro de 2001. Disponível em: <https://www.unicamp.br/~jmarques/cursos/2001rousseau/mdn.htm> Acesso em: 30 out. 2023.

GALVÃO, Bruno. **Dia das Crianças**. Charge publicada em 17 de outubro de 2013. Disponível em: <https://chargesbruno.blogspot.com/2013/10/> Acesso em: 30 out. 2023.

GONÇALVES, Josiane P. Ciclo vital: início, desenvolvimento e fim da vida humana, possíveis contribuições para educadores. **Rev. Contexto e Educação**. V.31, n.9, p. 79-110, 2016. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/5469> Acesso em: 30 dez. 2023.



HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INVENÇÃO da infância, A. Direção: Liliana Sulzbach. Produção: Liliana Sulzbach e Monica Schmiedt. Brasil: M. Schmiedt Produções, 2000. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c0L82NIC7AQ> Acesso em: 20 dez. 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Tradicionais Infantis**. São Paulo: Vozes, 1993.

MAIA, F.E.S.; SANTIAGO, J.S.; PEREIRA, J.M.S.; ESTÁCIO, V.S.; LIMA, R.W.G. Memórias e reflexões sobre a desvalorização da Educação Física na escola brasileira. **Rev. PEMO - Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**. Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3580/3138> Acesso em: 30 dez 2023.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.



# Avaliação da diversidade cultural e linguística do Brasil

## *observadas em narrativas de uma tirinha*

Raquel Maria Cardoso PEDROSO  
Vânia Fernanda do Nascimento SILVA  
Jaqueline Dionísio DALMOLIN

### RESUMO

Este artigo tem o objetivo de analisar a fala de representantes de várias regiões do Brasil e identificar expressões com as quais se possa perceber a influência de determinadas culturas que historicamente habitaram a região. Apresentando um breve resgate histórico-geográfico das regiões e refletindo a teoria da linguística cultural e a hipótese de Sapir-Whorf como base para a análise dos dados. Assim, nesta pesquisa exploratória, os dados da pesquisa foram analisados qualitativamente, buscando observar a influência dos povos que formaram as comunidades/sociedades da região na formação do dialeto da língua portuguesa falada. Foram analisados treze áudios de quatro regiões do Brasil e de cinco estados brasileiros; resultando na percepção da pluralidade dos falares da língua portuguesa e das várias possibilidades de influências que a língua recebe.

*Palavras-chave: cultura e linguagem; influências linguísticas; dialetos do português brasileiro.*

## ABSTRACT

This article aims to analyze the speech of representatives from various regions of Brazil and identify expressions with which one can perceive the influence of certain cultures that historically inhabited each region. The brief historical-geographical review of the regions reflects the theory of cultural linguistics and the Sapir-Whorf hypothesis as basis for data analysis. Thus, in this exploratory research, the research data was analyzed qualitatively, seeking to observe the influence of the people who formed the communities/societies in the region in the formation of the dialect of the spoken Portuguese language. We analyzed thirteen audios from four Brazilian regions and five Brazilian states emerging in the perception of the plurality of Portuguese language speakers and the various possibilities of influences that the language receives.

*Keywords: culture and language; linguistic influences; dialects of Brazilian Portuguese.*

## 1 INTRODUÇÃO

O Brasil é uma nação plural. Cada região é formada por povos oriundos de diversas partes do mundo, além dos povos nativos que já a habitavam, que chegaram a esta terra por motivações diferentes. Aqui, esses povos se misturaram, constituindo famílias e comunidades com características culturais próprias. Cada povo trouxe uma bagagem cultural que incluía o idioma. A língua portuguesa foi a segunda língua de muitos deles, era a língua que precisavam saber para poder se comunicar com outras famílias e instituições (banco, comércio, associações).

O encontro de culturas diferentes muitas vezes promove confronto de ideias, divergências culturais, políticas e religiosas, gerando sentimentos de ódio, dor e discriminações que podem evoluir, inclusive, para a morte. A xenofobia, preconceito contra o estrangeiro, é muito comum em comunidades nativas e sociedades fechadas ao novo (o que chamamos de tradicionalistas).

Entretanto, apesar da não aceitação de alguns, ao ter contato com uma nova cultura, alguma mudança já ocorre no indivíduo e/ou na sociedade. E assim, segundo Santos (2006, p. 7):

A história registra com abundância as transformações por que passam as culturas, sejam movidas por suas forças internas, sejam em consequência desses contatos e conflitos, mais frequentemente por ambos os motivos.

Essa pluralidade de culturas fez com que o Brasil se tornasse um país complexo, multifacetado, algumas vezes paradoxal e muito criativo. Os imigrantes, que chegam ainda hoje, transformam-se ao ter contato com a nossa cultura, adaptam-se e compartilham sua própria cultura. Nesse processo, a língua portuguesa que se falava em cada região tem influenciado e sofrido influência de outras culturas desde sempre.

Este artigo objetivou analisar a fala de representantes de várias regiões do Brasil e identificar expressões com as quais se possa perceber a influência de determinadas culturas que historicamente habitaram a região. Para embasar essa análise, além do resgate histórico de povos, que formaram etnicamente a população de cada região ou estado brasileiro, buscamos respaldo na Antropologia e na teoria linguístico-cultural de Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 CULTURA E LINGUAGEM

No dicionário, o verbete ‘cultura’ traz como definição relacionada à Antropologia “conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes etc. que distinguem um grupo social [...]” (Houaiss, 2009, p. 583). Isso quer dizer que cultura é tudo o que nos define como seres humanos e nos identifica como pertencentes a determinado grupo social. Além da cultura, outra característica que nos identifica é a língua.

A ciência humana que estuda a cultura é a antropologia. Essa palavra, de origem grega, é formada por *antrophos* (homem) e *logos* (razão ou, em sentido específico, estudo). Segundo o professor Porfírio (2024), trata-se do estudo do ser humano em sua forma mais ampla. Afinal, não há como estudar o ser humano desvinculado de sua cultura.

Como ciência, a antropologia pode ser subdividida em quatro campos de pesquisa: a Arqueologia (estuda a formação do ser humano e de sociedades antigas por meio de artefatos, vestígios de civilizações); Antropologia Cultural (estuda a formação das culturas, entendida como conjunto de hábitos, costumes, valores, crenças etc.); Antropologia Biológica ou Física (estuda o ser humano no aspecto físico com apoio da biologia para entender os fatores determinantes para o desenvolvimento físico em certas sociedades); e a Antropologia Linguística (tem a linguagem como objeto central para estudar estruturas similares entre línguas, pessoas e costumes num grupo social) (Porfírio, 2024).

#### 2.1.1 A Hipótese Sapir-Whorf

O campo da Antropologia Linguística, segundo Fians (2021), foi solidificado pelo antropólogo Franz Boas e pelo filólogo e linguista Edward Sapir, orientado por Boas na pesquisa sobre as línguas indígenas na América do Norte (EUA e Canadá), investigando a relação entre

língua e cultura. Tempos depois, como professor na Universidade de Yale, Sapir foi o orientador de doutorado de Benjamin Lee Whorf, que formulou a hipótese Sapir-Whorf. Essa hipótese aproximou ainda mais a Antropologia e a Linguística, ajudando a desenvolver o ramo da linguística denominado Linguística Antropológica, pois tinha a intenção de compreender as culturas indígenas norte-americanas por meio do estudo da língua delas (Fians, 2021).

Por exemplo, os *inuits* (povo que habita as regiões do Canadá, do Alasca e da Groelândia), por viverem numa região fria, têm um vocabulário muito extenso para falar sobre a neve. Na língua *Inuktitut*, falada por esse povo, cada tipo ou estágio da neve tem uma palavra específica; enquanto aqui no Brasil, por ser um país tropical com poucas regiões com ocorrência de neve, temos uma palavra só: neve. Assim, se quisermos falar da neve em diferentes formas, teremos de usar adjetivos descritivos ou elaborar uma sentença explicativa; para os *inuits* basta uma palavra.

Na hipótese Sapir-Whorf, a cultura é definida como a forma de as pessoas agirem e pensarem coletivamente. E conectando língua e cultura, surgem duas possibilidades: (1) Será que pensamos de uma determinada maneira porque pensamos a partir de uma determinada língua que faz as distinções de significados (entre diferentes tipos de neve, por exemplo.); ou (2) será que fazemos essas distinções na linguagem porque pensamos de determinada maneira com base no ambiente, ou na cultura, em que vivemos. (Fians, 2021). Ou seja, é a língua que influencia a cultura, o ambiente e nosso comportamento; ou é a cultura, o ambiente e o comportamento que influenciam nossa língua?

O filme 'A Chegada' (EUA-2016), do diretor Denis Villeneuve, foi aclamado pela crítica e recebeu oito indicações ao Oscar 2017, levando o prêmio de melhor edição de som. Esse filme é construído em cima da hipótese Sapir-Whorf, e acompanha a experiência da Dra. Louise Banks (Amy Adams), uma linguista renomada, recrutada pelo governo para estabelecer a comunicação com os alienígenas que chegaram à Terra e descobrir o que eles querem (Seabra, 2023).

Gradualmente, como explica Seabra (2023), a linguista vai percebendo que, na língua alienígena, “o símbolo é escrito na forma de um círculo, escrevendo o início e o fim da frase simultaneamente.” Assim, “a comunicação escrita [...] reflete a maneira como percebem o tempo: circular em vez de linear”. A partir dessa descoberta, a linguista aprende a língua dos extraterrestres e começa a pensar e a ver o mundo como eles.

Como afirma Fians (2021), é impossível dissociar língua e cultura. Por isso é tão importante, ao ensinar ou aprender outros idiomas, conhecer a cultura dos falantes para entender sua forma de pensar. Isso vale para os dialetos de um mesmo idioma.

É importante, ao viajar para outra região do Brasil, por exemplo, preparar-se para aprender e entender as expressões e a forma de falar o português em cada estado, mas também perceber a cultura e a história de cada lugar. Afinal, se for possível aprender dez línguas diferentes, isso corresponde a ter contato e entender dez culturas diferentes, o que nos permite ter dez formas de ver o mundo. Cada língua e cada cultura influenciam e modificam nossa percepção de mundo e nos tornam seres humanos melhores.

## ***2.2 ASPECTOS CONTEXTUAIS DAS REGIÕES BRASILEIRAS***

A cultura brasileira e a língua portuguesa falada no Brasil resultam da influência de diferentes grupos sociais e culturais que habitaram este país continental ao longo da história. Colonizadores europeus, nativos indígenas e escravos trazidos da África foram os principais disseminadores da cultura brasileira, nos três primeiros séculos desta nação. Outros grupos sociais que deixaram sua marca na cultura brasileira são os imigrantes de diversas nacionalidades, como italianos, japoneses, alemães, poloneses, árabes, também contribuíram para essa pluralidade cultural. Entretanto, como o Brasil não é fechado e não está isolado do mundo, ainda hoje o movimento de imigrantes e migrantes acontece em todos os cantos, levando sua cultura e contribuindo para novas misturas (Nascimento; Fonseca, 2013, p. 57).

Maior região do país em extensão territorial, a Região Norte tem uma população de cerca de apenas 8% (oito por cento) do total do país. Segundo o IBGE (2012), a população nortista é de 15.864.454 habitantes. A região é formada pelos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Os habitantes do Norte são predominantemente descendentes de indígenas e portugueses, além dos migrantes do Sudeste e do Sul (Francisco, 2024).

O Nordeste é a segunda região mais populosa do país, com 53.081.950 habitantes, segundo o IBGE (2012). A região é composta de nove estados: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe; e sua população foi formada por portugueses, africanos e indígenas; tendo sofrido invasões de holandeses em Pernambuco. (Francisco, 2024).

Na Região Centro-Oeste, vivem 14.058.094 habitantes, conforme o IBGE (2012). A região é a menos populosa do país, formada pelos estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal. A população da região foi formada principalmente por indígenas, bolivianos, paraguaios, além de pessoas de todas as outras regiões do país a partir da construção de Brasília (Francisco, 2024).

O Sudeste é formado pelos estados de Minas Gerais, São Paulo, Espírito Santo e Rio de Janeiro. Segundo o IBGE (2012), sua população totaliza 80.364.410 habitantes, sendo assim a região mais populosa do país. A população foi composta inicialmente por indígenas e portugueses; e, em seguida, por africanos. Posteriormente, a região recebeu imigrantes de diferentes lugares do mundo, principalmente italianos, japoneses, alemães, sírios e libaneses. No entanto, os fluxos migratórios não cessaram, e vieram espanhóis, coreanos, poloneses, suíços, holandeses, franceses. Segundo Francisco (2024), acredita-se que a população do Sudeste seja composta por mais de 70 nacionalidades diferentes. Além disso, São Paulo é o estado do Sudeste que mais atraiu migrantes do território nacional, principalmente nordestinos, e continua atraindo.

A Região Sul, composta pelos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, é a terceira mais populosa do país, segundo o IBGE (2012), com 27.386.891 habitantes. Indígenas, espanhóis, portugueses e africanos formam a primeira base da população da região. Posteriormente, outros povos como italianos, eslavos, alemães e japoneses chegaram. No entanto, a região continua recebendo migrantes de outras regiões do Brasil, além de imigrantes dos países de fronteira (Francisco, 2024).

Historicamente, a formação do povo brasileiro tem como base principal os povos indígenas, os portugueses e os africanos, trazidos como escravos. Hoje, o país, com 53,7% (cinquenta e três vírgula sete por cento) de declarados pretos e pardos no censo de 2010, tem a maior população de negros fora da África, segundo Lucas (2018). Com os movimentos migratórios (internos e externos), a cultura do povo brasileiro vai tomando cores, formas e expressões diferenciadas em cada canto do país, tornando-o um país multicultural. E nesse movimento, a língua portuguesa também vai se tornando cada vez mais colorida.

### ***2.3 O PAPEL DA ESCOLA***

A escola é um espaço sociocultural no campo educacional que, para Dayrell (2010), tem singular importância no resgate do papel dos indivíduos na construção da comunidade, no resgate histórico e cultural da sociedade para a evolução do pensamento social. Afinal, diante da diversidade que compõe nosso povo, ainda é comum haver preconceitos e discriminações.

O preconceito é construído culturalmente por falta de conhecimento, por isso a educação é o caminho. Com a proposta de abordagem do tema Pluralidade Cultural nos PCNs<sup>1</sup> para a educação básica, percebe-se a preocupação em promover o conhecimento e a “valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional” (Brasil, 1997, p.12).

***1 Parâmetros  
Curriculares  
Nacionais***

Debater sobre a pluralidade cultural na escola não significa que se pretende “mudar a cultura”. Não precisamos mudar ou aceitar a cultura do outro em nossa vida, mas devemos aprender a respeitar as diferenças, perceber as outras formas de ver e, assim, ampliar nossa visão de mundo. Afinal, a mudança é inerente ao ser humano, nós mudamos de fases, biologicamente, desenvolvemo-nos intelectualmente e construímos novas relações culturais. Por isso, é preciso entender a cultura como toda forma de representação cultural de qualquer nação, grupo ou sociedade humana; assim “considera-se como cultura todas as maneiras de existência humana” (Santos, 2006, p. 19).

Ao abrir qualquer discussão, é importante que a escola não deixe de citar a herança deixada por nossos antepassados e civilizações antigas. É preciso considerar todo o contexto histórico, político, artístico, social e religioso da humanidade, situando nossas raízes nesse contexto. Assim, podemos entender que cada um de nós é formado por misturas de culturas e povos diferentes, trazemos reflexos em nosso jeito de falar, de vestir, de se portar e de pensar que remete à cultura de nossos pais, de nossos antepassados (Eagleton, 2003, p. 110).

O conhecimento e a reflexão histórico-social são ferramentas importantes que a escola possui para contribuir com a construção de uma sociedade mais respeitosa, tolerante e livre de qualquer preconceito.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esta é uma pesquisa exploratória, cujos dados foram analisados e tratados numa abordagem qualitativa, que tem o objetivo de perceber a relação entre língua e cultura no dialeto de diferentes regiões do Brasil.

Para a coleta dos dados, contou-se a participação de pessoas de diferentes regiões do país, que receberam uma tirinha sem fala da Turma da Mônica (Figura 1) pelo aplicativo de rede social WhatsApp com a solicitação de recontar a história em áudio, da forma que estaria contando para um conterrâneo, livremente.

A tirinha, usada como pretexto para a captação dos dados, traz uma situação culturalmente neutra, que pode acontecer em qualquer ponto geográfico do país. A imagem traz uma historinha da Magali (personagem de Maurício de Souza) que, ao se aproximar de uma árvore com frutos, vê Mingau, seu gato de estimação, num galho; Magali sobe na árvore e Mingau supõe que sua dona o salvará e fica feliz; porém, para surpresa do gatinho, Magali come todas as frutas da árvore e se esquece dele, deixando-o no galho onde se encontrava.

Para captar dados para análise na pesquisa, o convite com a tirinha da Magali foi enviado para muitas pessoas. Cada uma das autoras enviou para conhecidos que vivem em estados diferentes, ou que vieram de outras regiões. De todos, recebemos o retorno de treze pessoas: quatro do estado da Bahia (Região Nordeste), duas de Minas Gerais (Região Sudeste); três do Amazonas (Região Norte), duas do Rio Grande do Sul e duas do Paraná (Região Sul). Não foi recebido retorno da Região Centro-Oeste.

As falas enviadas por cada participante da pesquisa em áudio foram transcritas para análise, observando-se as particularidades linguístico-culturais, procurando-se traçar um paralelo entre a expressão e as línguas dos povos que formaram a população de cada região.

## **4 ANÁLISE DOS RESULTADOS**

As participações na pesquisa foram divididas, para compor nossas análises, em quadros consoantes à região do país. Assim, no Quadro 1, encontramos a transcrição dos participantes da Região Nordeste,

Quadro 1 – Região Nordeste

Participante 1 (Bahia)	Oxê eu não, não tô entendendo. Tô vendo Magali olhando pro gato na árvore, foi subi pa pegá o gato e... desceu co'a barriga cheia e o gato no mesmo lugá.
Participante 2 (Bahia)	Coitadinha da gatinha, achou que ia sê salva pela Magali, mas, na verdade, a Magali só queria comê tudo que tava no pé da árvore.
Participante 3 (Bahia)	Oxê paí ó, que menina doida! Viu o gato na árvore, subiu, comeu as fruta tudo lá, saiu com uma barriga pocando de cheia e deixou o gato lá em cima... bicha doida!
Participante 4 (Bahia)	Oxê, que menina doida! O gato tava no pé de fruta lá, ela subiu, comeu o negócio tudo, saiu com a barriga em tempo de pocá e deixou o bichinho lá.

Fonte: dados da pesquisa (2023)

todos do estado da Bahia. Algumas expressões - como a redução fonética de tô/tava (estou/estava), pa (para), co'a (com a) e a supressão do r final em substantivos e na desinência de infinitivo dos verbos - são registros orais encontrados em praticamente todas as regiões do Brasil, por isso tais ocorrências não serão foco de nossa análise. Dessa forma, vamos nos ater aqui aos termos que nos remetem a regionalismos e a influências culturais, como a expressão “Oxê” que aparece na fala dos participantes 1, 3 e 4; e a expressão “paí ó”, usada pelo participante 3.

Oxê é uma expressão de origem africana, usada como interjeição para denotar surpresa, espanto, estranhamento; mas também a um orixá de religião de matriz africana. Mas, segundo Marques, “oxê” também pode ser atribuída à redução da expressão “oxente”, que nada mais é do que uma expressão que vem de ‘Ô gente’, uma expressão do português arcaico. Já a expressão “paí ó” (ou ainda “ó paí ó”) é apenas “uma forma reduzida de falar ‘olha pra aí’ ou ‘olha pra ali.’” (Sotaqueando, 2019).

Quadro 2 – Região Sudeste

<p>Participante 5 (Minas Gerais)</p>	<p>Oh, conta procês uma coisa que eu vi estudia... cês conhece Magali, que é amigulosa da Mônica? Tá passando badávres estudia, daí ela escutou o miado dum gato. Quando ela oiô pra cima, viu o bicho garrado no gaid'ávore e resolveu subir nela para ajudar o bichano. Coitadinho ficô té feliz pensar que ia descê. Só que depoide a subi, espiou de banda e viu um monte de maçã madura. Daí a gulosa esqueceu o gato, comeu um tanto de fruta té estufar a pança. Foi embora. Tadinho do bichinho, ficoisquecido no gaid'ávore, largado para trás. Ah, p'cês vê, pode um trem dess?</p>
<p>Participante 6 (Minas Gerais)</p>	<p>Magali viu um monte de uns trem em cima da árvore, na árvore... subiu, comeu todos esses trem, e... saiu de lá toda faceira... ainda dexô esse gato na árvore, ói!</p>

Fonte: dados da pesquisa (2023)

A expressão “em tempo de pocá”, segundo a própria participante, significa que algo está quase estourando, muito cheio.

Ambos os participantes da região Sudeste trazem em sua fala a expressão “trem”. Segundo o blog Minas Train (2008), a expressão teria surgido a partir de uma corruptela da expressão “terém”, que significava posses, bens. Outros ainda atribuem à expressão francesa “très bon” o surgimento de “trem bão”. Ambas as hipóteses são plausíveis, visto que os mineiros costumam falar rápido, é para “terém” se transformar em “trem” é realmente possível. A explicação para a origem na expressão do francês seria devido ao movimento literário Arcadismo, com muitos representantes mineiros, como Claudio Manoel da Costa e Tomás Antônio Gonzaga; numa época em que a França era a fonte da filosofia e da literatura mundial. Assim, seria bem provável que entre os poetas a expressão francesa fosse usada e daí, para ser ouvida e repetida por populares de forma aportuguesada, seria um pulo.

Na fala da participante 5, podemos observar várias expressões que comprovam a forma de estreitamento das palavras na fala rápida do mineiro, como: procês (para vocês), estudia (estes dias), amigulosa (amiga gulosa), badávres (embaixo das árvores), gaid'ávore (galho da árvore) e outras mais.

Quadro 3 – Região Norte

<p>Participante 7 (Amazonas)</p>	<p>Era uma vez uma jovem muito gulosa. Nê. E aí, é um certo dia essa jovem, ela ia passano num bosque, numa floresta, e ela avistô uma... uma árvore recheada. Nê. Eu não sei se era de manga, se era jambu, enfim, ela tava recheada. Só que nessa árvore também tinha um gatinho. Nê. Esse gatinho tava trepado lá e ele tava miano muito. Ele tava miano muito. E aí, quando ela ia passando e o gato tava miano, miano, miano... É... ela subiu nessa árvore. Nê. Só... que não foi pa ajudá o gato, foi pa pegá as frutas. [risos] Ah, meu Deus!</p>
<p>Participante 8 (Amazonas)</p>	<p>“Ei, mana, como é que tu foi para aí, hein?”  “Mana, e se eu te contá que nem eu sei...”  “Pera aí, mucura, que eu vou já fazê uma gambiarra para ti sair daí.”  “Ai, mana, eu já tava era agoniada, pensano como que eu ia pegá o beco daqui, ó!”  “Égua, mana, essas maçãs macetas me deixaram de bucho cheio ainda mais porque eu tava brocada.”  “E mana, volta aqui. Égua! Tu pagô foi de doida agora, ó!”</p>
<p>Participante 9 (Amazonas)</p>	<p>“Ei, mana, mi acode aqui!”  “Olha já esse gatinho na árvore! Pera lá, maninho, tô indo aí!”  “Ai, mana, brigada!”  “Telezé, tava era brocada!”  “Égua, mana!”</p>

Fonte: dados da pesquisa (2023)

Os participantes da Região Norte, em suas narrativas, não demonstram conhecer a personagem dos quadrinhos de Maurício de Sousa, pois em nenhuma das contribuições houve menção ao nome de Magali. Além disso, apenas a participante 7 fez a narrativa como havia sido orientada. As participantes 8 e 7 apresentaram o texto com diálogo entre a menina e o gato, sem fazer a descrição do espaço onde se passa a cena.

Entretanto, para esta pesquisa, o formato do texto (com ou sem diálogo) não interfere na captação dos dados analisáveis.

Observamos na fala dos participantes nortistas a ocorrência do apagamento do fonema oclusivo dental /d/ na realização de gerúndio, como em “pensano” (pensando) e “miano” (miando). Esse registro é comum no português brasileiro em algumas regiões. É um “processo chamado de assimilação, que consiste em transformar o encontro de duas consoantes em um único som, um único fonema” (Ferreira; Vieira, 2021, p. 5). Na fala do participante 5, de Minas Gerais, temos o registro de “pensan” (pensando) com o apagamento inclusive da vogal /o/.

O participante 7 descreve “uma árvore recheada” para indicar que o pé de árvore estava carregado de frutas. Apesar de não ser usual em outras regiões, por exemplo, aqui no Sul, o uso de “recheada”, nesse contexto, pode ser facilmente entendido.

Nos diálogos apresentados pelos participantes 8 e 9, observa-se o uso da expressão “mana” como vocativo para chamar a atenção do interlocutor. A expressão “mana” é usada popularmente como a diminuição de irmã, sendo assim, um termo mais restrito ao círculo familiar ou a grupos sociais com alguma identificação. Outras expressões empregadas chamam a atenção por, possivelmente, se tratar de expressões regionais; como o caso de “égua”, “mucura”, “macetas”, “brocada”, “pegá o beco” e “telezé”.

“Égua” é uma interjeição de espanto, surpresa, que pode ser ouvida na região Norte e nordeste; “mucura”, conforme a participante, nesse contexto, significa amiga, mas a expressão também pode ser usada como ofensa. “Maceta” é um adjetivo que significa grande,

enorme; “brocado” é estar com fome, “pegá o beco” é sair do lugar onde está (sair daqui). A expressão “telezé” é uma gíria bastante utilizada entre os manauaras e representa admiração ou espanto diante de alguma coisa, é uma corruptela da expressão “tu é leso, é?”, que quer dizer “tu estás doido?” (Telezé, 2019).

Apesar de não ter sido encontrado registro, é possível que algumas dessas expressões, como “mucura”, “brocado” e “maceta”, tenham origem em expressões indígenas.

Quadro 3 – Região Norte

<p>Participante 10 (Rio Grande do Sul)</p>	<p>Um dia, Magali tava andando pelos pampas, avistou ao longe um gato, e tinha uma árvore. E... ela chega lá, ela começa a escalar aquela árvore. E o vivente já fica feliz, que vai ser resgatado. Depois de alguns segundos, Magali desce com o bucho cheio e o gato, o vivente, fica na árvore ainda.</p>
<p>Participante 11 (Rio Grande do Sul)</p>	<p>Má olha só, que coisa linda! Esse pé está bem carregado. Olha só, que bonitinho. Aqui tem um gatinho. A guria avista o pé carregado, um gatinho muito bonitinho, sobe em cima do pé, enche o bucho e aí diz assim... Tô legal! E o gatinho fica decepcionado porque nem um carinho e nem uma ajuda pa poder descê, ele acabou recebendo.</p>
<p>Participante 12 (Paraná)</p>	<p>A Magali estava andando quando percebeu que havia uma árvore com frutas, devem ser maçãs. Ela... viu, né, a árvore e na árvore tinha um gatinho. O gatinho tava muito... triste, porque ele, é..., estava na árvore e não conseguia descê. Quando ele viu a Magali, ele pensou que a Magali iria ajudá-lo a descer. Afinal, ela estava subindo na árvore. Mas... o que aconteceu? A Magali comeu todas as frutas e deixou lá o gatinho, pobre coitado!</p>
<p>Participante 13 (Paraná)</p>	<p>A Magali tá andando pela rua, quando vê uma árvore com frutas e um gatinho. Ela sobe na árvore e o gatinho fica todo feliz achando que ela irá salvá-lo. Mas ela desce da árvore e depois de comer todas as frutas, deixando o gatinho lá mesmo. O gatinho fica triste, coitado!</p>

Fonte: dados da pesquisa (2023)

Das expressões da região Sul presentes nas contribuições, podemos destacar as expressões “andando pelos pampas” e “vivente” que são típicas do Rio Grande do Sul. Segundo Houaiss (2009, p. 1.419), pampa é um “tipo de formação campestre, com raros arbustos e pequenas árvores, e predominância de gramíneas perenes, característica da parte meridional da América do Sul [...]”. Especialmente no Rio Grande do Sul (Brasil), Uruguai e Argentina. Dessa forma, podemos entender a expressão “andando pelos pampas” como o ato de andar por uma região com esses aspectos. É interessante observar aqui a influência da característica geográfica na expressão linguística. Pois, enquanto os pampas são espaços comuns para os gaúchos, a floresta é um espaço comum para os nortistas; isso ficou registrado na fala da participante 7 ao expressar “numa floresta”.

A expressão “vivente” se refere a qualquer ser vivo. É empregada no dialeto gaúcho como pessoa, podendo ser acompanhada de expressões como “bah” ou “tchê” de origem castelhana (espanhola). Por exemplo: “Bah, vivente... tenho que contar algo para ti” (Esmeraldo, 2024). A influência da língua espanhola na formação do dialeto gaúcho é abordada por Santin (2014, p. 4), que ressalta haver “muitas palavras de origem castelhana que foram modificadas, traduzidas e adaptadas à língua portuguesa [...]”. Quase ao ponto de se dizer que “o linguajar gaúcho pode ser considerado uma [...] junção entre a língua portuguesa brasileira e a língua espanhola da região de Rio de La Plata, que engloba Argentina e Uruguai” (Santin, 2014, p. 4).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo analisar a fala de representantes de várias regiões do Brasil e identificar expressões com as quais se possa perceber a influência de determinadas culturas que historicamente habitaram a região. Para a coleta de dados, foi utilizada uma tirinha da Magali (Sousa, 1999), por meio da qual os participantes da pesquisa deveriam recontar a narrativa dos quadrinhos como se a estivessem contando a um conterrâneo. Dessa forma, foi possível analisar as falas e comprovar os diferentes dialetos com influências de expressões de povos que historicamente habitaram as regiões, atingindo, assim, o objetivo da pesquisa.

No processo de desenvolvimento deste projeto, deparamo-nos com alguns desafios. Um deles é o tempo para a pesquisa, pois, concomitante ao processo de pesquisa, estávamos envolvidos em atuação profissional e acadêmica, de modo que em vários momentos, devido às nossas obrigações, tivemos de deixar a pesquisa de lado. Outro desafio foram os participantes, com os quais tivemos dificuldades em encontrar um representante de cada região do Brasil, como pretendíamos inicialmente. Além disso, os primeiros participantes preocuparam-se em fazer vídeos e, dessa forma, percebemos que houve interferência nos dados, pois os sotaques foram neutralizados. Depois de algum tempo, conseguimos que repetissem a gravação, dessa vez apenas em áudio, como se estivessem falando com algum conterrâneo. Enviamos novos convites e obtivemos mais participantes; sem, contudo, alcançar todas as regiões. Porém, com os dados que obtivemos, foi possível realizar nossa pesquisa e observar a variedade de falares e expressões e a riqueza linguística e cultural que temos.

Nesta pesquisa, o foco foi a língua falada nas regiões e as influências; mas pensamos que em pesquisas futuras poder-se-ia traçar um comparativo sobre os nomes de comidas típicas das regiões, modos de se preparar e ingredientes utilizados. Com certeza, alguns dos participantes poderiam voltar a contribuir. Seria um registro vocabular e cultural muito interessante, que engrandeceria o conhecimento de todos, contribuindo para a desmitificação e quebra de preconceitos que ainda se mantêm em relação a costumes, falares e alimentos de outras regiões do Brasil.

Ao realizar este projeto, imaginamos, inicialmente, que não seria nada tão complexo quanto acabou sendo de fato. Porém, foi muito desafiador e, ao finalizar, percebemos o quanto foi enriquecedor para nossa formação como educadoras. Com este projeto, fomos iniciados na pesquisa científica. E percebemos o quanto a ciência é ampla e importante para o entendimento de tudo, em todas as áreas, para a construção do conhecimento e para a valorização da língua e da cultura do povo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministérios da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf> Acesso em: 3 jan. 2024.

DAYRELL, Joarez Tarcísio. **A escola como espaço sociocultural**. Ensino e Sociologia, set. 2010. Disponível em: <https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-espaco-socio-cultural.pdf> . Acesso em: 20 nov. 2023.

EAGLETON, Terry. **A Ideia de Cultura**. (Tradução de Sofia Rodrigues). Lisboa: Temas e Debates-Atividades Editoriais, 2003. Disponível em: <https://culturasantanna.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/a-ideia-de-cultura-terry-eagleton.pdf> Acesso em: 20 nov. 2023.

ESMERALDO, Sabryna. **83 expressões e gírias gaúchas mais usadas e seus significados**. Disponível em: <https://www.dicionariopopular.com/gurias-gauchas/> Acesso em: 11 fev. 2024.

FERREIRA, Jannaína S.S.R.; VIEIRA, Marília. O apagamento do /d/ em gerúndio no falar vilaboense: uma análise variacionista. **Simpósio Internacional de Língua, Literatura e Interculturalidade (SIELLI)**, de 8 a 12 de novembro de 2021. Disponível em: <https://anais.ueg.br/index.php/sielli/article/view/14981> Acesso em: 11 fev. 2024.

FIANS, Guilherme. **Teoria Antropológica 1**. Semana 8 – Cultura e Linguagem: Edward Sapir. Vídeo YouTube. Postagem em 4 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rkqdrM2G-8E>. Acesso em: 3 jan. 2024.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. **A População da Região Centro-Oeste**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/a-populacao-regiao-centrooeste.htm>. Acesso em: 31 jan. 2024.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. **A População da Região Nordeste**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/a-populacao-nordeste.htm>. Acesso em: 31 jan. 2024.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. **A População da Região Norte**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/a-populacao-regiao-norte.htm>. Acesso em: 31 jan. 2024.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. **A População da Região Sudeste**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/a-populacao-regiao-sudeste.htm>. Acesso em: 31 jan. 2024.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. **A População da Região Sul**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/a-populacao-regiao-sul.htm>. Acesso em: 31 jan. 2024.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LUCAS, Adriano S. **Top 10 países com maior população negra fora da África**. Publicado em 12 de março de 2018. Disponível em: <https://top10mais.org/top-10-paises-com-maior-populacao-negra-fora-da-africa/#ixzz4xbwDOPmP>. Acesso em: 31 jan. 2024.

MARQUES, Livia. **Jeito de falar é marca de Salvador; aprenda mais sobre o 'baianês'**. Publicados em 29 de março de 2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/bahia/noticia/2014/03/jeito-de-falar-e-marca-de-salvador-aprenda-mais-sobre-o-baianes.html>. Acesso em: 3 jan. 2024.

MINAS Train Blogspot. **Trem: o verdadeiro significado da palavra**. Publicado em 15 de fevereiro de 2008. Disponível em: <https://minastrain.blogspot.com/2008/02/trem-o-verdadeiro-significado-da.html>. Acesso em: 11 fev. 2024.

NASCIMENTO, A.S.; FONSECA, D.J. Classificações e identidades: mudanças e continuidades nas definições de cor ou raça. In: PETRUCCELLI, J.L.; SABOIA, A.L. (org.). **Características Étnico-raciais da População**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. pp.51-82 Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=284235> Acesso em: 3 jan. 2024.

PORFÍRIO, Francisco. **Antropologia**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/antropologia.htm> Acesso em: 3 jan. 2024.

SANTIN, Carla R. Tradução e cultura: a influência do léxico espanhol nos textos da música nativista sul rio grandense. **La traductología en Brasil** (2). Mutatis Mutandis. Vol. 7, N.º 2. 2014. pp. 334 -349 Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5012686.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2024.

SANTOS, José Luiz. O que é cultura. São Paulo: Brasiliense, 2006. Disponível em: <https://producoeseconhecimentos.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/o-que-c3a9-cultura-josc3a9-luiz-dos-santos-pp21-50.pdf> Acesso em: 3 jan. 2024.

SEABRA, Bianca. **A Chegada**: entenda o final do filme de ficção científica na Netflix. Publicação em 13 de junho de 2023. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/minha-serie/265161-chegada-entenda-final-filme-ficcao-cientifica-netflix.htm> Acesso em: 3 jan. 2024.

SOTAQUEANDO: **Ó pai**. Publicado em 5 de novembro de 2019. Disponível em: <https://sotaqueando.com.br/giria-o-pai/> Acesso em: 31 jan. 2024.

SOUSA, Maurício. Magali. São Paulo: Maurício de Sousa Produções, 1999. Disponível em: <https://www.taubate.sp.gov.br/> Acesso em: 2 maio 2023.

TELEZÉ conquista título de expressão que é a cara de Manaus: Expressão obteve 41% dos votos do público em votação no G1 Amazonas. Publicada em 3 de agosto de 2019. Disponível em: <https://redeglobo.globo.com/redeamazonica/manaus350/noticia/teleze-conquista-titulo-de-expressao-que-e-a-cara-de-manaus.ghtml>. Acesso em: 11 fev. 2024.



4 \*

# Análise de variantes linguísticas

## *observadas em migrantes residentes na cidade de Brusque - SC*

Raquel Maria Cardoso PEDROSO  
Caissia Souza BOAVENTURA  
Scheila Cristina RIBEIRO

### RESUMO

Este artigo é o resultado de um desafio de pesquisa linguística. Uma pesquisa exploratória que teve a intenção de conhecer mais a diversidade linguística do povo brasileiro e dos migrantes que hoje estão construindo suas vidas na cidade de Brusque-SC e região. Teve como objetivo analisar os nomes distintos que determinados itens recebem em diferentes regiões do Brasil. A pesquisa contou com a participação de pessoas que residem na cidade, mas são oriundas de outras regiões do Brasil. Com representantes das regiões Norte, Nordeste, Sul e Sudeste, a pesquisa confirmou a riqueza de variações da língua por meio da observação das denominações apontadas para quatro produtos comuns em todo o país. O resultado demonstrou que nem mesmo no estado de Santa Catarina há unanimidade em relação à nomenclatura de produtos. As variações linguísticas dão um colorido, enriquecem e ampliam o conhecimento da língua portuguesa falada no Brasil.

*Palavras-chave: variação linguística; língua portuguesa; sociolinguística.*

## ABSTRACT

*This article is the result of a linguistic research task. An exploratory research that aimed to learn more about the linguistic diversity of the Brazilian population and migrants who today build their lives in the city of Brusque-SC and in the region. With the aim of analyzing, the different names given to certain objects in the different regions of Brazil, people who live in the city but came from other regions of Brazil were interviewed. With representatives from the North, Northeast, South and Southeast, the research confirmed the richness of variations in the language by observing the names given to four common products across the country. The result showed that there is not even unanimity in the naming of products within the state of Santa Catarina. Linguistic variations give color to the Portuguese language spoken in Brazil, enriching and expanding knowledge about it.*

*Keywords: linguistic variation; portuguese language; sociolinguistics*

## 1 INTRODUÇÃO

A língua é um sistema de comunicação que, assim como a vida, está em constante uso e evolução. A todo momento ocorrem mudanças: palavras novas são criadas para nomear invenções, termos antigos são resgatados e ganham novos significados, expressões (bordões) são repetidas durante um tempo e depois são substituídas por novas combinações. Assim, a forma de se comunicar que não é a mesma em lugares diferentes (ainda que o idioma seja o mesmo) são misturadas em razão da migração de indivíduos ou de grupos.

As variações da língua podem ser motivadas por muitas variáveis. Neste artigo, abordaremos a variação regional, também chamada de diatópica, sendo os dialetos brasileiros. Essa variação refere-se à pronúncia e ao vocabulário de cada região. O objetivo da pesquisa

é analisar os nomes distintos que determinados itens recebem a depender da localidade de origem, procurando entender o porquê do uso desses termos, percebendo assim a variedade de pessoas que migraram de localidades distintas e que agora compõem a sociedade brusquense.

Sabendo da importância das variações na formação da identidade e da cultura de cada um ou do grupo, deve-se frisar que, no contexto das variações linguísticas, não existe uma fala considerada mais correta, ou melhor. São apenas formas de falar diferente.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### ***2.1 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA***

A variação linguística é um fenômeno que ocorre em todas as línguas humanas faladas (oralmente ou em sinais) ou escritas. Esse fenômeno ocorre por fatores individuais, sociais, culturais e regionais, considerando também as diferenças de idade, de atividades (trabalho, estudo, esporte), de grupos ou classe social, de lugares, de ascendência (família) e muitas outras variáveis. Dessa forma, podemos entender a variação linguística como a adaptação da língua segundo a necessidade de comunicação do falante. Sobre isso, Bagno (2007, p. 36) afirma que “a língua, na concepção dos sociolinguistas, é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução”.

A língua portuguesa é falada em vários países (Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe), o Brasil é apenas um deles. Em cada um desses países, a língua portuguesa sofreu influência das línguas de povos nativos da região ou de grupos de imigrantes, que ao longo da história daquela nação contribuíram para o desenvolvimento de sua cultura e, conseqüentemente, da língua falada, a qual é um instrumento cultural. Afinal, como aponta Bakhtin (1997, p. 36), a palavra é um

“fenômeno ideológico por excelência”; e a língua age sobre as ações e os pensamentos humanos, possibilitando ao indivíduo influenciar ou ser influenciado, relacionar-se com os demais e construir conhecimentos e cultura. Assim, a variação na língua é inevitável; faz parte da construção da identidade do povo e de cada grupo social.

A discussão sobre a observação de variantes linguísticas iniciou na década de 1970, a partir das pesquisas de Labov em lojas de departamento de Nova York sobre o fenômeno da hipercorreção. Os dados linguísticos coletados possibilitaram a análise de muitas variantes; foi observado também que os falantes, que pertenciam à classe média alta de geração mais velha e que usavam em sociedade um estilo mais formal de comportamento e fala, podiam abandonar a norma de prestígio da língua e usar formas comuns, que eram utilizadas “por falantes mais jovens de maior *status* com os quais entram em contato.” Esses dados demonstraram que, sob influência do uso que fazemos, a língua muda (Labov, 2008, p. 86).

Essas mudanças, ou variações da língua, podem acontecer por influência de diferentes aspectos. Segundo Bright (*apud* Alkmin, 2011, pp. 28-29), na língua falada em determinada comunidade linguística, é possível identificar um conjunto de fatores definidos, com os quais podemos supor a relação com a diversidade no uso da língua, como:

- (a) identidade social do emissor falante;
- (b) identidade social do receptor ou ouvinte;
- (c) o contexto social; e
- (d) o julgamento social distinto que os falantes fazem do próprio comportamento linguístico e sobre o dos outros, isto é, as atitudes linguísticas (Alkmin, 2011, pp.28-29).

Dessa forma, as variedades linguísticas podem ser classificadas com base em dois parâmetros: a variação geográfica e a variação social. A variação geográfica, que também pode ser chamada de diatópica, refere-se às variações linguísticas que ocorrem em relação ao espaço físico observadas em falantes de regiões distintas. A variação social, ou diastrática, tem relação com a identidade dos

falantes e com os fatores que identificam a organização socio-cultural da comunidade linguística a que pertence. Como fatores, pode-se apontar: idade; sexo; classe, situação ou contexto social (Alkmin, 2011, pp. 34-35).

As análises das variantes linguísticas são geralmente realizadas no plano sincrônico, mas também podem acontecer no plano diacrônico. Assim, a variação diacrônica é observada por meio de dados linguísticos históricos. Hoje, com a possibilidade de dados de fala espontânea gravados em vídeos e áudios, a análise da variação diacrônica tem sido possibilitada. Antes, a análise só podia contar com dados escritos, campo da Linguística Histórica.

A maneira como cada falante se expressa em situações e contextos sociais diferentes é o objeto de pesquisa da variação diafásica. São variações observadas ao nível individual. Por exemplo, um professor, ao fazer uma palestra em congresso sobre determinado tema, expressa-se de uma forma; ao dar uma aula sobre o mesmo tema para alunos da graduação, a forma de se expressar já altera; se tiver de dar uma aula sobre o mesmo assunto para alunos do Ensino Fundamental, as expressões já serão outras. Normalmente, o falante comum não percebe essa variação, pois em diferentes contextos a adequação ao estilo linguístico ocorre automaticamente (Caixêta, 2015).

## ***2.2 VARIAÇÃO DIATÓPICA NO BRASIL***

O Brasil é um país de dimensões continentais. Historicamente, as regiões foram sendo povoadas por povos etnicamente diversos, sob processos e em momentos diferentes. Os indígenas, povos nativos que habitavam todo o continente, passaram por processo de extermínio e aculturação. Houve muitas lutas (e hoje ainda há). No final do século XV, sabemos do descobrimento, que marcou o início da invasão portuguesa e espanhola na América do Sul. Por volta de 1530 (século XVI), os povos da África começaram a ser trazidos para o Brasil e, no século XIX, o movimento de imigração

(que acontecia naturalmente) foi intensificado para colonizar terras no Sul e substituir a mão de obra escrava, principalmente no Sudeste e Centro-Oeste. Assim, a língua portuguesa trazida pelos portugueses foi sofrendo alteração. Com a influência dos vários povos que formaram o Brasil, a língua recebeu sotaques e expressões diferentes (Castilho, 2023).

Os movimentos migratórios são comuns de acontecer em todos os países. Geralmente são motivados por melhores oportunidades de trabalho, de estudo e de qualidade de vida. No século XX, houve um aumento significativo da migração para o estado de Santa Catarina, e vimos isso acontecer na cidade de Brusque. De acordo com Cassaniga (2018, p. 80), a partir da década de 1950, quando houve um grande êxodo da região do Nordeste devido à seca, Brusque recebeu migrantes daquela região. O movimento foi intensificado a partir da década de 1980, quando Brusque apresentou um crescimento econômico. Migrantes dos estados do Paraná, Rio Grande do Sul, São Paulo e de outros estados também chegaram. No início do século XXI, imigrantes haitianos e venezuelanos também chegaram em busca de oportunidades de sobrevivência.

O movimento de migração e imigração em qualquer região é um processo contínuo e natural, podendo haver momentos de intensidade. Com esse movimento em nossa região, os dialetos de diferentes lugares do Brasil têm se encontrado, influenciando a forma de falar do povo brusquense, trazendo expressões e vocábulos novos e provocando pequenas mudanças culturais. Esse é um fenômeno linguístico que enriquece e amplia a cultura local.

Essas variações dialetais da língua são possíveis de serem observadas em suas regiões de origem, mas quando há a convergência de povos com dialetos tão distintos em uma região, as variantes diatópicas se sobressaem. São sotaques, dialetos, pronúncias e na formação de diferentes nomes para as mesmas coisas; por exemplo, as denominações biscoito e bolacha, duas formas para chamar um mesmo alimento em diferentes estados brasileiros. Cada grupo traz, além da língua/dialeto, a cultura, as tradições

e os modos de vida diferentes. Se, de um lado, esses encontros podem gerar estranhamento e preconceito, de outro lado, despertam admiração, respeito e muito aprendizado.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este trabalho é uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, cujos dados foram coletados verbalmente e escritos, para que pudessem ser obtidas respostas escritas a partir das quais fosse possível ser observada a variação diatópica. Para a coleta dos dados, foi criado um questionário por meio do aplicativo *Google Forms* com imagens de quatro alimentos conhecidos no Brasil que sabidamente têm nomes diferentes em determinadas regiões do país. Dessa forma, poderemos analisar a variedade de expressões na cidade de Brusque-SC e se pode ser observada a ocorrência de alguma influência linguística.

O formulário foi enviado para pessoas residentes em Brusque-SC e região, preferencialmente de diferentes estados, por meio do aplicativo WhatsApp. Nele, os participantes da pesquisa teriam de informar a localidade de origem, analisar as imagens e escrever os nomes pelos quais conhecem os itens ali representados.

Dos questionários enviados, foram obtidas 25 respostas, cujos dados coletados foram analisados, resultando em observações muito interessantes.

### **4 ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Ao iniciar o questionário, além do texto de apresentação, no qual eram esclarecidas as intenções e objetivos da pesquisa, os participantes deveriam identificar o estado de origem.

Conforme o Gráfico 1 (p. 94), a maioria dos participantes, 56% (cinquenta e seis por cento), é do estado de Santa Catarina. Sergipe, com 8% (oito por cento), e São Paulo, com 12% (doze por cento), são outros dois estados que se destacam; os demais estados tiveram apenas um representante em nossa pesquisa. Ainda assim, podemos perceber que há um número significativo de representantes das regiões Norte e Nordeste, que somam 24% (vinte e quatro por cento) dos participantes. O que corrobora com a pesquisa de Cassaniga (2018) sobre a migração de nordestinos no século XXI para nossa cidade.

A primeira imagem apresentada para análise dos participantes trazia um alimento comum em todo o Brasil. É uma raiz tuberosa rica em amido que costuma fazer parte da dieta do povo brasileiro.

A maioria dos participantes da pesquisa, 40% (quarenta por cento), identificou a imagem como “mandioca”; e outros 40% (quarenta por cento) identificaram com “aipim” ou “aipim”, apresentando uma variação na grafia das palavras. Em pesquisa semelhante, feita na região Sudeste, o professor Valter Romano (*apud* Dias, 2020) destaca que mineiros e paulistas usam principalmente a expressão “mandioca”, enquanto cariocas e capixabas preferem usar a palavra “aipim” para designar o mesmo alimento. No entanto, na região Sul, ambos os termos são usados para identificar raízes da mesma família, mas com usos diferentes. Enquanto a mandioca é a raiz com a qual se fabrica a farinha e não é própria para uso na cozinha *in natura*, o aipim é a raiz servida cozida, frita, ensopada, em bolos ou mesmo crua. Os outros 20% (vinte por cento) dos participantes apontaram o alimento como “macaxera” ou “macaxeira”, havendo também aqui uma variação gráfica da palavra.

Se cruzarmos os dados com os dados do Gráfico 1 (p. 96), podemos observar que há um descompasso, visto que o termo “macaxeira” é utilizado pela população do Norte e Nordeste, que aqui somaram 24% (vinte por cento) de participantes; no entanto, essa denominação foi indicada por 20% (vinte por cento). Isso mostra que, mesmo nas regiões Norte e Nordeste, não há uma unidade em torno dessa expressão.

A segunda imagem apresentada para análise dos participantes traz uma fruta cítrica, também muito comum em todo o Brasil. Essa fruta, no entanto, apresenta muitas variações com formas, características e sabores diferentes. Essa variação está refletida também nas denominações que a fruta recebe.

Se desconsiderarmos a variação de grafia apresentada no Gráfico 2 (p. 96), podemos afirmar que a primeira imagem apresentou a variação de três nomes apenas. Contudo, o Gráfico 3 (p. 96) mostra que a variação de nomes para a Imagem 2 foi quase três vezes maior. A maioria dos participantes, 48% (quarenta e oito por cento), nomeou a fruta como “tangerina”, seguido por 16% (dezesseis por cento) que apontaram o nome “bergamota”, 12% (doze por cento) para “mexerica” e 8% (oito por cento) para “vergamota”. As demais denominações foram apontadas por apenas um dos participantes.

As expressões “bergamota” e “vergamota” apresentam uma variação fonética corrente na língua portuguesa. Ambas as expressões estão corretas e empregadas na região Sul, com mais frequência nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, respectivamente. O termo “mexerica” é usado na região Sudeste. O nome “tangerina” é uma variação usada em todo o Brasil, é provável que, por isso, seja a expressão com maior incidência.

A terceira imagem apresentada para análise dos participantes traz uma criação alternativa ao sorvete e ao picolé comum no litoral do Brasil. A invenção, no entanto, não é brasileira. Os saquinhos com alimento congelado (uma espécie de sopa) foram utilizados pelos soldados americanos durante a Segunda Guerra Mundial. Era uma forma de se alimentar nutritivamente nas trincheiras. Como houve uma aliança entre países para combater o avanço das tropas alemãs, esses saquinhos foram compartilhados com outros agrupamentos militares aliados; entre eles, os soldados do Brasil. Alguém trouxe essa ideia e substituiu o alimento salgado por suco de fruta adoçado, que fez muito sucesso no calor brasileiro (Zero, 2021).

Hoje, esses saquinhos com suco de fruta congelado podem ser encontrados em todo o país, principalmente no verão.

Como podemos perceber, os dados do Gráfico 4 (p. 97) apontam que para 72% (setenta e dois por cento) dos participantes da pesquisa, o termo “geladinho” é o mais comum entre os participantes da pesquisa. Seguido da expressão “sacolê”, a qual é claramente uma aglutinação dos nomes saco e picolé, que foi indicada por 12% (doze por cento) dos participantes. As demais expressões foram indicadas, cada uma delas, por apenas um participante.

Chama a atenção a expressão “chopp” que também é o nome atribuído a uma bebida alcoólica, mas que pode ter sido grafada assim na tentativa de escrever “chup”, como aparece no termo “chup-chup”. Essa análise, apesar de coerente, não é verdadeira; pois o termo “chopp” (ou chope) é usado no estado do Pará (Siqueira, 2023).

A expressão chup-chup (ou chupe-chupe) é a denominação usada em Santa Catarina e em Minas Gerais, segundo Siqueira (2023); no entanto, essa informação não se sustenta nesta pesquisa, visto que a maioria dos participantes é de Santa Catarina, mas apenas uma pessoa indicou esse termo como usado em seu estado. Já a expressão “dindin” aparece com variação da forma escrita, apresentando também a possibilidade do termo “curite”. Essa expressão é típica da região do Nordeste.

A quarta imagem apresentada para análise dos participantes traz a representação de um alimento milenar, comum em todo o mundo. Esse alimento tem formas e maneiras de produção diferentes em muitas civilizações e épocas distintas. O pão é um alimento composto basicamente de farinha de cereal (o mais comum é o trigo), água, sal e açúcar com fermentação, que pode ser natural ou biológica.

A Figura 4 foi a que recebeu mais denominações diferentes. É possível que esse fenômeno tenha sido motivado pelo fato de ser um produto tão antigo e tão comum a muitas culturas e, por isso, receba nomes tão diversos.

A denominação mais comum entre os participantes é o termo “pão francês” com 40% (quarenta por cento) das indicações, apesar de esse tipo de pão feito com massa sovada e enrolada não ser um tipo de pão específico da França, como o *croissant*, por exemplo. No entanto, ele se assemelha à baguete, o qual é um tipo de pão francês no mesmo formato do pão que conhecemos, mas mais comprido.

Consta que as famílias de posses do Brasil costumavam enviar seus filhos para estudar na França, que na época era reconhecida como a sociedade mais culta da Europa. Dessas idas, trouxeram para o Brasil a baguete. Porém, como seu tamanho dificultava o manuseio, os pães começaram a ser feitos no tamanho de aproximadamente um terço do original. Esse formato de pão, em porção individual, logo caiu no gosto do povo, a ideia se expandiu e, assim, surgiu o pão francês (Foster, 2023).

Apesar de a expressão “pão francês” ser muito comum para nomeá-lo, esse produto também pode ser chamado apenas de “pão”, como indicam 12% (doze por cento) dos participantes, ou “pãozinho”, indicado apenas por 4% (quatro por cento).

Dentre os outros apelidos que esse pão recebe, o termo “casetinho” ou “cacetinho” (que apresenta aqui uma variação de grafia, sendo a correta a segunda grafia, com c) é uma das mais curiosas. Essa denominação é mais utilizada no estado do Rio Grande do Sul e tem relação direta com a colonização portuguesa. Segundo Fischer (*apud* Foster, 2023), os portugueses empregam o termo *cacete* para se referir ao pão do tipo francês (a baguete), e como o pão feito aqui é menor, o nome *cacetinho*, como diminutivo de *cacete*, foi o mais apropriado. As outras formas de se chamar esse pão foram criadas com base em ingredientes usados para sua produção, ou outros motivos culturais e/ou religiosos de cada região.

Mesmo sendo 56% (cinquenta e seis por cento) dos participantes do estado de Santa Catarina, observa-se que em nenhum dos gráficos houve esse mesmo valor na denominação dos itens. Isso demonstra que, mesmo dentro deste estado, há variantes linguísticas na denominação de produtos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A variedade de dialetos de muitas regiões do Brasil circula em vários espaços em Brusque-SC, assim como as diferentes formas de falar que existem no próprio estado de Santa Catarina. Isso demonstra o intenso movimento migratório que ocorre em todo o Brasil, e nas últimas décadas em Brusque e região. Esse movimento tem contribuído para a pluralidade cultural e o enriquecimento da língua portuguesa falada por aqui. Embora haja conservadores que pensam que essa mistura de falares descaracteriza e corrompe a identidade local, outros percebem quanta riqueza essa mistura traz para uma língua colorida de sotaques, e a identidade local, assim como a nossa, está sempre em transformação. Então, não há do que reclamar.

Considerando que a pesquisa tinha por objetivo analisar os diferentes nomes atribuídos a determinados itens, perceber a variedade de pessoas vindas de localidades distintas, procurando entender o porquê do uso desses termos, concluímos que os objetivos de pesquisa foram atingidos com sucesso. A análise dos dados proporcionou percepções valiosas sobre as variações diatópicas na língua portuguesa no Brasil, contribuindo para a compreensão da riqueza e da diversidade linguística.

A realização desta pesquisa foi uma combinação de desafios e satisfação. Uma pesquisa fascina, mas também demanda um conhecimento na organização, na interpretação e na análise dos dados que é necessário dedicação e tempo para desenvolver. O processo de coleta de dados, considerando o uso de um questionário *on-line*, não foi tão fácil como se havia suposto. Foram enviados muitos. E apesar de ter havido menos retorno que o esperado, foi possível fazer a análise e perceber as variações linguísticas.

Se a pesquisa tivesse sido realizada com mais tempo, talvez pudessemos ter contado com um número maior de participantes de diferentes regiões, tendo assim um panorama mais abrangente de dialetos presentes em nossa região. Além disso, a utilização de outras formas de coleta de dados, como entrevistas presenciais, poderia proporcionar uma compreensão mais profunda das nuances linguísticas. Afinal, o campo da Sociolinguística (ou da Linguística Variacionista) é fascinante e culturalmente muito rico. Apesar de haver muitas pesquisas publicadas nessa área, poder pesquisar o seu entorno é engrandecedor para qualquer pesquisador. Para estudantes, a pesquisa linguística, além de ampliar o conhecimento, abre a mente para o respeito e a valorização de todas as formas de falar.

# GRÁFICO 1



Fonte: dados da pesquisa (2023)

## 1 Estado de origem dos participantes

- Santa Catarina
- São Paulo
- Sergipe
- Pará
- Minas Gerais
- Bahia
- Amazonas
- Paraná
- Rio Grande do Sul

# GRÁFICO 2



Fonte: dados da pesquisa (2023)

## 2 Interpretação da primeira imagem

- Mandioca
- Aipim
- Macaxeira
- Aimpim
- Macaxera

# GRÁFICO 3



Fonte: dados da pesquisa (2023)

## 3 Interpretação da segunda imagem

- Tangerina
- Bergamota
- Mexerica
- Vergamota
- Mimosa
- Pokan
- Laranja
- Laranja crava

## 4 Interpretação da terceira imagem

- ★ Geladinho
- ◆ Sacolé
- ★ Chopp
- ★ Chup-chup
- ◆ Dim-din/Curite
- ★ Dindin

Fonte: dados da pesquisa (2023)



GRÁFICO 4

## 5 Interpretação da quarta imagem

- ★ Pão francês
- ◆ Pão
- ★ Cacetinho/cassetinho
- ★ Pão salgado
- ★ Pão de sal
- ★ Pão de milho
- ★ Pão careca
- ◆ Pão d'água
- ★ Pãozinho
- ★ Pão de massa grossa

Fonte: dados da pesquisa (2023)



GRÁFICO 5

## REFERÊNCIAS

ALKMIN, Tânia Maria (2011). Sociolinguística. In: MUSSALIN F.& BENTES, A. C. (org.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. V.1. 9. Ed. São Paulo: Cortez. pp. 21-47


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

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

CAIXÊTA, Márcia C. S. O. **Variação diatópica de aspecto semântico-lexical e ensino de língua portuguesa**. Dissertação de mestrado – UFU. Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16754/1/VariacaoDiatopica-Aspecto.pdf> Acesso em: 29 dez. 2023.

CASSANIGA, Tafarel. **Nordestinos em Brusque-SC**: Estigma e preconceito em relação aos novos imigrantes do século XXI. Dissertação de mestrado – UDESC. Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00004f/00004f2d.pdf> Acesso em: 29 dez. 2023.

CASTILHO, Ataliba T. de. **A hora e a vez do português brasileiro**. USP – CNPq – Museu da Língua Portuguesa Estação da Luz. Disponível em: <https://abrir.link/LJdMz>. Acesso em: 29 dez. 2023.



DIAS, Pollyanna. **Mandioca, macaxeira ou aipim?** Diversidade da fala é tema de pesquisa da UFLA. Portal da Ciência – Universidade Federal de Lavras. Publicado em 20 de agosto de 2020. Disponível em: <https://ciencia.ufla.br/reportagens/sociedade/627-mandioca-ou-aipim-diversidade-da-fala-e-tema-de-pesquisa-da-ufla>. Acesso em: 30 dez. 2023.

FOSTER, Gustavo. **Por que o pão francês é chamado de ‘cacetinho’ no RS?** Portal G1-RS. Publicado em 21 de março de 2023. Disponível em: <https://abrir.link/LZzIK>. Acesso em: 30 dez. 2023.

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

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à Linguística**. Vol. 1: Objetos teóricos. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.

SIQUEIRA, Cintia de. **Qual é o nome do geladinho na sua região?** Publicado em 27 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://abrir.link/paoEh> Acesso em: 30 dez. 2023.

ZERO Sim. **A história do geladinho**. Publicada em 17 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.zerosim.com.br/post/a-hist%C3%B3ria-do-geladinho>. Acesso em: 30 dez. 2023.



# O "mineirês"

## *avaliando a difusão e o reconhecimento de expressões mineiras na região do Vale do Itajaí - SC*

Raquel Maria Cardoso PEDROSO

Ana Cláudia PEREIRA

Samara de ABRANJO

### RESUMO

Esta é uma pesquisa exploratória que objetivou avaliar o reconhecimento de palavras e expressões mineiras (o “mineirês”) por moradores da região do Vale do Itajaí e regiões circunvizinhas, no Sul do Brasil. Para a pesquisa, foram selecionadas 13 (treze) expressões mineiras, com as quais foi elaborado um formulário de pesquisa no aplicativo *Google Forms*, com três possibilidades de resposta para cada um dos termos. Na base teórica, além do conceito de variação linguística, foi igualmente refletido brevemente sobre o contexto histórico do estado de Minas Gerais e a influência das mídias, sobretudo a televisão e a *Internet*. O resultado da pesquisa, além de muita aprendizagem, demonstrou que muitos termos são reconhecidos com altos índices, comprovando o intercâmbio linguístico-cultural que ocorre não só pela migração, mas principalmente pela influência das mídias e veículos de comunicação de massa.

*Palavras-chave: mineirês; variação linguística; regionalismo.*

## ABSTRACT

*This is an exploratory study that aims to assess the degree of familiarity of words and expressions from Minas Gerais (the “mineirês”) among the inhabitants of the Vale do Itajaí region and the surrounding regions in southern Brazil. Thirteen expressions from Minas Gerais were selected for the study, with which a search form was created in the Google Forms application, with three possible answers for each of the terms. On the theoretical basis, in addition to the concept of linguistic variation, the historical context of the state of Minas Gerais and the influence of the media, especially television and the Internet, were briefly discussed. The result of the study showed that many terms are highly recognizable, which proves the linguistic-cultural exchange that takes place not only through migration but mainly through the influence of the media and mass communication tools.*

*Keywords: mineirês; linguistic variation; regionalism.*

## 1 INTRODUÇÃO

Minas Gerais é um estado do sudeste brasileiro, fundado pela Coroa Portuguesa em 1711, como vila de Minas Gerais, com a intenção de explorar ouro e pedras preciosas encontrados na região. A vila foi elevada à capitania de Minas Gerais em 1720, quando foi desmembrada de São Paulo. Com a república, tornou-se um estado, que era predominantemente agrícola até 1930, quando se abriu para as indústrias (siderúrgicas e têxteis inicialmente) (Minas, 2024a).

Hoje, é o segundo estado mais populoso do Brasil, com uma população de mais de 20 milhões de habitantes, formada pela “mistura das influências africana, italiana, portuguesa, das tradições indígenas, é a moda de viola, a reza, o congado, a folia de reis e a benzedeira” (Minas, 2024b). E foi essa diversidade cultural característica que Guimarães Rosa chamou de “mineiridade”, traduzindo com esse termo

a tradição e a liberdade, ainda que tardia. É o acolhimento e o povo trabalhador. É a cultura das festas religiosas e é a convivência familiar. É o afeto e a hospitalidade. É o cheiro bom do café coado na hora e do bolo de fubá que sai do forno. É a música, o barroco, a natureza e a fé. (Minas, 2024b).

A riqueza cultural de Minas Gerais, expressa por meio dos seus costumes e das artes nas mais variadas formas, e a formação étnica de seu povo, influenciaram um registro linguístico (ou dialeto) da língua portuguesa inconfundível, com expressões próprias que, às vezes, podem ser difíceis (ou impossíveis) de se identificar. Essas expressões podem ser formas de denominar específicas da região (como acontece em muitos estados brasileiros), mas também podem ser palavras formadas com a maneira de falar rápido do mineiro, que, por vezes, condensa em só uma palavra, uma frase inteira. São algumas dessas expressões que nos propusemos a pesquisar neste artigo.

O objetivo desta pesquisa foi avaliar o reconhecimento de treze expressões mineiras escritas, de uso comum em Minas Gerais, por pessoas que vivem no Sul do Brasil, mais especificamente na região do Vale do Itajaí e cidades vizinhas; observando se entendem e como interpretam essas expressões.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### ***2.1 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E A INFLUÊNCIA DA TELEVISÃO***

A linguística, como ciência, foi reconhecida somente no início do século XX, com a publicação do “Curso de Linguística Geral” de Ferdinand Saussure, postumamente por dois de seus alunos. Essa obra revolucionou o que se via como estudo de línguas, que antes era uma atividade mais ligada a documentos e artefatos antigos. A teoria de Saussure estava centrada “na observação dos fatos da linguagem” (Petter, 2011, p. 13). Mesmo assim, essas observações só podiam ser feitas por meio de material escrito. A fala oral não era uma fonte possível para se debruçar sobre.

Somente em meados do século XX, com o avanço das tecnologias de comunicação, com a invenção de gravadores de voz, é que foi possível considerar a fala como um dado possível de análise linguística. E mais tarde, com o vídeo-tape, as análises puderam avançar na observação do corpo e da expressão facial de quem fala (análise semiótica). Com essas gravações (tanto de voz como de imagem), também possibilitou o registro e a observação da variação linguística em fala espontânea; apesar de, segundo Labov (2008, p. 242), “localizar e contactar informantes e levá-los a falar livremente numa entrevista gravadas [serem] problemas difíceis.” Ainda assim, tornou-se possível.

As línguas são dinâmicas e sofrem influência, de modo que podemos dizer que as línguas são sensíveis a fatores variáveis como a região geográfica, o sexo, a idade, a classe social, ao grupo social no qual o falante se inclui, a formação acadêmica, o grau de formalidade etc. Além desses fatores, o contato com as mídias, sobretudo com a televisão, possibilita aos falantes a obtenção do “domínio consciente das variedades linguísticas existentes na mídia televisiva, quer sejam elas de prestígio ou não” (Santos, 2009, p. 2.532).

É possível que os profissionais de comunicação, atuando em rádio e televisão, participem indiretamente de diversos momentos no dia a dia dos ouvintes ou telespectadores; contribuindo assim, de acordo com Moleiro, Menegati e Pelizer (2009), com a ampliação dos diferentes falares que existem no Brasil. Afinal, as comunidades humanas são influenciáveis e costumam adotar comportamentos apresentados na televisão.

Quando surge um personagem com uma expressão nova (bordão), que também pode ser uma expressão regional desconhecida do grande público, ela é rapidamente imitada e assimilada na fala cotidiana. Essa assimilação não acontece só na fala, ocorre também no modo de se vestir e de agir. Assim, segundo Moleiro, Menegati e Pelizer (2009), a televisão [e hoje as redes sociais na internet] exerce influência com “modismos, bordões e expressões que se alastraram no Brasil todo.” São expressões que podem ser passageiras e desaparecer rapidamente ou podem permanecer por muito tempo, e até entrar de vez no vocabulário do português brasileiro.

As pessoas se deixam levar pelo que a TV apresenta, promovendo as variações ora de forma ocasional, (seu dialeto é inerente a sua formação), ora de forma intencional (tem a língua como mediação simbólica como a sua identidade). Os motivos pelos quais as pessoas seguem um exemplo da fala dos personagens seriam para inovar as transformações no campo textual, que se diferem significativamente de outras formas tradicionais. Esse tipo de fala apresenta novas características, uma vez que as pessoas adquirem uma forma nova identificada por elementos verbais e não verbais (Moleiro; Menegatti; Pelizer, 2009).

Os programas de televisão mais populares, como novelas, trazem para o conhecimento de todos os espectadores as variações linguísticas características de várias regiões do Brasil, a depender do local onde se passa a trama e/ou do personagem que é representante da região. Esse compartilhamento de variantes pode ocasionar mudanças no comportamento linguístico dos espectadores-falantes. As mudanças, como observam Ribeiro, Soares e Lacerda (2013, p. 537), “ocorrem de forma lenta e gradual”, mas as formas alternativas podem coexistir por anos, sem dar origem a uma mudança linguística. “Isso quer dizer que nem toda variação impele uma mudança, mas toda mudança implica a ocorrência de uma variação” (Ribeiro; Soares; Lacerda, 2013, p. 537).

Ou seja, o conhecimento de uma nova variante impulsiona uma mudança, pois se usa também a variante aprendida, mas as duas formas (a que se usa na região nativa e a adquirida pela televisão) podem coexistir sem que isso implique perda de identidade. Ao adotar uma nova variante, isso implica mudança, por haver a ampliação do arcabouço lexical (vocabulário).

## 2.2 O “MINEIRÊS”

O “mineirês”, segundo Rocha e Ramos (2009, *on-line*), é o dialeto falado em Minas Gerais. Ele “é conhecido de todo o povo brasileiro e é falado ingênua e intuitivamente em um dos maiores e mais povoados estados do Brasil.” Sendo um dialeto, “o mineirês é, por certo, muito mais complexo do que supõe a sabedoria popular” (Rocha; Ramos, 2009, *on-line*).

O projeto mineirês é um projeto de equipe iniciado em 2007, por sete pesquisadores doutores e vários auxiliares de pesquisa, sob o título “A construção de um dialeto: o mineirês belo-horizontino.” O objetivo desse projeto é “identificar e descrever especificidades do dialeto belo-horizontino contemporâneo, tomado como representativo do falar propriamente mineiro.” (Rocha; Ramos, 2009, *on-line*).

Para Amaral (2017, p. 4), os termos “mineiridade” ou “mineirice” são “usados para denotar o modo de ser do mineiro.” Entretanto,

a ideia de mineiridade seria uma criação da elite política e econômica do estado, que teria ganhado legitimidade por meio de diferentes produtos culturais para garantir um discurso único que pudesse resolver as diferenças internas e fortalecer o estado no cenário político nacional (Pernisa, 2011, p. 57 *apud* Amaral, 2017).

Esses termos (mineiridade, mineirice e mineirês) além de terem sido reforçados na literatura e nas artes de modo geral, do mesmo modo já foram incorporados a dicionários. Apesar de dicionários clássicos não o incluírem, esse verbete é encontrado no dicionário Aulete Digital, que o define como “o linguajar dos mineiros” (Aulete, 2015 *apud* Amaral, 2017).

Segundo Amaral (2017), “essa inclusão do item lexical como verbete de um dicionário on-line é uma demonstração clara de sua importância fora dos muros da universidade.”

O fato é que o mineirês, a mineirice e/ou a mineiridade já fizeram parte da trama de muitas telenovelas, que encheram as falas de muitas regiões do Brasil com jargões como “trem bão”, ou apenas “trem” e com muitas outras expressões em que se percebe a aglutinação de palavras, numa fala mais rápida, geralmente com neutralização de fonemas. Assim, há expressões ou termos do léxico do mineirês, os quais são reconhecidos (e até utilizados) fora de Minas Gerais.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada com termos e expressões utilizadas no estado de Minas Gerais, coletados do banco de 323 palavras e expressões disponíveis no *blog* comercial da empresa “Minas com você shop”. Desse banco de 323, foram selecionados treze termos do dialeto mineiro, apresentados aos participantes com três opções de resposta com possíveis significados do termo/expressão em questão.

Esta é uma pesquisa de natureza básica por visar o conhecimento; e, quanto aos objetivos, é uma pesquisa exploratória, visto que tem o objetivo de aprimorar os conhecimentos, explorar e comprovar possibilidades, considerando a variedade de aspectos identificados a partir do fato pesquisado (Santos; Nascimento; Lopes, 2021).

Os dados que compõem o *corpus* desta pesquisa foram obtidos por meio de formulário de pesquisa elaborado no *Google Forms*, enviado por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, em grupos e individualmente em redes sociais ao maior número possível de pessoas. Ao ser fechado para não aceitar mais respostas, o formulário contava com 54 (cinquenta e quatro) participantes. Esses dados foram tratados numa abordagem predominantemente qualitativa.

Apesar de a pesquisa ser anônima, foi solicitado que os participantes identificassem o local de nascimento e de residência e a faixa etária; para que, dessa forma, fosse possível perceber a abrangência da pesquisa e possíveis observações nas respostas.

### 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A primeira questão da pesquisa parece ter gerado alguma confusão para os participantes que, ao serem questionados “Onde você mora?”, responderam o nome próprio. O não entendimento pode ser justificado, por ser a segunda pergunta também sobre localidade (Onde você nasceu?), e ambas serem perguntas abertas nas quais os participantes precisavam escrever a resposta. Podemos deduzir, assim,

que ao ver a questão sobre o local de nascimento, o participante tenha inferido que a primeira pedia seu nome, respondendo à questão sem a ler de fato. Mesmo assim, percebe-se que as localidades que aparecem como local de nascimento são Brusque, Itajaí, Gaspar e Nova Trento.

Em relação ao local de nascimento, dois dos participantes, 3,7% (três vírgula sete por cento), identificaram-se como naturais do estado de Minas Gerais, porém a maioria dos participantes, 46,6% (quarenta e seis vírgula seis por cento), é natural de Brusque-SC e 13% (treze por cento), natural de Botuverá-SC. No total, foram computados 44 participantes, ou 83,6% (oitenta e três vírgula seis por cento), do estado de Santa Catarina. Outros estados de origem apontados pelos participantes foram Paraná, com 9,5% (nove vírgula cinco por cento) de participação; Alagoas, Goiás e São Paulo, cada um com apenas 1,9% (um vírgula nove por cento) de participação; além do estado de Minas Gerais, que já havia sido citado anteriormente.

Apesar de haver participantes da pesquisa de estados próximos a Minas Gerais, obteve-se uma participação expressiva de pessoas da região Sul (Santa Catarina e Paraná), que representam 93,1% (noventa e três vírgula um por cento) do total de participantes.

Em relação à faixa etária, na qual se encaixam os participantes desta pesquisa, percebe-se que houve um certo equilíbrio (Gráfico 1). O maior número de participantes declarou-se na faixa de 14 a 25 anos, 40,7% (quarenta vírgula sete por cento); 37% (trinta e sete por cento) na faixa de 26 a 40 anos; e 22,2% (vinte e dois vírgula dois por cento), na faixa de 41 a 60 anos; não havendo nenhum participante com mais de 60 anos.

Como esta pesquisa foi aplicada principalmente no meio universitário e no mercado de trabalho, ambientes de convivência e circulação das pesquisadoras, é justificável que a faixa etária de maior participação seja dos 14 aos 40 anos. Além disso, é-nos favorável que os participantes da pesquisa estejam na faixa dos 14 aos 60 anos, visto que essa é a faixa que mais consome produtos

audiovisuais, seja novela em canal aberto, sejam séries e filmes em serviços de *streaming* e *internet*. Ambientes virtuais nos quais os participantes, não mineiros, podem ter contato com o dialeto e a cultura de Minas Gerais.

Na identificação da primeira expressão de Minas Gerais (Gráfico 2, p. 115), percebemos que 94,4% (noventa e quatro vírgula quatro por cento) dos entrevistados reconheceram a aglutinação da pergunta “De onde você é?”, na expressão mineira “Doncêé?”.

Já a expressão “engastaiá” (Gráfico 3, p. 115) parece ter apresentado maior dificuldade para identificação dos participantes, visto que apenas 35,2% (trinta e cinco vírgula dois por cento) dos participantes da pesquisa responderam que o significado da expressão, é “estragar”. E, curiosamente, o mesmo número de participantes supôs que a resposta fosse “travar”.

Travar e estragar em certos contextos podem pertencer ao mesmo campo semântico, quando se refere a veículos, por exemplo. Entretanto, a expressão engasgar é um falso cognato<sup>2</sup> que, devido às duas primeiras sílabas serem idênticas, leva o sujeito a fazer a associação equivocada entre os termos.

<sup>2</sup> *São palavras semelhantes em duas línguas, mas que têm sentidos diferentes.*  
(Santomauro; Portilho, 2012)

Na expressão “cê fraga?” (Gráfico 4, p. 115), podemos perceber também certa dificuldade ao escolher a opção com o significado correto, pois 53,7% (cinquenta e três vírgula sete por cento) dos participantes da pesquisa apontaram “você aguenta?”, como o significado dessa expressão; quando a opção correta é “você entende?”, apontada por 35,2% (trinta e cinco vírgula dois por cento) dos participantes. Apenas 11,1% (onze vírgula um por cento) optaram equivocadamente por “você tem coragem?”.

A expressão “cascar fora” (Gráfico 5, p. 116) parece já ter sido assimilada pela maioria dos participantes desta pesquisa, visto que 92,6% (noventa e dois vírgula seis por cento) responderam corretamente que a expressão significa “ir embora”. E apenas 7,4% (sete vírgula quatro por cento) dos participantes optaram

equivocadamente pelas opções “jogar a casca fora” e “descascar”, tendo sido induzidos ao erro pela presença do termo “casca” em ambas as alternativas.

Estranhamente, o termo “bololô” (Gráfico 6, p. 116) não foi associado à opção “bolo” por nenhum dos participantes da pesquisa. No entanto, 66,7% (sessenta e seis vírgula sete por cento) escolheram acertadamente a opção “bagunça”; e 33,3% (trinta e três vírgula três por cento) optaram pela alternativa “embolado”. Apesar de a maioria ter escolhido corretamente, é importante ressaltar que novamente encontramos uma aproximação semântica entre as opções escolhidas. Os termos bagunça e embolado, em determinados contextos, podem ser considerados sinônimos.

Na expressão “quanquíé” (Gráfico 7, p. 116), houve novamente uma identificação correta pela maioria dos participantes, 81,5% (oitenta e um vírgula cinco por cento), ao escolherem a opção “quanto custa?”, com seu significado. Isso mostra que houve a assimilação desse termo pelos nativos da região Sul. Enquanto apenas 14,8% (quatorze vírgula oito por cento) e 3,7% (três vírgula sete por cento) fizeram escolhas equivocadas, optando por “quando é” e “qual é?” respectivamente, sendo levados ao erro, possivelmente, pela presença da expressão verbal “é”, presente no final das alternativas e no final do termo avaliado.

O termo “xuxá” (Gráfico 8, p. 116), apesar de dividir bastante as opiniões, 48,1% (quarenta e oito vírgula um por cento) dos participantes escolheram corretamente a opção “molhar”. Porém, é importante observar que as demais opções tiveram pontuação significativa, sendo 20,4% (vinte vírgula quatro por cento) para “passar” e 31,5% (trinta e um vírgula cinco por cento) para “encaixotar”. O termo “xuxá” (ou xuxar) não é totalmente estranho na região Sul do Brasil, o significado dessa expressão, no entanto, não é o mesmo que no dialeto mineiro. No sul de Santa Catarina, esse termo é usado com o sentido de “cutucar com uma vara”; mas é possível que em diferentes localidades esse mesmo termo tenha outros significados.

A expressão mineira “Num é dival” também marcou uma divisão no grupo de participantes. Excetuando os 9,3% (nove vírgula três por cento) que marcaram equivocadamente a opção “não é errado”, os demais se dividiram quase que meio a meio. Com 48,1% (quarenta e oito vírgula um por cento) apontando como significado da expressão mineira a opção “não é certo” e 42,6% (quarenta e dois vírgula seis por cento), escolhendo acertadamente a opção “não é válido”.

Notadamente, a expressão apresentada no Gráfico 9 (p. 117), “num é dival”, não é habitual para os moradores da região Sul. O termo “num” em substituição a não já era de conhecimento geral; mas o termo “dival” era muito pouco conhecido. Afinal, a maioria dos participantes, 57,4% (cinquenta e sete vírgula quatro por cento), não escolheu a opção que continha o significado correto. Apesar de que há que se fazer uma observação, as expressões “não é certo” e “não é válido” em determinados contextos podem ser sinônimas. Por isso, talvez, tenha havido essa divisão na interpretação dos significados.

A expressão “paia” (Gráfico 10, p. 117) foi identificada precisamente pela maioria dos participantes, 64,8% (sessenta e quatro vírgula oito por cento), como “sem noção”. Enquanto 31,5% (trinta e um vírgula cinco por cento) responderam que esse termo significa “tranquilo” e 3,7% (três vírgula sete por cento) identificaram-no como “casa”. É possível que, ao associar a expressão mineira com “praia”, isso tenha sugerido descanso ou tranquilidade; e a associação com “palha” (que no dialeto caipira é ‘paia’) pode também ter sugerido casa.

A opção de significado de “animal” para a expressão “marmota” (Gráfico 11, p. 117) tinha claramente o objetivo de induzir o participante da pesquisa a pensar no roedor natural do Hemisfério Norte, mas essa opção não foi a escolha de nenhum deles. Entretanto, quase três quartos dos entrevistados, 74,1% (setenta e quatro vírgula um por cento), escolheram a opção errada, atribuindo o significado de “moleza” à expressão mineira. Apenas 25,9% (vinte e

cinco vírgula nove por cento) dos participantes acertaram o significado, sendo algo “estranho”. Nesse caso, é possível que a proximidade fonética entre os termos “marmota” e “maciota” tenha favorecido o equívoco.

A expressão mineira “sem doce” (Gráfico 12, p. 118) foi para os participantes o que se pode chamar de ‘pegadinha’, pois em mineirês “sem doce” significa “sem açúcar”, opção escolhida por apenas 25,9% (vinte e cinco vírgula nove por cento) dos participantes. Para 57,4% (cinquenta e sete vírgula quatro por cento) dos pesquisados, a expressão correspondia a “sem mordomia”, para 16,7% (dezesesseis vírgula sete por cento) tratava-se de um jeito de falar que se está “sem dinheiro”. Em muitos estados brasileiros, a expressão “fazer doce” significa fazer manha, fazer corpo mole, ter preguiça. Assim, é possível que, por ter esse conhecimento, se tenha feito a associação com “mordomia”. E, talvez pela obviedade da associação entre açúcar e doce, o mesmo percentual de erro de 74,1% (setenta e quatro vírgula um por cento) tenha acontecido com as expressões mineiras “marmota” e “sem doce”.

Com a expressão “cadiquê” (Gráfico 13, p. 118), que é uma expressão bastante conhecida do público por ser usada de forma caricata por atores em filmes, séries e/ou novelas para representar personagens mineiros, a associação foi muito expressiva, visto que 92,6% (noventa e dois vírgula seis por cento) dos participantes escolheram a opção correta “por causa de quê?”. Apenas 3,7% (três vírgula sete por cento) fizeram de cada uma das outras opções suas escolhas.

Para a expressão “bagaça” (Gráfico 14, p. 118), o significado de “coisa ruim” foi a escolha de 77,8% (setenta e sete vírgula oito por cento) dos participantes da pesquisa. Essa expressão com conotação negativa também pode ser ouvida em muitos estados brasileiros, inclusive em Santa Catarina, e tem o mesmo ou significado similar ao encontrado em Minas Gerais.

Os dados obtidos na pesquisa demonstram que muitas das expressões selecionadas para compor o formulário são de conhecimento do público participante, seja por meio de relações pessoais e

convivência com a cultura mineira que os participantes possam ter ou por influência da mídia televisiva. Segundo Moleiro, Menegati e Pelizer (2009), influencia a fala dos telespectadores com expressões regionais e bordões apresentados por personagens em telenovelas ou programas humorísticos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visando verificar o reconhecimento de expressões mineiras escritas por brasileiros residentes no Sul do Brasil, esta pesquisa mostrou que muitas expressões são conhecidas fora do estado de Minas Gerais, comprovando o intercâmbio que há na língua portuguesa falada no Brasil. É provável que a responsabilidade desse intercâmbio possa ser atribuída às mídias. No início, com os programas de rádio e a teledramaturgia brasileira que, desde a década de 1970, tem trazido diversos contextos sociais e regionais, com bordões inesquecíveis, para a intimidade dos lares brasileiros; e atualmente com a internet e as redes sociais.

Dessa forma, podemos afirmar que nossos objetivos foram atingidos; entretanto, percebemos que a pesquisa poderia ter sido enriquecida se tivéssemos dados de outras regiões do Brasil. Afinal, como o Brasil é um país de dimensões continentais, a pesquisa foi realizada no estado de Santa Catarina. Talvez se tivéssemos obtido dados em outras regiões, poderíamos comparar regiões mais próximas e menos próximas a Minas Gerais para observar se há variação em relação ao reconhecimento das expressões do “mineirês”.

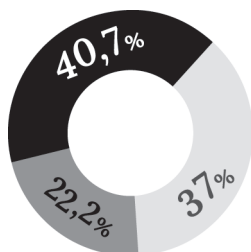
Esta pesquisa exigiu que buscássemos informações sobre gírias, expressões e variações regionais. E, apesar de tomar algum tempo e, às vezes, se sobrepor a trabalhos acadêmicos, a pesquisa proporcionou novos conhecimentos e uma percepção do estudo linguístico que não imaginávamos existir.

A etapa da coleta foi facilitada pelo uso do aplicativo da Google, pois enviamos o *link* a amigos e familiares e pedimos que o compartilhassem em seus grupos e/ou redes sociais. Com essa facilidade, reconhecemos que poderíamos ter atingido um número maior de participantes; entretanto, consideramos que o número de participações obtidas foi representativo e nos forneceu uma mostra significativa da população pesquisada.

Observamos com essa amostragem que algumas das expressões utilizadas na pesquisa são de conhecimento dos participantes e podem ser expressões que atualmente não sejam usadas por eles. Todavia, conforme Ribeiro, Soares e Lacerda (2013, p. 537), as expressões coexistem no léxico construído ao longo de contatos e trocas linguísticas, inclusive com influência das mídias televisivas e/ou informacionais. Como pode ser percebido com a associação ao significado observada nas expressões:

- “*Doncêé?*” (Gráfico 2), por 94,4% (noventa e quatro vírgula quatro por cento);
- “*Cascar fora*” (Gráfico 5), por 92,6% (noventa e dois vírgula seis por cento);
- “*Quanquié*” (Gráfico 7), por 81,5% (oitenta e um vírgula cinco por cento);
- “*Cadiquê*” (Gráfico 13), por 92,6% (noventa e dois vírgula seis por cento);
- “*Bagaça*” (Gráfico 14), por 77,8% (setenta e sete vírgula oito por cento).

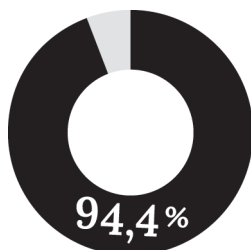
Essas expressões já compõem o imaginário popular quando falamos em mineirice, ao serem apresentadas na fala estereotipada de personagens de mineiros que aparecem em filmes, novelas e/ou séries. Isso justifica o alto índice de acertos em relação a essas expressões. No entanto, não se observa o uso comum dessas expressões no Sul do Brasil (em particular na região do Vale do Itajaí, onde a pesquisa foi aplicada), demonstrando que esse vocabulário assimilado pelos falantes coexiste em seu léxico.



**GRÁFICO 1**  
Faixa etária dos participantes

- 14-25
- 26-40
- 41-60

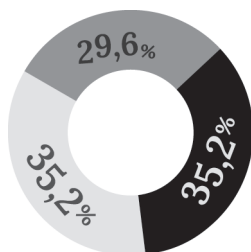
Fonte: dados da pesquisa (2023)



**GRÁFICO 2**  
Expressão 'Doncêé?'

- De onde você é?
- Quer doce de leite?

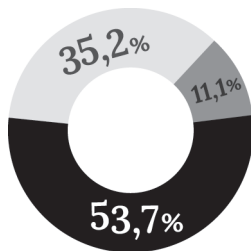
Fonte: dados da pesquisa (2023)



**GRÁFICO 3**  
Expressão 'Engastaiá'

- Engasgar
- Travar
- Estragar

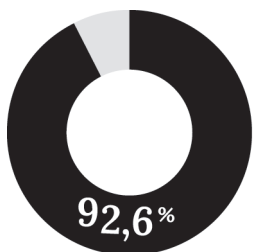
Fonte: dados da pesquisa (2023)



**GRÁFICO 4**  
Expressão 'Cé fraga?'

- Você tem coragem?
- Você aguenta?
- Você entende?

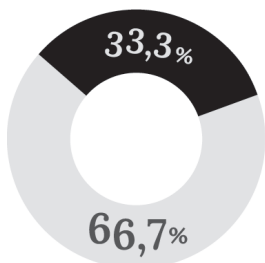
Fonte: dados da pesquisa (2023)



**GRÁFICO 5**  
Expressão  
'Casca fora'

- Ir embora
- Jogar a casca fora
- Descascar

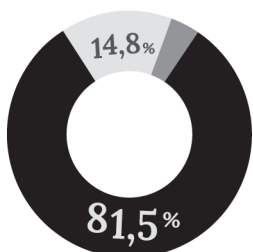
Fonte: dados da pesquisa (2023)



**GRÁFICO 6**  
Expressão  
'Bololó'

- Embolado
- Bagunça

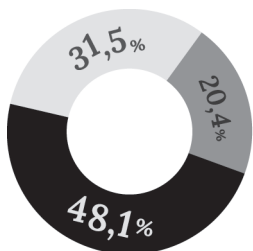
Fonte: dados da pesquisa (2023)



**GRÁFICO 7**  
Expressão  
'Quanquié?'

- Quanto custa?
- Quando é?
- Qual é?

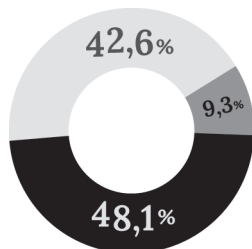
Fonte: dados da pesquisa (2023)



**GRÁFICO 8**  
Expressão  
'Xuxá'

- Encaixar
- Molhar
- Passar

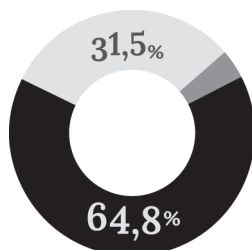
Fonte: dados da pesquisa (2023)



**GRÁFICO 9**  
Expressão  
'Num é dival'

- Não é certo
- Não é errado
- Não é válido

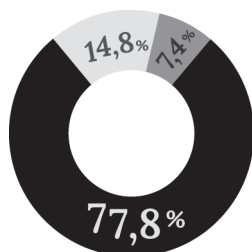
Fonte: dados da pesquisa (2023)



**GRÁFICO 10**  
Expressão  
'Paia'

- Tranquilo
- Sem noção
- Casa

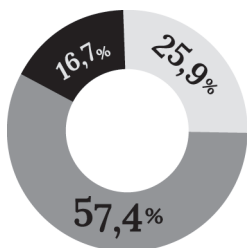
Fonte: dados da pesquisa (2023)



**GRÁFICO 11**  
Expressão  
'Marmota'

- Moleza
- Estranho
- Animal

Fonte: dados da pesquisa (2023)

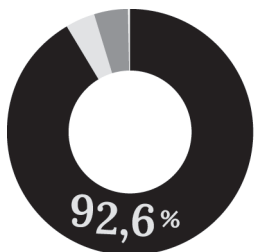


## GRÁFICO 12

Expressão  
'Sem doce'

- Sem dinheiro
- Sem açúcar
- Sem modormia

Fonte: dados da pesquisa (2023)

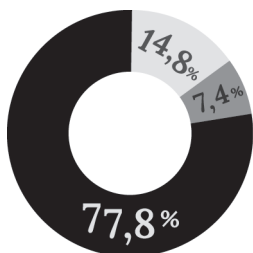


## GRÁFICO 13

Expressão  
'Cadiquê'

- Por causa de quê?
- Um pouquinho?
- Machucou?

Fonte: dados da pesquisa (2023)



## GRÁFICO 14

Expressão  
'Bagaça'

- Coisa ruim
- Coisa gasta
- Caroço

Fonte: dados da pesquisa (2023)

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Eduardo T. R. Estudo historiográfico de dissertações de mestrado sobre o português falado em Minas Gerais. **Revista (Con)textos Linguísticos**, v. 11 n. 18. pp. 44-62 Publicado em 18 de setembro de 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/14499>. Acesso em: 11 jan. 2024.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábolas, 2008.  
MINAS Gerais, Governo de. **Conheça Minas Gerais: Nossa Gente**. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/pagina/nossa-gente>. Acesso em: 11 jan. 2024b.

MINAS Gerais, Governo de. **História: conheça a história do estado de Minas Gerais**. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/pagina/historia>. Acesso em: 11 jan. 2024a.

MINEIRÊS: 323 palavras e expressões de Minas Gerais. **Minas com você**. Disponível em: <https://minascomvoce.com.br/mineires-323-palavras-e-expressoes-de-minas-gerais/>. Acesso em: 19 out. 2022.

MOLEIRO, A.L.; MENEGATI, T. A.; PELIZER, A.M. A influência da televisão na variação linguística e na transformação da Língua Portuguesa. **Artigos Desafios das Letras**, FACCAR (Faculdade Paranaense), Rolândia-PR, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16347878-A-influencia-da-televisao-na-variacao-linguistica-e-na-transformacao-da-lingua-portuguesa.html>. Acesso em: 11 jan. 2024.

RIBEIRO, P.R.; SOARES, M.S.; LACERDA P.F.A. da C. A realização da noção de existência no “mineirês”: um estudo da variação dos verbos ter, haver e existir. **Revista Signótica**, Goiânia, v. 25, n. 2, pp. 535-561, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/19192/15795>. Acesso em: 11 jan. 2024.

ROCHA, Ana Paula; RAMOS, Jânia M. Estudos de Dialetoлогия em Minas Gerais: breve histórico. Belo Horizonte: UFMG, 2009. Disponível em: [http://www.lettras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/nucleos/nupevar/Rocha%20&%20Ramos%20\\_2009.pdf](http://www.lettras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/nucleos/nupevar/Rocha%20&%20Ramos%20_2009.pdf) Acesso em: 11 jan. 2024.

SANTOMAURO, Beatriz; PORTILHO, Gabriela. O que são falsos cognatos? Publicado em 1.º de março de 2012. **Site Nova Escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2228/o-que-sao-falsos-cognatos>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SANTOS, A.S.; NASCIMENTO, C.Z.; LOPES, C.A. (org.). Manual de Orientações Metodológicas. Brusque: Ed. Unifebe, 2021. Disponível em: <https://www.unifebe.edu.br/site/wp-content/uploads/manualmetodologico2021-1.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

SANTOS, Marta M. M. dos. Variação linguística e mídia televisiva: implicações para o ensino de língua portuguesa. **Anais ABRALIN**, pp. 2527-2533, 2009. Disponível em: [https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN\\_2009/PDF/Marta%20Maria%20Minervino%20dos%20Santos.pdf](https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Marta%20Maria%20Minervino%20dos%20Santos.pdf). Acesso em: 11 jan. 2024.



# Um olhar sobre expressões gaúchas

## *usadas fora do Rio Grande do Sul*

Rosana PAZA

Cleber Batista ALBUQUERQUE

### RESUMO

A pesquisa trata do regionalismo do povo gaúcho, a língua como meio de comunicação e interação social. Expressões populares como forma de comunicação, trazendo uma pesquisa com as principais gírias do Rio Grande do Sul. O objetivo geral foi analisar as expressões populares do Rio Grande do Sul, suas origens e significados, bem como sua importância para a cultura e identidade gaúcha. A pesquisa teve abordagem quantitativa, quanto aos objetivos, caracterizou-se como pesquisa exploratória, utilizou-se igualmente a pesquisa bibliográfica a fim de auxiliar a pesquisa exploratória sobre o tema pesquisado. Para a coleta de dados, elaborou-se um teste de popularidade por meio do Google, formulário das gírias por meio de um questionário, e sendo aplicado com as pessoas que nasceram no Rio Grande do Sul, mas moram atualmente no estado de Santa Catarina, mais especificamente na cidade de Brusque. Como resultado, pôde-se observar que as locuções populares do Rio Grande do Sul mostram que o regionalismo popular é um mecanismo de interação social, o qual é muito forte e continua muito presente fora do estado de origem.

*Palavras-chave: expressões populares; regionalismo; Rio Grande do Sul.*

## ABSTRACT

*The study deals with the regionalism of the Gauchos and language as a means of communication and social interaction. Popular expressions are a form of communication that brings research to the main slang of Rio Grande do Sul. It aimed to analyze the expressions of Rio Grande do Sul, their origins and meanings, and their importance to Gaucho culture and identity. The research used a quantitative approach and exploratory research regarding objectives. We used the bibliographic review to support the exploratory academic work on the topic under investigation. For data collection, a popularity test was developed using a questionnaire and applied to people who were born in Rio Grande do Sul but currently live in the state of Santa Catarina, more specifically in Brusque City. As a result, we can determine that the popular idioms of Rio Grande do Sul show that general regionalism is a mechanism of social interaction that continues to be very present outside the state of origin.*

*Keywords: popular expressions; regionalism; Rio Grande do Sul.*

## 1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um país continental cujo povo foi formado por diferentes processos em diversas regiões. Nesse sentido, o estado do Rio Grande do Sul possui uma formação histórica e cultural bem peculiar, ao ser influenciado por diferentes grupos étnicos.

Durante a colonização do Brasil, a região sul foi um cenário de disputas territoriais entre espanhóis e portugueses. O Tratado de Tordesilhas ocorreu em 1494, quando se definiu os dois impérios coloniais, mas a região sul ficou em uma área de fronteira com bastantes conflitos entre espanhóis e portugueses.

Outro fator importante foi a presença dos povos indígenas, como os guaranis e charruas, os quais também desempenharam um papel importante na formação do povo gaúcho. Nesse aspecto, a região sul sofreu muito, principalmente com povos vindos das Ilhas dos Açores, no território português. Esses açorianos trouxeram consigo sua língua, costumes e tradições, que influenciaram profundamente a cultura gaúcha.

A proximidade geográfica com o Uruguai e Argentina também teve uma influência significativa na região sul. O contato frequente com os países vizinhos levou à troca de costumes, idioma e tradições. O castelhano, língua falada na Argentina e no Uruguai, tem influência na língua e no vocabulário do gaúcho, sendo comum o uso de palavras e expressões em espanhol.

Nesse contexto, a formação do povo gaúcho resultou da miscigenação de cultura entre indígenas, espanhóis, portugueses e açorianos, e também de influências dos países vizinhos. Essa grande diversidade histórica e cultural criou a identidade gaúcha.

Dessa forma, “a cultura gaúcha e suas expressões estão alicerçadas em tradições, em conhecimentos obtidos por meio da convivência em grupo, somados a diversos elementos, entre eles, os históricos e os sociológicos” (Luvizotto, 2010, p. 18). Tendo em vista que seus legados e sua tradição são transportados para as gerações seguintes, sujeitos a mudanças próprias de cada época e circunstância, este artigo responde à seguinte questão problema: qual a contribuição das expressões populares gaúchas para a cultura e identidade do povo gaúcho?

Para isso, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as expressões populares do Rio Grande do Sul, suas origens e significados, bem como sua importância para a cultura e identidade gaúcha. Nesse sentido, definimos os seguintes objetivos específicos: (i) pesquisar sobre as expressões populares do Rio Grande do Sul; (ii) realizar entrevista com as pessoas gaúchas que não moram mais no estado de origem.

A fim de realizar esta pesquisa, foram utilizados os estudos e teorias da linguística. Com base neles, optou-se pelos trabalhos de autores que se dedicaram ao estudo das expressões populares, gírias e regionalismos brasileiros, bem como obras sobre a cultura e história do Rio Grande do Sul.

A pesquisa sobre as expressões populares do Rio Grande do Sul é muito importante por vários motivos. Um deles é entender como a linguagem é usada para expressar a identidade cultural de uma região e seu significado. As expressões populares são uma forma de se comunicar e se identificar, portanto, são um aspecto importante da cultura gaúcha.

Além disso, a pesquisa pode ajudar a preservar e valorizar a cultura e tradições gaúchas. Ao estudar e entender essas expressões, podemos reconhecer sua importância histórica e cultural e contribuir para a sua manutenção e transmissão às próximas gerações.

Por fim, a pesquisa sobre as expressões populares do Rio Grande do Sul também pode ser relevante para a educação e ensino da língua portuguesa. O estudo dessas expressões pode ajudar a compreender a riqueza e diversidade cultural do nosso grandioso Brasil.

Para melhor compreender este artigo, além desta introdução, está estruturado da seguinte forma: na seção dois trazemos a fundamentação teórica que dá o suporte a este estudo; na seção três traçamos os procedimentos metodológicos, na seção quatro apresentamos os resultados, e na última seção trazemos as considerações finais.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 A LÍNGUA COMO MEIO DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL

Comunicação provém de *communicare*, verbo latino que significa pôr em comum. Para Andrade e Medeiros (2001), a finalidade da comunicação é pôr em comum não apenas as ideias, sentimentos, pensamentos, desejos, mas também compartilhar formas de comportamento, modos de vida determinados por regra de caráter social. A comunicação implica, fundamentalmente, a utilização de uma linguagem.

A língua serve como meio de comunicação, inserção e interação social. Ela está em constante processo de construção e reconstrução, é moldada toda hora, vive em modificação. “A língua, como todos nós, quer palpitar, crescer, torna-se flexível e colorida, expandir-se, enfim, viver” (Mateus, 1991, p.1).

Para Sapir (1969), a linguagem não é instintiva, nem comportamental; é o produto da relação LÍNGUA e CULTURA. A linguagem é influenciada pelo grupo cultural a que se relaciona. A língua organiza a cultura da comunidade que a usa, pois, seus usuários veem e compreendem a realidade que os cerca por meio das categorias gramaticais e semânticas da língua. Sapir (1980) apresenta que a língua e a cultura são interdependentes, não há limites para a diversidade estrutural da língua e a linguagem determina o pensamento. Ao falar, o brasileiro expressa sua identidade, que nunca é uniforme, e o país respira sua diversidade, que insiste em nos unir. A língua “é um bem coletivo” (Azeredo, 2011, p. 53).

Nesse sentido, o gauchês é uma variante da linguística que se desenvolveu na região sul do Brasil, especificamente no estado do Rio Grande do Sul. Essa estrutura de linguagem possui características distintas tanto na pronúncia quanto no vocabulário em comparação com o português falado no restante do Brasil.

Por meio do estudo do gauchês, é possível observar como a língua é influenciada pela cultura da região sul do Brasil. Por meio do uso dessa linguagem, os falantes do gauchês refletem sua identidade cultural e expressam seus valores.

No gauchês, é possível identificar influências de idiomas como o espanhol e o açoriano, devido às migrações ocorridas na região ao longo da história. O gauchês apresenta uma série de regionalismos, termos e expressões próprias da cultura gaúcha, como gírias e aspectos do vocabulário relacionados à tradição do gaúcho.

O gauchês é um exemplo de como a língua reflete e molda a cultura, e como a diversidade linguística contribui para a riqueza cultural de uma região. Ao estudar o gauchês, é possível compreender como a língua e a cultura estão ligadas, e como a linguagem é uma ferramenta essencial para a transmissão e preservação de identidades culturais únicas. Com essa análise, podemos ampliar nossa compreensão da relação entre língua, cultura e sociedade.

Dessa forma, podemos dizer que a palavra regionalismo nos remete diretamente aos seus costumes, maneira contundente com que se posiciona dos demais. Illari (2014, p. 41), por sua vez, traz sua contribuição em uma esfera mais abrangente. Ele traz a conotação como “o efeito de sentido pelo qual a escolha de uma determinada palavra ou expressão dá informação sobre o falante, sobre a maneira como ele representa o ouvinte, o assunto e os propósitos da fala em que ambos estão engajados”. O regionalismo rotula um povo como detentor de uma cultura, de uma identidade. No Rio Grande do Sul, somos denominados: gaúchos, o qual será apresentado na seguinte seção.

## **2.2 O TERMO GAÚCHO**

Segundo Love (1971, *apud* Luvizotto, 2010), a palavra “gaúcho”, o homem livre dos campos, foi usada inicialmente para definir um tipo humano arreado, o nômade do pampa. Diversas vezes, um desertor desobediente à lei e à ordem, cavalgando sem rumo em uma área vastíssima, sempre atrás de gado amansado ou xucro e de cavalos.

Conforme Maestri (2021), o gaúcho manifesta-se como um elemento social expressivo do seu meio e “surgira, em inícios do século XVIII, como tipo humano e grupo social significativo e singularizado do pampa” (2021, p. 96).

Maciel (2000) corrobora alegando que o gaúcho ainda pode ser pensado como uma figura emblemática, pretendendo sintetizar e expressar uma determinada imagem dos habitantes da região, transmitindo ideias e valores sobre como seriam (ou deveriam ser) os gaúchos. “[...] A figura do gaúcho como representativa de uma identidade regional é elaborada a partir de uma busca pelo que seria denominador comum, procurando o que diferencia, perdura” (Maciel, 2000, p. 79).

Para Luvizotto (2010, p. 28), “os sul-rio-grandenses originam-se da transfiguração étnica das populações mestiças de varões espanhóis e lusitanos com mulheres guaranis”.

Todavia, em uma definição compreensiva do termo – “gaúcho – agora, no tempo presente, refere-se às pessoas nascidas no Estado do Rio Grande do Sul de modo geral” (Dias; Cardin, 2022).

### ***2.3 A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA DO RIO GRANDE DO SUL***

As diferentes formas de se expressar o idioma de uma nação são distintas, uma vez que a língua oficial de um país não é a mesma. No Brasil, essas variações são notadas em diversos dialetos, como o mineiro, o gaúcho, o pernambucano, o sulista, o paulistano etc. (Chérolet, 2019, *on-line*).

A diversidade linguística no estado do Rio Grande do Sul é uma característica relevante. É perceptível, ao analisarmos a sua história, a presença dos grupos indígenas Charrua/Minuano, Guarani e Kaingang, bem como a presença de imigrantes de diferentes continentes.

Nesse contexto, o Rio Grande do Sul, assim como outras regiões do Brasil, possui uma rica diversidade linguística e uma história de contatos linguísticos. Viver a pluralidade cultural e a diversidade linguística é, no mundo contemporâneo, participar da riqueza da qual todos inevitavelmente fazemos parte (Santos, 2017).

Aqui estão alguns dos principais elementos relacionados às línguas e aos contatos linguísticos no estado:

- *Português*: O idioma oficial do Brasil é o português, e a maioria dos gaúchos fala essa língua como sua língua materna. No entanto, devido à imigração e à influência de outros grupos linguísticos, existem variações regionais e sotaques característicos no português gaúcho.
- *Imigração Europeia*: O Rio Grande do Sul recebeu inúmeros imigrantes europeus no século XIX e início do século XX, principalmente alemães, italianos e poloneses. Esses grupos trouxeram suas línguas e culturas para a região, resultando em comunidades bilíngues e influências linguísticas. O alemão e o italiano, por exemplo, ainda são falados por algumas comunidades no estado.
- *Espanhol*: Devido à sua localização geográfica próxima à Argentina e ao Uruguai, o Rio Grande do Sul tem uma presença significativa do espanhol, sendo uma língua oficial nesses países. Há uma interação frequente entre falantes de português e espanhol na fronteira e nas cidades próximas.
- *Línguas Indígenas*: O Rio Grande do Sul também abriga comunidades indígenas que falam suas línguas tradicionais. Essas línguas incluem o Guarani e o Kaingang, entre outras.
- *Africanas*: Como em outras partes do Brasil, a influência africana na cultura e na língua é significativa no Rio Grande do Sul devido à história da escravidão. Embora muitos aspectos linguísticos africanos tenham sido incorporados ao português falado na região, não há línguas africanas distintas faladas no estado.

- *Gírias e Regionalismos*: O Rio Grande do Sul tem gírias e regionalismos específicos que podem diferir do português padrão. Essas variações linguísticas refletem a identidade cultural e histórica da região.

O Rio Grande do Sul é uma região linguística diversificada devido à imigração, influências culturais e sua localização geográfica. Essa diversidade torna a região única em termos de contatos linguísticos e contribui para a riqueza da cultura gaúcha.

Nesse contexto, como bem lembra Siguan (2001), é inegável a constatação da presença de diferentes línguas em um mesmo espaço geográfico, ou com grande proximidade. Essa diversidade de línguas coexistindo permite que línguas e culturas estejam constantemente em contato.

Portanto, manter uma língua é preservar a identidade e a cultura da comunidade que a fala, bem como conservar vivas histórias, hábitos e costumes. A proibição de que as línguas sejam usadas nos processos de imigração no Brasil, na maioria, causou estigmatização (Santos, 2017). “Consequências para a sobrevivência dessa língua e para a construção da identidade do indivíduo” (Dal Corno, 2017, p. 89).

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma investigação em variação linguística que visou identificar as gírias mais usadas por gaúchos que não moram mais no estado. A pesquisa teve abordagem quantitativa, pois se vale de questionários com perguntas em sua grande maioria fechadas. Ou seja, perguntas de múltipla escolha, perguntas de resposta única, dicotômica ou de *ranking*, visto que possibilita representatividade numérica por meio de tabelas e/ou gráficos, os quais possibilitarão visualizar pontos fortes e fracos (Sorte; Coelho, 2019).

Quanto aos objetivos, caracterizou-se como pesquisa exploratória, já que se investiga a influência da variação da língua do estado de Santa Catarina no jeito de falar de imigrantes gaúchos que vivem e trabalham numa empresa catarinense.

Essa pesquisa visa tornar o problema mais explícito ou construir hipóteses, uma vez que o planejamento é flexível, o que possibilita tratar diferentes aspectos em relação ao fenômeno estudado (Gil, 2022).

A fim de auxiliar a pesquisa exploratória sobre o tema, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, a qual buscou em livros, artigos e demais fontes bibliográficas, publicações sobre a temática estudada (Marconi; Lakatos, 2015).

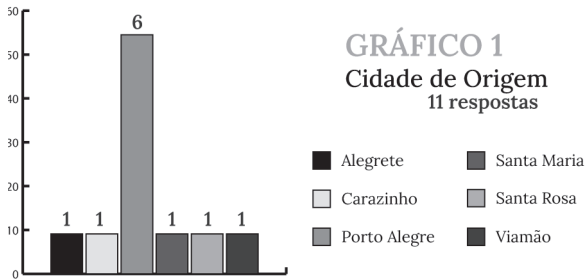
Para a coleta dos dados, elaborou-se um formulário com a ferramenta *Google Forms*, no qual foram apresentadas algumas frases com expressões gaúchas e três opções de resposta para saber se os imigrantes gaúchos ainda as utilizam.

A análise dos resultados foi feita numa abordagem qualitativa que, de acordo com Minayo (2014, p. 57), essa abordagem é aplicada ao estudo da “história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos de interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”. Na pesquisa qualitativa, os processos e significados são as principais ferramentas.

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os participantes da pesquisa não se identificaram, preservando o anonimato, mas identificaram de qual cidade do Rio Grande do Sul são provenientes. Assim, segundo o Gráfico 1, a maioria dos participantes veio da cidade de Porto Alegre; mas também tivemos representantes das cidades de Alegrete, Carazinho, Santa Maria, Santa Rosa e Viamão.

Gráfico 1 – Cidade de origem



Fonte: dados da pesquisa (2023)

No Gráfico 2 (p. 138), ao serem questionados sobre o tempo que estão fora de seu estado natal, percebemos que a maioria está afastada há pouco menos de 5 anos. De modo que, talvez, devido ao curto espaço de tempo, não tenha ainda perdido muitos hábitos linguísticos.

Assim, pode-se perceber que muitos indivíduos ainda não estiveram longe o suficiente de seu ambiente linguístico original para perderem muitos dos seus hábitos linguísticos. No caso em questão, o fato de a maioria das pessoas ter passado menos de 5 anos fora de seu estado natal sugere que elas podem ainda não ter experimentado uma mudança significativa em seus padrões linguísticos. É possível, sim, que ao longo do tempo, conforme sua exposição ao novo ambiente, cidade e hábitos linguísticos de origem local, aumente sua interação com esses falantes locais e intensifique essas mudanças linguísticas, esses indivíduos comecem a adotar certos aspectos do dialeto local e, conseqüentemente, modificar sua fala original. E o curto período também pode indicar que essas pessoas ainda mantêm um forte vínculo com sua região de origem, o que pode influenciar a preservação de seus hábitos linguísticos. À medida que o tempo passa e a distância física e emocional em relação ao estado natal aumenta, é provável ocorrerem mudanças mais significativas na maneira como essas pessoas falam e se comunicam.

Portanto, o tempo que uma pessoa passa longe de seu estado natal desempenha um papel crucial na evolução de seus padrões linguísticos, e é um aspecto importante a ser considerado ao examinar como as pessoas se adaptam linguisticamente a novos ambientes e comunidades.

No Gráfico 3 (p. 138) apresenta-se a expressão “largartear”, na sentença “Vamos largartear no sol?”, para qual mais da metade dos entrevistados declararam ainda a utilizar. Geralmente essa palavra está associada a ações ou comportamentos relacionados à preguiça, procrastinação ou ao ato de ficar largado, sem fazer muita coisa, como um lagarto ao sol, por exemplo.

Percebe-se que mais da metade ainda utiliza essa expressão, e sugere que essa pode ser uma expressão bem rica na comunidade gaúcha. Essas expressões são interessantes, ao destacarem a diversidade linguística e cultural numa determinada região ou grupo social. Identificando não apenas características linguísticas únicas de uma área, mas também aspectos da vida e de identidade das pessoas que usam. É bom lembrarmos que estudar as expressões regionais pode não ser compreendida ou utilizada da mesma forma em outras regiões, ou contextos linguísticos. Dessa forma, é crucial considerar as diferentes variações regionais de cada estado brasileiro, que moldam como as pessoas se expressam e se comunicam em todo o Brasil. Conforme Santos (2017), manter uma língua é preservar a identidade e a cultura da comunidade que a fala, bem como conservar vivas histórias, hábitos e costumes.

A expressão “bergamota”, questionada na sentença “Quer uma bergamota?” ainda é utilizada por todos os entrevistados (100% - cem por cento). “Bergamota” é uma palavra que tem também diferentes significados em diferentes contextos e regiões. Em algumas regiões, “bergamota” é usada para se referir a uma fruta cítrica, popularmente conhecida como tangerina ou mexerica, dependendo muito de cada região e sua cultura. Como se pode perceber, essa expressão tem raiz histórica, cultural e social que se torna importante para esse grupo de pessoas entrevistadas.

Conforme aponta Ilari (2014, p. 41), “o efeito de sentido pelo qual a escolha de uma determinada palavra ou expressão dá informação sobre o falante, sobre a maneira como ele representa o ouvinte, o assunto e os propósitos da fala em que ambos estão engajados.”

Com a expressão “vou largar de mão”, aconteceu o mesmo que aconteceu com “bergamota”, 100% (cem por cento) dos entrevistados ainda a utilizam. Ela significa desistir de algo, abandonar, uma ideia, um projeto ou uma pessoa. Quando alguém diz que vai “largar de mão”, ela refere-se que não vai mais se envolver ou se preocupar com aquilo que estava tentando realizar. O fato de a totalidade (100%) dos entrevistados ainda utilizarem essa expressão, pode sugerir que ela é amplamente reconhecida e empregada na comunidade. “Vou largar de mão” pode ser usado em muitas situações, desde conversas informais entre amigos até em contextos mais formais, dependendo do ambiente de comunicação. Essa expressão também revela uma atitude de resignação ou de decisão consciente de interromper algo que não está funcionando ou que não vale mais a pena ser conquistada. Pode-se ter uma sensação de frustração, cansaço ou simplesmente a aceitação de que certas situações são insustentáveis ou não há mais sentido continuar. Por fim, a expressão por ser amplamente conhecida e ainda utilizada unanimemente por todos os entrevistados, tem importância no contexto no qual foi investigada. Azeredo (2010, p. 53) aponta que ao falar, o brasileiro expressa sua identidade, que nunca é uniforme, e o país respira sua diversidade, que insiste em nos unir. A língua “é um bem coletivo”.

No Gráfico 4 (p. 138), sobre a expressão “Bah! Me caiu os botões do bolso”, verificou-se que quase a metade dos entrevistados não utiliza mais essa expressão. Essa palavra é usada para expressar surpresa, espanto ou admiração, diante de algo que aconteceu inesperadamente ou uma grande surpresa. A frase é bastante colorida e ilustrativa. Podemos perceber que mudanças nas interações sociais, nas quais esses indivíduos estão inseridos, afetam o uso das expressões regionais. Embora quase a metade dos entrevistados

possa não mais utilizar a expressão “bah! Me caiu os butiá do bolso”, ainda há uma parcela que a utiliza regularmente, especialmente em contextos mais tradicionais ou entre grupos mais conservadores em relação à língua e à cultura regional. A diversidade linguística é realidade em diversas regiões e países (Santos, 2017).

No Gráfico 5 (p. 138), sobre a expressão “abichornado”, exposto na sentença “O que aconteceu que você está abichornado?”, verificou-se que quase a metade dos entrevistados não utilizam mais essa expressão. É uma expressão usada para descrever alguém em que está confuso, desnorteado, perplexo ou também surpreso com alguma situação inesperada.

É bom notarmos que o declínio da expressão “abichornado” não significa que ela tenha perdido todo significado ou relevância cultural, e sim naquele grupo que se distanciou de suas origens mais tradicionais, o qual anteriormente tinha acesso a essas falantes. As expressões linguísticas estão em constante fluxo, refletindo as transformações culturais, sociais e tecnológicas que ocorrem constantemente. Viver a pluralidade cultural e a diversidade linguística é, no mundo contemporâneo, participar da riqueza da qual todos inevitavelmente fazemos parte (Santos, 2017).

No Gráfico 6 (p. 139), presente na sentença “A festa de ontem foi bem afudê”, verificamos também que quase a metade dos entrevistados não utiliza mais essa expressão. A festa de ontem foi bem “afudê” é uma gíria que significa algo muito bom, excelente ou emocionante. Quando nos referimos a essa expressão, estamos relatando que algo foi realmente ótimo, empolgante, ou seja, bem divertido no ponto de vista de quem a utiliza.

No Gráfico 7 (p. 139), sobre a expressão “arreganho”, apresentada na sentença “Para de arreganho com a minha cara.”, verificou-se também que a metade dos entrevistados a utilizam. Ela é usada informalmente para descrever alguém que está agindo de maneira exagerada, exibindo atitudes extravagantes, arrogantes ou exibicionistas. Pode se referir quando alguém está se gabando ou tentando chamar atenção exageradamente. O fato de aproximada-

mente metade dos entrevistados ainda a utilizarem, sugere que ela, da mesma forma, tem algum grau de relevância ou popularidade no contexto no qual foi investigada. No entanto, o número de 36%, uma parcela significativa de pessoas que não a utilizam, ou não estão familiarizados com essa expressão.

No Gráfico 8 (p. 139), sobre a expressão “arriação”, que compunha a sentença “Para de arriação, menino.”, verificou-se ser uma expressão que algumas pessoas utilizam, outras já utilizaram e, por último, algumas nunca utilizaram. É uma gíria da língua portuguesa, usada para descrever uma situação de desânimo, desalento ou desmotivação. Quando alguém diz que está em “arriação”, significa que está muito desanimado ou desmotivado em relação a algo que aconteceu. O fato de algumas pessoas empregarem a expressão, outras já terem utilizado e algumas nunca terem usado demonstra a diversidade linguística e cultural presente em uma comunidade. Portanto, a variedade no uso da expressão “arriação” entre as pessoas entrevistadas é um reflexo da natureza dinâmica da linguagem e das diferentes influências que moldam como as pessoas se comunicam. Essa diversidade contribui para a riqueza e a complexidade da comunicação humana e todas as variáveis existentes em nosso lindo país.

No Gráfico 9 (p. 139), sobre a expressão “atucanado”, apresentada na sentença “Estou atucanado (preocupado) com essa história.”, verificou-se que ela é ainda uma expressão bem utilizada pelos gaúchos. A expressão “atucanado” é uma gíria regional forte no Rio Grande do Sul, estado localizado na região sul o Brasil. Ela é muito usada para descrever alguém que está ansioso, agitado, nervoso ou inquieto em determinada situação. Conforme o gráfico, ela é uma expressão ainda bem utilizada pelos gaúchos, indicando sua forte importância e popularidade na cultura e da linguagem desse público entrevistado. Essas expressões não apenas facilitam a comunicação, mas também fortalecem os laços entre as pessoas e enriquecem a diversidade linguística do nosso país.

Com a expressão “Bah”, na sentença “Bah, não acredito que tu veio hoje”, verificou-se que 100% (cem por cento) dos gaúchos que estão fora do Rio Grande do Sul ainda a utilizam. Essa é uma expressão coloquial muito usada para expressar surpresa, incredulidade ou espanto diante da chegada inesperada de alguém. Ao perceber que, mesmo estando muitos anos longe de região de origem, os gaúchos ainda a utilizam, demonstrando que está profundamente enraizada em sua cultura e linguagem.

Com essa pesquisa, pôde-se observar que as expressões populares do Rio Grande do Sul mostram que o regionalismo gaúcho popular é importante. Essas expressões populares ainda são fortes e presentes mesmo fora do estado de origem. O regionalismo popular é um mecanismo de interação social, e essa pesquisa trouxe a convicção de que o regionalismo do Rio Grande do Sul é ainda muito forte e, por meio do questionário, foi possível verificar quais deles continuam bem presentes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo geral analisar as expressões populares do Rio Grande do Sul, suas origens e significados, bem como sua importância para a cultura e identidade gaúcha, e responder à seguinte questão problema: qual a contribuição das expressões populares gaúchas para a cultura e identidade do povo gaúcho?

Para isso, definimos os seguintes objetivos específicos: (i) pesquisar sobre as expressões populares do Rio Grande do Sul; (ii) realizar entrevista com as pessoas gaúchas que não moram mais no estado de origem.

Em relação ao primeiro objetivo, pesquisar sobre as expressões populares do Rio Grande do Sul, com base na análise e estudo das expressões populares do Rio Grande do Sul, pudemos concluir que elas são um aspecto importante da cultura e identidade gaúcha.

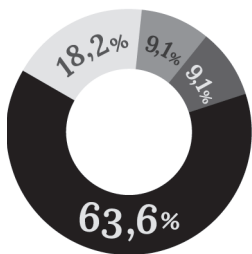
Essas expressões são uma forma de se comunicar e se identificar como parte de um grupo social específico, portanto, são um aspecto fundamental da cultura gaúcha.

Além disso, ao longo desta pesquisa, foi possível entender que essas expressões têm origens diversas, incluindo idiomas indígenas, gírias locais e expressões populares de outras regiões do Brasil. Essa diversidade reflete a rica história do Rio Grande do Sul e do Brasil.

Referente ao segundo objetivo, realizar entrevista com as pessoas gaúchas que não moram mais no estado de origem, percebemos que as expressões populares também permitem entender como a linguagem é usada para expressar a identidade cultural de uma região, entendendo, assim, como os gaúchos se comunicam.

As expressões populares do Rio Grande do Sul são únicas e utilizadas em todo o Brasil. E, com sua forte influência na cultura e na história do país, acabaram sendo difundidas por todo o território nacional. Ademais, um dos fatores que contribuem para a difusão dessas expressões são as migrações de gaúchos e gaúchas para todo o território brasileiro. Por isso, é comum que as expressões populares sejam transmitidas e incorporadas na linguagem do dia a dia.

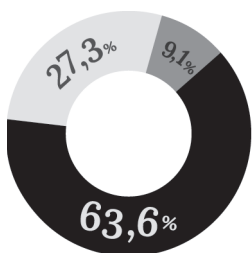
Portanto, a pesquisa sobre as expressões populares do Rio Grande do Sul é relevante para a preservação e valorização da cultura e tradições gaúchas. Ao estudar e entender essas expressões, pudemos reconhecer sua importância histórica e cultural, respondendo dessa forma, tanto o objetivo geral de “analisar as expressões populares do Rio Grande do Sul, suas origens e significados, bem como sua importância para a cultura e identidade gaúcha”. Quanto à questão problema: “qual a contribuição das expressões populares gaúchas para a cultura e identidade do povo gaúcho?”, visto que as expressões populares do Rio Grande do Sul são um importante aspecto da cultura e identidade desse estado brasileiro e merecem ser estudadas e valorizadas.



**GRÁFICO 2**  
Tempo fora do Rio Grande do Sul

- De 1 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 16 a 20 anos
- De 21 a 25 anos

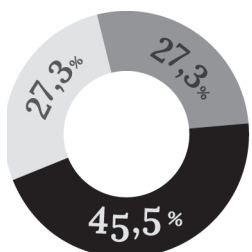
Fonte: dados da pesquisa (2023)



**GRÁFICO 3**  
Expressão 'Lagartear'

- Ainda utilizo essa expressão
- Não utilizo mais essa expressão
- Nunca utilizei essa expressão

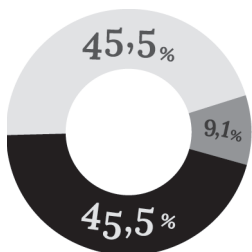
Fonte: dados da pesquisa (2023)



**GRÁFICO 4**  
Expressão 'cair os butiá do bolso'

- Ainda utilizo essa expressão
- Não utilizo mais essa expressão
- Nunca utilizei essa expressão

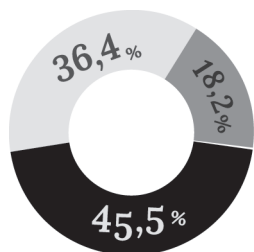
Fonte: dados da pesquisa (2023)



**GRÁFICO 5**  
Expressão 'Abichornado'

- Ainda utilizo essa expressão
- Não utilizo mais essa expressão
- Nunca utilizei essa expressão

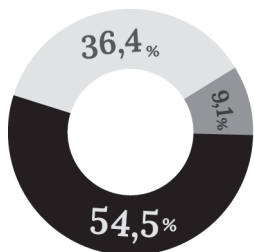
Fonte: dados da pesquisa (2023)



**GRÁFICO 6**  
Expressão  
'Afudê'

- Ainda utilizo essa expressão
- Não utilizo mais essa expressão
- Nunca utilizei essa expressão

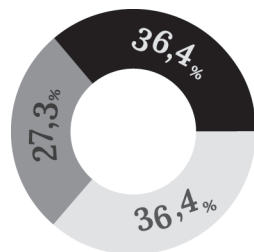
Fonte: dados da pesquisa (2023)



**GRÁFICO 7**  
Expressão  
'Arreganho'

- Ainda utilizo essa expressão
- Não utilizo mais essa expressão
- Nunca utilizei essa expressão

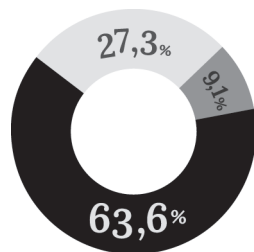
Fonte: dados da pesquisa (2023)



**GRÁFICO 8**  
Expressão  
'Arriação'

- Ainda utilizo essa expressão
- Não utilizo mais essa expressão
- Nunca utilizei essa expressão

Fonte: dados da pesquisa (2023)



**GRÁFICO 9**  
Expressão  
'Atucanado'

- Ainda utilizo essa expressão
- Não utilizo mais essa expressão
- Nunca utilizei essa expressão

Fonte: dados da pesquisa (2023)

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de.; MEDEIROS, João Bosco. **Comunicação em Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

AZEREDO, José Carlos. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 3. ed. São Paulo. Publifolha. 2011.

CHÉROLET, Brenda. **Variações linguísticas**, 2019. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/variacoes-linguisticas>. Acesso em: 2 abr.2024.

CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisa em ciências Humanas e Sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DAL CORNO, Giselle O. M. Consequências de atitudes linguísticas negativas em grupos linguísticos: da estigmatização à solidariedade. In: SANTOS, O. J. S. – Línguas em contato e diversidade linguística. **Letrônica: Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS**. Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 225-238, jan.-jun. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/>. Acesso em: 9 set. 2023.

DIAS, N. F.; CARDIN, E. G. O homem gaúcho e o pacto “narcísico da masculinidade”: a música regional como ferramenta mediadora do ideal masculino. **Tempo da Ciência**, [S. l.], v. 29, n. 58, p. 11-30, 2023. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/30430>. Acesso em: 9 set. 2023.

GIL, Antonio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2022. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559771653/> Acesso restritivo via Minha Biblioteca. Acesso em: 7 nov. 2023.

ILARI, Rodolfo. **Introdução à Semântica**. Brincando com a gramática. 8. ed. Contexto. São Paulo. 2014.

LOVE, J. L. O regionalismo gaúcho. São Paulo: Perspectiva, 1975. In: LUVIZOTTO, C. K. **As tradições gaúchas e sua racionalização na modernidade tardia** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 140 p. Disponível em: SciELO Books. <http://books.scielo.org>. Acesso em: 9 set. 2023.

MACIEL, M. E. Apontamentos sobre a figura do gaúcho brasileiro. In: **Olhares cruzados**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

MAESTRI, M. **Breve história do Rio Grande do Sul**: da pré-história aos dias atuais. Porto Alegre: FCM Editora, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**, 7. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MATEUS, Maria Helena Mira, VIANA, Amália Andrade & VILALVA, Alina, (1991) **Fonética, Fonologia e Morfologia do Português**. Lisboa: Universidade Aberta.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitex, 2014.

PEREIRA, Maria Lidiane de Sousa; SOUZA, Adílio Junior de; SILVA, Cássia da; CARDOSO, Cícero Émerson do Nascimento; LEITE, Patrícia Gomes de Freitas. (org.) **Linguística, literatura e educação**: teorias, práticas e ensino [recurso eletrônico]. Dados eletrônicos. João Pessoa: Ideia, 2020.

SANTOS, O. J. S. - Línguas em contato e diversidade linguística. **Letrônica: Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS**. Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 225-238, jan.-jun. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/>. Acesso em: 9 set. 2023.

SAPIR, Edward. O gramático e a língua. In: SAPIR, Edward. *Linguística como ciência: ensaios*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969. p. 29-42.

SAPIR, Edward. **A Linguagem**: Introdução ao estudo da Fala. 2. ed. Tradução: J. Matoso Câmara Jr. São Paulo: Perspectiva, 1980

SIGUAN, Miquel. Bilingüismo y lenguas en contacto. Madrid: Alianza, 2001. In: SANTOS, O. J. S. - Línguas em contato e diversidade linguística. **Letrônica: Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS**. Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 225-238, jan.-jun. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/>. Acesso em: 2 abr. 2024.

SORTE, Mágela D. B.; COELHO, Márcio W. S.. O papel do pesquisador na metodologia de investigação científica: a importância da Pesquisa Científica Qualitativa ou Quantitativa. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 10, Vol. 09, pp. 102-111. Outubro de 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/papel-do-pesquisador>. Acesso em: 9 set. 2023.

**T**

**\***



# Variações linguísticas e escolhas lexicais *nas traduções da obra "Le Petit Prince" para o Português do Brasil e o de Portugal*

Raquel Maria Cardoso PEDROSO  
Gianina E. GIANINI  
Roberta H. MASCARENHAS

## RESUMO

Visando observar as variações linguísticas e as escolhas lexicais em traduções da obra de Saint-Exupéry, este artigo reflete sobre a história da língua portuguesa e do Acordo Ortográfico de 1990. Apresenta uma base sobre a obra *O Pequeno Príncipe* / *O Príncipezinho* e analisa comparativamente trechos das traduções feitas por quatro escritores, discutindo as escolhas lexicais e a interferência do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa no trabalho tradutório feito da obra de Saint-Exupéry por tradutores brasileiros e portugueses. A pesquisa se mostrou desafiadora e o resultado foi surpreendente. Analisar as escolhas linguísticas das traduções trouxe uma nova percepção sobre esse trabalho que é tão pouco reconhecido e valorizado. Afinal, o tradutor é um pesquisador e, praticamente, senão coautor, é com certeza um autor coadjuvante da obra traduzida.

*Palavras-chave: variação linguística; tradutor/tradução; o pequeno príncipe.*

## ABSTRACT

*This article aimed to observe linguistic variations and lexical choices in translations of Saint-Exupéry's work. It reflects on the Portuguese Language's History, and the 1990 Orthographic Agreement presents a basis for the work. O Little Prince comparative analyzes excerpts from translations made by four writers, discussing grammatical choices and the interference of the Portuguese Language Orthographic Agreement in the translation work carried out on Saint-Exupéry's work by Brazilian and Portuguese translators. The research proved challenging, and the result was surprising. Analyzing the linguistic choices of the translations brought a new perception of his work that is so little recognized and valued. After all, the translator is a researcher and, practically, if not a co-author, is a supporting author of the translated work.*

*Keywords: linguistic variation; translator/translation; the little prince.*

## 1 INTRODUÇÃO

Que a língua portuguesa que falamos no Brasil apresenta muitas diferenças em relação à fala em Portugal, nós sabemos. E isso acontece em relação a todos os outros países lusófonos, não é privilégio nosso. Afinal, a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) é formada por nove países de quatro continentes diferentes: América (Brasil), África (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique e São Tomé e Príncipe), Ásia (Timor-Leste) e Europa (Portugal). Todos os países da CPLP têm a língua portuguesa como língua oficial (CPLP, 2024).

Assim, com variedade de falares e sotaques, seria uma luta inglória tentar impedir que surgissem variantes e dialetos.

Se aqui, no próprio Brasil, nós já temos muitas variações regionais, podemos considerar a obviedade de, entre diferentes países, com culturas tão diversas, também haver. Afinal, esse fenômeno linguístico ocorre em todas as línguas humanas, não só na oralidade, mas também na escrita.

A obra *O Pequeno Príncipe*, escrita e ilustrada com aquarelas pelo aviador francês Antoine de Saint-Exupéry, é uma das peças literárias mais traduzidas no mundo. Para a língua portuguesa, curiosamente, essa obra tem versões no português brasileiro e no português de Portugal. É a identificação das diferenças e variantes linguísticas, a partir da análise comparativa de fragmentos das versões dessa obra clássica “*O Pequeno Príncipe*”, que este artigo se propõe a apresentar.

Em 2013, a obra *Le Petit Prince* completou 70 anos. E, no Brasil, o Grupo Editorial Ediouro detinha os direitos exclusivos da obra. A Editora Agir, que pertence ao grupo, de tempos em tempos, publicava uma nova edição da única tradução feita no Brasil, a tradução de Dom Marcos Barbosa. Porém, essa história mudou em 2015, pois, segundo a Lei 9.610/98, “os direitos patrimoniais do autor perduram por setenta anos, contados de 1.º de janeiro do ano subsequente ao de seu falecimento”; ou seja, com o falecimento de Saint-Exupéry em 1944, desde 1.º de janeiro de 2015, a obra ‘caiu’ em domínio público. Assim, o grupo Ediouro não tem mais exclusividade e qualquer um pode republicar essa obra (Brasil, 1998).

Em 2015, novas traduções do livro surgiram nas prateleiras das livrarias. As traduções de Frei Betto (com capa dura) e de Ferreira Gullar foram as mais festejadas por se tratar de escritores reconhecidos. Mas outras traduções, com adaptações de linguagem e de ilustração, traduções em livros para colorir, versões em livro de bolso (*pocket*) e tudo o mais também estão nas prateleiras (Domínio, 2015).

Com tantas traduções e adaptações, é de se supor que haja o registro de muitas variantes, e o objetivo desta pesquisa é analisar as variações linguísticas geográficas, comparativamente às línguas portuguesas usadas em Portugal e Brasil, e as escolhas linguísticas feitas por tradutores de ambos os países.

Para este artigo, fizemos análise das quatro traduções (duas versões brasileiras e duas versões portuguesas).

Para a análise, apresentamos no item “Referencial Teórico” uma contextualização histórica da língua portuguesa e do acordo ortográfico, além da obra que é base desta pesquisa: O Pequeno Príncipe.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA LÍNGUA PORTUGUESA

A língua portuguesa, segundo Bechara (1999, p. 23), “é a continuação ininterrupta, no tempo e no espaço, do latim levado à Península Ibérica pela expansão do império romano, no início do século III a.C.”; ou seja, a língua portuguesa que falamos hoje é uma variação atual do latim, que sofreu influência cultural dos dominados, de outras línguas, do tempo e das regiões onde se desenvolveu.

Para o reconhecimento e a preservação de uma língua, é fundamental o registro escrito. O primeiro texto escrito em língua portuguesa data do século XIII, mil anos depois da chegada do latim à Península Ibérica: o “Testamento de Afonso II” e “Notícia do torto”. Nesse tempo, a língua era chamada de ‘romance’ (‘romanzo’) e o rei de Portugal, D. Dinis (1279-1325), oficializa a língua para uso administrativo em substituição ao latim. Mas foi somente no reinado de D. João I (1385-1433), que a denominação de “língua portuguesa” surge definitivamente (Bechara, 2009, p. 24).

Nos séculos XV e XVI, Portugal cresce no ciclo das grandes navegações, avançando o território com as colônias e espalhando a língua portuguesa. Nesse período, segundo Severo (2019, p. 11), “comércio e evangelização caminhavam a par.” Sob o lema ‘fê e império’, os religiosos da Companhia de Jesus (os jesuítas) tinham a missão de “ao mesmo tempo, pregar o Evangelho e consolidar a relação com Portugal, mantendo escolas para os indígenas.”

Os missionários jesuítas estiveram presentes em todas as colônias de Portugal. E em todas, segundo Severo (2019, p. 12), eles defendiam que “era preciso evangelizar em dois idiomas: o local e o português, para que, entre as diversas etnias, houvesse comunicação.” Assim, os missionários se aproximavam dos nativos pacificamente, observavam os costumes e aprendiam a língua, para depois evangelizar na língua dos nativos e ensinar-lhes a língua portuguesa. Podemos afirmar, diante disso, que os jesuítas são os responsáveis pela permanência da língua portuguesa nos países lusófonos, entre eles o Brasil.

Nos séculos que se seguiram, a língua portuguesa, trazida pelos portugueses e fixada pelos jesuítas em solo brasileiro, sofreu influência dos outros povos que vieram habitar estas terras (alguns livremente, outros à força e outros ainda por sobrevivência). Cada cultura e cada língua, que para cá vieram, deixaram marcas e transformaram a língua portuguesa, que foi se distanciando do jeito de se falar em Portugal. E chegou ao ponto de a língua portuguesa, segundo Fiorin (2010, *on-line*), ter “dois sistemas ortográficos: um [que] vigora no Brasil e outro, em Portugal e nos demais países lusófonos (Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e Timor-Leste).”

Fiorin (2010, *on-line*) aponta ainda que as divergências ortográficas entre o Brasil e Portugal seguiram avançando. Em 1924, foi iniciada a busca por uma ortografia comum, que poderia ter chegado ao fim em 1945, quando se chegou a um acordo de unificação. Portugal tornou o acordo lei no mesmo ano, mas o Congresso Nacional Brasileiro não o ratificou. Dessa forma, além da língua falada, a ortografia dos dois portugueses continuou se modificando com o uso dos falantes de cá e de lá.

## 2.2 ACORDO ORTOGRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA

As diferenças ortográficas entre o português de Portugal e do Brasil não impediam a compreensão dos textos escritos; porém, de acordo com Fiorin (2010, *on-line*), uma dupla ortografia dificulta a difusão da língua no âmbito internacional, pois “os documentos dos organismos internacionais que adotam o português como língua oficial precisam ser duplicados”. Além disso, “a certificação de proficiência de língua portuguesa não pode ser unificada”; tampouco, “os materiais didáticos e os instrumentos linguísticos, como dicionários e gramáticas, produzidos numa ortografia não servem para os países que adotam a outra e assim sucessivamente.” (Fiorin, 2010, *on-line*).

O Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, que atualmente está em vigência, foi assinado pelos países lusófonos, em 1990, em Lisboa, com o compromisso de entrar em vigor em 1o de janeiro de 1994, após a ratificação em forma de lei aprovada em todos os países. Porém, em 2004, a ampla ratificação ainda não havia se concretizado, sendo necessário fazer um adendo ao acordo, considerando que o documento passaria a vigorar a partir da ratificação em no mínimo três dos oito países signatários. O Brasil ratificou o Acordo em 2008; assim, em 2009, ele entrou em vigor (Fiorin, 2010, *on-line*).

Como acontece com toda mudança proposta, o Acordo foi contestado por muitos, tanto por populares quanto por estudiosos da língua em ambos os países (Portugal e Brasil). Dando lugar a muitos equívocos, alguns até hoje estão circulando. Os equívocos apontados por Fiorin (2010) são:

- **(Não é uma)** unificação da língua portuguesa, é uma unificação da ortografia de algumas palavras;
- **(Não é uma)** reforma ortográfica, é apenas um acordo para unificação da ortografia de algumas palavras;
- **(Não é uma)** “reforma meia-sola” (afirmação de um professor português), o tratado permite dupla grafia em respeito à diversidade de pronúncia e de formas gráficas históricas;

- “Em Portugal, muitos falam em recusar o acordo, em nome da manutenção da pureza da língua original, porque ele representa a ‘brasilianização da ortografia’, ‘a colonização dos ex-colonizados’. Ou seja, preconceito linguístico.

Bagno (2010) sai em defesa do Acordo, declarando que

Defender a validade e a necessidade do Acordo ortográfico é defender a importância do Brasil e do português brasileiro no cenário mundial. É conferir autoestima a um povo que, há meio milênio, vem sendo acusado de “arruinar” o “idioma de Camões”. Arruinamos mesmo, pronto, e daí? Mas é sobre essas ruínas que estamos erguendo uma língua surpreendente, que deixa os linguistas fascinados com as inovações sintáticas que estamos introduzindo, uma língua que é a cara do nosso povo, como têm que ser (e de fato são) todas as línguas do mundo.

O Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa foi ratificado no Brasil, com o Decreto 6.583, no dia 29 de setembro de 2008, data de comemoração do centenário do nascimento de Machado de Assis, na Academia Brasileira de Letras (ABL), no Rio de Janeiro. Inicialmente, foi estabelecido um período de transição de quatro anos, até 2012, que foi prorrogado para 2015. Nesse período, as ortografias (a anterior e a prevista no acordo) deveriam coexistir. No geral, as mudanças na língua portuguesa previam a alteração em 0,8% dos vocábulos no Brasil e 1,3% em Portugal (Brasil, 2008a; 2008b).

A obra literária que nos propusemos a analisar teve as versões de Portugal e do Brasil, anteriores à data do acordo discutido neste item; em vista disso, além de observar as variações ortográficas de ambos os idiomas (que antes se encaminhavam para isso), observamos igualmente as expressões que mudaram com o acordo.

### ***2.3 O PEQUENO PRÍNCIPE E O PRINCIPEZINHO***

*Le Petit Prince*, escrito pelo francês Antoine de Saint-Exupéry, é considerado o segundo livro mais traduzido no mundo, ficando atrás apenas da Bíblia.

A obra já foi traduzida em mais de 300 idiomas, são vendidas quase 2 milhões de cópias anualmente e mais de 140 milhões foram comprados desde a sua publicação, em 1943 (Livros, 2021).

Os números são impressionantes. Mas o autor não escreveu apenas esse livro, e ser escritor também não era sua atividade principal. Saint-Exupéry nasceu na cidade de Lyon, na França, em 29 de junho de 1900. Era de família aristocrata e, segundo Souza (2024, *on-line*), teve uma infância “sem grandes dificuldades, apesar de ficar órfão de pai por volta dos quatro anos de idade.”

### ***2.3.1 Quem era Antoine de Saint-Exupéry?***

Saint-Exupéry interessou-se cedo pelo mundo da aviação e pela vida militar. Ele também gostava de escrever e estava sempre desenhando. Segundo o sobrinho D’Agay (*in* Saint-Exupéry, 2015, p. 3), ele gostava de adicionar um desenho às dedicatórias e “sempre desenhava nas cartas que escrevia para os amigos”.

A aventura na vida militar iniciou em 1921, quando “ingressou no serviço militar como mecânico assistente, na seção de aviação e [...] conseguiu a licença de piloto militar”, no final do mesmo ano. Todavia, insatisfeito com alguns trabalhos, desligou-se e “conseguiu um emprego na empresa de aviação *Aéropostale*.” Além de piloto, Saint-Exupéry também fazia um trabalho de “diplomacia para libertar pilotos que caíam no deserto e se tornavam reféns de algumas tribos. Nesse período, escreveu seu romance *Correio Sul*” (Souza, 2024, *on-line*).

Como gerente da *Aéropostale*, Saint-Exupéry mudou-se para a Argentina, em 1929. Mas desligou-se da empresa, em 1932, e voltou a morar na França. A fama chegou, segundo Souza (2024), em 1934, quando seu livro *Voo Noturno* foi adaptado para o cinema nos Estados Unidos.

As aventuras ainda continuaram. Paralelo à carreira na aviação, como escritor, Saint-Exupéry também era correspondente dos jornais *L’Intransigeant* e *Paris-Soir*, para os quais enviava matérias

para publicação periodicamente. Em 1935, aceitou o desafio de bater o recorde de voo entre Paris e Saigon. Mas caiu no deserto da Líbia, onde foi resgatado por beduínos, três dias depois do acidente, perdendo sua aeronave que estava assegurada. Assim, “com o dinheiro do seguro, comprou outro avião” (Souza, 2024, *on-line*).

Outro acidente grave ocorreu em 1938, na Guatemala, quando o desafio era atravessar o continente americano. Esse acidente aéreo deixou Saint-Exupéry no hospital por semanas. No ano seguinte, 1939, foi um ano de reconhecimentos: ele foi “nomeado Oficial da Legião de Honra, e seu livro *Terra dos Homens* recebeu o prêmio da Academia Francesa” (Souza, 2024, *on-line*).

Saint-Exupéry tornou-se piloto de guerra, quando a Segunda Guerra Mundial iniciou, mas seus trabalhos foram dispensados por volta de 1940. Então, de acordo com Souza (2024), o autor mudou-se “para os Estados Unidos, onde recebeu o prêmio da *American Booksellers Association*, em 1941, pelo seu best-seller; isto é, o livro *Terra dos Homens*.” Dois anos depois, em 1943, ele solicitou reintegração ao serviço militar para atuar nas forças de guerra. “Seu avião desapareceu, em 31 de julho de 1944, durante uma missão” (Souza, 2024, *on-line*).

De acordo com D’Agay (Saint-Exupéry, 2015, p. 3), de início, Saint-Exupéry não ficou entusiasmado com a ideia de escrever uma história infantil. Ele temia não ser capaz, pois era uma forma de escrita com a qual ele não estava acostumado. Mas, com o estímulo que recebeu dos amigos, “ele mergulhou nessa nova aventura [...] numa casa rodeada de árvores que lhe lembrou um pouco a sua infância tranquila no campo, longe da agitação de Nova York, onde estava exilado”.

Saint-Exupéry recebeu o primeiro exemplar de *Le Petit Prince* antes de sua partida. E, segundo D’Agay (Saint-Exupéry, 2015, p. 3), ele provavelmente não teve dúvida de que o livro faria sucesso. Assim, “fiel ao compromisso, ele partiu para lutar pela liberdade. Se a sua grande voz silenciou, ele nos deixou o seu Pequeno Príncipe Universal”.

### 2.3.2 Afinal, que livro é esse?

O Pequeno Príncipe conta a história do encontro entre um aviador, cujo avião teve uma pane no deserto, e um garotinho que é o único morador de um asteroide, o B612. O aviador é o narrador da história e conta que, ao encontrar o menino, ele pediu que lhe desenhasse um carneiro. Os dois fizeram amizade e o príncipezinho lhe contou suas aventuras e descobertas no mundo dos homens e em outros mundos também.

De acordo com Menezes (2015), a obra *O Pequeno Príncipe* tem um caráter autobiográfico e muita imaginação, além de trazer metáforas poderosas e referências bíblicas. As conversas no deserto entre o príncipe e a serpente, por exemplo, remetem ao Novo Testamento. E cada planeta visitado pelo príncipezinho antes de chegar ao planeta Terra, inegavelmente, retrata características humanas.

O caráter autobiográfico está no personagem aviador, na queda (ou pouso) no deserto, no amor e na relação do Príncipe com sua Rosa, que seria inspirado na relação conflituosa do autor com sua esposa, Consuelo (Menezes, 2015).

No entanto, enquanto o mundo reconhecia e respeitava o valor literário da obra de Saint-Exupéry, no Brasil, como afirma Menezes (2015), desenvolveu-se um certo preconceito, tratando a obra de forma piegas como “livro de miss”.

Alguns críticos alemães e franceses questionaram a indicação do livro como infantil, classificando-o como um texto muito complexo para crianças. Mas a autora de *Mary Poppins*, P.L.Travers, fez para o *New York Herald Tribune* a primeira resenha para o livro em 1943, e escreveu: “O brilho de *O Pequeno Príncipe* irá incidir lateralmente sobre as crianças. Ele as tocará em algum lugar que não é a mente e brilhará até que chegue o tempo em que elas o compreenderão” (Menezes, 2015, *on-line*).

### 2.3.3 *As versões ou traduções*

Parece não haver um consenso em relação à definição do significado dos termos versão e tradução. Segundo o Dicionário Houaiss (2009), tradução é “1 versão de uma língua para outra [...]”; 2 obra traduzida [...]”; 3 Transposição de uma mensagem de uma forma gráfica para outra [...]”; (Houaiss, 2009, p.1.863) e versão é “ato ou efeito de verter 1 tradução do texto de uma língua para outra 2 esclarecimento, interpretação, explicação [...]” (Houaiss, 2009, p.1.938).

Para o mercado editorial de traduções, no entanto, foi necessário definir os termos segundo o tipo de trabalho contratado. Assim, o termo ‘versão’ indica o processo de ter um texto em português que será traduzido para uma língua estrangeira, ou seja, será feita a versão para outro idioma. Já o termo ‘tradução’ é um trabalho mais simples, pois se refere ao processo de passar um texto em idioma estrangeiro para o idioma nativo, ou seja, traduzir para o português.

Obras europeias e norte-americanas, segundo Alves (2024), adotam outra distinção para esses termos. Definindo-os assim

Tradução: trabalho consciente e exato de transposição de um idioma para outro, entretanto desprovido de cunho artístico.

Versão: trabalho de transposição, exato e artístico.

Recriação: trabalho de passagem de um texto para outro idioma, artístico, mas pouco exato (Alves, 2024 – grifo nosso).

O trabalho realizado por Dom Marcos Barbosa, primeiro tradutor do livro de Saint-Exupéry para o português no Brasil, em 1954, pôde, assim, ser considerado tradução, visto que traduziu de uma língua estrangeira (o francês) para o português; mas pode ser chamado também de versão, porque foi um trabalho artístico. Barbosa parece ter conseguido preservar a delicadeza da obra original. Afinal, a obra manteve-se emocionante em ambos os idiomas (o original e o traduzido).

A versão que Barbosa fez, no entanto, imprimiu os termos e a cultura linguística do Brasil da década de 1950. E o mesmo aconteceu com a primeira tradução realizada por Alice Gomes, em Portugal, em 1959. Analisar os primeiros exemplares de Barbosa e Gomes seria de fato muito rico; no entanto, não há disponibilidade desses volumes, possivelmente itens de colecionador, em livrarias ou sebos. A obra traduzida por Barbosa, aqui no Brasil, contou com mais de 50 edições, e cada edição teve inúmeras impressões. As edições, por sua vez, passaram por revisões e ajustes ortográficos. O fato de o grupo Ediouro deter a exclusividade dos direitos fez com que, por 60 anos, apenas o trabalho de Barbosa circulasse nas livrarias, bibliotecas e escolas brasileiras (Domínio, 2015).

Em Portugal, outra tradução bastante conhecida é a da escritora Margarida Osório Gonçalves, publicada originalmente em 1993, pela Europa-América (Ilhavo, 2024). E no Brasil, há várias versões (ou traduções) e adaptações que surgiram depois de 2015, quando a obra passou a ser de domínio público. A mais festejada foi a tradução feita por Ferreira Gullar, em 2015, pela Editora Agir (do Grupo Ediouro) (Nova, 2014).

A tradução de Dom Marcos Barbosa e de Margarida Osório Gonçalves são as principais fontes de dados para a análise da variação linguístico-ortográfica a que se propõe este artigo; entretanto, as versões de Alberto Cardoso e Ferreira Gullar, as quais são mais recentes, também serão analisadas, efetuando-se, assim, um contraponto.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa exploratória com base bibliográfica. Os dados são trechos de diferentes versões ou traduções da obra *O Pequeno Príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry, cujos tratamentos e análises foram feitos numa abordagem qualitativa. Para a pesquisa, foram usadas como base para coleta de dados as obras de traduções apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Capas das obras analisadas

OBRA 1



Tradução de Portugal por  
Margarida Osório Gonçalves  
(1995 - 1.ª ed.)

OBRA 2



Tradução do Brasil por  
Dom Marcos Barbosa  
(2009 - 48.ª ed.)

OBRA 3



Tradução de Portugal por  
Alberto Cardoso  
(2015 - 1.ª ed.)

OBRA 4



Tradução do Brasil por  
Ferreira Gullar  
(2015 - 1.ª ed.)

Fonte: das autoras (2023)

O critério para a seleção dos trechos para análise foi, principalmente, a presença de vocábulos e expressões diferentes entre as traduções feitas por Dom Marcos Barbosa (Brasil)<sup>3</sup> e por Margarida Osório Gonçalves (Portugal)<sup>4</sup>. Juntaram-se a esses escritores as traduções mais recentes de Alberto Cardoso (Portugal)<sup>5</sup> e Ferreira Gullar (Brasil)<sup>6</sup>. As observações, em relação às diferenças de vocábulos e estruturas sintáticas, foram feitas com base nos mesmos trechos destacados em todas as traduções.

Foram escolhidos para análise: o Capítulo I, no qual o avião ainda criança faz o desenho da jiboia; e parte do Capítulo XXI, quando o príncipe se despede da Raposa. Alguns trechos serão destacados em quadros comparativos e as traduções analisadas serão referenciadas neste artigo como Obra 1; Obra 2; Obra 3 e Obra 4, segundo o que se apresenta no Quadro 1.

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 4.1 AVALIAÇÃO COMPARATIVA DA FORMATAÇÃO

Ao observar as imagens das obras de Gonçalves (Figura 2), de Barbosa (Figura 3) e Gullar (Figura 5), comparativamente à obra original (Figura 1), percebe-se que a formatação do texto é bem semelhante, diferen-

<sup>3</sup> A tradução de Dom Marcos Barbosa foi feita para a Editora Agir, que é um selo da Editora Nova Fronteira Participações S.A., cuja primeira edição data de 1952. Com os direitos de tradução e comercialização no Brasil, a Editora Agir foi a única a comercializar a obra de 1952 a 2014.

<sup>4</sup> A tradução de Margarida Osório Gonçalves foi feita para a P.E.A. (Publicações Europa-América Lda.) com execução técnica da Gráfica Europam Lda.

<sup>5</sup> A tradução de Alberto Cardoso foi feita para a Book Link Editora, com a primeira edição em novembro de 2015.

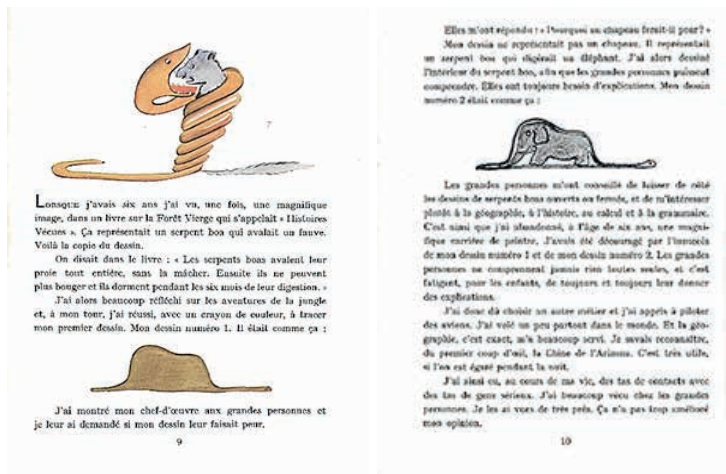
<sup>6</sup> A tradução de Ferreira Gullar foi feita para a Editora Agir, em 2013 (primeira edição) e em 2015 (segunda edição). A Editora Agir é um selo da Editora Nova Fronteira Participações S.A., que é licenciada por Luk Marcas de Valor para produtos editoriais O Pequeno Príncipe.

quando se usa apenas o termo “capítulo” com o numeral romano I, na Obra 1 (Figura 2), para a marcação de capítulos; enquanto na Obra 2 (Figura 3) e na Obra 4 (Figura 5) os tradutores escolheram usar apenas o numeral; entretanto, na obra original, não há nenhuma indicação do primeiro capítulo, que passam a ser numerados apenas a partir do capítulo segundo com numerais romanos. Essa distinção é uma opção de estilo.

A Obra 3 (Figura 4) apresenta uma variação na localização da primeira ilustração, trazendo o nome da obra “O Príncipezinho” no início da página e o numeral romano I acima do primeiro parágrafo para indicar o primeiro capítulo.

A presença do título da obra antes do primeiro capítulo é justificada ao observarmos que, na capa (Quadro 1), há a indicação de que, além de conter “O Príncipezinho”, o livro também traz outro texto de Saint-Exupéry: “Carta a um Refém”.

Figura 1 - Obra Original - Le Petit Prince (Saint-Exupéry, 1968)

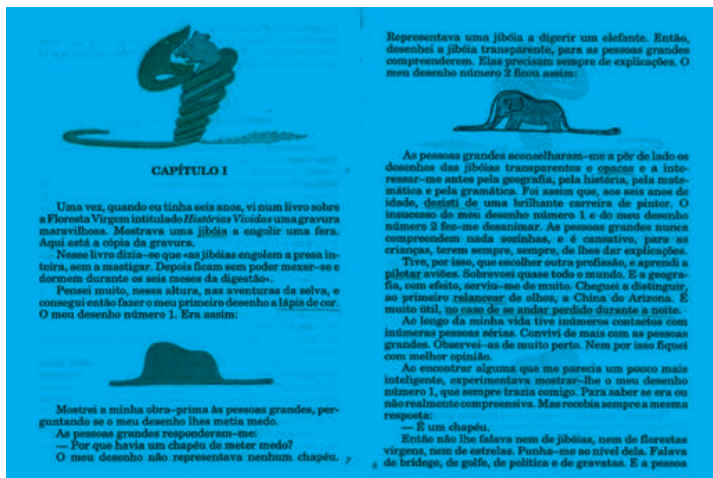


Fonte: Saint-Exupéry (1968)

Quanto à ilustração no capítulo inicial, observamos que, nas Obras 1, 2 e 4, a primeira imagem aparece antes do início do texto escrito, seguindo a mesma disposição das imagens da obra original (Figura 1). Entretanto, na obra 3, a figura vem após o primeiro parágrafo. Essa é uma escolha meramente estética do tradutor ou do editor, que não altera o conteúdo do texto.

Em obras cujas ilustrações, que complementam o texto verbal, são de autoria do próprio escritor (como o livro em análise), o editor, ao fazer a diagramação da obra traduzida, não pode excluir as ilustrações, mas tem liberdade, na maioria das vezes, de alterar o tamanho e/ou o seu local de exposição no texto. Todas essas questões vão depender da relação da imagem com o texto verbal e de acordos firmados em contrato.

Figura 2 - Obra 3 - O Príncipezinho



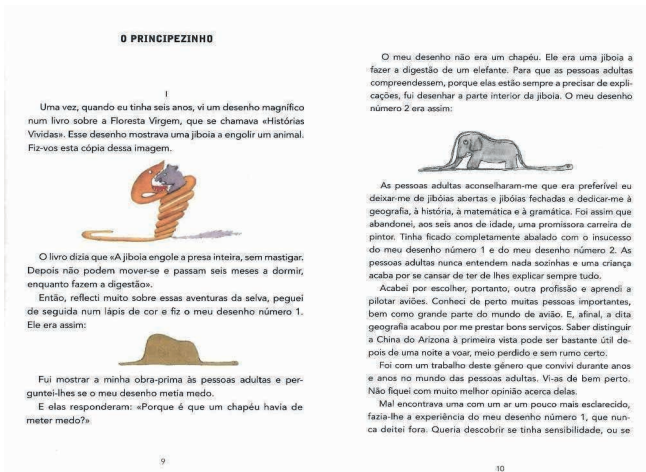
Fonte: Saint-Exupéry/Gonçalves (1995)

No capítulo primeiro, a imagem da jiboia engolindo a fera permitiu a alteração de tamanho e o deslocamento feito na Obra 3 (Figura 4). No entanto, as ilustrações da jiboia fechada, com um elefante em seu interior, e da jiboia aberta estão relacionadas ao texto verbal

complementarmente, e não podem ser dispostas em outro espaço senão entre os parágrafos três e quatro, a primeira, e entre os parágrafos sete e oito, a segunda.

Em relação às demais imagens dispostas ao longo do texto, observamos que todas as traduções reproduziram as imagens conforme o original, variando em alguns casos no local e no tamanho das ilustrações. A tradução de Barbosa é, no entanto, a que reproduz as ilustrações segundo a disposição na obra original; tanto na 48.<sup>a</sup> edição, de 2009 (usada para análise neste artigo), quanto na edição de bolso de 2015 (51.<sup>a</sup> edição), que traz o texto de François d'Agay, sobrinho do autor.

Figura 4 - Obra 3 - O Príncipezinho




Fonte: Saint-Exupéry/Cardoso (2015)

Outra diferença que podemos observar é em relação ao uso de sinais de pontuação. Enquanto a autora da Obra 1 usa o travessão para indicar a fala de personagens no primeiro capítulo, os tradutores, nas Obras 2, 3 e 4, optaram por manter aspas duplas, como ocorre na obra original. Ambos os sinais de pontuação (travessão e aspas) podem ser usados para indicar fala de personagens em narrativas.

Segundo Bechara (2009, p. 612), o travessão, entre outros empregos, pode ser usado para “indicar [...] a mudança de interlocutor, na transcrição de um diálogo”, podendo ou não ser combinado com as aspas. Quanto às aspas, Bechara (2009, p. 613) esclarece que podem ser usadas “para dar a certa expressão sentido particular”, dessa forma, a linguagem falada proferida com entoação especial pode ser destacada entre aspas. A escolha de aspas ou de travessão dependerá da intenção do tradutor ao fazer a tradução do texto.

Observa-se que, no texto de Gonçalves (Figura 2), a opção apresentou a regra clássica para apresentação de falas em narrativas: dois-pontos, parágrafo e travessão. Talvez essa escolha tenha sido motivada por ser um texto classificado como infantil, com acesso de crianças em idade escolar. Barbosa (Figura 3), Cardoso (Figura 4) e Gullar (Figura 5), por outro lado, escolheram o uso das aspas, seguindo a formatação do texto de Saint-Exupéry (Figura 1). A escolha de aspas é compreensível, considerando que a narrativa está em primeira pessoa, cujo narrador também é um personagem.


Figura 3 - Obra 2 - O Pequeno Príncipe



Certa vez, quando tinha seis anos, vi num livro sobre a Floresta Virgem, *Histórias vividas*, uma impressionante gravura. Ela representava uma jiboia engolindo um animal. Eis a cópia do desenho.

Dizia o livro: “As jiboias engolem, sem mastigar, a presa inteira. Em seguida, não podem mover-se e dormem os seis meses da digestão.”

Refleti muito sobre as aventuras da selva e fiz, com lápis de cor, o meu primeiro desenho. O meu desenho número 1. Ele era assim:




Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes dava medo.

9

Responderam-me: “Por que um chapéu daria medo?”

Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jiboia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jiboia, a fim de que as pessoas grandes pudessem entender melhor. Elas têm sempre necessidade de explicações detalhadas. Meu desenho número 2 era assim:



As pessoas grandes aconselharam-me a deixar de lado os desenhos de jiboias abertas ou fechadas e a dedicar-me de preferência à geografia, à história, à matemática, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma promissora carreira de pintor. Fera desencorajado pelo insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2. As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, ficar toda hora explicando...

Tive então que escolher outra profissão e aprendi a pilotar aviões. Voei por quase todas as regiões do mundo. E a geografia, é claro, me ajudou muito. Sabia distinguir, num relance, a China e o Arizona. Isso é muito útil quando se está perdido na noite.

Desta forma, ao longo da vida, tive vários contatos com muita gente séria. Convivi com as pessoas grandes. Vi-as bem de perto. Isso não methorou muito a minha antiga opinião.

10

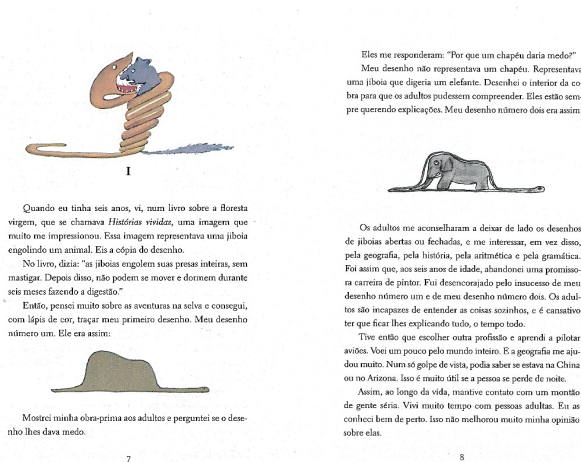
Fonte: Saint-Exupéry/Barbosa (2009)

Nesse tipo de construção textual, é muito comum o uso das aspas para indicar a fala depois dos dois-pontos, quando a fala faz parte de uma fala maior, a qual é a narração em primeira pessoa e não pertence a um narrador específico.

Apesar da diferença no uso de aspas ou travessão para identificar falas no primeiro capítulo, observa-se que tanto o autor quanto os tradutores empregaram aspas também ao citar o que estava escrito no livro que o narrador lera sobre jiboias. Ao citar o título do livro lido, as aspas são empregadas apenas pela obra original (Figura 1) e pela Obra 3 (Figura 4). Os demais tradutores optaram pelo uso da grafia em itálico para destacar o nome do livro que surpreendeu tanto o pequeno narrador.

O emprego do itálico em textos, no Brasil, é previsto e conven-  
 cionado para uso em títulos de produções artísticas, literárias,  
 técnicas e científicas; nomes de jornais, revistas, cadernos e su-  
 plementos de periódicos; palavras estrangeiras (não incorporadas  
 ao português); e nomes científicos (de famílias vegetais e animais)  
 (Brasil, 2024).

Figura 5 - Obra 4 - O Pequeno Príncipe (Gullar, 2015)



Fonte: Saint-Exupéry/Gullar (2015)

Pode-se observar ainda que as aspas utilizadas no original e nas traduções portuguesas diferem graficamente das aspas utilizadas nas traduções brasileiras. Isso acontece por mera questão de convenção tipográfica na pontuação. Assim, tipograficamente, nos textos destacados no francês e em português europeu, são empregadas as aspas angulares (« »); enquanto no inglês e no português do Brasil a convenção é o uso de aspas curvas (“ ”). (Tipografia, 2024).

#### 4.2 AVALIAÇÃO DE TRECHOS DO CAPÍTULO I

Analisando a estrutura textual, percebemos haver escolhas linguísticas e variações típicas dos dialetos português-brasileiro e português-europeu. Com certeza, observam-se outros termos distintos entre os dialetos além dos destacados nos trechos apresentados no quadro comparativo I (Quadro 2). No trecho 1, por exemplo, observa-se haver diferença no uso da vírgula, quando logo na primeira sentença, a tradutora da Obra 1 opta por usar a expressão “intitulada” antecedendo o nome do livro citado, enquanto o tradutor da Obra 2 escolheu colocar o nome do livro entre vírgulas. Em ambas as obras, o título do livro citado aparece grafado em itálico.

O tradutor da Obra 3 fez uma escolha diferente das obras anteriores, usando, após a vírgula, a expressão “que se chamava” antes do título do livro, destacando-o com aspas, sem o grafar em itálico. O tradutor da Obra 4 também usou a expressão “que se chamava” antes do título do livro, mas manteve a grafia em itálico como nas Obras 1 e 2. No entanto, diferente dos demais, a tradução de Gullar, na página 7, “floresta virgem” foi grafada com inicial minúscula.

Quanto ao uso de iniciais maiúsculas na língua portuguesa, Bechara (2009, pp. 103 - 105) indica 15 (quinze) casos nos quais seu emprego é acordado. No caso décimo segundo, o autor indica que:

12.º) Nos casos comuns, quando personificados ou individuados, e de seres morais ou fictícios: *A Capital da República*, *a Transbrasiliana*, *moro na Capital*, *o Natal de Jesus*, *o Poeta* (Camões), *a ciência da Antiguidade*, *os habitantes da Península*, *a Bondade*, *o Amor*, *a Ira*, *o Lobo*, *o Cordeiro*, *a Cigarra*, *a Formiga*, etc.

Dessa forma, podemos perceber que o tradutor da Obra 4 preferiu não considerar a individualização do termo, grafando-a com iniciais minúsculas.

Ainda no trecho 1, chamam a atenção as escolhas feitas para adjectivar a expressão gravura; que, na Obra 1, é “maravilhosa” e, na Obra 2, é “impressionante”. Percebemos aqui que ambos os adjectivos têm características semelhantes, no entanto, maravilhosa sugere algo muito belo ou fantástico, enquanto impressionante, além de sugerir o mesmo, traz também uma conotação de choque, de algo que assusta, parecendo mais adequado ao contexto. Todavia, fazemos essa ponderação com o ponto de vista de brasileiros, talvez no dialeto do português-europeu, o adjectivo maravilhoso seja bem mais similar ao impressionante do que supomos.

Na Obra 3, Cardoso faz outras escolhas de vocabulário. Enquanto discutimos “maravilhosa” e “impressionante” nas Obras 1 e 2, respectivamente, o tradutor da Obra 3 opta por “magnífico”, que parece ter mais a conotação de grandioso, exuberante. Já na Obra 4, o tradutor optou por usar uma oração subordinada adjectiva “que muito me impressionou”, mantendo o sentido de algo impressionante, similar à escolha da Obra 2.

O último termo destacado no trecho 1 mostra a interferência da adequação ao Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, quando os ditongos abertos deixaram de ser acentuados em palavras paroxítonas, como a jiboia, joia, assembleia, estreia etc. Como a edição da Obra 1 é de 1995, nesse período o acordo ainda estava em fase de debate e aprovação. Em relação à Obra 2, apesar de ter sido feita em 1954, a edição em análise é de 2015 (como as demais) e nesse tempo o acordo ortográfico já estava em vigor e em uso.

Quadro 2 - Quadro comparativo I

	TRECHO 1	TRECHO 2
Obra original	Lorsque j'avais six ans j'ai vu, une fois, une magnifique image, dans un livre sur la Forêt Vierge qui s'appelait « Histoires Vécues ». Ça représentait un serpent boa qui avalait un fauve. [...] (p. 9)	J'ai alors beaucoup réfléchi sur les aventuras de la jungle et, à mon tour, j'ai réussi, avec un crayon de couleur, à tracer mon premier dessin. Mon dessin numéro 1. (p. 9)
Obra 1	Uma vez, quando eu tinha seis anos, vi num livro sobre a Floresta Virgem intitulado <b>Histórias Vividas</b> uma gravura <b>maravilhosa</b> . Mostrava uma <b>jibóia</b> a engolir uma fera. [...]. (p. 7)	<b>Pensei muito, nessa altura</b> , nas aventuras da selva, e consegui então fazer o meu primeiro desenho a <b>lápiz de cor</b> . (p. 7)
Obra 2	Certa vez, quando tinha seis anos, vi num livro sobre a Floresta Virgem, <b>Histórias Vividas</b> , uma <b>impressionante</b> gravura. Ela representava uma <b>jiboia</b> engolindo um animal. [...] (p. 7)	<b>Refleti</b> muito sobre as aventuras da selva e fiz, <b>com lápis de cor</b> , o meu primeiro desenho. (p. 7)
Obra 3	Uma vez, quando eu tinha seis anos, vi um desenho <b>magnífico</b> num livro sobre a Floresta Virgem, <b>que se chamava</b> «Histórias Vividas». Esse desenho mostrava uma <b>jiboia</b> a engolir um animal. [...] (p. 9)	Então, <b>reflecti</b> muito sobre essas aventuras da selva, peguei em seguida <b>num lápis de cor</b> , e fiz o meu desenho número 1. (p. 9)
Obra 4	Quando eu tinha seis anos, vi, num livro sobre a floresta virgem, que se chamava <b>Histórias vividas</b> , uma imagem que muito me <b>impressionou</b> . Essa imagem representava uma <b>jiboia</b> engolindo um animal. [...] (p. 7)	Então, <b>pensei muito</b> sobre as aventuras na selva e consegui, <b>com lápis de cor</b> , traçar o meu primeiro desenho. Meu desenho número um. (p. 7)

Fonte: das autoras (2023)

No trecho 2 (Quadro 2), observa-se que a expressão em destaque na Obra 1, “pensei muito, nessa altura”, demonstra uma variação dialetal do português-europeu, enquanto a variação do segundo termo em destaque (a/com/de) é uma ocorrência comum também no português-brasileiro. Na Obra 3, chama a atenção o uso do termo “reflecti”, que traz a consoante c em sequência consonantal, que já há tempos não era comum no português-brasileiro, sendo suprimida com o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, segundo o VOLP (2009).

No quadro comparativo II (Quadro 3), no trecho 3, a colocação do sujeito da oração, “um chapéu”, na frase interrogativa, também é diferenciada. Na Obra 2 aparece na ordem direta (S-V-O), enquanto na Obra 1 aparece intercalando a locução verbal “havia de meter”. Nas demais Obras (3 e 4), observa-se que a ordem direta é mantida.

Quadro 3 - Quadro comparativo II

	TRECHO 3	TRECHO 4
Obra original	Elles m'ont répondu: « Pourquoi un chapeaux ferait-il peur? » (p.10)	Les grandes personnes m'ont conseillé de laisser de côté les dessins de serpentes boas ouverts ou fermés, et de m'intéresser plutôt à la géographie, à l'histoire, au calcul et à la grammaire. (p.10)
Obra 1	As pessoas grandes responderam-me: - Por que havia um <b>chapéu</b> de meter medo? (p.7)	As pessoas grandes aconselharam-me a pôr de lado os desenhos de jibóias <b>transparentes e opacas</b> e a interessar-me antes pela geografia, pela história, pela matemática e pela gramática. (p.8)

	TRECHO 3	TRECHO 4
Obra 2	Responderam-me: “Por que <b>um chapéu</b> daria medo?” (p.8)	As pessoas grandes aconselharam-me a deixar de lado os desenhos de jiboias <b>abertas ou fechadas</b> e a dedicar-me à geografia, à história, à matemática e à gramática. (p.8)
Obra 3	E elas responderam: “Por que é que <b>um chapéu</b> havia de meter medo?” (p.7)	As pessoas adultas aconselharam-me que era preferível eu deixar-me de jiboias <b>abertas e fechadas</b> e a dedicar-me de preferência à geografia, à história, à matemática e à gramática. (p.8)
Obra 4	Eles me responderam: “Por que <b>um chapéu</b> daria medo?” (p.8)	Os adultos <b>me aconselharam</b> a deixar de lado os desenhos de jiboias <b>abertas ou fechadas</b> , e me interessar, em vez disso, pela geografia, pela história, pela <b>aritmética</b> e pela gramática. (p.8)

Fonte: das autoras (2023)

No trecho 4, percebemos a escolha de adjetivos diferenciados para o termo jiboias. Entretanto, diferente da escolha de adjetivos feita no trecho 1, as escolhas do trecho 4 podem ser lexicalmente muito diferentes, mas semanticamente bastante semelhantes: transparentes/abertas e opacas/fechadas. São escolhas que não alteram em nada o conceito apresentado na obra original. No entanto, chama a atenção que apenas a Obra 1 tenha optado por transparentes e opacas; pois o texto original traz “*serpents boas ouverts ou fermés*”, cuja tradução é “abertas” (*ouverts*) e “fechadas” (*fermés*). É provável que a escolha de transparentes e opacas tenha sido motivada por questões regionais do português europeu.

### 4.3 AVALIAÇÃO DE TRECHOS DO CAPÍTULO XXI

Os quadros comparativos III e IV (Quadros 4 e 5) trazem os trechos escolhidos para análise no capítulo XXI: o início da despedida da raposa e do pequeno príncipe (Trecho 5 – Quadro 4); a constatação de por que a raposa dele era única (Trecho 6 – Quadro 5); e a hora da partida da raposa e do pequeno príncipe, quando a raposa passa os ensinamentos mais importantes ao pequeno príncipe.

Quadro 4 - Quadro comparativo III

	TRECHO 5
Obra original	Ainsi le petit prince apprivoise le renard. Et quand l'heure du départ fut proche : - Ah! dit le renard... Je pleurerai. - C'est ta faute, dit le petit prince, je ne te souhaitais point de mal, mais tu as voulu que je t'apprivoise... (p. 70)
Obra 1	Foi assim que o príncipezinho passou a <b>ter intimidade</b> com a raposa. E, ao aproximar-se a hora da partida: - Ah! - exclamou a raposa... - Vou chorar. - A culpa é tua - respondeu o príncipezinho - Eu não queria fazer-te mal, tu é que quiseste que tivesse intimidade contigo... (p.61)
Obra 2	Assim, o pequeno príncipe cativou a raposa. Mas, quando chegou a hora da partida, a raposa disse: - Ah! Eu vou chorar. - A culpa é tua - respondeu o príncipezinho - Eu não queria te fazer mal, mas tu quiseste que eu te cativasse... (p.69)
Obra 3	E o príncipezinho acabou por cativar a raposa. Mas quando se aproximou a hora da despedida, a raposa disse-lhe: - Ai, agora é que vou me pôr a chorar... - A culpa é tua - disse o príncipezinho - Eu não queria que tu sofresses, mas foste tu que pediste para eu te cativar... (p.66)
Obra 4	E assim, o pequeno príncipe cativou a raposa. Mas quando chegou a hora da partida, ela disse: - Ah... eu vou chorar... - A culpa é sua - disse o pequeno príncipe - Eu não queria lhe fazer mal. Foi você quem quis que eu a cativasse... (p.70)

Fonte: das autoras (2023)

No trecho 5 (Quadro 4), é interessante observar a escolha de vocabulário feita pela tradutora da Obra 1, que opta por usar “ter intimidade”, quando “cativar” foi a escolha dos demais. É possível que, à época e no dialeto português-europeu, essa expressão tenha o sentido similar ao termo cativar; no entanto, na cultura brasileira, “ter intimidades” tem o significado de muita proximidade e/ou uma conotação sexual. O tradutor português da Obra 3 fez a mesma escolha da primeira tradução do Brasil, que foi mantida também pelo tradutor da Obra 4.

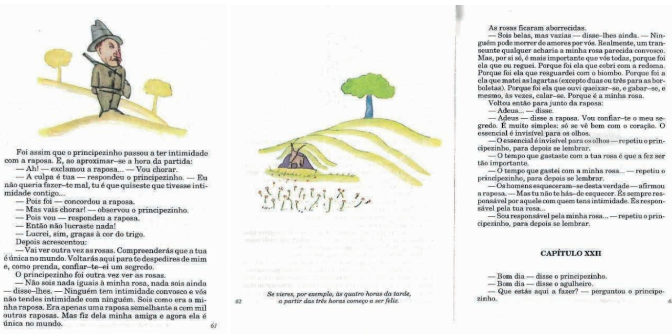
Na Obra original (Figura 6), o autor emprega o termo “*apprivoise*”, que em sua tradução literal seria “domar”. É possível que, na interpretação do autor, domar seja similar a conquistar, cativar, ter aproximação ou intimidade; no entanto, no português, esse termo tem uma conotação violenta. E tanto para os portugueses quanto para os brasileiros, a doma não se refere apenas a animais, mas também ao regime escravocrata, numa época em que as histórias de ambos os países eram convergentes, visto que o Brasil não passava de uma colônia portuguesa.

Figura 6 - Obra Original - Le Petit Prince

<p>— non, plus je me sentais heurter. À quatre heures, déjà, je regardais et m'aperçus: je découvrais le petit du bocher! Mais si tu n'es d'origine quebec, je me souviens plutôt à quelle heure m'achalait le soleil... Il faut être sûr.</p> <p>— Évidemment que j'étais sûr! dit le petit prince.</p> <p>— C'est sans doute quelque chose de trop subtil, dit le roisard, c'est ce qui fait qu'on jure et se défend des autres pour, une heure, des autres heures. Et ça se dit, par exemple, chez nous chamois. Et dessous le poël avec le litte du village. Alors le jureil est jure m'aperçut-il de son nez penché pour la rigole si les cheveux descendent d'importe quand, les jours se généralement sans, et je n'avais point de vengeance.</p> <p>Alors le petit prince approuva le roisard. Et quand l'heure de départ fut passée.</p> <p>— Adieu dit le roisard... Je pleurais.</p> <p>— C'est ta honte, dit le petit prince je ne te rendrais point de cet fait tu ne vois que je t'apprivoise...</p> <p>— Bien sûr, dit le roisard.</p> <p>Mais tu ne pleureras dit le petit prince.</p> <p>— Bien sûr, dit le roisard.</p> <p>— Alors tu n'y gagnes rien!</p> <p>— Ça gagne dit le roisard, à cause de la couleur de la.</p> <p>— Puis il quitta...</p> <p>— Va revoir les rois. Et imagine donc que la honte est unique au monde. Tu</p>	<p>— Les hommes ont oublié cette vérité, dit le roisard. Mais tu ne dois pas t'en faire. Tu devras répondre pour toujours de ce que tu as approuvé. Tu es responsable de ta rose.</p> <p>— Je suis responsable de ma rose... répéta le petit prince, sûr de sa réponse.</p>	<p>— Les rois étaient très gênés.</p> <p>— Alors cela signifie, sans t'en rendre compte, leur dit-il encore. On ne peut pas s'enfuir pour vous. Bien sûr, ma rose à moi, ni personnellement contenté qu'elle vous rassure. Mais c'est elle que j'ai aimée. Pourquoi c'est elle que j'ai mise sous cloche. Pourquoi c'est elle que j'ai habillée par le paravent, pourquoi c'est elle dont j'ai fait les cheveux (c'est les dents ou les poils pour les roisards). Pourquoi c'est elle que j'ai découverte au glissement, ou se voyant, se voir quelquefois se faire. Pourquoi c'est ma rose. Et il vivait avec le roisard?</p> <p>— Adieu, dit-il.</p> <p>— Adieu, dit le roisard. Va-t'en en paix. Il est bien simple: on ne voit rien qu'on a vu. L'essence est invisible pour les yeux.</p> <p>— L'essence est invisible pour les yeux, répéta le petit prince, sûr de sa réponse.</p> <p>— C'est la honte que tu as perdu pour ta rose qui fait la rose si importante.</p> <p>— C'est la honte que j'ai perdue pour ma rose... dit le petit prince, sûr de sa réponse?</p>
--	---	--

Fonte: Saint-Exupéry (1968)

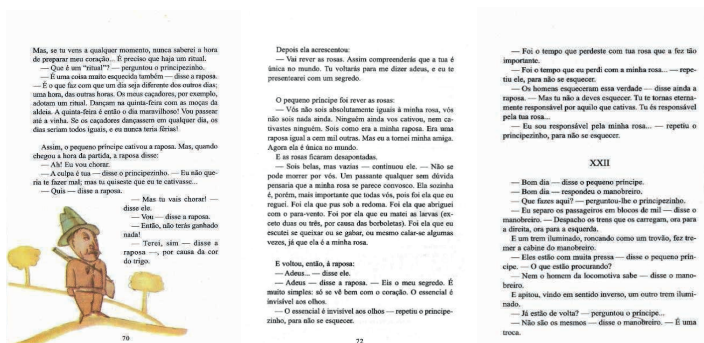
Figura 7 - Obra 1 - O Príncipezinho



Fonte: Saint-Exupéry/Gonçalves (1995)

Na fala do príncipezinho (A culpa é tua/sua), percebe-se que a escolha do pronome *tu* foi quase unânime. Os tradutores das Obras 1, 2 e 3 usaram o pronome da segunda pessoa do singular, com uniformidade nas correlações pronominais e verbais (*tu – tua, te, contigo; quiseste, sofrestes, foste, pediste*), segundo a norma culta da língua portuguesa. O tradutor da Obra 4 (Figura 10) optou por empregar o pronome de tratamento *voce*, que é mais frequente no Brasil, fazendo as correlações pronominais e verbais (*voce – sua, lhe – a; quis, cativasse*) com a terceira pessoa do singular, também conforme a regra.

Figura 8 - Obra 2 - O Pequeno Príncipe (Barbosa, 2009)



Fonte: Saint-Exupéry/Barbosa (2009)

Contudo, no trecho 6 (Quadro 5), a correlação adequada não se sustenta. Enquanto os tradutores das Obras 1 e 2 (mais antigas) optaram por seguir a linha pronominal, usando a segunda pessoa do plural (vós) e suas correlações pronominais e verbais; o tradutor da Obra 3 optou por utilizar o pronome de tratamento “vocês” com os verbos na terceira pessoa (conforme a norma da língua portuguesa), porém não manteve uniformidade na relação pronominal oblíqua, empregando o pronome oblíquo *vos* na sentença: “Porque ninguém ainda vos cativou e nem vocês cativaram ninguém.”, quando o adequado seria *lhes*.

Essa ausência de uniformidade é observada, também, em variantes do português brasileiro em relação aos pronomes *tu* e *ocê*, no singular, e *a gente* e *vocês*, no plural; por exemplo: “eu te amo e você nem olha pra mim...”, “Tu não ouviu a campainha?”; “A gente somos amigos.” Esses registros, apesar de irregulares segundo o padrão, são comuns e linguisticamente legítimos em manifestações da oralidade.

Quadro 5 - Quadro comparativo IV

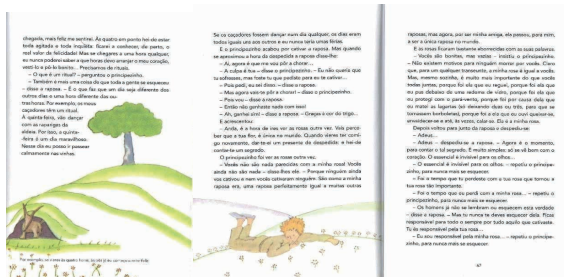
	TRECHO 6
Obra original	<p>- Vous n'êtes pas du tout semblables `ma rose, vous n'êtes rien encore, leur dit-il. Personne ne vous apprivoisées et vous n'avez apprivoisé personne. Vous êtes comme était mon renard. Ce n'était qu'un renard semblable à cent mille autres. Mais j'en ai fait mon ami, et il est maintenant unique au monde. Et les roses étaient bien gênée. (p. 70)</p>
Obra 1	<p>- Não sois nada iguais à minha rosa, nada sois ainda - disse-lhes. - Ninguém tem intimidade convosco e vós não tendes intimidade com ninguém. Sois como era minha raposa. Era apenas uma raposa semelhante a cem mil outras raposas. Mas fiz dela minha amiga e agora ela é única no mundo. As rosas ficaram aborrecidas. (pp. 61-62)</p>
Obra 2	<p>- Vós não sois absolutamente iguais à minha rosa, vós não sois nada ainda. Ninguém ainda vos cativou, nem cativastes ninguém. Sois como era minha raposa. Era uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas eu a tornei minha amiga. Agora ela é única no mundo. E as rosas ficaram desapontadas. (p.70)</p>

TRECHO 6	
Obra 3	<p>– Vocês não são nada parecidas com a minha rosa! Vocês ainda não são nada – disse-lhes ele. – Porque ninguém ainda vos cativou e nem vocês cativaram ninguém. São como a minha raposa era, uma raposa perfeitamente igual a muitas outras raposas, mas agora, por ser minha amiga. Ela passou, para mim, a ser única a raposa no mundo.</p> <p>E as rosas ficaram bastante aborrecidas com as suas palavras.</p> <p style="text-align: right;">(pp.66-67)</p>
Obra 4	<p>– Vocês não são absolutamente iguais à minha rosa, não são nada ainda. – disse-lhes ele. – Ninguém ainda cativou vocês e vocês não cativaram ninguém. São como a minha raposa era. Era uma raposa igual a cem mil outras. Mas eu a tornei minha amiga e, por isso, agora, é única no mundo.</p> <p>E as rosas ficaram aborrecidas. (p.70)</p>

Fonte: das autoras (2023)

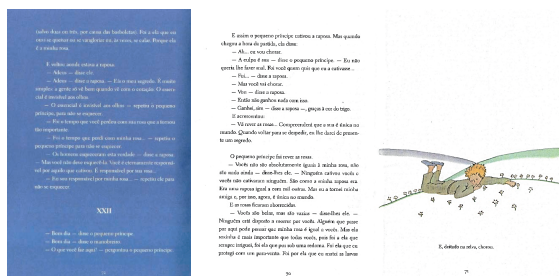
Assim, sendo o tradutor da Obra 3 (Figura 8) um escritor português, percebemos ser provável ter havido uma contaminação linguística, visto que o uso do pronome de tratamento você/vocês em substituição aos pronomes pessoais retos de segunda pessoa é um hábito linguístico na cultura brasileira. E, possivelmente, tenhamos identificado nesse texto uma pequena prova de que a língua portuguesa falada no Brasil esteja sendo assimilada pelos jovens portugueses que têm acesso à cultura brasileira por intermédio das músicas, filmes, novelas e pelos inúmeros vídeos/conteúdos virtuais disponibilizados na rede mundial de computadores; a ponto de estar impressa na tradução de um livro tão popular.

Figura 9 – Obra 3 – O Príncipezinho



Fonte: Saint-Exupéry/Cardoso (2015)

Figura 10 – Obra 4 – O Pequeno Príncipe (Gullar, 2015)



Fonte: Saint-Exupéry/Gullar (2015)

A última frase do trecho 6 (Quadro 5), no original “Et les roses étaient bien gênée”, recebeu traduções muito semelhantes (E as rosas ficaram...), variando o predicativo atribuído às rosas. As escolhas foram “aborrecidas”, nas Obras 1, 3 e 4, e “desapontadas”, na Obra 2. Numa tradução literal, “gênée” poderia significar também “envergonhado”. Podemos perceber que, de certa maneira, os termos desapontado, aborrecido e envergonhado compõem o mesmo campo semântico, mas há uma diferença significativa entre eles. Seria muito interessante saber o que teria motivado a escolha dos tradutores por um ou outro termo e a não escolha de envergonhado.

Quadro 6 – Quadro comparativo V

TRECHO 7	
Obra original	<p>– Adieu, dit le renard. Voici mon secret. Il est très simple : on ne voit bien qu'avec le.coeur. L'essentiel est invisible pour les yeux.</p> <p>[...]</p> <p>– Les hommes ont oublié cette vérité, dit le renard. Mais tu ne dois pas l'oublier. Tu deviens responsable pour toujours de ce que tu as apprivoisé. Tu es responsable de ta rose... (pp. 72-74)</p>
Obra 1	<p>– Adeus – disse a raposa. Vou confiar-te o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos.</p> <p>[...]</p> <p>– Os homens esqueceram-se desta verdade – afirmou a raposa. – Mas tu não te <b>hás-de</b> esquecer. És sempre responsável por aquele com quem tens intimidade. És responsável pela tua rosa... (p.63)</p>

	TRECHO 7
Obra 2	<p>- Adeus - disse a raposa. - Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos. [...]</p> <p>- Os homens esqueceram essa verdade - disse ainda a raposa. - Mas tu não a deves esquecer. Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas. Tu és responsável pela tua rosa... (p.70-72)</p>
Obra 3	<p>- Adeus - despediu-se a raposa. - Agora é o momento, para contar o tal segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos... [...]</p> <p>- Os homens já não se lembram ou esqueceram esta verdade - disse a raposa. - Mas tu nunca te deves esquecer dela. Ficas responsável para todo o sempre por tudo aquilo que cativaste. Tu és responsável pela tua rosa... (p.67)</p>
Obra 4	<p>- Adeus - disse a raposa. - Eis o meu segredo. É muito simples: a gente só se vê bem quando vê com o coração. O essencial é invisível aos olhos. [...]</p> <p>- Os homens esqueceram esta verdade - disse a raposa. - Mas você não deve esquecê-la. Você é eternamente responsável por aquilo que cativou. É responsável por sua rosa... (p.72)</p>

Fonte: das autoras (2023)

Foram escolhidas para compor o último trecho para análise as falas mais conhecidas da raposa, no diálogo de despedida entre ela e o pequeno príncipe. Assim, no trecho 7 (Quadro 6), percebe-se que o trecho no qual a raposa revela seu segredo (É muito simples: só se vê bem com o coração.) está exatamente igual em todas as traduções. E, na sequência, a frase icônica que se vê estampada em artigos de consumo de autoajuda, “O essencial é invisível para os olhos”, percebe-se uma pequena variação na escolha da proposição que tem a função de conectivo do complemento nominal “os olhos”. As versões portuguesas trazem a proposição/conectivo *para*, e as brasileiras optam pela justaposição da preposição *a* com o artigo *os*: *aos*.

Ao observarmos as escolhas de vocabulário feitas pelos tradutores, quando reproduziram a fala da raposa ao anunciar o segredo, deparamo-nos com a escolha do advérbio *eis*, efetuada por Barbosa, o primeiro tradutor brasileiro. Como esse advérbio é simples e completo, encaixando-se na frase de forma quase perfeita.

Outra escolha que chama a atenção, não pela beleza, mas pela estranheza do uso, é a expressão “hás-de”, na versão portuguesa (Obra 1). O uso de hífen para compor uma unidade semântica entre verbo e pronome oblíquo átono na composição de próclises, ênclises e mesóclises está previsto na gramática da língua portuguesa. Inclusive com a exceção de composição de ênclise com o advérbio *eis* (*eis-me*, p.e.). Mas a hifenização entre verbo e preposição, como a da expressão presente na Obra 1, causou um certo estranhamento. É possível que essa seja uma estrutura usual na língua portuguesa falada em Portugal, e que para os leitores portugueses não seja incomum.

No texto original, a frase “*L'essentiel est invisible pour les yeux.*”, mesmo para quem não sabe francês, percebe que foi feita uma tradução bem próxima à do original por todos os tradutores; havendo uma variação apenas na expressão “para os olhos” e “aos olhos”. Nesse caso, variando a escolha da preposição *para* ou *a* da língua portuguesa. Sem comprometer o sentido da frase icônica tanto em francês quanto nas traduções.

A última frase da obra de Saint-Exupéry que destacamos para análise, “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.” (Obra 2), é, talvez, a frase mais conhecida desse clássico francês aqui no Brasil. Ela foi replicada tantas vezes em cartões, livros e palestras, que ao analisar as escolhas de vocabulário dos tradutores portugueses sentimos certo desconforto. Claro que seria muita presunção, e um grande equívoco, dizer que a tradução brasileira é a mais bonita ou a mais certa. Afinal, o trabalho de tradução deve considerar a cultura dos falantes da língua a quem a tradução se destina. Dessa forma, as traduções portuguesas devem parecer as mais bonitas e belas para os portugueses. Outro ponto que devemos considerar é que até 2014, aqui no Brasil, tínhamos acesso a apenas uma única tradução, feita em 1954, que foi reimpressa e reeditada inúmeras vezes. Dessa forma, pode-se afirmar que não conhecemos outro jeito de dizer esse texto que não seja aquele escolhido por Dom Manoel Barbosa. É essa a forma gravada em nossa memória.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo analisar as variações linguísticas geográficas das línguas portuguesas usadas no Brasil e em Portugal, por meio das traduções do clássico francês “Le Petit Prince” de Saint-Exupéry. Foram analisadas cinco páginas de quatro publicações diferentes, duas traduções brasileiras e duas portuguesas, além do original. Nessa análise, foi possível comprovar a expressiva quantidade de diferenças linguísticas e culturais entre ambos os países. Ao contrapor com o original, foi possível observar as escolhas lexicais feitas pelos tradutores, refletindo sobre a interferência dos costumes que nem sempre seguem a norma padrão e os acordos ortográficos da língua portuguesa.

Fazer esta pesquisa foi uma aventura que nos mostrou como é vasto e instigante o campo da linguística e quantas possibilidades há de se estudar a língua. Inicialmente, a proposta tinha o objetivo de observar as variações diatópicas presentes nas traduções portuguesas e brasileiras da obra de Saint-Exupéry. Porém, no processo, foi necessário investigar também a questão gramatical com o resgate do acordo ortográfico entre os países da CPLP, além de uma breve contextualização histórica da obra e de seu autor. E, à medida que as análises avançaram, percebemos caber, em alguns momentos, uma análise das escolhas de léxico realizadas pelos tradutores; assim, entramos também na área da tradutologia. Nessa área, foi percebido que precisaríamos, talvez, ter contato com portugueses nativos para entender as expressões que ficaram no campo das possibilidades. Esse, no entanto, pode ser o projeto para uma futura pesquisa, quem sabe uma pesquisa de mestrado.

Conhecer a história e a obra de Saint-Exupéry foi, antes de tudo, prazeroso. Pois, muitas frases de efeito dessa obra estão em nossa memória, motivando-nos e abrindo nossos olhos para perceber que o que é essencial não pode ser visto de forma simples, precisa ser sentido, interpretado e refletido pela emoção.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Leonardo M. A diferença entre versão e tradução. **Blog Ensaios e Notas**. Disponível em: <https://ensaiosnotas.com/2016/01/08/a-diferenca-entre-versao-e-traducao/> Acesso em: 2 jan. 2024.

BAGNO, Marcos. **Não é reforma, minha gente, é só um acordo!** Universidade Federal da Paraíba – 2010. Disponível em: <https://www.cchla.ufpb.br/dlpl/contents/documentos/banco-de-textos/novoacordoortografico.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2024.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Presidente promulga acordo ortográfico**. Publicado em 29 de setembro de 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/11328-sp-471521800> Acesso em: 2 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto 6.583**, de 29 de setembro de 2008b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6583.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6583.htm) Acesso em: 2 jan. 2024.

BRASIL, Senado Federal. Manual de Comunicação da Secom. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/estilos/italico> Acesso em: 28 jan. 2024.

BUSE, B.; AIO, M. A. Príncipezinho ou pequeno príncipe?: uma interface linguístico-cultural sob a perspectiva funcionalista. **Letrônica**. Porto Alegre, p. 1-14. jul. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/7805/6283>. Acesso em: 8 dez. 2022.

CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa. Página oficial: <https://www.cplp.org/id-2595.aspx> Acesso em: 2 jan. 2024.

DOMÍNIO público desde janeiro, O Pequeno Príncipe dispara nas vendas; Em. Publicado em 2 de setembro de 2015. Disponível em: <https://encurtador.com.br/xsKgK>. Acesso em: 2 jan. 2024.

FIORIN, José Luiz. **E agora, Portugal?** Universidade Fed. da Paraíba – 2010. Disponível em: <https://www.cchla.ufpb.br/dlpl/contents/documentos/banco-de-textos/novoacordoortografico.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2024.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ILHAVO Biblioteca Municipal. **Detalhe do Registro: O Príncipezinho / Antonie de Saint-Exupery**. Disponível em: <https://encurtador.com.br/rKKSZ>. Acesso em: 2 jan. 2024.

LIVROS mais traduzidos no mundo, Os. Publicado em 10 de junho de 2021. **Site Lersch Traduções**. Disponível em: <https://www.lerschtraducoes.com/w/livros-mais-traduzidos/> Acesso em: 2 jan. 2024.

MENEZES, Cynara. O Pequeno Príncipe, “livro de miss”, e a história de um duplo preconceito. **Site Socialista Morena** – arte e política. Publicação em: 17 de setembro de 2015. Disponível em: <https://www.socialistamorena.com.br/a-historia-de-um-duplo-preconceito/> Acesso em: 2 jan. 2024.

NOVA edição de O Pequeno Príncipe ganha tradução de Ferreira Gullar. Publicada em 17 de março de 2014. **Site Século Diário**. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/cultura/nova-edicao-de-o-pequeno-principe-ganha-traducao-de-ferreira-gullar> Acesso em: 2 jan. 2024.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **Le Petit Prince**: avec des aquarelles de l'auteur. Ed. n.º 13783. Paris: Gallimard, 1968.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**: com aquarelas do autor. (tradução de Dom Marcos Barroso) 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**: com aquarelas do autor. (tradução de Dom Marcos Barroso) 51. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2015.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**: com aquarelas do autor. (tradução de Ferreira Gullar). Rio de Janeiro: Agir, 2015.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Príncipezinho**. (Tradução de Margarida Osório Gonçalves) Mem Martins (Pt): Europa-América, 1995.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Príncipezinho**. (Tradução de Alberto Cardoso) Lisboa (Pt): Book Link, 2015.

SEVERO, Cristine Gorski. **Os jesuítas e as línguas**: contexto Colonial Brasil-África. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019

SOUZA, Warley. **Antoine de Saint-Exupéry**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/antoine-saintexupery.htm> Acesso em: 2 jan. 2024.

TIPOGRAFIA e pontuação. Disponível em: <https://www.mancko.com/tipografia-pontuacao/pt/#> Acesso em: 28 jan. 2024.

TRADUÇÃO e versão: qual a diferença? Publicado em 17 de dezembro de 2014 – **Site Korn Traduções**. Disponível em: Curiosidade da área: você sabia que os termos tradução e versão podem ter significados diferentes? Acesso em: 2 jan. 2024.

VOLP, Vocabulário Ortográfica da Língua Portuguesa. **Anexo II** – Nota Explicativa do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (1990). p. XXXV. 5. ed. Rio de Janeiro: Global, 2009.



# Empréstimo linguístico e estrangeirismo

## *uso de termos em inglês no léxico da língua portuguesa*

Raquel Maria Cardoso PEDROSO

Leticia DRESSEL

Bruna de Avila PIETRO

### RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de discutir sobre a ocorrência de estrangeirismo, a influência de outras culturas linguísticas, diferenciando Empréstimo Linguístico e Estrangeirismo; além de observar o uso de expressões do inglês de forma naturalizada, já inseridas no nosso cotidiano. Para coletar os dados para análise desta pesquisa exploratória, foi utilizado o apoio do aplicativo Google Forms, disponibilizado em grupos de redes sociais. Esses dados foram tratados na abordagem qualitativa fundamentada no referencial teórico. Como resultado, percebeu-se que ainda há certo preconceito em relação aos empréstimos linguísticos, apesar de ser um processo que ocorre em todas as línguas, as quais vão sendo compostas e enriquecidas com a assimilação de termos da língua estrangeira que, muitas vezes, suprem lacunas no léxico da língua de chegada.

*Palavras-chave: estrangeirismo; empréstimo linguístico; globalização*

## ABSTRACT

*This research aimed to discuss the occurrence of foreignness, the influence of other linguistic cultures, differentiating Linguistic Borrowing and Foreignness, and observing the use of English expressions in a naturalized way, already inserted in our daily lives. To collect the data for the analysis of this exploratory research, we used the Google Forms application, which is available in social network groups. We treated this data with a qualitative approach based on the theoretical framework. We found that there is still some prejudice against linguistic borrowing, even though it is a process that occurs in all languages, composed through the assimilation of terms from the foreign language that often fill gaps in the lexicon of the target language.*

*Keywords: foreignness; linguistic borrowing; globalization.*

## 1 INTRODUÇÃO

Vivemos na era da informação. O mundo está conectado em rede, e a população da maioria dos países tem acesso à informação a qualquer tempo com apenas um clique no seu aparelho de telefone móvel ('smartphone'). Neles, além da função telefone, traz inúmeras outras como câmera fotográfica e de vídeo, bate-papo, editor de texto e acesso à rede mundial de computadores (www). Esses aparelhos, que cabem na palma da mão, são microcomputadores em evolução rápida e constante.

Com todos esses avanços na área da tecnologia da informação e da comunicação, as palavras do mundo circulam. É a era da globalização. E, segundo Campos e Canavezes (2007), a globalização é uma interligação e interdependência entre governos, organizações e indivíduos do mundo inteiro, que pode afetar as relações econômicas e as interações sociopolíticas.

Dessa forma, acontecimentos e decisões tomadas por um determinado governo ou povo “têm significado e consequências em regiões muito distintas do globo” (Campos; Canavezes, 2007, p. 11).

Como observam Assis-Peterson e Cox (2007), o mundo falou latim e francês como línguas “para a enunciação da alta cultura e, portanto, domínio restrito de uma elite intelectual e dirigente”, antes de usar o inglês. Mas, atualmente, com a globalização, o inglês é a língua que interliga todas as esferas de atividades sociais. “Em nenhum outro tempo da história da humanidade, os homens precisaram tanto de uma língua comum como agora, ao serem reunidos pelo/no ciberespaço” (Assis-Peterson; Cox, 2007, p. 5). E o inglês é essa língua.

Assim, o uso de anglicismos em outras línguas é uma realidade. E, na língua portuguesa, não seria diferente; sobretudo no português falado no Brasil. Nesse sentido, esta pesquisa tem o objetivo de discutir sobre a ocorrência de estrangeirismo, a influência de outras culturas linguísticas e a diferença entre Empréstimo Linguístico e Estrangeirismo; além de observar o uso de expressões do inglês de forma naturalizada, já inseridas no nosso cotidiano.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O processo de uso de vocábulos estrangeiros é tratado na gramática da língua portuguesa como estrangeirismo. Segundo Bechara (2009, p. 599), “estrangeirismo é o uso de palavras ou expressões tomadas por empréstimo de outras línguas”. O autor explica ainda que, como a língua é um produto social, a assimilação de tais estrangeirismos registra o contato com outros povos.

Com o termo estrangeirismo,

o vocábulo ou expressão recebe o tom de alienígena, de estranho; porém, quando a expressão estrangeira é assimilada à língua de tal forma que é empregada naturalmente por seus falantes, então esse processo recebe o nome de empréstimo. (Bechara, 2009, p. 599).

## 2.1 TIPOS DE ESTRANGEIRISMO

O estrangeirismo pode ocorrer em três níveis: léxico, sintático e semântico. Os estrangeirismos léxicos, de acordo com Bechara (2009), entram no idioma naturalmente por assimilação de cultura; mas provocam reação contrária de puristas da língua que julgam o uso de termos estrangeiros como uma indicação de subserviência do povo e de degradação do país que não valoriza sua cultura.

Lima et al. (2015) também destacam que o ingresso de palavras estrangeiras ao vernáculo “tornou-se alvo de muitas discussões e críticas entre diferentes áreas de estudo, fragmentando as opiniões dos estudiosos.” Dessa fragmentação, segundo os autores, surgiram duas vertentes de pensamentos:

a **visão dos puristas**, que compreendem o uso destas expressões como aquilo que descaracteriza a língua materna e a **visão de linguista** e outros autores, que compreendem tais palavras como um fator que amplia o léxico do idioma. (Lima et al., 2015, p.450 – grifo nosso).

O ingresso de expressões estrangeiras num idioma pode se dar naturalmente por aproximação geográfica ou contato social, mas também pode ocorrer por meio da literatura estrangeira traduzida. Assim, Barbosa (1990, *apud* Aubert, 2003) destaca o uso de estrangeirismos no processo de tradução de textos, que a autora chama de transferência. Nesse caso, subdivide-se o estrangeirismo em diferentes formas:

1) estrangeirismo (empréstimo senso estrito); 2) estrangeirismo transliterado (decalque grafo-fonológico); 3) estrangeirismo aclimatado (decalque lexical e/ou morfossintático); 4) estrangeirismo + uma explicação de seu significado (ou seja, o empréstimo acompanhado de explicitação).

O *estrangeirismo* de modo específico (1) refere-se à palavra usada com a grafia estrangeira no vernáculo, como o “marketing”; esse termo é empregado em textos de língua portuguesa tanto coloquial quanto academicamente da forma escrita na língua de origem, no caso, o inglês.

O *estrangeirismo transliterado* (2) é o termo estrangeiro escrito na forma da língua vernácula, ou seja, aportuguesado. É o caso, por exemplo, de vôlei (do inglês *volley*), de abajur (do francês *abat-jour*), entre outras. O *estrangeirismo aclimatado* (3) ocorre quando o tradutor, não encontrando uma expressão similar no vernáculo, faz uma adaptação do termo (como um neologismo). O *estrangeirismo + explicação* (4) faz referência ao momento em que o tradutor usa o termo original (como em 1), mas opta por acrescentar uma explicação em nota de rodapé (Barbosa, 1990).

Nesse processo de assimilação de vocábulos estrangeiros ao vernáculo, os galicismos (do francês), os espanholismos e os italianismos têm mais facilidade por compartilhar a mesma língua matriz da língua portuguesa, o latim. Porém, apesar das dificuldades de adaptação ao português, muitas palavras estrangeiras foram moldadas para que se pudesse pronunciá-las naturalmente. Assim, a partir do momento em que a palavra é aportuguesada, vestindo as características simbólicas do português, ela se desliga dos laços que a prendem ao idioma original, assumindo sentidos referentes ao léxico e à cultura na qual foi inserida. Esse processo é denominado por terminologias diferenciadas, “como: ‘naturalização’, ‘nacionalização’, ‘aclimação’ ou ‘adaptação’. Ele se refere ao processo de transformação do estrangeirismo para empréstimo” (Lima et al., 2015, p. 454).

## **2.2 TIPOS DE EMPRÉSTIMOS LINGUÍSTICOS**

O empréstimo linguístico é o termo usado para as palavras estrangeiras que já foram acolhidas por nosso idioma. Por exemplo, palavras como *site*, *notebook*, *pendrive*, que, mesmo não tendo o mesmo significado nas duas línguas, são mantidas na forma gramatical original, mudando apenas a pronúncia, já que não somos nativos da língua inglesa. Para Lima et al. (2015), o empréstimo linguístico toma emprestado palavras, frases ou estruturas gramaticais de outras línguas para incorporá-las em uma língua específica.

O início do processo de inserção de um termo estrangeiro no léxico de uma língua, segundo Alves (1984 *apud* Lima et al., 2015), transcorre quando há a integração fonológica. Quando o falante da língua vernáculo não tem conhecimento da fonologia do idioma original do termo, ele precisa fazer adaptação fonológica para poder reproduzi-lo eficazmente.

Nesse processo, Alves (1994 *apud* Lima et al., 2015) indica que o termo estrangeiro, que está se integrando, pode passar por três tipos de adaptações: (1) adaptação de grafia; (2) adaptação morfológica ou (3) adaptação semântica.

No Quadro 1, cada um dos tipos de adaptação de empréstimos linguísticos está representado com exemplos e explicações; isso nos permite pensar em outros exemplos, como os já citados *site*, *notebook* e *pendrive*, no tipo 3; *vôlei* e *abajur*, no tipo 1; e *marketing*, no tipo 2.

Quadro 1 – Tipos de adaptação segundo Alves (1994 *apud* Lima et al., 2015)

	TERMO ADAPTADO	TERMO ORIGINAL	EXPLICAÇÃO
(1) adaptação de grafia	Caubói	Cowboy	Grafia alterada, para poder ser utilizada de maneira mais natural e espontânea pelos falantes da língua portuguesa.
(2) adaptação morfológica	<b>um</b> happy hour <b>uma</b> happy hour	happy hour (sem gênero)	Algumas vezes ela recebe o gênero feminino por uma associação à palavra portuguesa hora; noutras vezes, gênero masculino em alusão a “evento”.
(3) adaptação semântica	Show xou	Show	Além do significado original; assume novos significados, que surgem conforme a necessidade do falante que faz seu uso

Fonte: Lima et al. (2015, p. 455 – adaptado)

De acordo com Aubert (2003, p. 28), o empréstimo linguístico pode enriquecer ou desfigurar as línguas; tudo depende “do ponto de vista cultural assumido e da correlação - momentânea ou duradoura - das forças de dominação e de resistência em confronto”.

Assim, o tempo de uso do empréstimo na língua é sempre incerto. O termo estrangeiro pode substituir o termo vernacular, ou pode desaparecer, sendo substituído por outras expressões da língua, ou ainda podem passar por transformações de significante, ou de significado. Ao passar por transformações, os termos “deixam de lado seu caráter de empréstimo para se tornarem parte integrante da língua que o acolheu” (Aubert, 2003, p. 28).

### *2.3 ESTRANGEIRISMO E/OU EMPRÉSTIMO LINGUÍSTICO*

Embora muitos defendam que tanto o processo conhecido como estrangeirismo como o empréstimo linguístico podem expandir o vocabulário de uma língua, ampliando suas capacidades comunicativas; alguns ainda consideram esses processos uma ameaça à preservação da língua e à preservação da cultura. Também há quem defenda que os termos estrangeirismo ou empréstimo são sinônimos, e quem percebe uma diferença significativa entre eles. Para Rodrigues (1992, p. 106), por exemplo, o verdadeiro estrangeirismo ocorre quando o termo não sofre nenhum tipo de adaptação; enquanto o empréstimo pode ser parcial (quando só apresenta adaptação fonológica) ou total (com apenas adaptação gráfica). A autora reforça também que “estrangeirismos e empréstimos não devem ser utilizados sem medidas” (Rodrigues, 1992, p. 108). Isso não quer dizer que a língua deva se fechar e não aceitar termos de outras línguas, pois essa é uma necessidade inegável, principalmente no que diz respeito aos empréstimos terminológicos na área de tecnologia.

Em suas considerações em relação ao processo de tradução, Rodrigues (1992, p. 108) emprega os termos “estrangeirismo ou empréstimo” sempre em dupla, como fossem o mesmo processo, e esclarece que:

Num primeiro momento (quando ainda não houve tempo hábil para a adaptação do termo estrangeiro), é a necessidade que possibilita a introdução do estrangeirismo ou empréstimo em dada língua, mas que, num segundo momento, é a ousadia, dos tradutores terminólogos, geralmente trabalhando em conjunto em comissões nacionais, que deve concretizar uma tradução literal (decalque) ou não-literal (paráfrase, neologismo) desses estrangeirismos e empréstimos.

Dessa forma, faz sentido a observação de Silva (2021, p. 1), que diz não haver consenso para conceituar o processo de assimilação da palavra estrangeira num outro idioma. Assim, são vários os termos, como “empréstimo, estrangeirismo, exotismo, peregrinismo, xenismo, alógeno, alienígena, barbarismo, palavra estrangeira, etc.” Dessa forma, o autor propõe os seguintes conceitos: ‘empréstimo não adaptado graficamente’ (e-mail, shopping) e ‘empréstimo adaptado graficamente’ (estresse, becape)” (Silva, 2021, p. 3).

Com essa proposta, Silva (2021) espera que o uso apenas do termo “empréstimo”, que é neutro e genérico, possa fugir da conotação estereotipada e negativa que o termo “estrangeirismo” ainda carrega.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa exploratória, cujos dados foram analisados e tratados numa abordagem qualitativa. O método de coleta dos dados foi um questionário aplicado com o apoio do aplicativo *Google Forms*. Esse aplicativo foi um recurso significativo nesta investigação, ao possibilitar o alcance de um público-alvo diverso.

O formulário de pesquisa foi publicado em grupos e mídias sociais dos pesquisadores para se obter respostas de pessoas de diferentes níveis.

Foram elaboradas cinco questões para a pesquisa de forma simples e direta, com apenas duas opções de respostas: uma afirmativa e outra negativa. Assim, a pesquisa visava saber se os participantes já haviam ouvido falar no termo “empréstimo linguístico” (questão 1); se acreditam que há uma importação de palavras de outro idioma (questão 2); se já ouviram palavras da língua inglesa em contextos de língua portuguesa (questão 3); e se essas expressões impediram seu entendimento (questão 4); e, se as palavras estrangeiras têm a mesma pronúncia no idioma original (questão 5).

Ao todo, 53 (cinquenta e três) pessoas responderam ao questionário enviado, tendo o perfil dos participantes como jovens adultos, que já haviam concluído o Ensino Médio, podendo ou não estar, ou ter concluído o Ensino Superior. Os resultados obtidos foram satisfatórios e possibilitaram boas análises e muito aprendizado.

#### **4 ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Os termos estrangeirismo e empréstimo linguístico aparecem no conteúdo da disciplina Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio ao se estudar sobre a formação da língua. E podem estar relacionadas com as funções comunicativas e gêneros textuais sociais, como anúncios, propagandas e letras de música, entre outros. Frequentemente, esses termos também aparecem em exames oficiais como ENEM (do Ensino Médio) e ENADE (do Ensino Superior). Por esse motivo, a primeira pergunta do questionário foi sobre o conhecimento sobre o termo “empréstimo linguístico” (Gráfico 1, p. 192).

Considerando o perfil dos participantes, o resultado de 73,6% (setenta e três vírgula seis por cento), a maioria, ao declarar que não sabe, nem escutou o termo empréstimo linguístico, pode surpreender num primeiro momento.

Mas, ao lembrarmos que esse termo não é usual no cotidiano de muitas pessoas e que, provavelmente, apenas aqueles que se interessam pelo estudo ou pela apreciação da língua vão fazer as conexões e manter esse termo ativo na memória. Afinal de contas, nossa memória é seletiva.

O conceito de memória seletiva diz respeito à ideia de que podemos preservar memórias antigas com detalhes, mas esquecer de fatos recentes. Isso não tem a ver com o tipo de memória, mas pode ter relação com a área de interesse ou experiência vivida significativamente pela pessoa (Arantes, 2001).

Em relação à segunda questão feita aos participantes (Gráfico 2, p. 192), percebemos uma tendência à visão purista, apontada por Lima *et al.* (2015), como aquela que considera simpáticos ao uso de expressões estrangeiras como algo “que descaracteriza a língua materna”. Visto que a maioria dos participantes, 64,2% (sessenta e quatro vírgula dois por cento), acredita que estamos importando palavras de outros idiomas e deixando de usar as palavras de nosso idioma. Porém, 35,8% (trinta e cinco vírgula oito por cento) dos participantes entendem que o uso de termos estrangeiros não significa que estejamos deixando de usar as palavras do português, a nossa língua.

Se compararmos os dados dos Gráficos 1 e 2, podemos perceber que possivelmente a maioria dos participantes, que não conhece a expressão “empréstimo linguístico”, percebe o uso de termos estrangeiros, os quais são cada vez mais comuns na língua portuguesa, como algo negativo; pensando que, dessa forma, está-se deixando de usar palavras da nossa língua. Isso é preconceito. Ou seja, é um pensamento que não tem suporte teórico, construído por suposições. Afinal, o preconceito é gerado por desconhecimento e, segundo Michaelis (2024), é “conceito ou opinião formados antes de ter os conhecimentos necessários sobre um determinado assunto.”

Ao serem questionados sobre os termos em inglês presentes em contextos em português (como *layout*, *powerpoint*), todos os participantes responderam que já os viram ou ouviram. Demonstrando, assim, o quanto a assimilação de alguns desses termos em textos escritos ou orais do nosso dia a dia já é uma realidade. Sobretudo os termos da área da tecnologia, como os citados no exemplo.

Essa assimilação dos termos é tão evidente que, apesar da tendência ao purismo, a maioria dos participantes, 83% (oitenta e três por cento), confirmou que não tem dificuldade de entendimento do texto com a presença desses termos (Gráfico 3, p. 192). Isso pode ser um indicativo de que, mesmo não sendo simpático aos empréstimos linguísticos, alguns participantes já assimilaram os termos e, talvez, não os vejam como estrangeiros.

Os dados obtidos com a questão sobre a pronúncia dos termos do inglês incorporados ao português (Gráfico 4, p. 192) também causaram surpresa. Pois, embora tenhamos percebido uma tendência a não aceitação de empréstimos de termos estrangeiros, a maioria dos participantes, 88,7% (oitenta e oito vírgula sete por cento), demonstra ter consciência de que a pronúncia dos termos emprestados por falantes do português não é a mesma no original por falantes nativos do inglês.

Esse resultado pode ser um indicativo de que as pessoas, de modo geral, têm noção de que a fonética das línguas é diferente. Portanto, ao pronunciar uma palavra estrangeira, o falante tende a aplicar as características fonéticas de sua língua materna, alterando parcial ou totalmente a pronúncia original do termo.

Em nosso idioma, há várias expressões incorporadas ao longo do tempo. Esse é um processo contínuo. Afinal, as mídias sociais e a grande facilidade de acesso à informação na rede mundial de computadores fizeram com que o desconforto com essa 'língua desconhecida' fosse, de certa forma, anulado com a assimilação dos termos estrangeiros – sobretudo do inglês.

E essa realidade não é mais exclusividade dos jovens, pois cada vez mais há um aumento no número de idosos, que costumavam ter preconceito com a tecnologia e, dessa forma, uma tendência ao purismo da língua, usando aparelhos celulares e computadores. Isso mostra que a globalização da língua chegou para ficar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após ter os resultados apresentados e analisados, podemos concluir que o objetivo da pesquisa foi atingido. A discussão sobre a ocorrência de estrangeirismo e a diferença entre Empréstimo Linguístico e Estrangeirismo foi fundamental para ampliarmos nosso olhar para questões sobre as quais nosso entendimento era muito raso. Percebemos, na construção do referencial teórico, que o tema não se esgota. Ainda teríamos muito para pesquisar e aprender, mas no momento nosso foco não pode ser tão restrito. É possível, contudo, que possamos retornar ao tema futuramente numa pesquisa de mestrado, quando poderemos nos aprofundar mais.

Com as respostas dos participantes da pesquisa, embora a quantidade tenha sido inferior ao que pretendíamos, foi possível ter um recorte da sociedade e entender como as pessoas usam o inglês involuntariamente, e como se referem às palavras já inseridas no nosso cotidiano; apesar de contestar esse uso, demonstrando, de certa forma, falta de conhecimento.

Apesar de gerar conflitos, os meios pelos quais os falantes de determinada língua têm contato com um termo estrangeiro e o assimilam ocorreram de formas diversas.

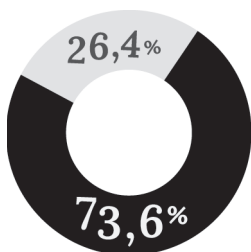
Antigamente, o contato físico entre os falantes de diferentes línguas era a única forma; com a tradução e impressão de livros, discussões filosóficas, criação de universidades e canções em língua estrangeira, o contato foi ampliado e os idiomas cruzados tiveram um enriquecimento vocabular.

A era do rádio e da televisão possibilitou que o contato com as línguas estrangeiras fosse mais popularizado, atingindo todas as camadas da sociedade. Com a evolução tecnológica do século XX, esse processo explodiu. É impossível conter o contato e a inserção de expressões estrangeiras na língua.

Concordamos que os estrangeirismos e os empréstimos linguísticos são recursos utilizados pela língua para se atualizar e se adaptar a novas realidades culturais e tecnológicas; e que, apesar de serem alvo de críticas por parte de defensores da língua pura, a presença de termos estrangeiros em nossos idiomas é inevitável e permite a comunicação e a integração entre diferentes culturas e línguas.

Entretanto, sentimos ser importante evitar o uso excessivo de estrangeirismos e modismos que são desnecessários, uma vez que pode haver o comprometimento da compreensão e do enriquecimento do vocabulário. Os empréstimos linguísticos podem suprir lacunas e expandir o léxico, trazendo novos significados e facilitando a comunicação. Visto que, como tudo na vida, o fundamental é equilibrar.

Assim, os empréstimos linguísticos não precisam destoar com a preservação da língua e de sua cultura. É possível aprender a utilizá-los consciente e adequadamente, sem comprometer a clareza e a expressividade da língua, buscando sempre o equilíbrio entre a tradição e a inovação.

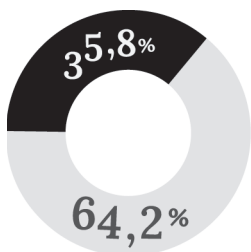


### GRÁFICO 1

‘Você sabe o que é empréstimo linguístico? Já escutou esse termo?’

- Sim
- Não

Fonte: dados da pesquisa (2023)

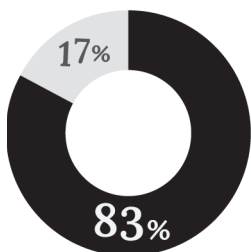


### GRÁFICO 2

‘Você acredita que, atualmente, estamos importando palavras de outros idiomas e deixando de usar as palavras da nossa língua?’

- Sim
- Não

Fonte: dados da pesquisa (2023)

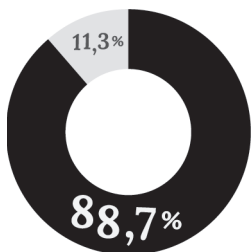


### GRÁFICO 3

‘Você se sente perdido quando as pessoas começam a usar esses termos em inglês, por não saber o que eles significam?’

- Sim
- Não

Fonte: dados da pesquisa (2023)



### GRÁFICO 4

‘Você acha que essas palavras, quando usadas em português, ainda têm a mesma pronúncia do que quando usadas em inglês?’

- A pronúncia muda
- Mesma pronúncia

Fonte: dados da pesquisa (2023)

## REFERÊNCIAS

ARANTES, Tadeu. Memória Seletiva. **Revista Pesquisa Fapesp**. Edição 66, jul. 2001. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/memoria-seletiva/> Acesso em: 17 fev. 2024.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de; COX, Maria Inês P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, vol. 5, núm. 1, janeiro-abril, 2007, pp. 5-14. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5715/571561894004.pdf> Acesso em: 17 fev. 2024.

AUBERT, Francis Henrik. As Variedades de Empréstimos. **Revista Delta**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. Ano 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/QFyXv9ybQNbxT8WGBZrdkyF/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 fev. 2024.

BARBOSA, Heloísa Gonçalves. **Procedimentos técnicos da tradução**: Uma nova proposta. Campinas: Pontes, 1990.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CAMPOS, Luís; CANAVEZES, Sara. **Introdução à globalização**. Lisboa: Instituto Bento Jesus Caraça, 2007. Disponível em: <http://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/2468/1/Introdu%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20Globaliza%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 17 fev. 2024.

LIMA, Laís T.; ZANON, Andressa T. P.; CRISÓSTOMO, Monique T.; LUQUETTI, Eliana C. F. **Os estrangeirismos e empréstimos oriundos da língua inglesa**: uma breve análise de seu processo de aquisição. XIX Congresso Nacional de Linguística e Filologia, Fraseologia, Terminologia e Semântica. Rio de Janeiro: CIFEFiL, 2015. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xix\\_cnlf/cnlf/02/032.pdf](http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/02/032.pdf) Acesso em: 17 fev. 2024.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/preconceito/> Acesso em: 17 fev. 2024.

RODRIGUES, C.M.X. Empréstimos, estrangeirismos e suas medidas. **Alfa**, v. 36. São Paulo, p. 99-109, 1992. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3910/3591> Acesso em: 17 fev. 2024.

SILVA, Fernando M. da. Acheegas ao fenômeno do empréstimo linguístico: redefinindo os termos empréstimo e estrangeirismo. **Revista Ícone**: Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Volume 20, n.2 – junho de 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/icone/article/view/11599> Acesso em: 17 fev. 2024.



# A variação dos sons fricativos alveolares /s/ e /z/

## *na formação do plural na língua inglesa*

Raquel Maria Cardoso PEDROSO

Fabiana Boos VASQUEZ.

João Victor Souza MARTINS.

### RESUMO

Este artigo se propõe a investigar a produção do fonema fricativo alveolar de falantes brasileiros em contexto de língua inglesa, considerando a proposta apresentada na dissertação de mestrado de Castilho (2004). Para compor o referencial teórico, fez-se uma contextualização da Fonologia e da Fonética, traçando um percurso da classificação fonética dos segmentos vocálicos e consonantais até a classificação dos fonemas fricativos alveolares. Para esta pesquisa exploratória, com base bibliográfica, fez-se a coleta de dados por meio de observação oral em ambiente natural para os participantes. Os dados registrados em fichas avaliativas são tratados numa abordagem predominantemente qualitativa. Como resultado da pesquisa, observou-se que a complexidade intrínseca da variação fonético-fonológica dos fonemas fricativos alveolares /s/ e /z/ durante o processo de pluralização dos substantivos em inglês é verídica.

*Palavras-chave: língua e fala; fonologia e fonética; produção de fricativos alveolares.*

## ABSTRACT

*This article aimed to investigate the production of the alveolar fricative phoneme by Brazilian speakers in the context of the English language, considering the proposal presented in Castilho's master's thesis (2004). To compose the theoretical framework, a contextualization of Phonology and Phonetics was carried out, outlining a path from the phonetic classification of vowel and consonant segments to the classification of alveolar fricative phonemes. For this exploratory research, based on bibliographic sources, data collection was conducted through oral observation in a natural environment for the participants. The data were recorded on evaluative sheets and treated in a predominantly qualitative approach. As a result of the research, it was possible to observe that the intrinsic complexity of the phonetic-phonological variation of alveolar fricative phonemes /s/ and /z/ during the pluralization process of nouns in English is evident.*

*Keywords: language and speech; phonology and phonetics; production of alveolar fricatives.*

## 1 INTRODUÇÃO

A linguagem é uma ciência que se constitui de diversos elementos para a sua manifestação efetiva e a fala é um desses elementos imprescindíveis à língua. Assim sendo, a comunicação é uma das relações que se estabelecem entre língua e fala, manifesta-se por meio do som. Por isso, tal elemento tem lugar especial nos estudos linguísticos modernos. Este artigo tem por objetivo analisar a variação linguística encontrada em falantes brasileiros da língua inglesa (LI) como língua estrangeira, comparando seus sotaques com o do falante nativo.

A LI é um dos três idiomas mais falados no mundo. Segundo a National Geographic (2023, p. 1), o inglês “é falado por quase um terço da população mundial.” Por isso, pode ser considerada uma língua global capaz de favorecer a integração social em diversas áreas do conhecimento. Essa abrangência da língua faz com que haja muitas variações em termos de sotaques, pronúncias e entonações; e isso a torna fascinante e desafiadora para estudantes e pesquisadores.

A fonética e a fonologia são áreas da linguística que se concentram no estudo dos sons da fala e em sua organização em sistemas linguísticos. De acordo com Santos e Souza (2008, p.10), enquanto a fonética ocupa-se com a produção e a percepção dos sons propriamente ditos; a “fonologia opera com a função e a organização desses sons em sistemas.”

O estudo da fonética e a fonologia da LI são importantes para a aquisição da língua por estudantes estrangeiros, pois a compreensão dos sons e das regras fonológicas é essencial para a pronúncia e a compreensão do idioma, contribuindo para a melhoria da comunicação em inglês (Cristófaros-Silva, Silva, 2003).

Nosso objeto de pesquisa é a fala. E o objetivo a que nos propuemos é analisar a pronúncia de falantes brasileiros em relação aos sons fricativos alveolares /s/ e /z/, na produção da fala de falantes nativos de língua inglesa. A base teórica principal é a dissertação de mestrado de Castilho (2004). Com base nela, planejamos verificar a confirmação, por meio de uma nova coleta de dados, dos resultados obtidos por Castilho (2004), ao afirmar que, dependendo da formação do plural do substantivo em inglês, a pronúncia do som fricativo alveolar poderá ser /s/ ou /z/, mesmo possuindo o grafema “s”.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 LÍNGUA E FALA

O estudo da língua, como conhecemos hoje, deve muito às reflexões no Curso de Linguística Geral de Ferdinand Saussure, no início do século XX. Em 2016, dois dos alunos de Saussure publicaram, após a morte de seu mestre, as anotações das aulas sobre os estudos e reflexões na obra Curso de Linguística Geral. Essa obra revolucionou o que, à época, entendia-se por linguística, tornando-se o marco de fundação de uma nova ciência: a linguística moderna (Petter, 2011, p. 13).

Para Saussure, a língua é o objeto central da linguística. Em oposição à fala, Saussure define a língua como “o sistema subjacente à atividade da fala, [...] sistema invariante que pode ser abstraído das múltiplas variações observáveis da fala” (Alkmin, 2011, p. 23). Assim, a língua é vista como parte essencial da comunicação humana, ao ser “um produto social da faculdade da linguagem”; que, com um conjunto de convenções adotadas pelo grupo social, permite “o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (Petter, 2011, p. 14).

Quanto à fala, Saussure define como “um ato individual”, resultante da combinação de convenções seguidas pelos falantes e produzida por mecanismos físicos e psicológicos. Assim, a fala não é o objeto principal da linguística saussuriana, mas é por meio da análise da fala que se pode observar a língua (Petter, 2011, p. 14).

A partir do Curso de Linguística Geral, outros pesquisadores dedicaram-se ao estudo das ideias de Saussure, abrindo um verdadeiro leque de hipóteses, perspectivas e pesquisas, que resultou nos mais variados campos de estudo da linguística que conhecemos hoje, e que continua sendo ampliado.

Assim, a relação dicotômica do par língua-fala, que foi a base da teoria geral de Saussure, evoluiu para o estudo do par fonologia-fonética. No qual, pode-se dizer que, enquanto a “fonologia se relaciona à língua por definir um sistema sonoro compartilhado por todos os falantes de uma dada comunidade”, “a fonética relaciona-se à fala, por expressar as particularidades de cada indivíduo dessa comunidade” (Cardoso, 2012, p. 1).

## ***2.2 FONOLOGIA E FONÉTICA***

Em relação ao objeto de estudo, a Fonologia e a Fonética são ciências convergentes, pois ambas as áreas da Linguística têm, por objeto de estudo, os sons da fala. No entanto, a perspectiva de análise do objeto não é a mesma. Assim, enquanto “a principal preocupação da Fonética é descrever os sons da fala”, observando sua produção e classificando segundo a articulação e a passagem do ar no aparelho fonador; a principal preocupação da fonologia é “interpretar os resultados obtidos por meio da descrição (Fonética) dos sons da fala”, considerando os sistemas e os modelos teóricos disponíveis. (Massini-Cagliari; Cagliari, 2011, pp. 105-106).

Segundo Mori (2011, p. 149), a consolidação da distinção entre as ciências Fonologia e Fonética aconteceu em 1928, no Primeiro Congresso Internacional de Linguistas, realizado em Haia (Holanda), com a apresentação dos trabalhos de Roman Jakobson, Nicolai Trobetzkoy e Serge Karcevsky. Era uma época de ouro, quando a Linguística Moderna estava se solidificando e “esses autores sentiram a necessidade de estabelecer diferença entre uma ciência que se ocupasse dos sons da fala, a Fonética, e outra ligada aos sons da língua – a Fonologia” (Mori, 2011, p. 149).

### *2.2.1 O que estuda a Fonologia?*

A Fonologia correlaciona as diferenças fônicas e as diferenças de sentido em seus estudos, pelas unidades básicas, os fonemas, cuja representação é feita entre barras inclinadas. Dessa forma, “a Fonologia estuda os fones (sendo qualquer som distintivo da fala) relacionados às diferenças de significados na formação de sílabas, morfemas e palavras” (Mori, 2011, p. 149). “Esses sons distintivos são os sons que nas línguas naturais estabelecem relações entre si, unindo-os ao plano do conteúdo” (Santos; Souza, 2008, p. 34).

O desenvolvimento de um sistema ortográfico com o uso de um alfabeto para representar a escrita de uma língua é um dos objetivos dos estudos fonológicos. Nesse contexto, muitos linguistas se envolveram (e continuam envolvidos) com o estudo de línguas ágrafas, que não têm tradição de registro escrito e, na maioria das vezes, são desconhecidas, para, com base em princípios fonológicos, criar um sistema gráfico (Mori, 2011, p. 150).

O uso do sistema fonológico de uma língua é importante para estabelecer relações entre os fonemas e os símbolos gráficos, explicando muitos problemas ortográficos. Esse sistema pode auxiliar também na aprendizagem de uma língua estrangeira, esclarecendo algumas dificuldades na produção, ou diferenciação, de determinados fonemas; além de ser aplicado em terapias para tratar “desordens fônicas presentes na fala de pessoas com distúrbios de linguagem.” (Mori, 2011, p. 151).

### *2.2.2 O que estuda a Fonética?*

A Fonética estuda os sons da fala em termos de sua produção, transmissão e percepção. A produção da fala é um processo neuromuscular que compreende desde o processo de juntar as ideias aos sons referentes ao que se quer dizer, seguindo as regras da língua; até o processo mecânico do corpo com respiração, diafragma, velocidade e intensidade, vibração e duração, “definindo, assim, os limites e as bases de cada sílaba do enunciado que se quer falar” (Massini-Cagliari; Cagliari, 2011, pp. 107-108).

Santos e Souza (2008, p.12-15) explicam que os sons da fala podem ser descritos segundo três dimensões: a dimensão articulatória (motora – considera o que acontece no aparelho fonador); dimensão auditiva (perceptual – considera a percepção do ouvinte) e dimensão acústica (sinal acústico – considera os aspectos físicos da onda sonora produzida na passagem do ar pelo aparelho articulador).

O aparelho articulador é composto pelos elementos do corpo humano responsáveis pela produção dos sons da fala. Para essa tarefa, segundo Santos e Souza (2008, p.12-15), é preciso contar com os pulmões (principal fonte de ar), a traqueia (fonte de energia), a laringe (controle de ar), as cordas vocais (vibram em diferentes graus), a glote (espaço das cordas vocais), a epiglote (fecha a laringe), a faringe (divisão oro e naso-faringe), o véu palatino (impede a nasalização), a úvula (prolongamento do véu palatino), a cavidade nasal (passagem de nasalização), o palato duro (parte óssea, abóbada da boca), a cavidade oral (com lábios, dentes, mandíbula e língua) e a arcada alveolar (parte óssea).

Quadro 1- Correntes de ar produtoras de sons da fala

INDICADOR DE CORRENTE DE AR	DIREÇÃO DO AR	LÍNGUAS QUE UTILIZAM FONOLÓGICAMENTE DESSES SONS
Pulmonar	Egressivo (plosivo)	todas as línguas
	Ingressivo	não há línguas conhecidas
Glotal ou faringal	Egressivo (ejetivo)	haussá, haida, uduk, wintu...
	Ingressivo (ímplosivo)	igbo, sindhi, lendu, maidu...
Velar ou oral	Egressivo	não há línguas conhecidas
	Ingressivo (cliques)	nama, zulu, yei, dahalo, xhosa...

Fonte: Souza; Santos (2008, p.17)

Na produção dos sons da fala, tanto na língua portuguesa quanto na língua inglesa, o ar passa pelo aparelho articulador na direção egressiva, ou seja, do pulmão para fora. Conforme Santos e Souza (2008, p. 16), todas as línguas humanas produzem sons da fala usando a corrente egressiva, mas há algumas que também possuem sons formados por corrente ingressiva, quando o ar entra no aparelho articulador. Essas correntes que vêm do pulmão podem vir num fluxo direto, ou ser controladas a partir da glote (ou faringe).

E, assim, é possível fazer a combinação entre os processos de produção de corrente e a passagem de ar fonatório pela área de articulação para a produção de diversos sons de fala. Nessa produção, o ar tem duas possibilidades de saída: pela boca (oral) e pelo nariz (nasal); mas pode sair pelas duas ao mesmo tempo, também. Ao passar pela traqueia, as cordas vocais vibram, produzindo a fonação, e entram na cavidade oral e/ou nasal, onde os elementos se articulam, modulando o som. A passagem de ar, em todas as línguas, ocorre de forma egressiva (de dentro para fora), mas, como se pode observar no Quadro 1, há algumas línguas humanas que usam a corrente de ar ingressiva (Santos; Souza, 2008, p.17).

É exatamente sobre a produção e a percepção desse som produzido pela passagem do ar fonador por essa área de articulação que a Fonética teoriza.

### *2.2.3 Processo de fonação*

Ao passar pela laringe (que controla o ar que vem dos pulmões), a corrente de ar passa a ser considerada ar fonatório, por entrar no processo de fonação, ou seja, no processo de produção de sons de fala. Assim, “o processo de fonação compreende as possibilidades articulatórias das estruturas da laringe e, sobretudo, das cordas vocais” (Massini-Cagliari; Cagliari, 2011, p. 111).

Para analisar esse processo, é necessário segmentar a fala, ou seja, dividir em pedaços menores, formando, assim, as unidades: segmento e prosódia.

As unidades prosódicas são maiores (como as sílabas) e consideram a “melodia (entoação, tons) e harmonia (acento e ritmo)”, os quais são os elementos prosódicos (Massini-Cagliari; Cagliari, 2011, p. 113).

As vogais e as consoantes são os elementos que compõem a unidade segmento. E, dependendo do processo de fonação, podem ser produzidos os seguintes tipos de fonação e de segmentos: (a) oclusiva glotal (com fechamento da glote); (b) fricativa glotal (aspirado ou murmurado); (c) vozeamento (com a vibração das cordas vocais); ensurdecimento (passagem de ar sem alteração acústica); (d) aspiração (produz fricção ou turbulência – sussurro, *whispery voice*); (e) murmúrio (fricção sonora – *breathy voice*); (f) *creaky voice* (vibração lenta e grave); (g) falseto (cordas vocais esticadas, som agudo) (Massini-Cagliari; Cagliari, 2011, p. 112).

#### **2.2.4 Classificação de vogais e consoantes**

Segundo Massini-Cagliari e Cagliari (2011, pp. 128-129), do ponto de vista articulatório, as vogais são tradicionalmente classificadas conforme a movimentação da língua. O movimento, no eixo vertical, estabelece quatro níveis de altura: fechada, meio-fechada, meio-aberta e aberta; e as três regiões articulatórias, no eixo horizontal, estabelecem o ponto de articulação: anterior (ponta da língua), central (ao centro) e posterior (fundo da cavidade oral). Como está apresentado no Quadro 2, as vogais ainda podem ser classificadas em arredondadas e não arredondadas segundo a formação dos lábios diante da cavidade oral.

As consoantes, conforme explicam Massini-Cagliari e Cagliari (2011, pp. 121-122), são sons produzidos com contatos ou constricções, facilmente observados no aparelho fonador; por isso, a classificação das consoantes considera o modo e o ponto de articulação dos elementos da cavidade oral, além da ocorrência de vibração (ou não) das cordas vocais e o envolvimento de características do mecanismo aerodinâmico.

Quadro 2 – Classificação das vogais

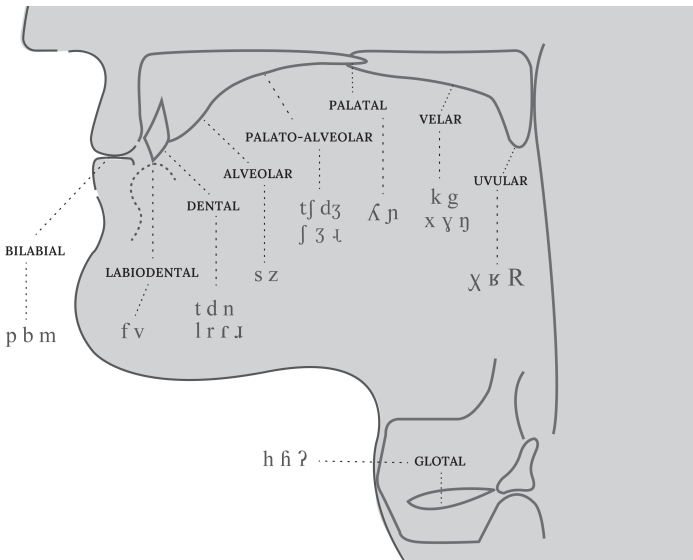
		Regiões Articulatórias					
		Anterior		Central		Posterior	
Altura	fechada	i	y	ɨ	ɯ	u	ɯ
	meio-fechada	e	ø	ɘ	ɵ	ɤ	o
	meio-aberta	ɛ	œ	ɚ		ʌ	ɔ
	aberta	a	œ			ɑ	ɒ
		não arredondada	arredondada	não arredondada	arredondada	não arredondada	arredondada
Labialização							

Fonte: adaptado de Massini-Cagliari; Cagliari (2011, p. 129)

Assim, conforme o modo de articulação, os segmentos consonantais podem ser classificados como: (a) oclusivos (com bloqueio completo); (b) nasais (bloqueio na cavidade oral); (c) fricativos (com estreitamento de qualquer parte); (d) africados (obstrução com produção de fricção na parte final da articulação); (e) laterais (bloqueio na parte central); (f) vibrantes (bloqueio na parte central, com ar saindo entre as bochechas e os dentes); (g) retroflexos (bloqueio com o encurvamento da ponta da língua); (h) aproximantes (sem bloqueio e com pouca constrição) (Massini-Cagliari; Cagliari, 2011, pp. 123-124).

Em relação ao ponto de articulação (Figura 1), ou seja, o local onde vão ocorrer as obstruções, as consoantes podem ser classificadas em labial ou bilabial, labiodental, dental, alveolar, palatoalveolar, alveopalatal, palatal, velar, uvular, faringal e glotal.

Figura 1 – Ponto de articulação do segmento consonantal na cavidade oral



Fonte: adaptado de Massini-Cagliari; Cagliari (2011, p. 124)

Massini-Cagliari e Cagliari (2011) mostram no Quadro 3 a classificação das consoantes segundo o modo e o ponto (lugar) de articulação com exemplos na língua portuguesa. Cada linha do Quadro 3 apresenta um modo de articulação em **negrito**, com fonemas relacionados ao ponto de articulação produzidos em cada um dos modos. Dessa forma, o segmento consonantal, que foi analisado nesta pesquisa, está situado na segunda linha (Fricativas) no item de letra b (alveolares).

A contextualização fonética-fonológica feita até este ponto trata dos sons da língua portuguesa, mas, apesar de a pesquisa ser direcionada à língua inglesa, o percurso foi necessário para entender o fonema e sua classificação.

Quadro 3 – Classificação das consoantes com exemplos do Português

OCLUSIVAS		
a. bilabiais	[p, b]	<b>p</b> ato, <b>b</b> ato
b. alveolares	[t, d]	<b>t</b> ato, <b>d</b> ado
c. velares	[k, g]	<b>c</b> ato, <b>g</b> ato
FRICATIVAS		
a) labiodentais	[f, v]	<b>f</b> aca, <b>v</b> aca
b) alveolares	[s, z]	<b>ç</b> aça, <b>c</b> asa
c) palatoalveolares	[ʃ, ʒ]	<b>ç</b> á, <b>j</b> á
d) velares	[x, ɣ]	<b>r</b> ato, <b>b</b> arriga
e) uvulares	[χ, ʁ]	<b>r</b> oda, <b>c</b> urral*
f) glotais	[h, h̥]	<b>r</b> ato, <b>b</b> arriga
AFRICADAS		
a) palatoalveolares	[tʃ, dʒ]	<b>t</b> ia, <b>d</b> ia, <b>p</b> ote, <b>p</b> ode
NASAIS		
a) bilabial	[m]	<b>s</b> omo
b) dental	[n]	<b>s</b> ono
c) palatal	[ɲ]	<b>s</b> onho
d) velar	[ŋ]	<b>b</b> anco
LATERAIS		
a) dental	[l]	<b>m</b> ala
b) palatal	[ʎ]	<b>m</b> alha
VIBRANTES		
a) alveolar sonora	[r]	<b>m</b> ar
b) alveolar surda	[r̥]	<b>m</b> ar
c) uvular sonora	[R]	<b>m</b> ar*
TEPES		
a) alveodental	[r]	<b>p</b> rato, <b>c</b> rise, <b>f</b> orça, <b>c</b> aro
RETROFLEXAS		
a) anterior (alveolar)	[ɻ]	<b>p</b> orta, <b>m</b> ar
b) posterior (palatoalveolar)	[ɻ̃]	<b>p</b> orta, <b>m</b> ar

Fonte: adaptado de Massini-Cagliari; Cagliari, 2011, p. 126)

\* Este tipo de articulação ocorre muito raramente em Português. O mais comum é uma articulação velar um tanto posteriorizada, sem chegar a ser uvular.

### 2.3 PRODUÇÃO FONÉTICA NA LÍNGUA INGLESA

A produção fonética da língua inglesa pode ser desafiadora para falantes não nativos, pois cada língua apresenta características fonológicas próprias. Há sons únicos do inglês que inexistem na língua portuguesa, por exemplo. Assim como há fonemas no português que não ocorrem no inglês, ou em outras línguas. Isso pode ser um fator de dificuldade no desenvolvimento da pronúncia, podendo acarretar prejuízos na comunicação oral. Outro aspecto que diferencia o inglês da língua portuguesa é o uso de representação gráfica para marcar a sílaba tônica de algumas palavras, ou seja, os acentos. Embora o inglês seja igualmente uma língua acentual, o acento, como sinal gráfico, não é comum, ocorrendo apenas em alguns casos específicos, como em palavras provenientes do francês, como o caso de *fiancé* (noivo), *fiancée* (noiva), *risqué* (atraente, picante). Na língua portuguesa, entretanto, a acentuação das palavras possui papel essencial na compreensão e diferenciação das palavras, permitindo a diferenciação da categoria gramatical (substantivo ou verbos) (Cristófaros-Silva, 2012, pp. 85-87).

A produção dos sons na maioria das línguas se apresenta em forma de consoantes e vogais (CV) que variam segundo as especificidades de cada uma. Na língua inglesa, as vogais são tradicionalmente vozeadas, enquanto as consoantes podem ser vozeadas ou desvozeadas. O vozeamento dos fonemas é produzido pela vibração das cordas vocais no momento da articulação da fala. Nesse momento, o ar que sai dos pulmões passa pela laringe para produzir sons. Se o ar que passa pela laringe não encontrar obstáculos, pois as cordas vocais estão abertas, haverá um som desvozeado. Caso contrário, se as pregas vocais estiverem próximas, o ar proveniente da laringe encontrará obstáculos, ou seja, o som será vozeado (Castilho, 2004, pp. 43-44).

Os sons fricativos alveolares da Língua Inglesa, como acontece nas línguas orais, são produzidos pelo contato entre a língua e o topo dos dentes (alvéolos) enquanto o ar é forçado através da abertura estreita.

Existem dois sons fricativos alveolares: /s/ e /z/ conhecidos como “s” sonoro e “s” surdo. O som /s/ é produzido com a boca parcialmente aberta, a língua posicionada atrás dos dentes superiores e o ar forçado através da abertura estreita entre a língua e os dentes. É um som surdo, significando não haver vibração das cordas vocais durante a produção do som. Já o som /z/ é produzido de forma semelhante ao som /s/, mas as cordas vocais vibram durante a produção do som, tornando-o sonoro. A posição da boca e da língua é a mesma que para o som /s/. Esses sons são encontrados em muitas palavras em inglês, incluindo “sit” (/sɪt/), “zip” (/zɪp/), “sister” (/ˈsɪstər/) e “zoo” (/zuː/). (Castilho, 2004, pp. 80-82).

Castilho (2004, pp. 48-49) aponta que a pronúncia desses sons pode variar significativamente conforme a variedade do inglês falado e as diferenças regionais e individuais na articulação. Por exemplo, a pronúncia do som /s/ pode variar consoante a posição na palavra e a entonação, sendo mais agudo e estridente em posições iniciais de palavras, e mais suave e fraco em posições finais ou em palavras. Além disso, em alguns dialetos do inglês, o som /s/ pode ser substituído pelo som fricativo dental /θ/ ou pelo som fricativo interdental /ð/. O som /z/ também pode variar em termos de pronúncia, sendo mais forte e zumbido em algumas variedades do inglês, como o inglês americano. Ademais, em alguns dialetos, o som /z/ pode ser substituído pelo som fricativo dental /ð/.

A variação na pronúncia desses sons fricativos alveolares do inglês pode ser influenciada por vários fatores, incluindo o histórico linguístico, a idade, o gênero e a exposição às variantes do inglês. Falantes de inglês, por exemplo, que cresceram em regiões diferentes, podem ter variações na pronúncia desses sons, mesmo que falem a mesma língua. A influência que acontece a partir do som por um dos segmentos vizinhos é o que Roach (1992; *apud* Castilho, 2004, p.48) chama de assimilação.

Castilho (2004, p.48) explica com o exemplo da palavra “this”, que tem o som /s/ no final, quando é pronunciada isoladamente. Entretanto, quando seguida de outra palavra como “shop”, por meio da assimilação, o som passa para /Z/, revelando como resultado a pronúncia /[\Z Z]^/. Assim, a assimilação, conforme explica a autora, pode ser regressiva (quando o som é influenciado pelo que sucede) e progressiva (quando um som é influenciado pelo som que o precede).

Há muitos vocábulos no inglês cujo som final incorrem em /s/ ou /z/; no entanto, para esta pesquisa, a observação teve o foco em expressões no plural. E, segundo Castilho (2004, p.60), fonologicamente, as regras para a formação do plural na língua inglesa (exemplificadas nos Quadros 4, 5 e 6) estipulam que:

1) “Quando o som final de um substantivo for surdo /p t k f θ/, o grafema “s”, indicador de plural, será realizado pela fricativa alveolar surda /s/” (Castilho, 2004, p. 60).

Quadro 4 - Expressões em inglês singular-plural com fonema /z/

Palavra no singular	Transcrição fonológica	Palavra no plural	Transcrição fonológica
<i>bee</i>	[bi:]	<i>bees</i>	[bi:z]
<i>boy</i>	[bɔɪ]	<i>boys</i>	[bɔɪz]
<i>dog</i>	[dɒg]	<i>dogs</i>	[dɒ:gz]
<i>gem</i>	[dʒem]	<i>gems</i>	[dʒemz]

Fonte: adaptado de Castilho (2004, p. 60)

2) “Porém, quando o som final de um substantivo for sonoro /b d g v ð m n ŋ l R w y/ ou vogal, esse grafema será realizado pela fricativa alveolar sonora /z/” (Castilho, 2004, p. 60).

Quadro 5 - Expressões em inglês singular-plural com fonema /s/

Palavra no singular	Transcrição fonológica	Palavra no plural	Transcrição fonológica
<i>book</i>	[bʊk]	<i>books</i>	[bʊks]
<i>cat</i>	[kæt]	<i>cats</i>	[kæts]
<i>rope</i>	[rəʊp]	<i>ropes</i>	[rəʊps]

Fonte: adaptado de Castilho (2004, p. 60)

3) “Por fim, quando um substantivo terminar com som sibilante /s z ʒ ʒ ʃ ʒ ʒ ʒ /, os grafemas “s” ou “es”, indicadores de plural, serão pronunciados como [ɪz] ou [əz]” (Castilho, 2004, p. 61).

Quadro 6 - Expressões em inglês singular-plural com fonema /z/

Palavra no singular	Transcrição fonológica	Palavra no plural	Transcrição fonológica
<i>box</i>	[bɒks]	<i>boxes</i>	[bɒksəz]
<i>fridge</i>	[frɪdʒ]	<i>fridges</i>	[frɪdʒəz]
<i>horse</i>	[hɔ:rs]	<i>horses</i>	[hɔ:rsəz]
<i>match</i>	[mætʃ]	<i>matches</i>	[mætʃəz]
<i>rose</i>	[rəʊz]	<i>roses</i>	[rəʊzəz]

Fonte: adaptado de Castilho (2004, p. 60)

Na Língua Inglesa, o fonema /z/ é pronunciado com as cordas vocais vibrando, enquanto o fonema /s/ é pronunciado sem vibração das cordas vocais. Na formação do plural em inglês, a maioria das palavras que termina em consoante + /y/ forma o plural trocando o /y/ por /i/ e adicionando o sufixo /-es/, resultando em uma palavra que termina em consoante + /i/ + /z/. Por exemplo, a palavra “city” forma o plural como “cities” (Castilho, 2004, p. 57).

Observa-se que os falantes brasileiros de língua inglesa tendem a pronunciar o sufixo /-es/ como /-is/, substituindo o fonema /z/ pelo fonema /s/. Isso ocorre porque, na língua portuguesa, as palavras que terminam em consoante + /s/ formam o plural adicionando apenas o sufixo /-es/. Por exemplo, a palavra “cruz” forma o plural como “cruzes”. Essa influência da língua portuguesa na pronúncia do plural em inglês pode levar a confusões na comunicação, uma vez que a mudança do fonema pode alterar substancialmente o significado da palavra. É importante, portanto, que os falantes brasileiros de inglês se conscientizem dessas diferenças e pratiquem a pronúncia mais adequada dos fonemas para uma comunicação eficaz em inglês (Castilho, 2004, p. 100).

Essa tendência de pronunciar as palavras que possuem o fonema /z/ com o fonema /s/ na formação do plural em inglês acontece devido a influências do sistema fonológico da língua portuguesa. Nessa língua, o fonema /z/ é pouco utilizado no final de palavras e muitas vezes, quando ocorre, é substituído pelo fonema /s/ em contextos semelhantes aos da formação do plural em inglês.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa exploratória com base bibliográfica que tem o objetivo de verificar as hipóteses levantadas em outra pesquisa para confrontação de resultados e ampliação de conhecimento.

Dessa forma, com base na pesquisa de Castilho (2004), que investigou a pronúncia de brasileiros ao proferir termos da língua inglesa grafados com “s”, confrontando com a produção dos falantes nativos do inglês, para observar contrastivamente a ocorrência de vozeamento nas fricativas alveolares; esta pesquisa foi realizada com estudantes do curso de Letras-Inglês do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE) e professores de Língua Inglesa da Rede Estadual de Educação.

Em sua investigação, Castilho (2004) levantou duas hipóteses:

a) os segmentos fricativos alveolares em posição de coda silábica em língua inglesa apresentam maior duração na produção do falante brasileiro e b) a ocorrência de assimilação de sonoridade na produção desses segmentos por brasileiros é mais produtiva (Castilho; 2004, p 99 – grifo nosso).

Em nossa pesquisa, foi observada apenas a segunda hipótese de Castilho, com a intenção de verificar também a influência da produção fonética do português na pronúncia do inglês; assim, o objetivo da pesquisa é investigar a habilidade de falantes brasileiros do inglês em pronunciar os sons fricativos alveolares de /s/ e /z/ em contexto de Língua Inglesa; sendo definido para a análise da pronúncia desses sons na formação do plural de substantivos em inglês.

Foram formuladas dez frases (Quadro 7) para serem pronunciadas pelos participantes: cinco frases com termos no plural que, segundo a estrutura da língua inglesa, são pronunciados com o som /s/ (surdo/não vozeado) e cinco com termos pronunciados com o som /z/ (sonoro/vozeado).

A pesquisa foi realizada com estudantes do curso de Letras-Inglês da UNIFEBE e com professores de Língua Inglesa da Rede Estadual de Educação, num total de dezesseis participantes. Assim, os dados foram coletados em ambientes variados, a depender da disponibilidade dos participantes da pesquisa, e tratados numa abordagem predominantemente qualitativa, apesar de haver uma perspectiva quantitativa na tabulação em ficha de Avaliação Perceptivo-Auditiva, cujos dados estão analisados no item que segue.

Quadro 7 – Expressões em inglês singular-plural com fonema /s/

	FRASES	TERMOS	TRANSCRIÇÃO FONOLÓGICA
/S/	1) They have a lot of <b>books</b> at home.	books	/bʊks/
	2) I never eat at <b>restaurants</b> .	restaurants	/ˈres.tə.rɑ:nts/
	3) I'm often late for <b>appointments</b> .	appointments	/ə'pɔɪnt.mənts/
	4) He bought some <b>tickets</b> for the concert.	tickets	/ˈtɪk.ɪts/
	5) I haven't talked to him for <b>weeks</b> now.	weeks	/wi:ks/
/Z/	6) Her voice was music to my <b>ears</b> .	ears	/ɪrz/
	7) She lost all her <b>pens</b> .	pens	/penz/
	8) I answer lots of <b>questions</b> every day.	questions	/ˈkwes.tʃənz/
	9) It sounds like a bunch of <b>bees</b> .	bees	/bi:z/
	10) My eyes are <b>tired</b> .	eyes	/aɪz/

Fonte: dados da pesquisa (2023)

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao verificar a produção de plural dos termos destacados para análise das primeiras cinco frases, cuja marcação fonética, conforme o padrão do falante nativo da língua inglesa, é a produção do fonema /s/; observou-se que na produção das frases 1), 2), 3) e 5) (Quadro 4), todos os participantes produziram o fonema /s/ adequadamente. Essa facilidade em pronunciar palavras com som de /s/ deve-se à familiaridade linguística com o plural da língua portuguesa, cuja maioria das palavras tem o plural marcado com o fonema /s/ ao final.

Com a expressão “tickets”, observada na frase 4 (Gráfico 1, p. 218), a maioria dos participantes manteve a adequação do fonema /s/; porém, não foi possível identificar o fonema na pronúncia de 12,5% (doze vírgula cinco por cento) dos participantes.

No segundo conjunto de frases (de 6 a 10), os termos destacados para análise apresentam o fonema /z/ como marcação fonética de plural, conforme o padrão do falante nativo da língua inglesa. Aparentemente, isso pode apresentar alguma dificuldade para os participantes, visto que não é uma ocorrência padrão na língua portuguesa.

Os resultados apresentados na análise da expressão “ears” (Gráfico 2, p. 218) demonstram essa tendência de influência do fonema /s/, já que na pronúncia observada da maioria dos participantes, 87,5% (oitenta e sete vírgula cinco por cento), a produção do fonema /s/ foi perceptível; enquanto apenas 12,5% (doze vírgula cinco por cento) seguiu a pronúncia padrão reproduzindo o fonema /z/.

Na sétima frase, com a expressão “pens” (Gráfico 3, p. 218), não foi observada a produção do fonema vozeado padrão; 93,8% (noventa e três vírgula oito por cento) dos participantes realizaram o fonema /s/ (não vozeado) e na fala de 6,2% (seis vírgula dois por cento) não foi possível identificar a produção do fonema.

Os resultados da frase 8, com a expressão “questions” (Gráfico 4, p. 219), indicam uma diminuição da realização do fonema não vozeado, visto que a pronúncia foi observada em 62,5% (sessenta e dois vírgula cinco por cento) dos participantes. A produção do fonema vozeado, como se esperava, foi observada em 18,8% (dezoito vírgula oito por cento) dos entrevistados; entretanto, na mesma porcentagem de participantes, não foi possível identificar a produção de fonema indicativo de plural.

Na produção da frase 9 (Gráfico 5, p. 219), o índice de vozeamento esperado apresentou um aumento em relação às três expressões observadas nas sentenças anteriores. Na expressão “bees”, a marca de plural foi pronunciada com o som /z/ por 31,3% (trinta e um vírgula três por cento) dos participantes da pesquisa.

No entanto, a maioria dos participantes, 43,8% (quarenta e três vírgula oito por cento), manteve a pronúncia do fonema /s/, indicando a influência fonética do português; enquanto a pronúncia não foi identificada na fala de 25% (vinte e cinco por cento) dos participantes da pesquisa.

Na última frase apresentada para os participantes (Gráfico 6, p. 219), a produção da expressão “eyes” manteve a tendência que já vinha sendo observada nas anteriores, pois 68,8% (sessenta e oito vírgula oito por cento) dos participantes pronunciaram a marca de plural do substantivo com som de /s/; enquanto 25% (vinte e cinco por cento) dos participantes realizaram a pronúncia com som de /z/ (vozeado), conforme esperado no padrão do inglês. Na produção de 6,3% (seis vírgula três por cento) dos participantes, não foi possível identificar o fonema.

Os resultados observados, nesta pesquisa, sugerem que muitos dos participantes podem ter dificuldades em distinguir entre os sons de /s/ e /z/ na prática da língua inglesa, e isso pode ser um obstáculo para a fluidez na comunicação. Além disso, falantes que aprenderam inglês como língua estrangeira podem ter mais dificuldade em pronunciar esses sons. Isso demonstra que a variação na pronúncia dos sons fricativos alveolares do inglês é uma área importante para a pesquisa linguística, por ajudar a entender como as línguas mudam e evoluem ao longo do tempo, e como a pronúncia pode ser influenciada por fatores sociais e culturais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como objetivo analisar a pronúncia de falantes brasileiros em relação aos sons fricativos alveolares /s/ e /z/, na produção da fala de falantes nativos de língua inglesa. No processo de desenvolvimento desta pesquisa, foram muitos os desafios enfrentados. O primeiro deles foi o tempo, que inicialmente parecia justo, mas revelou-se pouco para as análises que se pretendia realizar.

Outro desafio foi encontrar os participantes: primeiro, a dificuldade de encontrar pessoas que conseguiram se comunicar no inglês com certa fluência; e depois, encontrar um tempo comum para fazer a coleta dos dados. Ingenuamente, tivemos a intenção de comparar os dados obtidos com os dados de nossa base teórica principal, a dissertação de mestrado de Castilho (2004). Mas percebemos que não seria possível reproduzir a pesquisa que Castilho realizou no mestrado, num trabalho de iniciação científica da graduação. Assim, a pesquisa de Castilho foi usada como base para verificar se a pronúncia do som fricativo alveolar poderá ser /s/ ou /z/, na produção do plural do substantivo em inglês pelos participantes da pesquisa. E nesse ponto específico concluímos que os resultados indicam que a maioria dos participantes conseguiu pronunciar adequadamente os sons /s/ em inglês, no entanto, foram poucos os participantes, apenas 22% (vinte e dois por cento) em média, que pronunciaram adequadamente os sons /z/. Comprovando a influência do plural da língua portuguesa na fala do inglês por brasileiros nativos.

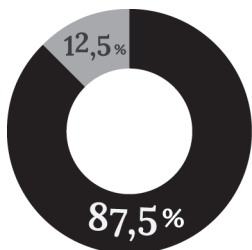
Diante disso, é evidente que a variação fonético-fonológica dos sons fricativos alveolares /s/ e /z/ na formação do plural dos substantivos em inglês é um fenômeno complexo, sujeito a influências multifacetadas, que englobam variações regionais, individuais e impactos de outras línguas. No contexto dos falantes brasileiros de inglês, observa-se que a influência do sistema fonológico da língua portuguesa pode conduzir a uma pronúncia inadequada do plural em inglês, substituindo o fonema /z/ pelo fonema /s/. Essa variação, por sua vez, acarreta potenciais desafios na comunicação, pois a alteração do fonema pode modificar o significado da palavra.

Sendo inegável, assim, a importância de os falantes de inglês estarem conscientes dessas diferenças fonéticas e praticarem a pronúncia correta dos fonemas, visando uma comunicação mais eficaz na língua inglesa.

Ao rever o objetivo da pesquisa, podemos afirmar que foi alcançado com êxito. No entanto, destacamos que estamos cientes de que, em relação à seleção da amostragem, ainda que válida, poderia ter sido abordado de maneira mais estratégica com a inclusão de professores e alunos com nível avançado de inglês na pesquisa para proporcionar uma perspectiva ainda mais enriquecedora e abrangente.

O campo da fonologia e da fonética revelou-se uma área de pesquisa fascinante, que pode oportunizar futuras pesquisas ou aprofundamento desta pesquisa com o estudo de outras variantes fonéticas na língua inglesa. Isso contribuiria para a expansão do conhecimento sobre as intrincadas relações entre o nível de proficiência em inglês e as percepções fonéticas e fonológicas.

Em síntese, este estudo não apenas cumpriu seus objetivos de pesquisa, mas também apontou para direções promissoras e desafios a serem considerados em pesquisas subsequentes. Além disso, cumpriu o objetivo de iniciação científica acadêmica, oportunizando a pesquisa, a análise e o registro no gênero de artigo científico. São projetos como este que realmente despertam o pesquisador num acadêmico, motivando-o para seguir em sua formação como futuro professor-pesquisador.

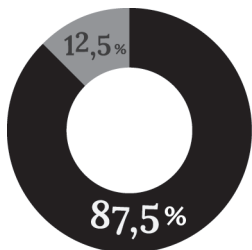


### GRÁFICO 1

'He bought some tickets for the concert.'

- /s/
- /z/
- Não foi possível identificar

Fonte: dados da pesquisa (2023)

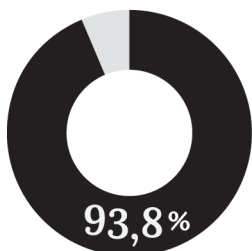


### GRÁFICO 2

'Her voice was music to my ears'

- /s/
- /z/
- Não foi possível identificar

Fonte: dados da pesquisa (2023)

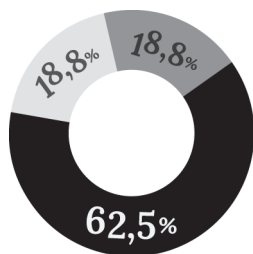


### GRÁFICO 3

'She lost all her pens.'

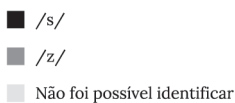
- /s/
- /z/
- Não foi possível identificar

Fonte: dados da pesquisa (2023)

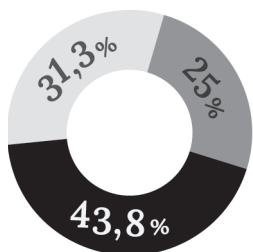


#### GRÁFICO 4

'I answer lots of questions everyday.'

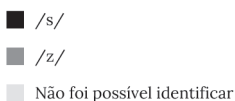


Fonte: dados da pesquisa (2023)

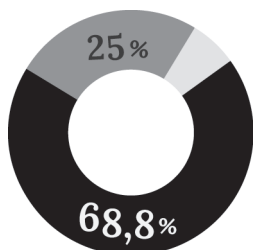


#### GRÁFICO 5

'It sounds like a bunch of bees.'

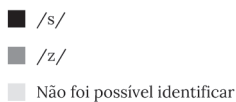


Fonte: dados da pesquisa (2023)



#### GRÁFICO 6

'My eyes are tired.'



Fonte: dados da pesquisa (2023)

## REFERÊNCIAS

ALKMIN, Tânia M. Sociolinguística. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna C. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. Vol.1. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. pp.105-146.

CARDOSO, João H. C. **Breve histórico dos estudos Fonológicos**. Disponível em: <https://encurtador.com.br/Zg7rg>. Acesso em: 28 fev. 2024.

CASTILHO, Fabíola A. R. O. **Questões de pronúncia em língua inglesa: Fatores desencadeantes da percepção do sotaque do falante brasileiro de língua inglesa em relação à produção dos sons fricativos alveolares**. Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Profa. Dra. Sandra Madureira. São Paulo: PUC, 2004. Disponível em: <https://www5.pucsp.br/liaac/download/fabiola.pdf> Acesso em: 25 abr. 2023.

CRISTÓFARO-SILVA Thaís; BARBOZA, Clerton; GUIMARÃES, Daniela; NASCIMENTO, Katiene. Revisitando a palatalização no português brasileiro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 2, p. 59-89, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2744> Acesso em: 5 mar. 2024.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaís; SILVA, Flávia A. Contribuições da Fonética e da Fono-  
logia ao ensino de língua estrangeira: o caso das vogais altas frontais e do glide /j/  
no inglês e no português brasileiro. In: FIGUEIREDO, Francisco J. Q. (org.). **Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras** – UFG. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2003. pp. 181-188. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/profs/thaiscristofaro/> Acesso em: 28 fev 2024.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz C. Fonética. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna C. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. Vol.1. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. pp. 105-146.

MORI, Angel Corbera. Fonologia. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna C. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. Vol.1. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. pp. 147-180.

NATIONAL Geographic Brasil. **Qual é o idioma mais falado no mundo?** Cultura. Publicação em 17 de maio de 2023. Disponível em: <https://www.nationalgeographic-brasil.com/cultura/2023/05/qual-e-o-idioma-mais-falado-do-mundo> Acesso em: 28 fev. 2024.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua e linguística. In: FIORIN, José L. (org.). **Introdução à Linguística** – I. Objetos Teóricos. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011. pp. 11-24.

SOUZA, Paulo C.; SANTOS, Raquel S. Fonética. In: FIORIN, José L. (org.). **Introdução à Linguística** – II. Princípios de análise. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. pp. 9-32.

SOUZA, Paulo C.; SANTOS, Raquel S. Fonologia. In: FIORIN, José L. (org.). **Introdução à Linguística** – II. Princípios de análise. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. pp. 33-58.

10\*



# World Friends

## *análise de variação linguística entre o inglês americano e o inglês britânico*

Mariana Aparecida VICENTINI  
Elizeu de Souza dos ANJOS  
Viktória Moter DIAS

### RESUMO

Este artigo, com temática voltada às variantes no mesmo idioma, em diferentes contextos, tem por objetivo realizar uma discussão reflexiva acerca da variação linguística existente no uso do inglês americano e britânico. Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem qualitativa, explorando conteúdo audiovisual do canal *World Friends*, no YouTube, que apresenta discussões sobre diferenças linguísticas entre as variantes americana e britânica. Os resultados destacam diferenças significativas em termos de vocabulário, pronúncia e uso gramatical, que não apenas indicam divergências lexicais, mas também refletem aspectos culturais e históricos das comunidades que falam as variantes. A análise revela que, apesar da globalização e da interconexão digital, as variações linguísticas permanecem marcantes e contribuem para a riqueza e a diversidade do idioma em enfoque. Concluímos que as variações entre o inglês britânico e americano ultrapassam a mera diferença de palavras, sendo profundamente enraizadas em contextos históricos, culturais e sociais específicos.

*Palavras-chave: língua e fala; fonologia e fonética;  
produção de fricativos alveolares.*

## ABSTRACT

*This article, focused on variants within the same language in different contexts, aims to engage in a reflective discussion about the linguistic variation found in the use of American and British English. Methodologically, the study adopts a qualitative approach, exploring audiovisual content from the World Friends channel on YouTube, which presents discussions on linguistic differences between the American and British variants. The results highlight significant differences in terms of vocabulary, pronunciation, and grammatical usage. These terms not only indicate lexical divergences but also reflect the cultural and historical aspects of the communities speaking the variants. The analysis reveals that, despite globalization and digital interconnectedness, linguistic variations remain prominent and contribute to the richness and diversity of the language in focus. We conclude that the variations between British and American English go beyond mere word differences, being deeply rooted in specific historical, cultural, and social contexts.*

*Keywords: American English; British English; linguistic variation.*

## 1 INTRODUÇÃO

Diferenças linguísticas entre o português falado no Brasil e o falado em Portugal, como nativos do idioma, são fáceis de identificar. Até mesmo no Brasil, em regiões diferentes, podemos perceber claramente a presença de variações linguísticas, tanto no nível fonético-fonológico quanto no nível sintático-morfológico. No entanto, nosso objeto de estudo é a língua inglesa, que, além de ser falada por um país continental, como os Estados Unidos, é o idioma oficial de muitas nações, estando presente em países de seis continentes. Com essa expansão e diversidades de nações, é impossível afirmar que não haja variações linguísticas muito expressivas.

Essa foi a questão que motivou a pesquisa e a produção deste artigo, que tem como principal objetivo realizar uma discussão reflexiva acerca da variação linguística existente no uso do inglês americano e britânico.

A proposta se justifica no fato de que, numa mesma comunidade, podem suceder variações por conta de fatores políticos, de escolaridade, de gênero, religiosos, econômicos, dentre outros (Messias, 2015). Entretanto, segundo a autora (2015), a variação também pode surgir entre diferentes comunidades, principalmente por fatores geográficos, como a investigação a que nos propusemos a realizar.

No que concerne à variação linguística, Alkmin (2013, p. 156) indica que existem quatro tipos:

[...] a variação diacrônica, que resulta de mudanças ocorridas ao longo da história de uma língua. No plano sincrônico, temos a variação diatópica, causada por fatores geográficos; a variação diastrática, resultado de fatores sociais, como idade, sexo, classe social, entre outros. E por último, a variação diafásica ou estilística, que diz respeito à adequação a um determinado contexto.

Em diálogo com os autores (Messias, 2015; Alkmin, 2013), nosso posicionamento é o de que, com o passar do tempo, o inglês solidifica cada vez mais sua posição como a língua de comunicação global. Seu uso já ultrapassa fronteiras geográficas e culturais, estabelecendo-se como o principal meio de interação em contextos internacionais. Segundo Canagarajah (2014), a crescente globalização e a interconexão digital têm amplificado ainda mais seu papel, tornando o domínio do inglês uma habilidade quase indispensável para participar efetivamente do cenário mundial. Essa predominância é evidente em áreas como negócios, ciência, tecnologia e entretenimento, nas quais o inglês é frequentemente a língua padrão. Entretanto, nos propomos a estabelecer, com base no objetivo traçado, que falar o inglês padrão não significa usá-lo de forma homogênea. Pelo contrário, conforme os estudos discursivos (Corrêa, 2007), a concepção que adotamos é de que a linguagem é perpassada por manifestações da heterogeneidade dos falantes que dela fazem uso.

Além da seção introdutória, o artigo conta com a seção de referencial teórico, que indica as bases utilizadas para a interpretação dos dados; percurso metodológico, em que é discutida a trajetória de desenvolvimento da pesquisa, resultados e discussões e considerações finais.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

As diferenças entre inglês americano e britânico podem ser subdivididas em diferentes categorias: pronúncia, ortografia, gramática e vocabulário (Muniz, 2021). Para a autora (2021), é preciso considerar os distintos usos que pessoas, grupos e povos fazem do inglês. Pois, ao nos aproximarmos dos modos como diferentes sujeitos interagem com e por meio da linguagem, também estamos nos aproximando da cultura, das formas de ver o mundo e de conceber os outros e as coisas (Muniz, 2021).

A perspectiva de Muniz (2021) sobre a linguagem dialoga com o estudo de Feiteiro e Silva (2015), em que versam sobre a importância do estudo da variação linguística em distintos contextos. Conforme as autoras (2015), a sociolinguística é a ciência que se enfoca fundamentalmente no processo de interação fala/sociedade, justificando-se pela necessidade de compreender os fatores que possam influenciar a operação de uma ou de outra variante, na busca de estabelecer uma sistematização ao processo de variação linguística. A sociolinguística explora, ainda, segmentos sociais que constroem e caracterizam a realidade e o futuro linguístico de um povo, ao mesmo tempo que possibilita compreensões sobre os fatores de variação e mudança linguística, analisando e divulgando as características da linguagem, da cultura e da sociedade pesquisada (Feiteiro; Silva, 2015).

Numa comunidade específica, segundo Messias (2015), diversos fatores, incluindo políticos, educacionais, de gênero, religiosos e econômicos, podem levar a diferenças linguísticas.

No entanto, ao considerar comunidades distintas, fatores geográficos frequentemente resultam em variações linguísticas, explica a autora (2015). Para Messias (2015), é diante desse cenário de diversidade linguística que a sociedade tende a adotar uma variante linguística específica como padrão ou norma.

A língua inglesa, originária do território britânico e de raízes anglo-saxônicas, é hoje a língua materna de mais de 400 milhões de indivíduos globalmente, sendo o idioma oficial em mais de 52 nações (Canagarajah, 2014). Dentre as suas variantes, destacam-se, principalmente, o inglês americano e o britânico (Crystal, 2003).

Essa multiplicidade de sujeitos e contextos que utilizam o inglês como meio de comunicação resulta na variação linguística do inglês, manifestada em múltiplas dimensões, incluindo diferenças fonéticas, lexicais e, em certos contextos, sintáticas, que distinguem as diversas variantes regionais e sociais (Molicca, 2003). Essas variantes podem ser tão específicas a ponto de se diferenciarem num único país, estado ou mesmo entre grupos sociais, com distinções marcantes no vocabulário, pronúncia e até na gramática e ortografia (Feiteiro; Silva, 2015).

O inglês britânico, em particular, não permaneceu imutável ao longo do tempo, evoluindo foneticamente e enriquecendo-se com empréstimos linguísticos, sobretudo do francês, enquanto atualmente absorve influências significativas do inglês americano, mediadas por veículos como a televisão e o cinema (Brutt-Griffler, 2002). A comparação entre as variantes britânica e norte-americana do inglês revela que, embora existam diferenças, estas não são tão acentuadas quanto as variações observadas em outras línguas, como o português, que se diversificou significativamente em Portugal e no Brasil ao longo de quatro séculos (Schneider, 2007).

A análise das variações linguísticas, sem considerar os elementos regionais e socioeconômicos intrinsecamente associados, seria uma abordagem parcial e insuficiente para compreender a complexidade do fenômeno (Bagno, 2012).

Também, no campo dos estudos da linguagem e da educação, a discussão a que nos propomos acerca da variação linguística é relevante, pois, segundo Street (2014), a proximidade da linguagem de um falante à norma padrão pode conferir-lhe um maior prestígio social, evidenciando inter-relação entre linguagem, poder e identidade na sociedade.

Pensando a noção de linguagem como uma prática social, histórica e contextualmente situada, podemos exemplificar o termo *quite*, de origem inglesa, que adquiriu diferentes significados em contextos britânico e americano devido a influências regionais. Enquanto no Reino Unido o termo *quite* pode ser utilizado para intensificar o adjetivo a que se refere, nos Estados Unidos adquiriu o significado de *completamente* (Algeo, 2006). Ademais, diferenças ortográficas entre o inglês americano e britânico exemplificam outra dimensão da variação linguística, refletindo trajetórias históricas distintas que, entretanto, não diminuem o valor de uma variante em relação à outra, mas enriquecem a diversidade da língua (Algeo, 2006). Ainda, cabe destacar, segundo Algeo (2006), características fonéticas distintas entre o inglês britânico e americano, como a pronúncia do *a*, a articulação da letra *r* e a localização da sílaba tônica, que ilustram a riqueza fonológica da língua.

Essas diferenças, que serão retomadas na seção de resultados e discussões, dão destaque à diversidade entre as variantes e marcam a heterogeneidade constitutiva da linguagem (Corrêa, 2007), independentemente dos contextos em que ela se insere.

Na seção a seguir, indicamos as principais decisões metodológicas que orientaram o desenvolvimento da pesquisa.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se caracterizou, quanto ao objetivo, como exploratória (Flick, 2009) e, quanto ao percurso de análise e geração de dados, foi qualitativa (Flick, 2009). A metodologia empregada neste estudo envolveu a análise aprofundada de conteúdo audiovisual disponibilizado pelo canal do YouTube “*World Friends*”. Esse canal se destaca por suas apresentadoras, Christina, representando os Estados Unidos, e Emily, do Reino Unido, que discutem as nuances linguísticas entre as variantes do inglês falado em seus respectivos países. A seleção dos vídeos do canal “*World Friends*” para este estudo foi motivada por distintas razões, fundamentais para alcançarmos o objetivo da pesquisa.

Primeiramente, a escolha foi orientada pela autenticidade e relevância do conteúdo apresentado. Os vídeos são conduzidos por Christina e Emily, representantes das variantes linguísticas dos Estados Unidos e do Reino Unido, respectivamente. Nesse sentido, os vídeos oferecem indícios sobre o uso real e cotidiano da língua nos diferentes contextos em análise, trazendo legitimidade aos dados analisados, por meio de exemplos em torno de diferenças lexicais, fonéticas e gramaticais, fundamentais para nossas discussões.

A escolha também se justifica pela diversidade e abrangência dos tópicos abrangidos nos vídeos. Ao abordar uma ampla gama de aspectos linguísticos, desde o vocabulário cotidiano até questões relacionadas à pronúncia e às estruturas gramaticais, os vídeos possibilitam uma análise que permitiria discutir, de forma mais específica, elementos que permeiam a temática da variação linguística nos contextos estudados. A acessibilidade do canal *World Friends*, no YouTube, também foi um fator considerado.

Focamos especificamente nas divergências lexicais, fonéticas e gramaticais apresentadas nas interações entre as apresentadoras. Para garantir uma análise minuciosa, cada vídeo selecionado foi visualizado cinco vezes, permitindo uma investigação detalhada de aspectos distintos em cada sessão.

Durante essas visualizações, realizamos anotações meticulosas, identificando e catalogando as diferenças linguísticas observadas. A metodologia foi estruturada de modo a possibilitar a compreensão e o registro de no mínimo duas variações significativas em cada uma das categorias de análise: vocabulário, pronúncia e estruturas gramaticais.

O critério de seleção dos termos também foi estabelecido pela capacidade de identificar e compreender, concretamente, ao menos duas distinções em cada tópico investigado, evidenciando as características particulares de cada variante do inglês em estudo. Essa abordagem permitiu não apenas a catalogação das diferenças, mas também uma imersão nas particularidades culturais e linguísticas que definem o inglês britânico e americano, as quais apresentamos na seção de análise e discussão dos dados, a seguir.

Quadro 1 - Variações entre o inglês britânico e americano nos vídeos em análise

BRITÂNICO	AMERICANO
flat	apartment
sweets	candy
toilet	bathroom
postman	mailman
lift	elevator
car park	parking lot
football	soccer
chips	french fries
autumn	fall
underground	subway

Fonte: dados da pesquisa (2023)

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise das variações entre o inglês britânico e o americano, conforme disposto no Quadro 1, a seguir, indica palavras com variações presentes nos vídeos analisados que contribuem para a compreensão de aspectos linguísticos, sociolinguísticos e das influências culturais que moldam o inglês.

Inicialmente, podemos destacar as variações lexicais entre todos os termos presentes no Quadro 1. As variações lexicais, segundo Bagno (2012), são constituídas por diferenças no vocabulário entre dialetos de uma língua ou entre línguas diferentes. No caso da pesquisa, ela é representada por uma grafia diferente por falantes de um mesmo idioma, o inglês, em diferentes contextos geográficos, mas se refere a um mesmo objeto.

Entretanto, tais variações lexicais, a exemplo de *flat/apartment*, *sweets/candy*, *football/soccer*, bem como as demais, não são superficiais. Do ponto de vista dos estudos socioculturais da linguagem (Barton; Hamilton, 2000), elas refletem trajetórias históricas, migrações e interações culturais que as duas variantes da língua inglesa experimentaram ao longo dos séculos (Bagno, 2012).

Segundo Bailey (1991), de um ponto de vista sócio-histórico, a separação entre o inglês britânico e o americano começou a se solidificar no século XVII, com a colonização britânica da América do Norte. Segundo o autor (1991), a subsequente independência dos Estados Unidos e o desenvolvimento de uma identidade nacional distinta contribuíram para a constituição de divergências linguísticas, concebidas, na contemporaneidade, como variedades. A influência de outras línguas, devido à imigração nos Estados Unidos, também desempenhou um papel significativo e o inglês americano incorporou palavras e expressões de uma ampla gama de línguas (Bailey, 1991).

Retomando o Quadro 1, além das origens históricas, as diferenças entre o inglês britânico e o americano podem ser vistas do ponto de vista contextual em que essas palavras são usadas.

Por exemplo, a palavra *bathroom* nos Estados Unidos não apenas designa um espaço com banheira, mas é comumente usada como um eufemismo para o que os britânicos chamariam de *toilet*, o que deixa emergir, por meio da linguagem, diferenças culturais no que diz respeito à privacidade e ao discurso público (Trudgill, 2000).

A variação regional, que ocorre dentro de cada país, também pode ser percebida no Quadro 1. No Reino Unido, por exemplo, o uso de *soccer* para se referir ao futebol é entendido, embora a palavra *football* seja o termo predominante. De acordo com Schneider (2007), essa possibilidade de compreensão das variações, na atualidade, se dá, principalmente, pelo movimento de globalização e da popularização das mídias entre a população.

Entretanto, novamente, refletindo sobre a heterogeneidade constitutiva da linguagem (Corrêa, 2007), cabe destacar que, embora a globalização e a exposição a diferentes variedades do inglês por meio da internet estejam desempenhando um papel na popularização de variantes do inglês, isso não eliminou as diferenças (Crystal, 2003). Pelo contrário, esse movimento contribui, também, para reforçar a identidade cultural que tais variações linguísticas representam (Crystal, 2003).

Do ponto de vista identitário mencionado acima, essas variações também representam um ponto de análise importante. A escolha de usar uma variante em detrimento da outra reflete uma afiliação cultural, uma postura ideológica ou uma identidade pessoal (Hall, 2006). Podemos citar como exemplo, com base no Quadro 1, o caso de um americano que prefere utilizar o termo *football* a *soccer*, o que pode sinalizar uma afinidade com a cultura britânica ou um desejo de se distinguir dentro de seu próprio contexto cultural (Coupland, 2010).

Já os termos *car park* e *parking lot* descrevem uma área designada para estacionar veículos, mas a escolha das palavras diferentes nos contextos em que se aplicam pode indicar variações na própria organização urbana dos países e nas práticas sociais de seus falantes.

Por uma vertente sociolinguística, no Reino Unido, por exemplo, *car park* pode evocar imagens de áreas de estacionamento em centros urbanos mais compactos. Já o termo *parking lot*, nos Estados Unidos, remete a áreas de estacionamento térreo associadas a centros comerciais suburbanos, conforme indicado nos vídeos analisados.

Considerando os termos *lift* e *elevator*, além da variação lexical, podemos discutir questões históricas que influenciaram na constituição e uso dessas palavras. *Lift*, por exemplo, tem raízes na Revolução Industrial na então Grã-Bretanha, que viu o crescimento das cidades e a necessidade de economizar espaço, levando à construção de edifícios mais altos e, por consequência, ao desenvolvimento do elevador (Coupland, 2010). *Elevator*, por sua vez, tem relação com a popularização dos arranha-céus nos Estados Unidos, no século XIX e início do século XX (Coupland, 2010).

Essas variações, portanto, representam questões identitárias compartilhadas entre os falantes do idioma e nos permitem compreender sobre a diversidade das experiências humanas e como a linguagem é uma representação, em constante evolução, dessa diversidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa explorou as variações linguísticas entre o inglês britânico e o americano, em vídeos do canal *World Friends*, disponíveis na plataforma YouTube. A partir disso, é possível concluir que as diferenças entre os termos analisados extrapolam uma vertente lexical e se afiliam a questões sócio-históricas presentes na constituição do idioma, em cada um dos contextos abordados.

Especificamente, com o apoio da base teórica utilizada, concluímos que as variações linguísticas vão além de variações lexicais, mas são representativas de identidade, história e práticas culturais de cada comunidade de fala.

Além disso, a prevalência de certas palavras em uma variante do inglês sobre a outra, muitas vezes, sinaliza uma maior valorização de determinadas instituições, práticas ou objetos numa sociedade específica. Isso sugere que as variações entre o inglês britânico e americano são mais do que meros artefatos linguísticos; elas são um reflexo dinâmico das prioridades e valores das pessoas que falam essas variantes da língua.

A importância de entender essas variações estende-se para além do campo acadêmico, impactando a comunicação internacional, o ensino de inglês como língua estrangeira e a tradução e interpretação entre variantes do inglês. Uma apreciação mais profunda dessas diferenças pode facilitar uma comunicação mais eficaz e empática entre falantes de inglês de diferentes regiões do mundo. Além disso, a pesquisa contribui para a área de linguagens e educação, ao possibilitar o reconhecimento de que a linguagem não é uma estrutura fixa, está em constante evolução. Essa perspectiva auxilia a desconstruir noções voltadas à linguagem como ferramenta de poder e autoridade.

## REFERÊNCIAS

ALGEO, J. **British or American English?** A Handbook of Word and Grammar Patterns. London: Cambridge University Press, 2006. 256 p.

ALKMIN, T. Variação linguística no ensino de língua inglesa. **Revista Entrelinhas**, v. 7, n. 2, 2013.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 32-46.

BAILEY, R. W. **Images of English**: A Cultural History of the Language. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1991. 175 p.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. BARTON, D.; HAMILTON M.; IVANIC, R. **Situated literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000. p. 7-15.

BRUTT-GRIFFLER, J. **World English**: A Study of its Development. London: Multilingual Matters, 2002. 232 p.

CANAGARAJAH, S. Local Knowledge When Ranking Journals: Reproductive Effects and Resistant Possibilities. **Education Policy Analysis Archives**, v. 22, n. 28, p. 125-147, 2014.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento. **Filol. lingüíst. port.**, Filol. lingüíst. port., n. 9, p. 201-211, 2007.

COUPLAND, N. **Sociolinguistics**: Theoretical Debates. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 256 p.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. 2. ed. Cambridge University Press, 2003. 254 p.

FEITEIRO, S. R.; SILVA, S. C. Estudo da Variação Lexical na Amazônia Paraense: um olhar sobre o Atlas Linguístico do Brasil. **Signum**: Estud. Ling. Londrina, v. 1, n. 18, p. 157-181, 2015.

FLICK, U. Pesquisa qualitativa: Por que e como fazê-la. FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, p.95-108

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

MESSIAS, C. M. Um estudo sobre a variação linguística em língua inglesa. **Claraboia**, v. 2, n. 2, p. 217-233, 2015.

MOLLICA, C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, C.; BRAGA, M. L. (org.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, p. 9-14, 2003.

MUNIZ, C. Inglês britânico e americano. **Toda Matéria**, 2021. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/ingles-britanico-e-americano/>. Acesso em: 12 jan. 2024

SCHNEIDER, E. W. **Postcolonial English: Varieties around the World**. London: Cambridge University Press, 2007. 317 p.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRUDGILL, P. **Sociolinguistics**: An Introduction to Language and Society. 4. ed. London: Penguin Books, 2000, 222 p.

WORLD FRIENDS. **How Are British English and American English Different?** YouTube, 26 mar. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B1qaJf-uU4> Acesso em: 15 jun. 2022,

WORLD FRIENDS. **British and American Compare Accents For The First Time!** YouTube, 9 abr. 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=saTZ-6TRS\\_HE](https://www.youtube.com/watch?v=saTZ-6TRS_HE). Acesso em: 15 jun. 2022.

WORLD FRIENDS. **British and American Compare Accents!! Part.2!** YouTube, 15 set. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lfalbdac5o> Acesso em: 15 jun. 2022.



11\*

# A repercussão da morte da rainha Elizabeth II

*por uma perspectiva linguístico-discursiva*

Mariana Aparecida VICENTINI

Beatriz LEAL

Maria Lucia Rodrigues OLARI

## RESUMO

A pesquisa tem o objetivo de problematizar manifestações discursivas sobre a morte da rainha Elizabeth II, propagadas em diferentes fontes. Para tanto, são analisadas manchetes de jornais sobre a morte da Rainha, utilizando uma vertente discursiva da linguagem. A metodologia é exploratória e qualitativa. Os resultados mostram que, enquanto jornais do Reino Unido e de países aliados retratam a rainha respeitosamente e com ênfase em sua longevidade e serviço, o Clarín, jornal argentino, apresenta uma perspectiva crítica, possivelmente influenciada pela história conflituosa entre os dois países. A análise discursiva realizada, portanto, revela que o discurso não é apenas um meio de transmissão de informações, mas um campo no qual se constroem sentidos e identidades, refletindo relações de poder e ideologias situadas sócio-historicamente. As conclusões apontam para a importância de considerar as interseções entre linguagem, história e contexto sociocultural na geração de discursos, especialmente em contextos educacionais.

*Palavras-Chave: discurso; Rainha Elizabeth; efeitos de sentidos.*

## ABSTRACT

*This research aimed to problematize discursive manifestations about the death of Queen Elizabeth II, propagated across various sources. To this end, we analyzed newspaper headlines concerning the Queen's death through a discursive perspective of language. The methodology is exploratory and qualitative. Findings show that while newspapers from the United Kingdom and allied countries portray the Queen respectfully, emphasizing her longevity and service, Clarín, an Argentine newspaper, presents a critical perspective, likely influenced by the contentious history between the two countries. The discursive analysis conducted thus reveals that discourse is not merely a means of information transmission but a field where meanings and identities are constructed, reflecting socio-historically situated power relations and ideologies. The conclusions highlight the importance of considering the intersections between language, history, and sociocultural context in the generation of discourses, especially in educational settings.*

*Keywords: discourse; Queen Elizabeth; meaning effects.*

## 1 INTRODUÇÃO

De acordo com Orlandi (2011), ao depararmos-nos com um discurso, devemos mais do que simplesmente analisá-lo, é importante observá-lo em análise. Na análise discursiva, o discurso é uma construção social, isto é, ele reflete a visão de mundo do autor ou do veículo de divulgação. Por isso, a análise de um discurso deve ser feita somente após examinar o contexto histórico-social, as condições de produção e outras variáveis que podem influenciar na construção do texto.

Nos discursos estão inseridas as linguagens sociais que assumem relevância e sentido por meio deles (Fischer, 2007). Nesse sentido, os discursos envolvem mais do que a linguagem, integrando “[...] modos de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir e usar vários objetos, símbolos, imagens [...] para ativar identidades e atividades significativas, socialmente situadas (Gee, 2001, p. 719).

Com base nos conceitos de Orlandi (2011) e Gee (2001), neste artigo, propusemo-nos a problematizar manifestações discursivas sobre a morte da rainha Elizabeth II, propagadas em diferentes fontes jornalísticas.

Para atingir o referido objetivo, foram selecionadas manchetes de jornais legitimados ao redor do mundo sobre a morte da Rainha Elizabeth II, com a pretensão de se fazer uma análise do discurso, observando escolhas linguísticas e os consequentes efeitos de sentidos que elas podem acarretar. A hipótese é a de que poderemos evidenciar, em certa medida, como o contexto sócio-histórico de produção de um discurso influencia a produção de conteúdo de outro contexto específico.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

A teoria da Análise do Discurso, do filósofo francês Michel Pêcheux, foi proposta em 1969, com a publicação da obra *Análise Automática do Discurso*. Nessa obra, Pêcheux foi fortemente influenciado por pensadores como Althusser, que traz o conceito de ideologia, e Foucault, que reflete sobre a face discursiva. E, a partir de então, a linguagem passa a ser entendida, não apenas como um sistema de regras formais; mas é vista em sua prática, atribuindo valor ao simbólico, com a discussão política dos sentidos, sendo o sentido mutável. (Rocha; Silva; Oliveira, 2022).

Orlandi (2011) afirma que a Análise do Discurso é o resultado de diferentes formas e significados da linguagem. Para análise do discurso, a linguagem não é neutra, ela tem sua própria ordem, na qual a história tem seu real afetado pelo simbólico e o sujeito descentrado é afetado pelo real da língua e pelo real da história, não tendo controle sobre o modo como elas afetam.

O discurso é definido não como um transmissor de informação, mas como efeito de sentido entre locutores. Assim, se considera que o que se diz não resulta só da intenção de um indivíduo em informar outro, mas da relação de sentidos estabelecida por eles num contexto social histórico (Orlandi, 2003, p. 63).

A Análise do Discurso passou/passa por uma formação discursiva visando descortinar como língua e história se relacionam mediante os processos discursivos a que são expostas. Para tanto, três campos a permeiam, sendo eles o de Saussure, com seu campo linguístico, o da história, com sua materialidade, e o da psicanálise.

Assim, quando produzimos um discurso, por estarmos em um lugar social determinado, como argumenta Pêcheux (2008), os efeitos de sentido desse discurso surgem na sua própria construção, produzindo diferenças, uma vez que se encontram enunciadores em diferentes lugares sociais, com diferentes formas de entendimentos, defensores de diferentes ideologias, entre tantas outras singularidades.

## ***2.1 RELAÇÃO GRÃ-BRETANHA E ARGENTINA***

Para compreender a relação entre Grã-Bretanha e Argentina, abordaremos sobre a importantíssima Guerra das Malvinas, que demarcou essa relação conflituosa entre as duas nações.

As ilhas Malvinas, Geórgia do Sul e Sandwich do Sul estão situadas no Oceano Atlântico, próximo à costa argentina, mas de domínio colonial britânico desde 1833. No entanto, a região, desde a sua ocupação em 1690, foi palco de conflito entre Grã-Bretanha, França e Espanha, e depois entre Grã-Bretanha e Argentina, que se considera herdeira dos direitos espanhóis sobre estas ilhas.

Depois de diversas discussões e embates políticos para definir a soberania, finalmente a ocupação britânica foi consolidada em 1833 (Padinger, 2022).

A disputa pela ocupação e o direito de exploração das Ilhas Malvinas (como são conhecidas na Argentina) ou Falklands (como o Reino Unido as chama) continuaram no centro de disputa formal por quase duzentos anos. O último e doloroso embate foi iniciado pelo governo da Argentina, que ordenou, em 2 de abril de 1982, o desembarque de uma força conjunta da Marinha e do Exército na ilha de Port Stanley. A retomada, segundo Padinger (2022), foi comemorada pelo governo argentino, a ilha foi renomeada como Puerto e, nas ruas da Argentina, o sucesso da operação foi bastante celebrado pelo povo. A frente da Casa Rosada, sede do governo argentino em Buenos Aires, foi tomada por pessoas que apoiavam as ações militares do país.

No mesmo dia 2 de abril de 1982, entretanto, a Coroa Britânica anunciou o fim das relações entre a Grã-Bretanha e a Argentina. Margaret Thatcher (1925-2013), a premiê britânica na época, articulou um contra-ataque poderoso composto por 27 mil soldados e 111 navios de guerra. A ousada ação argentina foi interpretada ainda como uma oportunidade para a expansão soviética na América do Sul. Seria possível dar um contragolpe numa ditadura que tinha apoio dos Estados Unidos.

A guerra terminou no dia 14 de junho de 1982, com o Reino Unido recuperando o território do arquipélago. E, assim, com pouco mais de dois meses, a guerra teve como saldo a morte de 649 soldados argentinos, 255 soldados britânicos e 3 civis (Padinger, 2022).

Não houve nenhum novo conflito após essa conclusão da Guerra das Malvinas, mas o orgulho ferido dos argentinos resultou na queda do governo militar e em marcas dolorosas nas famílias dos soldados mortos numa guerra desnecessária.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa de caráter exploratório e de abordagem qualitativa (Flick, 2009). Investigamos traços que comprovem a teoria defendida por Orlandi de que nenhum discurso é neutro, pois toda linguagem traz uma ideologia formada por influências histórico-socioculturais que constroem a percepção de mundo de cada falante. Assim, o corpus da pesquisa é constituído por discursos advindos de reportagens relacionadas com a morte da Rainha Elizabeth II.

Foram selecionadas para análise as capas dos jornais *The Sun* (Reino Unido e Irlanda), *Daily Mail* (Grã-Bretanha), *The Washington Post* (EUA), *O Globo* (Brasil), *Clarín* (Argentina). Todos os jornais e sites do dia 9 de setembro de 2022 noticiaram, com destaque em sua primeira página, o falecimento da rainha Elizabeth II. Foi notável a divergência entre as manchetes de jornais de nações com relação política amigável com o Reino Unido e entre nações que tiveram uma intensa e conflituosa história política.

Diante dessa situação, optamos por dar ênfase à manchete do jornal *Clarín* da Argentina, que tem relação direta com a guerra das Malvinas, ou seja, uma história conflituosa. Com esses materiais em mãos, percebemos que a teoria de Eni Orlandi se enquadra com o nosso objetivo da pesquisa.

### 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise das manchetes pode ser feita baseado em uma perspectiva discursiva, conforme proposto pela linguista Eni Orlandi. Segundo essa abordagem, o discurso não é apenas um conjunto de palavras e frases, mas sim uma prática social que reflete e reproduz relações de poder e ideologias. A seguir, estabelecemos as interpretações em torno da Figura 1, divulgada pelo jornal *The Sun*:

Figura 1 - Capa do site do jornal The Sun



Fonte: thesun.co.uk (2022)

Na Figura 1, a capa do site do jornal *The Sun* traz a notícia do falecimento da rainha Elizabeth II com uma introdução intimista: *Good Night, Ma'am*. Desejando “boa noite” e destacando que a rainha faleceu pacificamente, aos 96 anos. Além disso, destaca o tempo de reinado com “prestação de serviço”, devido ao termo *Ma'am*, que indica uma forma respeitosa de se dirigir a uma superior.

O Jornal *The Sun* é o tabloide mais popular da Inglaterra que, frequentemente, denuncia escândalos dos membros da família real e tem circulação no Reino Unido e na Irlanda. A proximidade do jornal, cuja sede fica em Londres, da família real e dos súditos da rainha Elizabeth II, por uma perspectiva discursiva, justifica o tom íntimo e respeitoso com que a notícia foi tratada.

Além disso, a Figura 1 apresenta elementos visuais e textuais que articulam uma dupla representação da Rainha Elizabeth II, abrangendo a trajetória de seu reinado desde o início até o seu término em 2022. Essa dualidade, associada à divulgação de sua morte, revela um efeito de sentido histórico e ideológico, característico do monárquico, que, conforme mencionamos acima, parece valorizar a ideia de continuidade e dever. O uso dos termos *peacefully* e *leaving Britain and the world in mourning* dá indícios da representação de uma perda coletiva, não somente aos ingleses, mas para o mundo.

Os efeitos de sentido decorrentes da disposição das imagens e do texto (Orlandi, 2003), na Figura 1, constituem, portanto, uma formação discursiva que retrata valorização de monarquia e representa a rainha, e os membros da realeza, como de importância para toda a nação inglesa e àqueles que se afiliam ao modelo de gestão política.

Fundamentado na teoria discursiva de Orlandi (2003), podemos inferir que o papel do sujeito produtor de discurso, neste caso, o *The Sun*, é o de homenagear, enquanto o sujeito receptor, quem lê o jornal, é convocado a compartilhar do luto e da valorização da vida da rainha.

Na Figura 2, a capa do jornal *Daily Mail* traz uma expressão de tristeza com a declaração: *Our hearts are broken* e a imagem da rainha Elizabeth II ainda jovem. O *Daily Mail* é outro tabloide britânico bastante popular no Reino Unido que, apesar de muitas vezes denunciar escândalos dos membros da família real, tratou o tema da morte da rainha com respeito e honra, publicando inclusive uma edição histórica especial sobre seu reinado.

A manchete principal “*Our hearts are broken*” é uma expressão que carrega o efeito de sentido de comoção pela perda da Rainha. Segundo Orlandi (2011, p. 17), “a linguagem não é transparente nem neutra; ela é constitutiva e constituidora de sentidos”. O texto, portanto, não apenas informa sobre a morte de Elizabeth II, mas também atua na construção de um sentimento coletivo de luto.

Figura 2 - Capa do jornal Daily Mail



Fonte: poder360.com.br / (2022)

A escolha por representar a Rainha em um período em que estava mais jovem resgata a memória e a história, que, pela perspectiva em enfoque (Orlandi, 2011), indica uma estratégia discursiva que visa ressaltar a continuidade da monarquia, assim como foi efetuada na Figura 1. O uso do pronome *Our* também contribui para a sensação de perda coletiva e para o efeito de sentido de uma relação de proximidade que os leitores poderiam ter com a Rainha.





O Globo, importante jornal de circulação nacional, traz, em sua primeira página, a notícia da morte da Rainha Elizabeth II, ilustrada com quatro fotografias da monarca em diferentes épocas, desde a sua juventude, passando pela já coroada rainha em dois momentos. E, por último, ela, já próxima de seus noventa anos, porém com a mesma postura e semblante sereno. Na manchete, o título “Elizabeth II, a rainha inabalável”, demonstra toda a reverência, admiração e respeito pela rainha.

A capa do jornal O Globo com a manchete “Elizabeth II, a rainha inabalável” oferece um rico material para uma análise discursiva fundamentada na teoria de Eni Orlandi. A manchete descreve a monarca como uma figura de constância e resiliência, uma “rainha inabalável”, e vem acompanhada por uma série de fotografias que representam a Rainha em diferentes fases de sua vida.

Essa sequência de imagens apresenta uma certa narrativa visual da passagem do tempo e da evolução da Rainha frente à sociedade. Segundo Orlandi (2011), tais imagens representam um modo de materializar a história e de indicar que, apesar das mudanças ocorridas pela passagem do tempo, Elizabeth II se manteve “inabalável” diante dos desafios, conforme indica a manchete: “uniu o país por 70 anos, em meio a guerras, crises e dilemas”.

Orlandi (2011) enfatiza que o discurso é um espaço de significação no qual a linguagem constitui e é constitutiva da realidade social. Nesse contexto, a manchete e as fotografias, assim como na Figura 3, trabalham juntas para construir um discurso que valoriza a Rainha como indivíduo e, também, produz o mesmo efeito de sentido sobre a monarquia como uma instituição.

O discurso da Figura 4, portanto, indica um posicionamento valorativo ao reinado de Elizabeth II e promove um efeito de sentido de que a monarca participou da construção de um legado e da identidade de seu país.

A Figura 5 traz a manchete do jornal argentino Clarín, com uma perspectiva que destoa das demais capas analisadas.

Figura 5 - Capa do jornal Clarín



Fonte: poder360.com.br/ (2022)

No caso da manchete do Clarín, em 9 de setembro de 2022, a escolha das palavras e expressões pode ser vista como uma forma de construir sentidos específicos em relação à Guerra das Malvinas e à monarquia britânica.

Por exemplo, a expressão “Un reinado que marcó a fuego casi un siglo” (Um reinado que queimou quase um século) indica uma ênfase pejorativa ao modo como o reinado de Elizabeth II influenciou a história britânica e internacional. No caso em enfoque, o uso da expressão “marcó a fuego” evidencia que a disputa territorial deixou marcas permanentes e profundas na história dos dois países.

Além disso, a capa destaca a transição do poder, mencionando “Carlos III” como o novo rei. Essa transição é apresentada de maneira a reforçar a continuidade da monarquia. Porém, ao indicar “Ex de Lady Di” e “Camila será rainha consorte”, o discurso parece buscar promover um efeito de sentido que evoca a memória de Lady Di, figura pela qual a população mundial possuía bastante afeição. Em contrapartida, o efeito gerado sobre Charles é o oposto, considerando as suposições de que ele estaria envolvido na morte da então princesa Diana e seu envolvimento com Camila, durante o período em que ainda estava casado com Lady Di.

Essa relação gera um efeito para ofuscar a própria identidade e realizações de Charles, posicionando-o em relação a uma figura cuja popularidade supera a dos demais membros da família real. Ao conectar Charles a esse contexto, a Figura 5 faz emergir um passado controverso, que evoca sentimentos pejorativos do público não apenas em relação ao novo rei, mas à família real na totalidade.

Essa caracterização, então, posiciona Charles III numa narrativa preexistente que não é apenas a sua, mas também intensamente marcada pela figura de Diana, fato que o situa menos como um monarca em seu próprio direito e mais como um participante em um drama histórico. O mesmo acontece com Camila, indicada, na manchete, como a rainha consorte, em outras palavras, a esposa de um monarca reinante. Entretanto, o termo, que poderia ter sido omitido da manchete, indica que Camila não possui soberania em si, dando o efeito de sentido de que ela ocupará a posição de esposa do rei, pois não teria o direito próprio de governar. A seguir, apresentamos as principais considerações acerca da pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises desenvolvidas acerca de cinco capas de jornais, com manchetes relativas ao falecimento da Rainha Elizabeth II, é possível concluir que a construção de um discurso pode carregar e influenciar a construção de efeitos de sentidos que se relacionam com o contexto histórico e com as leituras subjetivas dos interlocutores.

Dentre os discursos analisados, apenas o jornal Clarín faz emergir ideias negativas em relação ao reinado de Elizabeth II e, conseqüentemente, à realeza inglesa. Julgamos que isso ocorra pelo fato de a Argentina e o Reino Unido terem vivenciado tensões durante a guerra das Malvinas, em 1982.

Assim, com a análise dessas manchetes de primeiras capas, foi possível atingir o objetivo deste artigo, que foi problematizar manifestações discursivas sobre a morte da rainha Elizabeth II. Foi uma pesquisa desafiadora, despertando em nós o interesse em aprofundar nosso conhecimento nessa área da linguística. Além disso, destacamos a relevância de, em práticas escolares e acadêmicas, ser propiciado o ensino sobre a intersecção entre linguagem, história e contexto sociocultural na geração de textos. Ademais, a análise do discurso se mostrou fundamental para elucidar a capacidade das palavras e expressões escolhidas em evocar distintos sentidos e interpretações. Isso sublinha o papel da construção linguística como um instrumento de poder e influência na configuração de narrativas e discursos acerca de episódios históricos e dinâmicas sociais.

## REFERÊNCIAS

CLARÍN. **Murió la Reina Isabel II: cómo reflejaron su muerte los medios británicos y del mundo.** Clarín [online]. Buenos Aires, 9 set. 2022. Mundo. Disponível em: [https://www.clarin.com/mundo/murio-reina-isabel-ii-reflejaron-muerte-medios-britanicos-mundo\\_0\\_tpwcrdssda.html](https://www.clarin.com/mundo/murio-reina-isabel-ii-reflejaron-muerte-medios-britanicos-mundo_0_tpwcrdssda.html). Acesso em: 22 mar. 2023.


FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica.** 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. 250 p.

FLICK, U. Pesquisa qualitativa: Por que e como fazê-la. FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 95-108.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy**, v.8, n. 44, 2001. p. 714-725.

ORLANDI, E. **Discurso em Análise:** Sujeito, sentido e ideologia. São Paulo: Editora Pontes, 2011. 230 p.

ORLANDI, E. **O que é linguística.** São Paulo: Brasiliense, 2003. 157 p.



PADINGER, Germán 40 anos após guerra, Argentina e Reino Unido ainda disputam Malvinas - Conflito armado foi o último entre uma potência nuclear e um estado latino-americano na história do continente. **Site de notícias CNN Brasil**. Publicação em 02 de abril de 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/40-anos-apos-guerra-argentina-e-reino-unido-ainda-disputam-malvinas/> Acesso em: 22 mar. 2024.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução: Eni Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008. 152 p.

PODER360. **Veja as capas dos jornais sobre a morte da Rainha Elizabeth 2ª. Poder360** [online]. Brasília, 8 set. 2022. Mídia. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/midia/veja-as-capas-dos-jornais-sobre-a-morte-da-rainha-elizabeth-2a/>. Acesso em: 22 mar. 2023.

ROCHA, T. L.; SILVA, G. P.; OLIVEIRA, G. S. Metodologia de pesquisa científica: Análise do discurso - conceitos e possibilidades. **Cadernos da Fucamp**, v.21, n.53, p.215-225 /2022. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2913/1800> Acesso em: 22 mar. 2024.

12\*



# A variação linguística do termo "Hound Dog" observado em letras de músicas

Suy Mey Schumacher MORESCO

Camila PIANEZZER

Martina KUEHL

## RESUMO

A língua pode ser definida como um sistema que está em constante transformação, uma vez que se caracteriza como um ato social e as pessoas que o utilizam são diferentes e estão sempre mudando. Assim, ao analisar seu uso, alguns fatores devem ser levados em consideração, como grupo social, sexo, idade, status econômico. Nesse sentido, o presente artigo teve como objetivo analisar a variação linguística existente entre a interpretação das músicas *Hound dog* (1952) de Big Mama Thornton, *Hound dog* (1956) de Elvis Presley e *Vegas* (2022) de Doja Cat, verificando o significado do termo “*hound dog*” nessas músicas, levando em conta o contexto histórico, cultural e de gênero. Baseado nos estudos de Bagno (2000, 2004, 2007) e Bortoni-Ricardo (2009) sobre variação linguística, os resultados mostram as transformações do termo “*hound dog*”, que assumiu significados diferentes, conforme o contexto de produção de cada letra de música.

*Palavras-chave: variação linguística; música; hound dog.*

## ABSTRACT

We can define language as a system that constantly changes since we can characterize it as a social act, and the people who use it are different and are changing. Thus, when analyzing its use, some factors must be considered, such as social group, gender, age, and economic status. This article aimed to examine the linguistic variation that exists between the interpretation of the songs Hound Dog (1952) by Big Mama Thornton, Hound Dog (1956) by Elvis Presley, and Vegas (2022) by Doja Cat, verifying the meaning of the hound dog term in these songs, considering the historical, cultural, and gender context. Based on studies by Bagno (2000, 2004, 2007) and Bortoni-Ricardo (2009) on linguistic variation, the results show the transformations of the term hound dog, which took on different meanings according to the production context of each song lyrics.

*Keywords: linguistic variation; music; hound dog.*

## 1 INTRODUÇÃO

Língua e linguagem possuem uma relação de muita proximidade; entretanto, a última subentende várias formas de comunicação, como a palavra, gestos, sons, imagens, cores, enquanto a primeira diz respeito a um sistema de signos compartilhado por um povo, influenciada por uma cultura. Assim, pode-se afirmar que cada língua expressa uma visão particular de mundo (Possenti, 2011, p. 23). Mas, pelo mundo, também vai sendo influenciada.

Dessa forma, uma língua, enquanto falada por um povo, sofre transformações, vai se modificando com o passar do tempo. Isso porque as pessoas vão utilizando a língua de forma diferente conforme os anos passam, criam palavras, deixam de usar outras. Ainda, as pessoas, mesmo compartilhando uma mesma língua, não a utilizam da mesma forma, por possuírem características diferentes

e isso influencia na sua relação com a língua. Assim, é possível destacar, por exemplo, a língua dos jovens, das crianças, dos profissionais de TI, dos moradores de determinada região, caracterizando as variações linguísticas.

Cada variedade linguística se diferencia pela forma de falar uma mesma língua (vocabulário diferente, pronúncia de palavras) e possui certas especificidades gramaticais, representando um grupo social e cultural. Muitas vezes, essa variedade linguística acaba sendo relacionada a uma posição de poder e de valorização na sociedade, o que pode gerar o preconceito linguístico. É o que se pode notar, no Brasil, por exemplo, ao ouvir pessoas falando “fio” para filho, “mió” para melhor.

Entretanto, essas variações não ocorrem só no Brasil, mas sim em todas as línguas e demonstram o quão rica uma língua pode ser, assim como o quão criativa as pessoas são. Essa grande diversidade mostra que a língua não é única, mesmo quando compartilhada por um povo, e que sofre influências do tempo e do local onde é utilizada. Assim, ao analisar o uso de uma língua, o contexto de produção e os interlocutores são elementos importantes a se considerar.

Tal situação não se restringe ao estudo de uma língua, como a língua portuguesa, mas a todas as línguas, por ser dinâmica, ela vai se transformando com o tempo por meio das pessoas que a usam. Dessa forma, ao se estudar uma língua estrangeira, como o inglês, por exemplo, também é importante analisar a transformação dessa língua, como os sentidos vão sendo construídos, quais são as influências para a modificação das palavras e sentidos.

Nesse contexto, o presente artigo tem por finalidade analisar a variação linguística existente entre a interpretação das músicas *Hound dog* (1952) da artista Big Mama Thornton, *Hound dog* (1956) do artista Elvis Presley e *Vegas* (2022) da artista Doja Cat, verificando o significado da gíria “hound dog” nas músicas citadas, levando em consideração elementos como o contexto histórico, cultural e de gênero.

Pode-se perceber a relevância da pesquisa e análise ao ressaltar a ressignificação e reapropriação de termos e gírias historicamente retirados dos seus contextos originais, como ocorreu na alteração do significado da palavra “hound dog”, a qual sofreu variações segundo as situações de produção, considerando os aspectos como gênero, período histórico e cultural de cada artista que a utilizava.

## 2 LÍNGUA E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

A linguagem, compreendida como um conjunto diversificado de formas de comunicação, englobando palavras, gestos, imagens, sons, representa uma necessidade humana intrínseca. Essa variedade de formas comunicativas desempenha um papel essencial na interação entre indivíduos. Conforme Silva (2018),

Dar nomes às coisas é uma necessidade do ser humano. Isso faz com que o ser humano dê sentido ao que fala e ao que comunica, interagindo com os demais seres humanos. É a linguagem que faz com que essa interação aconteça e seja social porque é por meio da linguagem que a vida humana tem sentido, permitindo que o ser humano tenha seu lugar na sociedade (Silva *et al.*, 2018, p. 15-16).

A capacidade de expressar pensamentos, sentimentos e experiências por meio da linguagem possibilita a construção de relações sociais significativas. Nesse sentido, a linguagem não é apenas uma ferramenta funcional, mas um elemento intrínseco à natureza social do ser humano. A necessidade do uso da língua transcende a simples comunicação, desempenhando um papel crucial na formação e manutenção dos laços sociais que caracterizam a vida em sociedade.

Ao se estudar a linguagem, é pertinente destacar a língua, um sistema organizado de códigos compartilhados entre um grupo social específico. A língua, em suas formas oral e escrita, emerge como o principal meio de comunicação, utilizado por cada indivíduo como ferramenta para realizar suas ações comunicativas, de maneiras diversas.

Segundo Bagno (2007, p. 36), a língua é “um produto sociocultural, elaborado ao longo de muito tempo, pelo esforço de muita gente - por isso ela é uma grande abstração ou, como se diz hoje em dia, um patrimônio imaterial”. Assim sendo, uma vez que é elaborada por muitas pessoas, está relacionada aos valores culturais e sociais dessas, ao período histórico em que essas pessoas se encontram, seus pontos de vista. Essa situação transforma a língua em um produto heterogêneo, ou seja, múltiplo, com várias nuances, diferentes formas. Ainda, por estar intimamente ligada às pessoas que a usam, a língua está em constante movimento, transformação, modificação, constituindo-se como instrumento de comunicação dinâmico. Quanto mais diversas forem as pessoas, suas relações sociais, seus costumes, mais diversa também será a língua.

Nesse contexto, ao se referir a uma língua, surge o conceito de variação linguística, centro dos estudos da Sociolinguística, que nada mais é do que a ideia de uma língua heterogênea, na qual “se abrigam diversos conjuntos de realizações possíveis dos recursos expressivos que estão à disposição dos falantes” (Bagno, 2007, p. 39). Então, a variedade passa a ser o padrão, e a chamada língua-padrão é mais uma das formas de se usar a língua, uma das possíveis realizações que os falantes têm com os recursos linguísticos que estão à sua disposição. E as variedades acabam se influenciando ao longo do tempo. Foi o que aconteceu com o pronome *você*, o que vem acontecendo com as formas verbais, pois, ao utilizar a segunda pessoa, tanto do singular quanto do plural, usa-se *você* e *vocês*, respectivamente, facilitando a conjugação do verbo, em vez de *tu* e *vós*. Aliás, o pronome *vós* está extinto, aparecendo somente em textos mais antigos ou extremamente formais. Também formas consideradas padrão, atualmente já não ocupam mais essa definição, entrando no conceito de não padrão, como as formas arcaicas: *amostrar*, *arrenegar*, *alimpar*, como se pode observar em alguns versos de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões: “Vinham as claras águas *ajuntar-se*”; “*Alevantando* o rosto assim dizia”; “A noite negra e feia se *alumia*”. (Bagno, 2000, p. 118).

As variações que ocorrem na língua, mais conhecidas como variações linguísticas, podem ocorrer em diversos níveis: da palavra, do som, do significado, do estilo, por exemplo, como *tangerina*, *bergamota*, *mexerica*, que significam o mesmo, porém, dependendo da região do Brasil, é usada uma forma ou outra; em relação à variação do significado da palavra ou expressões, pode-se citar *coxinha*, a qual significa um tipo de alimento, um salgado popular em algumas regiões do Brasil, ou “esnobe”, “elitista” em outras. Também é possível perceber variações nas pronúncias, como o que acontece com o som do R no Brasil, e diferenciações do repertório linguístico diante do período histórico ou grupo social.

Conforme já citado acima, a variação linguística é resultado de uma sociedade heterogênea. Ou seja, todos os seres são diferentes, compõem grupos diversos, possuem faixas etárias diversificadas, culturas, profissões, interesses, origem geográfica, grau de escolarização, posição social, relações sociais diferentes que distinguem cada indivíduo, ocasionando o fenômeno de variações na pronúncia, na estrutura da frase, no vocabulário. Cardoso (2015, p. 14) explica a variação linguística no Brasil, afirmando que “a heterogeneidade linguística num vasto e diversificado país como o Brasil é um fato natural decorrente da própria heterogeneidade social, devido a diferentes graus de coerência interna e contato intergrupais das diferentes comunidades” (Cardoso, 2015, p.14). Entretanto, vale destacar que esse não é um fenômeno específico do Brasil, mas sim de todas as línguas, porém quanto maior for o país e quanto mais diversidade de pessoas ali tiver, mais diversificada se torna a língua.

Ainda, ao se analisar as variações de uma língua, é possível perceber que isso não ocorre de forma aleatória ou desordenada, pois a língua é “um sistema que possibilita a expressão de um mesmo conteúdo informacional por meio de regras diferentes, todas igualmente lógicas e com coerência funcional” (Bagnó, 2007, p. 43). Diante disso, frases como “os *menino* não vieram hoje” seguem a regra de uso do plural somente no determinante do substantivo, pois o plural do artigo já dá a ideia de mais de um menino.

Essa visão da língua é fundamental para compreender as nuances que permeiam as diversas formas de expressão e para entendê-la como um sistema dinâmico, não pronto, que está sempre em movimento, sempre se reestruturando. A compreensão dessas regularidades não apenas enriquece a análise linguística, mas também oferece *insights* valiosos sobre a diversidade cultural e a evolução das línguas ao longo do tempo.

Como a variação linguística é um fato de ocorrência comum, já que não existe uma língua única, é importante ressaltar que nenhuma variação na língua é considerada um erro, uma distorção da língua, nem com um valor inferior à outra variedade, julgando a pessoa que a utiliza, considerando-a não digna de estar em determinado local ou profissão, por essa atitude caracterizar o preconceito linguístico. Expressões que fogem às normas tidas como “padrão” são frequentemente estigmatizadas, contribuindo para a marginalização de determinados grupos sociais. Entretanto, até mesmo pessoas escolarizadas, urbanizadas, vão utilizar variedades que fogem à norma culta, dependendo da situação de comunicação em que se encontram. Ademais, as pessoas vão aprender e desenvolver a variedade linguística a que estão expostas, região, grupo social, período histórico. Segundo Cardoso (2015, p. 14), “todo falante aprendeu, inicialmente, uma variedade específica da língua de sua comunidade”. E essas variedades não possuem nada de errado, cada variante é igualmente válida e funcional no contexto específico em que é utilizada. A aceitação e apreciação dessa diversidade contribuem para uma compreensão mais abrangente da linguagem como um fenômeno dinâmico, moldado pela criatividade e adaptação constante dos falantes.

Ao analisar o uso da língua, para evitar cair em polarizações como certo e errado, bem falar e mal falar, sugere-se investigar a situação de uso da língua, considerando os papéis sociais (Bortoni-Ricardo, 2009) dos interlocutores. Em outras palavras, atentar para quem são os interlocutores, quais são as relações entre eles no momento da interação, onde se encontram, quando essa interlocução ocorre, qual o objetivo que possuem. Esses fatores ajudam a ter

uma visão mais ampla em relação à variedade linguística utilizada, ao nível de formalidade ou informalidade na interação, uma vez que, num mesmo espaço, com as mesmas pessoas, é possível haver variações da língua nas interações verbais. Um exemplo pode ser no local de trabalho: ao se dirigir aos colegas de trabalho para contar sobre o final de semana ou alguma história, uma prática de uso da língua será realizada, mas se forem discutir questões relativas à profissão, ao trabalho em si, muito provavelmente haverá uma mudança no uso da língua, alterando para termos mais técnicos, vocabulário mais elaborado, pronúncia mais próxima da norma culta. Tudo depende de escolhas feitas mediante o contexto em que o falante se encontra. Dessa forma, também se percebem diferenças marcantes entre as gerações, entre os gêneros.

A significativa relevância da variação linguística na estrutura da língua é notável. Essa diversidade linguística não apenas reflete a riqueza cultural e social de uma comunidade, mas também ressalta a flexibilidade e adaptabilidade inerentes à língua e à linguagem. A apreciação da variação linguística não apenas valida as escolhas individuais dos falantes, mas também contribui para a construção de pontes culturais e para o desenvolvimento de relações mais empáticas e respeitadas. Em última análise, a variação linguística não é apenas um fenômeno linguístico, mas uma expressão dinâmica e viva da diversidade humana.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esta pesquisa se caracterizou quanto ao objetivo como exploratória (Flick, 2009) e, quanto ao percurso de análise e geração de dados, foi qualitativa (Flick, 2009).

Para este trabalho, realizou-se análise de músicas de épocas diferentes, porém com o emprego de um mesmo termo, sendo uma delas uma versão da música original e outra baseada nas duas primeiras, o que conecta essas três canções. Os dados foram gerados

com base nas músicas analisadas: “Hound Dog” de Big Mama Thornton, lançada em 1952; “Hound Dog” de Elvis Presley, lançada em 1956; e “Vegas”, de Doja Cat, lançada em 2022. A variação linguística presente nas músicas foi observada, com ênfase na situação de produção e nos papéis sociais dos artistas.

Após a seleção das músicas, realizou-se levantamento bibliográfico sobre a variação linguística e da forma como ela se apresenta diante da passagem do tempo, dos interlocutores, do contexto social e cultural, a fim de entender o fenômeno. Em seguida, analisou-se qualitativamente a variação linguística do termo “hound dog” presente nas canções selecionadas, visando verificar diferenças e semelhanças nas músicas e nas abordagens introduzidas pelos artistas que as interpretam.

A pesquisa é um processo que visa a responder certas questões, analisar dilemas e construir novas realidades a partir de um novo olhar, mais aprofundado. Nesse sentido, ao realizar uma pesquisa qualitativa, ocorre uma revisão bibliográfica abrangente, bastante útil para promover comparações entre casos semelhantes, para a busca de embasamento teórico, bem como para uma argumentação reflexiva acerca do tema abordado. Dessa forma, Minayo (2010) justifica que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ela se ocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deve ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Minayo, 2010, p. 21).

Bogdan & Biklen (2010) também corroboram a ideia de que, na abordagem qualitativa, é essencial analisar o mundo com a perspectiva de que nenhum detalhe é insignificante. Cada elemento possui o potencial de fornecer pistas valiosas para a construção de uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo.

Assim sendo, a pesquisa qualitativa pode ser considerada uma ferramenta imprescindível na busca de informações concretas sobre determinado tema ou problema a ser investigado, além de promover reflexões fundamentadas e observações pertinentes sobre a realidade pesquisada.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao se aventurar no estudo de uma língua, é inevitável encontrar uma miríade de textos, os quais são produzidos, tanto oralmente quanto por escrito, e refletem a diversidade dos contextos, das vozes e culturas. Essa situação favorece uma personalização no uso da língua, uma vez que cada interlocutor dispõe de vários recursos linguísticos para comunicar sua mensagem, o que é feito por meio de seu contexto, de suas influências. Como resultado, as variações linguísticas emergem inevitavelmente. O estudo e análise dessas variações é importante para uma compreensão abrangente do texto, assim como para refinamento e domínio do uso da língua.

As músicas, textos bastante presentes nas culturas ao redor do mundo e frequentemente utilizados como ferramentas de ensino de idiomas, oferecem uma oportunidade para explorar o aspecto social da língua: a variedade linguística. Nesse contexto, é possível analisar que tipo de variação ocorre, se é no nível fonético-fonológico, morfológico, sintático ou semântico, por exemplo, e quais fatores sociais influenciam essa variedade, revelando tanto a heterogeneidade das pessoas quanto da língua, enriquecendo a compreensão do mundo e a habilidade de comunicação dentro dele.

Para alcançar o objetivo deste artigo, que é analisar a variação linguística existente entre a interpretação das músicas *Hound Dog* (1952) da artista Big Mama Thornton; *Hound Dog* (1956) do artista Elvis Presley; e *Vegas* (2022) da artista Doja Cat, verificando o significado da gíria “*hound dog*” nas músicas citadas, considerando os elementos, como o contexto histórico, cultural e de gênero, apresentam-se, a seguir, nos Quadros 1 e 2, as letras das músicas citadas, seus respectivos intérpretes e os anos de lançamento.

HOUND DOG<sup>7</sup>

Big Mama Thornton (1953)

You ain't nothin' but a hound dog  
 Been snoopin' 'round my door  
 You ain't nothin' but a hound dog  
 Been snoopin' 'round my door  
 You can wag your tail  
 But I ain't gonna feed you no more

You told me you was high class  
 But I could see through that  
 Yes, you told me you was high class  
 But I could see through that  
 And daddy I know  
 You ain't no real cool cat

You ain't nothin' but a hound dog  
 Been snoopin' 'round my door  
 You're just a old hound dog  
 Been snoopin' 'round my door  
 You can wag your tail  
 But I ain't gonna feed you no more

Oh, play that thing, boy!  
 Aw listen, isn't that them old hound dog?  
 Oh, play it, it's all right up here  
 And listen to that old hound dog howl

Oh, play it boy, play it  
 Oh, you make me feel good  
 Oh, do not mess around any longer daddy  
 Now wag your tail

Oh, get it, oh, get it now, get it, get it, get it  
 Oh, you old hound dog

You made me feel so blue  
 You made me weep and moan  
 You made me feel so blue  
 Yeah you made me weep and moan  
 Cause you ain't looking for a woman  
 All you're lookin' is for a home

You ain't nothin' but a hound dog  
 Been snoopin' 'round my door  
 You ain't nothin' but a hound dog  
 Been snoopin' 'round my door  
 You can wag your tail  
 But I ain't gonna feed you no more

Awoo!  
 (Bark, bark, bark, bark!)

Elvis Presley (1956)

You ain't nothin' but a hound dog  
 Cryin' all the time  
 You ain't nothin' but a hound dog  
 Cryin' all the time  
 Well, you ain't never caught a rabbit  
 And you ain't no friend of mine

When they said you was high classed  
 Well, that was just a lie  
 Yeah, they said you was high classed  
 Well, that was just a lie  
 Yeah, you ain't never caught a rabbit  
 And you ain't no friend of mine

You ain't nothin' but a hound dog  
 Cryin' all the time  
 You ain't nothin' but a hound dog  
 Cryin' all the time  
 Well, you ain't never caught a rabbit  
 And you ain't no friend of mine

When they said you was high classed  
 Well, that was just a lie  
 Yeah, they said you was high classed  
 Well, that was just a lie  
 Well, you ain't never caught a rabbit  
 And you ain't no friend of mine

When they said you was high classed  
 Well, that was just a lie  
 You know, they said you was high classed  
 Well, that was just a lie  
 Yeah, you ain't never caught a rabbit  
 And you ain't no friend of mine

You ain't nothin' but a hound dog  
 Cryin' all the time  
 You ain't nothin' but a hound dog  
 Cryin' all the time  
 Well, you ain't never caught a rabbit  
 You ain't no friend of mine

VEGAS (You ain't nothin' but a dog player)<sup>8</sup>

Doja Cat (2022)

<p>Yeah, ah, get it [repeat]</p> <p>You ain't nothin' but a Dog, player, ah, get it Fraud, player, ah, get it I understand, I understand You ain't the man, you ain't a man You ain't nothin' but a Hound dog, hound dog, hound dog You ain't nothin' but a</p> <p>Player gettin' valeted around in that ho whip Two fingers up, one down with my toes ten Flewed out with my boobs out, put a cork in it Love it when you be cryin' out when I'm corseted I don't think he gon' make it, do not let me start ragin' ****, I'm losin' my patience, this ain't stayin' in Vegas (You ain't nothin' but a) There's more sides to the story, I'm a tell everybody Had your ass sittin' courtside with your arm around me Had your ass sittin' first class with your burnt ass out in Abu Dhabi Coulda been what we shoulda been But you lost a bet, now you gotta find me Find a seat I ain't playin', that's hide and seek High school when you finally peaked Hound dog, come find a treat I'm a bad bitch, but</p> <p>You ain't nothin' but a Dog, player, ah, get it Fraud, player, ah, get it I understand, I understand You ain't the man, you ain't a man You ain't nothin' but a Hound dog, hound dog, hound dog (Yeah, yeah, said) You ain't nothin' but a</p>	<p>I get it, I know you got some other **** you wanted I get it, you needed someone that could prove you wrong So I reckon you leave all of your problems at the door to my city You gon' need to tell my brothers where you from And I admit it, I still got empathy And you gon' feel it for two weeks when I release you in them sheets (You ain't nothin' but a) And keep my meanin' discreet, keep the cleanin' my gym Then put that Yeezy in your teeth, let my demons off they leashes If you even think to speak, I'ma give a whole new meanin' When you said you live in a dream, we can keep that **** asleep And you gon' laugh with all your Gs Countin' them sheep, sheep, sheep, sheep Talkin' 'bout Z-Z-Z-Z-Z-Z-Z, R.I.P</p> <p>You ain't nothin' but a Dog, player, ah, get it Fraud, player, ah, get it I understand, I understand You ain't the man, you ain't a man You ain't nothin' but a Hound dog, hound dog, hound dog You ain't nothin' but a Dog, player, ah, get it Fraud, player, ah, get it I understand, I understand You ain't the man, you ain't a man You ain't nothin' but a Hound dog, hound dog, hound dog You ain't nothin' but a</p>
--	--

<sup>7,8</sup> Para tradução, consulte sites especializados na internet, como [www.lettras.mus.br](http://www.lettras.mus.br).

#### 4.1 OS CONTEXTOS DE PRODUÇÃO

A música *Hound Dog* foi interpretada pela primeira vez pela cantora e compositora norte-americana Willie Mae “Big Mama” Thornton, em 1952, e foi um grande sucesso na época. Três anos depois, em 1956, Elvis Presley gravou essa música, alcançando novamente o primeiro lugar das músicas mais ouvidas. Apesar de outros artistas também terem gravado *Hound Dog*, Big Mama Thornton se destaca por ser a primeira intérprete; já no caso de Elvis Presley, devido à sua grande popularidade, tornou-se sua versão a mais conhecida. Quanto à Doja Cat, sua música, apesar de não ser uma regravação de *Hound Dog*, apresenta o termo no corpo da música e faz referência ao sucesso de 1952, aproximando esses três textos.

Em uma simples tradução de *Hound Dog*, tem-se “cão de caça”; porém, analisando a letra das músicas, é possível perceber que esse significado toma um sentido figurado, não representando um animal, mas sim uma pessoa que possui características que podem ser comparadas com as de um cão de caça, mas tomando uma ideia pejorativa.

Bagno (2004, p. 24) afirma que:

A língua falada é a que é a verdadeira língua natural, a língua que cada pessoa aprende com sua mãe, seu pai, seus irmãos, sua tribo, seus grupos sociais etc. Ela é que é a língua viva, em constante ebulição, em constante transformação. A língua falada é um tesouro onde é possível encontrar coisas muito antigas, conservadas ao longo dos séculos, e também muitas inovações, resultantes das transformações inevitáveis por que passa tudo o que é humano - e nada mais humano do que a língua...

Partindo dessa afirmação, é possível perceber, nas letras das músicas aqui analisadas, esse tesouro a que o autor acima se refere, a transformação da língua, uma vez que o termo em destaque, “*hound dog*”, já sai de seu sentido real e vai se inovando quando se comparam as versões.

A versão original da música, interpretada por Big Mama Thornton, apresenta como interlocutora uma mulher, com um tom de desdém e desgosto, a qual está irritada com um homem

mulherengo que a estava usando. Na letra da música, o termo “hound dog” é um insulto, usado para descrever um homem mulherengo, que é inconveniente, que, assim como um cachorro, fica sempre a procurando, em busca de algo, batendo à sua porta e quase implorando pela atenção da mulher, como se pode observar nos versos “You ain’t nothin’ but a hound dog Been snoopin’ ‘round my door”<sup>9</sup>. Porém, ao declarar, “You can wag your tail But I ain’t gonna feed you no more”<sup>10</sup>, ela percebe que o interesse dele não é um relacionamento sério e ignora-o.

*<sup>9</sup> Você não é nada além de um cão de caça.*

*Bisbilhotando ao redor da minha porta. (Tradução nossa)*

*<sup>10</sup> Você pode abanar seu rabo, mas eu não vou mais o alimentar. (Tradução nossa)*

Hound dog, interpretado por Elvis Presley, ao contrário do contexto original, apresenta um homem como interlocutor e outro ponto de vista do termo “hound dog”. Aqui não se vê um contexto de relacionamento amoroso, mas sim um relacionamento entre amigos. Na letra interpretada por Elvis Presley, o “narrador” tem um tom de deboche, quase como uma forma de se vingar de alguém que disse ser seu amigo, porém estava mentindo. O termo “hound dog”, aqui, pode ser interpretado como um homem inútil, arrogante, falso, que finge ser o que não é, como se percebe nos versos “You ain’t nothin’ but a hound dog Cryin’ all the time Well, you ain’t never caught a rabbit And you ain’t no friend of mine”<sup>11</sup>.

Já na canção Vegas, interpretada por Doja Cat, a cantora resgata o significado original do termo “hound dog”, porém atualizado, uma vez que o contexto é Las Vegas, dando a ideia de diversão, festa e hedonismo. Então, o termo “hound dog”, nesse contexto, leva para a ideia de um homem que está em busca de prazeres passageiros, diversão, nada de compromissos, como na versão de Big Mama Thornton. Porém, ao longo da letra, a artista acrescenta referências relacionadas à música interpretada por Elvis, ligando a um homem indigno do seu amor, uma fraude, alguém que não se quer por perto, como se destaca no refrão da canção:

You ain't nothin' but a  
Dog, player, ah, get it  
Fraud, player, ah, get it  
I understand, I understand  
You ain't the man, you ain't a man  
You ain't nothin' but a  
Hound dog, hound dog, hound dog

*Você não é nada além de um  
Cão, jogador (que brinca),  
ah, entenda  
Fraude, jogador (que brinca),  
ah, entenda  
Eu entendo, eu entendo  
Você não é o homem, você não  
é um homem  
Você não é nada além de um  
Cão de caça, cão de caça, cão de  
caça (Tradução nossa)*

Dessa forma, nas letras apresentadas acima, ocorre a variação semântica do termo “hound dog”, o qual foi se atualizando conforme a época em que estava sendo utilizado e conforme o/a artista que o utilizava. Segundo Bortoni-Ricardo (2009, p. 49), “o estudo da variação linguística é complexo. Sua complexidade equivale à da própria ação humana, por sua vez determinada por fatores biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais.” Além disso, a autora também ressalta que as pessoas interagem em vários ambientes, chamados de *domínios sociais*, e nesses ambientes, as ações das pessoas ocorrem segundo certas regras de conduta, certas obrigações e direitos, ou seja, em casa, há uma forma de agir, de falar, de se dirigir ao outro, já no ambiente de trabalho, numa igreja ou em uma festa, as normas, direitos e obrigações são outras. Isso é o que a autora define como *papéis sociais*, os quais “são construídos no próprio processo da interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio” (Bortoni-Ricardo, 2009, p. 23).

Nesse contexto, considera-se, ao analisar o termo “hound dog” nas letras das músicas, além do período histórico, os atributos biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais de cada artista e o papel social que estão representando.

Então, tem-se, em relação à letra de 1952, a cantora Big Mama Thornton, uma mulher negra, em um contexto de segregação racial nos Estados Unidos da década de 1950. A letra pode ser interpretada

como uma expressão de desafio ou resistência contra a opressão racial e de gênero. Ela canta e ela é a mulher que tem a voz e que não aceita nenhum relacionamento, não aceita ser explorada. Assim, empregar o termo “hound dog” é uma forma de afirmar seu poder feminino. A mesma ideia é trazida na letra de Doja Cat, principalmente se considerado o fato de essa cantora ser uma rapper, um estilo musical que nasceu entre as comunidades afro-descendentes americanas e cuja característica é realizar uma crítica. Embora seja uma letra de 2022, em outro contexto social, ainda é possível resgatar tendências que aparecem na letra de 1952. Então, quando uma mulher é a intérprete da música, destaca-se a voz da resistência contra a opressão de raça e de gênero e da emancipação feminina por trás do uso do termo “hound dog”.

Já na letra de 1956, há uma mudança de intérprete e, consequentemente, de papel social. Agora é Elvis Presley, um homem branco do sul dos Estados Unidos, o qual regravou a música em um momento em que o rock ‘n’ roll estava emergindo como uma força cultural significativa, tanto que recebeu o título de rei do rock. Sua interpretação, embora baseada na versão de Thornton, não trata de uma relação amorosa sendo adaptada para um público mais amplo, por não haver a necessidade de realizar uma crítica nem de se autoafirmar, mas que pode ter sido baseada em suas próprias experiências, já que seu contexto histórico e cultural é outro. Assim, em sua música, “hound dog” assume uma conotação mais geral, não como representação de um gênero ou raça, nem como voz de resistência, mas um termo que pode ser utilizado por todos e atribuído a situações diversas em que se quer ver livre de alguém que diz ser o que não é.

Ainda, observou-se que, de acordo com Paul Zollo (2019), “hound dog” era uma gíria da comunidade negra que se referia a um gigolô barato. Essa concepção é apresentada na primeira música e na terceira, descrevendo um homem desleal, traiçoeiro ou infiel. Entretanto, na segunda música, cantada por Elvis Presley, essa perspectiva é amenizada, apesar de ainda ter uma conotação negativa em relação ao termo. Presley aborda o termo por um olhar mas-

culino, trazendo a concepção de uma pessoa, um amigo, que está atrás de algo, de uma oportunidade, por exemplo, e é implacável quanto a essa busca, não se importando com as outras pessoas. Por isso, “hound dog” se refere a alguém que não se deve ter por perto.

Marcos Bagno (2007, p. 73) afirma que a língua precisa ser vista

como uma realidade intrinsecamente **heterogênea, variável, mutante**, em estreito vínculo com a dinâmica social e com os usos que dela fazem seus falantes. Uma sociedade extremamente dinâmica e multifacetada só pode apresentar uma língua igualmente dinâmica e multifacetada. (Grifos do autor)

Assim, o termo “hound dog” apresenta esse dinamismo da língua, sofrendo as suas variações de sentido conforme a realidade de uso de cada um dos falantes/intérpretes da música.

Outro aspecto que pode ser levantado aqui também são os diferentes meios que cada cantor escolheu para comunicar as mensagens. Na versão de Big Mama, fica subentendido, de forma mais discreta, que o homem de quem ela fala é infiel, considerando que a liberdade de expressão das mulheres da época era mais limitada; já Elvis deixa claro em sua letra que o sujeito de quem ele canta é um mentiroso, situação mais aceitável em se tratando de rock ‘n roll, estilo das músicas de Elvis Presley, ainda, de uma voz masculina, homem branco. Na versão mais atual, com a liberdade de expressão feminina tendo passado por uma grande evolução, além de ser um rap, Doja não só diretamente chama o sujeito de mentiroso, como utiliza um tom quase ofensivo, mostrando o quão o sujeito é uma fraude e não merece seu respeito.

Por fim, destaca-se que perceber e analisar as situações de variação linguística, indo além das regras linguísticas, considerando as normas e realidades sociais e culturais dos falantes, seu papel social, permite desenvolver a competência comunicativa, ou seja, “saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias” (Bortoni-Ricardo, 2009, p. 73). Para isso, recorrerá a recursos comunicativos que lhe estão à disposição na língua e lhe permitirão a adequação e viabilização de sua fala.

Portanto, em relação ao termo “hound dog” que aparece nas letras das músicas, fazer uma simples e única tradução, atribuindo-lhe um significado fechado, é desconsiderar toda a natureza social da língua e reduzir a competência comunicativa de uma pessoa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão da variação linguística revela-se como um campo de estudo dinâmico e fundamentalmente relevante hoje em dia. À medida que se exploram as nuances da língua, torna-se evidente que sua natureza é vasta e multifacetada, refletindo as diversas realidades e perspectivas presentes em uma sociedade heterogênea. Nesse sentido, a análise da variação linguística não apenas enriquece a compreensão da língua como sistema, mas também permite que se mergulhe nas complexidades da produção social da linguagem.

Neste artigo, ao se analisar as letras das músicas de Big Mama Thornton, Elvis Presley e Doja Cat sob a lente da variação linguística, enfocando o termo “hound dog”, foi possível observar os diferentes sentidos do termo, suas diferentes construções semânticas, a qual foi se transformando e se moldando segundo o período histórico, características sociais e culturais, envolvendo os interlocutores e o gênero de quem escreveu ou interpretou a música. Porém, há outros fatores que poderiam ser considerados, como características do público-alvo, estilo musical, atitudes dos falantes, tornando as análises ainda mais interessantes e mostrando o quão heterogênea e mutável é a língua.

Em todas as letras das músicas aqui apresentadas, o termo analisado, “hound dog”, teve uma conotação negativa, porém, em cada letra de música, um significado diferente. Primeiramente, o termo significa um homem mulherengo, infiel; já na segunda versão, o sentido muda para um homem inútil, falso. Por fim, na última in-

terpretação do termo, refere-se a um homem que busca prazeres passageiros e não merece o amor de uma mulher, baseando todas as significações em relação ao gênero do artista e ao período histórico e cultural em que cada música foi produzida.

As letras das músicas aqui analisadas, além de serem uma expressão artística, também representam a flexibilidade e adaptação da língua, a qual está sempre em movimento, refletindo as características do tempo e das pessoas que a utilizam. Assim, um mesmo sentido ou mensagem pode ser transmitido de formas diversas, com base em diversas estruturas comunicativas disponíveis na língua, mas também é possível dizer coisas diferentes por meio de uma mesma palavra ou estrutura.

Para analisar o uso de uma língua, é necessário considerar o todo e não somente uma palavra, uma frase isolada. É importante ver qual a relação existente entre as palavras no texto, a relação dos usuários da língua com as estruturas e com os demais falantes e a relação entre as palavras e as coisas a que elas se referem. Assim, somente atentar para regras linguísticas não dá conta do todo. Considerar, por exemplo, a influência do contexto sociocultural no uso da língua permitirá perceber como o conteúdo comunicado está sendo moldado e seus efeitos na comunicação. Ao reconhecer essas possibilidades da língua, ao reconhecê-la como uma construção social e heterogênea, abre-se espaço para uma compreensão mais profunda e sensível das nuances da comunicação humana, enriquecendo não apenas as análises acadêmicas, mas também a percepção do mundo.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: Novela Sociolinguística. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

BAGNO, Marcos. **Português Brasileiro?**: um convite à pesquisa. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, 184 p.

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

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: porto editora, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: A Sociolinguística na sala de aula. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

CARDOSO, Denise Porto. **Atitudes Linguísticas e Avaliações Subjetivas de Alguns Dialetoes Brasileiros**. São Paulo: Editora Blucher, 2015. E-book. ISBN 9788580390995. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788580390995/>. Acesso em: 19 out. 2022.

FLICK, U. Pesquisa qualitativa: Por que e como fazê-la. FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, p.95-108

MINAYO, M. C. D. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, Dayse C. Ferreira da; BUCHWEITZ, Marlise; HAINZENREDER, Larissa S.; VIDAL, Aline G. **Linguística Aplicada ao Ensino do Inglês**. São Paulo: Contexto, 2018. E-book. ISBN 9788595025530. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595025530/>. Acesso em: 19 out. 2022.

POSSENTI, Sírio. **Questões de linguagem**: passeio gramatical dirigido. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ZOLLO, Paul. Behind the Song: “Hound Dog”, by Leiber & Stoller. **American Songwriter**, 2019. Disponível em: [americansongwriter.com/behind-the-song-hound-dog/](https://americansongwriter.com/behind-the-song-hound-dog/). Acesso em: 22 mar. 2023.



# Análise da comunicação e da expressão/ linguagem corporal *na produção de humoristas estadunidense e britânico*

Raquel Maria Cardoso PEDROSO

Leonardo Rigon KASMAREK

Joici Natalia Rosa MOLINARI

## RESUMO

Este artigo se propôs a fazer uma avaliação comparativa entre as produções de humor estadunidense e britânica para analisar a linguagem verbal e corporal dos humoristas/atores de comédia com o intuito de observar características específicas de uma ou de outra escola de atuação cômica. Foram selecionadas duas cenas de dois filmes clássicos do humor de cada país, Debi & Loide (USA) e Mr. Bean (UK). Como uma pesquisa exploratória, foram escolhidas cenas com alguns elementos em comum que, apresentadas em quadros, foram analisadas as relações e expressões faciais dos atores. Para compor a base teórica, traçamos um caminho pela história do teatro, cinema e da comédia e a importância da expressividade na comunicação. Ao final, consideramos que a expressividade e a atuação na comédia dependem das influências na formação dos atores e na composição dos personagens, não sendo possível identificar características específicas de escolas dramáticas.

*Palavras-chave: comunicação não verbal; expressão facial; comédia e linguagem.*

## ABSTRACT

*In this article, we aimed to conduct a comparative evaluation of humor production in America and Britain. Our goal was to analyze the verbal and body language of comedians and comedy actors to identify specific characteristics of each acting school. To achieve this, we selected two scenes from classic humor films from each country: "Dumb & Dumber" (USA) and "Mr. Bean" (UK). We chose these scenes based on elements they had in common and presented them in tables for analysis. We focused on the relationships and facial expressions of the actors. To build the theoretical basis of our study, we explored the history of theater, cinema, and comedy, emphasizing the importance of expressiveness in communication. In conclusion, we consider that expressiveness and performance in comedy depend on the influences of the actors' training and the composition of the characters, and it is difficult to identify specific characteristics of acting schools.*

*Keywords: non-verbal communication; facial expression; comedy and language.*

## 1 INTRODUÇÃO

Além da expressão verbal, a linguagem corporal também é um meio de comunicação que, muitas vezes, está associada à fala. Há vezes em que só a expressão facial e/ou corporal consegue transmitir muitas informações. As línguas de sinais, por exemplo, utilizadas pelas comunidades surdas no mundo inteiro, são línguas que naturalmente utilizam a expressão facial e corporal associada à sinalização feita com as mãos. Apesar de interessante, esse não é o foco desta pesquisa.

Nossa pesquisa teve o objetivo de analisar a linguagem verbal e corporal de dois humoristas em produções em língua inglesa, sendo um humorista britânico e o outro estadunidense.

Foram selecionados um trecho de cada produção, nos quais serão observadas as diferenças linguístico-corporais de cada um deles. A hipótese é que haja diferenças que permitem identificar o humor britânico do humor norte-americano (ou estadunidense).

Segundo Vieira (2013, p. 15), a palavra humor surgiu na Era da Antiguidade Clássica. No latim, *hūmor* significava “líquido”; no grego, o humor era o objeto de estudo da “medicina hipocrática” (chamada também de “medicina humoral”). Essa ciência era formada por “quatro fluidos corporais ou *hūmōrēs*: a bίlis negra (melancolia), a bίlis amarela (cólera), a fleuma e o sangue” (Vieira, 2013, p. 15)

Hoje, o conceito de humor está associado ao “estado de espírito ou de ânimo [...], comicidade em geral; graça, jocosidade” (Houaiss, 2009, p. 1.037). Dessa forma, o humor está relacionado à comédia, sendo um dos gêneros dramáticos e com foco no riso, no divertimento da audiência. Assim, o humor está presente na literatura há muito tempo, mas “o estudo da tradução do humor é um assunto ainda pouco discutido na comunidade acadêmica” (Vieira, 2013, p. 15).

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O humor como expressão artístico-comunicativa está fortemente ligado à comédia, que, segundo Vieira (2013, p. 24), “tem sua origem na Grécia Antiga, quando eram celebradas as festas em homenagem ao deus Dionísio, deus do vinho e das festas.” A comédia faz parte do gênero literário dramático e o humor está “presente na literatura desde a época das comédias clássicas de Aristófanes” e foi por volta do ano 240 a.C. que surgiram “as primeiras traduções/adaptações das comédias gregas para o latim” (Vieira, 2013, p. 15).

Em relação ao conceito de gênero, o dicionário Houaiss apresenta dez definições. Uma dessas definições trata de gênero no contexto da literatura, definindo-o como “cada uma das divisões que englobam obras literárias de características similares”, destacando ainda que “são primordialmente três: lírico, épico e dramático” (Houaiss, 2009, p. 963).

Os textos do gênero dramático eram escritos para encenação, abordando a mitologia grega com exploração de temas filosóficos ou políticos. E “eram escritas em verso e encenadas em teatros ao ar livre, muitas vezes com atores usando máscaras para representar personagens específicos.” (Fabris, 2023, p. 1). Assim, a comédia é um dos subgêneros do gênero dramático, e é a esse subgênero que o humor está predominantemente vinculado.

Segundo Fabris (2023, p. 1), a estrutura do texto dramático contempla elementos para criar uma narrativa “que pode ser apresentada no palco de uma forma que capta a atenção e o interesse da plateia.” Dessa forma, a estrutura do texto dramático inclui: os atos (divisão da peça para indicar mudanças na ação, no tempo ou no cenário); as cenas (unidades menores dentro de cada ato); as rubricas (instruções para o elenco sobre como a peça deve ser encenada, com informações sobre iluminação, efeitos sonoros, cenografia, figurino, ações cênicas) e as falas dos personagens (diálogo que ocorre na peça) (Fabris, 2023, p. 1).

## ***2.1 A DRAMATURGIA NA INGLATERRA E NOS ESTADOS UNIDOS***

### ***2.1.1 O Teatro e o cinema na Inglaterra.***

De acordo com Santos (2020, p. 250), a produção filosófica, científica e cultural da Inglaterra teve seu momento de ouro no período do Renascimento inglês. A criatividade do movimento renascentista fez com que emergisse o teatro elisabetano (durante o reinado de Elisabete I). Foi nessa época que surgiram os dramaturgos mais importantes da dramaturgia inglesa. “Sem sombra de dúvidas, hoje já é bastante claro para a crítica especializada que William Shakespeare (1564-1616) foi o maior deles” (Santos, 2020, p. 250).

O teatro como diversão popular cresceu muito e, além de Shakespeare, outros escritores e dramaturgos se destacaram devido à qualidade e à inovação de seus trabalhos; como George Chapman (1559 -1634), Christopher Marlowe (1564-1593), John Marston (1576-1634) e Ben Jonson (1572-1637), entre outros, que contribuíram para o desenvolvimento da dramaturgia inglesa no período (Santos, 2020, p. 250).

O pensamento renascimento influenciou a transformação do teatro medieval na Inglaterra. Antes da era elisabetana, o teatro era praticado de forma amadora e apenas na tradição educativa da igreja, onde eram apresentadas peças de mistérios ou milagres, ou de moralidades e interlúdios. Com o teatro elisabetano, a atuação foi profissionalizada (mas era exercida apenas por homens), e todos os envolvidos no teatro deviam ter “como um de seus objetivos desenvolverem uma expressão em que a arte teatral se valesse por si mesma, sem a necessidade de estar ligado à mensagem religiosa ou moral” (Santos, 2020, p. 253).

O teatro foi o maior evento de entretenimento de grande público na Inglaterra até 1642, quando os teatros foram fechados por ordem de Oliver Cromwell, que era um político puritano. Nessa época, houve uma guerra civil, e o rei Charles I foi decapitado. Assim, Cromwell tornou-se chefe de estado e decretou uma lei proibindo “ter rei, ir ao teatro, rir, contar piada, praticar esportes e vestir qualquer coisa que não seja preto” (Donda, 2023, p. 1). Com a morte de Cromwell, em 1660, os ingleses voltam a ter rei, coroando Charles II (filho do rei decapitado), que estava exilado na França. Segundo Donda (2023, p. 1) Charles II era apaixonado pela arte do teatro e liberava a arte de forma geral, inclusive para as mulheres, fazendo despontar grandes atrizes.

Depois do teatro, as artes plásticas, sobretudo o desenho e a pintura, sofreram uma nova revolução com a invenção da máquina fotográfica e a fotografia. De acordo com Godinho (2011, *on-line*), “a história oficial registra dois inventores que arrumaram uma solução para isso quase na mesma época: Henry Talbot, na Inglaterra, e Louis Daguerre, na França.”

Em 1835, Talbot documentou com a publicação de um artigo no qual explicava como conseguia fixar imagens num papel tratado com cloreto de prata, mergulhando-o em seguida numa solução de sal, resultando numa imagem negativa, que podia ser copiada várias vezes. O método de Daguerre foi anunciado quatro anos depois, em 1839, num documento que explicava a captura de imagens numa “fina chapa de cobre revestida com sais de prata, que recebia depois vapor de mercúrio para garantir a fixação. O resultado era uma imagem já positiva, que não podia ser mais copiada” (Godinho, 2011, p. 1).

Com a criação do Cinetoscópio por Thomas Edison, em 1894, a possibilidade de apresentar imagens em movimento se popularizou nos Estados Unidos. Mas, “antes da primeira exibição de filmes na Inglaterra e na França, [...] cientistas, inventores e fotógrafos vinham fazendo experiências para resolver o problema da projeção de imagens.” Assim, o Cinematógrafo, inspirado no Cinetoscópio de Edison, foi lançado em Paris um ano depois, em 1895, pelos irmãos Auguste e Louis Lumière (Matos, 2022, p. 1).

### *2.1.1 O Teatro e o cinema nos Estados Unidos.*

Segundo Jardim (2020, p. 21), embora haja registros de manifestações teatrais dos povos nativos (indígenas), em eventos religiosos, historicamente,

considera-se que, desde o estabelecimento da colônia até aproximadamente a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), os Estados Unidos passaram por um gradual desenvolvimento de sua autoidentidade estética, também no que diz respeito ao teatro. Por essa razão, os primórdios do teatro desse país estavam ligados à influência das tradições europeias, a partir de sua colonização pela Inglaterra (Jardim, 2020, p. 21).

Dessa forma, as primeiras produções teatrais estadunidenses, eram fortemente influenciadas pelo teatro elisabetano, sendo a peça O mercador de Veneza, de William Shakespeare, a primeira a ser apresentada em 15 de setembro de 1752, em Williamsburg, que à época era capital do estado da Virgínia (Jardim, 2020, p. 21).

Muitos escritores e dramaturgos dos Estados Unidos viam de forma muito negativa a influência do teatro inglês, acreditavam que se deveria buscar uma identidade nacional; além disso, de acordo com Jardim (2020, p. 22), as regiões mais conservadoras dominadas pelo presbiterianismo combatiam a prática do teatro, classificando-o como um “passatempo frívolo” e efetuando associação do teatro com promiscuidade e desrespeito às tradições cristãs.

Segundo Jardim (2020, p. 25), o teatro dos EUA se estabeleceu, já com distinção das heranças e influências europeias, apenas por volta do período que compreende a Guerra Civil Americana (1861-1865), ou Guerra de Secessão. Já o cinema partiu do cinetoscópio (uma caixa com imagens filmadas em seu interior), inventado, em 1891, por Thomas Edison, que continuou desenvolvendo seu invento, criando a empresa cinematográfica Black Maria, iniciando a comercialização do cinema. Assim, segundo Kreutz (2019, p. 1), “entre os anos 1910 e 1920, a cidade de Fort Lee, em Nova Jersey, era a mais importante em termos de produção.”

Como a maioria dos equipamentos e dos processos cinematográficos pertenciam à empresa de Thomas Edison, em New Jersey, muitos cineastas foram empreender na região oeste dos EUA, onde o clima era mais ameno e onde, de acordo com Kreutz (2019, p.1), podiam burlar com mais facilidade as leis de patentes. Assim, “o primeiro cineasta a fazer um filme em Hollywood foi D. W. Griffith, com o curta-metragem *In Old California* (1910)” (Kreutz, 2019, p. 1).

Em 1912, muitas empresas do cinema, como Paramount, Warner Bros., RKO e Columbia, já estavam na região. De modo que “na década de 1920, Hollywood era a quinta maior indústria cinematográfica dos Estados Unidos [...] e em 1929, foi realizada em Hollywood a primeira cerimônia de entrega do Oscar” (Kreutz, 2019, p. 1) pela Academia de Artes e Ciências Cinematográficas dos Estados Unidos (instituição criada em 1927).

## 2.2 A COMÉDIA NO CINEMA

No fim do século XIX, as exibições de filmes eram mudas (ainda não se desenvolvera a técnica para incluir som às imagens). Assim, de acordo com Balbi (2014, p. 1), “muitos filmes de comédia paspalhona começaram a surgir para encantar as multidões, que podiam entender os personagens apenas por suas expressões cômicas e situações fortemente escrachadas.” Por isso, é possível afirmar que “a comédia é um dos gêneros mais intrinsecamente ligados à história do cinema” (Balbi, 2014, p. 1).

Em 1896, o filme francês “L’arroseur arrosé” (“O Regador Regado”) dos Irmãos Lumière é considerado o primeiro filme de comédia da história do cinema. Esse filme “conta a história de um jardineiro atormentado por um garoto que faz travessuras com seus instrumentos de trabalho” (Balbi, 2014, p. 1).

Segundo Balbi (2014, p. 1), o ator francês Gabriel Leuvielle é considerado um dos “pais da comédia” por encantar os espectadores, no início do século XX, com seu elegante e atrapalhado personagem Max Linder. O personagem cresceu tanto que o ator assumiu o nome Max Linder como nome artístico. Max, personagem e ator, influenciou o extraordinário Charles Chaplin, que se tornou o mais famoso ator e diretor de comédia da história do cinema. O estilo de Chaplin não só é referência para atores de comédia, é também reconhecido como o gênero cômico chapliniano. “Seu caráter humanista, sempre explorado com humor em seus filmes, trouxe os grandes sucessos: “Luzes da Cidade” (1931), “Tempos Modernos” (1936) e “O Grande Ditador” (1940)” (Balbi, 2014, p.1).

Charles Chaplin nasceu em Londres, no ano de 1889, teve uma infância difícil com o pai alcoólico e a mãe com doença mental. Em 1901, com apenas 12 anos, Chaplin morava com a trupe teatral “Os Oito Rapazes de Lancashire”. Mas foi com a trupe de Fred Karno que, durante 1910 até 1912, Chaplin fez uma turnê pelos Estados Unidos.

Em 1914, segundo Frasão (2020, p. 1) Chaplin assinou um contrato com alto salário com a Companhia Essanay e, no ano seguinte, produziu a comédia “The Tramp” (O Vagabundo), com seu inesquecível personagem Carlitos.

Dessa forma, o londrino Chaplin alavancou o cinema estadunidense, fazendo escola na América e na Europa. Em 1972, nos Estados Unidos, Charles Chaplin recebeu o “Prêmio Especial da Academia de Artes e Ciências Cinematográficas”. E três anos depois, “em 1975, na Inglaterra, foi agraciado pela Rainha Elizabeth II com o título de Sir” (Frasão, 2020, p. 1).

### *2.2.1 Subgêneros da Comédia*

Entre o final da década de 1920 e o início dos anos 30, o cinema passou por mais uma mudança, que revolucionaria a forma de se fazer cinema: foi o fim do cinema mudo. A partir desse período, os filmes passaram a ser falados. Com essa mudança na indústria cinematográfica, muitos atores da época tiveram suas carreiras abaladas. Não bastava ser bonito e expressivo, precisava ter uma voz agradável e neutralizar sotaques (Sousa, 2024, p. 1).

O primeiro filme com áudio sincronizado, segundo Sousa (2024), foi o longa-metragem “O Cantor de Jazz”, em 1927, lançado pela Warner Bros. A partir desse lançamento, as produções cinematográficas passaram a ser faladas e cantadas e o cinema foi se transformando, explorando ainda mais outros gêneros. Surgiram as animações e a comédia foi se diversificando em subgêneros, como a comédia de ação (mistura elementos da comédia e dos filmes de ação, p.e. “Um Tira da Pesada”); comédia dramática (mistura elementos dos dois opostos da interpretação, a comédia e o drama, p.e. “Forrest Gump”); comédia romântica (apresenta de forma cômica histórias românticas, é o subgênero mais popular, p.e. “Uma linda mulher”); comédia musical (histórias contadas por meio das canções com humor, p.e.: “Cantando na chuva”); e humor ácido (retrata as histórias com piadas de mau-gosto ou de forma mórbida, p.e.: “A família Addams”) (Especial, 2015).

De todos os subgêneros da comédia, o mais popular é, ainda hoje, a comédia romântica. As histórias de amor retratadas com comicidade são inúmeras e os atores que se destacaram nesse tipo de filme são Jim Carrey (com o filme “O Máscara”), Adam Sandler (com “Saturday Night Live”) e Jennifer Aniston (com “Friends”) (Especial, 2015).

Com o advento da televisão, as produções passaram a ser produzidas e exibidas nesse veículo, tornando a comédia ainda mais popular ao ser apresentada em séries, desenhos animados e filmes feitos especialmente para a TV. Nos anos 1980, muitas séries de comédia ganharam o público, como *Três é Demais* “Um Maluco no Pedaco”, “A Família Dinossauro” e o inglês “Mr. Bean” (Especial, 2015).

### *2.2.2 Mr. Bean e Bebbie e Loyd*

Rowan Atkinson, ator e roteirista responsável pela interpretação do personagem Mr. Bean, nasceu na Inglaterra em 1955, formado em engenharia elétrica pela Universidade de Oxford. Segundo Canossa (2016), quando Atkinson criou o personagem, ele não tinha nenhuma experiência em interpretação. E foi ao participar de um show amador, em 1976, no qual tinha 48 horas para se preparar, que ele criou seu esquete com um personagem que não falava e foi um sucesso.

Em entrevista à *Splash* (2020), Atkinson relata que tinha dificuldades de pronunciar certas palavras que começavam com a letra “b”. Por esse motivo, e pela influência dos filmes mudos, o famoso personagem Mr. Bean não fala.

Atkinson afirma que sabia que o personagem seria sucesso por dois motivos: primeiro, devido ao humor que existe no personagem; e segundo, pela utilização do apelo visual para cativar os espectadores. Esses eram os ingredientes de sucesso dos filmes mudos (*Splash*, 2020).

Diferente de Mr. Bean, os personagens Lloyd Christmas (Loide) e Harry Dunne (Debi), interpretados pelos atores Jim Carrey e Jeff Daniels, respectivamente, falam e são extremamente tolos.

Segundo Boeira (2024), apesar de não ser inovador e de apresentar um humor aparentemente idiota, a trama de “Debi & Loide acaba re-presentando uma experiência absolutamente hilária ao colocar o público em frente a duas figuras que não poderiam ser mais estúpidas.”

Com um roteiro escrito pelos irmãos Farrelly em parceria com Bennett Yellin, a produção Debi & Loide narra as desventuras de dois amigos fracassados, que pretendem devolver uma maleta esquecida pela mulher por quem Lloyd estava apaixonado, por isso eles decidem atravessar o país Aspen, no Colorado, em pleno inverno (Boeira, 2024).

Apesar das diferenças que apresentam as peças visuais, Mr. Bean e Debi & Loide exploram a expressão facial e corporal e a ingenuidade, construindo uma narrativa que prende a atenção da audiência, estabelece uma comunicação e leva todos às gargalhadas com as quebras de expectativa.

### ***2.3 A IMPORTÂNCIA DA EXPRESSÃO CORPORAL NA COMÉDIA***

Para Roman Jakobson, há seis elementos essenciais para que a comunicação se estabeleça, em momento de interação: o emissor, o receptor, a mensagem, o referente, o canal e o código (Martelotta, 2012, p. 32). Em outras palavras, para haver comunicação, é necessário ter alguém que queira comunicar, ter algo a ser comunicado, ter alguém que receba a informação, além de ter uma forma, um meio, um canal pelo qual se possa transmitir a mensagem. Assim, como se estabelece, a comunicação pode ser de maneira verbal (oralizada ou sinalizada) ou não verbal (expressão corporal e facial).

O cinema surge sem som, constituindo o tão conhecido “cinema mudo”. E como característica principal, há a utilização de expressões corporais e faciais bem definidas, para o público conseguir identificar a mensagem do filme de maneira clara. Segundo Andrade *et al.* (2014, p. 95), a vantagem de o cinema ter uma comunicação não verbal é a universalidade; pois um mesmo filme poderia ser exportado para vários países sem precisar de dublagem ou legendagem, por exemplo.

A expressividade corporal e facial, sendo tão relevantes para o cinema mudo e para o cinema sonoro, é definida por Andrade *et al.* (2014) como a comunicação não verbal, que é “expressa pelos gestos, pela face, postura e orientação corporal, aparência física entre, outros aspectos que relacionam o corpo ao ambiente”. Para o autor, essa comunicação não verbal “são manifestações comportamentais relacionadas ao contexto individual e social no qual o falante está inserido.” Dessa forma, a resposta à comunicação não verbal é a linguagem corporal do espectador, que revela “as reações e os sentimentos associados à mensagem transmitida, de forma natural e intuitiva.” (Andrade *et al.*, 2014, p. 95).

Assim, percebemos que as expressões físicas, num contexto em que a comunicação não usa apenas a via da oralidade, são muito importantes. Pois os gestos e expressões faciais também comunicam. Segundo Bortagarai e Ramos (2012, p. 164), a comunicação não verbal utilizada com a verbal possibilita que se compreenda, não apenas as palavras que estão sendo oralizadas, mas, também, o sentimento do locutor que está emitindo uma mensagem.

Para Andrade *et al.* (2014, p. 95), as emoções básicas (alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa e repugnância) possuem um aspecto de universalidade, que possibilita que pessoas de diferentes locais do mundo identifiquem determinada emoção por meio das expressões físicas dos indivíduos. Assim, em relação à linguagem não verbal utilizada no cinema mudo, as autoras pontuam que:

[...] a linguagem do cinema mudo está concentrada no ato não verbal, já que o corpo envolve todos os outros recursos cinematográficos, a fala, o movimento de câmera, o enquadramento e a trilha sonora, os atores deste tipo de filme possibilitam que seus personagens sejam compreendidos, mesmo em países com outras línguas, através dessa linguagem não verbal. Essa universalidade dos atos não verbais, marcante no cinema mudo, é que, por exemplo, nos faz compreender a mensagem comunicada pelo personagem de Charles Chaplin sobre todo o contexto do filme *Tempos Modernos* (Andrade *et al.*, 2014, p. 95).

Ao pensarmos na importância que a linguagem não verbal exerce na comunicação, não é de se admirar que esse tipo de linguagem possua destaque na quantidade de informações transmitidas.

Afinal, conforme os dados apresentados por Bortagarai e Ramos (2012, p. 164),

*A comunicação não-verbal abrange cerca de 93% das possibilidades de expressão, em um contexto de interação social, manifestando-se em 38% das oportunidades por sinais paralinguísticos, tais como a entonação da voz, os grunhidos, os ruídos vocálicos de hesitação, a pronúncia, a tosse e o suspiro provocados por tensão; e, em 55%, pelos sinais silenciosos do corpo, como os gestos, o olhar, a postura, a expressão facial, assim como as próprias características físicas, que individualizam o indivíduo dentro de seu contexto específico. (2012, p. 164 – grifo nosso).*

Com 93% (noventa e três por cento) de expressividade atribuída à comunicação não verbal, pode-se perceber indubitavelmente que gestos e expressões faciais são fundamentais ao entendimento nas interações sociais, não bastando apenas oralizar. Bortagarai e Ramos (2012, p. 164) esclarecem também que dessa porcentagem (93%); 38% (trinta e oito por cento) das oportunidades expressivas são de sinais paralinguísticos, os quais são os ruídos, grunhidos, assovios, tosse (fingida), ou seja, mecanismos sonoros usados expressivamente e representam; e 55% (cinquenta e cinco por cento) são de “sinais silenciosos do corpo, como os gestos, o olhar, a postura, a expressão facial”, sendo atribuições que individualizam o sujeito, como as características físicas próprias de cada um.

Dessa forma, podemos compreender que a linguagem não verbal, como os gestos, as expressões físicas e faciais, são cruciais para que uma comunicação se estabeleça efetivamente.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esta pesquisa pode ser classificada como exploratória com abordagem qualitativa, visto que tem o objetivo de analisar a expressividade apresentada por personagens clássicos do humor estadunidense e britânico, observando a existência de um viés que diferencie os humores, com base na análise da linguagem corporal de humoristas.

Para essa pesquisa, foram escolhidos trechos de dois filmes nos quais uma cena de cada um deles foi observada e analisada. As cenas selecionadas, apesar de diferentes, têm em comum o local. Ambas as cenas se passam em um restaurante e os personagens relacionam-se com atendentes do local.

Do filme “The return of Mr. Bean” (1990)<sup>12</sup>, disponível gratuitamente no YouTube, que traz uma série de episódios apresentados na TV Britânica, foi selecionado o Episódio 2 (Part Two). Os trechos analisados foram coletados de uma sequência de cenas de quase dois minutos, das quais foram extraídos alguns frames. O primeiro trecho, do minuto 08:57 ao minuto 09:07, que perfaz o tempo de 10 (dez) segundos de cena que mostram a chegada de Mr. Bean ao restaurante; desse trecho foram extraídos apenas 6 (seis) frames. O segundo trecho, do minuto 09:13 ao minuto 10:02, apresenta o tempo de 49 (quarenta e nove) segundos de cena que mostram a interação de Mr. Bean com o cartão; desse trecho foram extraídos 14 (quatorze) frames. O terceiro e último trecho, que vai do minuto 10:08 ao minuto 10:47, perfaz o tempo de 39 (trinta e nove) segundos de cena que mostram o Mr. Bean recebendo e escolhendo o prato no menu; desse trecho foram extraídos apenas 6 (seis) frames também.

Do filme “Debi e Loide: dois idiotas em apuros” (1994)<sup>13</sup>, foi selecionada uma cena passada em uma lanchonete, também disponível gratuitamente no YouTube, por se tratar de uma localização similar. Os trechos analisados de Debi e Loide foram coletados de uma sequência de cenas de trinta e seis segundos de duração, das quais foram extraídos alguns frames. O primeiro trecho de apenas 5 (cinco) segundos, vai do minuto 00:10 ao minuto 00:15, que mostra a o contato das personagens com a garçonete, que lhes entrega um lanche; desse trecho foram extraídos 4 (quatro) frames. O segundo trecho, do minuto 0:22 ao minuto 00:34, perfaz o tempo de 12 (doze) segundos de cena que mostram o retorno da garçonete à mesa; desse trecho foram ex-

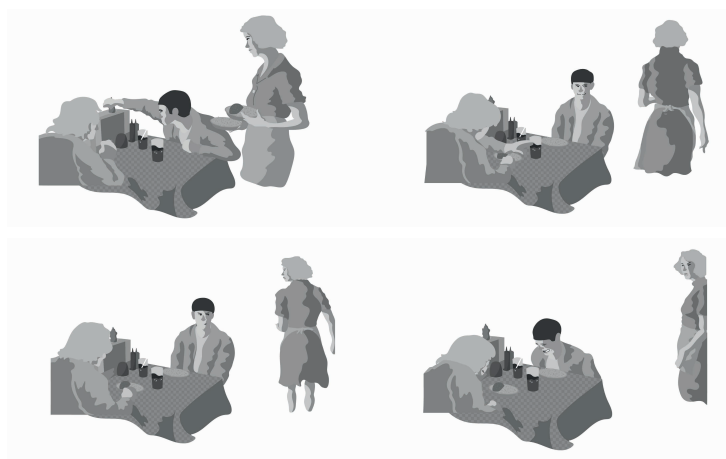
<sup>12 e 13</sup> *Fichas técnicas dos filmes disponíveis ao final do capítulo.*

traídos 8 (oito) frames. O terceiro e último trecho, com o tempo de 5 (cinco) segundos de cena, vai do minuto 00:41 ao minuto 00:46, mostrando a interação entre as personagens com comentário sobre os “caipiras”; desse trecho foram extraídos apenas 2 (dois) frames.

#### 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

As cenas apresentadas no Quadro 1 trazem os personagens interpretados por Jim Carrey e Jeff Daniels num dos clássicos da comédia da década de 1990. Ambos os atores são reconhecidos como de excelência, mas a expressividade de Carrey rendeu ao ator uma sequência de trabalhos de sucesso em filmes de comédia.

Quadro 1 – Entrega do pedido



“Por favor, minha flor!”

Fonte: Alves (2019).

No primeiro quadro da cena, percebe-se que a atendente chega com os pedidos e os personagens estão distraídos, e a interação segue normalmente na relação de cliente e atendente de lanchonete. Ao se retirar, quando a atendente se distancia, percebe-se na expressão de Carrey que ele tem alguma intenção. E no terceiro quadro da cena, quando a atendente está um pouco mais afastada,

Carrey fala “Por favor, minha flor!”, com uma impostação de voz mais grossa, como se imitasse um chefão, e, em seguida, os dois começam a rir enquanto a atendente se volta com expressão contrafeita. É provável que os amigos pensassem que a atendente não iria ouvi-los.

Ao perceber o retorno da atendente, o personagem de Carrey para de rir e, tentando ser simpático, pergunta sobre o prato “sopa de jour”, que a atendente responde de forma nada amigável, que é “sopa do dia”. Durante esse diálogo, Daniels está curvado e continua rindo, mas para quando Carrey comenta que parecia bom e pede uma sopa.

Quadro 2 – Retorno da atendente



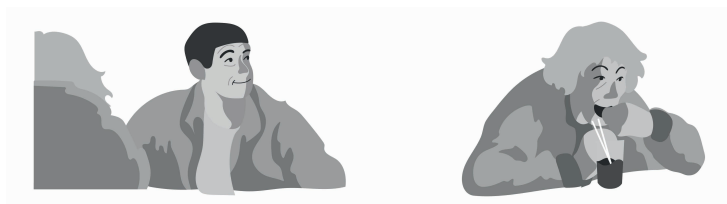
“Não é nada, não, é só uma piada, sabe!”

“Como é essa sopa de juor?”



“É a sopa do dia.”

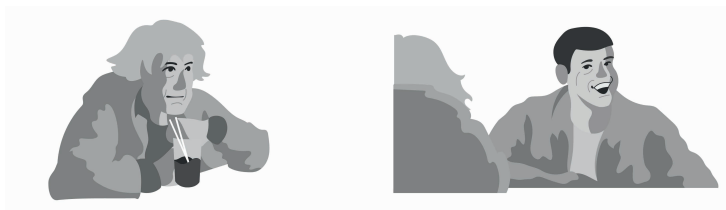
“Uhm!”



“Parece bom!”

Fonte: Alves (2019).

## Quadro 2 – Retorno da atendente



Fonte: Alves (2019).

“Eu vou querer isso aí!”

Pela expressão de Daniels, percebe-se que Carrey não tinha a intenção de pedir a sopa, mas o fez para, de alguma forma, minimizar a situação constrangedora que gerou com a brincadeira. A reação de Daniels, que tenta negar a ação do amigo, mostra que talvez não tivessem dinheiro para fazer mais pedidos; pois estavam numa viagem com a intenção de devolver uma maleta para uma mulher que, aparentemente, havia esquecido no aeroporto.

## Quadro 3 – Contato com caipiras



Fonte: Alves (2019).

“Legal ter contato com esses caipiras,  
você não acha?”

“Eu gosto muito!”

Depois que a atendente se afasta, Carrey se volta para Daniels e faz um comentário bastante preconceituoso ao falar sobre o contato com os “caipiras”, reforçando que gosta muito. Ao usar a expressão “caipira”, isso demonstra que a lanchonete onde estão deve ficar numa cidade pequena e a expressão usada originalmente deve ser tão preconceituosa quanto a expressão “caipira”.

O sucesso do filme “Debi & Loide” no Brasil teve muito a ver com o carisma e a expressividade dos atores, mas com certeza contou com a contribuição grande do trabalho de tradução. A começar pelo nome do filme, que em inglês é “Dumb & Dumber”. *Dumb* é um adjetivo que significa “burro, estúpido” e *Dumber* é o superlativo desse adjetivo, ou seja, significa “mais burro, mais estúpido”. Para o título ficar sonoro e atrativo, em português, no Brasil, optou-se por dividir a expressão “debiloide” que tem o mesmo significado de *dumb* em português. Assim, um era Debi e o outro Loide, que coincidentemente era o nome de um dos personagens.

Como no filme havia mais falas, a expressividade, apesar de ser acentuada, não foi tão perceptível quanto no trabalho de Atkinson, o Mr. Bean, que há muito poucas falas. Assim, as piadas do humorístico Mr. Bean geralmente envolvem situações cômicas resultantes de sua personalidade peculiar e de sua incompetência. O humor apresentado por Atkinson é mais sutil e depende muito de expressões faciais e gestos inesperados.

Na sequência da cena de chegada de Mr. Bean ao restaurante, no Quadro 4, percebe-se que o garçom, gentilmente, segura a cadeira para seu cliente, mas ele recusa essa gentileza, segurando a cadeira e olhando para o garçom com uma expressão de desagrado, como se o garçom quisesse tomar seu assento. Isso deixa o garçom sem entender o que está acontecendo e decide se retirar do local.

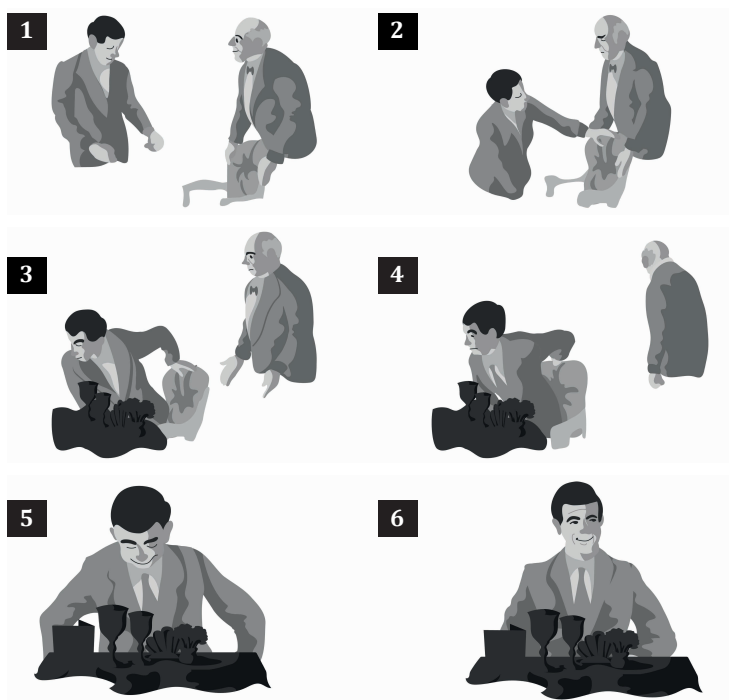
Nessa primeira cena, podemos comparar o ambiente de ambos os filmes. Debi e Loide estão numa lanchonete, com mesas e bancos fixados e próximos a janelas, com toalhas xadrezes e com o cardápio exposto; um ambiente, aparentemente, próximo a postos de gasolina, onde caminhoneiros e viajantes param para fazer refeição.

E Mr. Bean está num restaurante, com mesas e cadeiras torneadas de madeira com estofado, toalhas claras, taças e guardanapo de pano dobrado de forma artística (com formato de flor); aparentemente um ambiente sofisticado e não tão popular quanto as lanchonetes.

É importante esclarecer que os ambientes descritos são importantes para a trama apresentada na cena, mas não são determinantes para a análise a que nos propusemos neste artigo, na qual estamos analisando as expressões dos personagens.

No último quadro da cena apresentada no Quadro 4, Mr. Bean está plenamente instalado, com uma expressão de satisfação por estar naquele local.

Quadro 4 - Chegando ao restaurante



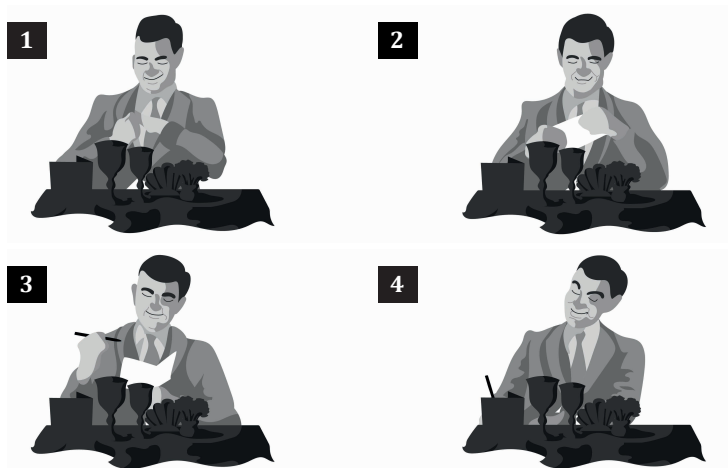
Fonte: Mr. Bean (2022).

A cena apresentada no Quadro 5 mostra, de forma cômica, o sentimento de solidão de Mr. Bean. Esse sentimento não está explícito, mas é perceptível pelo fato de o personagem retirar do bolso um cartão novo, ainda no pacote, pegar a caneta e escrever algo no

cartão, colocando-o no envelope no qual escreve o destinatário e deixando sobre a mesa. Até esse ponto, poder-se-ia imaginar que o Mr. Bean espera por alguém e deixou o cartão para fazer uma surpresa, ou que ele planeja entregar o cartão a outra pessoa que está presente no restaurante. No entanto, nos *frames* 9 e 10 do Quadro 5, Mr. Bean olha para os lados e, de repente, finge perceber o cartão deixado sobre a mesa. Pega o cartão e olha para o lado como se perguntasse: “Quem deixou isso aqui?” Então, olha o destinatário, vê que era para ele e o abre, fingindo surpresa e alegria ao receber o cartão. No último quadro da cena, Mr. Bean olha para o lado e mostra o cartão como se dissesse: “olha, eu recebi um cartão!”.

Ao percebermos que no cartão há flores, podemos supor que se trate do aniversário de Mr. Bean. E então, vemos que na comédia há um viés de tragédia. De fato, não é trágico que uma pessoa vá ao restaurante comemorar seu aniversário sozinho. Há quem prefira passar a data sozinha a comemorar com amigos.

Quadro 5 – O cartão



Quadro 5 - O cartão



Fonte: Mr. Bean (2022).

O trágico da cena é a necessidade de o personagem fingir que recebeu um cartão de aniversário. No entanto, expressivamente, Mr. Bean não aparenta nenhuma tristeza, muito pelo contrário. Aparentemente, ele está muito feliz e satisfeito, mas a tristeza está nas entrelinhas.

Na sequência de cenas do Quadro 6, o garçom entrega o menu (cardápio) para o Mr. Bean, que ao analisar os preços expressa preocupação com os valores. Ele então retira do bolso um porta-moedas e coloca o dinheiro que tem sobre um pratinho, voltando a escolher no menu algo que esteja segundo o valor que tem. Nesse trecho, além das expressões faciais do ator, o fato de ele estar num restaurante sofisticado e contar moedas para poder pagar o prato que pedirá para jantar é contrastante e, portanto, engraçado.

Quadro 6 - O pedido



Fonte: Mr. Bean (2022).

Nas cenas que seguem, o garçom volta para anotar o pedido e então há um pequeno diálogo; porém, observa-se nitidamente a influência dos filmes mudos na expressividade dos personagens tanto em Mr. Bean quanto em Debi & Loide. Apesar de Mr. Bean ser claramente inspirado na obra de Charles Chaplin, Debi & Loide têm uma influência clara nos tropeços de Os Três Patetas. Ambos os clássicos fizeram sucesso no cinema mudo, passaram pela transição para o cinema sonoro e continuaram o sucesso.

Em relação à expressão facial e do olhar, percebe-se uma ocorrência mais efetiva em Mr. Bean. É possível que isso aconteça por não haver muitas falas e o personagem agir sempre sozinho.

Enquanto a produção americana traz uma dupla de comediantes que interagem constantemente, de modo que a piada está expressa em palavras e a expressão facial é apenas um complemento da ação da comédia.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O humor britânico, segundo Simon (2024), é visto muitas vezes como mais irônico e sarcástico do que o humor estadunidense. Isso acontece porque ele tende a ser mais direto, exagerado e expressivo. O humor britânico é, geralmente, mais autodepreciativo e autorreferencial, enquanto o humor estadunidense tende a ser mais autoconfiante, com autoelogios. É claro que muitas das diferenças estão enraizadas na história cultural de cada país. Assim, o humor britânico é influenciado pelo teatro de Shakespeare, a comédia de pantomima e a tradição de satirizar autoridades; enquanto o humor estadunidense é influenciado pelo Vaudeville (gênero de comédia pastelão), pela música popular e pelo cinema (Simon, 2024).

Essas diferenças podem ser observadas quando se fala em culturas no geral, mas não se aplicam a todos os comediantes. O humor é subjetivo e o que pode ser engraçado para uma pessoa pode não ser para outra. Além disso, os comediantes se formam a partir de influências de referências do humor e diferentes culturas. E num mundo globalizado, no qual o contato com culturas diferentes está, literalmente, na ponta dos dedos, a formação dos humoristas está cada vez mais fluida.

Em relação à análise feita neste artigo, foi possível perceber que Atkinson imprime um humor mais seco, explorando muito mais a pantomima e as expressões faciais e expressando a autodepreciação, por exemplo, ao fazer graça da situação de estar comemorando o próprio aniversário sozinho. Enquanto a atuação de Carrey e Daniels vai mais para o lado da comédia pastelão, explorando mais o texto verbal e a comunicação paralinguística do que a expressão facial. No entanto, ambos os produtos cinematográficos fizeram sucesso em muitos países, o que nos mostra a universalização da linguagem do humor.

Realizar essa pesquisa foi um mergulho no universo do teatro, do cinema e do humor, que nos possibilitou muito aprendizado, mas o conhecimento não se esgota. Outras questões surgiram, por exemplo, uma pesquisa sobre o humor brasileiro, sobre novas tendências, novos gêneros (como o Stand Up) e novas referências nacionais e internacionais do humor. Essas questões, no entanto, não cabem neste artigo. Mas são sugestões para pesquisas futuras.

FICHA TÉCNICA - DEBY e LOYD - Dois idiotas em apuros

**Título original:** Dumb & Dumber

**Ano produção:** 1994

**Dirigido por:** Bobby Farrelly e Peter Farrelly

**Estreia:** 27 de fevereiro de 1995 (Brasil)

**Duração:** 106 minutos

**Classificação:** 12 (não recomendado para menores de 12 anos)

**Gênero:** Comédia

**Países de Origem:** USA - Estados Unidos da América

**Sinopse:** Lloyd Christmas e Harry Dunne são dois homens extremamente estúpidos. Quando Lloyd leva até o aeroporto Mary Swanson, uma bela mulher que vai para Aspen, Colorado, acredita que Mary perdeu uma mala. Na verdade, ela "esqueceu" no saguão, pois dentro dela está uma grande soma para pagar o resgate do marido, mas antes que os sequestradores peguem a valise, Lloyd a recupera e tenta lhe entregar. Como o voo já partiu e ele se sente atraído por Mary, convence Harry para irem até Aspen para devolver o dinheiro. Na viagem se envolvem em várias confusões, além de serem perseguidos pelos sequestradores.

**Roteiro:** Bennett YellinBennett, Bobby FarrellyBobby, Peter Farrelly

**Produtores:** Brad Krevoy; Bradley Thomas; Charles B. Wessler; StablerSteven Stabler

**Elenco:** Jeff Daniels; Jim Carrey; Anita Rice; Anna Åberg; Bill Beauchene; Billy Smith; Brad Blank; Brad Lockerman; Brad Louder; Brad Norton; Brady Bluhm; Brian Mone; Bruce Bown; Cam Neely; Catallina Izasa;Cecile Krevoy;Charles Chun; Charles Rocket; Chris Spain; Clem Franek; Clint Allen; Connie Sawyer; Denise Vienne; Diane Kinerk; Doug Caputo; Elaine Wood; Felton Perry; Fred Stoller; Gary Sivertsen; George Bedard; Hank Brandt; Harland Williams; Helen Boll; Hillary Matthews; James Ahern; James Horrocks; Jesse Borja; Jim Blake; Joe Don Baker; John Dale; John Stoneham Jr.;John Stroehman; Karen Duffy; Karen Ingram; Kathryn Frick; Ken Duvall; Kenny Griswold; Kevin Constantine; Kevin Sheehan; Lauren Holly; Lawrence Kopp; Lin Shaye; Lisa Stothard; Mark Charpentier; Mark Levine; Mark Miosky; Marty Fresca; Mike Cavallo; Mike Starr; Mike Watkis; Nancy Barker; Nancy Farrelly; Pam Nielson; Paul Pelletier; Rob Moran; Rolfe Brekke; Samantha Carpel; Samatha Pearson; Sean Gildea; Shae Acuff; Teri Garr; Terry Mullany; Tom Leasca; Traci Adell; Vene L. Arcoraci; Victoria Rowell; Zen Gesner

Fonte: Filmow.com, 2025a - adaptado

FICHA TÉCNICA - Mr. Bean
<b>Título original:</b> Mr. Bean
<b>Ano produção:</b> 1990
<b>Dirigido por:</b> John Birkin John Howard e Davies Paul Weiland
<b>Estreia:</b> 1 de janeiro de 1990 (Mundial)
<b>Duração:</b> 349 minutos
<b>Classificação:</b> L (Livre para todos os públicos)
<b>Gênero:</b> Comédia Familiar
<b>Países de Origem:</b> Reino Unido – Grã-Bretanha
<b>Sinopse:</b> A personalidade de Mr. Bean é agradável, divertida, inclusive ingênua, e, algumas vezes, malvada. Ele vive em seu pequeno apartamento no norte de Londres com seu ursinho, Teddy.
<b>Roteiro:</b> Ben Elton; Richard Curtis; Robin Driscoll; Rowan Atkinson.
<b>Produtores:</b> John Howard Davies; Peter Bennett-Jones; Sue Vertue.
<b>Elenco:</b> Rowan Atkinson; Andy Bradford; Colin Wells; Danny La Rue; David Stoll; Lee Barrett; Matilda Ziegler; Matthew Ashforde; Robin Driscoll; Teddy.

Fonte: Filmow.com, 2025b – adaptado

## REFERÊNCIAS

ALVES, Helena. **Debi & Loide na lanchonete**. Publicado em 2 de junho de 2019. Canal YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gX3YB6rvtnk> Acesso em: 15 mar. 2024.

ANDRADE, L. L. S. DE *et al.* A expressividade do cinema mudo na construção de significados. **Distúrbios da Comunicação**, v. 26, n. 1, 23 fev. 2014.

BALBI, Henrique. **Primeira vez** – A comédia na história do cinema. Publicado em 5 de outubro de 2014. Disponível em: <https://saladadecinema.com.br/saiba-mais/especiais/primeira-vez-a-comedia-na-historia-do-cinema/> Acesso em: 15 mar. 2024.

BOEIRA, Thomas. Debi & Loide: dois idiotas em apuros. **Site Papo de Cinema**. Disponível em: <https://www.papodecinema.com.br/filmes/debi-loide-dois-idiotas-em-apuros/> Acesso em: 19 abr. 2024.

BORTAGARAI, Francine M.; RAMOS, Ana Paula. A comunicação não-verbal na área da saúde. **Revista CEFAC**. 2012 Jan-Fev; 14(1):164-170.

CANOSSA, Carolina. Como o personagem Mr. Bean foi criado? Revista online Super Interessante. Publicação em 20 de dezembro de 2016. Atualizado em 22 de fevereiro de 2024. Disponível em <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-o-personagem-mr-bean-foi-criado> Acesso em: 15 abr. 2024.

DONDA, Clarissa. A história do teatro na Inglaterra. Publicado em 16 de novembro de 2023. **Blog Clarissa Donda**. Disponível em: <https://clarissadonda.com/a-historia-do-teatro-na-inglaterra/> Acesso em: 15 mar. 2024.

ESPECIAL “Gêneros do Cinema Mundial”: os risos da Comédia. Publicado em 19 de maio de 2015. **Portal Hoje São Paulo.com.br**. Especiais. Disponível em: <https://hoje-saopaulo.com.br/noticia/especial-quot-generos-do-cinema-mundial-quot-os-risos-da-comedia/11332> Acesso em: 15 mar. 2024.

FABRIS, Paulo. Gênero Dramático: origem, características e subgêneros. Publicado em 20 de abril de 2023. **Portal Professor Smart**. Disponível em: <https://professorsmart.com.br/genero-dramatico/> Acesso em: 15 mar. 2024.

FRAZÃO, Dilva. Charles Chaplin - Ator e cineasta inglês. Publicado em 2 de novembro de 2020. **Página E-Biografia**. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/charles\\_chaplin/](https://www.ebiografia.com/charles_chaplin/) Acesso em: 15 mar. 2024.

GODINHO, Renato Domith. Como foi inventada a fotografia? Publicado em 8 de abril de 2011. **Revista Mundo Estranho**. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-foi-inventada-a-fotografia> Acesso em: 15 mar. 2024.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JARDIM, J. C. **O palco**: apontamentos de história do teatro nos Estados Unidos. In: Dramaturgos, críticos e ratos: reflexões sobre o teatro em Edgar Allan Poe [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2020, pp. 19-28. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/84pyk/pdf/jardim-9786557140130-03.pdf> Acesso em: 15 mar. 2024.

KREUTZ, Kátia. Hollywood: da Era de Ouro aos Blockbusters. Editado em 4 de fevereiro de 2019. **AIC-Academia Internacional de Cinema**. Disponível em: <https://www.aicinema.com.br/hollywood-da-era-de-ouro-aos-blockbusters/> Acesso em: 15 mar. 2024.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Funções da linguagem**. In: Manual de linguística. São Paulo: Contexto, 2012.

MATOS, Antônio C. Gomes de. Primórdios do cinema britânico. Publicado em 10 de março de 2022. **Blog Histórias de Cinema**. Disponível em: <https://www.historiasde-cinema.com/2022/03/primordios-do-cinema-britanico/> Acesso em: 13 mar. 2024.

Mr. BEAN. Publicado em 26 de maio de 2022. **Canal do YouTube Mr. Bean em Português**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=KMgIJ0hdib8&t=633s> Acesso em: 15 mar. 2024.

SANTOS, William Soares dos. Ben Jonson: a narrativa de um teatro que atravessou três reinos. **Repertório**, Salvador, ano 23, n. 34, p. 248-273, 2020.1. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/download/33284/23301/161864> Acesso em: 15 mar. 2024.

SIMON. **Um guia sobre humor britânico para iniciantes**. Disponível em: <https://www.ef.com.br/blog/language/humor-britanico-para-iniciantes/> Acesso em: 15 mar. 2024.

SOUSA, Jaqueline. **Babilônia**: entenda como foi a transição do cinema mudo para o falado, contexto presente no novo filme de Margot Robbie. Disponível em: <https://www.legiaodosherois.com.br/2023/babilonia-entenda-transicao-cinema-mudo-falado-contexto-filme-margot-robbie.html> Acesso em: 13 mar. 2024.

SPLASH. **Mr. Bean celebra 30 anos, e Atkinson confessa**: “às vezes era estressante”. Publicado em 15 de setembro de 2020. Canal UOL – Televisão. Disponível em: <https://www.uol.com.br/splash/noticias/2020/09/15/mr-bean-celebra-30-anos-e-rowan-atkinson-as-vezes-era-estressante.htm> Acesso em: 19 abr. 2024.

VIEIRA, Tiago de Oliveira. **A tradução do humor é um assunto sério**: um estudo do humor e suas técnicas tradutórias utilizadas em Awkward situations for men de Daniel Frederick Wallace. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Letras – Tradução – Inglês da Univ. de Brasília para obtenção do título de bacharel. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/5458/1/2013\\_TiagodeOliveiraVieira.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/5458/1/2013_TiagodeOliveiraVieira.pdf) Acesso em: 13 mar. 2024.

M I M O S, A,

H

14



N, G<sub>2</sub> A, S, T, A,

# Jogos digitais como recurso

## *para a aprendizagem em inglês*

Mariana Aparecida VICENTINI

Ana Luiza MICHEL

Cláudio Guilherme ALFARTH

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo investigar os benefícios que os jogos digitais podem oferecer no percurso de aprendizagem do inglês. A base teórica que ampara o estudo está fundamentada nos estudos socioculturais da linguagem e na perspectiva construtivista de Piaget. A pesquisa é qualitativa e os dados foram coletados por meio do aplicativo *Google Forms*, disponibilizado nas redes sociais e respondido por 40 participantes. Os resultados indicam que a maioria dos participantes considera que os jogos digitais influenciam significativamente no aprendizado do inglês, favorecendo a imersão e a motivação, as quais são elementos essenciais para o aprendizado eficaz, além de proporcionar uma experiência de aprendizado mais informal e integrada. A pesquisa conclui que os jogos digitais podem ser ferramentas educacionais que contribuem para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas. No entanto, recomenda-se um uso equilibrado e moderado dessas ferramentas para evitar potenciais efeitos negativos, como a dependência.

*Palavras-chave: jogos digitais; inglês; aprendizagem.*

## ABSTRACT

*The focus of this article is to explore the advantages of using digital games in learning English processes. The study is grounded in sociocultural language studies and Piaget's constructivist approach. It is a qualitative research, and we gathered data through the Google Forms app, which we distributed via social media and completed by forty participants. The findings reveal that most participants believe digital games have notable impacts on English learning, fostering immersion and motivation, which are crucial for effective learning. Additionally, digital games offer a more casual and comprehensive learning experience. The study concludes that digital games can provide an educational resource for linguistic and cognitive development. However, we suggest to use these tools in moderation to prevent potential adverse effects, such as addiction.*

*Keywords: digital games; English; learning.*

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os jogos digitais vêm se tornando cada vez mais populares e acessíveis, atraindo jogadores de distintos perfis.

Nesse contexto, os jogos digitais podem representar um artefato (Bartlett, 2013) para o aprendizado de línguas, no caso deste texto, do inglês. A relevância desta pesquisa, portanto, encontra espaço no fato de que os referidos jogos, sobretudo aqueles que podem ser acessados via smartphones, ocupam um lugar de destaque na sociedade. Por esse motivo, são amplamente conhecidos e utilizados, sobretudo pelo que White e Le Cornu (2011, p. 1) caracterizam como “residentes digitais”, e competem com distintos espaços educativos pela atenção dos alunos (Mattar, 2010).

Esse movimento de proliferação dos jogos digitais e consequente interesse de estudantes, de diferentes níveis de ensino, por eles, despertam a atenção dos pesquisadores na área da aprendizagem (Mattar, 2010; Leffa, 2012; Duarte, 2017), principalmente quando percebem que tudo aquilo que acontece durante o jogo é o que os professores gostariam de ver acontecer na sala de aula: motivação, interesse e aprendizagem. O jogo pode impulsionar o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, exigindo e obtendo do aluno empenho na execução da tarefa e uso de estratégias de aprendizagem, que incluem usos da negociação e o desenvolvimento da colaboração (Gee, 2005; Leffa, 2012). Em muitos *games*, a meta só é alcançada se o jogador conseguir formar uma comunidade, cujos participantes se ajudem mutuamente, distribuindo incentivos, oferecendo apoio e compartilhando recursos. Diante disso, de acordo com Leffa et al. (2012), há uma preocupação legítima, por parte de pesquisadores, em tentar descobrir o que existe nos games que leva o jogador a se empenhar tanto na execução das tarefas, muitas vezes difíceis e complexas (Vicentini, 2019).

Com base nas justificativas apresentadas, o objetivo do artigo foi investigar os benefícios que jogos digitais podem oferecer no percurso de aprendizagem do inglês.

A pesquisa, de cunho qualitativo, se funda nos estudos socioculturais da linguagem (Barton; Hamilton, 2000; Street, 2003, 2014; Fischer, 2007, 2011) compreendidos, sob esse ponto de vista, como práticas flexíveis de leitura, oralidade e escrita, de cunho social e, portanto, ideológicas e sócio historicamente situadas. Nos amparamos, ainda, na perspectiva construtivista de Piaget, o qual defende que a compreensão de mundo, por diferentes sujeitos, ocorre por meio da assimilação e acomodação e não pela simples absorção passiva de informações.

Além da seção introdutória, o artigo conta com a seção de fundamentação teórica, que indica as bases utilizadas para a interpretação dos dados; percurso metodológico, em que é discutida a trajetória de desenvolvimento da pesquisa, resultados e discussões e considerações finais.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A tecnologia está presente no dia a dia de muitas pessoas, facilitando e agilizando muitas tarefas. No âmbito da educação, destaca-se por oferecer suporte ao aprendizado dos estudantes de forma dinâmica e interativa.

Ao estudar o desenvolvimento cognitivo, Jean Piaget, biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço do século XX, empenhou-se em compreender o funcionamento do pensamento infantil. Para isso, ele analisou os comportamentos e a capacidade de raciocínio de crianças em diversos estágios da infância. Piaget acreditava na existência de um processo universal no ato de adquirir conhecimento, ao qual chamou de construtivismo, desencadeado pela interação entre o sujeito e o meio, entre o indivíduo e o mundo ao seu redor.

Segundo Caliani e Bressa (2017, p. 673), com base nos resultados de sua pesquisa, Piaget desenvolveu a teoria da Epistemologia Genética, focada nas fases do desenvolvimento infantil, que ocorrem desde o nascimento até a fase adulta, período em que o indivíduo consegue assimilar conteúdos de natureza lógica e científica. Em seus estudos, Piaget descreve o ser humano como um ser epistêmico, que, ao longo de suas fases de desenvolvimento, busca constantemente o conhecimento, a solução de problemas e as respostas às suas dúvidas, de maneira empírica.

Piaget estudou o pensamento infantil e contribuiu imensamente com a Educação ao descrever sobre a psicologia das crianças e as fases do desenvolvimento infantil. Sua teoria está fundamentada na ideia que o conhecimento ocorre a partir de um processo interativo entre o sujeito e o meio, o Construtivismo. A Epistemologia Genética estuda o pensamento da criança e como ele se desenvolve até alcançar o raciocínio adulto (lógico e científico). Piaget procura entender a capacidade de conhecer e aprender da criança. O sujeito é epistêmico, busca o conhecimento (Caliani; Bressa, 2017, p. 673).

Fundamentado na Epistemologia Genética de Piaget, diversos estudos foram realizados, relacionando a assimilação de conhecimentos a métodos inovadores de ensino anteriormente descartados. Com o advento da tecnologia, especialmente no final do século XX e início do século XXI, a educação interativa ganhou destaque, com a publicação e disseminação de estudos relevantes. Para as gerações que cresceram em meio ao avanço constante do mundo digital, softwares e sistemas operacionais tornaram-se fundamentais, especialmente na educação de crianças e jovens.

O campo dos jogos digitais não ficou à margem dessa tendência. A utilização de jogos na educação tem sido cada vez mais explorada, com estudos demonstrando que estes podem ser eficazes ferramentas educacionais. Segundo Cani *et al.* (2017, p. 458), com o aumento das funções desempenhadas pelos computadores, os softwares começaram a ser empregados como ferramentas educacionais, expandindo as oportunidades para a assimilação de novos conhecimentos. Isso se aplica especialmente ao aprendizado de línguas estrangeiras, com o inglês em destaque. Esse emprego da tecnologia na educação deu origem ao termo ‘computer-assisted language learning’ (CALL), ou Aprendizado de Línguas Mediado por Computador, em português.

O desenvolvimento de estudos sobre a utilização de games na educação tem relação tanto com o avanço tecnológico quanto com as teorias de ensino de línguas. Nas últimas quatro décadas, com o advento das novas tecnologias, aumentaram significativamente as funções desempenhadas por computadores, ampliando o campo de ensino de línguas mediado por essas ferramentas, o computer-assisted language learning (CALL) (Cani *et al.*, 2017, p. 458).

No momento em que o jogador entra no jogo digital, seu objetivo principal passa a ser o de vencer e terminar o jogo. Portanto, ele necessita, obrigatoriamente, enfrentar certos obstáculos para tal feito. Além dos desafios que cada fase do jogo apresenta, o jogador, na maioria das vezes, necessita enfrentar o desafio da língua inglesa, a qual é a língua padrão dos *games*.

A partir desse momento, o jogador passa a procurar entender o que as expressões que aparecem em sua tela significam, bem como visa fazer uma espécie de associação entre elas e o enredo do jogo. Muitas vezes, o indivíduo necessita entender certas expressões ou frases em inglês para apertar teclas do teclado ou botões do controle em momentos específicos do jogo.

Conforme os estudos de Helfer (2015, p. 3), toda essa interatividade entre o usuário e o jogo faz com que, inevitavelmente (por assim dizer), o jogador memorize novos vocabulários em inglês, já que ele necessita da assimilação deles para poder avançar no *game*. O fator visual também acaba facilitando muito neste quesito, pois por meio das imagens apresentadas durante o jogo, o jogador acaba por criar uma associação entre essas mesmas imagens e as palavras que aparecem na tela.

É como se o aprendizado da língua inglesa estivesse “incluso” e “inserido” no processo de se jogar um jogo digital.

Todo o apelo visual, as narrativas envolventes, as adequações para o nível do aprendiz transformam o jogo em um instrumento útil e, além disso, faz com que o aprendizado seja mais informal, já que o jogo está em primeiro plano e o aprender vem nele embutido. O jogador internaliza vocábulos, expressões, faz associações, cria sentido para a o enredo presente nos games, geralmente apresentado em língua inglesa (Helfer, 2015, p. 3).

Apesar de existir uma certa predominância de determinadas faixas etárias sobre outras quando se trata do uso de jogos digitais, há uma imensa pluralidade entre os jogadores. Não importando qual seja o gênero ou a idade, essas pessoas acabam por jogar, muitas vezes, os mesmos jogos por horas seguidas. Essas pessoas se encontram totalmente imersas em um mundo digital, um mundo ficcional, porém não estão sozinhas nesse ambiente.

Existem as chamadas comunidades virtuais de jogadores, muitas vezes em aplicativos de *chat* voltados para tal, como o Discord; outras vezes, as comunidades acabam se formando no próprio jogo, na maioria das vezes em uma sessão de *chat* específica.

Em uma pesquisa acerca da motivação em jogos digitais, com enfoque nos aspectos intrínsecos que motivam um sujeito a realizar determinadas atividades, Leffa (2012) lança mão da teoria do Fluxo (Csikszentmihalyi, 1990) numa tentativa de descrever o que acontece na mente do indivíduo quando ele está totalmente absorto na execução de uma atividade.

Entre os elementos que caracterizam o estado de fluxo do indivíduo estão a concentração intensa na execução da tarefa, a imersão total no que faz, às vezes ao ponto de perder a noção do tempo e do espaço ao redor de si, e a sensação de controle sobre a atividade (Leffa, 2012; Csikszentmihalyi, 1990).

As teorias dos jogos digitais já se apoiaram na teoria do fluxo para a construção de jogos mais imersivos, onde o usuário se desconecta do mundo exterior e se concentra, quase que exclusivamente, no jogo. Em educação, por meio do fluxo proporcionado pelos jogos, os estudantes conseguiriam se envolver mais com as tarefas e refletir sobre esse envolvimento, o que justificaria a construção de objetos de aprendizagem baseados em jogos (Mattar, 2010). Para Leffa (2012), entre os elementos que contribuem para esse estado de fluxo, destaca-se a percepção clara das metas a serem atingidas, o equilíbrio entre o nível de habilidade do sujeito e o desafio enfrentado na execução da tarefa, e a presença de *feedback* direto e imediato. De acordo com Mattar (2010), a aprendizagem baseada em jogos permite, ainda, a construção de conhecimento por meio de práticas como sistemas de ranqueamento e fornecimento de recompensas.

Mas, em vez de focar nos efeitos tradicionais, jogos para promover experiências que envolvem emocional e cognitivamente os estudantes. Entretanto, há autores que inferem críticas em relação ao uso de alguns elementos, a exemplo de recompensas, na educação. Para Deterding *et al.* (2011, p. 2.095), “o uso de recompensas como forma de motivação é apenas um recurso que motiva o indivíduo a novas recompensas, não desenvolvendo o comportamento que a recompensa está a premiar”.

Fardo (2013) discute que o uso de características como distribuir pontuações para atividades, apresentar *feedback* e encorajar a colaboração em projetos são as metas de muitos planos pedagógicos. A diferença é que a aprendizagem baseada em jogos provê uma camada mais explícita de interesse e um método para costurar esses elementos para alcançar a similaridade com os games. Isso resulta em uma linguagem à qual os indivíduos inseridos na cultura digital estão mais acostumados e, como resultado, conseguem alcançar essas metas aparentemente mais eficientes e agradável.

Para evitar que a frustração evolua e provoque ocasionalmente a desistência, a sequência de tarefas e eventos que compõem as regras da aprendizagem baseada em jogos deve ser cuidadosamente planejada para se encaixar nas habilidades requeridas para o nível no qual o aluno esteja. Além de incluir penalidades baixas no caso de falhas, para, dessa forma, promover a experimentação e a repetição de tarefas que promovam o aprendizado requerido. Werbach e Hunter (2012) destacam que, “no geral, a motivação depende de como pessoas específicas se relacionam a tarefas específicas” (Werbach; Hunter, 2012, p. 55).

A partir desse ponto, surge o elemento comunicação na equação do aprendizado. Segundo Helfer (2015, p. 7-8), por meio da interação entre usuários presentes nos jogos, os jogadores dividem experiências que adquiriram ao recorrer ao *game* e acabam por ajudar reciprocamente nas missões de cada etapa do jogo. E, ao fazer isso, também se ajudam mutuamente na compreensão das expressões em inglês presentes durante a ação. Por meio dessas interações, é possível aos usuários desenvolver ainda mais conhecimentos sobre o inglês.

Jogados por meninos ou meninas, crianças ou adolescentes, jovens ou adultos, os videogames conseguem atrair a atenção e manter os jogadores atentos por inúmeras horas, em mundos nos quais o idioma apresentado geralmente é o inglês. Há um número bem significativo de pessoas as quais aprenderam muito do léxico em língua inglesa (L1) apenas interagindo com grupo de jogadores de videogame (Helfer, 2015, p. 7-8).

Por meio da observação desses pontos destacados pelos autores, podemos perceber que os jogos digitais se caracterizam como ferramentas úteis ao aprendizado de línguas estrangeiras, neste caso, com enfoque no inglês. Partindo das narrativas envolventes e da interatividade presente nesses jogos, o usuário associa expressões em uma língua até então desconhecida aos acontecimentos e imagens apresentadas no decorrer da ação, assimilando-as completamente. A partir desse ponto, essas expressões passam a fazer parte do vocabulário do indivíduo em questão, e acaba ocorrendo o aprendizado da língua estrangeira em decorrência dessa experiência totalmente digital.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A mudança social acelerada e a diversificação das esferas de vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas. Trata-se de situações novas que não são mais supridas por metodologias dedutivas tradicionais, levando ao uso de estratégias mais indutivas de pesquisa. Em vez de partir de teorias e testá-las, são necessários conceitos sensibilizantes para a abordagem dos contextos sociais em estudo, nos quais conhecimento e prática são estudados enquanto conhecimentos e práticas locais (Flick, 2009). Nesse sentido, as interpretações desenvolvidas em torno dos dados são de âmbito qualitativo (Flick, 2009).

Para a geração dos dados, inicialmente, criamos um formulário na plataforma *Google Forms*, com perguntas cuja temática estava relacionada aos usos de jogos digitais que os participantes faziam, bem como à influência que os jogos digitais podem exercer no percurso de aprendizagem do inglês.

Posteriormente, esse formulário foi disponibilizado *on-line*, compartilhado via redes sociais a quem se propusesse a respondê-lo. Entretanto, a seleção dos sujeitos possuiu o critério de idade mínima de dez anos, pois consideramos a hipótese de que, a partir dessa idade, as pessoas jogam jogos digitais com relativa regularidade.

O questionário foi respondido por 40 pessoas, todas acima de dez anos. A primeira pergunta foi: “Você joga jogos digitais?” E, se a resposta à questão fosse “Não”, o participante receberia uma mensagem de agradecimento pela participação e o questionário era encerrado. O total de participantes que responderam ao questionário e afirmaram jogar jogos digitais em inglês foi 23 e, com base nesse percentual, as interpretações foram tecidas.

A seguir, na seção de análises, apresentamos os resultados da pesquisa, com base nas respostas que obtivemos do questionário.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os dados que integram esta seção são relevantes para o campo de estudo em inglês. Segundo Gee (2005), a aquisição de letramentos constitui a apropriação de práticas discursivas orais e escritas que se desenvolvem como parte de como as pessoas dão sentido à sua experiência no processo de socialização, em contexto escolar ou não escolar. Por isso, na aquisição de práticas discursivas, não só adquirimos certas habilidades como também certos valores, atitudes, motivações, perspectivas e maneiras de interagir, todas as quais, segundo o apontado por Gee (2005), acabam sendo mais importantes do que apenas habilidades para obter ganhos na escola. Esta é a razão pela qual os letramentos adquiridos em jogos digitais, por exemplo, não estão apenas vinculados a formas de pensar, mas também a formas de sentir e valorizar em relação a si mesmo (Gee, 2005).

Ao encontro do que discute Gee (2005), pode-se inferir que nem todos os sujeitos que aprendem inglês irão se adequar a uma mesma proposta de ensino, o que dificultaria a produção de sentidos em torno do idioma por parte desses indivíduos. Os resultados apresentados no Gráfico 1 (p. 327) demonstram o percentual de uso de *games* por parte dos sujeitos, dando indícios de que esses jogos podem se constituir como uma ferramenta de aprendizagem interativa do inglês.

No Gráfico 1 podemos notar que, dentre os 40 participantes (número total de respostas obtido), a maioria (57,5%) recorre aos jogos digitais. Em contrapartida, 42,5% dos respondentes afirmam que não o fazem.

Esses dados demonstram que existe, na pesquisa, o que chamaremos de “comunidade de prática” (Wenger, 2004, p. 4), constituída por sujeitos que se caracterizam como jogadores de jogos digitais. Essa comunidade, conforme os dados do Gráfico 1, insere-se em práticas letradas heterogêneas, por meio da socialização com a linguagem também em contexto digital. A inserção dessas práticas, segundo Rojo (2012), abre precedentes para o desenvolvimento de uma epistemologia do pluralismo, que permite acesso ao conhecimento sem que as pessoas tenham que apagar ou deixar para trás diferentes subjetividades (Rojo, 2012).

O Gráfico 2 (p. 327) indica a faixa etária dos participantes da pesquisa. Dentre os 57,5% (23 participantes) de sujeitos que afirmam usar jogos digitais, a maioria (65,2%) tem entre 16 e 25 anos; 17,4% têm mais de 30 anos e 17,4% têm de 10 a 15 anos.

Com base nos dados do Gráfico 2, a integração de jogos digitais no ambiente escolar e acadêmico, em trajetórias de apropriação do inglês, emerge como uma estratégia potencialmente transformadora na formação de estudantes críticos e reflexivos, conforme sugerido por Fischer e Pelandré (2010). A adoção de uma perspectiva etnográfica, como propõem as autoras (2010), pode ser particularmente relevante no contexto dos jogos digitais, considerando a predominância de jovens entre 16 e 25 anos que se engajam nessa atividade.

Ao observar como sujeitos se engajam em práticas discursivas com jogos digitais, educadores podem descobrir novas maneiras de promovê-los a torná-los “*insiders*” (Gee, 2000, p. 1), nas práticas com o idioma em enfoque. Jogos digitais, muitas vezes, envolvem narrativas complexas, resolução de problemas e interações sociais, todos os elementos que podem ser alinhados aos objetivos educacionais de desenvolver pensamento crítico e capacidades analíticas nos estudantes.

Além disso, a presença de sujeitos acima de 30 anos (17,4%) e na faixa dos 10 aos 15 anos (17,4%) indica que os jogos digitais extrapolam barreiras etárias, constituindo-se como artefatos que possibilitam que pessoas de diferentes idades aprendam como um espaço em que diferentes grupos etários podem interagir.

Isso reforça a ideia de Marcelo (2009) de que a compreensão e a aprendizagem ocorrem ao longo da vida, em interação com diversos contextos e discursos.

Ao considerarmos os dados do Gráfico 2, podemos considerar, portanto, que os jogos digitais representam uma oportunidade de enriquecimento em práticas letradas com inglês. A seguir, o Gráfico 3 indica a frequência com que os participantes da pesquisa jogam jogos digitais.

Consoante o Gráfico 3 (p. 327), 47,8% dos participantes usam os jogos digitais em pelo menos três dias na semana; 26,1% afirmam jogar jogos digitais dois dias na semana e 26,1% recorrem aos *games* um dia por semana.

Esses números demonstram que os jogos digitais estão imbricados, em distintos níveis, na rotina diária dos sujeitos. É interessante notar que praticamente a metade dos participantes destina mais da metade da semana aos jogos digitais, o que pode representar um indício de que interagem com o inglês de maneira mais dinâmica e situada.

Ao encontro dos dados, Gee (2001) afirma que a leitura e a escrita não podem ser separadas de falar, ouvir e interagir e de se usar a linguagem para pensar e agir sobre o mundo. O que também justifica o fato de as trajetórias dos sujeitos em torno dos jogos digitais permitirem que eles construam sentidos sobre usos do inglês em distintos contextos além do jogo.

Compreendemos, conforme reforça Buzato (2009, p. 71), que apesar de os jogos digitais carregarem consigo a ideia de modernização “tão intimamente conectada aos artefatos e aos modos de fazer ditos digitais, modos que reconfigurariam, supostamente, todos os campos da prática social” em muitos contextos, escolares ou não, essa modernidade ainda não chegou a se instalar.

Em complemento ao que afirma o autor (2009), Gourlay, Hamilton e Lea (2014) indicam que diferentes letramentos existem e precisam ser reconhecidos, em vez de ser privilegiado um único padrão universal que normaliza um conjunto de práticas, como aquelas com o uso de texto impresso, por exemplo. Com base nessa perspectiva, os estudos dos letramentos e a teoria construtivista desafiam a abordagem normativa incorporada no contexto educacional e afirmam a natureza situada de práticas com tecnologias digitais, como os *games*.

Porém, há de se polemizar, conforme Vicentini (2019), que o uso de jogos digitais como ferramentas de ensino, na escola ou na universidade, não pode ser reduzido à aquisição de habilidades pelos sujeitos que com eles interagem. Caso contrário, sua presença apenas contribuiria para uma maior deslegitimação do contexto escolar. Nessa vertente, há de se discutir que, para não ocorrer a deslegitimação da escola na relação com os *games*, é necessário que se promova a inclusão digital.

Street, Lea e Lillis (2015) contribuem com a discussão acima, citando que a inclusão digital e a mudança nas práticas de letramentos escolares e acadêmicos requerem uma revisão do que conta como conhecimento, tanto dentro quanto fora dos contextos educacionais. Além disso, são necessárias reflexões e discussões sobre o papel dos sujeitos diante das tecnologias digitais, em uma cultura na qual o hibridismo se faz cada vez mais presente (Komesu; Galli, 2016). Nessa perspectiva, Gourlay, Hamilton e Lea (2014) reforçam que, para ocorrer efetivamente a integração das tecnologias digitais, como os *games*, em práticas de letramentos em contextos educativos, deve-se reconhecer a existência de camadas de tecnologias na vida cotidiana.

Para Gourlay, Hamilton e Lea (2014), diferentes formas de uso dos letramentos não se acumulam simplesmente. Em vez disso, segundo os autores (2014), elas têm expectativa de vida: elas emergem, sobrepõem-se e competem com formas pré-existentes; acumulam-se, talvez, em períodos de transição, justificando, novamente, a relevância da pesquisa.

O Gráfico 4 (p. 328) indica os tipos de jogos pelos quais os participantes da pesquisa têm preferência. Podemos perceber que os gêneros de *games* preferidos dos participantes variam muito, com porcentagens de resposta relativamente equilibradas entre si, com uma leve preferência por jogos de estratégia (30,4%). Outros entrevistados optam por jogos de ação (21,7%), RPG (17,4%), simulação (14,4) e esportes (13%).

A variação nos jogos preferidos - com jogos de estratégia liderando levemente, seguidos por ação, RPG, simulação e esportes - indica a diversidade nas práticas letradas com *games* por parte dos sujeitos.

A relação com o inglês por distintos gêneros de jogos digitais presentes no Gráfico 4 dialoga com os pressupostos de práticas ideológicas de letramentos (Street, 2003). Pois cada gênero de *game* tem suas próprias convenções e desafios e pode ser considerado espaços de letramentos digitais onde os sujeitos desenvolvem uma variedade de habilidades. Como exemplo, podemos citar os jogos de estratégia, preferidos por 30,4% dos participantes, que exigem planejamento, pensamento crítico e tomada de decisão antecipada em consonância com uma situação real de interação.

Já os jogos de RPG (17,4%) promovem a empatia e o desenvolvimento moral à medida que os jogadores assumem papéis de personagens diversos, enfrentam dilemas éticos e tomam decisões que afetam o curso da narrativa do jogo. Jogos de ação (21,7%) e esportes (13%), por outro lado, podem aprimorar as habilidades motoras finas, a coordenação e a tomada de decisão rápida, o que dialoga com a teoria construtivista. Os jogos de simulação, por sua vez, (17,4%) se constituem como um espaço onde os sujeitos podem explorar e experimentar sistemas complexos, mas em um ambiente seguro, em que não serão punidos em caso de erro, como costuma acontecer em práticas escolares e acadêmicas normativas (Vicentini, 2019).

O Gráfico 5 (p. 328) indica as percepções dos participantes sobre a influência dos jogos no aprendizado do inglês. Mais da metade (56,5%) dos participantes, que afirmaram ser usuários de jogos digitais, declararam que o jogo influencia muito no aprendizado do inglês.

Outros 39,1% responderam que os jogos ajudam de maneira mais sutil na aprendizagem do inglês. Somadas, essas duas porcentagens chegam ao valor de 96,5%, ou seja, para esse percentual de sujeitos, os jogos digitais exercem influência na aprendizagem e, conseqüentemente, no uso que fazem do idioma. Esses números apontam para que, conforme supracitado, os jogos digitais, com toda a sua dinâmica interativa e pelo fato de serem apresentados em inglês, agem como instrumentos ativos para o aprendizado da maioria dos jogadores e usuários.

De acordo com Paiva (2018), a interação no contexto do game exerce grande influência na negociação de significados, resultando em uma possibilidade maior de usos e qualificação do inglês. A autora (2018) ainda ressalta a importância do impulso interacional, proporcionado pelos games, para que sujeitos se afilem ao idioma, ao ser por meio das interações sociais que os padrões gramaticais emergem e a linguagem é adquirida, em tempo evolutivo.

Essa interação com outros falantes do inglês ou com o próprio *layout* do jogo, segundo Paiva (2018), é importante, ao poder possibilitar maior fluência, considerando as condições de produção desses sujeitos no momento do *game*, por exemplo, a constante demanda por um posicionamento e um número menor de sujeitos interagindo. Isso facilita a interação entre todos os integrantes da partida, diferentemente de um contexto comum de sala de aula.

A intenção em levantar essas problematizações em torno da interação no contexto do *game* na relação com a sala de aula não é a de minimizar os movimentos ocorridos no contexto escolar. Entretanto, deve-se destacar que os usos de ferramentas como os *games*, que possibilitam a interação com o inglês de forma mais situada, podem representar “pontos de virada” (Vicentini, 2019, p. 112, tradução nossa)<sup>14</sup> na aprendizagem do inglês. Porém, isso não é possível quando, conforme indica Leffa (2012, p. 399), o ensino do inglês “se desenvolve em um cenário meramente teórico e construído por autoridades, mas deve estar situado em um determinado

<sup>14</sup> “*turning-points*”  
(Vicentini, 2019, p. 112).

contexto, com base na realidade, garantindo ao professor a opção de agir dentro daquilo que é plausível em seu contexto”. Nesse sentido, em coerência com Leffa (2012), o professor de linguagens é um grande colaborador no que se refere à inserção de estudantes em práticas que ampliem seu repertório linguístico.

O Gráfico 6 (p. 328) indica o percentual de participantes que consideram ter adquirido vocabulário novo por meio da interação em jogos digitais. Os 78,3% dos entrevistados afirmaram que, de fato, os jogos digitais influenciaram positivamente e contribuíram para o aprendizado de novo vocabulário da língua inglesa. Os outros 21,7% dos participantes acreditam que os jogos digitais não contribuíram para o aprendizado de novas palavras.

Entretanto, não se pode deixar de considerar, segundo Gee (2001), que o jogo, além de habilidades linguísticas, como a aquisição de novas palavras, possibilita a construção de sentidos sobre o idioma em enfoque. Na relação com os dados, a discussão de Gee (2001) se mostra significativa, ao indicar que 78,3% dos sujeitos aprendem novos vocabulários, mas junto deles; os demais participantes (21,7%) podem aprender, por meio dos jogos, a mobilizar diversas ferramentas e a interagir de distintas maneiras, o que também pode contribuir para o aprendizado do inglês.

Esses dados são relevantes para o campo dos estudos linguísticos e da educação, por haver de se discutir que a pluralidade de habilidades que pode ser desenvolvida pela interação em jogos online em outro idioma serviria para legitimar o ensino, também, da norma padrão.

Nosso posicionamento se faz relevante, pois esses sujeitos podem enfrentar situações em que apenas o inglês casual que aprendem nos *games* não seja suficiente para interagir em qualquer contexto. Especialmente em se tratando de estudantes em fase escolar ou acadêmica, eles irão passar por testes oficiais ou outras situações, como uma possível entrevista de emprego ou intercâmbio, em que, geralmente, conhecimentos em torno da norma padrão são requeridos (Vicentini, 2019).

Destacamos, ainda, que ensinar a norma padrão não implica o uso de metodologias de caráter normativo. Pelo contrário, um contexto contemporâneo exige a presença de professores capazes de articular conteúdos curriculares e diferentes metodologias, a fim de permitir aos estudantes perceberem que seus conhecimentos e experiências prévias, suas identidades e diferenças são valorizados no processo de aprendizagem. Para que isso seja possível, é preciso que o professor, tanto na escola quanto na universidade e fora delas, lance mão de um olhar etnográfico a seus educandos e à sociedade em geral, “enxergando os grupos com que interage como uma pequena comunidade cujas práticas discursivas constituem o alvo de seu trabalho” (Bunzen, 2010, p. 56), a fim de encontrar pistas que o possibilitem promover práticas transformadoras para a formação de estudantes ainda mais críticos e reflexivos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa realizada, foi possível perceber a influência que os jogos digitais possuem nas práticas de letramentos nas quais os participantes da pesquisa se inserem.

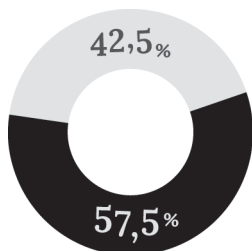
Com base nas respostas obtidas, podemos afirmar que os jogos digitais representam uma ferramenta inovadora no ensino-aprendizagem do inglês, quando os situamos no contexto escolar e/ou acadêmico. Essa consideração dialoga com a teoria construtivista, de Jean Piaget, para quem metodologias inovadoras desempenham papel fundamental na aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso, do inglês.

Se utilizados de modo a contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes, os jogos digitais podem, também, ocupar um lugar de destaque em sala de aula, junto de outras práticas, partindo de projetos educacionais desenvolvidos a partir da disseminação dos *games*, a exemplo da gamificação.

É preciso lembrar que, apesar de os jogos digitais serem uma ferramenta para o aprendizado de inglês, não nos posicionamos para que os sujeitos devem utilizá-los de maneira exclusiva para a aprendizagem do inglês. Uma vez que existem vários outros métodos de ensino-aprendizagem de inglês (incluindo os normativos) que também podem ser utilizados nos percursos de aprendizagem do idioma.

Cabe destacar a importância do equilíbrio na utilização de jogos digitais, de modo a prevenir a potencial transformação dessa atividade em um fenômeno de dependência prejudicial ao bem-estar dos sujeitos que o utilizam como ferramenta de estudo. Embora os jogos digitais se destaquem por sua capacidade de engajamento, interatividade e estética, seu uso não deve interferir na rotina dos indivíduos. Portanto, destacamos a importância de contextos educativos possibilitarem a conscientização sobre os usos dos games para fins educacionais, de maneira moderada e consciente, assegurando que a prática se mantenha nos limites saudáveis.

Em conclusão, é possível afirmar, também, que os jogos digitais desempenham um papel significativo no processo de aquisição do inglês. Quando utilizados de maneira estratégica, recursos tecnológicos, como games, podem facilitar a assimilação de um repertório ampliado de vocabulário e expressões idiomáticas, contribuindo, assim, para o aprimoramento da fluência no idioma. Portanto, a utilização criteriosa dos jogos digitais, alinhada aos princípios de moderação e finalidades educacionais, pode ser extremamente produtiva em práticas de letramentos.

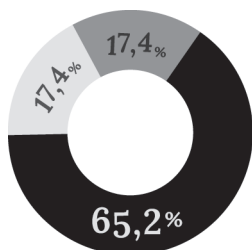


## GRÁFICO 1

'Você joga jogos digitais?'

- Sim
- Não

Fonte: dados da pesquisa (2023)

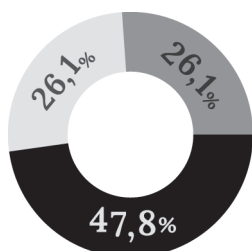


## GRÁFICO 2

Faixa etária dos participantes

- Entre 10 e 15 anos
- Entre 16 e 25 anos
- Mais de 30 anos

Fonte: dados da pesquisa (2023)

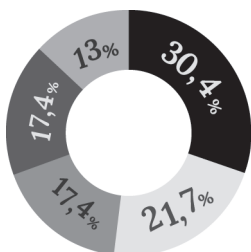


## GRÁFICO 3

Frequência com que os participantes jogam

- Um dia na semana
- Dois dias na semana
- Mais de 3 dias na semana

Fonte: dados da pesquisa (2023)

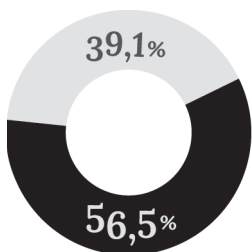


#### GRÁFICO 4

Preferência dos participantes em relação ao gênero de jogo digital

- Ação
- RPG
- Estratégia
- Esportes
- Simulador

Fonte: dados da pesquisa (2023)

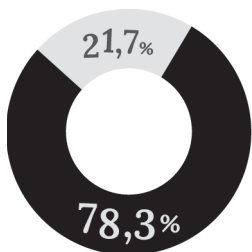


#### GRÁFICO 5

'Para você, um jogo digital influencia no aprendizado de inglês?'

- Não ajuda nada.
- Ajuda um pouco.
- Ajuda bastante.

Fonte: dados da pesquisa (2023)



#### GRÁFICO 6

'Você acredita que aprendeu palavras em inglês apenas jogando jogos digitais?'

- Sim
- Não

Fonte: dados da pesquisa (2023)

## REFERÊNCIAS

BARTLETT, L. Situated identities and literacy practices: to seem and to feel. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 73-96, 1.º sem. 2013. Disponível em: <http://200.229.32.55/index.php/scripta/article/view/8742>. Acesso em: 12 jan. 2024.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. BARTON, D.; HAMILTON M.; IVANIC, R. **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000. p. 7-15.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.

BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **Delta**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-38. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/kgCZ89jPSGTy85Z9ncL5m9c/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2024.

CALIANI, Fernanda Miranda; BRESSA, Rebeca de Carvalho. Refletindo sobre a aprendizagem: As teorias de Jean Piaget e David Ausubel. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 14, n. Especial, p. 671-677, jul./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5747/ch.2017.v14.nesp.001009>. Disponível em: <https://encurtador.com.br/2mAn9>. Acesso em: 26 out. 2022.

CANI, Josiane Brunetti; PINHEIRO, Ivana Queiroz; SANTIAGO, Maria Elizabete Villela; SOARES, Gilvan Mateus. Análise de jogos digitais em dispositivos móveis para aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, s.l., v. 17, n. 3, p. 455-481, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201711880>. Disponível em: <https://encurtador.com.br/aTgWL>. Acesso em: 26 out. 2022.

CSIKSZENTMIHALY, M. **Flow: the psychology of optimal experience**. New York, NY, USA: Harper & Row, 1990.

DETERDING, C. S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”. **Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments**, September 28-30, Tampere, Finland, 2011. Disponível em: [http://www.rolandhubscher.org/courses/hf765/readings/Deterding\\_2011.pdf](http://www.rolandhubscher.org/courses/hf765/readings/Deterding_2011.pdf). Acesso em: 2 fev. 2024.

DUARTE, G. B. **Eventos complexos de letramento na aprendizagem do inglês: relações entre práticas de letramentos, gamificação e motivação**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2017. 165 p.

ECOLINGUÍSTICA: **Revista brasileira de ecologia e linguagem**, v. 4, 2018. p. 76-90.  
FARDO, M. L. **A gamificação como método: estudo de elementos dos games aplicados em Processos de ensino e aprendizagem**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2013.

FISCHER, A. Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. **Scripta**, v. 15, n. 28, p. 37-58, 2011. Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. 250 p.

FISCHER, A.; PELANDRÉ, N. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, pp. 569-599, jul./dez. 2010.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. 250 p.

FLICK, U. Pesquisa qualitativa: Por que e como fazê-la. FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 95-108

GEE, J.P. Good Video Games and Good Learning. **Phi Kappa Phi Forum**, v.35, n.2, 2005. Disponível em: <http://www.jamespaulgee.com/sites/default/files/pub/GoodVideoGamesLearning.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2023.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy**, v.8, n. 44, 2001. p. 714-725

GEE, J. P. The new literacy studies: from socially situated to the work of the social. 2000. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated Literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, p. 180-196.

GOURLAY, L.; HAMILTON, M.; LEA, M. R. Textual practices in the new media digital landscape: messing with digital literacies. **Research in Learning Technology**. v. 21, 2014. p. 1-13.

HELFER, Fidel. **Os jogos digitais como ferramenta para o aprendizado de língua inglesa**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/943/1/Fidel.pdf>. Acesso em: 26 out. 2022.

KOMESU, F. C.; GALLI, F. C. S. Práticas de Leitura e escrita em contexto digital: autoria e(m) novos mídiuns. **Revista da ABRALIN**, v.15, n.2, p. 165-185, jul./dez. 2016. Disponível em: Acesso em: 7 ago. 2023.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, p. 389-411, 2012.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sisifo**: Revista de ciências da educação. Lisboa, n. 8, jan./abr. 2009. Disponível em: [https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento\\_profissional\\_docent\\_e.pdf?sequence=1](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento_profissional_docent_e.pdf?sequence=1). Acesso em: 15 dez. 2023.

MATTAR, J. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Person Prentice Hall, 2010. E-book.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Interaction and second language acquisition: an ecological perspective. *Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 76-90, 2018. DOI: <https://doi.org/10.17851/1983-8042.4.1.76-90>

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.), **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial. pp. 11-32, 2012.

STREET, B.; LEA, M. R.; LILLIS, T. Revisiting the question of transformation in academic literacies: the ethnographic imperative. In: LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M. R.; MITCHELL, S. **Working with academic literacies**: case studies towards transformative practice. Anderson, South Carolina: Parlor Press; Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, 2015.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento**. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'. Londres, 2003.

VICENTINI, M. A. **Práticas de letramentos com tecnologias digitais**: gamificação em um clube de inglês no ensino médio. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, 2019. 174 f.

WENGER, E. **Communities of practice**: a brief introduction. 2004. Disponível em: [Introduction to communities of practice - wenger-trayner](https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice). Acesso em: 16 jan. 2024.

WERBACH, K; HUNTER, D. **For the win**: how game thinking can revolutionize your business. Pennsylvania: Wharton Digital Press, 2012. E-book.

WHITE, D.; LE CORNU, A. Visitors and residents: a new typology for online engagement. **First Monday**, v. 16, n. 95, Sept. 2011.



M I M O S , A ,

C  
a

L M

E L A D I

N G A S T A

S O B R E

\* O S \*

A U T O R E S

Os textos sobre os autores, que compõem este item, foram elaborados com base nas informações coletadas por meio de algumas questões, como:

- *Qual o seu nome e onde nasceu?*
- *Como e por que veio para Brusque?*
- *Por que escolheu fazer Letras-Inglês? Pretende atuar na área, ou pensa em fazer outro curso? Qual?*
- *Como, para você, foi participar de uma pesquisa linguística?*

As informações, que são de responsabilidade dos autores, revelam muito de cada um, de seus projetos de vida e de como se sentiram ao fazer uma pesquisa linguística. Vale a pena conhecê-los!



## Ana Claudia Pereira

Ana Cláudia é natural de Brusque e escolheu o curso de graduação em Letras-Inglês, porque sempre gostou do idioma bretão, tendo constatado no curso uma oportunidade de estudar e se aprofundar mais no idioma. Ana não descarta a possibilidade, mas afirma não ter, no momento, interesse em seguir na área da educação. Em relação a realizar uma pesquisa linguística, Ana Claudia afirma que foi uma ótima experiência; afinal, para a autora, foi “muito bacana ter as percepções dos entrevistados, entender um pouco mais sobre as variações linguísticas dentro do nosso próprio idioma, fora que a oportunidade de ter uma participação em um livro somará muito para minha vida acadêmica.”

Instagram: @pereiraacp

## Ana Luiza Michel

Ana Luiza nasceu em Brusque. Ela aproveitou a oportunidade para fazer o curso de Letras-Inglês e planeja continuar atuando na educação como professora de inglês, mas sem intenção de fazer outros cursos. Ana Luiza reflete que participar do projeto de pesquisa linguística e finalizar com a publicação deste livro foi maravilhoso.

Instagram: @\_anamichel



## **Beatriz Leal**

Beatriz nasceu em Brusque, mas sempre viveu na cidade de Guabiruba. Ela optou por fazer o curso de Letras-Ingês na Unifebe por ser uma oportunidade de aperfeiçoamento da língua inglesa, porém não planeja atuar como professora; seu desejo é trabalhar na área de finanças e economia. Quanto à experiência de participar de uma pesquisa linguística e publicar um livro, Beatriz afirma que foi desafiador e muito gratificante e declara: “sou amante da leitura. Isso sem dúvidas forneceu um crescimento pessoal e profissional a todos que participaram.”

Instagram: @leall.beatrizz

Linkedin: <https://www.linkedin.com/in/beatrizleal47999279329/>

## **Bruna de Avila Pietro**

Bruna nasceu em Brusque e afirma que o curso de graduação em Letras - Inglês da Unifebe surgiu como uma oportunidade que não podia ser perdida. Ela ainda não trabalha, mas planeja trabalhar na educação como professora de inglês assim que se formar. Bruna considera que participar de uma pesquisa linguística e publicar um livro foi extremamente empolgante e satisfatório.

Instagram: @brucavila



## Camila Pianezzer

Camila nasceu em Brusque e sempre gostou do idioma inglês. Ela fez curso de inglês há alguns anos e já atua na educação e almeja continuar sendo professora de inglês. O curso de Letras-Inglês é sua segunda graduação, pois Camila é formada em Pedagogia e pós-graduada em Educação. Ela planeja fazer um mestrado em educação no futuro. Para Camila, participar da pesquisa linguística foi muito interessante, ao ter a oportunidade de aprofundar o conhecimento na área da linguística. Além disso, a publicação do artigo num livro será muito importante para seu currículo.

Instagram: @capianezzer

## Caissia Souza Boaventura

Caissia nasceu na cidade de Bonito, no estado da Bahia, e migrou para Brusque aos 18 anos, em busca de melhores oportunidades para o futuro. Em Brusque, ela teve seu primeiro emprego formal e ingressou num curso de nível superior. Caissia sempre teve vontade de trabalhar na educação, por isso aproveitou a oportunidade de fazer o curso de Letras-ínglês. Além disso, ela sabia que o curso lhe agregaria muito conhecimento e possibilidades de atuar como professora de inglês. Caissia reconhece que a participação em “uma pesquisa linguística foi algo desafiador e que, certamente, sem o apoio dos professores, seria muito mais difícil.”

Instagram: @lboaventura.06



## **Cláudio Guilherme Alfarth**

Cláudio nasceu em Brusque, mas mora em Guabiruba. A escolha do curso de Letras-Ingês na Unifebe foi motivada pela Bolsa Uniedu, mas principalmente por ele sempre se interessar por inglês e literatura. Ao finalizar o curso, Cláudio planeja fazer outro curso, mas ainda não sabe qual irá fazer. Para ele, participar de uma pesquisa linguística e publicar um livro foi uma experiência totalmente nova e muito positiva, tanto para seu desenvolvimento acadêmico quanto pessoal.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5335553792994883>

Facebook: Claudio Guilherme Alfarth

Instagram: @claudio\_g\_alfarth

## **Cleber Batista Albuquerque**

Cleber nasceu na cidade de Francisco Alves, no estado do Paraná. Mudou-se para Brusque com a família, motivado por parentes que já viviam em nossa cidade, em busca de oportunidade. Cleber já tem uma graduação em Design de Moda e seu ingresso no curso de Letras-Ingês da Unifebe, além de motivado pela bolsa de estudos, ocorreu porque ele reconhece a importância de falar uma segunda língua atualmente e, também, por ter “um carinho enorme por letras.” Participar de uma pesquisa linguística é, para Cleber, “uma oportunidade de compartilhar descobertas e conhecimentos com outros acadêmicos”. E a publicação de um livro é o que nos permite deixar uma marca no mundo, e, neste caso, no campo da linguística. “Isso faz influenciar futuras gerações de estudiosos e contribuir para o avanço contínuo do conhecimento.”

Instagram: @cleberalbu

## **Cristiano Luis Viaselli Júnior**

Cristiano nasceu na cidade de Marmeleiro, no estado do Paraná. Veio para Brusque com a família aos seis anos. Ele já havia feito curso de inglês em escola de idiomas, quando surgiu a oportunidade de cursar Letras-Inglês. A intenção de Cristiano era aprimorar o inglês e atuar como professor na área; contudo, durante os estudos, despertou-lhe uma forte paixão pela gramática, semântica e linguística. De modo que planeja, após formado, estudar outras línguas mais a fundo, como o próprio português, e cursar uma pós-graduação em linguística. Cristiano declara também que se apaixonou pela evolução da linguagem humana conforme o passar do tempo; por isso destaca: “Estudar sobre essa evolução e todo o mecanismo de comunicação que utilizamos, em como isso tudo é interligado culturalmente e afeta nossas vidas, deixou-me intrigado e com anseio de saber mais.”

Instagram: @cris.o\_o

Aplicativo "Meu Poema" (Play Store): @crisjr.

## **David Correia Junior**

David nasceu em Brusque e foi por indicação de uma professora do ensino médio que ingressou no curso de Letras-Inglês da Unifebe. Ele ainda não sabe se vai atuar na educação como professor de inglês, mas gostaria de complementar sua formação com português. Em relação à participação em uma pesquisa linguística e à produção de um artigo científico, David reconhece que “foi bem desafiador, porém muito instrutivo”. Ele ainda relata que está muito empolgado com a oportunidade de publicação do artigo num livro, afinal, isso será ótimo para seu currículo.

Instagram: @juniorcorreia.dcj33



## **Elisane Martins Nunes**

Elisane nasceu em Brusque. Sua escolha pelo curso de Letras-Inglês da Unifebe foi motivada pela intenção de adquirir conhecimentos e ampliar as oportunidades profissionais. A chance de participar de uma pesquisa linguística e publicar um livro, para Elisiane, foi “uma experiência única, sendo muito importante lembrar que existem culturas bem diferentes e, muitas vezes, bem próximas de nós.” Isso é diversidade.

Instagram: @elisane.13.09

## **Elizandra Rocha Dias**

Elizandra nasceu em Itajaí e veio para Brusque com os pais, quando tinha apenas dois anos. Ela sempre gostou de inglês e viu, no curso de Letras-Inglês da Unifebe, uma oportunidade de ter uma graduação na área da educação, por já estar trabalhando em escolas desde 2016, como auxiliar de sala. Quanto a participar de uma pesquisa linguística e publicar um livro, Elizandra define como “desafiador e empolgante [...] uma oportunidade incrível.”

Instagram: @lizarochadiaz



## **Elizeu de Souza dos Anjos**

Elizeu nasceu em Ilhéus, no estado da Bahia. Ele veio para Brusque de avião porque os pais vieram, ele era pequeno e veio junto, mas não sabe ao certo qual foi a motivação deles. Ele não escolheu fazer o curso de Letras-Ingês. Na verdade, ele aproveitou a oportunidade da bolsa de estudos, pois sempre quis atuar na área da educação. Elizeu planeja fazer uma segunda licenciatura em História, Filosofia, ou seja, em Ciências Humanas. Para ele, foi superinteressante participar de uma pesquisa linguística, visto que o processo enriqueceu seu conhecimento sobre as variações e outros aspectos linguísticos. Elizeu está muito feliz e empolgado por ter um livro publicado.

Instagram: @elizeu.Anjos.10

## **Fabiana Boos Vásquez**

Fabiana nasceu e viveu até os 12 anos na cidade de Guabiruba. Como o pai trabalhava na cidade de Brusque, a família optou por estabelecer moradia aqui. Fabiana sempre se interessou por conhecer outros idiomas e pela literatura; afinal, os livros são uma excelente oportunidade de explorar lugares, línguas e costumes diferentes. Por isso, a escolha pelo curso de Letras foi natural. Ao finalizar a graduação, fez a especialização em Língua Inglesa para Magistério e Comércio Exterior (FURB) e mestrado em Letras (Ingês e Literatura Correspondente) pela UFSC. Atualmente, é professora no curso de Letras-Ingês na UNIFEBE. A oportunidade de ter a publicação de um capítulo de livro desperta o sentimento de contribuir para o desenvolvimento dos estudantes e leitores na área da linguística.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4508883604392499>

## **Gianina Edelweiss Gianini**

Gianina nasceu em Curitiba, no Paraná, e se mudou para Guabiruba, onde reside, em 2006, com a família, principalmente devido ao trabalho da mãe. Ela sempre gostou da área da educação e a oportunidade de fazer o curso de Letras-Inglês na Unifebe veio na hora certa. Gianina já atua na área, mas ainda planeja retomar a graduação em psicologia, que havia interrompido. Segundo ela, participar de uma pesquisa linguística e publicar um livro foi uma ideia empolgante, para a qual não se sentia apta. Mas acabou dando tudo certo.

Instagram: @nina.gianini

## **Jaqueline Dionisio Dalmolin**

Jaqueline nasceu em São João Batista e mudou-se para Brusque com a família em 1991. Para ela, lecionar sempre foi um sonho e, quando criança, auxiliava seus primos com as tarefas escolares, como se fosse uma “professorinha”. Assim, Jaqueline percebeu no curso de Letras-Inglês da Unifebe uma oportunidade de unir o sonho com o ensino do inglês e se satisfazer pessoalmente. Hoje, ela está trabalhando na educação, apesar de ainda não atuar como professora de inglês, o que é um desejo, mas planeja fazê-lo, seja em escolas de idiomas ou instituições de ensino regular. Jaqueline não quer deixar passar qualquer oportunidade de aprendizado no futuro, especialmente pós-graduação relacionada à área da educação. Para ela, “participar da pesquisa linguística foi desafiador, por requerer a colaboração dos participantes na coleta de dados e a análise realizada pelos contribuiu para a compreensão do tema.” Jaqueline também acredita que a publicação deste livro será uma contribuição para a comunidade acadêmica e o público para refletir sobre as questões linguísticas.

Instagram: @jaqueddalmolin



## **João Victor Souza Martins**

João Victor nasceu em São José, na Grande Florianópolis, e reside em Tijucas. Desde criança, quis ser professor e gosta muito da área das linguagens, principalmente da língua inglesa. Já atua na educação desde 2021, nas redes pública e privada. João destaca que “participar de uma pesquisa linguística foi desafiador, mas prazeroso; pois, apesar dos obstáculos encontrados no caminho, chegamos até aqui com êxito”.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3474461337529107>

## **Joici Natalia Rosa Molinari**

Joici nasceu em Brusque, mas sempre morou em Botuverá. Desde pequena, tinha como um de seus sonhos ser professora. Hoje não está atuando em sala de aula, mas futuramente planeja atuar como professora de inglês. Joici gosta muito de ler e de escrever, e lamenta os dias corridos na finalização das pesquisas, mas destaca que “apesar de tudo e todos os contratemplos, NÓS conseguimos”.

Instagram: [@joici.nr](https://www.instagram.com/joici.nr)



## **Leonardo Rigon Kasmarek**

Leonardo nasceu em Francisco Beltrão, no estado do Paraná, e veio para Brusque em 2021, porque havia conhecido a região e se interessou em viver aqui. Ele escolheu o curso de Letras Português- Inglês por gostar e ter facilidade com a língua inglesa. Ele sempre ajudou seus colegas no curso de idiomas que fazia. Outro fator que motivou a escolha do curso de graduação foi o gosto de Leonardo por obras literárias. Hoje, Leonardo é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina e atua no setor de internacionalização do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). Participar de uma pesquisa linguística e publicar um livro, de acordo com Leonardo, foi interessante porque o fez refletir sobre aspectos linguísticos relacionados à língua inglesa e, dessa forma, foi engrandecedor.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0516021810765657>

## **Letícia Dressel**

Letícia nasceu em Brusque. E, quando iniciou o curso de Letras- Inglês na Unifebe, já atuava como professora de inglês numa escola de idiomas, onde continua lecionando. Participar de um projeto de pesquisa e publicar um livro, para Letícia, foi algo muito interessante, sobre o qual ela reflete que “foi uma chance que nunca esperaria ter.”

Instagram: @itslethd

## **Maria Lucia Rodrigues Oliari**

Maria Lucia nasceu em Itajaí, mas reside em Brusque desde os dois anos. Seu ingresso no curso de Letras Inglês da Unifebe foi para realizar o sonho de ter uma graduação. Para Maria Lucia, foi muito bom participar de uma pesquisa linguística e ter a oportunidade de escrever e publicar um artigo científico. Maria Lucia destaca, ainda, que “foi uma experiência rica em aprendizado.”

## **Mariana Aparecida Vicentini**

Mariana é licenciada em Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas literaturas pela FURB e mestre em Educação pela mesma universidade. Atualmente é professora no curso de Letras- Inglês da UNIFEBE e doutora em Educação na FURB, onde desenvolve pesquisas em torno da escrita científica em distintas áreas de conhecimento, Gamificação, Tecnologias Digitais, Letramentos, Letramentos acadêmicos e práticas com linguagens.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7279822961529805>

## **Martina Kuehl**

Martina nasceu em Brusque, onde reside desde o nascimento. Sempre gostou muito de inglês, por isso aproveitou a oportunidade de ingressar no curso de graduação da UNIFEBE. Hoje, Martina já está atuando na área e se realiza sendo professora de inglês. Fazer uma pesquisa e compor um artigo científico para o livro de pesquisa linguística, para Martina, “foi uma experiência única e muito interessante”.

Instagram: @martina\_kuehl.

## **Raquel Maria Cardoso Pedroso**

Raquel nasceu em Imaruí-SC, mudou-se para Brusque aos cinco anos com a família, acompanhando o pai, que era servidor público municipal. Ela sempre gostou de ouvir e criar histórias, por isso sua primeira graduação foi Letras (Português-Inglês). No entanto, por sentir necessidade de aprofundar os conhecimentos, mais tarde também se graduou em Pedagogia e Letras-Libras pela UFSC. Durante a atuação de professora, foi em busca de mais conhecimento, fazendo vários cursos de pós-graduação e o mestrado em Linguística pela UFSC, na área de Linguística Aplicada, na linha de pesquisa de Língua Brasileira de Sinais. Hoje, Raquel é professora aposentada de Língua Portuguesa pela Prefeitura Municipal de Brusque. Atua no ensino superior como professora de Linguística e Língua Portuguesa, Educação Especial e Inclusiva, Cultura e Cidadania e LIBRAS. É membro do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) do município de Brusque-SC e do grupo de pesquisa (GP) em Inclusão e Acessibilidade na Unifebe. Para ela, foi trabalhoso, mas muito prazeroso produzir alguns dos artigos que fazem parte deste livro e organizá-lo com a professora Rosana Paza. “É um prazer ver os acadêmicos descobrindo as possibilidades da pesquisa linguística e ampliando sua visão de mundo, afinal a pesquisa produz conhecimento, e o conhecimento quebra preconceitos e reelabora conceitos. E isso torna o ser humano mais tolerante e o mundo mais inclusivo.”

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0684532478174007>

## **Roberta Hoepers Mascarenhas**

Roberta nasceu na cidade de Presidente Getúlio-SC e veio com a família para Brusque a pedido da empresa com a qual trabalhavam. Gostaram da cidade e resolveram ficar. Ela escolheu fazer o curso de Letras - Inglês porque sempre gostou de literatura e se identificava com os conteúdos propostos na matriz curricular. Além disso, tem facilidade no idioma. Hoje, Roberta está trabalhando na secretaria de uma escola e planeja se especializar em gestão escolar. Em relação à aventura de participar de uma pesquisa linguística e publicar um livro, Roberta relata que foi “muito interessante, desde o momento inicial da pesquisa até ver o livro tomando forma [...], muito engrandecedor ver como funciona o processo de criação.”

Instagram: @robertahoepers

## **Rosana Paza**

Rosana nasceu em Brusque, onde sempre residiu. Ela tinha intenção de ser secretária bilingue ao iniciar a graduação em Letras Português-Inglês (UNIVALI). E então se encontrou na sala de aula. Rosana tem especialização em Língua Inglesa, e mestrado em TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) na New Mexico State University e, atualmente, é coordenadora do curso de Letras-Inglês da UNIFEBE; além de atuar como revisora e membro do Conselho Editorial da Editora UNIFEBE e professora em diversos cursos. Foi gratificante para Rosana participar deste livro de pesquisas linguísticas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0090453224109579>

## **Samara de Abranjo**

Samara nasceu em Brusque. E, quando abriram as vagas para Letras - Inglês na Unifebe, ela estava em dúvida entre três cursos; no entanto, como o curso tinha bolsa de estudo, ela o escolheu. Ela planeja atuar na educação e ser professora de inglês. Quanto a participar da pesquisa e publicar um livro, Samara avalia como “interessante, mas bem estressante.” Ela pondera ainda que será algo muito bom para o seu currículo profissional e acredita que pode representar alguma vantagem na disputa de uma vaga em um concurso público.

Instagram: @samaradeabranjo

## **Scheila Cristina Ribeiro**

Scheila nasceu em Guarapuava, no estado do Paraná, e veio para Brusque em busca de trabalho e oportunidades. Assim, fazer o curso de Letras - Inglês foi uma oportunidade com a qual ela aprendeu muito. Apesar de hoje estar trabalhando no comércio, Scheila planeja cursar uma Pós-graduação em Educação Especial e, futuramente, trabalhar na área da educação. A oportunidade de participar de uma pesquisa linguística e publicar um livro foi muito importante. Pois, segundo Scheila, “publicar um livro é algo muito emocionante, saber que as pessoas vão ler esse livro, conhecer um pouco sobre a área da linguística, ver as diversidades que existem em nosso país, isso tudo é muito legal e emocionante, eu particularmente me sinto uma pessoa muito importante com essa publicação.”

Instagram: @scheilacr



## Suy Mey Schumacher Moresco

Suy Mey nasceu em Brusque. Ela fez o curso de Letras Português- Inglês, porque gostava muito de línguas, de ensinar e de trabalhar com pessoas. Além disso, queria trabalhar num lugar em que pudesse fazer coisas diferentes, mudar a forma de trabalhar, não ser sempre da mesma maneira. E a escola torna isso possível. Após formada, fez também a especialização em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e o mestrado em Educação (FURB) na linha de pesquisa Linguagem e Educação. Hoje, Suy Mey está no programa de doutorado em Educação (FURB) e segue estudando no Grupo de Pesquisa Linguagens e Letramentos na Educação. Atualmente, atua como professora de português no Colégio Universitário de Brusque e como professora nos cursos de Pedagogia e Letras- Inglês da Unifebe. Segundo Suy Mey, a participação em uma pesquisa é “algo muito importante, pois isso possibilita compreensão sobre determinado aspecto e possibilidades de agir para mudar para melhor. Publicar um livro é mais um meio de divulgação científica, tornando público as descobertas científicas, permitindo que as ideias, as compreensões sejam compartilhadas em um âmbito maior. Assim, mudanças em âmbito maior também podem ser possíveis.”

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8276951364389478>

Instagram: @suy.moresco



## **Vânia Fernanda do Nascimento Silva**

Fernanda nasceu na cidade de Diamantina, no estado de Minas Gerais. Veio para Brusque com o irmão em busca de uma vida melhor e de oportunidades, como a que surgiu para fazer o curso de Letras- Inglês na Unifebe. Nesse curso, Fernanda viu a possibilidade de ampliar seu conhecimento e as oportunidades no mercado de trabalho. Atualmente, ela não atua na área da educação, mas tem a intenção de ingressar nesse meio no futuro. Participar de uma pesquisa linguística e publicar um livro, para Fernanda, foi um trabalho bem complexo, pois no processo houve a necessidade de regravar áudios e os participantes foram relutantes em fazê-lo; mas no final tudo deu certo.

Instagram: @fernandasilva.170

## **Victória Moter Dias**

Victoria nasceu em São Paulo, capital. Ela veio para Brusque com a família, pois a mãe de Vitória era de Brusque e achava que aqui era mais tranquilo para viver. Ela sempre quis ser professora e, desde criança, brincava de “aulinha”. O inglês sempre foi uma de suas paixões. Ela gostava (e ainda gosta) muito de bandas e cantores de língua inglesa, e sempre quis poder entender séries e filmes sem precisar de tradução. Por isso, a oportunidade de fazer o curso de Letras - Inglês na Unifebe foi muito bem recebida e aproveitada. Agora, Victória planeja atuar na educação, ser professora de inglês, e não quer fazer outro curso. Ela avalia que participar de uma pesquisa linguística e publicar um livro foi uma etapa muito importante para seu crescimento profissional, pois a partir desta pesquisa ela pôde entender mais sobre a linguística, suas aplicações e importância no estudo de línguas.

Instagram: @victoriamoter



M I M O S A

H

C

a

L

M

E

L

A

D

I

N

G

A

S

T

A

