

Wellington Junior Jorge  
Organizador

# Novos olhares para a Linguística e Literatura

UNIEDUSUL  
EDITORA



2019

WELINGTON JUNIOR JORGE

Organizador

**NOVOS OLHARES PARA A LINGUÍSTICA E LITERATURA**

Maringá – Paraná

2019

2019 Uniedusul Editora

Copyright da Uniedusul Editora  
Editor Chefe: Prof<sup>o</sup> Me. Wellington Junior Jorge  
Diagramação e Edição de Arte: André Oliveira Vaz  
Revisão: Os autores

**Conselho Editorial**

Alexandra Fante Nishiyama – Faculdade Maringá  
Aline Rodrigues Alves Rocha – Pesquisadora Ana  
Lúcia da Silva – UEM  
André Dias Martins – Faculdade Cidade Verde  
Brenda Zarelli Gatti – Pesquisadora  
Carlos Antonio dos Santos – Pesquisador  
Cleverson Gonçalves dos Santos – UTFPR  
Fabio Branches Xavier – Uningá  
Fábio Oliveira Vaz – Unifatecie  
Gilmara Belmiro da Silva – UNESPAR  
Kelly Jackelini Jorge – UNIOESTE  
Larissa Ciupa – Uningá  
Marcio Antonio Jorge da Silva – UEL  
Ricardo Bortolo Vieira – UFPR  
Rodrigo Gaspar de Almeida – Pesquisador

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

N945 Novos olhares para a linguística e literatura [recurso eletrônico] /  
Organizador Wellington Junior Jorge. – Maringá, PR: Uniedusul,  
2019.  
p. : il. graf. quad. tab. color.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-80277-10-0

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Linguística.  
3. Literatura. I. Jorge, Wellington Junior.

CDD 410

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Permitido fazer download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.uniedusul.com.br](http://www.uniedusul.com.br)

# SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>CAPÍTULO 1</b> .....  | <b>6</b>  |
| AS VARIEDADES DO PORTUGUÊS NA LUSOFONIA: O PORTUGUÊS MOÇAMBICANO                                 |           |
| ALEXANDRE ANTÓNIO TIMBANE  |           |
| CARDOSO DOMINGOS ANRADE  |           |
| <b>CAPÍTULO 2</b> .....  | <b>20</b> |
| COERÊNCIA E PROGRESSÃO TEXTUAL: UMA POSSIBILIDADE DE ENSINO-APRENDIZAGEM                         |           |
| VERÔNICA FRANCIELE SEIDEL  |           |
| CHARLES UÍLIAN DE CAMPOS SILVA   |           |
| <b>CAPÍTULO 3</b> .....  | <b>32</b> |
| CONSIDERAÇÕES ACERCA DA OBRA DE MACHADO DE ASSIS, ATRAVÉS DE UM NOVO OLHAR DA CRÍTICA            |           |
| IZABELLA MADDALENO   |           |
| <b>CAPÍTULO 4</b> .....  | <b>44</b> |
| ÉTICA NARRATIVIZADA, HISTORICIDADE E PACTO METAFICCIONAL EM <i>HHhH</i> E <i>CHARLOTTE</i>       |           |
| THAYENNE ROBERTA NASCIMENTO PAIVA  |           |
| <b>CAPÍTULO 5</b> .....  | <b>54</b> |
| GÊNERO TEXTUAL, VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ESTILO: O CASO DA PRIMEIRA PESSOA DO PLURAL NO PB         |           |
| JOSENILDO BARBOSA FREIRE   |           |
| <b>CAPÍTULO 6</b> .....  | <b>68</b> |
| O ITALIANO: A FORMAÇÃO DO PLURAL E AS TENDÊNCIAS DA EVOLUÇÃO FONÉTICA COM RELAÇÃO ÀS VOGAIS      |           |
| MARYELLE JOELMA CORDEIRO   |           |
| LUCIARA LOURDES SILVA DE ASSIS DE OLIVEIRA   |           |
| SIMARA APARECIDA RIBEIRO JANUÁRIO  |           |
| <b>CAPÍTULO 7</b> .....  | <b>79</b> |
| PERCORRENDO AS VEREDAS DA MISÉRIA E DO DESCASO EM <i>VIDAS SECAS</i>                             |           |
| PATRICIA APARECIDA GONÇALVES DE FARIA  |           |
| <b>CAPÍTULO 8</b> .....  | <b>87</b> |
| PIETRO BEMBO: UM LITERATO NA VANGUARDA DO SEU TEMPO  |           |
| MARYELLE JOELMA CORDEIRO   |           |
| <b>CAPÍTULO 9</b> .....  | <b>96</b> |
| POÉTICAS DA IDENTIDADE E RITOS DE PASSAGEM EM <i>RONDA ORATÓRIO MALUNGO: FICÇÕES DE OLUFIHAN</i> |           |
| JOYCE MARIA DOS REIS SANTANA   |           |

|  |            |
|--|------------|
| <b>CAPÍTULO 10</b> .....   | <b>104</b> |
| VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES                                   |            |
| JOSENILDO BARBOSA FREIRE   |            |
| <b>CAPÍTULO 11</b> .....   | <b>115</b> |
| VIRGINIA WOOLF: O QUE O ESPELHO DA DAMA REFLETE E CAUSA A REFLEXÃO?                    |            |
| ANA ROSA GONÇALVES DE PAULA GUIMARÃES  |            |
| <b>CAPÍTULO 12</b> .....   | <b>124</b> |
| A EXCESSIVA NOMENCLATURA DE ALGUNS ITENS SINTÁTICOS NO ENSINO DO PERÍODO SIMPLES       |            |
| HUMBERTO SOUZA SILVA   |            |
| DOI 10.29327/513501-1  |            |
| <b>CAPÍTULO 13</b> .....   | <b>143</b> |
| AS MARCAS (BIO)GRÁFICAS DE BOIARDO NO PROTAGONISTA DE ORLANDO INNAMORATO               |            |
| RAFAEL VIDAL DOS REIS  |            |
| DOI 10.29327/513501-2  |            |
| <b>CAPÍTULO 14</b> .....   | <b>153</b> |
| LINGUÍSTICA E GRAMÁTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS                                |            |
| JOSENILDO BARBOSA FREIRE   |            |
| DOI 10.29327/513501-3  |            |
| <b>CAPÍTULO 15</b> .....   | <b>163</b> |
| VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS TEXTOS DE MAURICIO DE SOUSA E PATATIVA DO ASSARÉ <sup>1</sup> |            |
| LUCAS OLIVEIRA SILVA   |            |
| DOI 10.29327/513501-4  |            |

## AS VARIEDADES DO PORTUGUÊS NA LUSOFONIA: O PORTUGUÊS MOÇAMBICANO



**ALEXANDRE ANTÓNIO TIMBANE**

Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

**CARDOSO DOMINGOS ANRADE**

Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

ensino especialmente nas primeiras séries de ensino fundamental e médio por forma a que não haja ruptura brusca da saída de língua bantu para a língua oficial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Português; Norma; Ensino; Línguas bantu; Moçambique.

**RESUMO:** A língua portuguesa não é falada da mesma forma em toda lusofonia. Partimos do princípio de que existe uma única língua portuguesa que permite a intercompreensão entre os membros da comunidade maior de fala. A presente pesquisa resulta da inquietação de mostrar como o português é falado em Moçambique e quais os problemas causados pela oficialização do português, sabendo que o país tem mais de 20 línguas autóctones. A pesquisa objetiva descrever a variedade portuguesa do português. Especificamente, a pesquisa visa (i) discutir a noção de ‘norma’ e a ‘variedade de língua’; (ii) caracterizar o português moçambicano; (iii) explicar a importância da variedade linguística do português moçambicano na afirmação da identidade. É uma pesquisa bibliográfica que se baseou na leitura, análise e discussão dos teóricos já divulgados que se interessam pela descrição do português e suas variedades. Da Pesquisa se concluiu que Moçambique é signatário da Carta da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), mas não assume o compromisso. A norma-padrão segrega e discrimina quem não a conhece. O português é importante para a pátria moçambicana, do mesmo modo, as línguas bantu são importantes para a cultura e tradições. Todas as línguas faladas em Moçambique devem ser respeitado de igual modo. O importante seria incluí-las no

### INTRODUÇÃO

Moçambique, tal como o Brasil foram colônias de Portugal e adotaram o português como língua oficial, por isso pertencem à Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP). Diferentemente do Brasil que ficou independente em 1822, Moçambique só ficou independente 1975, após 10 anos de luta armada contra a opressão do colonialismo português. Moçambique é um país multilíngue, com mais de 20 línguas do grupo bantu faladas por comunidades linguísticas geograficamente localizadas e distribuídas de forma desigual ao longo do vasto país de 801.590 km<sup>2</sup> de superfície e cerca de 29 milhões de habitantes (INE, 2017). Conforme veremos mais adiante, as línguas africanas faladas em Moçambique vêm sendo ameaçadas de extinção devido às políticas linguísticas que não as protegeram.

O silenciamento das línguas moçambicanas é perigoso para uma nação que busca consolidar a identidade. Sabemos que o sistema colonial tinha objetivo de silenciar as línguas africanas e

formatar uma única cultura globalizada, chamada por **monocultura**, segundo Guerola (2017, grifo nosso).

O português, sendo a língua oficial de Moçambique ganhou espaços mais privilegiados e cresceu bastante como veremos mais adiante. Ao promover o português como a única língua oficial do povo, o Governo desmoralizou os falantes das línguas bantu moçambicanas que ficaram confinadas nas áreas rurais e suburbanas deixando reinar o português nas áreas urbanas. Mas o português falado nos grandes centros urbanos se distanciou e continua se distanciando mais da variedade europeia do português que passou décadas como o modelo mais correto da língua. Essa ideia preconceituosa é rechaçada nos estudos sobre “o preconceito linguístico” discutidos com pormenor pelo Bagno (2015).

A pesquisa surge da necessidade de compreender como se fala português nos grandes centros urbanos. É importante deixar claro que as realidades socioculturais e históricas de cada lusófono são diferentes. Logo, cada país ganha uma variedade. O português de Moçambique tem características próprias impulsionadas pelas variáveis linguísticas e extralinguísticas. A pesquisa surge da necessidade de compreender as características léxico-semânticas. A pesquisa visa descrever a variedade portuguesa do português. Especificamente, a pesquisa visa (i) discutir a noção de ‘norma’ e a ‘variedade de língua’; (ii) caracterizar o português moçambicano; (iii) explicar a importância da variedade linguística do português moçambicano na afirmação da identidade.

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 126), a investigação científica “depende de um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos para que seus objetivos sejam atingidos: os métodos científicos.” Desta forma, o método científico é o conjunto de processos ou operações mentais que devemos empregar na investigação. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002), é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos. Em outras palavras, a pesquisa bibliográfica faz o levantamento dos materiais já publicados para que se possa compreender o estado da situação e procurar forma de definir, de resolver ou mesmo propor caminhos daquilo que já existe (LAKATOS e MARCONI, 1992). Por isso, a presente pesquisa é bibliográfica.

O capítulo se divide em quatro seções. Na primeira, discute-se a situação do português na lusofonia analisando a variação que sempre esteve presente. Não se fala português da mesma forma nos nove países membros CPLP. Existe uma única língua portuguesa, um só sistema que permite afirmar que esta é língua portuguesa e não língua espanhola ou inglesa, por exemplo. Na segunda seção se analisam questões inerentes à norma linguística e o uso. Tenta-se mostrar que ninguém pode falar uma língua sem o uso de alguma norma. O que se observa é que existem várias normas: uma considerada culta e outra que é popular, falada pela maioria dos falantes. O terceiro capítulo define o português moçambicano, procurando demonstrar a necessidade de reconhecimento da variedade moçambicana do português, apenas na educação, mas também no uso cotidiano. O quarto parágrafo, o capítulo oferece algumas características léxico-semânticas do português de Moçambique.

## **1. O PORTUGUÊS NA LUSOFONIA: A VARIAÇÃO PRESENTE**

O português é a língua oficial na CPLP sendo a língua da educação e do funcionalismo públi-

co. É importante sublinhar que o português é a língua materna para a maioria dos portugueses e brasileiros e língua da minoria nos países africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e de Timor Leste onde o português tem o estatuto de segunda ou terceira língua. A falta de políticas linguísticas e públicas nos PALOP provoca preconceito linguístico, desvalorização das línguas autóctones e redução do número dos seus falantes incluindo ausência de políticas claras sobre o ensino das línguas de sinais.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996, Art.8) “todas as comunidades linguísticas têm o direito de organizar e gerir os seus próprios recursos, com vista a assegurarem o uso da sua língua em todas as funções sociais.” O mesmo documento no art.9, estabelece que “todas as comunidades linguísticas têm direito a codificar, standardizar, preservar, desenvolver e promover o seu sistema linguístico, sem interferências induzidas ou forçadas.” Estes dois artigos se fossem respeitados pela classe política os problemas linguísticos já teriam sido resolvidos. Dados do Recenseamento (como os que veremos mais adiante) sinalizam a tendência negativa das línguas autóctones moçambicanas.

A maioria da mídia (imprensa, televisiva, radiofônica e digital) pública e privada é feita em português e em muitos casos sem numa programação ou publicação especial em línguas locais. Observa-se que as línguas autóctones (línguas do grupo bantu) localizam-se geograficamente nas áreas rurais e o português (língua oficial) nas zonas urbanas. O português foi se tornando o principal meio de comunicação tanto em situações institucionais como em interações cotidianas nos centros urbanos, pelas ruas, mercados etc. (BALSALOBRE, 2012, p.69). Cidadãos que abandonam vida do campo para procurar melhores condições de vida nas cidades (zonas urbanas) têm perdido hábito de uso das línguas de origem causando e participando no desaparecimento das línguas não oficiais. Evitamos o uso do termo ‘línguas minoritárias’ porque as línguas não oficiais são línguas majoritárias, mas sem prestígio nem proteção por parte da política e do planeamento linguísticos dos governos locais.

O português, na qualidade de língua oficial estabelece relações de irmandade e de convivência no espaço lusófono onde os membros da comunidade linguística utilizam-na como meio de comunicação e de trocas comerciais, científicas, literárias, culturais, políticas e econômicas. Para além do português, na lusofonia se fala diversas línguas indígenas (Brasil), línguas crioulas (Guiné-Bissau, Cabo verde, Guiné-Bissau e Guiné-Equatorial, São Tomé e Príncipe), línguas bantu (Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Moçambique, Angola) e khoisan (Angola), línguas malaio-polinésias (Timor Leste). Muitas dessas línguas estarão em perigo de extinção nas próximas décadas devido às políticas linguísticas (CALVET, 2007; SEVERO, 2013) que não criaram leis protetoras e de promoção dessas línguas autóctones.

Outra questão importante é com relação à valorização das variedades do português e o preconceito linguístico que segrega e exclui quem “não conhece” a língua oficial. Timbane e Rezende (2016) vão mais longe ao afirmar que a língua pode ser um instrumento opressor e por vezes libertador no contexto lusófono, dependendo da perspectiva. Quantos sonhos a “norma-padrão” frustrou aos jovens que tentavam fazer uma redação de ENEM? Quantas portas já se fecharam para quem não fala bem português? O debate de Timbane e Rezende nos parece justo quando o cidadão é obrigado a usar uma ‘norma’ que na prática é usada em circunstâncias bem precisas do cotidiano.

Neste contexto, “conhecer português” é dominar a ‘norma-padrão’ tal como a gramática normativa instrui. Para os PALOP, o preconceito é mais profundo ainda uma vez que o sotaque é incluso como requisito para quem deseja falar um “bom português”. Essa ideia é negativa porque jamais houve algum acordo de fala, de pronúncia de palavras do português. O Acordo Ortográfico sim, ela existe, rege a grafia das palavras, é uma lei tal como se pode ver em RTP (2012). O mais comum nos PALOP é a imitação do sotaque da variedade europeia do português. Exemplos desse tipo podem ser observados na fala de jornalistas, apresentadores de programas de televisão, políticos, artistas e outros influentes que para além da norma-padrão procuram aproximar-se do português.

A língua constitui um patrimônio cultural de todos os povos do mundo. Não interessa o grau de escolaridade dos falantes, do grau de civilização, nem das crenças e culturas praticadas. Cada língua ou variedade<sup>1</sup> expressa a identidade dos seus falantes direta ou indiretamente. Desta forma, conhecer a língua do outro se torna interessante porque quem aprende, descobre como o outro é, ou melhor, como o ‘outro’ enxerga o mundo. Precisamos compreender que as línguas não são entidades estáticas. As línguas mudam à medida que a sociedade muda. Hoje ficam lembranças etimológicas de que este português proveio do latim vulgar. Mas hoje falamos português e não latim vulgar. Antes, se observou que esse latim variou e mudou com o tempo transformando-se no português. Essa transformação conheceu um processo lento, gradual e inexorável, processo de mudança linguística que afeta qualquer língua (PAGOTTO, 2005, p.32-33).

A presença das variedades do português na lusofonia sustenta a tese de que as línguas jamais cessarão de variar e de mudar. O que é urgente é preparar a nossa sociedade para que encare a variação como fenômeno normal e que cada variedade contribui para a formação e manutenção da língua. Temos apontado em algumas pesquisas que os dicionários impressos e digitais publicados nem chegam a ser 50% do léxico da língua portuguesa. O léxico do português é muito mais do que os brasileirismos que aparecem nos dicionários Houaiss ou Aurélio. Por exemplo: a palavra ônibus registrado no dicionário brasileiro tem outras variantes que não estão registradas no dicionário: machimbombo, autocarro, toca-toca, busão, coletivo, TPM, microlete, otcarro, etc. Sendo assim, precisamos observar como essa língua é hoje, descrevendo e analisando as variedades do português sem preconceito. O estudo das variedades do português nos PALOP e no Brasil merece pesquisas aprofundadas para que se possa produzir instrumentos da normatização (dicionários e gramáticas) que servirão de consulta.

Falando sobre a História de Linguística, Câmara Jr. (1975) explica que a linguística moderna se deve à contribuição de Filósofos (Platão, Aristóteles), Filólogos (August Schelegel, Franz Bopp, Friedrich Diez), antropólogos (Franz Boas, Edward Sapir, Leonard Bloomfield) entre outros. O “Curso de Linguística Geral” de Ferdinand de Saussure deixa clara a ideia de que a Linguística sempre precisou de apoio das diversas áreas do saber para desenvolver o seu campo. Segundo Saussure é “necessário procurar as forças que estão em jogo, de modo permanente e universal, em todas as línguas e deduzir as leis gerais às quais se possam referir todos os fenômenos peculiares da história” (SAUSSURE, 2006, p.13). A Linguística precisa das outras ciências por nos nossos dias não faz sentido cada

---

1 Inclui-se variedade porque no caso do português, cada variedade tem a sua cultura. Por isso mesmo o português do Brasil se diferencia do português moçambicano. Isso resulta dos contextos culturais em que os dois povos se encontram inseridos. As escolhas das palavras, os processos da integração dos empréstimos e os estrangeirismos, os sentidos das palavras dependem da forma como a cultura é interpretada em cada comunidade de fala. Entendamos por ‘comunidade de fala’ aquela que compartilha normas e atitudes sociais perante uma língua ou variedade linguística.

ciência atuar de forma autônoma sem apoio das outras ciências.

Uma vez que a interpretação e compreensão da linguagem passam necessariamente pela compreensão de como a estrutura social de um povo manipula e organiza a cultura, a pesquisa terá a ocasião de descrever como os aspectos da cultura se ligam à língua. Câmara Jr. (1955) debate que funcionando na sociedade para a comunicação dos seus membros, a língua depende de toda a cultura, pois tem de expressá-la a cada momento; é um resultado de uma cultura global.

No caso dos PALOP faltam instrumentos do tipo dicionários e gramáticas que descrevam as variedades. Por isso o preconceito linguístico com relação às variedades persiste e os manuais escolares nem discutem a temática. A imprensa escrita dos PALOP ainda enfrenta problemas na produção escrita provocada pela ausência de dicionários e gramáticas. Nos PALOP se usa gramáticas e dicionários de Portugal e os consulentes desses dicionários ficam frustrados porque o léxico do português africano é diferente do europeu. Nas escolas, os professores ainda exigem ‘aquela’ frase da gramática imprensa e as frases construídas em contexto local são rechaçadas e tidas como erradas no português. Existe já uma farta bibliografia sociolinguística que defende que não existe uma fala errada. Todas as falas da comunidade de fala estão corretas, porém podem estar inadequadas dependendo do contexto em que são empregues. Segundo Coelho et al. (2015), a variação pode ser vista por dentro (variação lexical, fonológica, morfossintática, sintática ou discursiva) ou por fora (variação regional ou geográfica, social, estilística, da fala e da escrita).

Concluimos esta parte afirmando que não temos mais que camuflar que a variação linguística é uma realidade na lusofonia. O mais ideal é procurar desenvolver pesquisas que possam descrever essas variedades. Até do momento, em toda CPLP se fala português. A seguir analisaremos mais de perto a questão ‘norma’ e seus usos.

## 2. AS QUESTÕES DE NORMA LINGUÍSTICA E O USO

Segundo Moura Neves (2009, p.65) norma é “a modalidade linguística que serve à normatização dos usos, estabelecida pela eleição de um determinado uso ou conjunto de usos considerado modelar.” A questão “norma” é uma construção social proveniente de cima para baixo, isto é, de camadas sociais privilegiadas para camadas populacionais pobres e analfabetas. Todo falante é capaz de compreender uma fala diferente da sua, isto é a variante. É discutível a noção “norma” para as línguas africanas em especial as línguas africanas dos grupos bantu e khoisan. Partindo da formação dos povos bantu não faz sentido discutir a existência ou não de um falar melhor que o outro. Quando se afirma que uma norma é padrão ou ideal “trata-se de uma variante tida, pelos membros de uma sociedade, como aceitável em determinadas situações, em que outras variantes podem não ter a mesma aceitação.” (RODRIGUES, 2004, p.13-14). Essa variante se torna prestigiada com relação às outras, o que de certa forma, os seus falantes terão mais privilégios perante os que não conhecem.

Todos os que não sabem a norma-padrão ficam excluídos e essa norma se torna ‘opressora’ (TIMBANE & REZENDE, 2016). A norma-padrão está ligada à escrita e segue o Acordo Ortográfico. Existe uma só forma de escrever a palavra MESA. A troca de uma letra por outra viola a regra da

ortografia e logo, a palavra está errada. Por exemplo, a grafia MEZA está errada embora o som seja o mesmo da grafia MESA. Não existe uma pronúncia padrão, por isso jamais houve acordo da fala sucedido<sup>2</sup>, um falar mais correto que o outro. Por essa razão, na descrição de uma língua escrita pouco há para tratar-se da fonologia, ocupando seu lugar a descrição do sistema de escrita, o qual, em se tratando de padrão ideal, é a ortografia (RODRIGUES, 2004, p.22).

A estandardização de uma língua resulta de fatores de natureza extralinguística, tais como, a escolha da variante, a fixação da ortografia, fixação do vocabulário (criação de dicionários), uniformização da morfologia e da sintaxe (criação de gramáticas)<sup>3</sup> e a definição da norma (ILARI e BASSO, 2009). Logo, as línguas ágrafas raramente podem estandardizar as línguas. Se a língua é uma convenção social (SAUSSURE, 2006), então é no ‘povão’ onde a língua de forma natural se manifesta de forma espontânea e sem artificialidade. Está claro também que a verdadeira língua portuguesa ocorre na comunidade, seja em seu espectro macro (língua como sistema) ou no micro (variantes e variedades).

Existe uma única língua portuguesa falada na lusofonia. Dentro dela encontramos variantes e variedades que caracterizam grupos específicos, como é o caso de brasileirismos ou ‘brasileiro’ (BAGNO, 2009), moçambicanismos (DIAS, 2002; TIMBANE, 2013b), português angolano (BANZA, 2015) entre outras variedades. O português deixou de pertencer à Portugal e passou a ser língua dos países que a falam sendo atualmente língua materna e língua oficial na CPLP. Já temos gerações que têm o português como língua materna. Isso reforça a ideia de que a língua pertence às nações que a falam. A formação dessas variedades resulta do uso que já não atende o contexto de origem (europeia), o que faz com que haja interferências das línguas locais no português.

Qual é a ‘norma’ a ensinar para os alunos moçambicanos? Do português europeu? E se assim, acontecer, o que dizer da ‘norma’ utilizada pelos moçambicanos? E o preconceito, ficará mais evidente ou não? A questão “norma” não é de fácil debate porque alguns pesquisadores defendem o ensino da gramática normativa em sala. Cita-se Possenti (2000) e Moura Neves (2009) como alguns dos debatedores. Possenti afirma (e com razão) que a norma a ensinar na escola é a norma-padrão. As crianças vão à escola por causa dela porque elas saem de casa já sabendo falar português. O problema é que a ‘norma’ do português de casa é diferente da ‘norma’ do português da escola. Moura Neves (2009) mostra que para além da ‘norma-padrão’, a escola deve mostrar que existem outras possibilidades de falar de português que podem ser usadas em outros contextos. O importante é mostrar que cada norma tem o seu espaço de uso.

A situação das escolas moçambicanas é complexa, por na mesma turma você encontra alunos cujo português é primeira língua e outros cujo português é segunda ou terceira língua. Qual metodologia a usar? Que tratamento a dar se os alunos usam o mesmo livro escolar? Debates recentes como as de Salimo defendem que “Moçambique deve optar por programas de ensino bilíngue que defendam objetivos pluralísticos, isto é, que adicionam uma segunda ou terceira língua ao repertório linguístico

2 Rodrigues (2004) cita dois Congressos no Brasil que redundaram num fracasso.

3 Toda língua tem gramática. Não existe uma língua natural sem gramática. Entendamos por gramática, a “explicitação do conjunto de regras e princípios em que se estruturam as línguas, permitindo o seu funcionamento, e que fazem parte do saber linguístico de qualquer ser humano normal, que a utiliza nos variados processos de comunicação verbal sob a forma de uma língua particular, portadora de propriedades específicas” (MATTOS E SILVA, 2004, p.79).

das crianças e que fazem uso de duas línguas como meio de instrução ao longo ou quase de todo o processo de escolarização primária das crianças.” (SALIMO, 2019, p.138).

Estamos conscientes que a escola deve ensinar a norma-padrão. A não-padrão não precisa ser ensinada porque as crianças já sabem, elas vêm à escola já sabendo. O importante é mostrar que cada norma é usada em contexto próprio. Precisamos mostrar ao aluno que não há falas erradas, mas apenas inadequadas à situação de comunicação, isto é, a escola “tem de garantir que eles tenham condições de mover-se nos diferentes padrões de tensão ou de frouxidão, em conformidade com as situações de produção” (MOURA NEVES, 2009, p.128).

Então, há uma norma que não aparece em gramáticas, mas que está presente no cotidiano dos falantes alfabetizados ou não. É que a norma-padrão é complexa, artificial e em alguns momentos inalcançável, talvez porque não é língua materna de ninguém e que é usada em momentos específicos da comunicação. Por isso Possenti (2000) aponta que mesmo que o estudante fique décadas aprendendo a “gramatiquice”, as suas notas estão mais próximas da nota um do que do dez. Silva (2004, p.260) propõe a necessidade de “ter certeza sobre o objetivo do ensino da língua a falantes nativos, é preciso identificar o que o falante já sabe e o que não sabe para determinar o que lhe deve ser ensinado.”

Esses problemas discutidos aqui recaem na mídia, porque se espera que mídia (em especial a escrita) seja modelo da comunicação. A mídia moçambicana sofre uma pressão social. Ninguém tolera o erro (na fala e na escrita) de um jornalista, apresentador de TV. Todos estão atentos porque se espera que o profissional da comunicação seja modelo. Mas qual modelo? Modelo europeu? Esse (a) jornalista nasceu, cresceu e estudou em Moçambique. Como é que não pode falar tal como os outros membros da sua comunidade falam? Para ser apresentador de TV deve ter um sotaque específico e próximo ao de Portugal. Como é que a sociedade aceita tudo isso. Essas perguntas são provocadoras para que se possa refletir sobre a ‘norma’ que oprime, que não tolera.

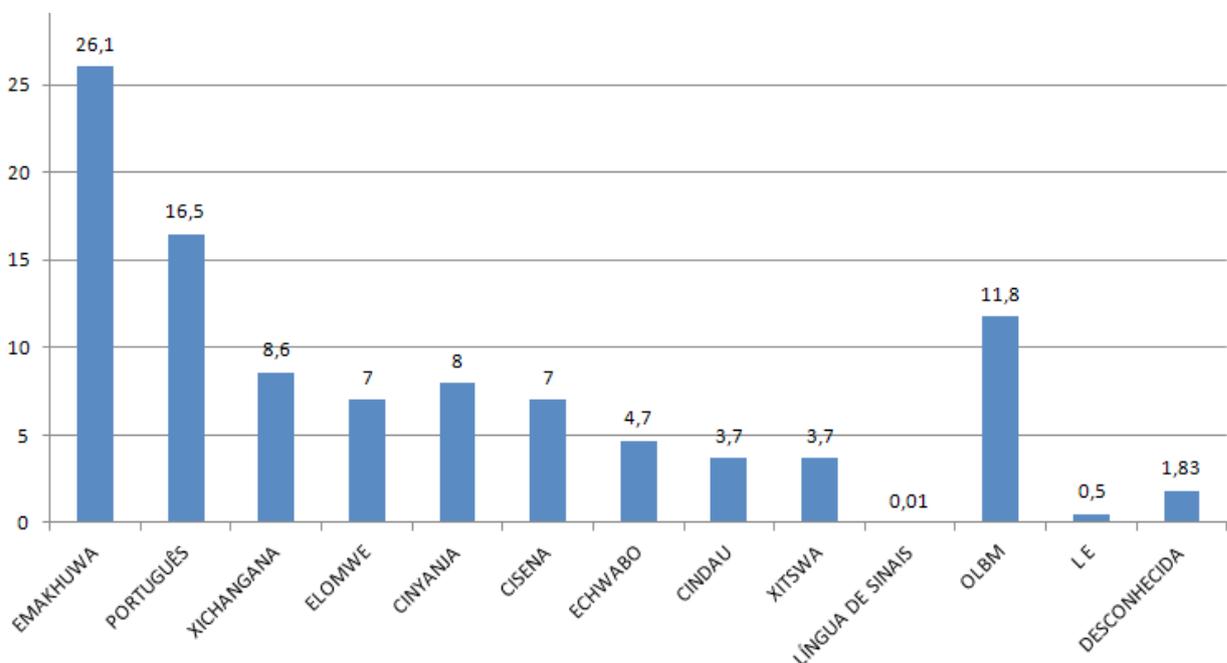
### **3. O PORTUGUÊS MOÇAMBICANO: A VARIEDADE MOÇAMBICANA DO PORTUGUÊS**

Já tivemos a ocasião de discutir que o português falado em Moçambique se distancia do português falado em Portugal. A variedade brasileira do português já demonstrou a partir de pesquisas científicas que o português de Portugal ficou na memória histórica. As gramáticas e os dicionários brasileiros mostram esse afastamento linguístico, sobretudo no que toca aos elementos léxico-gramaticais e semânticos. Não se pode achar estranho isso porque todas línguas em uso passam por transformações que são normais em todas as línguas do mundo. Dizer inglês britânico, inglês australiano, inglês americano é afirmar que existe uma língua inglesa que é falada de diversas formas na Inglaterra na Austrália e nos Estados Unidos. Um estudo sobre “as formas de tratamento em Moçambique” demonstrou claramente que além de ser de matriz portuguesa comum são também “oriundas de línguas bantu - mais especificamente da língua xichangana no contexto de sua capital Maputo- e de formas advindas da expressiva influencia muçulmana” (BALSALOBRE, 2017, p.292-293). Esse estudo revela que a variedade se liga ao elemento ‘cultura’ dos seus falantes.

Define-se por moçambicanismos “todas as palavras (neologismos e empréstimos) que são mais tipicamente usadas em Moçambique e que mostram e particularizam a regionalização léxico-semântica do português em Moçambique” (DIAS, 2002, p.20). Estudos do Professor Mário Vilela<sup>4</sup> nos anos 80 e 90 já previam que o português na África não iria se inclinar mais para o português Europeu. Seus estudos mostraram a tendência do português embora a política linguística dos países africanos de língua portuguesa tendesse a valorizar a variedade europeia de português o que constitui um erro grosseiro. Não interessa adaptar um sotaque lisboeta ou madeirense imitando pronúncias que não dizem respeito à realidade moçambicana, por exemplo. Não existe um falar bonito, a língua é um dos instrumentos de comunicação. Falamos para nos comunicar com o outro, o que interessa mesmo é a comunicação.

O debate do parágrafo não significa que a língua é uma “terra sem dono”. A língua possui regras que a princípio devem ser respeitadas pelos falantes para que haja intercompreensão. Portanto, o português de Moçambique carrega essa identidade da moçambicanidade que passa pela adaptação ou ainda incorporação de empréstimos de outras línguas que estão em contato com o português. Dados do Recenseamento populacional realizado em 2017 revelam como as línguas africanas resistem face à imposição da política linguística que instituiu o português como a única língua oficial do país. Veja-se também a língua emakhuwa continua liderando (em termos percentuais) embora tendo reduzido o número dos seus falantes em 2017. Vejamos o gráfico 1. Ele resulta dos dados do Recenseamento Populacional realizado em 2017.

**Gráfico 1:** Línguas faladas em Moçambique em 2017



**Legenda:** OLBM=outras Línguas Bantu Moçambicanas LE=Língua Estrangeiras

**Fonte:** Instituto Nacional de Estatística (2019, p.82)

4 Professor catedrático, docente da Universidade de Porto (Portugal), jubilado em 2004, professor visitante em universidades da Alemanha, Brasil e Espanha com larga experiência em Linguística descritiva e lexicologia. Tem pesquisas sobre o português africano e crioulos de base lexical portuguesa.

A partir da análise dos dados entendemos que o número de falantes das línguas africanas teria aumentado caso o Governo tivesse promovido o ensino dessas línguas, especialmente no ensino fundamental e médio. Os dados do Recenseamento apontam que as ditas línguas “Desconhecidas” apresentadas pelo gráfico 1, atingem 1, 83%. Não é possível que uma pessoa fale uma língua que não conhece o nome. Todo falante sabe dizer qual é o nome da sua língua. Cabia aos entrevistadores do Instituto Nacional de Estatística perguntar (durante a coleta de dados) qual é o nome da língua que o cidadão fala. Nesses 1,83% se esconde muitas informações linguísticas importantes que deveriam ter sido aproveitadas, incluindo as línguas em perigo ou ameaçadas de extinção.

Os programas de educação bilíngue em Moçambique ainda são em regime experimental e aparecem de forma tímida sem nenhum compromisso com o “Direito à educação” discutido com pormenor por Guerola (2017) num estudo que analisa a educação escolar indígena, a cultura e a língua. Para o autor, “a inclusão da cultura guarani como objeto de ensino escolar para os alunos serem mais conscientes dos modos de vida e conhecimentos tradicionais guarani, deve ser complementado com o trabalho de preparação dos alunos para **esse mundo, essa globalização** que chega à aldeia a um ritmo acelerado” (GUEROLA, 2017, p.17). No caso de Moçambique, enquanto a política linguística de Moçambique e o seu planeamento hesitam, o crescimento dos falantes de português como língua primeira e segunda aumenta. De 1980 (ano do 1º Recenseamento populacional de Moçambique) para 2017 houve um crescimento de falantes de português como L2 em 15.9%, enquanto que o número de falantes como L1 cresceu 15,3%. Esse dado ilustra como a progressão da língua oficial é eminente prejudicando as línguas autóctones. O Quadro 1 ilustra esses debates:

Quadro 1: Crescimento do português como língua materna (L1) e Língua segunda (L2)

| Estatuto da língua | % falantes em 1980 | % de falantes em 1997 | % de falantes em 2007 | % de falantes em 2017 |
|--------------------|--------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Português L2       | 24,4               | 39                    | 50,3                  | 60,3                  |
| Português L1       | 1,2                | 6,5                   | 10,7                  | 16,5                  |

Fonte: INE (2019, p.64 e 68)

O português continua sendo língua dominante e hegemônica nas áreas urbanas, devido ao privilégio atribuído pela constituição da República de Moçambique. Deixa-se clara a ideia de que não existe uma língua natural incapaz, sem gramática e sem dicionário. A construção de palavras, de frases e de textos/discursos depende do acervo que cada falante tem na sua memória. Todo falante tem na sua memória um conjunto de vocabulário compartilhado pela comunidade na qual pertence. Usando as palavras de Saussure no curso de linguística geral pode-se afirmar que o léxico pertence à *langue* (da comunidade) e o vocabulário é da *parole* (do indivíduo).

Os significados semânticos são uma construção social, significa que quem não conhece esses valores atribuídos pela comunidade encontra um bloqueio na essência da mensagem. Ki-Zerbo citou o seguinte exemplo que liga a língua e a cultura: “na minha língua materna (san), quando se saúda alguém, diz-se: **Que Deus acrescente alguma coisa ao temos!** É um desejo muito comum, que indica que a noção de acumulação, de adição de bens, existe na tradição africana, mas não exatamente no sentido capitalista. Aposta-se sempre em mais coisas.” (KI-ZERBO, 2006, p.134, grifo do autor).

O segundo exemplo foi extraído de Cezário e Votre (2009) que explica que “em zulu, uma língua falada na África, a mulher é proibida de dizer o nome do sogro, o nome dos irmãos deste e o nome do genro, quer estejam vivos ou mortos, e também na pode falar uma palavra semelhante ou derivada: uma mulher cujo genro chama-se **Umánzi** com o radical **mánzi** (água), por exemplo, deverá evitar toso os vocábulos em que se apresenta a palavra **mánzi** e os complexos fônicos semelhantes” (CEZARIO & VOTRE, 2009, p.149, grifos dos autores).

Esses dois exemplos ilustram como a cultura é uma construção social que se liga sempre à língua e por isso significados das palavras se encaixam na forma como a comunidade interpreta o mundo. Precisamos deixar claro que o significado está na palavra e na frase. Entendamos por léxico, o conjunto das palavras de uma língua e o vocabulário são as palavras utilizadas por um indivíduo num discurso. Nem todo léxico é comum na lusofonia, tal como veremos a seguir.

O léxico é o mais escancarado e mais destacado em todas as línguas. É com base nela que se formam significados, que se formam frases e discursos diversos. É a matéria prima para construção do texto. Por isso, a sua criação ou criação resulta de um consenso social. Um exemplo simples é da palavra “porra” no português brasileiro. Vejamos os diversos usos dessa palavra nas frases que se seguem:

a) Estou aqui na estrada e não passa **porra** nenhuma. b)...o amor é importante, **porra**. c) que aula da **porra** desse professor! d) que **porra** é essa? e) Ontem havia um calor da **porra**; f) Não sei **porra** nenhuma; g) conversa comigo, **porra**; h) **porra**, estou brincando!

O uso da palavra **porra** carrega diversos significados. Às vezes retrata irritação, às vezes substitui o nome de um objeto ou coisa, às vezes é um xingamento. No português de Moçambique, a palavra **porra**, carrega um só sentido: irritação/indignação. As palavras variam, ganham novos sentido dependendo do interesse dos falantes. Assim, “em função da grande criatividade dos usuários da língua, o sistema de formas de tratamento é sempre fluido no sentido de que novas formas são continuamente inventadas e outras caem em desuso” (BALSALOBRE, 2017, p.293). Na próxima seção apresentaremos a metodologia e o material que servirá para análises.

#### 4. CARACTERÍSTICAS DO LÉXICO- SEMÂNTICAS DO PORTUGUÊS DE MOÇAMBIQUE

O fenômeno de empréstimos linguísticos acontece com qualquer língua ou variedade. A maioria dos empréstimos provem das diversas línguas bantu faladas pelos moçambicanos. A entrada desses empréstimos segue regras da gramática do português. Por exemplo: qualquer verbo ao chegar é integrado na primeira conjugação terminando em **-ar**: **printar** (*to print*), **tuitar** (*twitter*), **facebookar** (*facebook*), **jobar** (*to job*), **gimar** (*gym*). Os empréstimos linguísticos são **necessários**, mas são **de luxo**. Define-se por **empréstimo necessário** quando no português não existe uma palavra equivalente. Exemplo: *matapa* (molho feito de folhas verdes e novas da mandioca), *pendrive*, e *xima* (massa de farinha de milho que geralmente se come com molho). É **empréstimo de luxo**, quando se empresta uma palavra cujo equivalente está presente no português, mas se empresta por estilo ou capricho que marca identidade ou pertencimento a um grupo social. Exemplo: *show* (espetáculo), *tchopela* (moto-

taxi), *brother* (irmão).

Os exemplos a seguir (a à d) mostram a criatividade lexical do português de Moçambique. Os exemplos foram extraídos do *Jornal@Verdade*:

a) “Diga-nos quem é o xiconhoca da semana” (JV, Ed. 372, p.1)

b) “os ciclistas condutores de bicicletas-táxi são outro trunfo: eles são uma correia de transmissão decisiva entre o povo carênciado no...” (JV, 2.dez.2011).

c) “...estamos tão bem como apregoamos e nem sequer o deixa-andar, jargão amplamente...” (JV, 2.dez.2011).

d) “... o motorista do chapa 100 correu muito e atropelou um peão..” (JV, 28.abr.2012).

Antes de qualquer explicação sobre as unidades lexicais destacadas nas frases acima, é importante saber que cada uma das palavras está inserida num determinado contexto sócio-cultural. Na frase a) destacou-se a palavra ‘xiconhoca’ que é uma junção do nome ‘Xico’ (Francisco) e ‘nhoca’ (cobra). Portanto, ‘xiconhoca’ é todo cidadão que tem ideias políticas contrárias, reacionário ou traidor da pátria. A palavra ‘bicicletas-taxi’ é um neologismo para referir um meio de transporte mais comum em cidades e zonas rurais. A bicicleta é taxi nesses lugares e por isso se atribuiu o nome de ‘bicicleta-taxi’. Na frase c) a palavra ‘deixa-andar’ se refere a alguém que é negligente, aquele que fica passivo e não reage perante uma situação de corrupção. Na frase d) a palavra ‘chapa-100’ se refere ao meio de transporte privado de passageiros. Surgiu pelo fato da tarifa desse transporte for de 100 meticais<sup>5</sup>. As unidades lexicais ‘bicicletas-táxi’ e ‘deixa-andar’ são formadas por justaposição.

Uma simples mudança semântica da palavra torna a palavra nova, senão vejamos: na conversa entre jovens, em músicas, em notas de rodapé de televisão é frequente vermos ou ouvirmos as palavras *cena* (coisa, algo), *damo* (menino que leva anel na cerimônia de casamento ou moços que cortejam um casamento), *casório* (local, lugar onde se realiza uma cerimônia de casamento), *puto* (moço, rapaz), *taco* (dinheiro), *rochar* (errar, falhar), *sograria* (casa dos sogros), *biscato* (trabalho temporário), *babalaze* (ressaca), *infelicidade* (morte), etc.

As palavras aqui apresentadas não ocorrem no português brasileiro. Se ocorrem, carregam um sentido diferente do português. Essas palavras são os moçambicanismos. Elas ocorrem no contexto do português moçambicano e carregam significados compreendidos naquele contexto sociocultural. Algumas delas (*deixa-andar* e *xiconhoca*) carregam elementos históricos. Não se pode negligenciar a presença dessas palavras. Os grandes escritores moçambicanos como José Craveirinha, Mia Couto, Paulina Chiziane e tantos outros utilizam-nas nos diálogos dos personagens.

## CONCLUSÃO

A língua portuguesa tende a se expandir cada vez mais nos países da CPLP. As políticas linguísticas favorecem essa expansão dando oportunidade para que o português seja conhecido além

5 Metical é o nome da moeda de Moçambique.

fronteiras lusófonas. Há medida que a língua se expande vai adquirindo novos formatos: variedades e variantes. Esta língua deixa de pertencer à Portugal passando a ser de todos aqueles que a falam. O português de Angola difere do Português de Moçambique, de Guiné-Bissau e assim sucessivamente. Estamos todos de acordo com o fato de que na lusofonia se fala português, apesar de diferenças lexicais e semânticas mais notáveis. Isso não vai parar porque é um fenômeno normal em todas as línguas. O que se deve fazer é evitar que a língua seja instrumento de exclusão, de segregação social e de opressão. Que os cidadãos não sejam ignorados e que seus sonhos não sejam frustrados apenas porque não colocaram marcas de concordância verbal na frase: “os menino canta”. Que as entrevistas de emprego se concentrem especialmente naquilo que será útil para a vaga na qual o candidato irá ocupar. Devemos entender que a norma-padrão é uma norma artificial, inventada e moldada para atender um grupo socialmente identificado. Ela não corresponde a língua materna de ninguém. Aliás, não se aprende o padrão para falar a todo momento. Espera-se que a norma-padrão seja utilizada em contextos específicos (formais) de comunicação.

A escola não precisa ensinar a língua de casa (norma não-padrão) porque já é conhecida pelos alunos. O professor precisa oferecer aos alunos as diversas formas de falar português e o aluno poderá saber escolher a forma mais adequada em cada contexto comunicativo. Ninguém fala melhor português que o outro. Nem em Portugal não se fala melhor português. Em Portugal não fala português da mesma forma. Há variantes e dialetos: alentejano, madeirense, transmontano, açoriano, algarvio e outros. Não se entende de onde se tirou a ideia de que só em Portugal se fala melhor português!

As nossas pesquisas se preocupam bastante com o ensino. Por isso, deve-se pensar em metodologias de ensino adequadas para o ensino de uma turma que tenha alunos com português como L1 e L2 simultaneamente. Precisamos refletir e pensar como atender esse tipo de turmas que são heterogêneas. Precisamos pensar em manuais de ensino que atendam esse tipo de ensino além de refletir na formação do professor para lidar com essa realidade. Precisamos produzir dicionários cujas unidades lexicais refletem o léxico usado na variedade. Assim, evitaremos frustrar o consulente. Realmente é uma ‘pegadinha’ mandar consultar moçambicanismos num dicionário português ou brasileiro.

Se a educação é a base de desenvolvimento de qualquer nação precisamos refletir sobre como integrar as diversas línguas bantu moçambicanas no ensino para que não sejam marginalizadas. O português é importante para a pátria moçambicana, do mesmo modo as línguas bantu. O importante seria incluí-las no ensino especialmente nas primeiras séries de ensino fundamental e médio por forma a que não haja ruptura brusca da saída de língua bantu para a língua oficial. Quando se proíbe o uso de línguas bantu nas escolas está se criando um contrapeso além de intolerância linguística. Moçambique é signatário da Carta da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996). Pelo menos deveria fazer algo (apoiar, investir na pesquisa e descrição dessas línguas) para que essas línguas africanas não desapareçam num curto espaço de tempo.

O português moçambicano resulta da interferência das línguas bantu no português. Do mesmo modo, o português tem influenciado nas línguas bantu. Aqui, observa-se um contato linguístico entre línguas, fenômeno que é normal em todo mundo. A questão não se trata de classificar línguas qualitativamente. Não existe uma língua melhor que a outra. Todas as línguas faladas em Moçambique pertencem ao patrimônio imaterial e cultural dos moçambicanos. Todas merecem respeito.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- BALSALOBRE, Sabrina Rodrigues Garcia. **Brasil, Moçambique e Angola: desvendando relações sociolinguísticas pelo prisma das formas de tratamento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.
- BANZA, Ana Paula. O português em Angola: uma questão de política linguística. FIEIS, Alexandra; MADEIRA, Ana; LOBO, Maria (Org.). **O universal e o particular: uma vida a comparar**. Lisboa: Edições Colibri, 2015, p. 29-38.
- CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Florianópolis: IPOL, 2007.
- CAMARA JR., Joaquim Mattoso. Língua e cultura. **Letras**. v.4, p.51-59, 1955.
- CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. **Sociolinguística**. in: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). Manual de linguística. São Paulo: Contexto, 2009, p.146-153.
- COELHO, Izete Lehmkuhl et al. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.
- DIAS, Hildizina. **Minidicionário de moçambicanismos**. Maputo: Imprensa Universitária, 2002
- GIL, António Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUEROLA, Carlos Maroto. **“Os alunos teriam que estudar para poder comprar comida”: a escola guarani como necessidade, obrigação e direito**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 22 n. 71, p.1-25, 2017.
- ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- JORNAL@VERDADE. 2018. Disponível em: <http://www.verdade.co.mz/>. Acesso em: 20 de jun. 2018.
- KI-ZERBO Joseph. **Para quando a África?** Entrevista com René Holenstein. Rio de Janeiro, PALLAS, 2006.
- INE-Instituto Nacional de Estatística. **Recenseamento geral da população e Habitação, 2017**. Maputo: INE, 2019.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia de trabalho científico**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- MOURA NEVES, Maria Helena. **Que gramática na escola? norma e uso na língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2009.
- PAGOTTO, Emílio Gozze. Variedades do português no mundo e no Brasil. **Ciência e Cultura**, São Paulo: SBPC, v. 57, n. 2, p. 29-30, abr./jun. 2005.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 6.ed. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2000.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia de trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e trabalho acadêmico**. 2.ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil**. In: BAGNO, Marcos. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004, p.11-23.

RTP-Rádio e Televisão Portuguesa. **Bom Português** . 03 de outubro 2012 (recém nascido ou recém-nascido). Lisboa, 2012. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=mQriOJqBptQ&list=PLy3Z18G7Cn5J5W7QixsD\\_GC2KO6-6-zTJ&index=21](https://www.youtube.com/watch?v=mQriOJqBptQ&list=PLy3Z18G7Cn5J5W7QixsD_GC2KO6-6-zTJ&index=21)>. Acesso em: 18 mai.2019.

SALIMO, Calawia. Educação bilíngue em Moçambique: uma discussão sobre o modelo em curso no país. In: JORGE, Welington Junior (Org.). **Abordagens teóricas e reflexões sobre a educação presencial a distância e corporativa**. Maringá: Unieducul Editora, 2019, p.125-141.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEVERO, Cristine G. Política(s) linguística(s) e questões de poder. *Alfa*, São Paulo, vol.57, nº2, p.451-473, 2013.

SILVA, Myrian Barbosa da. A escola, a gramática e a norma. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004. p.254-266.

TIMBANE, Alexandre António, REZENDE, Meire Cristina Mendonça. A língua como instrumento opressor e libertador no contexto lusófono: o caso do Brasil e de Moçambique. *Travessias*. Cascavel, v.10, n.3, p.388-408, 2016.

TIMBANE, Alexandre Antônio. **A variação e a mudança lexical da língua portuguesa em Moçambique**. Tese de doutorado. 318p. Faculdade de Ciências de Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, 2013a.

TIMBANE, Alexandre António. **A criatividade lexical da língua portuguesa: uma análise com brasileiros e moçambicanismos**. Caligrama: Revista de Estudos Românicos. v.18, n.2, p. 7-30, 2013b.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona de 6 a 9 de Junho de 1996. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf)>. Acesso em: 19 mai. 2019.

# COERÊNCIA E PROGRESSÃO TEXTUAL: UMA POSSIBILIDADE DE ENSINO-APRENDIZAGEM



**VERÔNICA FRANCIELE SEIDEL**

UFRGS

**CHARLIES UILIAN DE CAMPOS SILVA**

UFRGS

**RESUMO:** O ensino da produção e interpretação de textos é parte fundamental da formação de sujeitos críticos e reflexivos. Integrando esse processo, está o estudo da coerência e progressão textual, elementos essenciais para a compreensão do sentido. Entretanto, muitas vezes, o ensino de tais elementos parte de uma abordagem normativista e fragmentada, de modo que aquilo que deveria constituir um conteúdo incitativo do ato de ler textos de maneira eficiente, na maioria dos casos, apresenta-se como uma temática distante do cotidiano dos educandos. Diante disso, o objetivo deste artigo consiste em apresentar uma proposta de aula que trabalhe, de forma contextualizada, o tema coerência e progressão como elementos de sentido do texto, promovendo diálogos e práticas que possibilitem aos estudantes se apropriarem teoricamente do assunto e desenvolverem suas habilidades de leitura e produção de textos. A metodologia de ensino proposta foi pensada para uma turma de Ensino Médio e contempla uma estrutura expositivo-dialogada, partindo-se do conhecimento prévio e da bagagem cultural do estudante em direção à sistematização pedagógica de habilidades, conceitos e saberes correlatos ao tema. Sugere, ainda, a participação ativa do aluno por meio de atividades de leitura, interpretação e produção de textos, realocando o escopo da atuação docente para um papel de mediador e promotor de reflexões e aprendizagens.

Ao mesmo tempo, preconiza uma avaliação que considere o desenvolvimento do aluno como um processo contínuo e holístico, apreciando seu envolvimento durante a aula, seja por meio de perguntas e respostas, da interação com os colegas ou da realização das atividades propostas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Coerência. Progressão semântica. Metodologia de ensino. Prática docente.

**ABSTRACT:** The teaching of textual production and interpretation is fundamental for the formation of critical and reflexive subjects. The study of textual coherence and progression integrate this process, since they are essential elements to understand meaning. However, commonly the teaching of such elements starts from a normativist and fragmented approach, hence what should be an incentive topic to read texts in an efficient way, in most cases is presented as a theme far from students' reality. Therefore, this academic article aims to present a lesson proposal that contextualizes coherence and progression as elements of textual meaning, promoting dialogues and practices that allow students to comprehend theoretically the theme and develop their reading and writing abilities. The proposed teaching methodology was designed for a high school classroom and contemplates an expository-dialogical structure, starting from students' previous knowledge and cultural baggage towards a pedagogical systematization of skills, concepts and knowledge related to the theme. It also suggests the active participation of students through reading, interpreting and writing texts, reallocating the scope of teaching to a role of mediator and

promoter of reflections and learning. At the same time, it advocates an evaluation that considers the development of students as a continuous and holistic process, appreciating their involvement during the lesson, whether through questions and answers, interaction with colleagues or carrying out the proposed activities.

**KEYWORDS:** Coherence. Semantic progression. Teaching methodology. Teaching practice.

## 1. INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem é capaz de instaurar mudanças significativas na vida dos alunos, a exemplo do ensino do tema coerência e progressão textual, que auxilia a formar alunos capazes de produzir e interpretar textos. Na disciplina de Língua Portuguesa, o ensino de elementos que permitam aos alunos, principalmente de Ensino Médio, produzir e interpretar textos mostra-se fundamental para que seja possível formar educandos críticos e reflexivos, contribuindo para a constituição de sujeitos com uma postura ativa na sociedade. Contudo, muitas vezes, o ensino da língua materna ocorre com base em um viés normativo e fragmentado (PEREIRA, 2014), o que acaba tornando tal conteúdo desprovido de sentido aos alunos.

Assim, o trabalho em sala de aula de um conteúdo que visa justamente explicitar aos estudantes como se estrutura um texto coerente, auxiliando-os a compreenderem o processo de coerência e progressão textual e, conseqüentemente, a serem capazes de produzir e interpretar textos de maneira eficiente, na maioria dos casos, apresenta-se como uma temática distante de seu cotidiano. Nesse sentido, o aluno, fora da sala de aula, dificilmente conseguirá entender a função daquilo que deveria ter sido aprendido no ambiente escolar.

Diante disso, faz-se necessário pensar em uma forma de tornar tal conteúdo atraente aos alunos, propondo uma metodologia de ensino-aprendizagem condizente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Por essa razão, este estudo visa, justamente, apresentar uma proposta de aula que abarque o tema dos elementos de sentido do texto, abordando a coerência e a progressão textual sob uma perspectiva voltada à formação de sujeitos críticos e reflexivos.

Pretende-se, portanto, apresentar uma proposta de aula que insira, de forma crítica e contextualizada, o tema coerência e progressão como elementos de sentido do texto, promovendo reflexão, diálogos e práticas que possibilitem aos estudantes efetuar uma apropriação teórica do assunto e desenvolver suas habilidades de leitura e produção de textos. Para isso, parte-se dos seguintes objetivos específicos: discutir os conceitos de coerência e progressão textual com base em bibliografia atualizada sobre o tema; definir um público-alvo ideal para trabalhar tais conceitos; estabelecer uma metodologia de ensino capaz de instigar o aluno quanto à aprendizagem desses conceitos; e descrever uma atividade de avaliação condizente com a formação de alunos críticos e reflexivos em seu processo de produção e interpretação textual.

Para o alcance dos objetivos propostos, será realizada uma revisão bibliográfica em artigos, livros e demais materiais sobre o tema. Primeiramente, serão discutidos os conceitos de coerência e progressão textual e, após, com base no estabelecimento de tais conceitos, será apresentada uma proposta de metodologia de ensino desses conceitos. Assim, este estudo está organizado em três seções, além desta introdutória. Na segunda seção, aborda-se um referencial teórico acerca do tema que seja

capaz de amparar a construção de uma metodologia de ensino dos elementos de sentido do texto. Em seguida, apresenta-se a metodologia proposta, bem como a forma de avaliação que integra essa metodologia. Por fim, expõem-se algumas considerações acerca do estudo desenvolvido.

## 2. DESENVOLVIMENTO

A fim de abordar o tema elementos de sentido no texto (coerência e progressão), apresenta-se um breve escopo teórico e terminológico para circunscrever o que se entende por tais termos no processo de concepção e planejamento da aula<sup>1</sup>. Assim, parte-se da clássica definição de que uma língua é um sistema verbal de signos que se articulam entre si no eixo tempo-espço (SAUSSURE, 2012). Como fenômeno social e possibilidade de comunicação intersubjetiva, é possível também definir a língua como o encontro único e irrepetível de enunciadore (eu e tu, isto é, quem fala e a quem se dirige) em determinado contexto histórico (aqui e agora). Esse quadro compõe uma situação de enunciação, indicando que a língua consiste invariavelmente na língua em uso: é no uso da língua que um signo tem existência; o que não é usado não é signo; e fora do uso o signo não existe (BENVENISTE, 2006).

Por isso, considera-se que a língua é uma atividade social “[...] intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução” (BAGNO, 2007, p. 36). Por sua vez, Lyons (2011, p. 6) afirma que “[...] as línguas são sistemas de símbolos projetados, por assim dizer, para a comunicação”. A comunicação ocorre justamente no momento de interação, isto é, na produção e leitura de um texto. O texto é a matriz condutora da interação humana na/pela língua. Conclui-se, portanto, que a língua é um elemento verbal e comunicativo que possibilita a realização das atividades humanas em seu contexto cultural; por cultura, entendemos o movimento coletivo que faz possível “[...] consolidar uma organização produtiva da sociedade, do qual resulta a produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade” – definição apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 162).

Dessa forma, o texto, materialidade histórica da língua, é uma “entidade linguística abstrata constituída por uma sequência de frases” (FLORES et al., 2009, p. 230). Mais que isso, é preciso ressaltar que o texto é “[...] uma atividade verbal a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos complexos de atividades” (KOCH, 1995, p. 22) e que “o modo de entender a linguagem reside no estudo do texto. Texto é linguagem funcional, quer dizer, linguagem que desempenha um papel em um contexto” (BARBISAN, 1995, p. 54).

A partir disso, é possível concluir que “[...] o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação” (KOCH, 1995, p. 26); portanto, o sentido do texto, atividade social contextualizada, é uma construção que ocorre na interação entre os participantes da atividade linguística. A palavra, entendida como unidade textual, para significar precisa derivar “[...] de um discurso

---

1 Neste estudo, parte-se da definição da atividade de planejar presente no documento oficial *Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*: “planejar implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação das desigualdades que são históricas no Brasil” (BRASIL, 2014, p. 5).

que a sustenta, que a provê de realidade significativa [...] O texto é um objeto linguístico-histórico” (ORLANDI, 1995, p. 110).

Esse objeto linguístico-histórico, por sua vez, está inserido em um contexto de heterogeneidade de linguística, compondo um amplo e crescente mosaico linguístico-cultural: no interior do português brasileiro e suas variedades e variações linguísticas; na relação do português brasileiro com outras línguas faladas em nosso país; e, por fim, no escopo das relações externas entre os países que compõem a comunidade lusófona. Assim, conforme Koch (2007), o processo de construção de sentido no/do texto é uma atividade social que implica o compartilhamento de saberes e o intercâmbio comunicativo entre diferentes sujeitos sociais; dessa perspectiva, o texto é significado pelo encontro de dois universos, que apresentam não apenas habilidades linguísticas distintas, mas também toda uma complexidade de variáveis, como aspectos sociolinguísticos, culturais e políticos. Tal complexidade resulta em uma imensa variedade de gêneros que circulam em nosso cotidiano (MARCUSCHI, 2008).

Partindo-se da premissa de que o sentido é determinado em relação ao contexto de situação (BENVENISTE, 2006), tal conceito pode ser definido como “o modo no qual a referência é apresentada, ou seja, o modo como uma expressão linguística nos apresenta a entidade que ela nomeia” (CANÇADO, 2008, p. 81). Além disso, o sentido, a partir de Koch e Elias (2008), pode ser conceituado como uma complexa teia envolvendo fatores linguísticos (como referência, propriedades semânticas e discursivas) e extralinguísticos: conhecimento de mundo, bagagem cultural, intencionalidade, realidade social e contexto linguístico-situacional. A esse respeito, Koch e Elias (2008, p. 21) afirmam que “considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto”.

Por fim, é preciso dizer que o sentido está atrelado ao gênero do discurso no qual foi produzido, ou seja, está relacionado à materialidade discursiva do gênero discursivo, compreendido não só “[...] pela seleção dos recursos lexicais, mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2010, p. 262). A noção de gênero implica compreender tanto a materialização quanto a estabilidade dinâmica dos enunciados: “para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 2010, p. 304).

Tendo isso em vista, é possível proceder à definição de coerência e progressão semântica do texto. Koch e Travaglia (2011, p. 12) afirmam que a coerência necessita de textualidade, isto é, de uma sequência linguística cuja unidade de sentido “[...] permite estabelecer uma relação entre seus componentes, fazendo que seja vista como um texto e não como um amontoado aleatório de palavras”. Os autores, além disso, conceituam coerência como responsável pela compreensão do sentido global do texto, visto que ela consiste em “[...] um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto” (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 21).

Já Fávero (2012, p. 10) menciona que a coerência “[...] refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, os conceitos e as relações subjacentes ao texto de superfície, se unem numa configuração, de maneira reciprocamente acessível e relevante”. Contudo, a autora tam-

bém adverte que nem sempre coerência e coesão são tratadas como temas diferentes e que, portanto, cada abordagem direcionará essa questão de forma particularizada. De acordo com Halliday e Hasan (1976), é possível pensar a coesão como um elemento interno (estritamente linguístico) e a coerência, por sua vez, como algo externo, pois diz respeito aos contextos situacionais. Ressalta-se que os PCN e os PCN+ são enfáticos em tratar a coerência como tema imprescindível ao processo de construção de sentido no texto e à reflexão sobre o mundo, seus valores éticos e estéticos.

Sobre isso, Koch (2007) afirma que há dois tipos de coesão: estática e dinâmica. Segundo a autora, a “coesão estática refere-se às entidades pertencentes à estrutura dos fatos que permanecem constantes [...] a coerência dinâmica refere-se à disposição e ao entrelaçamento das informações no texto” (KOCH, 2007, p. 32). Assim, percebe-se que a coerência abrange inúmeros fatores além da coesão textual, como elementos linguísticos, conhecimento de mundo, conhecimento partilhado e intertextualidade.

Aqui, trabalha-se o conceito de progressão semântica como o conjunto de elementos que possibilitam à materialidade textual preservar e, ao mesmo tempo, ultrapassar sua tessitura temática, desenvolvendo tópicos, argumentos, narrativas e outras sequências textuais de forma orgânica, organizada e coerente. Dito de outra forma, a progressão atua como uma ponte entre informações novas e antigas do texto, ou seja, sendo o processo pelo qual se constrói, organiza e estrutura um texto. Segundo Koch e Penna (2006), a progressão pode ocorrer tanto de forma contínua, por meio da continuação da sequência textual, quanto de maneira descontínua, a partir de rupturas das cadeias textuais. As autoras também afirmam que “[...] um tema mantém-se, principalmente, graças a processos de sinonímia, hiperonímia, hiponímia, metonímia, pronominalizações, repetições, rotulações, nominalizações – que atuam como reativadores [ou ‘rememorizadores’] de um tópico introduzido” (KOCH; PENNA, 2006, p. 25).

A progressão de um texto é, portanto, um processo móvel; Koch (2018, p. 81) afirma que “[...] os objetos do discurso são dinâmicos, ou seja, uma vez introduzidos, podem ser modificados, desativados, reativados, transformados, recategorizados, construindo-se ou reconstruindo-se, assim, o sentido, no curso da progressão textual”. A autora também assevera que podemos “[...] dizer que a progressão textual se dá com base no *já dito*, no que *será dito* e no que *é sugerido* [...] A progressão textual renova as condições da textualização e a consequente produção de sentido” (KOCH, 2018, p. 85).

Acredita-se, assim, ter definido teoricamente os termos e as bases teóricas de estudo quanto ao processo de construção de sentido. Em suma, é possível afirmar que o texto é uma complexa teia de sentidos que se alternam no processo de significação, ativando e modificando os conhecimentos dos interlocutores e intermediando o processo de interação.

### 3. PROPOSTA DE METODOLOGIA DE ENSINO

Nesta seção, apresenta-se a prática docente proposta, assim como as atividades de avaliação, para o ensino-aprendizagem do tema elementos de sentido no texto.

### 3.1. Proposta de prática docente

A prática docente aqui proposta foi inicialmente pensada para uma turma de 2º ano do Ensino Médio, mas também poderia ser adaptada para estudantes de cursos integrados, subsequentes, concomitantes e superiores que estejam cursando a disciplina de Língua Portuguesa, Linguagens ou Português Instrumental. Em relação ao tempo, essa proposta está prevista para abarcar cerca de quatro períodos letivos entre 45 e 50 minutos.

A metodologia de ensino contempla inicialmente uma estrutura expositivo-dialogada para introdução do tema da aula, partindo-se do conhecimento prévio e da bagagem cultural do estudante em direção à sistematização pedagógica de conceitos, saberes e habilidades correlatas ao tema. Posteriormente, o evento pedagógico ampliará o espaço para a produção e participação do estudante, baseando-se em metodologias ativas de ensino e aprendizagem e realocando o escopo da atuação docente para um papel de mediador e promotor de reflexões, aprendizagens e práticas pedagógicas.

Dessa forma, o professor iniciará a aula colocando alguns enunciados no quadro (“Com a derrubada de todas as árvores e a destruição dos rios, a floresta estará protegida ambientalmente”, “O jogador fez um gol contra, agrediu um torcedor e, por isso, foi elogiado pelo técnico durante a entrevista” e “João, que não é fumante, parou de fumar”), perguntando à turma qual é a característica em comum entre eles. O professor poderá anotar as respostas, destacando, ao final, que os enunciados não são coerentes. Nesse momento, o docente irá questionar para a turma o próprio conceito de coerência, solicitando que cada estudante anote em um pedaço de papel sua resposta (essa resposta será entregue e, em outro momento, devolvida para o estudante).

Após, o professor deverá entregar uma cópia impressa ou fazer uma projeção no quadro de uma charge do cartunista argentino Joaquín Salvador Lavado Tejón, conhecido como Quino (Figura 1).

Figura 1 – Charge Mafalda



Fonte: Quino (2012, p. 49).

Nessa charge, vê-se a famosa personagem Mafalda em uma tentativa – talvez não bem-sucedida – de confortar sua mãe. Mafalda, contudo, adota um de seus discursos críticos sobre a vida, o que, na realidade, parece frustrar ainda mais sua mãe. O professor pedirá que os estudantes, após lerem a charge, debatam em pequenos grupos (2-3 estudantes) a seguinte questão: “é possível dizer que há alguma incoerência entre o que entendemos habitualmente por confortar alguém e a atitude de

Mafalda na charge? Por quê?”. O docente ouvirá a resposta de cada grupo, anotando palavras-chave no quadro, a fim de fornecer um mapa conceitual das respostas. Para auxiliar o processo de interpretação, o professor poderá observar que, por se tratar de um texto que utiliza o humor como crítica social, a incoerência é utilizada como uma ferramenta a serviço do autor.

A partir disso, apresentará aos estudantes conceitos básicos para uma melhor compreensão do tema. Para isso, pode utilizar projeção multimídia para iniciar esse trabalho, com entrega de fotocópias que sintetizem o assunto. A apresentação multimídia deve ser disponibilizada aos estudantes (por e-mail ou inserção no *Moodle* da turma) e abordar coerência e progressão a partir das seguintes referências-chave: Koch e Travaglia (2001, 2011), Koch (2018) e Fávero (2012).

O professor irá, então, realizar a transição do tópico coerência para o tópico progressão semântica. Como texto-base motivador da discussão, o professor poderá exibir algum conteúdo em plataforma digital, como, por exemplo, o vídeo “Dominado”, do Porta dos Fundos, disponível no canal do *YouTube* (<https://www.youtube.com/watch?v=PsrYkX6VBN4&t=16s>), para evidenciar o que é, afinal de contas, a progressão de um texto. No vídeo, uma pessoa de condição social privilegiada vai à delegacia fazer uma denúncia, colocando-se na posição de vítima, contra um suposto bandido; contudo, essa pessoa, na realidade, estava praticando um discurso racista, incriminando e discriminando todas as pessoas negras de seu cotidiano. O professor evidenciará que a ausência de progressão semântica é justamente o elemento que permite chegarmos a essa conclusão.

Nesse momento, serão abordados, como continuação da explanação anterior, aspectos que conduzem à progressão semântica do texto. Durante a explicação, o professor deverá explicar e retomar conceitos e exemplos de coerência e progressão semântica sempre que necessário, a fim de facilitar a apropriação do tópico por parte dos estudantes e ilustrar o tema; e deverá expor exemplos de textos (ou excertos, no caso de textos muito longos) de diferentes gêneros, a fim de evidenciar como a progressão semântica e a coerência perpassam os diferentes textos que compõem os usos linguísticos de uma sociedade.

Encerrada a exposição do tema e sanadas as dúvidas que os estudantes manifestarem, o procedimento pedagógico atuará conferindo maior enfoque à ação de cada estudante. Dessa forma, serão realizados diferentes exercícios de leitura, interpretação e produção textual, com ênfase em aspectos de coerência e progressão textuais. A seguir, apresentam-se três exercícios (Figuras 2, 3 e 4).

Figura 2 – Atividade de produção escrita I (texto coletivo)

A partir dos conceitos estudados, escreva uma frase sobre o que você quiser. Após, passe a folha para o colega atrás de você, até todos terem escrito uma frase em cada texto.

Atente para:

- 1 – elaborar um texto minimamente coerente;
- 2 – manter o texto em um gênero textual;
- 3 – realizar uma progressão textual adequada (início, desenvolvimento e conclusão).

Fonte: elaboração própria.

Figura 3 – Atividade de leitura e interpretação textual

Os parágrafos deste texto estão embaralhados. Dessa forma, você precisa ler o texto, atentando para aspectos de coerência e progressão textual, para decifrar a ordem correta de cada parágrafo.

### **Os desafios do profissional de edição de vídeos**

( ) Entretanto, não custa repetir: a capacidade de se adaptar às constantes mudanças e transformações que permeiam o mercado digital, pode ser determinante para o seu sucesso. A demanda por criação de material multimídia é abundante e um profissional qualificado tende a ser disputado pelos vinculadores de conteúdo.

( ) Algumas dessas variáveis estão ligadas ao uso das cores, à execução de pequenos cortes no meio do conteúdo, à inclusão de frases e informações distribuídas ao longo do vídeo e, principalmente, à qualidade visual do material trabalhado.

( ) Dessa forma, investir na qualidade da edição de vídeo pode determinar o sucesso ou o fracasso do tema associado. O profissional de edição de vídeos é tão importante, quanto aquele que produz o conteúdo que será transmitido e, como tal, merece o reconhecimento pelas técnicas utilizadas e pela qualidade obtida.

( ) Na mesma proporção em que cresce o mercado de edição de vídeos, aumentam as exigências em relação ao profissional que exerce essa função. Aquele que não se adaptar às constantes mudanças do mercado, fatalmente sucumbirá diante das exigências e demandas.

( ) A conclusão que fica é que, por um lado, várias são as demandas e os desafios dos profissionais de edição de vídeos, sobretudo no começo da carreira; por outro lado, esse é um mercado em expansão, que sabe reconhecer e valorizar os melhores profissionais. Esteja nessa lista e alcançará seus objetivos!

( ) Além do conhecimento das diversas ferramentas de edição de vídeo e imagem, o profissional deve estar atento às variáveis que permeiam os vídeos promocionais, publicitários ou jornalísticos.

( ) Com a vinculação massiva dos conteúdos audiovisuais, os consumidores passaram a adotar uma postura cada vez mais exigente. Sendo assim, publicar um vídeo sem qualidade de edição pode não produzir o resultado esperado, mesmo que o conteúdo incorporado seja de extremo valor para o usuário.

Fonte: elaboração própria.

Figura 3 – Atividade de produção escrita II (texto individual)

Para finalizarmos, vamos exercitar um pouco mais a coerência e a progressão no texto: você poderá escolher entre duas crônicas “incompletas”, que contêm apenas um fragmento textual. A partir disso, vamos recriar o texto e suas relações, privilegiando uma organização adequada dos enunciados.

### **Opção I**

**Nos países em que você lava a própria privada, ninguém mata por uma bicicleta** – Gregório Duvivier

Nos países em que você lava a própria privada, ninguém mata por uma bicicleta. Nos países em que uma parte da população vive para lavar a privada de outra parte da população, a parte que tem sua privada lavada por outrem não pode abrir o laptop no metrô (quem disse isso foi o Daniel Duclos).

Não adianta intervenção militar, não adianta blindar todos os carros, não adianta reduzir a maioria penal (SPOILER: isso nunca adiantou em lugar nenhum do mundo).

Sabe por que os milionários americanos doam tanto dinheiro?

### **Opção II**

**Em defesa das flores** (Rubem Alves)

Um velório deveria ter a beleza do outono, toda a beleza do último adeus. Os oficiais teriam de ser os melhores amigos. Que sabem os profissionais da religião da beleza que morava naquele corpo? Quanto a mim, não desejo ser enterrado em ataúde. Sofro de claustrofobia. A ideia de ficar trancado numa caixa me causa arrepios. Acho a cremação um lindo ritual. Neruda declarou que os poetas são feitos de fogo e fumaça. As cinzas, soltas ao vento, lançadas sobre o mar, colocadas ao pé de uma árvore, são símbolos da leveza, da liberdade e da vida. Teria de haver música, do canto gregoriano ao Milton. E poesia. Nada de poesia fúnebre. Cecília Meireles para dar tristeza. Fernando Pessoa para dar sabedoria. Vinicius de Moraes para falar de amor.

Fonte: elaboração própria.

Tais atividades visam proporcionar ao aluno a oportunidade de colocar em prática os conceitos de coerência e progressão textual trabalhados em aula. Para realizá-las, o educando precisará ler, interpretar e produzir textos coerentes e, por conseguinte, com sentido, respeitando sempre o gênero textual a que pertencem.

Após a execução das tarefas propostas, os textos resultantes devem ser discutidos e analisados em grupo, sob a mediação do professor. Além disso, nas aulas subsequentes, o professor deve, sempre que possível, relembrar e reativar conceitos e exemplos que evidenciem a operação de elementos textuais como coerência e progressão.

### 3.2. Avaliação

O art. 47 das Diretrizes Curriculares da Educação básica afirma que “a avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa” (BRASIL, 2013, p. 74). Assim, acredita-se que a avaliação consiste em um processo diagnóstico cujo objetivo, muito mais do que legitimar ou não o saber do estudante, seja compreender as dificuldades, os percursos, os progressos e as dúvidas que fazem parte do repertório de cada estudante. Nesse sentido, conforme o art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a avaliação deve ser contínua e cumulativa, com prevalência de aspectos qualitativos, com obrigatoriedade de estudos de recuperação e frequência mínima de 75% (BRASIL, 1996).

Dessa forma, serão considerados como instrumentos de avaliação tanto a participação ativa e propositiva durante a resolução de exercícios junto à turma quanto a realização, entrega e apresentação, quando solicitado, de exercícios, realizados de forma individual ou em pequenos grupos. Os estudantes receberão retorno sobre suas produções, com assinalação de aspectos positivos e indicação de pontos passíveis de progresso. Sempre que necessário, o professor deverá oportunizar aos estudantes um momento para refazer suas atividades textuais, a fim de sanar dúvidas e diagnosticar continuamente o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, são estes os instrumentos de avaliação da sequência pedagógica ora proposta:

- 1 – resposta oral sobre os enunciados postos no quadro no início da aula;
- 2 – definição escrita pelos estudantes do termo “coerência”;
- 3 – resposta oral à questão sobre a charge da Mafalda;
- 4 – realização de produção escrita I;
- 5 – realização de produção escrita II.

O conjunto desses procedimentos de verificação da aprendizagem poderá receber uma nota parcial a fim de compor a nota do trimestre de cada aluno.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o processo de ensino-aprendizagem tenha a potencialidade de produzir melhorias na vida dos alunos, o ensino da língua materna, muitas vezes, ocorre com base em um viés normativo e fragmentado, o que acaba desprovendo tal conteúdo desprovido de sentido aos educandos. Nesse contexto, é importante encontrar metodologias que aproximem o trabalho realizado em sala de aula do cotidiano dos alunos a partir de uma perspectiva voltada à formação de sujeitos críticos e reflexivos.

Diante disso, o objetivo deste estudo consistiu em propor uma metodologia de ensino, no âmbito da Língua Portuguesa, capaz de explicitar aos estudantes como se estruturam os elementos que conferem sentido a um texto, auxiliando-os a compreenderem o processo de coerência e progressão textual e, por conseguinte, a serem capazes de produzir e interpretar textos de maneira eficiente.

Para isso, realizou-se uma revisão bibliográfica em artigos, livros e demais materiais sobre o tema. A partir de tal procedimento, foi possível apresentar uma proposta de prática docente voltada ao estudo da coerência e progressão textual, elementos essenciais para a compreensão do sentido. Essa metodologia foi pensada para uma turma de 2º ano do Ensino Médio e contemplou uma estrutura expositivo-dialogada, tendo seu início calcado no conhecimento prévio e na bagagem cultural do estudante em direção à sistematização pedagógica de conceitos, saberes e habilidades correlatas ao assunto. Sugeriu, ainda, a participação ativa do aluno por meio de atividades de leitura, interpretação e produção de textos, realocando a finalidade da atuação docente para uma posição de mediador e promotor de reflexões e aprendizagens. Ademais, incluiu uma avaliação que considera o desenvolvimento do aluno como um processo contínuo e holístico, apreciando seu envolvimento durante a aula, seja ele por meio de perguntas, respostas, interação com os colegas ou realização das atividades propostas.

Com base nisso, pode-se afirmar que, a partir de metodologias ativas e que levem em consideração o contexto de cada estudante, é possível instaurar um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem. Como sugestão de estudos futuros, seria interessante colocar esta e outras propostas do gênero em prática, avaliando seus resultados e indicando ajustes e melhorias.

## REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BARBISAN, L. B. Texto e contexto. **Organon**, porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 53-62, 1995.

BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 2006.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 26 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 26 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PCN +. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 24 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 24 set. 2018.

CANÇADO, M. **Manual de semântica: noções básicas e exercícios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2012.

FLORES, V. N. et al. **Dicionário de Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. New York: Longman, 1976.

KOCH, I. G. V. O texto: construção de sentidos. **Organon**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 21-27, 1995.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2018.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I. G. V.; PENNA, M. A. O. Construção/reconstrução de objetos-de-discurso: manutenção tópica e progressão textual. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 48, n. 1, p. 23-31, 2006.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 2011.

LYONS, J. **Lingua(gem) e Linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

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

ORLANDI, E. P. Texto e discurso. **Organon**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 109-116, 1995.

PEREIRA, R. A configuração da coerência textual em produções argumentativas de alunos do ensino médio: uma análise de texto. **Revista Versalete**, Curitiba, v. 2, n. 3, jul./dez. 2014, p. 69-84. Disponível em: <<http://www.revistaversalete.ufpr.br/edicoes/vol2-03/069RodrigoPereira.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

QUINO, J. S. L. **Toda Mafalda**. Da primeira a última tira. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.

# CONSIDERAÇÕES ACERCA DA OBRA DE MACHADO DE ASSIS, ATRAVÉS DE UM NOVO OLHAR DA CRÍTICA



**IZABELLA MADDALENO**

Universidade Federal de Juiz de Fora

**RESUMO:** Machado de Assis talvez seja um dos escritores mais revistados pela crítica, seja ela formada por críticos brasileiros ou estrangeiros, devido à importância de sua obra. É fato que desde o fim do século XIX até o momento atual, as leituras machadianas sofreram um processo de esclarecimento e amadurecimento, o que contribuiu para iluminar o texto machadiano, revelando as sutilezas de sua composição literária para o leitor. O objetivo desta pesquisa é revisitar os importantes críticos machadianos com o intuito de apontar as principais contribuições, que eles acrescentaram à obra machadiana, a partir de um novo olhar que foi dirigido a esses estudos através da literatura comparada, pautaremos nossa discussão em torno de alguns dos principais teóricos do comparatismo como Kristeva e Bakhtin.

**PALAVRAS-CHAVE:** Machado de Assis, críticos machadianos, Kristeva e Bakhtin.

**ABSTRACT:** Machado de Assis is perhaps one of the most critically-searched writers, be it Brazilian or foreign critics, due to the importance of his work. It is a fact that from the end of the nineteenth century until the present time, the Machado readings underwent a process of enlightenment and maturation, which contributed to illuminate the Machado text, revealing the subtleties of its literary composition for the reader. The objective

of this research is to revisit the important Machadian critics in order to point out the main contributions that they added to Machado's work, from a new look that was directed to these studies through comparative literature, we will guide our discussion around some of the main comparative theorists like Kristeva and Bakhtin.

**KEYWORDS:** Machado de Assis, Machado critics, Kristeva and Bakhtin.

## 1. INTRODUÇÃO

Iniciemos por notar que a literatura brasileira do século XIX foi constituída por meio do critério do nacionalismo. Os escritores, a fim de produzirem uma literatura que fosse própria do Brasil, construindo, a noção de identidade nacional, escolheram o índio como um símbolo pertencente, exclusivamente, à produção literária brasileira, distanciando-se, portanto, dos modelos da antiga metrópole e dos literários franceses. Assim, a crítica literária brasileira começou a julgar primeiro a qualidade da obra e dos escritores, a partir da especificidade nacionalista, depois o critério adotado foi devido à influência do Romantismo e mais tarde do cientificismo da época. Se Machado não foi classificado como um autor nacionalista, nem do Romantismo ou do Realismo, os críticos buscaram outra forma de interpretar e

entender a obra dele, evidenciando as características que eram significativas do escritor e que foram tidas por originais, características essas como: a imitação e o humor, a finalidade era encontrar uma forma de enquadrá-lo em uma perspectiva de análise e de compreensão de seus textos. O crítico José Verissimo, foi um dos percussores. Araripe Jr em “Machado de Assis” (1958) e Alcides Maya em *Machado de Assis. Algumas notas sobre o humor* (1912) também delinearam o aspecto do humor em Machado, julgando uma particularidade do escritor diante dos outros modelos e escolas literárias, tornando-se o único dentre os escritores brasileiros a abordar tal vertente.

Entretanto, Silvio Romero em *Machado de Assis. Estudo comparativo da literatura brasileira* (1897) definiu o humor machadiano como uma imitação, não considerando-o ainda como uma particularidade predominante do autor. Como podemos perceber, na cena literária brasileira, a discussão entre a originalidade da obra e a imitação de um autor pelo outro já era uma constante. De fato, a noção de propriedade autoral veio a ser considerada importante para os estudos literários somente com a modernidade, pois na antiguidade a produção artística e a literária eram vistas como um legado da tradição. Assim, o autor poderia retornar ao discurso do outro, para, então, tecer a sua própria obra. Entretanto, com a modernidade, o conceito de plágio literário foi redefinido, visto que “por volta de 1810-1830, a passagem do “plágio” em sentido amplo, prática difundida (comunidade de temas, obrigatoriedade de formas, legado da tradição), ao plágio em sentido estrito (roubo de um texto) (...) torna-se doravante um problema” (SCHNEIDER, 1990, p. 42) e a posse das ideias foi, portanto, instituída, como dissertou o teórico Michel Schneider em *Ladrões de palavras* (1990):

É na articulação entre a idade clássica e época moderna que a acusação de plágio se constitui progressivamente. Até então, a invenção não é levada em nenhuma conta e a arte é construção. (...)Do mesmo modo, não viria à cabeça de ninguém a ideia de acusar La Fontaine de ter plagiado Esopo, quando, no mais das vezes, ele não fez senão pôr em versos franceses do século dezessete as fábulas que todo mundo aprendia de cor na escola. Os clássicos tinham, assim, o empréstimo fácil e alegre. Na época moderna, ao contrário, a pilhagem alegre cede lugar à angústia de influência (SCHNEIDER, 1990, p. 55).

A questão da originalidade foi muito discutida pelos críticos, uma vez que muitos consideravam que o autor era original somente se apresentasse suas próprias ideias de forma independente, autônoma e sem estar relacionada a nenhum texto. Acerca disso, o teórico francês Laurent Jenny em *A estratégia da forma* (1979) afirmou que toda obra literária relaciona-se por meio de outros textos, sendo impensável que ela seja pura:

Face aos modelos arquetípicos, a obra literária entra sempre numa relação de realização, de transformação ou de transgressão. (...) A sua compreensão pressupõe uma competência na decifração da linguagem literária, que só pode ser adquirida na prática numa multiplicidade de textos: por parte do decodificador, a virgindade é, portanto, igualmente inconcebível. Se se pode omitir por tanto tempo este aspecto da obra literária, foi porque o seu código cegava de tão evidente. A obra aparecia “fora-do-código”, como uma fatia de realidade viva nas suas páginas, e que, por isso, só consigo mesma podia relacionar-se (JENNY, 1979, p. 5-6).

Silvio Romero, ao nomear a obra de Machado como mera imitação, o faz de maneira pejorativa, demonstrando-nos ser uma prática condenável. No entanto, se retornamos à antiguidade clássica,

veremos que imitar um modelo era tomado como regra de um bom escritor, sendo um procedimento simplesmente literário, como ponderou Tânia Carvalhal em *Literatura Comparada* (2006): “A imitação é um procedimento de criação literária. Sabiam-no os clássicos, que estimulavam a imitação como prática necessária, tanto que a converteram em norma. Isso comprova que a invenção não está vinculada à ideia do “novo”. E mais, que as ideias e formas não são elementos fixos e variáveis” (CARVALHAL, 2006, p. 54). Desse modo, o olhar do escritor ao produzir uma obra será sempre único, partindo de sua própria experiência, realidade e visão de mundo, e é por meio disso que a obra se constitui como original, mesmo que nela se note a presença de outras vozes, que como vimos é uma relação impensável de se conceber, ou que se utilize visões de outros autores, o que enriquece o texto literário, contribuindo para apresentar um novo texto, em que a tradição se faz presente, seja dialogando e atualizando, Schneider acerca disso nos afirma que:

A originalidade da obra decorre então de sua capacidade de engendrar mundos (psíquicos ou reais, a distinção fica abolida pelo que se pretende seja, precisamente, um “realismo psicológico”, e que Freud denominou “realidade psíquica”), e não do fato que essa visão “primeira” foi engendrada por um autor “primeiro”, sem origem. Não há outra realidade além da que o criador produz com o seu olhar; não há outro ponto de vista que não o da sua visão (SCHNEIDER, 1990, p. 140).

### 1.1.O comparatismo e o estudo de fontes e influências

A análise da obra de Machado, segundo os critérios do Romantismo ou Naturalismo, não foi enfocada pela crítica. Na década de 1930, uma nova abordagem passou a ser enfatizada, uma vez que começou a notar-se no escritor a qualidade de ser um ótimo observador das ambiguidades humanas e sociais, depreendendo-se, então, a capacidade dele em relacionar-se com os escritores de seu tempo e também com as questões do meio em que estava inserido no Brasil do Oitocentos, e por isso chamava atenção por parte dos teóricos, que tentavam descobrir, por meio da psicologia do autor, as motivações que o levaram a escrita de sua obra, conforme nos explicitou Moraes:

Em meados da década de 1930, a despeito de certas continuidades, temos uma mudança de perspectiva da crítica machadiana. O humorista levemente pessimista ou o mestiço de estilo escorregado dariam lugar a um observador das ambiguidades humanas e sociais. Sai de cena o escritor à parte do seu meio e entra o olheiro do espetáculo humano, cujos motivos e origens se encontram na psicologia do autor, que ora o conectam com os escritores de seu tempo, voltados para a condição absurda do homem moderno; ora o integram a seu meio, como observador do ambiente carioca. Os parâmetros de escola, românticos e naturalistas, são em parte deixados de lado, por força dessa perspectiva, mais interessada em flagrar na sua obra motivações recônditas do autor (MORAES, 2007, p. 19).

Na verdade, foi com os estudos comparatistas que a obra de Machado ganhou uma nova perspectiva crítica de análise, no qual se pode perceber com riquezas de detalhes a grandiosidade da obra do autor. No campo literário, a literatura comparada começou a ser estudada a partir do século XIX, momento no qual esse termo passou a ser usado com maior frequência. Assim, a aproximação de duas ou mais literaturas que estabelecem relações de similaridades ou não foi relegada a essa área.

Sabe-se que é inerente ao ser humano utilizar a comparação a fim de estabelecer possíveis correspondências de semelhanças ou de diferenças entre seus objetos de interesse. Este processo analítico está presente em nossas ações diárias, visto que estamos constantemente estabelecendo relações comparativas com o intuito de nos orientarmos. De fato, a comparação faz parte da atitude mental humana. É nela que nos apoiamos para estabelecer valores de ganho e perda ou relações vantajosas e desvantajosas. Assim, o ato de comparar está presente no pensamento do ser humano e também na organização cultural, bem como explicitado pela crítica Tânia Franco Carvalhal em *Literatura Comparada* (2006):

(...) a comparação não é um método específico, mas um procedimento mental que favorece a generalização ou a diferenciação. É um ato lógico-formal do pensar diferencial (processualmente indutivo) paralelo a uma atitude totalizadora (dedutiva). Comparar é um procedimento que faz parte da estrutura de pensamento do homem e da organização da cultura. Por isso, valer-se da comparação é hábito generalizado em diferentes áreas do saber humano e mesmo na linguagem corrente, onde o exemplo dos provérbios ilustra a frequência de emprego do recurso (CARVALHAL, 2006, p. 6).

Foi através da comparação que a crítica pode ver que Machado tinha uma imensa capacidade analítica, já que o escritor, desempenhava o duplo movimento de recorrer à tradição, escrevendo sobre ela, e associando-a ao espaço carioca brasileiro.

Em 1939, Eugênio Gomes inaugurou o estudo de fontes na obra de Machado de Assis. Grande parte dos críticos argumentou que a influência inglesa possibilitou que o texto machadiano ganhasse um novo vigor. José Veríssimo, Silvio Romero e Alcides Maya afirmaram que essa influência pertencia a uma parte formal do escritor. Lúcia Miguel Pereira examinou a contribuição dos ingleses em Machado. E Barreto Filho afirmou que o processo de estilização do autor foi advindo do humorismo inglês, conforme delineou Moraes:

Veríssimo acusa a influência, que diz ser formal, mas não diz de “raiz do autor”, que vai em parte na mesma linha de Romero (...) Alcides Maya segue a mesma linha de Veríssimo e Romero (...) vendo similitudes na parte formal. Lúcia Miguel Pereira fala do “desembaraço” que os ingleses deram à prosa de Machado, mecanismo que outros críticos dirão vir de suas crônicas. Como Barreto Filho, ao afirmar, original e curiosamente, que essa desenvoltura da prosa machadiana teria vindo primeiro das crônicas de jornal, para, em seguida, sofrer um processo de estilização (ele usa o verbo “enxertar”) por obra do influxo do humorismo inglês (MORAES, 2007, p. 23).

Vale pontuar que a perspectiva tomada por certos segmentos dos estudos comparados de somente identificar nos autores paralelismos, semelhanças ou diferenças, demonstrando apenas que um autor leu o outro sem fazer nenhuma análise interpretativa destas relações, fez com que a literatura comparada sofresse, em meados do século XX, severas críticas pelo seu método de abordagem, visto que ela havia se tornado uma disciplina somente de caráter investigativo de fontes e influências entre os autores. Esta proposta foi seguida pela escola francesa que tinha como críticos: F. Baldensperger, P. Van Tieghem, J.- M. Carré e M.- F. Guyard.

Em 1958, o teórico René Wellek, através do artigo “A crise da literatura comparada”, dirigiu

ferrenhas críticas à escola francesa, que estava em um estado de estagnação permanente, tal como apontou. Ele elaborou essas críticas a partir dos pressupostos teóricos da literatura comparada, contestando a fragilidade das teorias fundamentadas e preconizadas. De acordo com ele, seria imprescindível a revisão metodológica da disciplina.

Os motivos que especificariam a estagnação da disciplina seriam a falta de um objeto particular de estudo e de uma metodologia que lhe fosse própria. Desse modo, os críticos franceses foram acusados por Wellek de manterem uma metodologia obsoleta, conferindo, portanto, a parte mais negativa do factualismo, do cientificismo e do relativismo histórico do século XIX à literatura comparada. Além disso, a separação da literatura comparada da literatura geral, na visão do crítico, era sem fundamentação, pois esta distinção tornava o comparativismo uma análise fragmentária de textos sem nenhuma conexão, o que prejudicaria até mesmo os estudos da obra em sua totalidade, contribuindo por reduzir a própria literatura. E, ainda, tornando a literatura comparada uma subdisciplina limitada, que investigaria apenas as fontes e as influências dos autores estrangeiros. Wellek apontou ainda a necessidade de ir mais além da teoria de fontes e influências. Acerca disso o estudioso assinalou que:

*O comparatista qua comparatista*, neste sentido limitado, só poderia estudar fontes e influências, causas e efeitos, e seria impedido, até mesmo, de investigar uma única obra de arte em sua totalidade, uma vez que nenhuma obra pode ser inteiramente reduzida a influências externas ou considerada um ponto irradiador de influência sobre países estrangeiros apenas. (...) O desejo de se restringir a “literatura comparada” ao estudo do comércio exterior entre duas literaturas limita-a a uma preocupação com as aparências, com escritores secundários, com traduções, diários de viagem, “intermediações”; em suma, torna a “literatura comparada” uma mera subdisciplina que investiga dados acerca de fontes estrangeiras e reputações de escritores (WELLEK, 1994, p. 109-110).

Interessante comentar que entre 1940 e 1950 as discussões de fontes e influências devido à excessiva abordagem desses estudos também começaram a surgir nos estudos machadianos bem como ao que acontecia no cenário europeu. E algumas alterações podiam ser observadas, a partir dos pesquisadores Otto Maria Carpeaux, Augusto Meyer e Eugênio Gomes visto que utilizavam algumas expressões para se referirem à obra machadiana, denotando, portanto, uma mudança de análise, como enfatizou Moraes:

Expressões como “amálgama das fontes”, “complexo quimismo”, “mistura”, “compósito de influências”, “alquimia psicológica”, aparecem aqui e ali nas obras de Otto Maria Carpeaux, Augusto Meyer e Eugênio Gomes, entre o fim da década de 1940 e fins da de 1950. Parecem representar um momento de crise ou de saturação de uma forma de abordagem das fontes ou influências machadianas, que de alguma forma mostrava os próprios limites dos modelos de fazer essa crítica” (MORAES, 2007, p. 25).

Contudo, foi com o estudo de Meyer que ocorreu a mudança de perspectiva no estudo de fontes e influências em Machado, através do ensaio “O Delírio de Brás Cubas” (1952), no qual o teórico discute o surgimento de várias fontes em um episódio machadiano, o que o faz tecer a seguinte constatação, conforme Moraes:

(...) o entendimento da relação entre um autor e outro não se limita a pontuações da presença de um na obra de outro sem levar em conta o processo que levou um até a obra do outro. E quando Meyer fala em “complicado quimismo” e “organismo assimilador” para afirmar a impossibilidade de distinguir entre o texto original e o “imitado”, é possível entrever uma saída de visada intertextual, que desfaz a hierarquia entre autores e defende a horizontalidade e a troca de sentidos entre textos e discursos, “quimismo” que estaria na origem de todo texto (MORAES, 2007, p. 27).

Eugênio Gomes em *Machado de Assis* (1958) também percebeu que a perspectiva das fontes e das influências deveria ser repensada, reflexão feita, a partir do capítulo “Delírio” de Machado em que ele diz ser constituído por um compósito de influências. Gomes também destaca a imprecisão das fontes na obra machadiana e a característica do escritor de incorporá-las, afastando-se do texto de influência, sobre isso asseverou Moraes:

Voltando a tocar no “Delírio”, ele escreve; “O capítulo desse delírio é um *compósito de influências*, no qual se cruzam reflexos de várias direções, o que naturalmente dificulta a individualização cabal de algumas delas. (...) Além disso, Gomes ainda vai chamar a atenção para a imprevisibilidade que Machado dá ao desenvolvimento das ideias que bebe de suas fontes (...) Ele acentua o caráter “peculiaríssimo” da incorporação da fonte na obra de Machado, distanciando-se cada vez mais da ideia de influência (MORAES, 2007, p. 28).

Pela saturação dos estudos de fonte e influência, os críticos encontraram uma nova a forma de analisar a obra machadiana, através da mudança de paradigma teórico. Vale destacar que este momento foi relevante para crítica machadiana, já que muitos trabalhos foram produzidos, sendo significativos para a reflexão sobre Machado.

## 1.2. Uma nova abordagem dos estudos machadianos

Entre os anos de 1950 e 1960, foi um período em que se produziu importantes pesquisas, que ampliaram e renovaram os estudos machadianos, a partir de um novo olhar lançado por alguns pesquisadores, e por isso a concepção de fontes e influências foi abandonada. Dentre os teóricos, temos: Afrânio Coutinho, José Galante de Souza, Jean-Michel Massa e Raimundo Magalhães Jr, esses trabalhos ressaltaram sobretudo a relação de Machado com a literatura estrangeira, como sublinhou Moraes:

Os anos de 1950 e 1960 foram muito importantes para os estudos machadianos pois houve nesse período um intenso trabalho bibliográfico que gerou sua *Obra completa* (1959), organizada por Afrânio Coutinho, a imprescindível *Bibliografia de Machado de Assis* (1955) de José Galante de Souza, os *Dispersos de Machado de Assis* (1965), de Jean-Michel Massa, e as compilações de crônicas e contos feitas por Raimundo Magalhães Jr. Com isso o *corpus* machadiano aumentou de forma significativa, sobretudo pelo resgate e pela descoberta de seus textos escritos nos jornais e revistas da época. Assim, novos estudos puderam se ampliar e renovar, entre eles os estudos da presença da literatura estrangeira na obra de Machado (MORAES, 2007, p. 30).

Assim, ao invés de se usar o termo influência, a crítica será guiada pela palavra presença em suas análises. Edoardo Bizarri foi o primeiro pesquisador a destacar a presença da literatura estrangeira em Machado, ao fazer um levantamento das citações diretas da obra de Dante Alighieri em Machado. Contudo, ele não faz nenhuma interpretação delas, Moraes chamou a atenção para o termo “apreciação crítica”, que Bizarri utilizou no lugar de influência, enfatizando a mudança de concepção por parte da crítica, então comenta sobre o pesquisador italiano:

“Todavia ele não se arrisca no campo da interpretação, a não ser no caso das razões que motivaram Machado a traduzir o canto XXV, não obstante fale de “apreciação crítica da presença de Dante em Machado de Assis”, o que demonstra uma motivação interpretativa. Em todo caso, a opção por “apreciação crítica” em vez de “influência” ou termos afins, revela já uma nova perspectiva desses estudos (MORAES, 2007, p. 31).

Outra produção relevante foi a do francês Jean- Michel Massa, através do ensaio “La présence de Dante dans l’oeuvre de Machado de Assis”. Massa divide as citações de Dante em dois grupos, as dos episódios mais conhecidos de Dante: I, III, V e XXXIII e as citações que não eram tão usadas, como o canto XXV que Machado traduziu. Ele ainda assinalou que a presença da literatura estrangeira, somou-se a obra machadiana, acerca disso Moraes explicitou:

Finalizando, para Massa, Machado bebeu nas melhores fontes (“aux meilleures sources”), assimilando a herança do passado, a qual fecunda sua criação, e que a “contribuição da cultura estrangeira alia-se harmoniosamente à criação original”. Neste sentido diz que essa integração dá-se de forma equilibrada, “*le just milieu*”, perfazendo uma interpretação meio classicizante de Machado, em que a ideia de harmonia sugere uma relação menos crítica e mais reverente (MORAES, 2007, p. 32).

Dessa maneira, através da crítica machadiana, notamos, quanto à forma, que os teóricos ao se relacionarem com o texto machadiano, modificaram a sua concepção de análise. Isso aconteceu, de modo geral, com os outros críticos que estavam preocupados com os rumos que o comparatismo havia tomado ao utilizar somente a fórmula do reconhecimento de fonte e influência. A literatura comparada, então, foi ganhando um estatuto próprio e independente a partir da revisitação crítica de seus próprios fundamentos. De fato, as mudanças metodológicas propostas pelos críticos do século XX contribuíram para que o comparativismo se estruturasse melhor enquanto disciplina e teoria.

A reformulação dos conceitos basilares da literatura comparada tradicional, no século XX, levou os teóricos a repensarem a respeito da natureza, o funcionamento dos textos, as funções que as obras possuem dentro do sistema literário que as compõe, além das relações que a literatura apresenta com os outros sistemas semióticos. Dentro deste contexto foram relevantes as formulações críticas dos seguintes pesquisadores Iuri Tynianov<sup>1</sup> (1971), Jan Mukarovsky<sup>2</sup> (1971) e Mikael Bakhtin<sup>3</sup> (1981).

1 TYNIANOV, Iuri. Da evolução literária. In: —, et al. Teoria da literatura (Formalistas russos). Porto Alegre, Globo, 1971.

2 MUKAROVSKY, Jan. La junzione, la norma e il valore estetico come fatti sociali (Semiologia e sociologia dell’arte). Torino, G. Einaudi, 1971.

3 BAKHTIN, Mikhael. Problemas da poética de Dostoiévski. Rio de Janeiro, Forense, 1981.

O teórico Iuri Tynianov, formalista russo, demonstrou que qualquer elemento textual, ao ser retirado de seu contexto inicial e introduzido em um outro contexto, adquire um valor interpretativo diferente do que era originalmente. Tal afirmação propiciou a mudança da perspectiva paradigmática do comparatista, que começou a notar a função que o texto literário assumia quando posto em um contexto diverso. Outra contribuição crítica foi a do estruturalista Jan Mukarovsky que, contrário às concepções anteriores do texto fechado em si mesmo, argumentou que a obra literária não é um sistema isolado em si mesmo, mas faz parte de um conjunto de correlações extraliterárias.

É a partir da contribuição do crítico russo Mikael Bakhtin [1929], que a literatura comparada estabeleceu outros rumos teóricos e metodológicos na relação do autor com o texto, e da crítica literária, que antes propunha uma investigação da obra em termos de fontes e de influências. Bakhtin, ao introduzir a teoria de que todo texto é dialógico, constituindo-se, portanto, como o diálogo de textos anteriores, propiciou que uma nova abordagem fosse relegada ao texto literário. Esta noção foi essencial ao comparatismo, que atravessava um momento de crise devido à falta de rigor metodológico, tornando-se, então, um dos pilares fundamentais para a teoria textual. Segundo as reflexões do crítico, é impossível que um texto, oral ou escrito, seja puro, visto que a linguagem humana é um sistema, baseado na repetição e na reprodução: “Não há nem pode haver textos puros. (...) Portanto, por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado)” (BAKHTIN, 2015, p. 309-310). Na realidade, as ideias bakhtinianas renovaram os estudos comparados, que estavam atrelados aos conceitos de fonte e de influência. E foi baseado nos pressupostos bakhtinianos, que a crítica Julia Kristeva cunhou o termo “intertextualidade”. Cabe comentar que para chegar ao conceito de intertextualidade, Julia Kristeva apoiou-se nas obras bakhtinianas: *Problemas da poética de Dostoiévski* [1929] e *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* [1965], em que Bakhtin, elaborou a noção dialógica dos textos, que “são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2015, p. 323), e ocorrem entre linguagens e entre diferentes sujeitos do discurso. A título de exemplo, em *Problemas da poética de Dostoiévski*, o crítico sublinhou a respeito do diálogo entre os textos:

De fato, o caráter essencialmente dialógico em Dostoiévski não se esgota, em hipótese alguma, nos diálogos externos composicionalmente expressos, levados a cabo pelas suas personagens. *O romance polifônico é inteiramente dialógico*. Há relações dialógicas entre todos os elementos da estrutura romanesca, ou seja, eles estão em oposição como contraponto. As relações dialógicas — fenômeno bem mais amplo do que as relações entre as réplicas do diálogo expresso composicionalmente — são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância (BAKHTIN, 2015, p. 47).

Julia Kristeva em *Introdução à semântica* (1974), ao abordar as noções de texto, assinalou que Bakhtin estabeleceu um modelo para a estrutura literária, situando o texto na história e também na sociedade, formado pela leitura dos escritores aos textos anteriores e na reescrita dessas leituras em textos predecessores. Kristeva, então, ressaltou que Bakhtin:

é o primeiro a introduzir na teoria literária: todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de *intertextualidade* e a linguagem poética lê-se pelo menos como *dupla* (KRISTEVA, 1974, p. 64).

Vale destacar que o termo *intertextualidade*, ganhou notoriedade, passando a ser associado a Bakhtin devido à obra de Julia Kristeva, uma vez que em nenhum momento o crítico russo cunhou o termo *intertextualidade* ou os seus sinônimos: *interdiscurso*, *intertexto*, *interdiscursivo*, *interdiscursividade*, sobre isso nos explicitou José Luiz Fiorin em *Bakhtin: outros conceitos- chaves* (2015):

Se formos ater-nos ao significante, não temos o que dizer, pois na obra bakhtinianas, não ocorre os termos *interdiscurso*, *intertexto*, *interdiscursivo*, *interdiscursividade*, *intertextualidade*. No conjunto da obra do autor russo aparece uma única vez o termo *intertextual* (...). No entanto, a primeira coisa a verificar diante dessa ocorrência é se ela se trata de um problema de tradução. Como a tradução brasileira foi a partir do francês, consultou-se primeiro o texto em francês, em que a palavra também aparece (...). Como, no entanto, a tradução francesa certamente estaria impregnada das ressonâncias da obra de Kristeva, que introduziu Bakhtin na França, seria preciso consultar outras traduções feitas a partir do texto russo. Tomando a tradução espanhola, nota-se que o termo nela não ocorre (...). Essa tradução parece mais fiel ao texto russo (...). Assim, não há nem mesmo o termo *intertextual* na obra bakhtinianas e esse verbete, portanto não teria lugar (FIORIN, 2015, p. 162).

Depois dos estudos de Julia Kristeva, o conceito de *intertextualidade* foi discutido e ampliado por vários pesquisadores na cena literária. O crítico francês Laurent Jenny (1979) chamou atenção para o fato de que não é somente através do código linguístico que a *intertextualidade* pode ser notada, mas é preciso considerar ainda a presença dela no próprio conteúdo formal da obra:

Acontece ainda que a *intertextualidade* não só condiciona o uso do código, como também está explicitamente presente ao nível do conteúdo formal da obra. Assim sucede com todos os textos que deixam transparecer a sua relação com outros textos: imitação, paródia, citação, montagem, plágio, etc. A determinação *intertextual* da obra é então dupla: por exemplo, uma paródia relaciona-se em simultâneo com a obra que caricatura e com todas as obras parodísticas constitutivas do seu próprio gênero (JENNY, 1979, p. 6).

Ele ressalta ainda que Julia Kristeva, ao definir o processo *intertextual* como um processo de absorção e transformação de outro texto, colaborou para que o estudo das fontes fosse feito:

Contrariamente ao que escreve Julia Kristeva, a *intertextualidade* tomada em sentido estrito não deixa de se prender com a crítica das fontes: a *intertextualidade* designa não uma soma confusa e misteriosa de influências, mas o trabalho de transformação e assimilação de vários textos, operado por um texto centralizador, que detém o comando de sentido. O que ameaça, como é bem de ver, tornar imprecisa esta definição, é a determinação da noção de texto e a posição que se adotar face aos seus empregos metafóricos (JENNY, 1979, p. 14).

Dessa maneira, o crítico explanou que é a partir das marcas estruturais do texto, e da análise interpretativa destas estruturas, que também pode-se notar a relação *intertextual*. Conforme Jenny,

a noção de intertextualidade faz levantar alguns questionamentos: “A partir de que altura se pode falar de presença dum texto noutro, em termos de intertextualidade? Vamos tratar do mesmo modo a citação, o plágio e a simples reminiscência? (JENNY, 1979, p. 14). Assim, o teórico pondera que ao se falar de intertextualidade, é necessário que “se possa encontrar num texto elementos anteriormente estruturados, para além do lexema” (JENNEY, 1979, p. 14).

O teórico Gérard Genette, em *Palimpsestos* [1982], ampliou os horizontes da teoria textual ao apresentar cinco tipos de relações entre textos, postas de maneira dialógica e não estanque. Ele as determinou como aspectos da textualidade que seriam: a intertextualidade, a paratextualidade, a metatextualidade, a hipertextualidade e a arquitectualidade. Desse modo, ele, então, definiu a intertextualidade como uma relação de coopresença, estabelecida entre dois ou vários textos, que pode ser notada por meio da citação, do plágio ou da alusão. A citação é a forma mais explícita e literal, percebida através do uso das aspas com ou sem referência precisa. O plágio, por sua vez, é menos explícito e canônico, uma vez que é uma cópia não declarada. A alusão acontece quando se percebe a relação de um enunciado com um outro:

Quanto a mim, defino-o de maneira sem dúvida restritiva, como uma relação de coopresença entre dois ou vários textos, isto é, essencialmente, e o mais frequentemente, como presença efetiva de um texto em um outro. Sua forma mais explícita e mais literal é a prática tradicional da *citação* (com aspas, com ou sem referência precisa); sua forma menos explícita e menos canônica é a do *plágio* (em Lautréaumont, por exemplo), que é um empréstimo não declarado, mas ainda literal; sua forma ainda menos explícita e menos literal é a *alusão*, isto é, um enunciado cuja compreensão plena supõe a percepção de uma relação entre ele e um outro, ao qual necessariamente uma de suas inflexões remete: assim, quando Madame des Loges, brincando com provérbios, com Voiture, diz: “Esse não vale nada, provemos um outro.” O verbo *provar* (em lugar de “propor”) não se justifica e não se compreende senão pelo fato de que Voiture era filho de um mercador de vinhos (GENNETE, 2010, p. 15).

Cabe sublinhar que o crítico francês, ao adotar a ideia de que a intertextualidade é possível somente, através da presença efetiva de um texto em outro, restringe em muito o conceito, tal como foi concebido por Bakhtin e defendido por Kristeva de que toda obra literária é formada pelo processo de absorção e de transformação entre os textos. A paratextualidade é uma associação menos explícita, no qual o texto mantém com o paratexto: título, subtítulo, intertítulos, prefácios, posfácios, epílogos, advertências, prólogos, notas, epígrafes, ilustrações, capa, sobrecapa, ao leitor compete que faça as inferências necessárias a fim de associar os elementos extratextuais ao texto. A metatextualidade é uma relação crítica, no qual um texto comenta outro texto sem a necessidade de citá-lo e ao menos nomeá-lo, como declarou o teórico:

O terceiro tipo de transcendência textual, que eu chamo de *metatextualidade*, é a relação, chamada mais correntemente de “comentário”, que une um texto a outro texto do qual ele fala, sem necessariamente citá-lo (convocá-lo), até mesmo, em último caso, sem nomeá-lo: é assim que Hegel, na *Fenomenologia do espírito*, evoca, alusiva e silenciosamente, *O sobrinho de Rameau*. É, por excelência, a relação *crítica* (GENNETE, 2010, p. 16-17).

A hipertextualidade é determinada como uma relação que liga um texto B (hipertexto) a um texto anterior A (hipotexto) de forma que um não mencione nada sobre o outro, porém o hipertexto não poderia existir sem o hipotexto, como acontece com *A Eneida* e *Ulisses* que são hipertextos de um mesmo hipotexto: *A Odisséia*, a respeito disso pontua o crítico:

Entendo por hipertextualidade toda relação que une um texto B (que chamarei *hipertexto*) a um texto anterior A (que, naturalmente, chamarei *hipotexto*) do qual ele *brot*a de uma forma que não é a do comentário. (...) *A Eneida* e *Ulisses* são, sem dúvida, em diferentes graus e certamente a títulos diversos, dois (entre outros) hipertextos de um mesmo hipotexto: a *Odisséia*, naturalmente. Como se vê por esses exemplos, o hipertexto é mais frequentemente considerado como uma obra “propriamente literária” do que o metatexto – pelo simples fato, entre outros, de que, geralmente derivada de uma obra de ficção (narrativa ou dramática), ele permanece obra de ficção, e, como tal, aos olhos do público entra por assim dizer automaticamente no campo da literatura; mas essa determinação não lhe é essencial, e encontraremos certamente algumas exceções (GENNETE, 2010, p. 19).

A arquitextualidade é uma categoria taxonômica, sendo considerada mais abstrata e mais implícita, podendo articular uma menção paratextual, a partir do título ou subtítulo, sobre isso comentou Genette:

O quinto tipo (eu sei), o mais abstrato e o mais implícito, é a *arquitextualidade*, definida acima. Trata-se aqui de uma relação completamente silenciosa, que, no máximo, articula apenas uma menção paratextual (titular, como em *Poesias*, *Ensaios*, o *Roman de la Rose*, etc., ou mais frequentemente, infratitular: a indicação *Romance*, *Narrativa*, *Poemas*, etc., que acompanha o título, na capa), de caráter puramente taxonômico. Essa relação pode ser silenciosa, por recusa de sublinhar uma evidência, ou, ao contrário, para recusar ou escamotear qualquer taxonomia. Em todos os casos, o próprio texto não é obrigado a conhecer, e por consequência declarar, sua qualidade genérica: o romance não se designa explicitamente como romance, nem o poema como poema. Menos ainda talvez (pois o gênero não passa de um aspecto do arquitexto) o verso como verso, a prosa como prosa, a narrativa como narrativa, etc. Em suma, a determinação do *status* genérico de um texto não é sua função, mas, sim, do leitor, do crítico, do público, que podem muito bem recusar o *status* reivindicado por meio do paratexto: assim se diz frequentemente que tal “tragédia” de Corneille não é uma verdadeira tragédia, ou que o *Roman de la Rose* não é um romance (GENETTE, 2010, p. 17).

Com efeito, Gérard Genette categoriza os tipos de citações e de referências que um texto pode assumir, quando estabelece uma relação dialógica com o outro texto, diferenciando-se de alguns teóricos como: Bakhtin, Kristeva, Michael Riffaterre, que atribuíram ao termo intertextual todas estas especificações das quais ele tratou.

Em suma, a partir desse estudo, que traz em cena uma revisitação crítica observamos o quanto os estudos bakhtinianos deram um panorama importante para a literatura comparada, e foi a partir desse viés que as pesquisas machadianas foram renovadas, proporcionando um novo olhar para a obra machadiana, acrescentando outras perspectivas críticas para a compreensão dos gêneros literários aos quais Machado de Assis se dedicou: romances, contos, crônicas e poemas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARARIPE JÚNIOR, Tristão de Alencar. *Obra crítica de Araripe Jr.* 3v. Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa / MEC, 1958.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- CARVALHAL, Tania F. *Literatura comparada*. 4 ed. São Paulo: ÁTICA, 2006.
- CESCHIN, O. H. L. “Uma página dantesca de Machado de Assis”. *Revista do Instituto Italiano de Cultura*, São Paulo, v.8, 1999.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2015.
- GOMES, Eugênio. *As influências inglesas em Machado de Assis*. Bahia: s.e, 1939.
- \_\_\_\_\_. “O Testamento Estético de Machado de Assis”, em *Machado de Assis*, Obra Completa, Rio de Janeiro, Aguilar, 1959, vol. III, pp. LVII-LXXIX.
- GENETTE, Gérard. *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Traducción de Célia Fernández Prieto. Madrid: Taurus, 1989.
- JENNY, Laurente. “A estratégia da forma”. In: *Poétique revista de teoria e análise literárias*. Intertextualidade. Coimbra: Almedina, 1979.
- KRISTEVA, Julia. *Introdução à Semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- MAIA, A. *Machado de Assis. Algumas notas sobre o humor*. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Jacintho Silva, 1912.
- MAGALHÃES Jr., Raimundo. *Vida e obra de Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 1981.
- MASSA, Jean Michel. “La présence de Dante dans l’ouvre de Machado de Assis”, in Botrel, J.F. *Études luso-brésiliennes*. Paris: PUF, 1966.
- MERQUIOR, José Guilherme. “Gênero e estilo das «Memórias Póstumas de Brás Cubas»”. In: *Revista Colóquio/Letras*. Ensaio, n.º 8, Jul. 1972, p. 12-20.
- MORAES, Eugênio Vinci. *A tijuca e o pântano. A Divina Comédia na obra de Machado de Assis entre 1870 e 1881*. (Doutorado em Literatura Brasileira) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007 ([www.teses.usp.br/teses/disponiveis](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis)).
- ROMERO, Silvio. *Machado de Assis. Estudo comparativo de literatura brasileira*. Campinas: Editora da Unicamp, [1897] 1992.
- SCHNEIDER, Michel. *Ladrões de Palavras: ensaio sobre o plágio, a psicanálise, e o pensamento*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- WELLEK, René. *A crise da literatura comparada*. In: CARVALHAL, Tania e COUTINHO, Eduardo (organização). *Literatura comparada: textos fundadores*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

# ÉTICA NARRATIVIZADA, HISTORICIDADE E PACTO METAFICCIONAL EM *HHhH* E *CHARLOTTE*



**THAYENNE ROBERTA NASCIMENTO  
PAIVA**

Universidade Federal Fluminense

**RESUMO:** O conceito de metaficção surgiu em 1970, por William Gass, embora uma nova forma de realismo já estivesse sendo elaborada a partir de 1960. Como consequência, houve uma eclosão de definições e renomeações deste conceito, tornando-o plástico e complexo. A metaficção, apesar de não ser considerada gênero literário, pode ser vista como uma estratégia de narrativa literária que reinventa a literatura, ao desvelá-la em seus “bastidores” de criação e em meio a reflexão do conhecimento que ela gera. Apresenta, pois, uma narrativa incerta e de idas e vindas, à medida que pondera acerca de um recorte temporal histórico. Dito isso, faremos alguns apontamentos em dois romances contemporâneos franceses, de cunho metaficcional: *HHhH*, de Laurent Binet e *Charlotte*, de David Foenkinos. Ambos os romances situam seu contexto histórico na Segunda Guerra Mundial. Sugerimos que o pacto metaficcional entre autor e leitor, presente nestas duas obras, se estabelece por uma ética narrativizada da recuperação da historicidade pela via do ficcional no evento pretérito.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pacto metaficcional, ética narrativizada, historicidade, *HHhH*, *Charlotte*.

**ABSTRACT:** The concept of metafiction emerged in 1970, by William Gass, although a new form of realism was already being elaborat-

ed from 1960 onwards. As a consequence, there was an emergence of definitions and renaming of this concept, making it plastic and complex. Metafiction, despite not being considered a literary genre, can be seen as a literary narrative strategy that reinvents literature, by unveiling it in its “backstage” of creation and in the midst of the reflection of knowledge that it generates. It presents, therefore, an uncertain narrative of comings and goings, as it ponders about a historical temporal cut. Having said that, we will make some notes in two French contemporary novels of a meta-fictional nature: *HHhH*, by Laurent Binet and *Charlotte*, by David Foenkinos. Both novels situate their historical context in the Second World War. We suggest that the meta-fictional pact between author and reader, present in these two works, is established by a narrativized ethic of the recovery of historicity through fiction in the past event.

**KEYWORDS:** Metafictional pact, narrativized ethic, historicity, *HHhH*, *Charlotte*.

*O único lugar em que a verdade existe são os bastidores. (FOENKINOS, 2017, p. 39).*

Ao longo do século XXI, especialmente, percebemos o aprofundamento de modos de narrativas literárias que exigem da ficção o compromisso de dizer a verdade. E qual é o

protótipo de verdade? O que preocupa-se menos com histórias, enredos e personagens imaginários, e que apresente uma narrativa dos eventos da realidade vivida. Deste modo, mais do que serem respaldadas pelo real, as ficções devem expor o próprio real, isto é, o que nele de fato acontece. Tal postura é fruto de nosso momento atual, nomeado como pós-verdade (FUKS, 2017, p.76), que exige esse compromisso das áreas do saber com o verídico, uma vez que a verdade encontra-se em descrédito (basta notarmos o *boom* midiático de notícias falsas e distorcidas que nos deparamos diariamente). No caso em particular da literatura, a pós-verdade parece ter fragilizado a fabulação no romance contemporâneo, ao concentrá-la em um pacto de verdade, entre autor e leitor, que sustente a veracidade do que está sendo narrado.

Essa exigência mais reflexiva e menos imaginativa sobre a ficção assinala uma mudança de consciência na literatura contemporânea (KRUMREY, 2015, p. 15): uma preocupação narrativa com o desejo de realidade. Consequentemente, a literatura vê-se mergulhada numa crise de representação, pois seu foco passa a ser direcionado para a reflexão de experiências individuais. Com isso, contextos e enredos são ditados por essas experiências, e não o oposto. Um exemplo claro dessa “nova” estratégia narrativa é a metaficção. Embora, nem tão nova e desconhecida ela seja.

A metaficção surgiu como termo em 1970, no livro *Ficção e as imagens da vida*, do romancista, ensaísta e crítico literário americano William Howard Gass. O curioso desse livro é que Gass não estava ponderando sobre uma nova modalidade de narrativa literária, mas refletindo a ficção em sua relação com a filosofia. Embora não considerado um gênero literário, alguns teóricos da literatura recuperaram o termo usado por Gass e passaram a analisá-lo como uma modalidade narrativa. Deste momento em diante, houve uma profusão de críticos literários que se aprofundaram em descobrir em quais obras a prática metaficcional vigorava. Assim, ela foi apontada como já existente desde o século XVII, com a publicação, em 1605, de *Dom Quixote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes Saavedra. Para os críticos, há ainda outras outras neste período que apresentam uma reflexão metaficcional: *A vida e as opiniões do cavalheiro Tristram Shandy*, em 1759, do romancista e clérigo anglicano irlandês Lawrence Sterne, e *Jacques, o fatalista*, em 1796, do filósofo francês Denis Diderot.

Neste artigo, propomos comentar dois romances franceses metaficcionais: *HHhH* (2012) de Laurent Binet e *Charlotte* (2016), de David Foenkinos. O primeiro trata da organização da Operação Antropóide, que culminou no atentado que tirou a vida do oficial nazista Reinhard Heydrich. Para tanto, Laurent Binet ressalta a importante participação da Resistência Tcheca e o recrutamento de dois paraquedistas fundamentais na execução desta operação militar: Jozef Gabčík e Jan Kubiš. *Charlotte* discorre sobre a vida da pintora alemã judia Charlotte Salomon, morta aos 26 anos de idade nas câmaras de gás de Auschwitz, quando se encontrava grávida de cinco meses.

Convém advertir que não pretendemos com a análise que se segue ofertar respostas, ou possíveis respostas, sobre o que é essa prática discursiva (até porque não há como esgotar o tema, dada a pluralidade de seu debate), porém três indagações serão pertinentes em nossa análise: afinal, o que é a metaficção? Qual é o seu aspecto mais significativo? A prática metaficcional acirra a crise de representação da ficção ou reinventa a consciência da literatura?

A particularidade da metaficção, comum em todas as definições que tentam particularizá-

la, refere-se a uma prática de narrativa autoconsciente. Nela, o autor, também narrador, pondera a respeito da capacidade ontológica da ficção e do procedimento de escrita da narrativa. Porém, e é justamente sobre outra característica que julgamos que melhor define a prática metaficcional: ao expor a possibilidade de ficcionalizar determinado acontecimento pretérito, o autor abre a oportunidade ao leitor de juntos compreenderem, na construção narrativa, os significados e as formas de narrar que emergem dessa construção. E este é o aspecto que julgamos mais pertinente para compreendermos o discurso metaficcional.

Escrevemos acima que a metaficção ficcionaliza os acontecimentos pretéritos, porque, para Josefina Ludmer, esta prática discursiva apresenta uma dada realidade remontando a um evento histórico, cujo fim seria “fabricar um presente” (2010, p. 1). No esteio do novo realismo que passou a vigorar na literatura, a partir da década de 1960, a metaficção surgiu com um objetivo bastante claro: afastar-se das convenções realistas que vigoraram no século XIX. Em decorrência de tal postura, alguns teóricos da literatura categorizaram-o como antirromance, definição rejeitada posteriormente por Gass.

Um dos traços marcantes dessa nova modalidade discursiva é a problematização do constructo ficcional sobre um evento histórico, sem perder de vista sua relação com a realidade da experiência vivida no evento. Em *HHhH*, Laurent Binet questiona, em vários momentos da primeira parte do livro, a redução dos eventos históricos ao recurso ficcional, possivelmente acarretando a perda significativa da verdade histórica. Já David Foenkinos, em *Charlotte*, não deixa esse questionamento claro em sua narrativa, provocando o leitor a se questionar se o que tem diante de seus olhos parece ou não inventividade, descoberta feita somente na leitura bem avançada da obra.

Além disso, a narrativa é marcada pela ausência de linearidade, por causa das constantes interrupções que o narrador, também autor, produz em sua narrativa. As idas e vindas que caracterizam o discurso metaficcional expõe uma construção cercada de dúvidas e incertezas, pois à medida que o autor/narrador apresenta possibilidades variadas de imaginar a forma como o evento ocorreu, desvela os diferentes rumos que a narrativa pode tomar.

O curioso no romance de Foenkinos é que a sua tentativa de romancear o livro que a própria pintora produziu ainda em vida, o tenha restringido em suas interferências metaficcionais, que apenas aparecem no capítulo três da primeira parte. Só que, diferente de Binet, que apresenta uma aguda preocupação com a fabulação, vemos em Foenkinos um autor exageradamente envolvido com a sua personagem, como que sua recuperação a materializasse de novo. Isso nos permite compreender que o autor não estabelece restrições quanto à fabulação, visto em sua narrativa pela suposição de expressões e sentimentos que as personagens que conviveram com a pintora e, ela mesma, parecem ter demonstrado. O ponto central, então, para Foenkinos, é que essa fabulação deve obedecer cegamente aos imperativos estéticos, como se cada palavra usada para compor a narrativa fosse um traçado de um pincel que, pouco a pouco, expusesse os contornos da vida de Charlotte. Em contrapartida, o livro *HHhH*, ao discorrer sobre o primeiro encontro entre os paraquedistas, a fim de pôr em prática o

plano da Resistência, conhecido como Operação Antropóide<sup>1</sup>, de matar Reinhard Heydrich<sup>2</sup>. A dúvida de como apresentar ao leitor esse encontro é externada pelo narrador deste modo: “Não sei ainda se vou “visualizar” (isto é, inventar) esse encontro ou não. Se eu o fizer, será a prova definitiva de que, decididamente, a ficção não respeita coisa alguma” (2012, p. 113).

É neste misto de dúvidas e incertezas que a metaficção, que “não respeita coisa alguma”, brinca com os imperativos da pós-verdade. O artifício do contraditório e instável revela-se como um surpreendente mecanismo de afirmação pessoal do autor, transmitindo a ausência de crença sobre o sujeito, sobre a memória e sobre a capacidade de sustentação da verdade. Logo, a reconstrução narrativizada dos eventos históricos nos induz a pensarmos que o autor não fugiria com a verdade, já que os acontecimentos são, em sua grande maioria, documentados. Essa indução, em Binet, mostra que, apesar de se ancorar em documentos e fotos da época da Segunda Grande Guerra, sutilmente se deixa influenciar pelo desvio de opiniões pessoais do autor, também narrador: “Ao mesmo tempo, eu não disse que queria fazer um manual de história. O que faço é dar uma versão pessoal dessa história. Por isso minhas visões se misturam às vezes aos fatos.” (2012, p. 111).

Contudo, não significa que o autor/narrador deixe de simular situações à medida em que restaura os fatos do passado. O leitor está ciente das expectativas de verdade que introduz em sua narrativa, já que o objetivo do autor é o de constantemente refletir sobre como a ficção reconstituiria tais acontecimentos reais. Isso nos permite sustentar que a metaficção em nada agrava a crise de representação da literatura, mas, antes, a reinventa, mesmo que, para isso, o autor tenha que descortinar os bastidores da construção ficcional para o leitor. Como sustenta o escritor brasileiro Julián Fuks, a crise de representação na literatura ficcional expõe um movimento paradoxal de autodestruição, com um suposto afastamento da prática de fabulação, permitindo a essa mesma literatura reinventar-se (2017, p. 85). Portanto, a destruição que a crise aparenta gerar à literatura, provoca o repensar de seus limites:

Se o romance se priva hoje do que lhe foi característico por tanto tempo, talvez não seja por um gesto sacrificial contrário a si mesmo, a abolição terminante da invenção, mas por uma necessidade de reinventar-se como gênero. Nessa perspectiva, não estaríamos diante de uma nova crise, portanto: estaríamos diante de uma nova possibilidade, ainda que estranha e controversa, de reascensão (2017, p. 79).

Por meio da prática metaficcional, o autor convida o leitor a um jogo de caça-verdades. O retorno autoral, muito em voga com as estratégias discursivas como a autoficção, a autobiografia e a literatura híbrida, não ocorre no sentido de uma recuperação de autoridade no e sobre o texto, mas de modo dissimulado, performatizado, de forma que confunda e desestabilize o leitor, o tirando de sua

---

1 Codinome de uma operação militar organizada pelos britânicos, cujo objetivo era aniquilar o oficial alemão Reinhard Heydrich. Esta operação foi executada em 27 de maio de 1942, cabendo a Jozef Gabčík e Jan Kubiš assassinar o oficial, assim que este deixasse a sua residência em direção a Praga. Contudo, a submetralhadora que Gabčík portava, uma Sten, emperrou, exigindo de Kubiš uma ação rápida, que o levou a atirar uma granada contra o carro em que Heydrich estava, antes que o mesmo reagisse. O oficial alemão, apesar de gravemente ferido, só veio a óbito em 4 de junho de 1942.

2 Reinhard Tristan Eugen Heydrich foi oficial superior alemão e também possuiu a patente de Protetor da Boêmia e Morávia (atual República Checa). Envolvido com a Conferência de Wannsee, realizada em 20 de janeiro de 1942, foi um dos responsáveis pela orquestração do plano de deportação e extermínio dos judeus por toda a Europa.

zona de conforto, aquela que outrora, com o Estruturalismo, deu-lhe legitimidade interpretativa sobre os textos. E o que faz com que esse retorno não seja um modo de controle? É que nas atuais escritas performatizadoras, o autor duvida de si à medida que escreve sua narrativa.

Em *HHhH*, Binet expõe claramente ao leitor como será o processo de ficcionalização de sua história, como se dessa forma pudesse preparar o leitor para as inventividades que julgar pertinentes, sem que elas pareçam um controle autoral: “Quando se trata de fazer reviver uma conversa, o resultado é geralmente forçado e o efeito obtido é o oposto do desejado: vejo demais os cordões do procedimento, ouço demais a voz do autor querendo reaver a das figuras históricas das quais tenta se apropriar” (2012, p. 25). O que Binet confia mais adiante em seu livro, é que tanto a tentativa em ser verdadeiro fracassa, quanto a própria confissão do excesso de inventividade mostra a sua vontade de moldar a narrativa ao seu modo, isto é, de como supõe que se deram os preparativos para o atentado contra Heydrich: “Droga, ainda não deu! Eu deveria ter sido mais claro quanto ao pacto narrativo” (2012, p. 51).

Já em *Charlotte*, Foenkinos não nos explica acerca de seu processo de ficcionalização, isto é, o livro já irrompe com a jovem pintora alemã diante do túmulo de sua tia materna, de quem ganhou o mesmo nome. A cena convida-nos a pensar se realmente houve esta situação, uma vez que não há informações a respeito. Esta postura é adotada porque a preocupação de Foenkinos, diferente da de Binet, não é com os imperativos de verdade. Ele sabe onde encontrar todas as pistas que conduzem à sua heroína. Um exemplo claro desta segurança é quando o autor percorre os corredores da escola que Charlotte frequentou: “Eu também fiz esse caminho./Inúmeras vezes, os meus passos nos passos dela./Idas e voltas nas pegadas da menina Charlotte.” (2016, p. 31).

O interessante é que, pela metaficção, autor e leitor se aproximam muito mais, por meio de um texto que convida, quase diretamente, ao diálogo. Isso ocorre pela problematização, consciente e reflexiva, da relação entre realidade e narrativa metaficcional. Com análises e divagações, inscritas no próprio “corpo” do texto, lembra ao leitor que a tarefa autoral que ele tem diante dos olhos é fruto de um processo que leva em conta quais modos um evento histórico possibilita graus diferenciados de ficcionalização. Ao longo dessa problematização ocorrem quebras, propositalmente produzidas pelo autor/narrador, advertindo o leitor que, ao final da narrativa, o resultado será uma obra de ficção.

As quebras percebidas ao longo da narrativa são sutis. No capítulo um, da quinta parte, o narrador ficcionaliza uma situação que aconteceu em 1938 com Charlotte. Neste ano, a Academia de Belas-Artes havia organizado um concurso para premiar o melhor trabalho artístico. Em votação rápida e unânime, os professores escolheram o trabalho de Charlotte. Contudo, devido ao crescimento da perseguição nazista contra os judeus, a jovem judia não pode receber o prêmio de melhor pintura, pois tanto ela quanto a instituição sofreriam sérias perseguições. Humilhada, indicou uma amiga sua, Bárbara, uma menina alemã ariana para receber o prêmio em seu lugar. No capítulo quatro, da quinta parte, a narrativa é interrompida pela explicação do narrador acerca do recrudescimento da violência e da perseguição nazista, conhecido como *Kristallnacht*/Noite dos Cristais<sup>3</sup>. A explicação sobre a violência nazista termina com a prisão do pai de Charlotte, Albert Salomon, no campo de

---

3 O assassinato do diplomata alemão Ernst vom Rath pelo judeu Herschel Grynszpan serviu de pretexto para a perseguição violenta nazista contra os judeus e o saque de seus bens.

concentração ao norte de Berlim, retomando a ficcionalização desse episódio e como ele ocorreu.

Em contrapartida, em *HHhH*, Laurent Binet precisa recorrentemente afirmar seu compromisso com a verdade. Apesar de reforçar esse compromisso, deixa claro que, ao final, sua obra será de cunho ficcional: “Espero simplesmente que, por trás da espessa camada refletora de idealização que vou aplicar a essa história fabulosa, o espelho de duas faces da realidade histórica ainda se deixe atravessar” (2012, p. 8).

Podemos enxergar, inclusive, nesta postura uma função social da metaficção: da mesma maneira que o autor interroga e reflete acerca de seu ato de escrita e da ontologia ficcional, convida a sociedade a fazer o mesmo consigo mesma, diante do que produz ontologicamente e que se encaixa na noção de verdade (STAM, 1992, p. XIV), como na citação do acima. Talvez nos perguntemos qual verdade produzida pela sociedade. Como ressalta Patricia Waugh, o que a metaficção, originária da pós-modernidade, mostra é a inconstância em que esta produção de verdade ocorre (1984, p. 7).

Significa dizer que o modelo de sujeito que assinala a nossa época não apresenta socialmente uma identidade estável, que tornem seu ser mais preciso. Esse sujeito na prática metaficcional é o autor, que precisa se recriar, posto que reflete incessantemente sobre si, quando abre espaço para pensar o outro (inclusive, tornando-se um outro em si mesmo). Desejamos sustentar com isso que o sujeito é a ponte de ligação entre a instabilidade da verdade e a reconstituição mnemônica que quer ser verdadeira e fidedigna com o evento histórico ou pessoal abordado na narrativa literária metaficcional.

Como consequência, essa narrativa é carregada de dúvidas e de questionamentos de um autor/narrador que percebe sua fragmentação identitária, visível em si quando ponderado sobre uma personagem histórica escolhida (como ocorre em *HHhH*, com a escolha dos paraquedistas Jozef Gabčík e Jan Kubiš, e com a pintora Charlotte Salomon, escolhida por Foenkinos). E como essa fragmentação consegue dialogar com a verdade? Se a ideia de verdade apresenta-se para nós, atualmente, vulnerabilizada, como continuamos a ter obrigações em sustentá-la?

Em termos metaficcionais, o autor se vale da ficção como manobra evasiva e de fuga de uma sustentação mais verdadeira de si e de sua escrita-narrativa. Com essa manobra, ele se dissimula e se autoconstrói na alteridade, isto é, vendo sua identidade tão fragmentada, ele se reconstrói no outro através do espaço inventivo da ficção. Vemos, com isso, o que Franklin Rudolf Ankersmit salienta muito bem: estaríamos vivendo uma época marcada pela rebeldia contra a teoria, em prol da experiência. Redescobrir a experiência, e com ela seus imperativos de verdade é, desta maneira, resgatar um sujeito eclipsado pela teoria e pela linguagem (2005, p. 2).

Ao refletir acerca dos modos de ficcionalização por meio da reconstrução de um evento histórico, a metaficção confronta a História, mostrando-lhe que, qualquer pretensão de verdade sobre o passado, somente podemos alcançá-la por meio da narrativa. Isso não significa reduzir a História à condição de desacreditada. Porém, a narrativa metaficcional a convida à reflexão sobre outros modos de escrita “históricas” menos pretensiosas e menos cientificistas acerca dos eventos históricos.

Se fizermos o movimento de pensar a metaficção enquanto uma narrativa histórica, inserimos

História e Literatura na ideia de um compartilhamento discursivo do passado. Isso acarreta, ao mesmo tempo, a historicização da Literatura, e reduz a História à condição de escrita literária, desestabilizando sua pretensão cientificista.

Se ambas narrativizam o passado, podemos considerá-las esvaziadas de suas especificidades? Não, uma vez que, para o caso da metaficção, o passado presentificado na narrativa literária “retorna” apenas textualmente, em meio à fabulação. Significa ressaltar que, a metaficção não aprofunda os métodos heurísticos da História, no que tange a validação ou refutação dos vestígios históricos. Essa postura compete ao historiador e, como bem nos lembra Reinhart Koselleck em entrevista para Carsten Dutt, essa é a ausência que caracteriza o modo de operar do crítico literário (2015, p. 320), e que podemos pensar igualmente sobre o autor de literatura. O que não podemos perder de vista é que a Literatura contribui e enriquece a História quando resgata, também, a historicidade do evento pretérito.

Ao se inscrever na realidade social e histórica, a metaficção literaliza a história e interroga sobre as bases de construção da ficção. Apesar de a metaficção entrar em choque com a História, posto que ambas trabalham com a transmissão da verdade, é aquela que vê-se diante de um dilema. Ao tentar representar o que, supostamente, possa ter acontecido no passado, mesmo com a tentativa por parte do escritor de metaficção de ir em busca de vestígios pretéritos que lhe assegurem uma construção mais fidedigna, a metaficção permanece presa à linguagem, único meio possível de alcançar a experiência vivida pretérita.

A metaficção, ao mobilizar o passado histórico na reflexão literária pela ficção, questiona os limites que dividem história e literatura. O fundo histórico nas narrativas metaficcionais faz com que Hutcheon as considere como metaficções historiográficas, pois a ficção pós-moderna é, ao mesmo tempo, algo que reflete sobre si mesma (daí a utilização do prefixo meta) e histórica (pois, somente ocorre em meio à recapitulação de um evento histórico). Nas palavras de Linda Hutcheon, são “(...) a narratividade e a textualidade do nosso conhecimento do passado que estão sendo enfatizados; não é uma questão de privilegiar o fictício ou o histórico.” (1989, p. 22).

A reflexão ontológica provocada pela metaficção no interior do texto ficcional convida-nos, porque retroalimenta, a ponderar a respeito de nossa experiência vivida. Com este movimento, que mantém-se constante ao longo de toda a narrativa, a prática metaficcional levanta questionamentos que nos impulsionam a conhecer outros ângulos possíveis da (nossa) realidade:

A reflexividade exige um questionamento dos limites. (...) Quando um texto concentra a atenção para os limites de seus meios de expressão e os limites de seu ser — quando sua autoconsciência aventura-se na auto-expressão — então, o inefável está mais intimamente em questão. Mas a narração reflexiva destaca essa circunstância em virtude de explorar os limites que a encerram, em vez de chamar a atenção para a história cercada por estes limites (GARCÍA LANDA, 1991, p. 39).

Podemos, então, reduzir a metaficção à condição de discurso teórico? Não, pois é um modo de ponderação circunscrita aos limites da ficção e que não elimina suas contradições internas (postura

esta diferente de uma estrutura puramente teórica). O que a metaficção gera, mais especificamente, é o apontamento daquilo que desconhecemos, porque por nós não pode ser mais visto, como é o caso do passado. Ressaltado por García Landa, a metaficção provoca o leitor a pensar sobre esse desconhecimento, cooptando a história pela literatura. O resultado disso é a possibilidade de conhecimento sobre o passado, pelo viés narrativo.

Porém, não é exagerar lembrar, a metaficção, em momento algum, abandona as estratégias miméticas em sua elaboração (KEMP, 2010, p. 10), apenas expõe abertamente como elas podem ser produzidas e como são fabricadas sobre o passado histórico. O curioso desse não-abandono é que o leitor não consegue se imaginar no texto metaficcional. De que modo, então, o leitor interage com a narrativa metaficcional? Por meio do pacto metaficcional entre autor e leitor, cujo fim é estabelecer uma relação ética entre os dois. O autor da metaficção, ao centrar seu foco na análise crítica sobre o conteúdo abordado, já que este mimetiza a realidade histórica “pela análise formal do texto” (SCHWARZ, 2001, p. 3), gera uma narrativa ética que deve ser apreendida e ponderada pelo leitor. Em melhores palavras, e é o que consideramos a contribuição mais importante da metaficção, é a elaboração de uma crítica ética, pela narrativa, acerca do que o leitor deve apreender dos eventos traumáticos históricos e das historicidades envolvidas, a fim de que reflitamos sobre nós mesmos no mundo e acerca do que de fato sabemos sobre a história do mundo em que vivemos. Segundo Daniel Schwarz,

(...) autores escrevem para expressar suas ideias e emoções, o caminho de vidas humanas e os valores para os quais eles vivem são de interesse fundamental para autores e leitores; literatura expressa percepções acerca da vida humana e reações para situações humanas, e que é a principal razão porque nós lemos, ensinamos e pensamos sobre literatura. (2001, p. 4).

Ou seja, por meio da ética narrativizada, conhecemos-nos melhor pela leitura, somos capazes de perceber os múltiplos ensinamentos que o texto produz (tanto no autor, quanto nos diferentes leitores) e somos capazes de compreender e de adquirir um conhecimento mais apurado de genocídios, como foi o Holocausto. E isso feito por meio de uma narrativa de cunho histórico que apresenta marcas de historicidade, que servem de ponte entre o texto e a realidade (POMIAN, 2012, p. 18). Tais obras metaficcionais “reforçam certas posições éticas como admiráveis e outras como questionáveis ou indefensáveis, mas também, liga-nos em enredos de conflito que são inseparáveis do que pensamos” (BOOTH, 2001, p. 26), revelando-se verdadeiro convite à crítica ética.

Em *HHhH*, um dos trechos em que é perceptível a ética narrativizada refere-se ao momento em que os dois paraquedistas devem se preparar para abordar Heydrich, na saída de sua casa, e o matar. Porém, Binet retarda a ficcionalização deste acontecimento como se, ao ponderar mais um pouco a respeito dos preparativos Jozef Gabčík e Jan Kubiš rumo ao cumprimento da tarefa de matar Heydrich, transmitisse ao leitor a importância fulcral dessas duas personagens históricas nos momentos mais aterrorizantes da história mundial, ressaltando a importância em tentar deter um dos responsáveis pelo genocídio dos judeus:

Sinto claramente que meus dois heróis tardam a entrar em cena. Mas, se eles se fazem esperar, talvez não seja tão ruim. Talvez assim tenham mais corpo. Talvez a marca que deixaram na História e na minha memória possa se imprimir de maneira ainda mais profunda nestas páginas. Talvez essa longa estação na antecâmara do meu cérebro lhes restitua um pouco de realidade e não apenas uma vulgar verossimilhança (2012, p. 105).

Por seu turno, no final da orelha de *Charlotte* há uma afirmativa que já conduz o leitor a compreender a importância deste livro: “Da busca de um escritor obcecado por uma artista” (2016, n.p.). Só por esta frase, percebemos a importância imprescindível de Charlotte Salomon na luta contra um dos acontecimentos mais cruéis da história mundial: o genocídio dos judeus. Para tanto, é preciso restaurar a memória de quem foi a pintora alemã judia brutalmente assassinada nos campos de concentração. Isso é destacado por Foenkinos quando se encontra em frente ao prédio onde a pintora, o pai e a madrasta moraram. Os vestígios desta história estavam sendo apagados por uma modernização que não respeita o passado, pois o prédio onde ela morou encontrava-se em obras, transformado em prédio comercial: “Charlotte havia sido apagada por uma camada de tinta fresca” (2016, p. 41). Recuperá-los era mostrar como Charlotte, por meio de suas pinturas em seu livro pictural autobiográfico *Leber? oder Theater?*, retratou as barbáries nazistas: “Percorri a obra dela sem cessar. / Citei ou lembrei Charlotte em vários dos meus romances. / Tentei escrever este livro muitas vezes. / Mas como?/ (...) Que forma a minha obsessão deveria tomar?” (2016, p. 73).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metaficção, apesar de não ser considerada gênero literário, pode ser vista como uma estratégia de narrativa literária que reinventa a literatura, ao desvelá-la em seus “bastidores” de criação e em meio à reflexão do conhecimento que ela gera. Apresenta, pois, uma narrativa incerta e de idas e vindas, à medida que pondera acerca de um recorte temporal histórico. E não desconsidera os procedimentos ficcionais já habituais na história da literatura.

O que nos parece fundamental, na possível crise de representação em que a ficção vê-se mergulhada, é a capacidade de reinvenção que a literatura propõe-se a fazer, mesmo destoando de seus aspectos mais significativos, que é a ficcionalização sem desvelamento. A metaficção confere-lhe uma nova “roupagem”, ao propor uma rota de fuga das formas de narrativização ficcional, aguçando a subversão e acentuando a característica desafiadora da ficção. Enriquece mais ainda a forma de construção ficcional ao longo da narrativa, sem reduzir a literatura ficcional a um mero compêndio teórico.

Nos romances metaficcionais aqui analisados, *HHhH* e *Charlotte*, procuramos destacar como a relação estabelecida entre autor e leitor sustenta-se pela construção de uma ética narrativizada. A estratégia dotada é a união da análise crítica e da ponderação, por parte do leitor, da historicidade destacada pelo autor em eventos históricos traumáticos. A escolha de Laurent Binet e David Foenkinos por uma personagem histórica, que exponha a luta e sobrevivência em momentos de violência, convida o leitor a refletir, por meio da ficcionalização desses eventos, o posicionamento ético que devemos ter

diante do mundo que nos cerca e compreender a importância da preservação da memória histórica, também por meio da fabulação.

## REFERÊNCIAS

ANKERSMIT, Franklin Rudolf. **Sublime Historical Experience: Cultural Memory in the Present**. Stanford, CA: Stanford University Press, 2005.

BINET, Laurent. **HHhH**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BOOTH, Wayne C. Why ethical criticism can never be simple. In: DAVIS, Todd F.; WOMACK, Kenneth. **Mapping the ethical turn: a reader in Ethics, Culture and Literary Theory**. Charlottesville e Londres: University Press of Virginia, 2001.

DUTT, Carsten. História(s) e Teoria da história: entrevista com Reinhart Koselleck. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 8, n. 18, set. 2015. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/884>. Acesso em: 27 mar. 2017.

FOENKINOS, David. **Charlotte**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

FUKS, Julián. A era da pós-ficção: notas sobre a insuficiência da fabulação no romance contemporâneo. In: DUNKER, Christian. et al. **Ética e pós-verdade**. Dublinense, 2017, p. 73-93.

GARCÍA LANDA, José Ángel. **Algunos elementos metaficticiales**. Manuscript, 1991. Online ed. (2004. Disponível em: [http://www.unizar.es/departamentos/filologia\\_inglesa/garciala/publicaciones/elementos.html](http://www.unizar.es/departamentos/filologia_inglesa/garciala/publicaciones/elementos.html). Acesso em: 30 de novembro de 2017.

HUTCHEON, Linda. Historiographic Metafiction: Parody and the Intertextuality of History. In.: CON DAVIS, Robert; O'DONNELL, Patrick. **Intertextuality and Contemporary American Fiction**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1989, p. 3-32.

LUDMER, Josefina. Literaturas pós-autônomas. In: **Sopro**. Panfleto Político-Cultural. Trad. Flávia Cera. Desterro: Cultura e Barbárie, janeiro, 2010, p. 01-04. Disponível em: <http://culturaebarbarie.org/sopro/outros/posautonomas.html>. Acesso em: 29 de maio de 2018.

KEMP, Simon. Introduction. In: \_\_\_\_\_. **French fiction into the twenty-first century: the return to the story**. Cardiff: University of Wales Press, 2010.

KRUMREY, Birgitta. **Der Autor in seinem Text: Autofiktion in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur als postmodernes Phänomen**. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2015.

POMIAN, Krzysztof; MALUF (tradução), Marina. HISTÓRIA E FICÇÃO. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S.l.], v. 26, ago. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/10532>. Acesso em: 25 abr. 2019.

STAM, Robert. **Reflexivity in film and literature: from Don Quixote to Jean-Luc Godard**. New York: Columbia University Press, 1992.

SCHWARZ, Daniel R. A humanistic ethics of reading. In: DAVIS, Todd F.; WOMACK, Kenneth. **Mapping the ethical turn: a reader in Ethics, Culture and Literary Theory**. Charlottesville e Londres: University Press of Virginia, 2001.

WAUGH, Patricia. **Metafiction: the theory and practice of self-conscious fiction**. London and New York: Routledge, 1984.

## GÊNERO TEXTUAL, VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ESTILO: O CASO DA PRIMEIRA PESSOA DO PLURAL NO PB



**JOSENILDO BARBOSA FREIRE**

Secretaria de Educação e Cultura-RN

**RESUMO:** As pesquisas variacionistas e estilísticas – considerando o elemento “atenção à fala” - alcançaram maior visibilidade nos estudos linguísticos a partir dos trabalhos realizados por Labov (1963, 1966; 2008 [1972]; 2001), sobretudo, ao indicarem que os usos sociolinguísticos são condicionados por restrições linguísticas e sociais ou, também, conforme for a atenção dada à fala. Desse modo, os usos linguísticos constituem, na terminologia laboviana, uma regra variável. Embora, ainda, verifico uma certa lacuna nessa macroárea de pesquisa, principalmente relacionada às investigações estilísticas, uma vez que as pesquisas sociolinguísticas contemplam preferencialmente os aspectos sociais e/ou de abordagem quantitativa da variação linguística. Assim, neste trabalho objetiva-se descrever como ocorre a variação da primeira pessoa do plural em gêneros textuais específicos da Entrevista Sociolinguística – os que classicamente são denominados na terminologia laboviana de *narrativas de experiência pessoal* -, e em Diários de Bordo produzidos por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, busco apoio nos pressupostos teórico-metodológicos da proposta estilística formulada por Labov (2001), Tagliamonte (2006), Tavares (2014), dentre outros, que compreendem a técnica de entrevista sociolinguística como um macrogênero textual. O *corpora* analisado é constituído por 12 (doze) entrevistas sociolinguísticas realizadas com informantes paraibanos e 18 (dezoito) Diários de Bordo. Os primeiros resultados apontam claramente para

vinculação do uso linguístico quanto ao estilo de evento comunicativo utilizado pelo falante: se, de um lado, for uso da língua na sua modalidade escrita, ocorre o predomínio de uso de formas canônicas (*nós* e  $\emptyset$ ) e que gozam de maior prestígio e aceitação social; do outro lado, se esfera comunicativa é de base oral, a expressão *a gente* teve seu lugar garantido.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero textual, variação, nós, estilo.

**ABSTRACT:** Variation and stylistic research - considering the element of “attention to speech” - has gained greater visibility in the linguistic studies based on the work done by Labov (1963, 1966, 2008 [1972] 2001), especially when indicating that the uses sociolinguistics are conditioned by linguistic and social constraints or, also, according to the attention given to speech. Thus, linguistic uses are, in labovian terminology, a variable rule. Although, I still see a certain gap in this macroarea of research, mainly related to stylistic investigations, since sociolinguistic research preferentially contemplates the social aspects and/or quantitative approach to linguistic variation. Thus, this paper aims to describe how occurs the variation of the first person of the plural in specific textual genres of the sociolinguistic interview - those that are classically called in the labovian terminology of *narratives of personal experience* -, and in *Diários de Bordo* produced by students of the final years of elementary School. For this, I seek support in the theoretical and methodological assumptions of the stylistic

proposal formulated by Labov (2001), Tagliamonte (2006), Tavares (2014), among others, who understand the technique of sociolinguistic interview as a *textual macrogenero*. The *corpora* analyzed is constituted by 12 (twelve) sociolinguistic interviews carried out with informants from Paraíba and 18 (eighteen) *Diários de Bordo*. The first results point clearly to the linkage of linguistic use to the style of communicative event used by the speaker: If, on the one hand, the use of the language in its written form occurs, the predominance of canonical forms (we and Ø) occurs, and that enjoy greater prestige and social acceptance; On the other side, if communicative sphere is oral based, the expression “a gente” had their place guaranteed.

**KEYWORDS:** Textual genre, variation, we, style.

## INTRODUÇÃO

Os estudos variacionistas e estilísticos alcançaram notório desenvolvimento com as pesquisas realizadas por Labov (1963, 1966; 2008 [1972]; 2001), sobretudo, ao indicarem que os usos sociolinguísticos são condicionados por restrições linguísticas e sociais ou, também, conforme for a atenção dada à fala. Neste sentido, os usos linguísticos constituem, na terminologia laboviana, uma regra variável.

Contudo, ainda verifico ausências de estudos nessa área de pesquisa, principalmente, relacionadas às investigações estilísticas. Tradicionalmente, as pesquisas sociolinguísticas são realizadas contemplando, preferencialmente, os aspectos sociais e/ou quantitativos da variação linguística. Essa tendência, como assinala Labov (2008[1972]), ora se dá por falta de “técnicas acuradas”, ora porque possivelmente ainda não ser o alvo de interesse particular e geral das áreas/linhas de pesquisas.

Captar e separar os usos linguísticos, em entrevistas sociolinguísticas e em textos produzidos por alunos das redes regulares de ensino, constitui uma possibilidade real de investigação ao pesquisador. Sobretudo, porque revelam aspectos da dimensão real dos usos da língua em diferentes esferas comunicativas: uma mais relacionada à fala espontânea e outra vinculada ao texto escrito. Desse modo, duas realidades da língua que exibem formas alternativas de uso linguístico de acordo com o estilo. Sendo assim, insiro o presente trabalho nessa linha de pesquisa.

Assim, assumo a proposta estilística formulada por Labov (2001), Tagliamonte (2006) e Tavares (2014) que evidenciam que a entrevista sociolinguística (doravante, ES) constitui procedimento central para se depreender estilos linguísticos tanto no modo vernacular e/ou no modo mais monitorado. Neste sentido, a ES passa a ser compreendida como um macrogênero textual (TAVARES, 2014).

Neste texto, lanço o olhar para investigar como ocorre a variação da primeira pessoa do plural em gêneros textuais específicos da ES – os que classicamente são denominados, na terminologia laboviana, de *narrativas de experiência pessoal* -, e em Diários de Bordo (doravante, DB) produzidos por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, conforme os exemplos a seguir:

- (i). “... nós gostamos muito...”
- (ii). “... que Ø podemos...”
- (iii). “... a gente foi...”

Assim, entendo que as pesquisas sociolinguísticas ao trazerem para descrição e análise de dados (fala espontânea ou até mesmo de textos escritos) o componente social, como meio de explicação do condicionamento linguístico, ganhou-se maior poder explicativo dos usos sociodialetais que realmente ocorrem nas comunidades de fala, permitindo, desse modo, a comparação dos dados das esferas comunicativas em discussão.

Diversas pesquisas linguísticas já empreenderam semelhante tarefa (TAVARES, 2014; SNICHELOTTO, 2014; FREIRE, 2016; dentre outros), e podemos ver que é possível analisar a estrutura (socio)linguística de uma comunidade fala, percebendo o significado social que as variantes linguísticas portam nessa comunidade, e, ao mesmo tempo, verificando em que estilo e/ou esfera comunicativa uma forma linguística é preferencial e mais recorrente de que outra.

A hipótese específica que norteia o desenvolvimento deste trabalho é a de o uso das formas linguísticas “nós e Ø” é favorecido nos textos oriundos da modalidade escrita da língua, enquanto que a expressão “a gente” tem seu uso favorecido nos textos de narrativas de experiência pessoal, provenientes das ES.

Para alcançar o objetivo geral deste trabalho, assim está organizado o artigo: na primeira seção, apresento e exemplifico o objeto de investigação; na segunda seção, situo a perspectiva teórico-metodológica que assumo como ancoragem e fundamentação; na terceira, apresento o *corpus* e a metodologia; na quarta seção, descrevo e analiso os dados e, por fim, assinalo algumas considerações finais.

## 1. OBJETO EM ANÁLISE

A variante canônica para fazer referência à primeira pessoa do plural, em português, é a forma pronominal “nós” ou até mesmo a sua co-ocorrente “Ø”. Está presente na fala culta do PB e é objeto de ensino nas redes de ensino. Portanto, não nem seu uso e seus usuários sofrem sanção ou desconforto social.

Todavia, variar e mudar são propriedades constitutivas das línguas. Segundo Lopes (1998) e Freitag *et all* (2016), há no português atual uma sistemática preferência pela expressão “a gente” – forma típica para uso de terceira pessoa do singular – para se referir a primeira pessoa do plural, ocorrendo, desse forma, processos variáveis no PB.

Viana & Lopes (2015) já atestam que as investigações linguísticas envolvendo a variação entre “nós” e “a gente” caracterizam esse processo como mudança linguística que vem se verificando no falar brasileiro. Assim, nesse texto, as referidas autoras realizam um mapeamento sociolinguísticas das diversas pesquisas já empreendidas nas regiões do Brasil para afirmar que o fenômeno em

discussão está em estágio bem avançado do que o imaginado e há sinais claros que também se trata de variação diatópica. Essa última afirmação é, também, corroborada pelos estudos de Freitag *et all* (2016) no falar do Rio Grande do Sul.

Os usos linguísticos e os falantes podem sofrer avaliação negativa. Ainda segundo Viana & Lopes (2015), a expressão “a gente” cada vez mais recebe menos avaliação negativa da comunidade e, dessa maneira, figura nos mais diversos gêneros textuais que circulam em diferentes esferas comunicativas, contornando desde textos mais informais aos mais monitorados. Essa realidade é verificada, sobretudo, quando se dá a concordância verbal esperada pela gramática tradicional, caso contrário, será alvo de preconceito e comentários.

A literatura específica (ZILLES, 2005; MENDONÇA, 2016; SANTOS, 2014) atesta que a expressão “a gente” é favorecida na fala de informantes do sexo feminino. Já Freitag *et all* (2016, p. 11) verificaram em seus dados que o percentual de ocorrência dessa variante linguística em detrimento da forma pronominal canônica alcança índices de 83.4% em todo o *corpus* pesquisado e que há predominância de “a gente” em todos os contextos analisados (variável tipo de coleta), ou seja, em entrevistas e em situações de interação.

Mesmo com os achados das pesquisas sociolinguísticas que toma-se por base a produção acadêmica dos últimos 30 anos, as gramáticas tradicionais ainda não captam essa variação e nem tampouco reconhecem o estatuto pronominal da expressão “a gente”. Realidade não só verificada com esse processo variável, mas, também, com outros fenômenos sociolinguísticos.

Acredito que a expressão “a gente” seja mais frequentes nos gêneros da ES pertencentes às *narrativas de experiência pessoal*, enquanto a variante pronominal “nós” e a forma “Ø” ocorram preferencialmente nos DB, principalmente em função do grau de (in)formalidade característico dessas duas esferas comunicativas.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Variação e Estilo

Os estudos sociolinguísticos alcançaram maior espaço na agenda linguística com os resultados dos primeiros trabalhos de pesquisa realizados por Labov (1963, 1966, 2008[1972], 2001), ao evidenciar que as variáveis (linguísticas, sociais e estilísticas) têm consistência nos estudos variacionistas que foram liderados por ele, sobretudo, ao analisar o processo de centralização dos ditongos /ay/ e /aw/, na fala do habitantes de Martha’s Vineyard (Massachusetts) e sobre a estratificação social do /r/ nas lojas de departamentos na cidade de Nova York, e, assim, ganharam força analítica nas décadas subsequentes até a atualidade.

A literatura laboviana descreve dois modelos de abordagem da variação estilística em entrevistas: Labov (2008 [1972]) e Labov (2001). O primeiro modelo metodológico centrado na análise de estilos-contextos segmentados (Estilos A, B, C, D e D’; e o estilo A subdividido em cinco

categorias). Por sua vez, o segundo modelo, denominado de “*The Decision Tree*” (LABOV, 2001, p. 89) que se baseia em dois parâmetros norteadores (fala casual e fala cuidada) e apoiados em uma escala de objetividade.

Como este trabalho está centrado na segunda perspectiva estilística laboviana, irei retomar nos próximos parágrafos o modelo de variação estilística de 2001.

A segunda proposta metodológica laboviana para análise da variação estilística está descrita em Labov (2001): “*The Anatomy of style-shifting.*” Verifica-se que o modelo continua contextual, mas avança-se em relação à primeira abordagem, o de 2008[1972], sobretudo, no detalhamento dos tipos de contextos onde o estilo monitorado será realizado ou o estilo casual. Para tanto, o estudioso americano manipula o tópico da entrevista sociolinguística, explicitando que alguns tópicos (contextos, módulos, partes etc.) podem desviar (ou chamar) a atenção do falante ao que é falado e, assim, emergir estilos variados dos usos linguísticos.

Esse modelo teórico-metodológico de investigação da variação estilística foi inicialmente desenvolvido pelo referido autor no Projeto Variação e Mudança Linguística, na Philadelphia, no qual se investigaram as distinções estilísticas, fala casual de fala monitorada, acerca de três variáveis sociolinguísticas: /dh/, /ing/ e /Neg/.

Essa nova proposta de análise está organizada em oito critérios contextuais (ou categorias/estilos), que por sua vez, subdividem-se em quatro contextos denominados de “fala casual” e em mais quatro categorizados de “fala cuidada/monitorada” e todos seguem uma ordem decrescente de objetividade (sequência) num modelo arbóreo. Esses contextos que constituem módulos internos de uma entrevista sociolinguística formam eixos que norteiam o pesquisador na tarefa de controlar e definir os contextos que favorecem, ou não, o uso do estilo casual ou do estilo monitorado. O quadro 1, a seguir, exhibe a configuração desses contextos:

**Quadro 1: Configuração interna dos contextos na *The Decision Tree*<sup>1</sup> (LABOV, 2001)**

| CONTEXTOS               | ESTILOS/DESCRIÇÃO   |
|-------------------------|---|
| 1. Eixo “Casual Speech” | Fala vernacular.  |
| Narrative               | Narrativas de caráter pessoais.   |
| Group                   | Fala direcionada a uma 3ª pessoa ou a alguém fora da cena da realização da entrevista.                                    |
| Kids                    | Discutem-se tópicos voltados para infância, jogos e experiências vividas durante a fase infantil da vida dos informantes. |
| Tangents                | Assunto que diverge daquele proposto pelo entrevistador e representa um forte interesse do entrevistado abordar.          |

1 Ressalta-se que optou-se por manter a nomenclatura original, mesmo que no Português existam termos equivalentes para tradução.

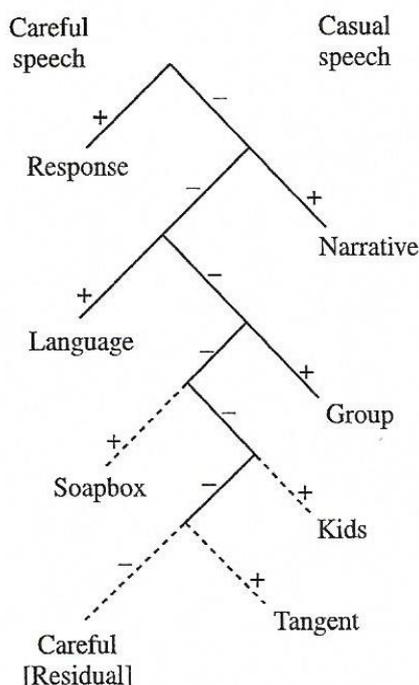
|                          |  |
|--------------------------|--|
| 2. Eixo “Careful Speech” | Fala monitorada  |
| Response                 | Corresponde a 1ª sentença de cada resposta da entrevista.  |
| Language                 | Refere-se às questões acerca de gramática, atitudes linguísticas. Remetem-se aos aspectos avaliativos e perpetuais dos informantes, verificando seu grau de reconhecimento de fenômenos sociolinguísticos. |
| Soapbox                  | Expressões de opiniões generalizadas, por exemplo, acerca de discursos sobre crimes, corrupção, ou sobre questões políticas e comportamentos das minorias.   |
| Residual                 | Vincula-se aos trechos da entrevista que não se enquadram em nenhum dos estilos anteriormente descritos.   |

(Adaptada de LABOV, 2001, p. 90-93).

Segundo Labov (2001, p. 88), os contextos que envolvem a fala não como uma resposta a uma pergunta, a conversa sobre os tópicos relacionados à infância, jogos ou experiências vividas durante a infância e questões discutidas sobre perigo de morte são os contextos que mais favorecem o uso do estilo denominado de “casual”. Nesse modelo de investigação da variação estilística, de Labov, esses contextos correspondem ao estilo *Narrative*, na *The Decision Tree*.

Esquemáticamente, os oito contextos estilísticos formam uma árvore, conforme se pode visualizar na reprodução da figura 1.

**Figura 1: *The Decision Tree* para análise estilística na fala espontânea em uma entrevista sociolinguística**



(LABOV, 2001, p. 94).

A figura 1 representa os trechos ou módulos que formam uma sequência textual na entrevista sociolinguística, na qual cada nó da árvore corresponde a um contexto favorecedor ou não do uso de determinada variante linguística. O primeiro nó da árvore corresponde à primeira sentença que é dita pelo informante logo após a pergunta feita pelo pesquisador; logo, em seguida, são realizadas perguntas relacionadas à história pessoal do falante e, assim, sucessivamente, cada nó corresponde a um determinado contexto. Na verdade, esse modelo mostra como ocorre o “passeio da fala do informante” por uma entrevista sociolinguística: ora, priorizando o estilo vernacular (*Casual Speech*), nos nós: Narrativa, Infância, Vizinhança/Comunidade ou em Tangent; ora, fazendo emergir o estilo monitorado (*Careful Speech*), nos nós: Resposta, Linguagem, Soapbox e Residual.

Ainda, de acordo com esse modelo representado na figura 1, para Labov (2001), os quatro primeiros nós da árvore (*Response* e *Language*, para fala com maior audiomonиторamento; e, *Narrative* e *Group*, no eixo da fala vernacular) são os que apresentam maior objetividade e, assim, maior segurança para o pesquisador, quanto ao uso preciso da variante ao se analisar a variação estilística. Sendo assim, a tarefa do pesquisador é isolar as ocorrências das variantes linguísticas analisadas de acordo com suas realizações nos contextos, ou seja, nos nós que formam a árvore e, conseqüentemente, atribuir os valores conforme a sequência de ordem/objetividade proposta por Labov (2001).

Sendo assim, reconheço que nas ES, e considerando-a como macrogênero textual (TAVARES, 2014), os gêneros textuais que pertencem às narrativas de experiência pessoal devem favorecer a emersão da variante “a gente”, uma vez que se assume que tratam-se módulos/textos em que os falantes prestam menos atenção à fala.

#### Gêneros discursivos/gêneros textuais

A discursão em torno de gêneros textuais envolve algumas polaridades, dentre elas, a de gêneros discursivos e gêneros textuais, por exemplo. Ou seja, há abordagens que se centram naqueles gêneros que estão pautados nas “situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos”, enquanto que a segunda perspectiva direciona-se pela “descrição da materialidade textual (ROJO, 2005, p. 185).

Contudo, Bezerra (2017, p. 32) defende que:

É possível afirmar que os gêneros efetivamente são tanto *discursivos* quanto *textuais*, decorrendo disso que a compreensão holística dos gêneros inclui a compreensão dessas duas dimensões que lhe são constitutivas. (Destques do autor).

Para os fins deste trabalho, apoio-me na concepção formulada por Bezerra (2017). Assim, os gêneros produzidos não só revelam aspectos de conhecimento sobre a organização do texto, categorias ou elementos da tessitura próprios de cada texto, ou questões da situação sócio-histórica da produção, ou estruturas da organização social do discurso e de ideologias, dentre outros, mas podem corresponder a *filtros* que indicam pistas ou marcas de usos linguísticos reais que estão circulando nas comunidades de fala.

Inicialmente, o estudo dos gêneros textuais estava circunscrito ao campo das pesquisas literárias. Porém, com os sistemáticos estudos linguísticos, a noção de gênero textual alcança a Linguística. Segundo Bhatia (2004), o percurso histórico dos estudos dos gêneros textuais abrange três períodos: o da textualização, o da organização e o da contextualização. Assim, respectivamente, são contempladas dimensões da tessitura linguística dos textos, aspectos do discurso e os elementos da ideologia.

Sendo assim, nosso objetivo, neste trabalho, não é discutir a pertinência da distinção entre gêneros discursivos e gêneros textuais: foge aos objetivos deste trabalho. Além do mais, o próprio Bezerra (2017) reconhece, também, que tanto o componente teórico quanto o aplicado aos estudos de gêneros textuais produz resultados significativos para os estudos linguísticos.

Desse modo, assumo, neste trabalho, que os usos linguísticos reais podem ser materializados nos textos produzidos pelos alunos, nos Diários de Bordos produzidos e analisados: ora demonstrando elementos constitutivos da língua, que estão presentes no que se fala/escreve, ora situando discursivamente o que foi produzido, concomitantemente.

Assim, na verdade, as produções linguísticas comunicam (assim como pensou Marcuschi (2000) ao sugerir a troca de “gêneros textuais” por “gêneros comunicativos”): comunicam o que os seus produtores utilizam no dia-a-dia, durante as interações sociocomunicativas. E nesse ínterim, os usos linguísticos considerados de maior ou de menor prestígio emergem. Os textos constituem o *locus* de observação e de verificação do grau de usos dialetais.

Reconhecendo que a escrita constitui a modalidade da língua em que os usos variáveis são desfavorecidos, a hipótese que assumo é a de que os gêneros da escrita são favorecedores das formas linguísticas de maior prestígio social: “nós” e “Ø”.

Na próxima seção, apresento aspectos do percurso metodológico e da constituição dos *corpora*.

### 3. CORPUS E METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho seguiu os parâmetros da pesquisa variacionista de cunho laboviano. Ou seja, a perspectiva quantitativa de se abordar os dados coletados (CEDERGREN & SANKOFF, 1974; BRESCANCINI, 2002; TAGLIAMONTE, 2006; GUY & ZILLES, 2007). Assim, apoie-me em modelos teórico-metodológico baseados em dados estatísticos e probabilísticos para dá suporte ao conceito de regra variável, possibilitando a observação de frequências e probabilidades para auxiliar na explicação do fenômeno variável em tela.

Para constituição dos *corpora* analisados, procedi de duas formas. Primeiro, realizei 12 (doze) ES com falantes da comunidade de fala de Jacaraú-PB, sendo o *corpus* estratificado por sexo, idade e nível de escolaridade. Logo em seguida, fiz as transcrições das ocorrências das variantes em análise seguindo o modelo estilístico proposto por Labov (2001). Assim, foram apenas coletadas para este estudo as realizações das variantes nos gêneros textuais das ES pertencentes às *narrativas de experiência pessoal*. O quadro 2 descreve o perfil sociolinguístico dos informantes que compõem a

amostra das ES.

Quadro 2: Perfil sociolinguístico dos informantes selecionados

| <b>IDENTIFICAÇÃO DO INFORMANTE</b> | <b>SEXO</b> | <b>FAIXA-ETÁRIA</b> | <b>NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO</b> |
|------------------------------------|-------------|---------------------|-------------------------------|
| VSM                                | Feminino    | 15-25 anos          | 1 a 3 anos de escolaridade    |
| SN                                 | Feminino    | 15-25 anos          | 1 a 3 anos de escolaridade    |
| EOCP                               | Feminino    | 26-49 anos          | 4 a 8 anos de escolaridade    |
| MDF                                | Feminino    | 26-49 anos          | 4 a 8 anos de escolaridade    |
| MLS                                | Feminino    | + 50 anos           | + 8 anos de escolaridade      |
| JAS                                | Feminino    | + 50 anos           | + 8 anos de escolaridade      |
| RPA                                | Masculino   | 15-25 anos          | 1-3 anos de escolaridade      |
| RMM                                | Masculino   | 15-25 anos          | 1-4 anos de escolaridade      |
| JGS                                | Masculino   | 26-49 anos          | 4-8 anos de escolaridade      |
| JAO                                | Masculino   | 26-49 anos          | 4-8 anos de escolaridade      |
| JSS                                | Masculino   | + 50 anos           | + 8 anos de escolaridade      |
| JAS                                | Masculino   | + 50 anos           | + 8 anos de escolaridade      |

(Fonte: Própria autor).

A escolha desse gênero textual nas ES está vinculada à hipótese defendida por Labov (2001), e aqui assumida, de que são nesses contextos de fala que emergem a fala menos monitorada, ou seja, são estilos em que o falante presta menos a atenção à fala e, desse modo, faz uso de variantes vernaculares.

Em segundo lugar, retomei os DB organizados por Freire (2013). Os DB são portadores de gêneros textuais produzidos por alunos da rede pública de ensino regular, dos anos finais, do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Carlos Gomes, identificada pelo INEP nº 24062200. Nos 18 (dezoito) DB foram encontrados textos pertencentes às diferentes tipologias textuais (narrativa, argumentativa, descritiva etc.) e a diversos gêneros, tais como: poema, relato pessoal, adivinhas, artigo de opinião, bilhete, recadinhos, canção, dentre outros.

Desse modo, as ocorrências encontradas nas duas esferas comunicativas foram submetidas ao software Goldvarb X (SANKOFF, TAGLIAMONTE & SMITH, 2005), o qual forneceu o peso relativo que foi tomado como parâmetro de aplicação ou não da regra variável analisada. Esse programa toma como medida de aplicação o valor de peso relativo que se aproxima de 1,00; e considera neutros os que se aproximam de 0,50 e desfavorecedores da aplicação da regra variável os que estiverem próximos de 0,00.

As variáveis sociais consideradas como relevantes para o condicionamento da realização da variação da primeira pessoa do plural nos *corpora* analisados são: tipos de esfera comunicativa (ES x DB), sexo (masculino x feminino), gênero textual (poesia, relato pessoal, etc.), ano escolar dos alunos (6º ao 9º Ano) e *narrativas de experiência pessoal*.

Entendo, e considerando os resultados amplamente realizados e discutidos no interior das pesquisas sociolinguísticas, que essas variáveis cada qual a seu modo podem ser um fator de condicionamento do uso da variação da primeira pessoa do plural no falar e/ou no escrever do PB.

A seção seguinte está reserva para descrição e análise os dados coletados.

#### 4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a submissão ao Goldvarb X, obtivemos os seguintes resultados: verificamos 178 ocorrências, sendo que 23 são de aplicação da variante nós, o que corresponde a 12.9% de aplicação contra 155 não aplicações restantes das variantes [Ø] e da expressão a gente, respectivamente, 70.2% e 16.9%. A tabela 1 especifica a distribuição das ocorrências nos *corpora*.

Tabela 1: Distribuição Geral das Variantes Analisadas

| Variantes | Total = Frequência | Exemplos               |
|-----------|--------------------|------------------------|
| [Ø]       | 125/70.2%          | “Ø Vamos ter muito...” |
| A gente   | 30/16.9%           | “A gente morava...”    |
| Nós       | 23/12.9%           | “... nós vivermos...”  |

(Fonte: Própria do autor).

Verificamos que há variação. E que mesmo que a forma pronominal *nós* seja a variante padrão do Português não foi a forma mais recorrente nos dados analisados, ao seu lado aparecem duas outras formas alternativas de uso para se referirem a 3ª pessoa do plural: a expressão “a gente” e a forma “[Ø]”, por sua vez, pode ser priorizada tanto na escrita quanto na fala.

Assim, esses resultados, de um lado, apontam para o que outros estudos sociolinguísticos veem indicando: o sistema pronominal do PB está se reorganizando, sobretudo, com a entrada da forma *a gente* para ocupar a função de sujeito gramatical com referência a 3ª pessoa do plural. E, do outro lado, que está acontecendo influência da língua oral sobre a língua escrita.

A seguir, analisamos os dados de acordo com as variáveis que foram selecionadas pelo Goldvarb X como fonte de condicionamento.

A primeira variável escolhida pelo programa foi tipo de esfera comunicativa. A seguir, a tabela 2 descreve os resultados.

**Tabela 2: Efeito da variável tipo de esfera comunicativa sobre o pronome nós**

| Fatores           | Aplicação/Total = Frequência | Peso Relativo |
|-------------------|------------------------------|---------------|
| <b>DB</b>         | 23/178 = 12.9%               | 0.66          |
| <b>Entrevista</b> | 1/74 = 1.4%                  | 0.15          |
| <b>Total</b>      | 24/252 = 9.5%                |               |

Log Likelihood = -73.807

Significância = 0.001

A tabela 2 descreve os percentuais e pesos relativos referentes à variável tipo de esfera comunicativa. Verificamos que o peso relativo atribuído ao DB indica que há favorecimento da aplicação da regra em detrimento do índice que foi apontado para as entrevistas sociolinguísticas, que, constitui valor desfavorecedor da aplicação da regra variável em discussão. Ou seja, o pronome *nós* foi mais realizado nos textos escritos e não nas entrevistas.

Esses achados apontam para algumas direções. A primeira, diz respeito à força/condicionamento que a língua escrita exerce sobre os usos linguísticos; sobretudo porque a forma pronominal *nós* é a variante padrão, constam na maioria dos manuais e livros didáticos e constitui objeto de ensino. E, os DB sendo formas privilegiadas de língua escrita demonstram essa realidade linguística. A segunda, relaciona-se à característica da língua oral: a variante *a gente* marca seu lugar em uma esfera comunicativa típica da espontaneidade da fala.

Contudo, olhando atentamente para os percentuais, observamos que as variantes *a gente* e [Ø] também ocupam seu lugar nos textos escritos: são 155 realizações verificadas. E nas entrevistas, a sua presença é praticamente categórica. Assim, podemos concluir que realmente suas duas modalidades de língua, os usos linguísticos são verificados conforme essa natureza e que a variação estilística pôde captar parte dessa realidade.

A segunda variável selecionada pelo Goldvarb foi gênero textual. A tabela 3 apresenta os resultados.

**Tabela 3: Efeito da variável gênero textual sobre o pronome nós**

| Fatores                  | Aplicação/Total = Frequência | Peso Relativo |
|--------------------------|------------------------------|---------------|
| <b>Poesia</b>            | 11/62 = 12.9%                | 0.76          |
| <b>Relato Pessoal</b>    | 8/47 = 17.0%                 | 0.76          |
| <b>Recadinhos</b>        | 1/10 = 10.0%                 | 0.63          |
| <b>Bilhete</b>           | 2/24 = 8.3%                  | 0.58          |
| <b>Artigo de Opinião</b> | 1/35 = 2.9%                  | 0.31          |
| <b>Narrativos</b>        | 1/74 = 1.4%                  | 0.17          |
| <b>Total</b>             | 24/252 = 9.5%                |               |

Log Likelihood = -70.398

Significância = 0.846

A segunda variável selecionada pelo Goldvarb X foi o gênero textual como forma de condicionamento linguístico do uso do pronome *nós*, a qual, neste trabalho, deve-se ser considerada com ressalvas, como se verá a seguir. A tabela 3 apresenta esses resultados e indica que os gêneros textuais poesia, relato pessoal, recadinhos e bilhetes favorecem o uso do pronome *nós*, enquanto que os textos classificados como artigos de opinião e narrativos vão no sentido contrário, ou sejam, são desfavorecedores da regra variável em estudo. Essa realidade pode ser constatada ao de comparar o distanciamento dos pesos relativos exibidos para estes dois últimos gêneros textuais e os outros apresentados na tabela.

Contudo, verifica-se que os resultados da tabela 3 não são estatisticamente significativos: o índice de significância de 0.846 está muito distante do que se é teoricamente o esperado. E aí, exibir ou não exibir os resultados? Apoiado em Guy e Zilles (2007, p. 214-217) que recomendam que, mesmo que alguns resultados sem significância estatística possam ser apresentados, optei pela alternativa de trazê-los à discussão e, saliento como Guy e Zilles que esses achados indicam, desse modo, que há necessidade de mais dados para se constatar essa realidade e abrem caminhos para serem testadas novas hipóteses de trabalho na área da variação.

Assim, atribuímos esse favorecimento ao efeito que a língua escrita exerce sobre a produção desses gêneros textuais. Os textos selecionados como favorecedores do uso do pronome *nós* – a exceção do relato pessoal que pode conter marcas de subjetividade e, assim, favorecer um uso menos monitorado da escrita – são aqueles que tradicionalmente constituem objetos de ensino no ambiente escolar.

Porém, também percebemos que o gênero artigo de opinião poderia favorecer o uso de *nós* e não das outras formas variantes, já que é um texto que requer maior reflexão e uso de formas canônicas da língua. E nossos resultados vão em direção contrária.

Já os textos narrativos corroboram com o que a literatura específica vem assumindo: são textos que possibilitam a emergência de uso linguísticos menos monitorados.

Em seguida, assinalo algumas considerações finais.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo descrevi e analisei o uso do pronome *nós* e suas variantes em DB e em ES. O nosso achado central demonstrou que o uso de *nós* e  $\emptyset$  foram predominantes nos DB – e, em gêneros textuais específicos - enquanto que a expressão *a gente* foi praticamente categórica nas ES analisadas.

Assim, esses resultados apontam claramente para vinculação do uso linguístico quanto ao estilo de evento comunicativo utilizado pelo falante: se, de um lado, for uso da língua na sua modalidade escrita, ocorre o predomínio de uso de formas canônicas (*nós* e  $\emptyset$ ) e que gozam de maior prestígio e aceitação social; do outro lado, se esfera comunicativa é de base oral, a expressão *a gente* teve seu lugar garantido.

Neste sentido, de um lado, ressalto a importância de analisar os dados linguísticos captando as

dimensões variacionistas e estilísticas que deles se emanam; e que a Teoria da Variação Linguística pode dar conta. E do outro lado, verifico o amplo campo de pesquisa que há ao se relacionar os tópicos de variação com os de gênero textual.

## REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Benetido Gomes. **Gêneros no Contexto Brasileiro: Questões [meta]teóricas e conceituais**. 1 ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BHATIA, V. K. **Words of written discourse: a genre-based view**. London; New York: Continuum, 2004.
- BRESCANCINI, Cláudia. **Fonologia e Variação: Recortes do Português Brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- CEDERGREN, H.; SANKOFF, D. **Variable Rules: performance as a statistical reflection of competence**. *Language*. Vol. 50, n. 2, 1974.
- [FREIRE](#), Josenildo Barbosa. **Produção de Gêneros do discurso em Sala de Aula**. *Interletras* (Dourados), v. 3, p. 1, 2013.
- FREIRE, Josenildo Barbosa. **Variação, estilo, atitude e percepção linguística: o caso das laterais /k/ e /l/ no falar paraibano**. (Tese de Doutorado) - João Pessoa, 2016.
- FREITAG, Raquel Meister Ko; SANTANA, Cristiane Conceição de; ANDRADE, Thais Regina Conceição de; SOUSA, Valéria Santos. Avaliação e variação linguística: estereótipos, marcadores e indicadores em uma comunidade escolar. In: Raquel Meister Ko. Freitag; Cristine Görski Severo; Edair Maria Görski. (Org.). **Sociolinguística e Política Linguística: Olhares Contemporâneos**. 1ed. São Paulo: Editora Blucher, v., p. 139-160, 2016.
- GUY, Gregory Riordan & ZILLES, Ana. **Sociolinguística Quantitativa – instrumental de análise**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- LABOV, William. **The social motivation of sound change**. *Word*, n. 19, pp. 273-307, 1963.
- LABOV, William. **The social stratification of English in New York**. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1966.
- LABOV, William. The anatomy of style-shifting. In: RICKFORD, John R.; ECKERT, Penelope (Orgs.). **Style and sociolinguistic variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno e Maria Marta Pereira Scherre, Carolina Rodrigues Cardoso. – São Paulo, Parábola Editorial, [1972] 2008.
- LOPES, C. R. S. **Nós e a gente no português falado culto do Brasil**. *Delta*, n. 14, v. 2, p. 405-422, 1998.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Recife: UFPE, 2000.
- MENDONÇA J. J. **Variação na expressão da 1ª pessoa do plural: indeterminação do sujeito e polidez**. Dissertação (Mestrado em Letras). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, 2016.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SANKOFF, David; TAGLIAMONTE, Sali e SMITH, Eric. **Goldvarb X**. Computer program. Departamento of Linguistics, University of Toronto, Canadá. [HTTP://individual.ca/tagliamonte/goldvarb/GV\\_index.htm](http://individual.ca/tagliamonte/goldvarb/GV_index.htm), 2005.

SANTOS, K. C. **Estratégias de polidez e a variação de nós vs. a gente na fala de discentes da Universidade Federal de Sergipe**. Dissertação (Mestrado em Letras). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, 2014.

SNICHELOTTO, Cláudia Andrea Rost. Correlação entre sequencias discursivas e marcadores discursivos de base verbal: um caso de variação estilística ou de motivação semântico-pragmática? In: GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl; SOUZA, Christiane, Maria Nunes de (Orgs). **Variação Estilística: Reflexões Teórico- Metodológicas e Propostas de Análise**. – Coleção Linguística. V. 3. Florianópolis: Insular, 2014.

TAGLIAMONTE, Sali A. **Analysing Sociolinguistic Variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

TAVARES, Maria Alice. Variação estilística e gênero textual: o caso dos gêneros textuais produzidos no macrogênero entrevista sociolinguística. In: GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl; SOUZA, Christiane, Maria Nunes de (Orgs). **Variação Estilística: Reflexões Teórico- Metodológicas e Propostas de Análise**. – Coleção Linguística. V. 3. Florianópolis: Insular, 2014.

VIANNA, Juliana Segadas; LOPES, Célia Regina dos Santos. Variação dos pronomes “nós” e “a gente”. In: MARTINS, Marco Antonio; ABRAÇADO, Jussara. (Orgs.). **Mapeamento Sociolinguístico do Português brasileiro**. – São Paulo: Contexto, 2015.

ZILLES, A. M. S. **The Development of a New Pronoun: the Linguistic and Social Embedding of a gente in Brazilian Portuguese**. *Language Variation and Change*, n.17, v.1, p. 19-53, 2005.

# O ITALIANO: A FORMAÇÃO DO PLURAL E AS TENDÊNCIAS DA EVOLUÇÃO FONÉTICA COM RELAÇÃO ÀS VOGAIS



**MARYELLE JOELMA CORDEIRO**

Universidade Federal de Minas Gerais

**LUCIARA LOURDES SILVA DE ASSIS DE OLIVEIRA**

Universidade Federal de Minas Gerais

**SIMARA APARECIDA RIBEIRO JANUÁRIO**

Universidade Federal de Minas Gerais

**RESUMO:** A Filologia Românica é a ciência que estuda os aspectos históricos relacionados às línguas românicas, também conhecidas como línguas neolatinas. Esse conjunto de línguas se originou a partir da evolução do latim, principalmente do latim vulgar, que era falado pelas classes mais populares. Nesse sentido, podemos dizer que as várias línguas românicas são a continuação do latim vulgar, que se difere do latim clássico, geralmente apresentado na forma escrita. A Filologia Românica apresenta uma visão das principais características morfossintáticas e tendências fonéticas ocorridas na passagem do latim para as línguas românicas, sendo responsável também pelo estudo dos textos escritos que foram produzidos nessas línguas, suas literaturas. Atualmente, por meio dos estudos filológicos, é possível examinar o desenvolvimento dessas línguas, sua evolução histórica, realizar estudos comparativos, que podem ser feitos tanto em perspectiva diacrônica, ao longo do tempo, como pelo uso do método sincrônico, considerando-se o mesmo período temporal. Ademais, por meio da Filologia Românica, estabeleceu-se uma base científica para a realização de edições críticas de textos escritos em línguas românicas. Neste trabalho, apresenta-

mos um estudo sobre alguns aspectos da língua italiana, uma das línguas oriundas do latim, no que diz respeito à formação do plural e a evolução fonética das vogais do latim para o italiano. Apesar de não haver registros orais nem da língua latina, nem da fase inicial das demais línguas românicas, é possível, por meio de processos de reconstrução histórica e por analogia documental, recuperar algumas características linguísticas que permitem realizar a comparação entre as duas línguas. Finalmente, a partir desse processo comparativo, podem ser encontrados traços linguísticos que auxiliam a distinguir as Românicas, a Oriental e a Ocidental, ratificando a divisão proposta pela linha La Spezia-Rimini.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua. Linguística. Filologia Românica. Italiano.

**ABSTRACT:** Romance Philology is the science that studies the historical aspects related to Romance languages, also known as Neo-Latin languages. This set of languages originated from the evolution of Latin, especially the Vulgar Latin, which was spoken by the most popular classes. In this sense, we can say that the various Romance languages are the continuation of the Vulgar Latin, which differs from the classical Latin, usually presented in written form. Romance Philology presents a vision of the main morphosyntactic characteristics and phonetic tendencies occurred in the passage from Latin to Romance languages, being also responsible for the study of written texts that were produced in these languages, their literature. Today, through philological studies, it is possible to examine the development of these

languages, their historical evolution, carry out comparative studies, which can be done either in a diachronic perspective, i.e., over time, or by using the synchronic method, considering the same time period. Furthermore, through Romance Philology, a scientific basis has been established for the critical editions of texts written in Romance languages. In this work, we present a study on some aspects of the Italian language, one of the languages originating from Latin, regarding the formation of plural forms and the phonetic evolution of the vowels from Latin to Italian. Although there are no oral records either of the Latin language or of the initial phase of the other Romance languages, it is possible, by means of historical reconstruction processes and by documentary analogy, to retrieve some linguistic characteristics that allow the comparison between the two languages. Finally, from this comparative process, linguistic traits that help to distinguish Eastern from Western Romania can be found, endorsing the division proposed by the La Spezia-Rimini line.

**KEYWORDS:** Language. Linguistics. Romance Philology. Italian.

## 1. INTRODUÇÃO

A Filologia Românica é uma área do conhecimento que abrange uma larga variedade de estudos. De uma maneira simplificada, pode-se dizer que a característica que une todos esses estudos é a pesquisa em torno das línguas românicas, que têm origem no latim. Nessa perspectiva, o presente trabalho pretende apresentar um breve panorama da língua italiana, uma das línguas românicas, com relação aos seguintes aspectos: classificação na família românica, história e domínio geográfico. Pretende, também, abordar duas características linguísticas do italiano: a formação do plural e a evolução fonética das vogais em relação ao latim. A escolha do plural italiano deve-se à importância dessa questão como um traço distintivo entre a România Ocidental e a Oriental. O vocalismo, sendo uma questão fonética, foi escolhido para observar que, apesar de não existirem gravações do latim e das línguas românicas em seus inícios, é possível recuperar e estudar os fenômenos relacionados à pronúncia.

Antes de tratar desses propósitos específicos, são feitas, a seguir, algumas considerações concernentes ao latim e ao contexto histórico-geográfico em que ele estava inserido: O Império Romano.

### 1.1. O Império Romano

Após dominar toda a península itálica, os romanos partiram para as conquistas de outros territórios. Com um exército bem preparado e muitos recursos, venceram os cartagineses nas Guerras Púnicas (século III a.C). Essa vitória foi muito importante, pois garantiu a supremacia romana no Mar Mediterrâneo. Os romanos passaram a chamar o Mediterrâneo de *Mare Nostrum*.

Após dominar Cartago, Roma ampliou suas conquistas, dominando a Grécia, o Egito, a Macedônia, a Gália, a Germânia, a Trácia, a Síria e a Palestina.

Por volta do século III, o Império Romano passava por uma enorme crise econômica e política. A corrupção dentro do governo e os gastos com luxo retiravam recursos para o investimento no exército romano. Com o fim das conquistas territoriais, diminuiu o número de escravos, provocando uma queda na produção agrícola. Na mesma proporção, caía o pagamento de tributos originados das

províncias.

Em crise e com o exército enfraquecido, as fronteiras ficavam cada dia mais desprotegidas. Muitos soldados, sem receber salário, abandonavam suas obrigações militares.

Os povos germânicos, tratados como bárbaros pelos romanos, estavam forçando a penetração pelas fronteiras do norte do império. No ano de 395, o imperador Teodósio resolveu dividir o império em Império Romano do Ocidente, com capital em Roma e Império Romano do Oriente, com capital em Constantinopla.

Em 476, o Império Romano do Ocidente chegou ao fim, após a invasão de diversos povos bárbaros, entre eles visigodos, vândalos, burgúndios, suevos, saxões, ostrogodos, hunos etc. Era o fim da Antiguidade e início da Idade Média.

## **2.2. O latim**

O latim era a língua falada no Lácio (Latium), região central da Itália, onde fica a cidade de Roma. Mas não era a única língua falada na península itálica, onde também se falava o osco, o umbro, o etrusco e também o grego. No entanto, o latim prevaleceu sobre as demais, ajudado pelas grandes conquistas militares dos romanos.

O latim, enquanto idioma, existia desde os tempos pré-históricos, porém foi a partir do século III a.C. que passou a adquirir uma forma literária, construindo-se, aos poucos, uma gramática com regras explícitas, cuja consolidação se deu por volta do século I a.C., que é considerado o período clássico do latim.

Quando se refere ao latim clássico, está-se referindo ao latim da época de Cícero, César, Sêneca, ou seja, ao latim da época do apogeu do império romano. No entanto, ao lado desta língua erudita, castiça, falada e escrita pelas pessoas letradas, havia o latim vulgar, que assumia formas mais livres e sem a precisão das regras gramaticais, que era falado pelas pessoas do povo.

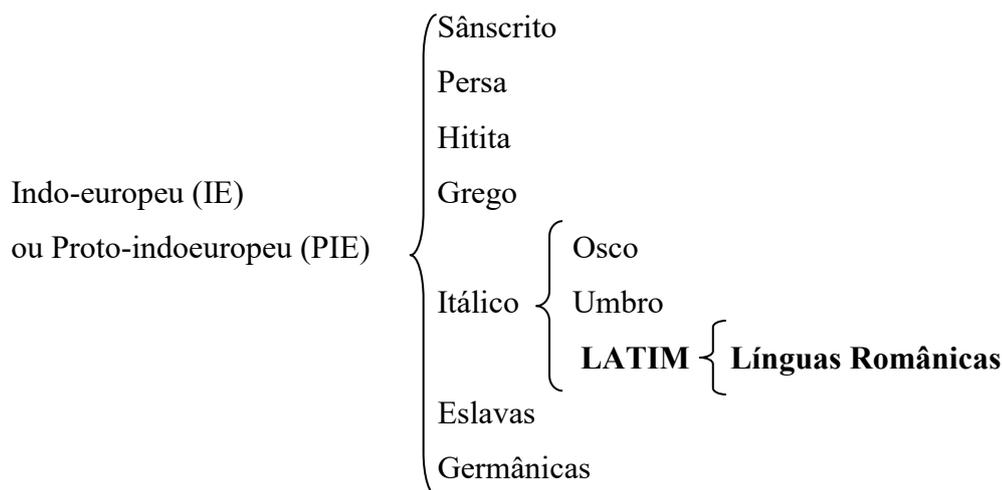
Foi desta língua popular, no confronto com outros idiomas falados nas diversas localidades por onde passou o rolo compressor das legiões romanas que se originaram as línguas românicas.

Paralelamente a isso, a partir do século III d.C., com a expansão do cristianismo pelo Império Romano, tem-se o período cristão da língua latina, representado pelos escritores eclesiásticos a partir de então, sobretudo Santo Agostinho, São Jerônimo, Tertuliano, Santo Ambrósio, dentre outros.

## **2. CARACTERIZAÇÃO DO ITALIANO NA FAMÍLIA ROMÂNICA**

### **2.1 Classificação do latim**

O latim é uma das línguas da família indo-europeia, pertencente ao grupo itálico, como pode ser visto na classificação genealógica a seguir:



Pode-se dizer que essas línguas possuem em comum o fato de serem flexionais, ou seja, as palavras são formadas por uma raiz (parte fixa) e pelas desinências (partes que variam), sendo que essas determinam as várias categorias gramaticais. Esse critério de classificação é apresentado aqui de uma maneira simplificada; já a caracterização do italiano na família românica é feita de maneira mais detalhada a seguir.

## 2.2 Classificação do italiano

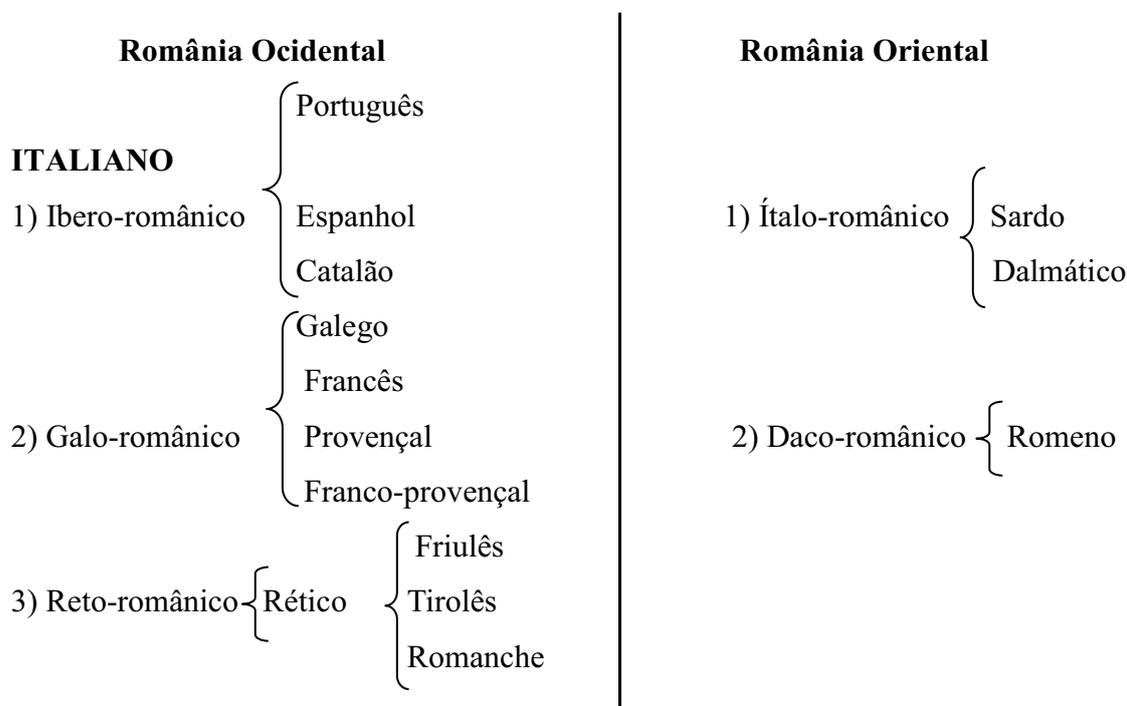
A divisão das línguas românicas em grupos pode ser feita segundo diversos critérios linguísticos: lexicais, fonéticos, morfológicos, sintáticos, considerados isoladamente ou conjugados entre si. Tomando-se um (ou mais de um) desses critérios como referência, as línguas são agrupadas de acordo com as características comuns que apresentam com relação a esse(s) critério(s). Renzi, no capítulo VIII de *Introducción a la Filología Románica*, discute a preferência por um ou por outro critério, partindo da hierarquização dos vários níveis linguísticos segundo a gramática de Chomsky, em que a sintaxe ocupa o nível mais profundo, enquanto a morfologia e a fonética são de ordem superficial. O autor chega à conclusão de que os fenômenos gramaticais (sintáticos) apresentam maior número de coincidências, servindo, assim, para identificar o que difere uma língua da outra. Por outro lado, fenômenos lexicais e fonéticos constituem grande diversificação e não se prestam bem ao papel de critério de ordenação das línguas.

Após a constatação acima referida, Renzi enumera vários fenômenos gramaticais das línguas românicas e discorre brevemente sobre cada um deles. O último desses aspectos apresentados, a formação do plural, determina a divisão da România em um grupo ocidental e outro centro-meridional, de acordo com o autor. Foi constatado que a formação do plural na família românica é feita de dois modos distintos (esse aspecto será tratado detalhadamente no item 5):

- acréscimo de *-s* → línguas românicas ocidentais;

- alternância vocálica (*-e* e *-i*) → línguas românicas orientais.

A partir dessa perspectiva, tem-se a classificação a seguir, baseada nos trabalhos de Walther Von Wartburg:



Além da formação do plural, são características que distinguem as línguas românicas orientais das ocidentais:

- as consoantes oclusivas surdas ([t], [p] e [k]) que ocorriam em posição intervocálica no latim permanecem surdas nas línguas orientais e se sonorizam nas ocidentais. Exemplos:

| LATIM           | ITALIANO | PORTUGUÊS |
|-----------------|----------|-----------|
| <i>mutare</i>   | mutare   | mudar     |
| <i>piētas</i>   | pietà    | piedade   |
| <i>maritus</i>  | marito   | marido    |
| <i>lupus</i>    | lupo     | lobo      |
| <i>opĕra</i>    | opera    | obra      |
| <i>superbus</i> | superbo  | soberbo   |
| <i>formica</i>  | formica  | formiga   |
| <i>ciconĭa</i>  | cicogna  | cegonha   |
| <i>mendicus</i> | mendico  | mendigo   |

- o grupo consonantal latino [kt] se palataliza nas ocidentais, mas não nas orientais. Exemplos:

| LATIM   | ITALIANO | PORTUGUÊS |
|---|----------|-----------|
| <i>noctis</i> (da noite)                            | notte    | noite     |
| <i>lactis</i> (de leite)                            | latte    | leite     |
| <i>pectus</i>                                       | petto    | peito     |
| <i>perfectus</i>                                    | perfetto | perfeito  |
| <i>factus</i> (particípio de <i>facere</i> – fazer) | fatto    | feito     |

Uma outra considerável classificação é a proposta por Carlo Tagliavini, cuja principal diferença em relação à anterior é não possuir distinção entre a România Oriental e a Ocidental. Outras particularidades são: incluir o reto-românico (chamado de *ladino* por esse filólogo) no grupo ítalo-românico; não considerar o galego como uma língua distinta; incluir o gascão junto ao grupo galo-românico; dar outra denominação ao grupo Daco-românico: Balcano-românico.

### 2.3 Difusão do italiano fora da europa

Segundo Tagliavini, o italiano é falado “por numerosos italianos estabelecidos nas ex-colônias e no exterior, sobretudo nas regiões onde formam núcleos compactos.”<sup>1</sup> Bruno Fregni Bassetto informa que:

[...] Desde o século XV, o fluxo migratório da Europa não cessou em direção a todos os continentes, ainda que com intensidades mui diversas. Como exemplo, observa-se o número de italianos nos Estados Unidos; 1.354.000 só no Estado da Luisiânia.

Segundo a União Latina, existem importantes colônias italianas em Sidney e Melbourne na Austrália.

Particularmente interessante é a situação das línguas românicas na África. [...] o italiano marca sua presença na Somália e em Aismara na Eritreia.<sup>2</sup>

O maior número de falantes encontra-se na Somália, onde é reconhecido como língua oficial.<sup>3</sup>

## 3. HISTÓRIA DA LÍNGUA ITALIANA

A unificação tardia da Itália, por volta de 1861, confere à língua italiana uma peculiaridade que outras línguas românicas não possuem, ou seja, não há um italiano arcaico.

O atual território italiano era constituído, desde o Congresso de Viena de 1815, da seguinte maneira:

A *Península Itálica* estava dividida em:

- Norte: constituído por três blocos distintos:

1 TAGLIAVINI, 1993, p. 530.

2 BASSETTO, *Anais do II CNLF*.

3 cf. ALMANAQUE Abril, 1998, p. 630.

- Bloco Oriental, formado pelos reinos de Milão e Veneza, sob o domínio direto do Império Austríaco.
  - Bloco Central, formado pelos ducados de Parma (ligado aos Bourbon, da Sicília), Módena e Toscana (ligados aos austríacos).
  - Bloco Ocidental, formado pelo Reino do Piemonte-Sardenha, governado pela casa de Savóia.
- Centro: Estados Pontifícios, sob o domínio do Papa.
  - Sul: Reino das duas Sicílias (capital Nápoles), governado pela casa espanhola dos Bourbon.<sup>4</sup>

Da mesma maneira que o território era dividido e dominado por várias representações, também havia várias línguas, os chamados dialetos. O dialeto da Toscana, já com a força literária de nomes como Dante Alighieri, Francesco Petrarca e Giovanni Boccaccio, foi impondo-se ao território unificado e foi alçado à categoria de língua italiana.

Em 1861, 80% (oitenta por cento) da população da recém fundada Itália era analfabeta<sup>5</sup>, principalmente os italianos do sul, que não sabiam nem falar a língua oficial, mas somente os dialetos locais.

Um fator extralinguístico ajudou a difundir a língua italiana por toda a península: o serviço militar obrigatório. Servir o exército levou muitos jovens a se transferirem de sua região de nascimento e possibilitou o contato com outros que já sabiam o italiano.

A imigração interna, propiciada pelo desenvolvimento da indústria, e o desenvolvimento da burocracia estatal também foram fatores da difusão e da consolidação do dialeto toscano como língua oficial da Itália. Outro fator a ser considerado foi o crescente aumento da alfabetização em todo o território.

No início do século passado, estudiosos da língua italiana como Gabriele D’Annunzio, Benedetto Croce e Antonio Gramsci já se preocupavam com o léxico e a sistematização da mesma. Em 1922, é publicada a primeira edição do *Vocabolario della lingua italiana* de Zingarelli (até hoje um importante dicionário do italiano) e, a partir de 1925, o Fascismo de Mussolini começa a “italianizar” a língua e a impô-la, inclusive com o uso de violência.

Dessa forma, o italiano se afirma como a língua oficial da Itália. Porém, convive com inúmeros dialetos e, nas palavras de Lanuzza “não existe uma língua modelo, mas uma espécie de italiano ‘coletivo’, composto de palavras que refletem uma realidade trazida por inteiro dos registros históricos”.<sup>6</sup>

4 cf. PAZZINATO & SENISE, 1998, p. 187.

5 cf. LANUZZA, 1994, p. 69.

6 LANUZZA, 1994, p. 86 (tradução nossa)

## 4. O ITALIANO: A FORMAÇÃO DO PLURAL E AS TENDÊNCIAS DA EVOLUÇÃO FONÉTICA COM RELAÇÃO ÀS VOGAIS

### 4.1 A formação do plural e os artigos italianos

A linha divisória La Spezia-Rimini, que o linguista alemão Walther Von Wartburg considera “a linha divisória mais importante do interior da România”<sup>7</sup>, delimita um importante traço de diferenciação linguística que já foi mencionado anteriormente: a formação do plural.

As línguas românicas ocidentais fazem o plural nominal sigmático, ou seja, acrescentam **-s** ao final das palavras, tendo origem no caso acusativo do latim. Já as línguas românicas orientais não utilizam esse sistema, mas sim mudam a desinência do singular por **-e** ou **-i**, oriundos do nominativo latino. No latim, o plural das palavras de tema em **-A** dos gêneros masculino e feminino, no acusativo, era feito em **-as** e o plural das palavras de tema em **-O** de ambos os gêneros era em **-os**. Já no nominativo, para as palavras de tema em **-A**, o plural dos gêneros masculino e feminino, era feito em **-ae** (que deu origem à desinência **-e**) enquanto o plural das palavras de tema em **-O**, também de ambos os gêneros, era feito em **-i**.

A formação do plural em italiano segue este esquema geral:

| SINGULAR  | PLURAL                      |
|---|-----------------------------|
| Palavras femininas terminadas em <b>-a</b>                          | Fazem o plural em <b>-e</b> |
| Palavras femininas e masculinas terminadas em <b>-o</b> e <b>-e</b> | Fazem o plural em <b>-i</b> |

A partir do esquema acima, pode-se examinar com maiores detalhes a formação do plural na língua italiana. Todas as palavras masculinas terminadas em **-o** fazem o plural em **-i**, por exemplo:

| SINGULAR           | PLURAL   |
|--------------------|----------|
| ragazzo (rapaz)    | ragazzi  |
| libro (livro)      | libri    |
| bambino (menino)   | bambini  |
| quaderno (caderno) | quaderni |

Da mesma forma, as palavras femininas terminadas em **-a** têm seu plural em **-e**:

| SINGULAR              | PLURAL  |
|-----------------------|---------|
| ragazza (moça)        | ragazze |
| bambina (menina)      | bambine |
| lettera (letra/carta) | lettere |
| matita (lápiz)        | matite  |

7 WARTBURG, 1971. p. 148 (tradução nossa)

Para todas as palavras que terminam em **-o**, tanto as masculinas quanto as femininas, o plural se faz em **-i**. Para a diferenciação do gênero é de extrema importância o artigo. Os artigos definidos italianos são:

| MASCULINO SINGULAR | MASCULINO PLURAL | FEMININO SINGULAR | FEMININO PLURAL |
|--------------------|------------------|-------------------|-----------------|
| il                 | i                | la                | le              |
| lo                 | gli              | l'                | le              |
| l'                 | gli              |                   |                 |

A exemplo das palavras, os artigos também apresentam a regularidade na marcação do número, ou seja, têm seus plurais em **-i** e **-e**, sendo necessariamente **-i** para o masculino e **-e** para o feminino. Os artigos masculinos singulares *il*, *lo* e *l'* são usados, respectivamente:

- diante de palavras masculinas iniciadas por consoantes (exceto z, x, s);
- diante de palavras masculinas iniciadas por h, s, ps, pn, gn, z, x;
- diante de palavras masculinas que comecem com vogal.

Têm-se, assim, as seguintes formas:

| SINGULAR                       | PLURAL            |
|--------------------------------|-------------------|
| <b>il</b> cucciolo (o filhote) | <b>i</b> cuccioli |
| <b>lo</b> sbaglio (o erro)     | <b>gli</b> sbagli |
| <b>l'amico</b> (o amigo)       | <b>gli</b> amici  |

O artigo feminino singular *la* é usado diante de palavras femininas iniciadas por qualquer consoante e o artigo *l'* diante de palavras femininas iniciadas por vogal. Observa-se que para o feminino plural o artigo é o mesmo, *le*:

| SINGULAR                 | PLURAL           |
|--------------------------|------------------|
| <b>la</b> mano (a mão)   | <b>le</b> mani   |
| <b>l'amica</b> (a amiga) | <b>le</b> amiche |

Da mesma maneira, é também o artigo que distingue o gênero nos plurais de palavras masculinas terminadas em **-a**, por exemplo, *il geometra* → *i geometri*, *il poema* → *i poemi*. Essa distinção também se verifica nas palavras femininas que terminam em **-e** e, portanto, têm plural em **-i**: *la fede* → *le fedi*.

A língua italiana possui um vasto elenco de palavras que “fogem” às regras, como, por exemplo, *l'ala* (a asa), feminina terminada em **-a**, mas tem o seu plural em **-i**: *le ali*. Contudo, não é objetivo desse trabalho apresentar as peculiaridades e exceções linguísticas das palavras italianas, mas sim discorrer acerca da regularidade na formação do plural, em **-i** e **-e**, que é um importante traço linguístico de distinção entre as línguas neolatinas e caracteriza o italiano como uma língua românica oriental.

### 3.2 Tendências do desenvolvimento linguístico no italiano com relação à Fonética: Vocalismo

Segundo Erich Auerbach, em seu *Introdução aos Estudos Literários*:

Os povos que falavam os idiomas do latim vulgar acentuavam as sílabas com muito mais intensidade que a sociedade romana da época clássica; este tinha distinguido as sílabas por sua duração (longas e breves); o povo as distinguiu pelo acento. O acento popular caía com grande força sobre as sílabas que feria, dilatando as vogais e frequentemente ditongando-as, ao passo que as outras sílabas da palavra, átonas, negligenciadas pela articulação, se enfraqueciam e suas vogais se apagavam mais ou menos.<sup>8</sup>

Vê-se, portanto, que o elemento inovador da acentuação das palavras foi um fator da maior importância na transformação das vogais do latim para as línguas românicas.

Ambos os fenômenos acima referidos podem ser notados no italiano, como será visto a seguir:

- o primeiro deles, a ditongação e a dilatação das vogais, ocasionadas pela pressão do acento, diz respeito principalmente às vogais em posição final na sílaba (não-travadas). Essas vogais são, de uma maneira geral, *ε* (e aberto) e *ɔ* (o aberto).

| LATIM                | ITALIANO              |
|----------------------|-----------------------|
| <i>petra</i>         | <b>pietra</b> (pedra) |
| <i>pedis</i> (do pé) | <b>piede</b> (pé)     |
| <i>locus</i>         | <b>luogo</b> (lugar)  |
| <i>focu-</i>         | <b>fuoco</b> (fogo)   |

É possível verificar que em algumas palavras com sílabas constituídas por vogais *ε* e *ɔ*, travadas por **-r** não ocorreu a ditongação:

| LATIM        | ITALIANO     |
|--------------|--------------|
| <i>terra</i> | <b>terra</b> |
| <i>forma</i> | <b>forma</b> |

O outro fenômeno, que é o do apagamento das vogais átonas, em que as palavras trissilábicas acentuadas na primeira sílaba perdem a segunda sílaba tornando-se dissilábicas. Esse fenômeno acontece também “nas palavras de quatro sílabas, em que a segunda, átona entre duas mais ou menos acentuadas, tende a desaparecer.”<sup>9</sup>

| LATIM            | ITALIANO               |
|------------------|------------------------|
| <i>calidus</i>   | <b>caldo</b> (quente)  |
| <i>frigidus</i>  | <b>freddo</b> (frio)   |
| <i>alicunun</i>  | <b>alcuno</b> (algum)  |
| <i>bonitatem</i> | <b>bontà</b> (bondade) |

8 AUERBACH, 1972, P. 79.

9 AUERBACH, 1972, p. 80.

## 5. CONCLUSÃO

Aspectos de alta relevância no estudo filológico do italiano são a linha La Spezia-Rimini, que marca a distinção entre as Românicas, e o fato da região do Lácio, berço do Latim, fazer parte do atual território italiano. Esses aspectos, o primeiro resultante de uma divisão filológica efetuada pelo linguista Wartburg e o segundo fator histórico e geográfico, aliados à história recente e complexa da formação da Itália como nação, caracterizam a língua italiana de maneira peculiar.

Assim, o italiano é uma língua românica oriental falada na Itália, na Suíça, em algumas regiões da África e em comunidades de imigrantes formadas em diversos países, por exemplo, no Brasil.

O estudo do Italiano, bem como das outras onze línguas neolatinas, elencadas pelos linguistas que se dedicam à Filologia Românica, constitui-se num campo de pesquisas linguísticas e históricas de valor ímpar para o entendimento da evolução do latim para outras línguas, ainda faladas ou já extintas.

Nas palavras de Cesare Segre “O italiano é o dialeto toscano (variante fiorentina) transformado em língua literária nacional nos anos 500 e progressivamente acolhido na fala.”

## REFERÊNCIAS

- ALMANAQUE Abril 98. São Paulo: Abril, 1998.
- AUERBACH, Erich. *Introdução aos estudos literários*. São Paulo: Cultrix, 1972.
- BASSETTO, Bruno Fregni. Situação Atual das Línguas Românicas. In: II CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGOGIA, Rio de Janeiro. *Anais...* Disponível em: <www.filologia.org.br>. Acesso em: 19 nov. 2005.
- LANUZZA, Stefano. *Storia della lingua italiana*. Roma: Tascabili Economici Newton, 1994.
- PAZZINATO, Alceu Luiz & SENISE, Maria Helena Valente. *História Moderna e Contemporânea*. 12ª edição. São Paulo: Ática, 1998.
- RENZI, Lorenzo. *Introducción a la Filologia Românica*. Madrid: Gredos, 1982.
- RESENDE, Antônio Martinez de. *Latina Essentia*. 3ª edição. Editora UFMG: Belo Horizonte, 2003.
- TAGLIAVINI, Carlo. *Orígenes de las lenguas neolatinas*. 1ª edición española, 2ª reimpresión. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- TRIFONE, Pietro & PALERMO, Massimo. *Grammatica Italiana di base*. Zanichelli: Bologna, 2000.
- WARTBURG, Walther Von. *La fragmentación lingüística de la Romania*. Gredos: Madrid, 1971.
- ZINGARELLI, Nicola. *Lo Zingarelli minore: Vocabolario della lingua italiana*. Zanichelli: Bologna, 2001.

## PERCORRENDO AS VEREDAS DA MISÉRIA E DO DESCASO EM *VIDAS SECAS*



**PATRICIA APARECIDA GONÇALVES DE FARIA**

Doutora pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Instituto de Biociências, Letras e ciências exatas, São José do Rio Preto.

**RESUMO:** Em *Vidas secas*, romance do escritor alagoano Graciliano Ramos (1892-1953), é possível observar o cenário dramático de uma região seca, pobre e esquecida por todos, inclusive as autoridades. Assim sendo, a viagem física das personagens pelo sertão será um elemento essencial no processo da tessitura de um ambiente precário e opressor que as obrigam caminhar infinitamente. Nesse sentido, o artigo “Percorrendo as veredas da miséria e do descaso em *Vidas secas*” tem por objetivo verificar como o processo do deslocamento espacial e cíclico representa a relação do sujeito com o mundo, em um contexto marcado pelo modo de vida simples de uma população, que se julga incapaz de questionar e mudar as práticas adotadas pelo opressor em um espaço árido e subdesenvolvido repleto de miséria, exploração e descaso das autoridades.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Vidas secas*, deslocamento, miséria, descaso, Literatura brasileira.

**ABSTRACT:** In *Vidas secas*, novel by the writer Graciliano Ramos (1892-1953), it is possible to observe the dramatic backdrop of a dry region, poor and forgotten by everyone, including the authorities. Thus, the physical journey of the characters by the hinterland will be an essential element

in the process of the tessitura of a precarious and oppressive environment that require walking endlessly. In this sense, the article “Ranging through the paths of misery and disregard in *Vidas secas*” aims to determine how the process of spatial and cyclic shift represents the subject’s relation to the world, in a context marked by the simple way of life of a population, which is judged unable to question and change the practices adopted by the oppressor in an arid and undeveloped space full of misery, exploitation and neglect of the authorities.

**KEYWORDS:** *Vidas Secas*, displacement, misery, neglect, Brazilian Literature.

“Tudo seco em redor. E o patrão era seco também, arreliado, exigente e ladrão, espinhoso como um pé de mandacaru”. (RAMOS, 1973, p. 24)

Em “Percorrendo as veredas da miséria e do descaso em *Vidas secas*” propomos uma análise da obra *Vidas secas* (1938), de Graciliano Ramos, a partir da observação de como a Arte, enquanto literatura pode representar denúncia e resistência por meio do processo do deslocamento pelas terras do sertão nordestino. É, portanto, nesta perspectiva que em *Obra Aberta: forma*

*e indeterminação nas poéticas contemporâneas*, Umberto Eco nos diz que “A arte, mais do que conhecer o mundo, produz complementos do mundo, formas autônomas que se acrescentam às existentes, exibindo leis próprias e vida pessoal” (ECO, 2005, p. 54).

Desta forma, ancorado no pensamento de que a arte permite uma compreensão maior da realidade sem, contudo, deixar de ser representação buscamos explorar como o autor, em sua respectiva obra, tenta desvendar, por meio do processo do deslocar-se, questões temáticas e ideológicas entrelaçadas com o processo de denúncia e resistência. “A literatura, bem como outras áreas de conhecimento, se apresenta como uma forma de representação que não é imparcial, mas que se posiciona na disputa de interesses e perspectivas, nas quais o eu e o outro são bem definidos, ou ainda apagados”. (CRUZ, 2016, p. 231)

Ao avaliar as temáticas abordadas em *Vidas secas* verifica-se um leque de possibilidades a serem exploradas como representações de ausências, sendo: a fome, a seca, a miséria, o drama social e humano, a animalização do ser humano e a exploração do mais forte em relação ao oprimido. Logo, Graciliano Ramos em suas obras, com destaque para *Vidas secas* nos mostra que “A voz do subalterno acaba por ser mediada por alguém que se coloca na posição de reivindicar algo em nome deste outro. A tomada de voz deve ser dos subalternos.” (CRUZ, 2016, 233).

Nesse sentido, será verificada a relação do sujeito com o mundo, dentro de seu respectivo contexto marcado pelo costume de vida simples em um local árido e subdesenvolvido, que caracterizam os espaços descritos no romance *Vidas secas*: o sertão nordestino, de modo a apontar o percurso de um homem que é esquecido e massacrado pelas autoridades dominantes, que se apresenta como delação do opróbrio sofrido pelo povo, moldando a chamada literatura da resistência.

Alfredo Bosi define a literatura da resistência como um movimento “interno ao foco narrativo”, que embora preocupada com o social, não permanece apenas na superfície do plano histórico, mas que no curso do diálogo narrativo “aflora à superfície do texto ficcional” revelando os mais “autênticos” e “sofridos” valores que dão voz ao silêncio dos excluídos. Como exemplifica:

É nesse sentido que se pode dizer que a narrativa descobre a vida verdadeira e que abraça e transcende a vida real. A literatura, com ser ficção, resiste à mentira. É nesse horizonte que o espaço da literatura, considerado em geral como lugar de fantasia, pode ser o lugar da verdade mais exigente. (BOSI, 2002, p. 27).

No âmbito da Literatura da resistência, a escrita social de Graciliano Ramos conduz o leitor a uma linha de pensamento que busca estabelecer um equilíbrio dialético, uma vez que penetra a realidade social de seu país, adotando a linguagem como seu instrumento de expressão, utilizando a literatura como arma da resistência, mostrando por meio das letras uma forma de reação contra alienação que escraviza a população.

Graciliano Ramos conhecia muito bem a realidade do seu povo, uma vez que nascido em Quebrangulo, pequeno município de Alagoas, no dia 27 de outubro de 1892, logo mudou para a fazenda Pintadinho, no município de Buíque, no sertão de Pernambuco onde presenciou a seca, a

fome, a peregrinação do nordestino e o descaso das autoridades para com a sua gente.

Entretanto, o distanciamento geográfico não impediu a sua instrução literária, pois desde muito jovem colaborou com revistas e jornais nordestinos e cariocas. Foi, inclusive, em 1937, escrevendo textos independentes para a imprensa, publicados em periódicos nacionais e internacionais, reunidos em 1938 pela editora José Olympio, que surgiu *Vidas secas*.

O primeiro destes textos independentes foi o conto baseado no sacrifício de uma cachorra, que o próprio autor viu quando ainda criança no sertão de Pernambuco na fazenda seu avô, finalizado foi enviado para o periódico *O jornal* e para o jornalista argentino Benjamín Garay. Em correspondência, enviada a Garay, em 11 de maio de 1937, Graciliano discursa a respeito desse material:

Mandei-lhe há dias um conto, que não sei se lhe agradou e foi metido em qualquer jornal ou revista daí. Enquanto espero a resposta, remeto-lhe outra história, um negócio de bicho, de alma de bicho.

Será que bicho tem alma? Deve ter qualquer coisa parecida com isso, qualquer coisa que dê para a gente receber um cheque. Tenha a bondade de examinar essa questão psicológica e financeira, meu caro Garay. Veja se a alma da minha cachorra vale alguns pesos aí numa redação ou em sociedade protetora de animais.

Caso você resolva traduzi-la para o espanhol, faça-me o favor de mandar-me o número de jornal que a trouxer. (MAIA, 2008, p.49).

Ao ser publicado, o romance originalmente seria intitulado “O Mundo coberto de Penas”, título do penúltimo capítulo, referência às penas negras dos corvos cobrindo o chão seco. Tal escolha tinha sido feita inicialmente pelo próprio Graciliano Ramos que grafou em seu texto original esse título, entretanto, próximo a publicação, o escritor alagoano riscou e escreveu à mão “*Vidas secas*”. O escritor, durante o processo editorial, esteve sempre cuidando da criação, ao ponto de frequentar a gráfica e examinar o material quando entrava no prelo, tudo para ter certeza que a revisão não iria interferir nos seus escritos.

Em *Vidas secas*, como em outras obras de sua autoria, o escritor deixou claro que a literatura tem a função de representar as tramas que estão intrincadas nas experiências do que foi vivido. Nesse sentido, as personagens e os lugares marginais que mostraram a miséria, a exploração e o abuso do poder fez com que se estabelecesse uma relação com o período em que a obra foi produzida, delineando um elo entre indivíduo e sociedade, traçando o espaço ocupado pelo autor no sistema social e cultural.

*Vidas secas* compreende bem o século no qual está inserido. Trata-se de uma travessia sem fim que representa o círculo vicioso daqueles que, em virtude da forma como se dá o processo civilizatório, sem os dispositivos que os validem mediante o mundo, vagam em busca do mínimo suficiente para a sobreviverem. Razão pela qual, o livro é sempre dialogicamente atual considerando as características inerentes ao capital e à técnica que o livro retrata, à sua maneira, cujos interesses coincidem mais com as forças que os validam e menos com a condição humana. (SOBRINHO, 2014, p. 164).

Nesse sentido, nota-se que as amarguras vividas por Fabiano e Sinhá Vitória foram passadas para os filhos e assim por diante em um processo cíclico que se repete de geração em geração e nas estações do ano com aflições que nunca terminam, pois a esperança de melhores dias nunca se concretizam e Fabiano, junto com sua família, se vê obrigado a caminhar a procura de um novo trabalho, recuperando a esfera circular que constrói o elo narrativo de *Vidas secas*.

O cenário é apresentado como peça fundamental para ilustrar a seca, o abandono, a falta de alimento e as amarguras de uma vida fadada ao acaso das autoridades. “A caatinga estendia-se, de um vermelho indeciso salpicado de manchas brancas que eram ossadas. O vôo negro dos urubus fazia círculos em redor de bichos moribundos”. (RAMOS, 1973, p. 8).

Portanto, desde o início do livro até as últimas páginas, Fabiano e seus familiares vivem diante de um sertão que significa a busca incessante pela subsistência, trabalho e espaço para dormir.

O mulungu do bebedouro cobria-se de arribações. Mau sinal, provavelmente o sertão ia pegar fogo. Vinham em bandos, arranchavam-se nas árvores da beira do rio, descansavam, bebiam e, como em redor não havia comida, seguiam viagem para o Sul. O casal agoniado sonhava desgraças. O sol chupava os poços, e aquelas excomungadas levavam o resto da água, queriam matar o gado. (...) Alguns dias antes estava sossegado, preparando látégos, consertando cercas. De repente, um risco no céu, outros riscos, milhares de riscos juntos, nuvens, o medonho rumor de asas a anunciar destruição. Ele já andava meio desconfiado vendo as fontes minguaem. E olhava com desgosto a brancura das manhãs longas e a vermelhidão sinistra das tardes. (RAMOS, 1973, p. 153).

Prontamente, percebemos que Graciliano Ramos adota o processo cíclico do caminhar infinito para narrar as amarguras vividas por Fabiano, Sinhá Vitória e os filhos. Nesse sentido, trata-se de um livro de viagem em que as personagens caminham para um destino incerto, em busca de trabalho e melhores condições de vida. Ao trilhar pelas veredas desconhecidas, logo no primeiro capítulo intitulado *Mudança*, o leitor entra em contato com a aspereza que obriga os sertanejos caminharem incessantemente em busca de um local seguro, conforme aponta Ramos (1973, p. 43) “Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas”.

Certamente, Fabiano e seus familiares deslocam-se por necessidade, uma vez que precisam caminhar incessantemente para tentar garantir as mínimas condições de sobrevivência em “uma paisagem dura, agressiva, desafiadora que por todos o lado só sugere destruição e morte”. (COELHO, 1978, p. 67).

Graciliano nos dá em *Vidas secas* um retrato pungente do homem nordestino, o homem que nasce condenado às impossibilidades duras da terra, vivendo sob a contínua ameaça do braseiro do sol que, em ciclos eternos, estende sobre ele a devastação e a morte, fazendo-o arrastar-se como “condenado do inferno” à procura de regiões menos hostis e deixando-o depois voltar para reiniciar a sua valente luta sem quartel. (COELHO, 1978, p. 67).

Assim sendo, Graciliano Ramos ilustra a seca como fator responsável pelo deslocamento dessas personagens, todavia, não podemos deixar de salientar que o legado dessas andanças se dá, principalmente, pelos massacres advindos das autoridades, como os fazendeiros, o fiscal da prefeitura e o soldado amarelo que deixou Fabiano acuado diante dos mandos do governo.

O Soldado Amarelo corrupto, oportunista e medroso, que subjuga os demais por compreender-se como a força da lei; o dono da fazenda exigente, ladrão e opressor; o fiscal da prefeitura intolerante e explorador só espelham os desmandos sociais dentro dos quais se perdem Fabiano e sua família. Esses personagens, caracterizados como ricos proprietários e opressores, não têm necessidade de fugir das secas. É justamente esta a preocupação paralela de Graciliano Ramos, denunciar a desigualdade entre os homens, a opressão social, a injustiça. Em momento algum o esmagamento de Fabiano e sua família é explicando apenas pela seca ou qualquer fator geográfico. (SILVA, 2001, p.17)

Nesse sentido, o caminhar contínuo das personagens de *Vidas secas* é causado pela opressão que advém das condições naturais e da exploração das autoridades: “A sua condição de miséria e opressão decorre da grande propriedade, bem como, entre outros fatores, da política de irrigação favorável às classes dominantes. “É o capital enquanto relação social que gera e aprofunda a miséria.” (HIRATA e CÍCERO, 2009, p.7).

Fabiano recebia na partilha a quarta parte dos bezerros e a terça dos cabritos. Mas como não tinha roça e apenas se limitava a semear na vazante uns punhados de feijão e milho, comia da feira, desfazia-se dos animais, não chegava a ferrar um bezerro ou assinar a orelha de um cabrito

Se pudesse economizar durante alguns meses, levantaria a cabeça. Forjara planos. Tolice, quem é do chão não se trepa. Consumidos os legumes, roídas as espigas de milho, recorria à gaveta do amo, cedia por preço baixo o produto das sortes. Resmungava, rezingava, numa aflição, tentando espichar os recursos minguidos, engasgava-se, engolia em seco. Transigindo com outro, não seria roubado tão descaradamente. Mas receava ser expulso da fazenda. E rendia-se. Aceitava o cobre e ouvia conselhos. Era bom pensar no futuro, criar juízo. Ficava de boca aberta, vermelho, o pescoço inchando. De repente estourava:

- Conversa. Dinheiro anda num cavalo e ninguém pode viver sem comer. Quem é do chão não se trepa.

Pouco a pouco o ferro do proprietário queimava os bichos de Fabiano. E quando não tinha mais nada para vender, o sertanejo endividava-se. Ao chegar a partilha, estava encalacrado, e na hora das contas davam-lhe uma ninharia. (RAMOS, 1973, p. 92)

Vale destacar que no decorrer das páginas nos deparamos com personagens esmagadas e submissas à aspereza da região e aos mandos das autoridades. “O certo é que ninguém ali tem condições de enxergar muito além do que se encontra à frente dos seus próprios olhos e todos se comovem quase que na pura percepção sensorial direta”. (MOURÃO, 1971, p. 125).

Cabe aqui evidenciar a presença da personagem Tomás da bolandeira, figura admirada por Fabiano que representa a exploração: “(...) figura exemplar por todos os saberes e poderes que encerra aos olhos de Fabiano. Mas que representa (...) o regime de forças que o explora”. (SOBRINHO, 2014, p. 167).

É significativo, colocar que o dicionário Houaiss, define a bolandeira da seguinte maneira:

nos engenhos de açúcar (é uma) grande roda dentada que gira sobre a moenda movimentados as mós (pedras). Em casa de farinha, roda sobre o eixo vertical que impulsiona o ralador de mandioca. Máquina de beneficiamento de algodão. Edifício onde funciona estes aparelhos etc” (HOUAISS, 2001, p.480).

Com base nesta definição ficam manifestas, antes de tudo, as tensões existentes entre Fabiano e o poder, uma vez que, o sertanejo simboliza uma máquina que gira em torno de si mesma que nunca sai do lugar, num processo de repetição dos mesmos movimentos que é refeito em um ciclo que jamais se modifica. Noutras palavras, ele é parte de um sistema que serve para beneficiar sempre o mais forte e nunca o oprimido.

Caminhando, movia-se como uma coisa, para bem dizer não se diferenciava muito da bolandeira de seu Tomás. Agora, deitado, apertava a barriga e batia os dentes. Que fim teria levado a bolandeira de seu Tomás?

(...)

Seu Tomás fugira também, com a seca, a bolandeira estava parada. E ele, Fabiano, era como a bolandeira. Não sabia por quê, mas era. (RAMOS, 1973, p.14-15)

Fica assim reforçada a ideia de que seu Tomás, ex-patrão de Fabiano, representa o regime das forças exploradoras, todavia, simultaneamente, é para o sertanejo uma figura exemplar por seus saberes. “Havia muitas coisas. Ele não podia explicá-las, mas havia. Fossem perguntar a seu Tomás da bolandeira, que lia livros e sabia onde tinha as vendas. Seu Tomás da bolandeira contaria aquela história. Ele, Fabiano, um bruto, não contava nada”. (RAMOS, 1973, p. 34).

Apesar de seu Tomás da bolandeira ser visto como um homem detentor de conhecimento é, acima de tudo, a presença de um regime cuja força principal é oprimir e explorar. Coerentemente, seu Tomás é uma das engrenagens responsáveis pelas andanças de Fabiano com seus familiares pelo sertão nordestino encadeadas numa repetição entre bonança e miséria que parece não ter fim.

Sendo assim, vemos em *Vidas secas* uma família de retirantes vivendo em um espaço árido que castiga e exige das personagens a busca incessante pela sobrevivência por meio da migração de um lugar para outro. Fabiano, sinhá Vitória, os dois filhos e a cachorra Baleia peregrinam pelo sertão trilhando o caminho da fome, da sede e da opressão sem saber definitivamente para onde irão, apenas sabem que precisam seguir rumo a um lugar menos amargo que possibilite a sobrevivência por mais algum tempo.

Entristeceu. Considerar-se plantado em terra alheia! Engano. A sina dele era correr mundo, andar para cima e para baixo, à toa, como judeu errante. Um vagabundo empurrado pela seca. Achava-se ali de passagem, era hóspede. Sim senhor, hóspede que se demorava demais, tomava amizade à casa, ao curral, ao chiqueiro das cabras, ao juazeiro que os tinha abrigado uma noite (RAMOS, 1973, p. 19).

Portanto, estas personagens, excluídas da sociedade, precisam trabalhar para sobreviver; todavia, o trabalho escasso juntamente com a exploração em demasia do patrão não garantia a mínima condição de subsistência, pois recebiam pouco e estavam fadados a pagar dívidas ao empregador e ao governo.

Alfredo Bosi fazendo uma análise sobre as relações de exploração e de dependência no trabalho causadas pelo capital afirma que “[...] o trabalho que ele explora tem mãe, tem pai, tem mulher e filhos, tem língua e costumes, tem música e religião. Tem uma fisionomia humana que dura enquanto pode.” (BOSI, 2003, p. 19).

A questão problemática da narrativa, mais uma vez, volta à tona, é reforçada a ideia que estamos diante de um trabalho que permite o patrão acumular riquezas assegurando os desníveis sociais, noutros termos, o latifundiário garantia os seus bens com bases sólidas na miséria do trabalhador obrigado a deslocar-se de um lugar para o outro.

Em *Vidas secas*, Graciliano Ramos adota, então, a mobilidade humana como um alicerce estratégico para denunciar o sofrimento do homem nordestino em um espaço repleto de obstáculos. O que se percebe, portanto, são interrogações da realidade na qual estão inseridas estas personagens, ou seja, o autor dá ao leitor a oportunidade de colocar em ação a reflexão e o questionamento sobre as problemáticas que assolam Fabiano e sua família.

Como se observa, o romance personificou a imagem humana, representando a comunidade de excluídos e miseráveis, oprimidos e sem direitos que os regimes repressivos deixavam pelo caminho, tentando abrir os olhos da sociedade, instigando a reação e a denúncia.

Enfim, o que podemos afirmar é que Graciliano Ramos utilizando a força da arte, unida à vontade propulsora de transformar a realidade e gerar ações livres que privilegiem o bem comum, elevou a literatura ao status de arma contra as intenções de escravidão e dominação que as políticas totalitaristas impunham à sociedade.

Assim, contemplando o leitor com uma escrita tecnicamente elaborada, Graciliano Ramos pode ser enquadrado no cânone dos grandes escritores e intelectuais do século XX, que brindaram a literatura com suas composições, revelando uma visão realista da sociedade de seu tempo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSI, A. **Céu, Inferno: ensaios de crítica literária e ideológica**. São Paulo: Duas Cidades, 2003.

\_\_\_\_\_. **Literatura e Resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

COELHO, N. N. Solidão e luta em Graciliano Ramos. In: BRAYNER, S. (Org.) e COUTINHO, A.(-Dir.). **Graciliano Ramos** (Coleção Fortuna Crítica 2). 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

CRUZ, L. G. “É isto um nordestino?”: representação, crítica e literatura. In: PEREIRA, M. P. T. e

LACHAT, M. (Org.). **Pelo sertão, o Brasil**. Macapá: UNIFAP, 2016.

ECO, U. **Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

HIRATA, F. e CÍCERO, P. H.. **Vidas secas e muitos “Fabianos”:** uma breve problematização das teorias dos movimentos sociais a partir de uma perspectiva de classe. Unicamp, 2009.

MAIA, P. M. **Cartas inéditas de Graciliano Ramos a seus tradutores argentinos Benjamín de Garay e Raul Navarro**. Salvador: EDUFBA, 2008, p.49

MOURÃO, R. **Estruturas, ensaio sobre o romance de Graciliano**. Rio de Janeiro: Arquivo Editora e distribuidora, 1971.

RAMOS, G. **Vidas secas**. São Paulo, Martins, 1973

SOBRINHO, J. B. S. Fabiano e a bolandeira como máquina de criar subjetividades. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 163-173, jan./jul. 2014. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-288.2014v10n1p163/27430> Acesso em 10 set. 2016.

SILVA, M. N. M. **A secura do mundo seca a palavra de Fabiano**. Belém: Universidade da Amazônia, 2001.

# PIETRO BEMBO: UM LITERATO NA VANGUARDA DO SEU TEMPO



**MARYELLE JOELMA CORDEIRO**  
Universidade Federal de Minas Gerais

**PALAVRAS-CHAVE:** Pietro Bembo. Humanismo. Renascimento. Língua italiana.

**RESUMO:** Este artigo é dedicado à vida e obra de Pietro Bembo (1470-1547), que foi um cardeal, humanista, historiador, gramático e um dos mais importantes escritores italianos do período do Renascimento. Bembo contribuiu decisivamente para a criação de uma língua italiana, mas mesmo antes do seu nascimento, em meados do século XIV, a questão linguística na Península Itálica já era considerada um problema para os italianos, sendo que os intelectuais da época tentavam encontrar uma única língua a ser usada em documentos e textos de vários tipos. Durante o Humanismo, a discussão acerca da língua tornou-se mais acesa, devido, sobretudo, ao advento da imprensa, que necessitava que houvesse uma norma coerente e homogênea que fosse usada em toda a península, a fim de possibilitar a transmissão e difusão dos textos produzidos na época. Bembo foi o primeiro a estabelecer as regras da língua italiana de modo seguro e coerente, com base nas práticas dos maiores escritores toscanos do século XIV. Ele foi um dos principais responsáveis pela criação de uma língua literária comum em toda a Itália: sua ideia fundamental era que, na escrita, seria apropriado imitar a linguagem dos grandes autores florentinos do passado, sendo utilizado o modelo de Petrarca para a poesia e a obra de Boccaccio para a prosa. Esta ideia foi apresentada sistematicamente pelo literato em um tratado publicado em 1525, uma espécie de gramática, com o título *Prosa della volgar lingua*. A obra foi recebida com entusiasmo pelos editores da época e espalhou-se rapidamente, dando ao italiano características que são preservadas até hoje.

**ABSTRACT:** This article is dedicated to the life and work of Pietro Bembo (1470-1547), who was a cardinal, humanist, historian, grammarian and one of the most important Italian writers of the Renaissance period. Bembo contributed decisively to the creation of an Italian language, but even before its birth in the mid-14th century, the linguistic question in the Italian Peninsula was already considered a problem for Italians, with intellectuals of the time trying to find a single language to be used in documents and different types of texts. During Humanism, the discussion about the language became more intense, mainly due to the advent of the press, which needed a coherent and homogeneous norm to be used throughout the peninsula, in order to enable the transmission and dissemination of the texts produced at the time. Bembo was the first to establish the rules of Italian language in a safe and coherent way, based on the practices of the greatest Tuscan writers of the 14th century. He was one of the main responsible for the creation of a common literary language throughout Italy: his fundamental idea was that, in writing, it would be appropriate to imitate the language of the great Florentine authors of the past, using the model of Petrarch for poetry and the work of Boccaccio for prose. This idea was systematically presented by the literature in a treatise published in 1525, a kind of grammar entitled *Prosa della volgar lingua*. The work was enthusiastically received by the publishers of the time and spread rapidly, giving Italian characteristics that are preserved to this day.

**KEYWORDS:** Pietro Bembo. Humanism. Renaissance. Italian language

## 1. INTRODUÇÃO



Figura 1: Retrato de Pietro Bembo

Pietro Bembo nasceu em Veneza, em 20 de maio do ano de 1470, em uma família de origem nobre. Foi um dos principais protagonistas da vida cultural italiana no século XVI e um dos principais responsáveis pela criação de uma língua literária comum em toda a Península Itálica.

Sua ideia fundamental era que, na escrita, seria possível imitar a língua de grandes autores florentinos do passado, sobretudo os trabalhos de Francesco Petrarca e Giovanni Boccaccio.

Sua proposta foi apresentada de maneira sistemática em um tratado publicado em 1525, intitulado *Prose della volgar lingua*. A obra foi recebida com grande entusiasmo pelos editores da época e rapidamente se espalhou por toda a península. O trabalho elaborado por Bembo conferiu à língua italiana muitas características que são conservadas ainda hoje no italiano contemporâneo.

O legado de Bembo foi uma das maiores contribuições para a transformação da língua italiana, tendo sido mérito dele a escolha do uso da língua vulgar, ou vernacular, que foi enormemente difundida na literatura, em substituição ao latim.

## 2. A CULTURA HUMANISTA

Pietro Bembo, tendo nascido no seio de uma família nobre de Veneza, estudou desde cedo o latim. Naquela época, era indiscutível a importância do estudo desta língua clássica em ambientes

intelectuais nos quais Bembo estava envolvido.

Ao nos situarmos historicamente, podemos recordar que, cerca de um século antes do nascimento de Bembo, tanto a Itália quanto a Europa haviam começado um movimento denominado Humanismo, que foi uma ação dedicada à recuperação e ao estudo dos textos clássicos gregos e latinos. Após um século do início da iniciativa, já no século XV, esse movimento cultural já havia atingido seu ápice de amadurecimento e um notável nível de refinamento. Era comum, naquela época, que os literatos conhecessem a fundo não só o latim, como também o grego, o que seria impossível no passado e que se tornou viável somente depois do Humanismo. Muitos italianos puderam alcançar um nível tão elevado de conhecimento de grego que podiam, além de escrever, discutir em grego com uma enorme competência que poderiam ser comparados a falantes nativos.

Foi com base em teorias humanísticas que Bembo iniciou os seus primeiros estudos em Veneza. Já adulto, aos vinte e dois anos, foi morar em Messina, na Sicília, para estudar na escola do grego Constantino Lascaris, com o intuito de aperfeiçoar seus conhecimentos do grego.

Ali se estabeleceu por dois anos e, passado esse período de intenso estudo, retornou para Veneza, trazendo consigo, já prontas para a publicação, além de uma gramática escrita do grego, os *Eteromata*, que eram noções preliminares de grego, produzida pelo seu mestre, também um texto em latim, de nome *De Aetna*, que consistia em um elegante diálogo que contava sobre uma excursão que ele havia feito às margens do vulcão Etna.

Dessa maneira, podemos notar que toda a experiência vivida por Bembo na Sicília poderia ser considerada um ótimo ponto de partida para que ele desse início a uma carreira humanística tradicional.

Entretanto, os nobres venezianos não podiam, naquele tempo, se dar ao luxo de dedicar-se a uma carreira literária, pois os filhos da nobreza deveriam se encarregar quase que exclusivamente de assuntos políticos, deixando em último plano e, somente para os raros momentos de lazer, os prazeres dos estudos de língua e literatura.

Perante essa impossibilidade de se dedicar ao que mais estava habilitado a fazer, Bembo se viu diante da ideia de ter que abandonar Veneza em busca de outros lugares onde pudesse se dedicar a sua verdadeira vocação.

### 3. VIDA NAS CORTES

Diante das dificuldades em conseguir dar prosseguimento a sua carreira de literato em Veneza, Pietro Bembo se transferiu para a corte dos duques de Urbino, em 1506. Ele já conhecia e sabia apreciar muito bem a vida cortesã, dado que já havia, outrora, passado algum tempo como hóspede na casa do duque de Ferrara, onde uma de suas primeiras obras, *Gli Asolani*, foi muito apreciada.

Uma vez na corte de Urbino, o literato veneziano se encontrou em um ambiente pronto para reconhecer e apreciar sua rica educação humanística e sua habilidade literária. Naquela Corte, conseguiu desenvolver um papel de extrema importância, que poderia lidar de igual para igual com

os mais ilustres membros da corte, chegando até mesmo a ter uma relação amorosa com a famosa Lucrecia Borgia, filha do Papa Alexandre VI.

Na corte de Urbino, o uso quotidiano da língua vulgar era estimulado, tanto que lá surgiram os primeiros esboços dos dois primeiros livros do *Prose della volgare lingua*. Apesar das condições favoráveis, Bembo não achava que ali fosse o lugar mais propício para um desenvolvimento de estudos aprofundados de gramática e sentia que seu trabalho não conseguia evoluir. A relação que ele mantinha com alguns membros da corte permitia a ele atingir níveis bem elevados de conhecimento e debate, mas Bembo não conseguia realizar seus estudos com muitos detalhes e avançar com a sua pesquisa, permanecendo somente no nível teórico até então.

Naquele início de século, a Península Itálica vivia uma situação de muitos conflitos em todo o território. A situação chegou ao seu ponto crítico quando o conflito entre o Papa Júlio II e Veneza levou à Guerra da Liga de Cambraia, que culminou na derrota de Veneza pelos franceses e imperiais. A situação se encontrava em um momento tão crucial que nenhum estado italiano, nem mesmo o mais poderoso e forte, estava em condições de conduzir uma política autônoma. Esses estados eram coagidos pelos Estados-Nação europeus que reduziam a Itália a um campo de batalha e um território passível de ser conquistado.

Em meio a uma situação tão instável, muitos humanistas e literatos buscaram refúgio no território dominado pela Igreja Católica, dentre os quais Bembo, que se mudou para Roma em 1512 à espera da nomeação de um novo pontífice.

#### 4. A PRETENZA CARREIRA ECLESIASTICA

O Papa Leão X, primeiro Papa da poderosa família Médici, eleito em 1513, teve como um dos seus primeiros atos, apenas terminado o conclave, a nomeação de Pietro Bembo como seu “*segretario ai brevi*”, um importante cargo que consistia na preparação de cartas em latim, em nome do Papa.

Sua vida dentro da corte papal havia começado, então, da melhor maneira possível e assim se esperava que ele alcançasse uma longa e prestigiosa carreira eclesiástica, sustentado, principalmente, pelas suas competências, como um estudioso de latim. Com um início tão promissor, Bembo esperava, dessa maneira, seguir uma longa carreira na Igreja, com uma possível ascensão e a nomeação a cardeal.

Infelizmente, as relações do Papa Leão X foram a cada dia se deteriorando, chegando até mesmo a entrar em conflito com os duques de Urbino, antigos mecenas de Bembo.

Em 1519, Bembo abandonou Roma e voltou para a residência da família, no Veneto, nos arredores de Padova.

Nos anos que se seguiram, ele finalmente pôde se dedicar aos estudos e a escolha entre a língua a qual se dedicar: o latim ou a língua vulgar, pois durante os anos em que vivera em Roma havia se dedicado sobretudo aos trabalhos em língua latina, preferida pelo Papa, deixando à margem seus estudos do vernáculo. Como sua tarefa havia sido mal sucedida nos interiores da Igreja, Bembo,

sem abandonar o latim, retomou seus estudos do vulgar, como já havia feito na ocasião em que vivia na Corte, conseguindo por fim concluir a sua obra maior, o terceiro e último livro do *Le Prose*.

A ocasião perfeita para a sua consagração literária se deu com a eleição de outro papa da família Médici, Clemente VII, em 1524. Ao Papa Clemente VII era muito cara a ideia do estudo e do uso da língua vulgar, tanto que, em 1525, Bembo conseguiu publicar a sua obra dedicando-a ao Papa Clemente. Apesar da situação extremamente favorável, não foi ainda desta vez que o literato veneziano conseguiu sua nomeação a cardeal.

Após a publicação da sua obra mais imponente, Bembo se tornou a máxima autoridade literária italiana. Sem haver nunca abandonado o uso do latim, no novo clima cultural que se delineava, sua fama estava assentada sobretudo na língua vulgar, da qual havia se tornando mestre reconhecido. Bembo aproveitou-se dessa situação extremamente favorável e confortável para reelaborar muitas de suas obras produzidas ainda na juventude. Em 1530, recebeu o encargo de escrever a história oficial da República Veneta. A fama intelectual de Pietro Bembo havia aumentado a ponto de tornar possível sua entrada na hierarquia eclesiástica. Em 1539, conseguiu finalmente obter sua nomeação a cardeal.

## 5. A INVENÇÃO DA IMPRENSA E A DIFUSÃO DA LÍNGUA VULGAR

Pietro Bembo, desde bem jovem, demonstrou grande interesse pela imprensa e também na publicação de seus próprios textos ou de textos de outros autores, como a já citada gramática do seu mestre grego, Constantino Lascaris, que trouxe de Messina pronta para publicação.

Após a invenção da imprensa, a obra de Gutenberg rapidamente se difundiu em toda a Europa. Na Itália, foi iniciada em 1456 e com o passar de pouquíssimos anos já estava presente nas principais cidades da península, como também em pequenas vilas. As primeiras publicações feitas na Itália eram em latim, sendo que os primeiros textos em língua vulgar começaram a aparecer timidamente somente em 1469, como textos de autores clássicos como Dante, Petrarca, Boccaccio.

Cada cidade italiana era especializada na produção de um determinado tipo de edição, como textos universitários, religiosos, de divulgação, dentre outros. Em pouco tempo, Veneza se destacou como o mais importante centro de produção de livros, sendo que a partir dos primeiros anos do século XVI se tornou o mais importante centro editorial não só da Itália, como de toda a Europa. A impressão dos livros tinha enorme propagação e a indústria experimentava a cada dia novas técnicas e soluções editoriais.

Com a enorme demanda que surgia a cada dia, a língua empregada nos textos representava um fator de grande importância para que fosse possível um aumento cada vez maior neste tipo de atividade. Atrelada à difusão dos livros, estava também a difusão da cultura. Com a difusão da cultura, que a cada dia atingia um público diferenciado, foi possível também a difusão de textos em língua vulgar, muito mais do que os textos escritos em latim. No entanto, todos esses textos eram voltados para um público ainda muito restrito, pois naquela época somente cerca de 10% a 20% da população era alfabetizada nos grandes centros, o que diminuía consideravelmente para menos de 10% nas pequenas localidades e zonas rurais.

A obra produzida por Bembo, seja em latim ou em língua vulgar, além disso, era destinada a um público ainda mais restrito, que compreendiam os mais altos níveis de erudição representados pelos também literatos e humanistas.

A maioria dos textos produzidos nessa época estavam voltados para um público bem específico e tinham características particulares, tendo muitas vezes funções de serviço que de lazer, pois eram textos litúrgicos, coletâneas para o estudo nas universidades. As raras obras impressas em língua vulgar eram, na maioria delas, destinadas a públicos menos exigentes e frequentemente compostas por fascículos de poucas páginas que geralmente eram sermões ou poemas cavalheirescos sem muitas pretensões.

Passado um século da criação da imprensa, a quantidade de textos publicados aumentou consideravelmente, sendo que também é possível constatar que esse aumento estava relacionado à mudança na preferência da língua. Durante todo o século XV, na Itália, a quantidade de livros publicados em língua vulgar foi somente 20% do número total de livros impressos, o que chegou a 60% nos últimos anos do século XVI.

A alfabetização naquela época estava diretamente relacionada ao estudo do latim, o que representava um grande problema para as casas editoriais. A maioria da população era analfabeta e não tinha conhecimento de latim, somente de língua vulgar, mas não havia tradição escrita em língua vulgar o que tornava o problema ainda mais complexo.

Com a elevação do padrão de vida e as exigências do comércio, crescia a cada dia e enormemente o número de pessoas capazes de ler e escrever, mas incapazes de compreender o latim. As atividades quotidianas exigiam de fato uma troca constante de documentos e cartas que fossem simples de ler e escrever, qualquer tipo de estrutura comercial devia ter seus registros contábeis cada vez mais detalhados e controlados e a gestão desses documentos escritos em latim era uma tarefa árdua e uma solução nada prática.

O maior problema encontrado para a difusão dos textos era que não existia até então uma variedade reconhecida como standard. Cada cidade tinha uma maneira própria de falar, muitas vezes incompreensíveis para aqueles que estivessem próximos, mas fora dos seus confins. Poderíamos pensar na dificuldade que seria na troca e envio de informações entre territórios diferentes, se cada um se expressasse na língua falada no dia a dia.

Existia uma tendência em aproximar-se de uma norma comum, pelo menos para uma classe social mais elevada, para a qual existiam modelos de língua vulgar escrita, que já desfrutavam de certo prestígio, com base na obra dos grandes autores clássicos do século XIII.

Além disso, o florentino se destacava com relação aos outros vernáculos. O próprio Senhor de Florença, Lorenzo il Magnifico, tentou criar uma política linguística e um programa de exaltação da língua da cidade. No entanto, a língua da época de Lorenzo já havia se transformado consideravelmente e se distanciava muito daquela dos clássicos.

Apesar de haver uma continuidade no florentino do século XIII com o florentino do século XVI, era claro, naquele momento, que Bembo encontrava muitos problemas em seguir um modelo cuja

base fosse o florentino da época, já muito modificado, ou qualquer forma latinizante nada prática para o contexto da época. A novidade estava no rigor com o qual Bembo aplicava seu modelo, excluindo qualquer uma de todas as outras possibilidades, permanecendo somente com o suporte da língua dos grandes autores do século XIII, que já eram obras consagradas e muito conhecidas.

Com relação aos grandes feitos na época da invenção da imprensa, não poderia deixar de ser mencionada a estreita relação de amizade que Pietro Bembo mantinha, desde jovem, com Aldo Manuzio também era um literato, humanista e um dos maiores editores daquele tempo. Manuzio era um editor extremamente criativo e seus feitos eram constantemente imitados em toda a Itália. Ele publicou a grande maioria dos textos produzidos por Bembo, inclusive os primeiros frutos da colaboração em língua vulgar. Foi Aldo Manuzio, que em companhia do amigo Pietro Bembo, idealizou, concebeu e publicou uma primeira versão, do que hoje conhecemos como livro de bolso, impresso pela primeira vez em caractere itálico, outra inovação de Manuzio.

Naquele tempo, os livros eram impressos em grandes volumes, com o aparato de comentários, ficando restritos às bibliotecas universitárias. Com a criação de Manuzio, a leitura que antes era exclusivamente ligada à sala de aula, saiu dos palcos universitários para ganhar os recintos familiares, começando assim a ter um caráter mais pessoal e solitário.

Para Manuzio, a língua deveria resultar em um experimento de prosa vulgar que fosse aceitável no final do século XV. Suas edições, com o passar de poucos anos se apresentavam em modelos bem diferentes, o que contribuíram para colocar a língua italiana em um caminho totalmente diverso, cujo promotor da mudança foi seu caro amigo Bembo.



Figura 2 – O primeiro livro de bolso.



Figura 3 - Il canzoniere, de Petrarca

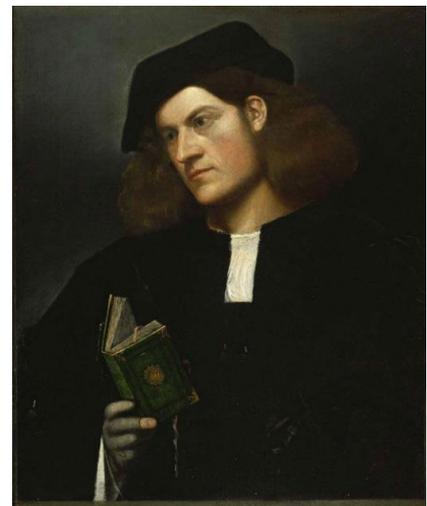


Figura 4 - Jovem com um livro verde, Giorgione.

## 6. A PROPOSTA E O SUCESSO DA OBRA DE BEMBO

A proposta de Bembo era inovadora, antes de tudo, porque aplicava, com rigor aos clássicos vulgares, uma ideia humanista: a de recuperar os textos do passado na sua pureza original. Sobre esta base foi então construída uma teoria da imitação. Uma vez que a língua original havia sido recuperada, seria possível imitá-la de maneira mais rigorosa com relação ao passado. Ele partia do mesmo princípio que possibilitou aos humanistas recuperar os textos clássicos, que haviam sido deformados durante o período medieval.

O trabalho de Bembo, dessa maneira, foi apresentado na língua vulgar com os modelos de imitação a serem seguidos, que eram a poesia de Francesco Petrarca e a prosa de Giovanni Boccaccio. A obra do terceiro autor do grupo de autores clássicos italianos, Dante Alighieri, foi deixada fora do trabalho de Bembo, pois este julgava os textos de Dante, sua maneira de se exprimir muito áspera.

O trabalho em si era muito diferente de todas as propostas que já haviam sido apresentadas até então, seja por tamanho, seja por complexidade. A leitura permitia perceber que Bembo, com as suas solidificadas competências humanísticas, era capaz de levar a discussão a um nível tão elevado que nenhum dos seus concorrentes jamais poderia esperar de alcançar. Sua obra era o produto de uma competência literária e gramatical muito mais refinada com relação aos seus competidores, resultado da sua longa dedicação e habilidades adquiridas com os estudos humanísticos. Não se tratava somente de imitar os clássicos, mas de imitar o melhor que havia permanecido de suas obras.

A escolha de Bembo não era só de caráter formal, mas permitia, por outro lado, aos escritores de se identificarem com um modelo ideal de vida, que era o clássico, e de poder se sentirem no mesmo nível com relação aos grandes autores do passado.

*Le Prose della volgar lingua* foi publicada, pela primeira vez, em 1525 e estava dividida em três partes: Primeira, segunda e terceira jornadas.

A primeira jornada era destinada à reconstrução da língua e literatura vulgares. Seus interlocutores colocavam em evidência as relações que a nova língua tinha com o latim e salientam as dívidas da poesia italiana com relação à poesia provençal. É nessa passagem que Bembo defende o modelo de imitação com base nos clássicos do século XIII, refutando a ideia de uso da língua da corte ou da língua de Florença.

A segunda jornada, considerada a menos interessante, é dedicada à descrição de uma espécie de manual de uso literário da língua vulgar, com base no sistema clássico. Nesse discurso, porém, são usadas muitas citações dos passos seguidos por Dante e por Petrarca, o que representaria um prelúdio à jornada seguinte.

A terceira e última jornada é a mais longa e consistente, compreendendo cerca de metade de toda a obra. A seção é composta por uma descrição do vulgar elaborada como uma mistura entre gramática, vocabulário e um estudo da língua dos clássicos, tudo traduzido em indicações precisas para a escrita.

A ideia, que ao início encontrou muitas barreiras e resistências, foi rapidamente aceita, o

que possibilitou que Bembo chegasse em pouco tempo ao patamar mais elevado do mundo literário italiano. *Le Prose* abarcava uma tendência típica daquela época que era de fixar regras e normas, apresentadas em códigos definidos, o que era extremamente importante para qualquer um que desejasse adentrar um novo ambiente cultural.

A posição de Bembo servia perfeitamente para a criação de manuais, gramáticas e vocabulários, fornecendo assim uma solução de prestígio e de aplicação relativamente simples para qualquer autor que quisesse standardizar seus próprios textos escritos em língua vulgar.

A obra de Bembo alcançou em poucos anos um inimaginável sucesso editorial. A presença de uma norma ideal simplificava demais o trabalho dos editores e as obras impressas em uma língua padronizada permitiram que alcançassem um mercado muito mais amplo do que aquelas que eram difíceis de ler.

Após a publicação do *Le Prose*, começou a surgir a figura dos corretores, que eram capazes de intervir nos textos e corrigi-los de acordo com a norma. Muitos editores começaram a standardizar e padronizar não só os textos novos, como também aqueles antigos, sendo que até mesmo as obras de Petrarca e Boccaccio, ironicamente, foram posteriormente corrigidas com base no próprio modelo criado por Bembo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

TAVOSANIS, Mirko. *Pietro Bembo nella storia della lingua italiana*. Universidade de Pisa. Maio de 2002. Disponível em: <http://www.bsu.by/Cache/pdf/258763.pdf>.

Figura 1 – Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Pietro\\_Bembo\\_-\\_Titian.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Pietro_Bembo_-_Titian.jpg)

Figura 2 – Disponível em:

[http://www.bibliotecauniversitaria.ge.it/it/cataloghi/f\\_a\\_s/manuzio.htm](http://www.bibliotecauniversitaria.ge.it/it/cataloghi/f_a_s/manuzio.htm)

Figura 3 – Disponível em: <http://www.ebookextra.it/codice-italiano-aldo-manuzio-linvenzione-delleditoria-moderna/>

Figura 4 – Disponível em: <https://pauranka.it/cultura/pietro-bembo-e-linvenzione-del-rinascimento/>

# POÉTICAS DA IDENTIDADE E RITOS DE PASSAGEM EM RONDA ORATÓRIO MALUNGO: FICÇÕES DE OLUFIHAN



**JOYCE MARIA DOS REIS SANTANA**

**RESUMO:** O presente texto tem como objetivo principal discutir a representação, a resistência e a memória por meio do estudo da obra *Ronda oratório malungo: ficções de Olufihan*, de autor Ordep Serra, publicada em 2013. Pretende-se analisar a questão latente da fragmentação do sujeito representada na figura de seu narrador-personagem “Ausente”; a estrutura da própria obra em si, dividida em duas partes: uma novela, seguida por dez crônicas, caracterizando uma estrutura literária incomum, inovadora e híbrida; a peculiaridade adotada pelo autor na construção do narrador: um indivíduo que, apesar de constituir-se como ser individual de existência única, simboliza e representa um grupo composto por etnias e vozes diaspóricas diversas. O referido grupo é constituído por povos quilombolas da região de Cachoeira, Salvador, Maragojipe e São Félix. Para este estudo, abordagens de alguns autores, a exemplo de Auerbach (2013), Deleuze (2015), Foucault (2000), Stuart Hall (2005), Lúcia Santaella (2003), Terry Eagleton (2005) e Homi Bhabha (1998) são oportunas para contextualizar e (re)pensar essa obra como um texto para além de uma produção literária pós-moderna. Ela faz parte da memória individual e coletiva dos povos do Recôncavo baiano.

**PALAVRAS-CHAVE:** Representação; Literatura; Resistência; Memória.

**ABSTRACT:** The present text has like main objective discusses the representation, the resistance and the memory through the study of the work

Patrols oratorical companion: fictions of Olufihan, of author Ordep Serra, published in 2013. It intends to analyse the latent question of the fragmentation of the subject represented in the figure of his “Absent” narrator-character; the structure of the work itself in itself divided in two parts: a novel followed ten chronicles, characterizing a hybrid literary structure uncommon, innovatory and; the peculiarity adopted by the author in the construction of the narrator: an individual whom, in spite of setting itself up like being individual of the only existence, it symbolizes and represents a group composed for etnias and voices diaspóricas different. The above-mentioned group is constituted by people fugitive Negro slaves of the region of Waterfall, Savior, Maragojipe and São Félix. For this study, approaches of some authors, just like Auerbach (2013), Deleuze (2015), Foucault (2000), Stuart Hall (2005), Lúcia Santaella (2003), Terry Eagleton (2005) and Homi Bhabha (1998) are opportune for contextualizar and (criminal) to think this work as a text besides a literary production modern-powders. She makes part of the individual and collective memory of the people of the Bahian Bay area.

**KEY WORDS:** Representation; Literature; Resistance; Memory.

**PALAVRAS INICIAIS**

A representação tem sido ponto crucial em produções artísticas que, por meio também de trocas simbólicas, ressignificam vivências, trajetórias e ratificam ideologias. Nessa perspectiva,

as artes, neste caso, a Literatura, torna-se um espaço de representação, de contestação e de verdadeiras batalhas entre os grupos marginalizados e as elites opressoras. Assim, o texto literário é uma fonte inesgotável para discussão, reflexão e análise da sociedade, visto que a re(a)presenta.

“A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.” (HALL, 2005, p. 13).

“A verdade é que você / Tem sangue crioulo / Tem cabelo duro / Sarará crioulo<sup>1</sup>”

Tendo o texto literário como principal objeto de análise, o presente trabalho tem por finalidade socializar discussões sobre as representações identitárias que configuram a busca de identidade do narrador-personagem “Ausente” na obra *Ronda oratório malungo: ficções de Olufihan*, de Ordep Serra<sup>2</sup>, publicada em 2011 pela editora 7 Letras e vencedora do Prêmio Braskem ALB 2010. Trata-se de uma narrativa por meio da qual o narrador-personagem em questão (e aqui vale ressaltar o próprio autor) conduz o leitor a um mundo que representa e reapresenta a cultura do Recôncavo da Bahia; sua história política e religiosa, bem como a luta de emancipação de um grupo étnico dessa região<sup>3</sup>, composta por Cachoeira, Salvador, Maragojipe e São Félix. Trata-se de um povo que constituiu sua cultura a partir da resistência no interior de quilombos e diásporas.

Para além dessas questões, tendo como ponto de partida as discussões sobre cultura, identidade, diásporas e fronteiras de autores como Stuart Hall (2005), Lúcia Santaella (2003), Terry Eagleton (2005) e Homi Bhabha (1998), é oportuno contextualizar e pensar essa obra como um texto que integra uma produção literária considerada pós-moderna. Essa condição acerca de *Ronda* pode ser justificada por fatores como:

a) a questão latente da fragmentação do sujeito representada na figura do narrador-personagem “Ausente”; b) a estrutura da própria obra em si, dividida em duas partes: uma novela, seguida por doze crônicas, caracterizando uma estrutura literária incomum, inovadora e híbrida; c) a peculiaridade adotada pelo autor na construção do narrador: um indivíduo que, apesar de constituir-se como ser individual de existência única, simboliza e representa um grupo composto por etnias e vozes diaspóricas diversas.

A partir da leitura de *Ronda oratório malungo: ficção de Olufihan*, o leitor tem a possibilidade de entrar em contato com a re(a)apresentação de uma das culturas existentes no recôncavo da Bahia por meio de uma linguagem banhada de lirismo e elementos ritualísticos do contexto afro, podendo ser considerada uma produção literária de contestação e resistência que refuta a condição no negro na sociedade.

---

1 *Olhos coloridos* é uma composição musical de Osvaldo Rui da Costa, o Macau, que ficou conhecida por meio da voz de Sandra de Sá. A letra surgiu como desabafo de um ato de racismo perpetrado contra seu autor, que foi preso injustamente pela Polícia Militar no Rio de Janeiro “em uma exposição de escolas públicas no Estádio de Remo da Lagoa. A canção é considerada um símbolo do orgulho negro no Brasil”. (G1 Rio de Janeiro, 20/11/2015).

2 Ordep José Trindade Serra é graduado em Letras pela UNB, Mestre em Antropologia Social pela referida instituição e Doutor em Antropologia pela USP, tradutor e membro da Academia de Letras da Bahia. Nasceu na cidade de Cachoeira, Bahia, em 06 de janeiro de 1943. Sua terra natal é o cenário representado na obra aqui analisada.

3 FONSECA, Aleilton. [Orelha do livro]. In: SERRA, Ordep. *Ronda. Oratório malungo*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2011.

A luta de emancipação de um povo como quilombo, e, principalmente, o trajeto percorrido pelo narrador-personagem em busca de si mesmo e de sua identidade, possibilita a existência dessa sua narrativa. Sem essa busca não haveria a obra da forma como é conhecida, pois, como o próprio narrador-personagem em *Ronda* (SERRA, 2011, p. 11,) afirma,

Minha música começou com um sopro na boca da madrugada: na porta do sol, no que ressoou o sim da semente. Mas a passagem foi demorada: brotei devagar. Nasci três vezes! **É que andei na terra do esquecimento, muito longe de mim mesmo.** (grifos meus).

A identidade do narrador-personagem é construída, dentre outros fatores, a partir do olhar / opinião do seu povo sobre ele, apelidado-o de “Ausente”. Segundo o Dicionário Online de Português Dício, ausente é aquele que está afastado de algum lugar, não presente; que não compareceu, esteve distante, distraído. O narrador-personagem em *Ronda* tem sua existência firmada / enraizada na ausência de si e dos fatores que o cercam. Entretanto, no decorrer da narrativa, isso modifica-se a partir de um percurso de resistências, como veremos mais adiante.

A arte da palavra como espaço de resistência não é algo recente na história da sociedade. Desde tempos remotos, o sujeito buscou / busca formas de expressar a si e aos seus, seja para registro pessoal, para a manutenção e preservação da memória para a posteridade, para a fruição ou para combater as discrepâncias sociais que o assalta. São inúmeras as produções culturais que foram criadas e / ou ressignificadas com o propósito de problematizar a questão das raças e etnias na sociedade.

O que ocorre na contemporaneidade é que com a democratização da informação, intensificada também pela cultura das mídias, a comunicação e as reapropriações sobre as produções culturais têm sido dinamizadas (SANTAELLA, 2003, p. 29). Consequentemente, o acesso a essas produções tem viabilizado diversas ressignificações das mesmas. Apesar desse fator, os apagamentos e silenciamentos que incidem sobre esse tipo de produção são constantes, basta observar a forma como a história das “minorias” é contada nos livros didáticos.

O negro ainda aparece como um dos culpados de sua própria escravização e o mito de que os mesmos teriam esse hábito entre si no passado é constantemente ratificado, em uma tentativa de justificar as barbáries cometidas até hoje por conta do racismo e da discriminação. Assim, obras / vivências como as de Manuel Querino<sup>4</sup> e Maria Firmina dos Reis<sup>5</sup>, que caracterizam-se, entre outras coisas, por serem oriundas de locais de contestação, são pouco conhecidas e estudadas, legadas historicamente ao esquecimento. Como afirma Malard (1999, p. 73-74), essas exclusões são transferidas e continuamente atualizadas, inclusive, por meio de representações que, quando não apagam, “embranquecem” muitos personagens negros, dando-lhes características brancas.

Dessa forma, é significativa a re(a)presentação presente em *Ronda* e as reflexões aqui propostas baseadas nessa obra de Serra. *Ronda* é uma leitura que desafia a voos mais altos, tendo como guia um narrador que permite ao leitor percorrer junto a si, as matas, os símbolos e os ritos que o levam a

4 QUERINO, Manuel. *A raça africana e seus costumes na Bahia*. Salvador: PSS Edições, 2014.

5 REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula*. 4. ed. Atualização do texto e posfácio de Eduardo de Assis Duarte. Florianópolis: Mulheres; Belo Horizonte: PUC-Minas, 2004.

encontrar seu eu, sua identidade: a não ausência.

## REPRESENTAÇÃO E IDENTIDADE EM RONDA

Antes de tecer reflexões sobre as representações identitárias em *Ronda oratório malungu: ficções de Olufihan*, existe a necessidade de (re)pensar o conceito de representação e identidade, mesmo que de forma concisa. Por conseguinte, é relevante considerar esses elementos culturais a partir da perspectiva de autores que tratam do assunto.

No que se refere à representação, para a construção da presente discussão servirão de base, de forma direta e indireta, as abordagens de Michel Foucault<sup>6</sup> relacionadas às de Platão<sup>7</sup>, Aristóteles<sup>8</sup>, Costa Lima<sup>9</sup> e Auerbach<sup>10</sup> sobre o referido tema.

Platão foi o primeiro a falar sobre a representação do real. Em sua obra *A República*, ele define a imitação (representação) como o distanciamento da verdade e o lugar da ilusão por imitar o real. Já Aristóteles, ao relacionar a Arte à criação, torna o conceito platônico de *mimesis* (representação) mais abrangente.

Para Aristóteles, a Arte poderia ter o real como referência, sem a obrigação de copiá-lo, já na perspectiva de Costa Lima, a “mimesis não é imitação no sentido de cópia fotográfica” (LIMA, 1981, p. 226), pois seria espaço de transformação, tendo a figura do artista como alterador e (re) criador do real. Segundo Auerbach, a *mimesis* e a representação são elos de preenchimento da realidade, uma figura, “uma forma de discurso que se desvia do seu uso normal e mais óbvio (AUERBACH, 1997, p. 24).

No que diz respeito ao conceito de representação, Foucault distancia-se do uso de termos como cópia, *mimesis* e verossimilhança usados pelos autores antes mencionados, dando preferência ao termo representação, que é o que mais se adequa a este trabalho reflexivo.

Em *As palavras e as coisas* o autor conclui, após uma análise histórica da episteme pré-clássica e clássica, que a representação do real só se tornaria possível no final do século XVII. Segundo Foucault, essa impossibilidade era pelo fato de não haver a noção de distinção entre as palavras e as coisas, acreditando-se, na época em questão, na completude dos objetos, logo, dos sujeitos. Nessa perspectiva, não havia identidade, visto que a ideia de plenitude não permitia a diferença entre real e representação.

A cisão entre as palavras e as coisas, que posteriormente daria, segundo Foucault, origem à Li-

6 FOUCAULT, Michel. *Representar*. In: **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

7 DELEUZE, Gilles. *Platão e o simulacro*. In: \_\_\_\_\_. **Lógica do sentido**. Trad. Luiz Roberto Salinas. São Paulo: Perspectiva, EDUSP, 2015. p. 259-271.

8 DELEUZE, Gilles. *Platão e o simulacro*. In: \_\_\_\_\_. **Lógica do sentido**. Trad. Luiz Roberto Salinas. São Paulo: Perspectiva, EDUSP, 2015. p. 259-271.

9 COSTA LIMA, Luiz. *A Mimese antiga*. In: \_\_\_\_\_. **Mimeses; desafio ao pensamento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 31-44.

10 AUERBACH, Erich. *A cicatriz de Ulisses*. In: **Mimesis, a representação da Realidade na Literatura Ocidental**. São Paulo: Perspectiva, 2013, p. 1-20.

teratura, surge no Classicismo a partir da seguinte indagação: “como um signo pode estar ligado àquilo que ele significa?” (FOUCAULT, 1999, p. 67). Dessa forma, das cinzas das epistemes analisadas por Foucault surge a “ascensão da representação, sobre as ruínas das semelhanças” (MERQUIOR, 1985, p. 67).

Nessa perspectiva, *Ronda* e seu peculiar narrador-personagem “Ausente” constituem-se não apenas como elementos de uma ficção. Eles não apenas copiam ou imitam vozes que foram silenciadas, eles as ressignificam, concedendo-lhes uma possibilidade de alocação por meio de sua representação.

A questão da identidade em *Ronda* perpassa as transformações, e por que não dizer metamorfoses, do narrador-personagem “Ausente”; seus percalços em busca de si e do seu outro — o povo ao qual ele viria a representar. Ele herda seu nome de um padrinho, o Venâncio, porém, é o seu apelido de “Ausente” que configura sua condição imposta de desatento ao mundo a seu redor; de menino aparentemente incapaz de aprender qualquer ofício ou cumprir tarefas: “Só um, a princípio, não pegou as letras... Esse era eu. O mais novo. O leso.” (SERRA, 2011, p.12). E mais adiante afirma que “tinha a memória fraca. Ideia de vaga-lume: o meu pensamento piscava e fugia, dançava no escuro e tornava a sumir [...] em pouco, eu me convenci de que tinha a cabeça fraca (SERRA, 2011, p.12)”. Na condição de ausente o narrador-personagem não possuía memória. Simplesmente não a retinha. Talvez a condição na qual se encontrava de ausência, representada pelo seu nome / identidade, o impossibilitasse de reter e ratificar a memória coletiva de seu povo. Talvez por esse motivo a “ideia de vaga-lume”.

Em determinados momentos da narrativa a família do personagem funciona como um dos elementos que trabalham na formação de sua personalidade. Sua condição de ausente, adicionada aos acontecimentos do convívio familiar, influencia a percepção do jovem sobre si, convencendo-o, como ele mesmo afirma, “de que tinha a cabeça fraca”. Nesse sentido, pode-se inferir que “Ausente” não representava até então o grupo. Sua identidade firmava-se na ausência de si e dos seus em si mesmo. Outra questão curiosa é a estrutura / formação do nome do autor da obra, o escritor Ordep Serra. Nesse caso, a construção do nome se daria, tecendo aqui uma analogia, a partir do “avesso”, não de si mesmo, mas de um outro: Pedro.

O olhar do mundo exterior sobre o narrador-personagem e a forma distinta como este vê o contexto que o cerca o induz a ratificar a sua condição de ausente, a construir sua identidade. Segundo Decca (2002, p.15), em *Literatura e cultura no Brasil: identidades e fronteiras*, “a identidade é uma dimensão da consciência e diz respeito ao sistema de valores que compõem a personalidade individual ou coletiva”.

O conceito de identidade trazido por Decca serve para teorizar esse momento de consciência de si vivido pelo personagem “Ausente” e da forma como este é visto pelos demais que fazem parte de seu grupo étnico-social. Na concepção de Hall (2005, p.12-13), “A identidade torna-se um ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.” Vale ressaltar que o conceito de cultura que se tem em vista nas discussões neste trabalho perpassa o problema da seleção particular de valores culturais, seleção esta que acaba por pender a balança a favor das elites e contra as chamadas

“minorias” (EAGLETON, 2005, p. 32).

No interior de sua cultura, a possibilidade de modificação da condição de ausente do personagem-narrador surge quando este escuta de uma viúva que o “Encantado” — uma figura mítica que representa o caminho para a metamorfose que transformará a condição de “Ausente” — lhe ensinara como curar a perna antes doente. Nasce, então, em “Ausente” o desejo de vir a deixar ser um indivíduo que se encontra em uma condição de não pertença, sem identidade definida para a comunidade.

A chama que impulsionaria “Ausente” à busca de si começa a queimar ao ouvir uma narrativa (da viúva). O personagem parte da motivação da narrativa e se torna um leitor ouvinte, e, posteriormente, um narrador. Essa seria uma das forças que o direciona a ir ao encontro do que procura: sua identidade. Ítalo Calvino (1990, p. 99), em seu livro *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*, relaciona essa característica de a narrativa atingir ao leitor com a capacidade narrativa daquele que conta o fato, no caso de *Ronda*, a personagem “Viúva”.

A ânsia de encontrar sua identidade se torna evidente no momento da narrativa no qual o narrador-personagem de *Ronda* expressa sua vontade: “Tomei logo uma decisão: ir até lá, à procura do Encantado. Pois se ele curou a perna da viúva, talvez curasse também a minha fraqueza, a leseira de minha cabeça” (SERRA, 2011, p.15). Nem o rumor dos perigos que encontraria em sua viagem em busca do “Encantado” o desestimula: “No entanto, era maior em meu coração o medo de ficar rude a vida inteira, leso para sempre, atolado em minha toleima.” (SERRA, 2011, p. 15).

Na jornada em busca da entidade que o ajudaria a deixar de existir em sua condição de indivíduo ausente, o narrador-personagem perpassa diversas transformações na mata, mergulhando no mundo animal como estratégia para sobreviver. Esses momentos de envolvimento em um território selvagem com a fauna e a flora, esse confundir-se com a natureza, são componentes fundamentais na constituição do eu que o personagem “Ausente” procura: “de repente, me lembrei de ter ouvido que a gata parda respeita muito o cachorro — e danei a latir. Aí foi bonito: caprichei nas ameaças de cão, a ponto de uivar” (SERRA, 2011, p. 18-19).

Por meio do narrador-personagem “Venâncio”, pode-se admirar, dentre outras peculiaridades, o bom humor presente na obra (e aqui vale ressaltar o autor e sua criatividade em relação ao tipo de narrador nela utilizado). A forma ordenada como o personagem “Venan” — “Ausente” — conta sua trajetória em busca de sua identidade e a luta de emancipação do quilombo do qual faz parte, são alguns dos fatores que confirmam o sucesso de sua busca pela mata.

Foi necessário misturar-se, confundir-se com a natureza, desafiando-a e identificando-se com ela e seus elementos para que “Ausente” galgasse a condição da presença, deixando de estar fora de si, tornando-se, finalmente, “Venâncio”, homem sábio, respeitado narrador, aquele que transmite o conhecimento, que luta pela emancipação de seu povo, a própria representação da memória cultural de sua gente. Após o rito de passagem, “Ausente” retorna da mata outro: “E meu apelido morreu na hora.” (SERRA, 2011, p. 34).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Ronda* é uma obra que, além de re(a)presentar a história de uma das culturas do Recôncavo da Bahia, desafia o leitor a conhecer singularidades da cultura afro, bem como algumas características de entidades religiosas. Essas figuras religiosas são retratadas sutilmente na segunda parte do livro: *crônicas de João Felício (contos do Recôncavo)*.

O resultado dessa obra, mescla de novela e contos, é um romance peculiar, tanto do ponto de vista histórico-cultural quanto literário. Para além desses elementos, é interessante destacar um narrador senil, visivelmente lúcido, bem-humorado e detentor de uma presença marcante dentro do romance. Esse narrador-personagem, que antes era um ser ausente, “estranho” (BHABHA, p. 29-30) em um *locus* de não pertença no contexto que o cerca, alcança um status de importância dentro de sua comunidade e possibilita ao leitor, por meio de sua narrativa, acompanhar uma trajetória que perpassa identidades diversas, símbolos religiosos, lutas e emancipação sociopolítica de um povo.

Tecer releituras de produções culturais, a exemplo de *Ronda oratório malungo: ficções de Olufihan*, é de extrema importância, pois, além da riqueza cultural e literária que possuem, dão voz a povos silenciados e ignorados, ratificando a Literatura também como um lugar de contestação das desigualdades e injustiças sociais. Para além disso, é pertinente dar visibilidade e fomentar estudos que possibilitem refutar as desigualdades sociais ainda tão presentes na cultura contemporânea.

## REFERENCIAS

AUERBACH, Erich. *A cicatriz de Ulisses*. In: **Mimesis, a representação da Realidade na Literatura Ocidental**. São Paulo: Perspectiva, 2013, p. 1-20.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio. Lições americanas*. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras.

COSTA LIMA, Luiz. *A Mimese antiga*. In: \_\_\_\_\_. **Mimeses; desafio ao pensamento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 31-44.

DECCA, Edgar Salvadori. In *Literatura e cultura no Brasil. Identidades e fronteiras*. CHIAPPINI, Ligia; BRESCIANI, Maria Stella (orgs.). São Paulo: Cortez, 2002.

DELEUZE, Gilles. *Platão e o simulacro*. In: \_\_\_\_\_. **Lógica do sentido**. Trad. Luiz Roberto Salinas. São Paulo: Perspectiva, EDUSP, 2015. p. 259-271.

DÍCIO, Dicionário Online de Português. *Significado de ausente*. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ausente/>. Data de acesso: 11/08/2017.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: UNESP, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Representar*. In: **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

G1 Rio de Janeiro. *Autor de ‘Olhos coloridos’ conta que música surgiu de caso de racismo*. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/11/autor-de-olhos-coloridos-counta-que-musica-surgiu-de-caso-de-racismo.html>. Data de acesso: 20/08/2017.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MALARD, Leticia. *O estudo da história e da literatura: a questão das identidades no fim do milênio*. In: VASCONCELOS, M.S.; COELHO, H. R. **1000 rastros rápidos: Cultura e milênio**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MERQUIOR, J. G. *Michel Foucault ou o niilismo de Cátedra*. Tradução de Donaldson M. Garschagen. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985. (Coleção Logos).

SANTAELLA, Lúcia. *Cultura das mídias*. São Paulo: Experimento, 2003.

SERRA, Ordep. *Ronda. Oratório malungo*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2011.

QUERINO, Manuel. *A raça africana e seus costumes na Bahia*. 2. ed. Salvador: PSS Edições, 2014.

# VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES



**JOSENILDO BARBOSA FREIRE**

Secretaria de Educação e Cultura do RN

**RESUMO:** Neste trabalho, de natureza teórico, discuto a relação existente variação linguística e ensino de língua portuguesa e, depois, aponto algumas atividades pedagógicas que contemplem essa relação. Para tanto, busco apoio teórico-metodológico nos postulados da Teoria da Variação Linguística de cunho laboviana (LABOV, 2008 [1972]) e/ou nas pesquisas e estudos de Faraco (2007), Vieira (2013), Görski e Freitag (2013), Freire (2016), dentre outros, que evidenciam que a variação linguística constitui uma das propriedades das línguas naturais e, sendo assim, cabe à escola articular o ato de ensino com os usos sociais da língua. Outrossim, ao indicar que os usos sociolinguísticos realizados pelos falantes são condicionados por restrições linguísticas (internas, estruturais) e sociais (externas). Desse modo, os usos linguísticos constituem, na terminologia laboviana, uma regra variável. Como resultado dessa discussão, pode-se assinalar que a efetivação das atitudes pedagógicas aqui exibidas garante mudanças profundas no fazer pedagógico, visto que são práticas que podem iniciar e, conseqüentemente, desencadeia uma série de resultados significativos no ensino de português no ambiente escolar, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais real e inclusivo. Como também, percebe-se que a escola precisa ser sensível aos processos e fenômenos sociodialetais que existem no interior da comunidade escolar. Caso contrário, corre-se o risco de se realizar uma prática pedagógica/educacional pautada apenas pelo ensino da tradição gramatical em detrimentos dos

usos reais da língua feitos pelos falantes em situações concretas de interação verbal. Ainda, pode-se perceber que ao mesmo tempo em que a Teoria da Variação rejeita a concepção homogênea de língua e incorpora a relação língua/sociedade, considera que a variação linguística está associada ao sistema linguístico, desse modo, abre-se o espaço teórico-metodológico para o trabalho com a variação linguística no ensino regular em quaisquer níveis de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Variação. Ensino. Escola. Educação.

**ABSTRACT:** In this work, of a theoretical nature, I discuss the relationship between linguistic variation and Portuguese language teaching, and then I point out some pedagogical activities that contemplate this relation. For this, I seek theoretical-methodological support in the postulates of the Theory of Linguistic Variation of laboviana (LABOV, 2008 [1972]) and/or in the researches and studies of Faraco (2007), Vieira (2013), Görski and Freitag, Freire (2015), among others, which show that linguistic variation is one of the properties of natural languages and, therefore, it is the school's task to articulates the act of teaching with the social uses of language. Moreover, to indicating that the sociolinguistic uses made by the speakers are conditioned by linguistic (internal, structural) and social (external) restrictions. In this way, linguistic uses are, in Labovian terminology, a variable rule. As a result of this discussion, it can be pointed out that the effectiveness of the pedagogical attitudes presented here guarantees profound changes in the pedagogic

practice, since they are practices that can initiate and, consequently, trigger a series of significant results to the teaching of Portuguese in the school environment, making the most real and inclusive teaching-learning process. As well, it is perceived that the school needs to be sensitive to the processes and socio-dialectal phenomena that exist within the school community. Otherwise, there is a risk of conducting a pedagogical/ educational practice guided only by the teaching of grammar tradition in detriment of the real uses of the language made by the speakers in concrete situations of verbal interaction. Moreover, it can be seen that while the Theory of Variation rejects the homogeneous conception of language and incorporates the language/society relationship, it considers that the linguistic variation is associated to the linguistic system, in this way, the theoretical space methodology for working with linguistic variation in regular education at any level of education.

**KEYWORDS:** Variation. Teaching. School. Education.

## 1. INTRODUÇÃO

Se por um lado, a variação linguística e a mudança linguística constituem propriedades inerentes das línguas naturais, ou seja, as línguas variam e mudam continuamente no tempo e no espaço e essa é uma realidade que não tem como se escapar. Por outro lado, a escola tem que lidar com uma determinada língua no processo de ensino-aprendizagem dos discentes. Então pergunta-se: que língua ensinar? Ou, que norma linguística trata como objeto no ensino? E, como viabilizar o ensino que contemple aspectos dos usos sociais da língua?

Esses perguntas originaram e norteiam o presente trabalho. Assim, proponho objetivos gerais (i) a discussão dos aspectos relacionados à variação linguística e a prática ensino no âmbito escolar e (ii) o apontamento de algumas atividades pedagógicas que contemplem essa relação. Para tanto, busco apoio teórico-metodológico nos postulados da Teoria da Variação Linguística (LABOV, 2008 [1972]) e/ou nas pesquisas de Faraco (2007), Vieira (2013), Görski e Freitag (2013), Freire (2015), dentre outros que destacam as dimensões linguísticas aqui abordadas.

O capítulo está assim organizado: na primeira seção, apresento a fundamentação teórica; na segunda parte, discuto algumas questões relacionadas às noções de norma (padrão, culta, informal etc.); na terceira seção, apresento algumas estratégias pedagógicas que podem favorecer o ensino de língua portuguesa contemplando aspectos da variação linguística e, finalmente, na última seção, destaco as considerações finais deste trabalho.

## 2. TEORIA DA VARIAÇÃO: ORIGEM, CARACTERIZAÇÃO E DEFINIÇÃO DA SOCIOLINGUÍSTICA

No final da década de 1970 predominava e repercutia, na Linguística, o pensamento de que a língua constituía um conhecimento abstrato (Visão gerativista, CHOMSKY, 1965). Os aspectos

sociais da língua ainda não estavam definitivamente inseridos nas análises e descrições linguísticas como elementos condicionadores do uso dialetal.

Desse modo, em oposição a essa visão internalizada de língua, e também, defendida por estruturalista (SAUSSURE, 1916), surge no cenário dos estudos linguísticos a Teoria da Variação (WEINREICH *et al.*, [1968] 2006). Mesmo que se admita que em seus primeiros anos, a Teoria da Variação ainda tenha adotado um modelo bastante semelhante ao proposto pelo Gerativismo, sobretudo, na configuração matemática da representação de regra. Porém, avançou ao postular que as regras não são categóricas, biológicas ou internas, mas inerentemente variáveis: sensíveis à variação social da comunidade de fala.

Hernández Campoy & Almeida (2005), ao traçarem o contexto de origem da Sociolinguística, destacam que ela insere-se no marco filosófico-cultural (paradigma funcional) pertencente ao modelo hegeliano em oposição ao modelo cartesiano, principalmente por articular forma e função e ao admitir a natureza predominantemente social da mente.

Ainda segundo Hernández Campoy & Almeida (2005, p. 01), “a sociolinguística es una ciencia interdisciplinar que se ocupa de las relaciones existentes entre el lenguaje y la sociedad.” Nesta mesma linha de pensamento, quanto à definição de Sociolinguística, Berutto (1979, p. 14) afirma:

“es una disciplina autónoma dentro de ciertos límites (desde luego, teniendo en cuenta que se trata, de todos os modos, de una disciplina que estudia fenómenos de carácter netamente diverso – la lengua y la sociedad.”

E, Wardhaugh afirma, “sociolinguistic is concerned with investigating the relationships between language and society with the goal being a better understanding of the structure and how languages function in communication.” (2010, p. 12).

Percebo que, ao procurar as definições diversas do termo sociolinguística, que na literatura pertinente é evidente a incorporação da dimensão social como elemento constitutivo de sua natureza (LAVANDERA, 1978; ROMAINE, 2000; MONTEIRO, 2000; TAGLIAMONTE, 2006; SPOLSKY, 2008; CAMACHO, 2013). Desse modo, entende-se que a Teoria da Variação fixou-se como campo de estudos linguísticos que relacionam sociedade e língua como instâncias inseparáveis.

Neste sentido, destaco que a língua passa a ser concebida como instrumento comunicativo e não mais como sistema representacional, e que adequa-se à necessidade comunicativa do falante em diferentes contextos de comunicação interpessoal e incorpora aspectos sociais da linguagem.

Já o próprio Labov (1972 [2008]), foi reticente ao termo ‘sociolinguística’ por considerá-lo redundante, propõe que se entenda por sociolinguística “o estudo da linguagem em seu contexto social.”

O surgimento da Sociolinguística está ligado a diversos acontecimentos e movimentos teóricos que se impuseram como respostas às necessidades de se compreender o aspecto e a dimensão social da língua. Neste sentido, Hernández Campoy & Almeida (2005, p. 10-11) enumeram algumas causas que possibilitaram o aparecimento da Sociolinguística como área de estudo da língua em seu contexto

social: a ruptura epistemológica das teses kuhnianas apoiada pela revolução científica e por adoção de um novo paradigma; as crises de concepções historicistas e o surgimento do neopositivismo, após a Segunda Guerra, com a revolução quantitativa que produziu efeito sobre os estudos das áreas humanas, sobretudo, ao incorporar o empírico, a experiência e rejeitando a intuição e o conhecimento introspectivo (reação a Saussure e Chomsky, no campo linguístico), e a redefinição da Dialetoologia Tradicional, da qual se reconhece que Labov é tributário, mas com os efeitos do êxodo rural possibilitando o surgimento de novas cidades, que se constituíram em centros urbanos industrializados, e assim ocorreu o aparecimento de novos estratos sociais que condicionaram o uso linguístico, como o fator classe social, diferentemente de se estudar a variação apenas na perspectiva diatópica como fazia a dialetoologia, desse modo abre-se o espaço, especificamente, na Linguística, para a pesquisa de campo, possibilitando o estudo da língua falada em diferentes comunidades de fala.

Por sua vez, Bortoni-Ricardo (1996) aponta que desenvolvimento e expansão dos estudos sociolinguísticos, sejam nas vertentes variacionista, etnográfica ou interacional se apoiaram em pressupostos testados empiricamente em diferentes investigações alicerçadas em três premissas centrais que possibilitaram o surgimento da Sociolinguística como macroárea interdisciplinar no interior das teorizações da Linguística: são, elas, a saber: a evolução do conceito de relativismo cultural, a heterogeneidade linguística inerente e a forma e função linguística em relação dialética.

Quanto à localização da Sociolinguística no interior da Ciência Linguística, Hernández Campoy & Almeida (2005, p. 02) afirmam que ela se encontra inserida no marco taxonomânico da Macrolinguística, juntamente com a Psicolinguística e a Pragmática; em oposição à Pré-linguística (Fonética) e a Microlinguística (Fonologia, morfologia, sintaxe e semântica). Essa localização se justifica, ainda segundo o autor, por essas áreas se ocuparem das questões linguísticas relacionadas ao seu e tomarem a interdependência entre cultura, sociedade e língua. Assim, entende-se que essas afirmações acerca da localização da Sociolinguística auxiliam no estabelecimento de um novo constructo teórico, de um lado, e por outro lado, permite identificar traços da natureza constitutiva dessa área de estudos.

Podemos reconhecer que longo foi o percurso realizado pelos estudos linguísticos que possibilitou o florescimento e consolidação da concepção de língua como realidade eminentemente social. Na primeira metade do século XIX predominou os estudos realizados sob a égide da Linguística Histórica; já na década de 1970, resplandeceu a abordagem neogramática de análise linguística (PAUL, 1966); por volta do início do século XX, a perspectiva estruturalista (SAUSSURE, 1916) repercutiu fortemente sobre as pesquisas nas áreas das Ciências Humanas; e ainda na década de 50 desse século, o ideário do modelo gerativista (CHOMSKY, 1965) ganhou espaço sem precedente na teoria linguística.

Porém, ainda faltava uma abordagem de língua de cunho social do uso linguístico tomado por condicionamento, simultaneamente, linguístico e social, que ainda não fora compreendido como elemento central. Claro que a luta por uma concepção social de língua já havia iniciado anteriormente, como por exemplo, nas numerosas insistências de Meillet, Bakhtin (2003[1979]), Marcel Cohen, William Bright, dentre outros que evidenciaram distintas temporalidades que existem sobre as ideias linguísticas e contribuíram para o estabelecimento da concepção de língua como realidade social.

Assim, entendo que ocorreu um salto de qualidade: a língua que “é uma forma de comportamento social” (LABOV, 2008 [1972]) saiu de uma circunscrição de análise imanentista, ou uma competência internalizada, ou da visão neogramática e comparativista para ser estudada em contextos reais de usos sociolinguísticos. Desse modo, Labov saiu da Linguística a-social e propõe a Linguística Social (Sociolinguística), uma vez que a nova concepção de língua implica necessariamente em um tipo de Linguística. Assim, o ponto de vista cria o objeto (Saussure, 1916).

Reconheço, particularmente, que esse salto reside no fato de os estudos sociolinguísticos e do próprio Labov em apontar que “a língua não se ‘localiza’ na mente de seu falante, mas no seu uso por uma comunidade de falante.” (MENDES, 2013, p. 113). Assim, Labov consegue superar o longo caminho central da teoria linguística invariável ao propor um modelo capaz de explicar as diferenças dos elementos não universais e a variação linguística nas línguas naturais.

Ainda a propósito do nascimento da Sociolinguística, é válido ressaltar o que apontam Bachmann *et al* (1974, *apud* HERNÁNDEZ CAMPOY & ALMEIDA, 2005),) que evidencia a área como um campo marcadamente interdisciplinar de estudos linguísticos com outras disciplinas das Ciências Humanas:

O novo campo é o espaço: onde vão se encontrar os herdeiros de tradições antigas como a da antropologia linguística – caso de Hymes – ou da dialectologia social – como Labov – e de especialistas da experimentação ou da intervenção social: psicólogos, sociólogos e mesmo planejadores.

Bright (1974 *apud* ALKMIM, 2001, p. 28) ao caracterizar a nova área de estudos linguísticos, afirma que a tarefa proposta para a Sociolinguística é exibir a covariação sistemática que ocorre nas variedades linguísticas e sociais. Assim, entende-se que essa definição, no interior da Linguística, só pode ser vislumbrada ao se estudar a língua em seu contexto social: situações concretas de língua falada por sujeitos reais que interagem intencionalmente por meio de uma variedade linguística.

A seção seguinte está reserva para discussão das questões relacionadas à noção de norma.

### 3. NORMAS LINGUÍSTICAS: QUAL ENSINAR?

A noção de norma linguística não é consensual no interior das investigações linguísticas, mas sua importância é fundamental para orientar o tipo de ensino que se quer desenvolver na sala de aula. Assim, por exemplo, Lucchesi (2002) fala da existência de uma norma popular brasileira x uma norma culta; já Bagno (2012) assume a dicotomia vernáculo geral brasileiro x norma culta urbana; por sua vez, Bortoni-Ricardo (2011) trata de traços graduais x traços descontínuos; e ao lado dessas posturas e escolhas teóricas, convivem tantas outras, tais como: norma padrão, não padrão, formal, informal, coloquial, culta etc.

Desse modo, de um lado, verifico que existem várias definições que referem a objetos idênticos e/ou semelhantes para conceituar determinadas realidades linguísticas; e, por outro lado, ao se aprofundar essas conceituais percebe-se que são problemáticas, não só porque ainda não bem definidas especificamente ao serem aplicadas ao ensino de português quanto podem causar dúvidas. Por exemplo, a dita norma padrão é também a norma culta?

Neste trabalho, não pretendo discutir de forma pormenorizada as diversas questões teórica-metodológicas que inerentemente envolvem as noções de norma, fugiria aos propósitos deste trabalho. Para tanto, remeto os interessados às referências aqui apontadas.

Mais especificamente para o presente trabalho, reconheço que norma padrão diz respeito ao modo de se escrever que foi construído histórica e culturalmente, que está descrito nos instrumentos linguísticos, como dicionários e gramáticas, constituindo formas linguísticas idealizadas e tomadas como parâmetro a realização de autores de prestígio social e da literatura. Assim, seguindo este trabalho, eu argumento que a norma padrão refere-se a uma modelo de língua idealizado. Já a norma culta pode ser entendida como a forma linguística real dos usos da língua, feitos por falantes de origem urbana e escolarizados.

A noção de norma padrão está relacionada ao um processo maior que ocorre sobre os diversos aspectos da linguagem, denominado por Garrett (2010, p. 08) de “standardisation in language”, o qual é baseado em posições ideológicas, gera diferentes e diversas atitudes linguísticas sobre os diferentes níveis da gramática e está preocupado em estabelecer o bom uso da língua. Contudo, esse processo gera problemas, como por exemplo, como fixar normas na língua que é inerentemente variável e mutável? Parece que vai contra a natureza constitutiva das línguas, uma vez que variar e/ou mudar são propriedades inerentes aos sistemas linguísticos. E, ainda, segundo Garrett, o outro problema diz respeito ao fato do processo de padronização na língua ser baseado em ideias erradas ou em suposições.

Sendo assim, vejo que as escolas precisam ter clareza quanto a essa distinção e, ao mesmo tempo, toma-la como possível parâmetro de ensino. Pois a forma idealizada que as gramáticas tradicionais apresenta nem sempre (ou quase nunca) são referendadas pelos usos linguísticos analisados e descritos em corpora de língua fala extraídos de diferentes e diversos contextos. Por exemplo, tomemos o caso das orações relativas (TARALLO, 2004[1985], p. 44), respectivamente nos funções de sujeito, objeto direto e objeto indireto: (i): eu tenho uma amiga que Ø é ótima; aquele meu amigo que você vê Ø muito no bar é ótimo e aquele amigo de quem você gosta muito é ótimo; e (ii): eu tenho uma amiga que ela é ótima; aquele meu amigo que você vê ele muito no bar é ótimo e aquele amigo de você gosta muito dele é ótimo.

No grupo (i) estão as formas consideradas padrão e estabelecidas para o bom uso da língua; enquanto que no grupo (ii), encontram-se as formas linguísticas encontradas de fato nos usos feitos por falantes do português do Brasil (doravante, PB). Para os falantes e formas primeiro grupo, há a provação social; já para quem usar as variantes do segundo grupo, pode ocorrer sanção e desconforto social.

A compreensão da relação entre uso real e formas linguísticas estabelecidas socialmente (impostas) é importante para se efetivar o ensino produtivo: o qual o aluno irá conhecer a forma lingüís-

tica de maior prestígio e status social – é um direito dele e um dever do estabelecimento de ensino – mas, também, verificará que no uso real e cotidiano de diferentes contextos de interação o uso empregado será outro. Assim, por um lado, possibilita-se a reflexão-uso-reflexão e, por outro, oferece ou se dá condições do estudante de usar formas linguísticas conforme for objetivo, o contexto, o gênero textual que se estiver realizando.

E, ainda, pensemos no sistema pronominal do PB: onde encontra-se a forma vós? Parece que da modalidade falada da língua desapareceu e a variante vocês está ocupando seu lugar. Contudo, a forma vós tem seu lugar preservado em textos escritos e/ou em situações cerimoniais. Ou, o que dizer do processo de variação entre as variantes nós x a gente em diferentes contextos de uso?

Esses são apenas uma pequeníssima parcela de exemplos que formam a variedade falada (e até escrita) do PB atual, já atestada, descrita e analisada sob diferentes perspectivas linguísticas e em diferentes dialetos/variedades do imenso território brasileiro. E, sendo assim, a escola não pode ignorar essa realidade. Pelo contrário, deve criar estratégias que possibilitem a inserção e reflexão dos diferentes usos da língua.

Neste sentido, na próxima seção serão apresentadas e destacadas algumas estratégias de ensino que contemplem a relação variação linguística e ensino.

#### **4. ESTRATÉGIAS DE ENSINO**

Para viabilizar o ensino de variação linguística em sala de aula, Moura (2007, p. 20) indica as seguintes práticas:

- a) Uma atitude não preconceituosa, por parte do professor, com relação aos usos da língua, pelos alunos, renunciando aos julgamentos de valor sobre os fenômenos variáveis da língua, detectados tanto na língua falada quanto na escrita, de seus alunos.
- b) Um estudo cuidado entre fala e a escrita, entre as várias modalidades de textos falados e escritos, procurando identificar e analisar marcas ou ausências de traços na fala e na escrita, diferenças entre os vários textos, analisando as suas diferenças de forma, de estilo, analisando, enfim, a gramática desses textos.
- c) Realizar comparações entre as variantes padrão e não padrão, a fim de que o aluno domine também a variante padrão da língua.
- d) Privilegiar o uso da língua e não apenas o uso da terminologia gramatical normativa.

Percebo que essas estratégias de ensino possibilitam ao aluno o direito de usar as duas normas (padrão e não padrão) da língua, associando-as aos contextos socialmente adequados para usá-las.

Outra sugestão para o ensino da variação linguística vem de Santos & Cavalcante (2001, p. 51). As autoras propõem que os textos dos próprios alunos (textos orais e/ou escritos) sejam objeto de estudo da prática de ensino-aprendizagem e que o ensino esteja baseado nos princípios da Sociolin-

guística, e a partir deles, seja trabalho o uso de variedades padrão e não padrão da língua, evidenciando que cada variedade dialetal tem seus contextos determinados socialmente.

Ainda de acordo com Santos & Cavalcante (2001, p. 65-66) para se trabalhar a variação linguística tanto com a língua falada como com a escrita, podem-se utilizar algumas estratégias relacionadas abaixo:

- a) Apresentar aos alunos gravações de textos produzidos oralmente, podendo ser tanto os textos dos próprios alunos como textos de outras pessoas. É importante que constatem que existe diferença entre os sons que são produzidos oralmente e a escrita padrão desses sons.
- b) Durante o exercício de escrita o professor pode pedir aos alunos que escrevem, da forma que ouvem, algumas palavras do texto gravado. Em seguida, compare o registro de tais palavras com a grafia padrão.
- c) A etapa seguinte consiste em pedir...
- d) Após a discussão a respeito dos fatos ocorridos durante a gravação, o professor pode pedir aos alunos que façam o levantamento de alguns recursos linguísticos que são próprios da língua falada, com “bom, ah-ah, viu, né?, pois é, oxi, nossa que coisa!, é mesmo?”, etc.

Nesse contínuo, associada às estratégias antes mencionadas, pode-se também possibilitar ao alunado:

- a) Levantamento de algumas variedades regionais existentes em sua área de localização.
- b) A reconstrução de textos, chamando a atenção para a reescrita de sentença, melhorando diferentes aspectos do texto produzido.
- c) Uso de diversas mídias digitais para demonstrar a ocorrência de processos variáveis.

Na seção seguinte apresento as considerações finais deste trabalho.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de ensino é uma prática dinâmica. Neste sentido, associo-me a Xavier & Zen (1998, p. 07) que defendem a tese de que:

“A ação pedagógica não se acomoda ao contrário incomoda-se; a revisão deve ser permanente, com base em estudos recentes; a prática deve ser suficientemente, para que não se adote o paradigma substituidor de tudo nas salas de aula; o bom senso e a disposição para as novidades do conhecimento geram atitudes pedagógicas competentes.”

Sendo assim, incorporar ao ensino a dimensão variacionista da língua consiste, primeiro, em uma nova postura diante da prática pedagógica comprometida com atitudes pedagógicas que realmente efetivem o ensino; segundo, mesmo reconhecendo uma série de avanços já ocorridos nas áreas

de Educação/Pedagogia e Linguística um desafio para o docente, que, geralmente, se depõe com o ensino de português voltado para a norma padrão figurada em gramáticas, compêndios, livros didáticos, etc., e voltado para estudo enfadonho e até improdutivo de nomenclaturas e partes de orações/enunciados, por exemplo.

Contudo, os órgãos de Governo – Ministério de Educação - já sinalizam abertura e reconhecimento da realidade sociolinguística que há nas diversas comunidades de fala (BRASIL, 1997a), que, por meio do Parâmetro Curricular de Língua Portuguesa indicam meios, também, da realização de tratamento didático dos usos sociais da língua.

Neste trabalho, além de voltar a discutir a relação existente entre o ato de ensinar e a variação linguística, apresentei algumas estratégias didáticas que podem contemplar partes dessa relação; embora, de um lado, reconheço que não são as únicas, do outro lado, também, entendo que sua efetivação garanta mudanças profundas nessa relação, contudo, são práticas que podem iniciar e consequentemente desencadear uma série de resultados significativos ao ensino de português no ambiente escolar, tornando o ensino mais real e inclusivo.

## 6. REFERÊNCIAS

- ALKMIM, Tânia. **Sociolinguística**. In: **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, V. 1. MUSSALIM & BENTES (Orgs.). – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.
- BAGNO, Marcos. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial: 2012.
- BAKHTIN, M. M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad.: P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O debate sobre a aplicação da Sociolinguística à Educação. In: BRANDÃO, S; INDIANI, M. T. (Orgs). **Pesquisa e Ensino da Língua: contribuições da Sociolinguística**. Anais do Simpósio do GT de Sociolinguística da ANPOLL, pp. 17-30, 1996.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BERUTTO, Gaetano. **La Sociolinguística**. Editorial Nueva Imagem, 1979.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** – Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- CAMACHO, Roberto G. **Da linguística formal à linguística social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013
- CAMPOY, Juan Manuel Hernández; ALMEIDA, Manuel. **Metodología de la investigación sociolingüística**. Málaga: Comares, 2005.
- CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax**. Mass.: MIT Press, 1965.

- FARACO, Carlos Alberto. Por uma pedagogia da Variação Linguística. In: CORREIA, Djane Antonuci (Org.). **A relevância social da Linguística**. São Paulo: Parábola Editorial: Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.
- FREIRE, Josenildo Barbosa. **Variação, estilo, atitude e percepção linguística: o caso das laterais /ʎ/ e /ɺ/ no falar paraibano**. - João Pessoa, 2016.
- GARRETT, Peter. **Attitudes to Language**. Cambridge University Press, 2010.
- GÖRSKI, Edair Maria; FREITAG, Raquel Meister ko. O papel da Sociolinguística na formação dos professores de Língua Portuguesa como língua materna. In: MARTINS & TAVARES (Org.). **Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o Ensino de Língua Portuguesa**. (Coleção Ciências da Linguagem aplicadas ao Ensino). Natal, RN: EDUFRN, 2013.
- LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno e Maria Marta Pereira Scherre, Carolina Rodrigues Cardoso. – São Paulo, Parábola Editorial, 2008[1972].
- LUCCHESI, Dante. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, pp. 63-92, 2002.
- LAVANDERA, Beatriz. **Where does the sociolinguistic variable stop?** Language in Society. v. 7, p. 171–82, 1978.
- MENDES, Ronald Beline. **Língua e Variação**. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Linguística? Que é isso?** – São Paulo: Contexto, 2013.
- MONTEIRO, J. L. **Para compreender Labov**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- MOURA, Denilda. O tratamento das variantes padrão e não padrão na sala de aula. In: Denilda (Org.). **Leitura e Escrita: a competência comunicativa**. 1 ed. Maceió: EDUFAL, v. 1 p. 11-26, 2007.
- PAUL, Hermann. **Princípios fundamentais de história da língua**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Trad. de Maria Luisa Schemann, 1966.
- ROMAINE, Suzanne. **Language in Society an Introduction to sociolinguistics**. 2 ed. Oxford, 2000.
- SANTOS, Maria Benedita dos; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. Contribuição da Teoria da Variação Linguística ao Ensino de Língua Portuguesa. In: MOURA, Denilda; MORAIS, Gizelda (Org.). **Ler e escrever para quê?** 72 p. 2. edição, revista e ampliada. Maceió: EDUFAL: FAPEAL, 2001.
- SASSURE. Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Bliskstein. – 27. Ed. – São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].
- SPOLSKY, Bernard. **Sociolinguistics**. University Press, 2008.
- TAGLIAMONTE, Sali A. **Analysing Sociolinguistic Variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 7 ed. - São Paulo: Ática, 2004 [1985].
- VIEIRA, Silvia Rodrigues. Sociolinguística e ensino de Português: para uma pedagogia da variação linguística. In: MARTINS & TAVARES (Org.). **Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o Ensino de Língua Portuguesa**. (Coleção Ciências da Linguagem aplicadas ao Ensino). Natal, RN: EDUFRN, 2013.
- WARDHAUGH, Ronald. **An Introduction to Sociolinguistics**. – 6<sup>th</sup> ed. Wiley-blacwell, 2010.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

XAVIER, Maria Luiza; ZEN, Maria Isabel H. Dalla (Orgs). **Ensino da língua materna: para além da tradição.** – Porto Alegre: meditação, 1998.

## VIRGINIA WOOLF: O QUE O ESPELHO DA DAMA REFLETE E CAUSA A REFLEXÃO?



**ANA ROSA GONÇALVES DE PAULA  
GUIMARÃES**

**RESUMO:** O objetivo deste estudo é o de apresentar uma análise do conto *A dama no espelho: reflexo e reflexão*, de Virginia Woolf, tendo em vista as imagens que o espelho significa ao longo do romance por meio do narrador onisciente intruso e do fluxo da consciência. Partiu-se de uma breve apresentação sobre a autora, sua fortuna crítica e a técnica utilizada, a fim de situar o leitor; após isso se elencou alguns conceitos da teoria narrativa para fundamentar a leitura sobre a atitude subjetiva da protagonista e, a seguir passou-se à investigação sobre as imagens simbólicas relacionadas ao espelho, à sala e à casa, enquanto símbolos representativos envelhecimento, da imortalidade e da transitoriedade do tempo e das situações, fazendo com que, além de refletir uma realidade, o espelho afirma e condiciona uma reflexão do ser com que ele reflete.

**PALAVRAS-CHAVE:** Virgínia Woolf; espelho; fluxo da consciência; transitoriedade; Eu.

**ABSTRACT:** The purpose of this study is to present an analysis of Virginia Woolf's *The Lady in the looking glass: A reflection*, in view of the images that the mirror means throughout the novel through the omniscient omnipresent narrator and the stream of consciousness. For this, a brief presentation was made on the author, her critical fortune and technique used, in order to situate

the reader; After that, some concepts of narrative theory were added to support the reading of the subjective attitude of the protagonist, and then the investigation was carried out on the symbolic images related to the mirror, the room and the house, as representatives that came to symbolize the Aging, the immortality and the transience of time and situations, making it reflect the reality of the mirror, and conditions a reflection of the being with which it reflects.

**KEYWORDS:** Virginia Woolf; mirror; flow of consciousness; transience; I.

### 1. Virgínia Woolf: entre produções e técnicas

Adeline Virginia Woolf (Adeline Virginia Stephen) nasceu em 25 de janeiro de 1882, em Londres, na Inglaterra, e veio a falecer, tendo cometido o suicídio, em 28 de março de 1941, em Rodmell, East Sussex, também uma localidade da Inglaterra.

A riqueza e a diversidade dos textos de Virginia – as memórias, as cartas, as obras de ficção permitem-nos compreender como é possível narrar uma vida de maneiras diversas, até o infinito, através do tempo. Sua escrita emerge do inconsciente com a dimensão do desejo de comunicar algo tanto nos planos do possível, quanto no do impossível. “Quando a escrita se tornou para

ela a retirada do desejo, ela teria podido, pela magia das palavras, criar o desejo que faltava, mas ela preferiu abandonar tudo e deixar-se levar pela água...” (MANNONI, 1999, p. 20).

Da fortuna crítica de Woolf destacam-se: os romances *A viagem* (1915), *Noite e Dia* (1919), *O quarto de Jacob* (1922), *Mrs. Dalloway* (1925), *Passeio ao farol* (1927), *Orlando* (1928), *As ondas* (1931), *Os anos* (1937), *Entre os atos* (1941). A coletânea de contos *The Complete Shorter Fiction* (1985), no qual está inserido o conto *A dama no espelho: reflexo e reflexão*, que é o *corpus* deste trabalho e as suas obras de não ficção: *Modern Fiction* (1925), *O leitor comum* (1925), *Um teto todo seu* (1929), *On Being III* (1930), *Cenas londrinas* (1931), *The Common Reader: Second Series* (1931), *Three Guineas* (1938), *The Death of the Moth and Other Essays* (1942).

O que oferece unidade a parte do conjunto de sua ficção é a preocupação com a consciência feminina explorada por meio do recurso do fluxo da consciência ou monólogo interior. Entre outras características de suas produções estão o arranjo temporal dos acontecimentos, que se combina com a experiência interna da protagonista e a justaposição de variados pontos de vista. Portanto, como resultado há um estilo subjetivo de narrativa muito diferente da voz onisciente e convencional empregado pela literatura realista do século XIX.

De acordo com Mannoni (1999), as palavras proporcionam à Woolf a possibilidade de lutar contra uma vivência de despedaçamento e conquistar um espaço de independência, de liberdade e de autoestima. As personagens buscam a vida e a vitalidade por meio da criação de um mundo interior para si, cujas emoções e vozes atravessam-nas. Virgínia busca criar um “lugar” onde o presente se mostra fragmentado, tendo o enredo, que remete aos efeitos da condição de personalidades femininas, as quais padecem em referência ao tumultuado mundo moderno.

## 2. O que o espelho reflete e causa a reflexão?

O conto *A dama do espelho: reflexo e reflexão* (2005) pertence à coletânea de contos de Woolf produzida entre os anos de 1926 a 1941. A história conta com a narração onisciente intrusa, em que o narrador tem a liberdade de narrar à vontade. Predominam suas próprias palavras, pensamentos, percepções, sendo que o traço característico é a intrusão, isto é, os comentários sobre a vida, os costumes, os caracteres, a moral, que podem ou não estar entrosados com o enredo narrado. O narrador em terceira pessoadescreve de um ponto de vista externo à narrativa, ao mesmo tempo em que tem o domínio da vida interna da protagonista, aparentando ser a própria personagem principal, diante dos domínios dos sentimentos, pensamentos e inquietações.

A descrição do autor onisciente, segundo Humphrey (1976), faz parte da técnica do fluxo de consciência. O termo fluxo de consciência é uma frase cunhada pelo psicólogo William James, a qual se aplica aos processos mentais. É uma locução retórica e torna-se duplamente metafórica, ou seja, a palavra “consciência”, assim como o vocábulo “fluxo” são figurativos e, por conseguinte, menos precisos e mais estáveis. A consciência indica toda a área da atenção mental, a partir da pré-consciência, que atravessa os níveis da mente e inclui a apreensão racional e comunicável.

A técnica do fluxo da consciência apresentado no conto *A dama de espelho: reflexo e reflexão*,

faz com que a narração onisciente encontre o processo de compreensão do funcionamento mental das personagens, sendo que a finalidade de Woolf visa à apreensão interior de uma verdade, que se torna inexprimível.

Leite (2006) aponta que o monólogo interior é a forma direta e clara de apresentação dos pensamentos e sentimentos das personagens. Implica um aprofundamento maior nos processos mentais, típico da narrativa deste século. A radicalização dessa sondagem interna da mente acaba propiciando um verdadeiro fluxo ininterrupto de pensamentos que se exprimem em uma linguagem cada vez mais frágil em nexos lógicos. É o dizer do monólogo interior para o fluxo da consciência, como observado na seguinte passagem, onde o espelho reflete tanto o mundo externo, quanto o mundo interno da personagem:

Mas, pelo lado de fora, o espelho refletia a mesa da entrada, os girassóis e a trilha do jardim com tanta fixidez e exatidão, que tais coisas pareciam mesmo estar lá, em sua inescapável realidade. Era um contraste estranho – aqui tudo mudando e, lá, tudo parado (WOOLF, 2005, p. 316).

Este é a expressão direta dos estados mentais, mas desarticulada em que se perde a sequência lógica e em que parece manifestar-se diretamente o inconsciente. Trata-se de um desenrolar ininterrupto dos pensamentos das personagens ou do narrador. O monólogo interior representa o conteúdo e os processos psíquicos em diversos níveis de controle consciente, isto é, representa a consciência. Apresenta o conteúdo da consciência em sua fase incompleta, antes de ser articulado em palavras deliberadas. Humphrey (1976) destaca que o monólogo interior direto é apresentado quase sem interferência do autor e sem se presumir uma plateia. Muitas vezes, principalmente na obra de Virginia Woolf, as descrições da consciência vêm combinadas com o monólogo direto.

Ao iniciar a história, o narrador pontua: “Ninguém deveria deixar espelhos pendurados em casa, assim como não se devem deixar abertos talões de cheques ou cartas que confessam algum crime horroroso” (WOOLF, 2005, p. 315). O espelho, portanto, representa a imagem de um Eu apavorante e que propõe o confronto, isto é, revela verdades; expressa os estados da alma, a qual pode estar cindida, fragmentada, multiplicada ou silenciada.

O vocábulo espelho refere-se tecnicamente a uma superfície refletora, equivale então, ao termo para designá-lo, derivado do latim *speculum*, que originou também a palavra “especulação”. A princípio, o ato de especular aludia à observação das estrelas com a ajuda de um espelho, sendo similar à palavra “consideração”, derivada da palavra latina *sidus* (astro), que etimologicamente significa olhar um conjunto de estrelas. As duas palavras *speculum* e *sidus* remetem à ações intelectualizadas, as quais têm raízes na análise dos astros refletidos no espelho. Com isso, a simbologia do espelho liga-se diretamente ao conhecimento, ao saber e à autoanálise.

A advertência da protagonista ao não se pendurar espelhos em casa, consiste em algumas verdades e posicionamentos despidos, com os quais a imagem refletida pode captar e causar no sujeito possuidor de tal representação. Segundo Chevalier; Gheerbrant (1997), o espelho reflete a verdade e o conteúdo da consciência, o que pode inspirar o terror diante do conhecimento de si. A concepção de

enxergar ou não o reflexo no espelho estaria unido aos conteúdos internos do indivíduo, bem como a desconstrução da identidade da personagem por diferentes fatores. O que é refletido pode, também, referir-se à verdade escondida, mesmo da própria pessoa, isto é, seu lado obscuro ou seu “duplo tenebroso” da consciência.

O espelho reflexiona a imagem do seu senhor e, direciona o sujeito a um abismo que se abre. O segredo da imagem refletida consiste no confronto do homem com a sua própria corporeidade captada de fora, como também revela a conhecida relação do medo da morte com a atitude narcisista de desejar permanecer jovem para sempre. A imagem refletida possibilita a reflexão, o encontro com a realidade e demonstra a certeza da morte.

Ao revisitar o *Estágio do espelho* proposto por Lacan, Pankov (1989) nota que, é uma fase situada entre os seis e os dezoito meses, em que a criança constata que o domínio de ser corpo não pode ser comparado ao do adulto. A imagem, portanto, mostra-lhe “outro”. Essa etapa promove o reconhecimento, o qual é alcançado através de uma identificação espacial. Quando a criança reconhece, pela primeira vez, a sua imagem e a imagem do adulto como seres separáveis, então, ela poderá, por meio do imaginário reconhecer o seu próprio corpo. Esse estágio permite à criança passar do universo interno para o externo, tendo em vista de que poderá seguir com o seu corpo integrado em sua totalidade, isto é, sua unidade estará mantida. Metaforicamente, a protagonista do conto, ao conseguir elaborar seus pensamentos e sentimentos, conseguirá realizar a integralização de seu universo interno (a sua casa espiritual) e do seu universo externo (a sua casa material), sem a sensação de despedaçamento e angústia.

A protagonista do enredo, a dona da casa, Isabella Tyson é descrita como uma “mulher de carne e osso”, de cinquenta e cinco ou sessenta anos. No conto, existem dois espaços que se contornam: a casa interior e a casa exterior. [...] “e a sala tinha suas paixões e invejas e raivas e mágoas a sobrepujá-la e encobri-la, como um ser humano. Nada continuava o mesmo em dois segundos juntos” (WOOLF, 2005, p. 316). As emoções da protagonista seriam deslocadas ao ambiente, tornando-o um lugar em que tais afetos estariam expressos e desvendados, assim como os objetos seriam possuidores de emoções.

Além do mais, a sala evocaria lembranças, como um esboço do passado convocaria a personagem a viajar pelas suas memórias, como nas seguintes passagens: “[...] passara por um acúmulo de experiência e paixão vinte vezes maior do que o daqueles cujos amores são trombeteados para o mundo inteiro ouvir” (WOOLF, 2005, p. 317). E, também, no seguinte fragmento, onde os objetos ganham vida e conhecimento sobre a heroína:

- os tapetes, as cadeiras, os armários que agora levavam sua vida noturna diante dos olhos do observador. Parecia às vezes que os móveis sabiam mais sobre ela do que a nós, que aí nos sentávamos, que aí escrevíamos e que aí pisávamos com tanto cuidado, era permitido saber (WOOLF, 2005, p. 317).

Em *A dama de espelho: reflexo e reflexão* existe o predomínio do tempo psicológico. O tempo psicológico é o nome oferecido ao tempo que transcorre em uma ordem determinada pelo desejo ou

pela imaginação do narrador ou dos personagens, ou seja, altera a ordem natural dos acontecimentos (tempo da dor, da espera, da angústia). Está ligado ao enredo não-linear (no qual os acontecimentos estão fora da ordem natural).

Dois tempos estarão interligados na obra literária de caráter narrativo, uma vez que a narrativa possui três planos: o da história, do ponto de vista do conteúdo; o do discurso, do ponto de vista da forma de expressão; e o da narração, do ponto de vista do ato de narrar. Neste conto, o conteúdo abarca uma mulher de meia-idade, sozinha, que se perde em meio às lembranças e a seus desejos. Tais emoções são expressas pelas imagens construídas e evocadas no texto, como o recurso ficcional dos objetos da sala e do espelho, por meio do fluxo da consciência da narradora.

O discurso oferece a configuração da narrativa como um todo significativo; a história, o aspecto episódico dos acontecimentos e suas relações, justamente com os motivos que os conectam, ambos, impondo à narrativa um limiar de inteligibilidade cronológica e lógica, traduzível em um resumo. Normalmente, o tempo de uma conduz-se em paralelamente ao do outro.

Sequencialmente, à narrativa, Isabella estava sozinha na casa, sendo a única pessoa na sala de visitas. Ela era a sua visita, pois ainda não se conhecia plenamente; era como se fosse uma estranha a si mesma. Enquanto uma mulher do contexto moderno, Tyson, como algumas das personagens femininas de Woolf, aparenta estar entediada. O tédio contemporâneo do pensamento, segundo Matos (2009), são consequências das transformações culturais e da visão de mundo mecanicista de estilo cartesiano, que desvalorizou as coisas criadas, silenciadas, instituindo o reino de objetos mortos e regras em um mundo sem esperança e nem salvação.

Assim, descobre-se a possibilidade de viver em um tempo que não seria nem o tempo da eternidade dos estados paradisíacos, nem o tempo infeliz dos estados infernais; mas, seria um tempo duplo, com o qual, a infelicidade encontraria a promessa de felicidade. O tempo presente pode parecer preenchido enquanto for presente, mas na lembrança ele é vazio, pois, quando não se fez nada da vida, a não ser esbanjar o tempo, e se voltar o olhar para a vida passada, não se compreende a magnitude da vida, onde passado, presente e futuro estão unidos e afetam-se.

O tempo atual determina o decréscimo das faculdades criadoras e fantasmagóricas, gerando insegurança e medo. A temporalidade contemporânea produz um tempo que se exprime na ansiedade de “matar o tempo” da explosão oscilando entre cansaço e exaustão, entre abulia e hiperatividade. Para Matos (2009) a atividade tornou-se variante da monotonia, o vazio é preenchido por ativismos e diversas manifestações do excesso.

Além do tema da lembrança, o conto evoca temas como a transitoriedade do tempo, uma vez que Isabella não tinha mais a sua juventude e o tempo havia passado. O envelhecimento e a mortalidade eram situações as quais o espelho evidencia. O reflexo do espelho congela o que ele reflete, contudo, em qualquer modificação ocorrida, ele acompanha tais transformações: “[...] ao passo que no espelho as coisas tinham parado de respirar e jaziam imóveis no transe da imortalidade” (WOOLF, 2005, p. 316).

O espelho, para Rank (2013), refere-se às manifestações do fenômeno do duplo, onde o sujeito

ao não se reconhecer, percebe que o acontecimento ou visão refere-se a “um outro”. O termo “duplo” foi empregado pela primeira vez em psicanálise por Rank (2013) o qual conceitua que, este fenômeno se organiza como forma de negação contra o sepultamento do self, diante da existência da pulsão de morte.

Através da leitura do conto, *Der Sadmam* [O homem de Areia], de autoria de E. T. A. Hoffmann, narrativa que levou Freud a escrever seu artigo: *O inquietante* (1919/2010), esse sentimento descrito pelo psicanalista é, portanto, o produto fundamental de análise do conto acerca do fenômeno do duplo e das manifestações derivadas do inconsciente.

Para Freud (1919/2010), a ideia do duplo não desaparece ao passar do narcisismo primário, pois pode ter um novo significado nos estágios posteriores ao desenvolvimento do ego, em que, se formam lentamente restos do ego, que têm a função de observar e criticar o Eu e de exercer censura sobre a mente, da qual decorre a chamada consciência. Contudo, nos casos patológicos de delírio, como também de transtorno de personalidade múltipla, essa atividade mental torna-se isolada, dissociada do ego e discernível à percepção do analista.

Certos conteúdos repelidos para a crítica do Eu podem ser incorporados ao duplo, como, também, todos os desejos não realizados pela ação do “destino”. Assim, a fantasia e as tendências do Eu facilitarão a ilusão do livre-arbítrio. No entanto, o caráter do inquietante pode derivar do fato de que o duplo é uma criação remota e seus significados englobam as crendices populares e as religiões.

As fragmentações internas exploradas por Hoffmann são um recuo das fases evolutivas do sentimento do Eu, onde há uma regressão a um período em que o Eu ainda não se demarcava em relação ao mundo externo. Quando a natureza dos elementos inquietantes for permeável a atribuir superstições, o indivíduo estará inclinado a impor um significado oculto a determinado evento.

O efeito inquietante do retorno de um mesmo resgata a vida psíquica infantil, pois a repetição dos impulsos instintuais se liga provavelmente à natureza do mesmo e sobrepõem-se ao princípio do prazer; em certos aspectos da psique, onde o caráter demoníaco manifesta-se ainda nas tendências do bebê e se transpõem na psicanálise do adulto neurótico. Portanto, o que é percebido como inquietante recorda a uma compulsão de repetição interior.

As manifestações do duplo podem corresponderas *personas* ou máscaras, as quais o indivíduo utiliza para desempenhar os diversos papéis sociais que lhe são requisitados, passando por representações de algum aspecto interior do sujeito, até os casos em que o duplo não é uma extensão, uma sombra ou um fantasma do sujeito, mas outro ser, extrínseco, que por algum processo de identificação anímica é pelo sujeito percebido como seu desdobramento. O fenômeno do duplo assume outros artifícios além dos espelhos, como retratos e a figura de gêmeos.

Enquanto manifestação do duplo, o espelho revela que a protagonista não consegue se reconhecer. Como reflexo da alma e irmandade do Eu, a imagem que Isabella tem de si aparenta estar cindida em seu íntimo. A existência rotineira e mecânica, juntamente com o vazio e o tédio são marcas da modernidade. May (1988) pontua a característica da solidão faz presença na vida das mulheres nesse contexto histórico e social. Tais elementos, portanto, contribuem para a identidade quebrada,

fragmenta e, outras vezes, para o Eu silenciado de Tyson.

De súbito essas reflexões, sem que houvesse nenhum som, foram violentamente encerradas. Assomou ao espelho uma forma grande e negra que eclipsou tudo o mais; que espalhou sobre a mesa um monte de plaquinhas de mármore, raiadas de rosa e cinza, e se foi. Mas o quadro se alterou por completo. No primeiro momento, era irreconhecível, irracional e inteiramente desfocado. Não havia como relacionais tais plaquinhas a qualquer objetivo humano. Porém, depois, certo processo lógico começava pouco a pouco a entrar em ação a seu respeito, para ordená-las e arrumá-las e trazê-las ao âmbito da experiência comum (WOOLF, 2005, p. 318).

Os possíveis significados de um grande espelho, conforme destaca Rank (2013), além de expor a imagem refletida, denota a admiração diante da imagem de seu “segundo eu”. Pode-se considerar a alma bela ou feia, a qual, tais características estariam refletidas diante do espelho. O horror, às vezes, atribuído ao espelho alude ao conhecimento de si e ao e as desdobramentos cósmicos do espírito (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1997).

Supõe-se que a ideia fundamental seja que o passado de um indivíduo está indissolúvelmente ligado a este, a ponto de se converter em seu destino, tão logo tente dele se livrar. O estranho duplo, ou seja, o Eu apavorante afirmado na imagem refletida no espelho precisa incomodar justamente “nas horas que não houvesse nenhum som” – o silêncio que é rompido para a heroína. “[...] aquela quietude e imortalidade que o espelho conferia. Jaziam investidas de uma nova realidade, de uma nova significação e também de mais peso, como se fosse necessário uma forma para desalojá-las da mesa” (WOOLF, 2005, p. 318).

Com isso, o problema essencial do Eu da protagonista torna-se simbolizado diante do destino humano: a transitoriedade do tempo e das situações. A linguagem imagética de que o desejo que o espelho paralise as modificações de um Eu, tanto do Eu íntimo, espiritual como do Eu externo, o corporal. Sendo assim, o espelho confere uma certa mortalidade à Isabella, mas ele acompanha as modificações que a transitoriedade lhe impõem, como reflexo da realidade.

O espelho e os objetos da sala parecem ter vida, enquanto Isabella parece estar margeada pela solidão e inerte à vida. O desejo pela imortalidade, para Rank (2013) camufla o medo da morte e, diante de uma atitude narcisista, revela o desejo com que a heroína permaneça jovem para sempre.

O narcisismo relaciona-se ao mito de Narciso, que, viveria muitos anos, caso não se visse sua imagem refletida, segundo as profecias de Tirésias. Após muitos anos, Narciso aproxima-se da fonte de Téspios e no espelho das águas, viu sua imagem, apaixonando-se e contemplando-se, permaneceu no local para sempre e, onde nasceu uma flor. A flor é Narciso liga-se ao simbolismo das águas, do enamorar-se e aos cultos infernais, encontrado nos túmulos. Ferreira (2013) destaca na literatura, o narcisismo enquanto idealização poética, a qual reflete a criação no espelho do leitor, não como um simples retrato, mas, algo a ser interpretado e captado em sua ontologia. Diante das águas, Narciso tem revelado sua identidade, dualidade, os duplos poderes viris e femininos e, sobretudo, a sua realidade. No entanto, Narciso não fica somente entregue a contemplação de si mesmo, pois sua própria imagem é o centro do mundo, ele simboliza a grandiosa imagem da invasão da consciência e do autoconhecimento.

Tyson estava inundava pelas memórias e pensamentos que invadiam seu ser. Ela se via no espelho, no entanto, não estava enamorada por si, pois ela não se reconhecia. Assim como se faz com as cartas: juntá-las e trancá-las na gaveta, a protagonista buscava a ocultação de seu Eu complexo e as particularidades que ele continha neste instante: às lembranças e a consciência da transitoriedade da vida. “Seu modo mais profundo de ser é que se queria captar e converter em palavras, o modo que o espírito é o que é a respiração para o corpo, o que se chama de felicidade ou infelicidade” (WOOLF, 2005, p. 319).

Sua mente era como sua sala, na qual as luzes avançavam e retrocediam, fazendo piruetas, dando passos delicados, desdobrando caudas e abrindo espaços e bicadas; todo seu ser era banhado, como de novo a própria sala, pela nuvem de algum conhecimento profundo, algum lamento não expresso, e ela se via então cheia de gavetas trancadas, recheada de cartas como seus armários. Falar de “abri-la à força” como se ela fosse uma ostra, aplicar-lhe qualquer ferramenta que não é mais maleável, a mais afiada e penetrante, seria absurdo e ímpio. Era preciso imaginar – ei-la que aparecia no espelho. E isso causava um sobressalto (WOOLF, 2005, p. 320).

Assim, como uma ostra, que ao defender seu organismo diante de um invasor produz as pérolas, Isabella por meio da dor, consegue ter um momento de epifania e, dessa forma, pode vir a avistar o seu Eu de maneira plena. Para May (1988), a possibilidade do ser humano contornar as experiências de crises, sofrimentos e lutas advêm do alcance da consciência ampla de si mesmo, que acarreta a crescente liberdade, responsabilidade e autonomia sobre si. Com isso, Isabella: “[...] não parava nunca; e de instante a instante tornava-se maior no espelho, de modo a contemplar-se cada vez mais a pessoa em cuja mente se tentava entrar há algum tempo” (WOOLF, 2005, p. 320).

Isabella estava completamente vazia. Não tinha ideias. Não tinha amigos. Não se importava com ninguém. Quando às suas cartas, não eram todas senão contas. Via-se nisso que ela ali se plantava, angulosa e idosa, enrugada e veitada, com seu nariz empinado e estrias pelo pescoço, que nem sequer se preocupava em abri-las. Ninguém deveria deixar espelhos pendurados em casa (WOOLF, 2005 p. 321).

Portanto, o espelho pendurado revelou a Isabella verdades dolorosas, como o envelhecimento, a imortalidade e a transitoriedade de todas as coisas. O seu momento presente foi absorvido pela não aceitação da passagem da vida. Contudo, no momento em que ela consegue reconhecer-se como um Eu íntegro, que sofreu os abalos da transitoriedade; quando ela pode visualizar o passado, o presente e o futuro como momentos que denotam um ciclo; quando ela conseguiu se esvaziar de memórias, lembranças e expectativas, ela pode vivenciar o seu atual instante e conseguir ser a “senhora de si”.

O espelho, dessa forma, reflete a alma do ser, isto é, além de revelar o universo externo – a morada da alma, ele também expressa a realidade interna – os medos e fugas do indivíduo. Isabella, quando se reconheceu, de fato, refletida e imergida em pensamentos e sentimentos, conseguiu ponderar acerca da transitoriedade do tempo e da aceitação de si mesma diante da sucessão da idade e dos tempos. Tornando-se, com isso, uma mulher de meia-idade dona de si, de fato.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolher do conto *A dama no espelho: reflexo e reflexão* como *corpus* deste trabalho, o objetivo pretendido foi o de apresentar uma leitura das mobilizações trazidas diante do que o espelho reflete e quais as reflexões que ele embute.

A narração onisciente intrusa, juntamente com o fluxo da consciência e com o monólogo interior, utilizados como técnicas por Virgínia Woolf permitiram analisar o arrebatamento da interioridade da personagem, assim como o tédio, a solidão e as angústias de uma mulher de meia-idade inserida na sociedade moderna.

O espelho pode ser considerado uma manifestação do fenômeno do duplo, em que o Eu não se reconhece e, com isso, multiplica-se, cinde-se ou fica silenciado. Isabella, a protagonista, projeta no mundo externo, na sua casa material, às aflições de seu universo íntimo, como também durante o enredo, o espelho traz à tona a temática da transitoriedade da vida. Assim, Tyson consegue reconhecer o seu Eu integral, a partir do momento que aceita, elabora a passagem do tempo e abarca o passado, o presente e o futuro como ciclos da vida, com os quais, a memória pode ser convocada para lembrar acontecimento, mas não para paralisar a vivência do sujeito.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de Símbolos*. Coord. de Carlos Susseking. Trad. de Vera da Costa e Silva. 11 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- FERREIRA, A. E. A. *Dicionário de imagens, símbolos, mitos, termos e conceitos Bachelardianos* [livro eletrônico]. Londrina: Eduel, 2013.
- FREUD, S. O Inquietante. In: *A inquietante História de uma neurose infantil (“O homem dos lobos”)*, além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). Trad. de Paulo César Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2010. (Trabalho original de 1919).
- HUMPHREY, R. *O fluxo da consciência: um estudo sobre James Joyce, Virgínia Woolf, Dorothy Richardson, William Faulkner e outros*. Trad. de Gert Meyer. São Paulo, McGrall-Hill do Brasil: 1976.
- LEITE, L. C. M. *O Foco Narrativo*. São Paulo: Ática, 2006.
- MANNONI, M. *Elas não sabem o que dizem: Virginia Woolf, as mulheres e a psicanálise*. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- MATOS, Olga. Mal-estar na temporalidade: o ser sem o tempo. In: NOVAIS, A. (Org.) *Mutações: ensaios sobre as novas configurações do mundo*. São Paulo: Agir, 2009.
- MAY, R. *O homem à procura de si mesmo*. Petrópolis: Vozes: 1988.
- PANKOV, G. *O homem e sua psicose*. Trad. de Marina Appenzeller. Campinas – SP: Papyrus, 1989.
- RANK, O. *O duplo*. Porto Alegre: Dublinense, 2013.
- WOOLF, V. *A dama do espelho: reflexo e reflexão*. In: *Contos Completos*. Trad. de Leonardo Fróes. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

# A EXCESSIVA NOMENCLATURA DE ALGUNS ITENS SINTÁTICOS NO ENSINO DO PERÍODO SIMPLES



**HUMBERTO SOUZA SILVA**

Mestre em Ciências da Educação  
Pós-graduado em Psicopedagogia  
Graduado em Letras

**PALAVRAS-CHAVE:** sintaxe, sujeitos, nominalização de itens sintáticos.

**RESUMO:** O estudo sintático sobre as questões gramaticais sempre intrigaram: seja na análise dos itens que compõem uma sentença, seja no jogo exaustivo de termos ricos de significados para estruturar um período. Daí, estudar sintaxe é estabelecer relações lógicas com sintagmas que isolados não significam nada, mas quando organizados com a finalidade de comunicar, constroem cenas enunciativas inteligíveis e ainda sofisticam a reflexão. É nessa corrente semântica na qual se realizam os sujeitos e os predicados. Por isso, entendemos que o fato de haver muitas nominalizações para um mesmo termo sintático não contribua para um maior e melhor desempenho das competências e habilidades esperadas de um discente. Na prática, temos o sujeito oculto que é também reconhecido por implícito, desinencial, elíptico, nulo... E por quantos outros aparecem. Haja vista que não há uma determinação legal da gramática que lho impeça. Devido a esse excesso de nomes, pretendemos levar à compreensão de não ser proveitoso para os alunos que tal cultura seja ainda mais difundida. Pois, ao que nos parece quanto mais se ignora o fato de excessivas nominalizações de certos itens sintáticos, outros mais vão surgindo. O presente artigo tem por objetivo demonstrar que tais excessos não se justificam teoricamente. Complicando ainda mais a vida escolar de todos. Optar por apenas um nome rico em significado e que descreva bem o objeto de estudo, constitui uma assertiva dentro de uma perspectiva curricular adequada à realidade.

**ABSTRACT:** The study on the syntactic grammar issues have always intrigued: is the analysis. Of the items that make up a sentence, is the game rich comprehensive terms of meaning To structure a period. Hence, studying syntax is to establish logical relationships with isolated phrases that mean nothing, but when organized in order to communicate, build scenes and intelligible enunciation even more sophisticated reflection. It is this stream semantics in which they carry subjects and predicates. Therefore we believe that the fact of having many nominalizations for the same term syntactic believe not contribute to a higher performance and better skills and abilities expected of a student. In practice, we have hidden subject which is also recognized by implicit desinencial, elliptical, null... And how many others appear. Considering that there is no right determination of grammar which so prevent. Because this excess names, we intend to take the understanding of not being useful for students that culture is even more windespread. Well, it seems the more you ignore it, plus other names arise. This article aims to demonstrate that such excesses are not justified theoretically. Further complicating the school life of everyone. Opt for just a name rich in meaning and describe and study the object seems to be a statement within a curriculum perspective adequate to reality.

**KEY WORDS:** syntactic, subject, nomination of the syntactic items.

## INTRODUÇÃO

No processo de aprendizagem, a linguagem é utilizada como um recurso essencial para a promissora aquisição do conhecimento. A pergunta “*o que é isso?*” nas séries iniciais, indica o despertar para o conhecimento e passa a ter significativa importância para a criança; uma vez que sua curiosidade é sanada a partir da execução desta questão. Perguntar, a priori, é motivo de festa para os neopaternais que veem com muitíssima alegria o desenvolvimento desse processo.

No que tange à educação, não se faz diferente. Os facilitadores<sup>1</sup> propõem ações que consolidem o processo supracitado. Adaptar-se ao meio constitui essa convergência entre o objeto e o esquema cognitivo que o sujeito possui. Esse facilitador procura delinear aspectos do processo de aprendizagem de um determinado indivíduo que ainda não atingiu sua maturidade funcional.

O estudo da linguagem se perfaz de uma estrutura simplesmente filosófica, haja vista que é a língua explicando a própria língua. Os fenômenos naturais de comunicação constituem o objeto de estudo da teoria da linguagem. Sem essa variável aplicação, tal estudo não alcançaria êxito. Visto que é

Pela linguagem que se expressam idéias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998; p. 20)

Na filosofia, a metafísica estuda o ser enquanto ser; em linguística, a metalinguagem<sup>2</sup> é uma área que faz referência ao código para explicar o próprio código linguístico – sob esta ótica, concordamos com Neves (2002) ao afirmar que “a atividade linguística é indispensável à construção do saber sobre a língua” (p. 258).

Neste âmbito, a menor variação de nome não satisfaz a perspectiva teórica sobre alguns aspectos realizados pelos falantes na questão nomenclatural da gramática. Se a linguagem é uma capacidade humana de interpretar idéias e pensamentos, sejam escritos ou orais, então a sua abrangência se dá na intenção entre os indivíduos nas situações mais variadas. Na prática, o conflito da ressignificação dos termos confunde e, porque não, abala a estrutura construída anteriormente pelo sujeito.

O estudo dessa Norma Gramatical acena para uma não viabilização mais adequada da forma de se expressar. Mais parece tolher, minimizar a espontaneidade dos falantes ao serem iniciados no estudo da prática textual<sup>3</sup>. O discente, ao se vê diante de uma nova concepção teórica, pode não se sentir confortável na exposição e posterior avaliação. Porque lhe parece antagônico o saber falar do saber escrever.

---

1 Por facilitador entende-se o educador capacitado a expor os conteúdos e criar condições e estratégias para aprendizagem, compreendida como processo de assimilação e acomodação das experiências vivenciadas.

2 Por atividade metalinguística se entendem aquelas que se relacionam à análise e reflexão voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos conhecimentos, formulando um quadro nocional intuitivo que pode ser remetido a construções de especialistas.

3 Isto porque pensamos que devido ao enorme reconhecimento dos autores clássicos brasileiros, há uma inibição de uso e produção textuais no âmbito extra-acadêmico. Ora se autor Y possui opúsculos elogiadíssimos pela crítica entre outros; aquele tipo de texto por ser tão utilizado acaba por anular textos bons de menos visibilidade. E este proceder parece valorizar demasiadamente as obras clássicas em detrimento das produções atuais. Atitude não mais vigente na atualidade.

A variação de domínios na sistematização de teorias que expliquem elaboradamente o conceito metalinguístico contribui para um melhor garimpo de conceitos que auxiliem na conceitualização das funções. Desde que haja, prerrogativamente, a maturidade intelectual dos discentes nesta empreitada. Exibir variações, como forma de prender a atenção ou apresentar-se capaz não corroboram com o aprendizado. A propósito, enxugar esses excessos se nos parece uma boa sugestão para minimizar problemas de compreensão gramatical sobre o excesso de nomes de itens sintáticos.

## 1. O DISCURSO COMO “*LOCUS*” DE REALIZAÇÃO SEMÂNTICA.

Em cenas enunciativas, dá-se a realização linguística de falantes. A partir da produção textual se comunicam conteúdos importantes que irão repercutir durante toda vida social do falante. Nisso, os teóricos linguistas estão em consenso<sup>4</sup>. Aliás, é comum na prática escolar, por causa de sua existência nos Parâmetros Curriculares Nacionais, conhecido popularmente como PCNs, a obrigatoriedade do estudo e da produção de textos em seus mais variados gêneros.

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer algumas coisas a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias. Ainda que possam ser inconscientes, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. (...) O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998; p. 21)

O problema não está na citação da obra supra, mas no *modus operandi* deste postulado que se propõe a trabalhar os gêneros textuais. Falados ou escritos, os textos constituem o foco e o centro de toda atividade linguística. É o lócus no qual se concentram todas as atenções da análise textual e, no que tange este trabalho, da sintaxe.

A forma ordenada, coordenada e até subordinada de como se estruturam as sentenças despertam inúmeras atenções e estudo. Verifica-se em alguns manuais de gramática que não se pode conferir determinada função ao termo, sem antes compreender a sua localização na sentença. É a posição na frase, no texto como um todo coeso que possibilita a definição da função exercida. Vejamos os exemplos a seguir<sup>5</sup>.

(a) *Depois de muito pensar, tomou da faca e um a um esfaqueou o ladrão. Em seguida, saíram do banco e pediram socorro aos policiais que rondavam o quarteirão, mas não tinham notado nenhuma movimentação estranha. Curiosos, logo se aproximam. E o bochicho cresce: **mataram** o ladrão!*

(b) ***Mataram** o ladrão.*

4 Autores como Bakhtin, Marcuschi, Irlandé só para citar alguns que veem no texto o princípio e fim das atividades gramaticais, pois é a partir dele que se trabalham os conteúdos gramaticais.

5 Todas as sentenças usadas como exemplos no decorrer do texto são de autoria do autor.

Ora, no item (b), pinçado do texto, sem o suporte contextual, pode indicar uma interpretação errônea quanto à classificação e a identificação do sintagma nominal (o sujeito); pois, do modo exposto em (b), infere-se que no item há um sujeito do tipo indeterminado<sup>6</sup>; mas, se contextualizado, a classificação funcional do termo difere, ou seja, dependendo da estrutura sintagmática, poderemos atribuir outro nome, a saber: o de sujeito determinando.

O que já configura um problema nomenclatural, já que esta classificação do sujeito ainda pode sofrer variações de acordo com a disposição do nome para compor quaisquer sintagmas. Neste caso, podendo ser classificado como simples, composto ou até oculto dependendo da sua conjectura oracional e relações sintático-semânticas.

Esta acepção só é possível quando se pensa o texto como um todo. Carregado de significados, espalhados no corpo escrito, mas apontando para um único caminho de compreensão dos termos formando o conjunto e não considerando quaisquer outros isoladamente, alheios ao contexto.

Um texto é uma unidade semântica, não gramatical, mas os significados são realizados por fraseados; e sem uma teoria dos fraseados – isto é, uma gramática – não há maneira de tornar explícita a interpretação que se faz do sentido de um texto. (Halliday, 2004; p. 17)

Neste ponto, a análise discursiva embasa muitíssimo bem a tese de que as sentenças recortadas do conjunto entrelaçado do texto minimizam o universo semântico. Deixando clara a proposta de que o estudo quer frasal quer oracional, só possui e atribui sentido inserido numa situação enunciativa real, ou seja, contextualizada. O que Halliday chama de teoria do fraseado. Isto é, os enunciados contêm significados a partir das conexões existentes entre os vocábulos e suas (re)significações em uso nos circuitos comunicacionais.

Reconhecer a importância desta contextualização é valorizar o texto como uma unidade de ideias atrelando umas as outras, sem fissuras. O lugar para o qual se direcionam as análises e as ocorrências dos fenômenos da língua não pode ser estático. A dinâmica estética e estrutural criam possibilidades tamanhas que em “*frases soltas*” os interlocutores nunca poderão vislumbrar sequer um terço de sua capacidade comunicativa.

## 2. IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM

Noam Chomsky já falava em sua obra sobre uma “*maquininha*” especial e interna pronta para preparar a criança para aprender. Essa teoria ganhou o mundo como a teoria gerativa.

Interessante notar que para ele a nossa mente guarda todas as estruturas elementares e as utiliza oportunamente sem prévia leitura de manual. A esse conjunto de regras de funcionamento de uma língua, seu registro de vocábulos e uso na comunicação do dia-a-dia, foi chamada de gramática internalizada.

Tal maquininha se habitua à forma e, em seguida, reconhece sentenças mais ou menos

---

6 Haja vista a regra outrora convencionada de que há sujeito indeterminado quando o verbo se encontra na terceira pessoa do plural.

elaboradas adequada ou inadequadamente. Seu funcionamento se dá pelo exercício ativo da audição. O adulto conversa, ler, escreve... Toda e qualquer comunicação e expressão verbal ou não verbal, chama a atenção da criança. Ocorre aí um convite indireto para a realização desses mesmos atos num futuro próximo e desejável pelo púeri.

Um olhar mais cuidadoso sobre a interpretação de expressões da criança revela que desde os primeiros estágios; ela é capaz de muito mais coisas do que lhe foi fornecido pela experiência. As propriedades básicas das línguas são invariavelmente pressupostas, passam reconhecimento e não vêm expressas.

Nas interações sociais, a criança repete palavras, gestos, palavrões que outrora conseguiu captar do seu ambiente familiar. E na comunidade escolar, nada é diferente. Ela chega com todos esses pré-conceitos e parece demonstrar relutância no processo de aquisição dos conhecimentos que a escola deseja transmitir.

Isto é fácil de retratar observando uma simples conversa com um professor ou coordenador. Ambos não irão permitir que os discentes se expressassem por meio de gírias, sentenças mal elaboradas. Oportunamente e com aquele “jeitinho brasileiro”, comunicarão a maneira, mais adequada e aceita pela sociedade<sup>7</sup>.

Há uma flutuante concepção de múltiplas abordagens, aliada ao número um tanto quanto demasiado de nomes aplicados, de certo modo, ao mesmo fenômeno linguístico; que parece desenhar uma situação não muito promissora quanto à compreensão profunda e extensa da dinâmica de um dado sistema linguístico.

Daí, o problema deste artigo. Ao introduzi-los nos estudos da sintaxe, deparamo-nos com um relativo excesso de nomes atribuídos a itens sintáticos que parece confundir o discente no processo de formação, compreensão e análise de sentenças. Se houvesse uma nomenclatura capaz de concentrar tais conteúdos em uma única designação, o conflito nominativo seria minimizado e, por outro lado, maximizaria a competência linguística dos discentes no processo (sob o ponto de vista linguístico curricular).

Reconhecemos a existência de tantas nomenclaturas dentro de uma gramática<sup>8</sup>, mas se podemos chamar um enunciado de oração, por que abstrair uma classificação da frase como frase verbal? Ou ainda, de período simples? Não basta uma designação? Então, baseado no mesmo conceito de frase verbal, se alicerça no conceito de oração? E o período simples no de oração? Ambos com mesmo valor sintático-semântico. Para que nutrir uma vasta denominação para o sintagma nominal, o sujeito desinencial, cognominando-o de oculto, implícito, elíptico, nulo... Haja vista que os “*nomes*”

---

<sup>7</sup> Em nosso trabalho científico não se pretende discutir o modo mais adequado de falar se formal, se coloquial... Pensamos: aos que compete educar, espera-se uma postura mais refinada de tratar os demais e, depois, de falar sem recorrer à gíria, por exemplo. É fruto da convivência e demonstração de ocasiões em se realiza diálogo que se estabelece a primazia da fala mais adequada à situação de uso; se formal, se coloquial, se tribal (situações sócio-interativas).

atribuíveis a ele não possuem significação substancial nem mais específica, nem mais objetiva<sup>8</sup>.

De certo, apesar dessa variação, devemos registrar que ao professor cabe a elucidação do problema, com vista numa melhor compreensão do discente sobre esta confusa maneira de expor o conteúdo. O facilitador elege uma forma e comunica a existência de outras. Evitando que eles se deparem com nomes desconhecidos<sup>9</sup>.

Não vemos essa abundância nomenclatural como uma saudável relação conteúdo-prática. A forma de operação proposta pelo facilitador pode não atingir seus discentes e confundi-los mais ainda. Acreditamos que enxugar esse excesso de nomes corrobora com a assimilação mais excelente. Preparando-os para a consolidação posterior desses conceitos.

Quanto menos complicada parecer a sua língua materna, os estudantes, cuja gramática possui desde tenra idade, melhor assimilam e se adaptam ao modo correto de se comunicar. Ao contrário, notamos sua exaustão diuturnamente as aulas de língua portuguesa, porque, mesmo se o docente promovendo dinâmicas, aulas descontraídas, vídeos etc. Ainda assim, ele não poderá deixar de falar sequer de uma regra de regência, de acentuação. Por isso que se recomenda a utilização dos mais variados gêneros textuais como suporte caro e viável para inserção prática dos temas estudados em sala. Lendo, escrevendo, interpretando, expondo suas impressões e reescrevendo; o discente pode se submeter a uma avaliação bem mais geral e nem se dá conta.

Atualmente nota-se uma mudança no método de abordagem feito nas diversas disciplinas curriculares de todo o país. O texto é o foco. É o núcleo do qual partem todas as conceituações e as problematizações advindas do cotidiano das pessoas. Na tentativa de aproximar não só o texto ou a disciplina deles, mas garantir o entendimento de que a escola faz parte de uma sociedade. Ela não é alienada. E sim protagonista na formação de cidadãos conscientes e de opinião formada.

Por isso que o ambiente escolar ultrapassa os muros, as paredes e portões que tecnicamente protegem dos demais. Há uma exportação de fatos que geram reflexões e desembocam em atitudes e iniciativas inusitadas ou até repetitivas mais que, de algum modo, promove um êxodo de pessoas capazes, destemidas, informadas e politizadas para erguerem uma nova sociedade.

E para que isto se torne realidade, inúmeras ações pedagógicas são criadas. E as mais adequadas sem dúvidas, são aquelas que partem da dificuldade de cada pessoa numa dada sala de aula contextualizada, inserida no tempo e na história. Principalmente quando potencializa conteúdos significativos em situações reais. Ligando novas informações a concepções prévias do aprendiz. Considerando sua estrutura cognitiva que é o fator mais importante na aprendizagem.

---

8 Optamos por razões aqui defendidas, que o nome mais congregador entre o fenômeno e a prática é sujeito desinencial, uma vez que, com a riqueza de desinências existente em nosso léxico, o falante ganha em detalhamento mais apurado o processo porque passa a língua.

9 Essa foi a postura do licenciado recomendado pela academia brasileira de letras. Por reconhecer a harmônica existência de ambos os termos. Assim, o educador ensina uma nomenclatura e, em seguida, faz referência às demais.

### 3. A SINTAXE E A QUESTÃO NOMENCLATORIAL.

Em se tratando do estudo da sintaxe<sup>10</sup> devemos fazer escolhas. Escolher conceitos que viabilizem uma boa explicação. Que atinja os destinatários. Que seja veículo de compreensão sobre o tema pretendido a se trabalhar.

Em sintaxe, o essencial é entender como as coisas funcionam e, em seguida, atribuir-lhes nomes diferentes as diferentes partes analisadas. Ora, se agruparmos muitas e diferentes funções em uma nominalização qualquer; não estamos reconhecendo as particularidades e comportamentos tanto mórficos, quanto sintáticos. Quiçá semânticos. O que se faz é apenas uma intersecção de conteúdos com pontos isolados. E ao tratar dos conteúdos comuns, parece absolutizá-lo em detrimento das diferenças significativas<sup>11</sup>.

Em morfologia estudamos que os substantivos e os adjetivos são flexionados, variáveis. No entanto, aos advérbios a referência é outra. São classificados como invariáveis. E mesmo assim, há alguns que sofrem flexão. E nem por isso deixaram de pertencer à lista dos advérbios. Assim:

4. *A garotada chegou cedo.*

5. *A garotada chegou **cedinho** (ou **cedíssimo**).<sup>12</sup>*

Este problema perpassa o horizonte da morfologia e atinge a sintaxe. As classes referidas acima (substantivo, adjetivo e advérbio) são consideradas nomes e por isso podem exercer função atribuída a um substantivo, bem como: sujeito, predicativo, aposto, complementos nominal e verbal (objeto direto e indireto). Como é possível reunir num mesmo conjunto elementos tão díspares? Em se tratando do substantivo e do adjetivo, as semelhanças são notórias<sup>13</sup>. Ao passo que o advérbio não se enquadra nesta perspectiva nominal. Sua característica é circunstancial. Mesmo assim, há autores que verificam a sua propriedade de caracterizar um nome qualquer. Tarefa do adjetivo. Então, o advérbio pode, em algumas sentenças, modificar o sentido do nome ou dos nomes assim como um adjetivo o faz. Sem comprometer todos os verbetes<sup>14</sup>.

Neste caso não seria melhor retirá-lo da lista das classes de palavras que podem ser nome?

---

10 [...] A análise sintática é chamada lógica porque tende a apreciar as frases de acordo com as leis da Lógica dita *formal*, disciplina filosófica que estabelece as condições para a boa expressão de um raciocínio verbal. Deste ponto de vista é uma técnica inadequada a se aplicar a toda e qualquer frase por três motivos: 1) muitas frases enunciadas não decorrem de um raciocínio, mas de um impulso emotivo, isto é, não são declarativas; 2) muitas frases, mesmo pautadas de raciocínio, sofrem a interferência de variados fatores psíquicos que perturbam a nitidez do seu desdobramento lógico (v. *anacoluto, atração, afetividade e silepse*); 3) as possibilidades da expressão linguística, mesmo nas frases puramente declarativas, ultrapassam os esquemas verbais que a lógica nos ministra (v. *idiotismos, realce, pleonismo, impressionismo e antecipação*). (Dicionário de Fatos Gramaticais, p. 30).

11 As nomenclaturas gramaticais, como o próprio nome indica, dizem respeito aos nomes que as unidades da gramática têm. Funcionam como rótulos, como expressões de designação, para que agente possa, quando necessário, falar de todas elas chamando-as por seus nomes, embora também expressem determinada visão dos fatos que designam. (Irané, 2007)

12 O lugar ao qual se destina esta garotada o horário é às 08 horas da manhã. Por necessidade de reunir o grupo para organizar um trabalho, precisaram chegar antes, isto é, por volta das 07h ou 07:30 h da manhã. Não concluído, remarcaram para o dia seguinte ainda mais cedo: 06:30 h.

13 Ambas as classes gramaticais citadas, refere-se à flexão (em gênero, em número e em grau) e a referência sempre ao ser – o nome gramaticalmente falado.

14 Diana é inteligente. À sentença, posso inserir um advérbio e modificar o sentido do adjetivo inteligente. Vejamos: Diana é  *muito* inteligente. Com o verbete muito, o que compreendemos sobre o adjetivo inteligente sofreu uma alteração e um novo significado surge.

Será que o advérbio por si só já não possui significado tão forte que inviabiliza a sua reutilização em outros aspectos sintático-funcionais? Parece até que o português dos grandes literatos se prende tanto em agrupar, reunir que não enxergam as sutis diferenças da língua.

Luís Fernando Veríssimo lembra-nos que quem manda na língua somos nós, seus falantes, usuários quotidianos. Os estudiosos da gramática vêm em seguida. Millôr revela que

Quando os eruditos descobriram a língua, ela já estava completamente pronta pelo povo. Eles tiveram apenas que proibir o povo de falar errado.

E continua:

Nenhuma língua morreu por falta de gramática. Algumas estagnaram por ausência de escritores. Nenhum sobreviveu sem o povo. (Millôr, 1994; p. 284-285)

Assim,

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998; p. 21)

Na sintaxe há uma seleção natural e ulterior reunião de sintagmas por seu notado comportamento nas sentenças. Não podemos simplesmente rotular. É necessário analisar. Pensar como ocorre determinado fenômeno e depois tentar explicá-lo à luz de seu funcionamento, isto é, tentando reconhecer as partes da sua estrutura e seus sintagmas na cena enunciativa.

Um fato curioso se dá na convenção da estrutura linguística. A língua foi tão bem elaborada por alguns que se esqueceram das demais pessoas que não possuíam um cabedal de cultura que pudesse atingir o nível filosófico-teórico dos grandes gramáticos. Estes parecem compreender a língua como um fato isolado. Seus ilustres convivas detinham a solene honra de guardar a pureza da língua.

Todavia não é assim que se forma um código comunicacional. Temos muitos exemplos de outras civilizações, cuja elaboração estrutural só fragilizou a língua e ainda a conduziu ao mausoléu no qual jaz até os dias de hoje. Restringindo seu uso ao corpo científico por sua importância etimológica. Afora, nem os prefixos são mais lembrados<sup>15</sup>.

O português brasileiro é produto de uma miscigenação. Daí esse ecletismo estético. E por consequência, as exceções surgem aos milhares a cada novo diálogo começado. Os suportes didáticos vêm recheados de inúmeras descrições de casos específicos de usos diferenciados do Oiapoque ao Chuí. E é assim que se desenvolve uma língua! Marcando suas formas de uso. Na educação Básica, não há tanto espaço para divagações sobre exceções, tipificações, renomeação de um linguista do momento... O que se pretende é desenvolver a capacidade linguística no indivíduo.

---

15 O Latim é a língua Mãe por excelência de todas as línguas neolatinas. Seu enterro ocorreu quando começaram a explicar demais as formas de comunicação e, por outro lado, não atingiu a massa dos populares, dos soldados que terminou assinando seu atestado de óbito.

Agora nos propomos a discutir algumas questões mais específicas sobre a sintaxe e a excessiva nominalização de itens que exercem variadas funções. O primeiro item a ser analisado será o conceito de substantivo – tendo em vista sua importância para a compreensão da sintaxe. Em seguida, sobre a trilogia igualitária da frase verbal, oração e período simples. Por fim, sobre alguns elementos sintáticos como o sujeito desinencial, o advérbio como complemento nominal, oração sem sujeito ou sujeito inexistente.

#### 4. SUBSTANTIVO: UMA SUBSTÂNCIA OU UM NOME?

No estudo da filosofia temos um aprofundamento que volta para os primórdios das civilizações e, por isso, ao nascimento e relevante importância para as sociedades. A filosofia

era vista como a lente pela qual tudo o mais era analisado, avaliado.

A maior qualidade da filosofia certamente está no estudo da problematização do ser enquanto ser, isto é, da metafísica. A dialética que se formou ao redor dela perpassou muros até religiosos; pois, a partir de sua estruturação teórica, teólogos puderam explicar dogmas – por exemplo. Ela é considerada o saber mais elevado com vistas no descobrimento das coisas últimas, primeiras, substanciais.

Daqui, seguimos adiante com o nosso tema central sobre o problema do excesso de nomes aplicados a várias funções sintáticas e algumas formas de palavras. E o substantivo é um tema que requer bastante atenção, haja vista que a sua má compreensão morfológica acarretará má interpretação sintática. Vejamos.

6. *Mônica* está feliz hoje.

7. *Mônica* comprou uma *blusa* vermelha à *amiga*.

Em ambas as sequências, o vocábulo – termo usado para o estudo morfológico – *Mônica*, *blusa* e *amiga* se enquadram numa classificação de nomes. Ora, cada um nomeia um ser em particular. Uma substância. Daí, outrora ser chamado de substantivo, já que identifica a substância que está por baixo da matéria<sup>16</sup>. A palavra *Sub* acrescida de *Stāre*; formam a classe gramatical que perdurou durante anos no estudo da gramática: o substantivo.

Historicamente a semântica desta terminologia tem raízes mais filosóficas do que linguísticas. Havendo, portanto, um necessário estudo preliminar da filosofia, antes mesmo da gramática. Aliás, da classe gramatical em questão. Restando ainda uma análise metodológica para supor se os discentes possuem idade compatível para alcançarem o desenvolvimento do processo maturacional cognitivo.

A nosso ver a conceitualização desta classe de palavras é claudicante. Os nomes citados nos exemplos acima (e) e (f), de fato nomeiam seres que de última análise, são substâncias; mas não se adequam à realidade cognitiva de estudantes do Ensino Fundamental II. A nossa proposta aqui é a de que tal abordagem deveria ser feita no Ensino Médio de modo transdisciplinar com a disciplina de Filosofia. Quiçá no Ensino Superior.

---

16 A propósito das causas fundamentais de Aristóteles sobre a matéria e a forma.

(a) *Como se chama isso em português?*

(b) *How do you say this in English?*

(c) *Come si chiama così in italiano?*

Nos exemplos supracitados, temos algumas formas de perguntas que reforçam o conceito de nominalização das palavras; ao contrário do conceito de substantivo que parece ainda exigir uma explicação para, em seguida, haver a sinapse entre a palavra e a coisa perguntada.

Para as interrogações supra, não há muito que dizer. Nota-se algo até então desconhecido, pergunta-se o nome do objeto, pessoa, lugar, animal... E, logo, tem-se a resposta, isto é, o nome de coisa. Esta dedução parece conduzir os discentes com mais êxito à compreensão morfológica do que vem a ser um nome (substantivo) e, posteriormente, a sua função sintática.

No que se refere à sintaxe, o conceito morfológico de nomes engloba substantivos, adjetivos e advérbios. Mas este método não nos parece completo. Apresenta lacunas. Pois, como explicar coerentemente que classes cujas tipificações de formas as distinguem e, na sintaxe, reagrupam-se? Será a sintaxe alguma espécie de lógica congregadora de termos de classificação morfológica diversa?

Certamente que não. O estudo normativo, funcionalista, gerativo... Apesar das diferenças na abordagem, reconhecem a nítida separação entre ambos os modos de estudo e análise vocabulares. Os critérios usados para constatar notas características de uma determinada classe, são díspares na classificação de termos da sintaxe. Enquanto que a morfologia faz uma apreciação das formas das palavras de um léxico e, conseqüentemente reúne por características similares; a sintaxe, ao contrário, perfaz-se de tal organização para relacionar os termos numa dada sentença e estudar suas relações nos níveis dos sintagmas.

Cada item sintagmático estudado, já fora analisado no campo da morfologia. Por isso, ulteriormente, podemos apontar uma função. Cada sentença é formada por núcleos, unidades menores de significado, que juntas numa relação lógica – sintaxe – constroem inúmeras possibilidades de elaboração e interpretação textuais.

Nos itens (e) e (f), portanto, os vocábulos destacados nomeiam seres de um sistema linguístico específico; cuja dinâmica sintática é notada a partir da sua estruturação e disposição. Determinando as funções, observamos que a tipificação morfológica é basilar para a sintaxe, entretanto, o contrário não se observa. Os termos que designam circunstância, por exemplo, não podemos ser listados em conjunto aos nomes (substantivos), nem aos adjetivos (modificadores). Considerar tal aceção, generalizando, sem prévio estabelecimento de noções díspares ou similares imputa grave deficiência na ação cognitiva dos discentes<sup>17</sup>. A saída mais profícua na ocasião foi de rever os temas e ressignificá-los a partir da nova concepção morfossintática. O que despertou mais interesse e maior resultado metodológico. No tópico seguinte, continuaremos nesta mesma perspectiva.

---

17 Averiguou-se em sala que os alunos sem compreensão exata das diferenças entre substantivo, adjetivo e advérbio; atingiu melhor conceituação do termo Nome especificamente para os substantivos. Todavia para os que se trabalhou exaustivamente na distinção morfológica, ao ser iniciada a problematização do Nome na sintaxe, houve uma necessária reelaboração exemplar e expositiva; fazendo-se necessário extinguir o entendimento desses conceitos para se alavancar nos conteúdos.

## 5. NOMENCLATURA EXCESSIVA: FRASE VERBAL, ORAÇÃO E PERÍODO SIMPLES.

O estudo das cenas enunciativas nos remete ao estudo das orações e sua integração. Os conceitos de locutor e interlocutor se consolidam na prática da língua, isto é, na conversa, numa carta para um familiar ou amigo... Nesta perspectiva, na qual se realiza esta comunicação entre os elementos de um discurso, gera-se uma informação. É a partir desta interação que o léxico se realiza num sistema linguístico. O homem faz uso da linguagem para expressar-se de maneira quer escrita, quer articulada e se fazer compreender pelo interlocutor. E o texto é o modo de produção mais eloquente, pois

Apesar de nele haver diversas construções, representa um todo interligado, no qual é apresentada uma ideia central que muitas vezes é discutida e comprovada (defendida), chegando-se, então, à confirmação de uma ideia. (Marcuschi, 2009)

Preliminarmente, a ótima lógica entre os elementos sintagmáticos de uma sentença proporciona uma compreensão mais completa sobre o que se pretende informar. Vejamos as sentenças.

(g) *Lúcia, porque ainda não chegaste?* – Questionou a mãe preocupada.

*Lúcia ao celular responde:* – *Estou no meio de um congestionamento.*

*E ainda me encontro na metade do caminho de volta para casa.*

*Exclama a mãe:* – *Muito bem! Vou chegar atrasada no meu compromisso.*

O circuito de comunicação acima nos remete à ideia de que os elementos que o constituem precisam ser bem ajustados à situação real. Os sintagmas se posicionam tão coesivamente que podemos entender a finalidade deste circuito. Além disso, temos os núcleos verbais que transmitem com verossimilhança a ideia até então pensada e posteriormente externada pelos interlocutores.

Observamos, portanto, que os sintagmas majoritariamente são orações, isto é, porque elas têm um núcleo verbal e não dois ou mais; o que constituiria um período composto. Aliás, poderíamos também dizer que são sete sintagmas verbais e apenas um nominal, cujo núcleo encerra uma frase nominal. Mas também há uma tipificação frasal que consiste em frases verbais e nominais, alavancando consideravelmente a problemática.

A questão tem início na constatação de que há três nomenclaturas com a mesma significação morfológica atribuída um único fenômeno gramatical. Vejamos o quadro abaixo.

|                         |   |
|-------------------------|---|
| <b>FRASE NOMINAL</b>    | <b>Comunicação que <u>NÃO</u> necessita de um núcleo verbal para estabelecer uma comunicação.</b> |
| <b>FRASE VERBAL</b>     | Comunicação que <u>NECESSITA</u> de um núcleo verbal para estabelecer uma comunicação.            |
| <b>ORAÇÃO</b>           | É todo conjunto linguístico que se estrutura em torno de <u>UM</u> verbo ou locução verbal.       |
| <b>PERÍODO SIMPLES</b>  | É formado por <u>uma única oração</u> , organizada em torno de um verbo ou uma locução verbal.    |
| <b>PERÍODO COMPOSTO</b> | São orações organizadas em torno de oração, cujo sentido é principal.                             |

Como podemos observar, conceitualmente, existem funções que apresentam uma total semelhança. O que as difere é o sentido de comunicação acabada, ou seja, quando há uma compreensão totalizante do que se pretende comunicar.

As palavras, as frases, os períodos são analisados numa perspectiva aérea, como se fossem coisas autônomas, com leis próprias e independentes de suas condições de uso (Irané, 2007). Deste modo, podemos inferir as seguintes proposições, a saber:

I. A frase é um enunciado de sentido suficiente em si mesmo<sup>18</sup>. Não necessitando de outros elementos para completar a comunicação pretendida. Mattoso afirma que a frase é um discurso. Assim, havendo uma interação entre o falante e o ouvinte, numa situação real; há, portanto comunicação. Por isso, a frase pode desempenhar um sentido completo. A extensão de uma frase varia muito; vai de uma única palavra até muitos conceitos entrelaçados. Sendo a situação a responsável pela palavra ou seu conjunto representarem uma frase (Rocha Lima, 1969).

II. A oração, por outro lado, consiste num enunciado completo constituído de termos essenciais (sujeito e predicado), cuja existência é imprescindível para a compreensão do interlocutor. Isto é, não é suficiente em si. Ela pressupõe a presença de elementos complementares, aliás, essenciais, à lógica formal da oração.

III. Período compreende dois grandes e correlatos grupos de enunciados cuja relação de subordinação e insubordinação é o elo fundamental para o concatenamento entre os termos. Esses processos de estruturação do período tanto do simples, quanto do composto retratam blocos se unindo e compondo um todo organizado. Em nosso trabalho, fazemos mais no período simples, haja vista sua similaridade conceitual e usual. Consideremos as sentenças a seguir.

(h) *Choveu.*

(i) *Muitíssimo bem!*

(j) *Hemerenciano **quebrou** sua bengala.*

(k) *Ana **gostaria** de tomar outro sorvete do qual ela gosta.*

(l) *Ontem, **choveu**. Muito bem! A lavoura **precisava**.*

Nas ocorrências acima, podemos notar que em (h) e (i) são exemplos de frase visto que possuem um sentido completo. Em (h), as gramáticas a classificariam como Frase verbal porque possui um verbo. O inverso do que ocorre em (i), vocábulos que organizados denotam sentido, entretanto sem o auxílio de um constituinte verbal.

Em (j), é marcada a presença de apenas um verbo. Construção possível para ser um modelo quer de uma frase, quer de uma oração, quer de um período. Em ambos encontramos a aplicação à risca do conceito; pois, em (h), (i) e (j) existem enunciados de sentido completo. Daí, podemos considerar que a frase verbal e oração formam estruturas similares. Utilizando somente um verbo.

18 Do mesmo modo que nos diz Azeredo em *Iniciação à sintaxe do Português (2007)*: “O texto é, portanto, uma entidade pertencente ao domínio do ato verbal de comunicação, isto é, do discurso. Neste domínio, portanto, situa-se a frase, que é o menor texto possível.” (p.30)

No modelo (i), não há oração. O segmento não permite ser bipartido em sujeito e predicado, excluindo a possibilidade de fazer parte do mesmo grupo ao qual se refere à trilogia em questão, a saber: frase verbal, oração e período. Já em (k) e (l), verificamos nos períodos, orações por meio dos verbos significativos indicando a ação das sentenças. Deixando continuar o período simples, como aquele unicamente composto por verbos ou locuções verbais de sentido completo. Podemos até sofrer a bipartição oração absoluta e oração dependente ou independente, ligada ou não por um conector.

Logo, podemos chegar à seguinte conclusão de que a frase verbal, a oração e o período simples possuem a mesma propriedade, a saber, todos possuem apenas um constituinte verbal como núcleo do enunciado<sup>19</sup>. Daí nossa sugestão de reduzir tais números de nomes a uma função que poderia ser enxugada e reduzida a um termo apenas: oração, por exemplo.

## 6. NOMINALIZAÇÃO SINTÁTICA: UMA QUESTÃO DE ESCOLHA.

Há uma constante discussão atualmente no âmbito da sintaxe sobre a realização ou a não-realização do sujeito numa sentença. Tal fenômeno é conhecido como “*Parâmetro pro-drop*”<sup>20</sup> e à proporção que as línguas criam condições para esta não-realização do sujeito passam a ser conhecidas como “*línguas não-pro-drop*”. Iniciando um debate sobre a mudança de comportamento linguístico no que tange à ausência, ou melhor, à recuperação do sujeito nas cenas enunciadas.

Podemos observar numa conversa ao celular, num café à tardinha à beira mar, num clima romântico entre casais, numa resenha esportiva... Várias são as possíveis oportunidades de ocorrência ou até mesmo de nãoocorrência de um sujeito nas situações supra. Entretanto, o que não se é permitido ocultar será o fato de que existem línguas que apresentam valiosa morfologia verbal – citamos o francês e o italiano, por exemplo<sup>21</sup> – que mesmo assim, dentro de suas notas características, podem e deixam seus falantes livres quanto ao uso ou não do sujeito conhecido como nulo.

As professoras Deizi Cristina Link, Elaine Maria Bergmann e Mayla Eloize de Farias, ambas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUCPR (In O sujeito Oculto, o Indeterminado e o Inexistente. Que Sujeitos São Esses, Afinal?); publicaram um artigo que aborda uma reflexão preliminar, porém bastante direta sobre a questão das gramáticas tradicionais apresentarem um conceito vago sobre o sujeito e menos interesse na descoberta e abordagem da estrutura linguística par uma compreensão mais profunda extensa sobre o fenômeno.

Se o ensino de língua portuguesa tem sido realizado, na maioria das instituições escolares, de forma dogmática, isto se deve, em grande parte, por estar ancorado no tradicionalismo das gramáticas normativas que, por sua vez, se ancoram em poucas reflexões sobre o que,

19 Azeredo (2007) obra citada: “*A oração é a unidade gramatical cujo êxito é o verbo. Período é a unidade gramatical constituída de pelo menos uma oração e que pode funcionar como frase. O conceito de período coincide neste caso, com o de oração, mas dele se distingue quando duas ou mais orações se ligam coordenativamente.*” (p. 45)

20 Termo criado por Noam Chomsky como tentativa de explicar o fenômeno da realização ou não-realização do sujeito num sistema linguístico.

21 Optamos por estas línguas como exemplo, porque ambas são românticas e sendo assim, admitem a não-realização do sujeito. Todavia se as compararmos notaremos que apresentam rica morfologia dos verbos; deste modo, tornam-se mais numerosos as possibilidades de emprego das pessoas do discurso nas mais diferentes circunstâncias temporais e modais.

de fato, são as estruturas linguísticas. Para que se consiga, então, fazer com que os alunos “memorizem” a gramática da língua portuguesa, novos “métodos” são criados, com eles vêm as mesmas definições gramaticais, agora, imbuídas no didatismo, desta forma a pseudo-compreensão dos alunos será mais rápida. Esses métodos facilitadores para a aprendizagem levam a explicações simplistas que ajudam os aprendizes a captar e decorar; todavia não apresentam resultados positivos para os falantes sobre a estrutura de sua própria língua. (Deizi Cristina Link, Elaine Maria Bergmann e Mayla Eloize de Farias – PUCPR)

Neste, o objetivo não é discorrer longamente sobre esta problemática. Ao contrário, usá-la como estratégia de reforço para o que se pretende demonstrar: que a riqueza das desinências verbais (morfologia verbal) perfaz o mais simples alicerce da estrutura Gramatical da língua portuguesa e, por isso, deve ser mais considerado sob o ponto de vista da nominalização do sujeito do tipo desinencial.

Toda esta obra gravita em torno desta ideia de adequada nominal. Sem a devida relação entre o fenômeno e a sua descrição analítica pelos estudiosos duma ciência fadada a jazer no sono profundo da ignorância.

A escolha na determinação destes itens sintáticos configura uma importante e necessária atribuição do emprego e tipificação, por exemplo. Sem isso, o que se pode depreender para além? Troca de nome a bel-prazer dos gramáticos que viverem em tempos totalmente diversos? Aceitar um nome só porque autor renomado vinculou a ele uma crítica favorável?

Pensamos que à língua de uma nação não compete uma posição tão ao escanteio. Acreditamos que a alteração do nome do sujeito determinável pela desinência só acena para uma complicada interação falante e Língua<sup>22</sup>. Hoje um discente aprende que o sujeito implícito não será mais chamado desta forma e sim como sujeito elíptico. Há décadas passadas, alguns aprenderam que era chamado de sujeito oculto e em seguida foram convidados a resetá-lo de sua memória e ressignificá-lo como implícito.

Ora, esse conflito nomenclatural ainda não foi bem esclarecido até pela Academia Brasileira de Letras. Assim o dizemos, tendo em vista um e-mail por nós enviados à instituição que rezava confirmando que a mais coerente posição é a de esclarecer aos discentes sobre a coexistência dos nomes abaixo-listados. Ficando claro para nossa interpretação que o importante não é o nome, e sim a condizente cooperação entre o fenômeno estudado, a determinação das suas características e seu emprego. Para aqueles indivíduos que se encontram na sala e até para docentes que passaram por este processo, paira uma nuvem de dúvida. Que volta e meia, reaparece. Conduzindo-os sempre no marco zero: “*Qual é mesmo o nome daquele sujeito... Vai dizendo aí os nomes pra vê se me lembro!*”<sup>23</sup>. Situação calamitosa para um falante.

A conceição de sujeito é bastante essencial e basilar para a construção dos demais conceitos dos itens sintáticos. Se há um problema no primeiro item o que será dos outros que dependem da compreensão daquele? Não será possível aqui fazer nenhuma espécie de distinção entre sujeito e

---

22 Aqui não cabe uma apreciação se se trata do registro formal ou informal. Interessa apenas que o falante possa se comunicar da melhor maneira sem surpresas posteriores; já que por muitas vezes sofreremos com o resultado da mudança do nome do referido sujeito no corpo do trabalho.

23 Destaque do autor.

tópico, visto que ambos, no tocante ao nosso trabalho, são instrumentos de igual valor para reflexão. O sujeito nas sentenças isoladas e o tópico, em textos, já é constituinte imediato do comentário (predicado) sobre o qual se explica algo ou pessoa.

A abordagem gramatical é um item importante para o enriquecimento linguístico do estudante. Pois se faz necessário para a aprendizagem linguística. Trabalhar com a gramática em sala, não significa encurralá-los numa análise sem fim, de uma oração retirada de um contexto ou gerada com a finalidade de decompor em seus menores elementos sem aparente de aprendizagem.

Descontextualizar a língua constitui torná-la amorfa e potencialmente inativa. Desvinculada das situações reais escritas ou até mesmo faladas no cotidiano dos falantes. Criadas com o intuito de servir de exemplo ou se tornar exercício.

O uso das normas internas auxilia o indivíduo na constatação de uma hipótese proposta e experimentada pelo aprendiz em casa, no círculo social familiar e, posteriormente, na escola. Nesta perspectiva, a gramática interna habilita o interlocutor a produzir suas próprias sentenças.

As instituições escolares não podem se fixar numa ideia fragmentada da língua. O estudo sintático tem por meta descrever fenômenos que para os falantes são inatos. A tentativa de descrição desses não deve tolher nem minimizar os esquemas já conquistados na vida escolar.

O que pudemos notar é a excessiva nomenclatura do sujeito desinencial que elegemo-la, por razões morfosintáticas, ser a mais adequada. Contudo, em alguns livros didáticos de autores renomados, há uma falta que julgamos muito grave haja vista que não apresentam um anexo ou uma nota de rodapé; com a finalidade de expor a questões de nomes atribuíveis e esta mesma função<sup>24</sup>.

Por isso, numa pesquisa e visita a alguns sítios da Rede sobre esta questão, chegamos à seguinte conclusão parcial, a saber: sites visitados que alteram ou atribuem outras formas nomenclaturais ao sujeito determinado desinencial somaram um total de sete dos onze pesquisados. Restando apenas quatro deste número para aqueles que não alteram ou não reconhecem outras formas como é proposta pela Academia Brasileira de Letras<sup>25</sup>. Vejamos.

(i) **Comprei** uma camisa nova.

(j) Assim que elas chegaram, **começamos** a festa.

Nos itens acima podemos constatar que em ambos, os verbos (Núcleo do Predicado) destacados não emitem uma informação (entenda-se por informação o sujeito) determinada das sentenças em estudo. Porém, pela terminação deles poderemos inferir as seguintes reconstruções:

(k) **EU** comprei uma camisa nova.

(l) Assim que elas chegaram, **NÓS** começamos a festa.

24 A ausência da referida observação foi notada nas obras de, a saber: Mauro Ferreira (1992, p. 208), Sílvio Edmundo Elia (1962, p. 184), Celso Pedro Luft (1974, p. 25), Cegalla (1977, p. 215) e Eduardo Carlos Pereira (1909. P. 159 -160).

25 Por exigir uma acurada atenção na obtenção dos dados sobre o ponto de vista dos blogs e sites visitados e tempo para maiores análises, optamos por reduzir para o mínimo as visitas, mas que não fugisse da meta. Deste modo, determinamos um número previamente determinado e ímpar com vistas num possível desempate. Entretanto, é notório não haver necessidades. A propósito, inserimos neste trabalho um anexo com os sites visitados.

Nas reconstruções, podemos notar que tais verbos conseguem disfarçar a presença do sujeito. Entretanto, não deixam nunca de coexistir com eles. Este tipo de sujeito estabelece uma relação lógico-formal, pois atreladas ao radical estão às desinências verbais e por isso não podemos desvincular tais ideias.

Processualmente, a constituição verbal exige esta estrutura do radical e, adicionado a ele o tema, o predispondo à recepção das desinências – consideradas unidades mínimas de significação. Desta maneira, o vocábulo está pronto para ser utilizado nas inúmeras cenas enunciativas pelo falante.

O Português Brasileiro é uma língua “não-pro-drop” (Maroneze, 2000). Sua sistematização estrutural prevê a não-realização do sujeito. Assim como o italiano, por exemplo. Tal peripécia se dá pelo fato de as desinências constituírem um tesouro morfológico importante na conjugação dos verbos em tempos e modos. E ainda vai além quando as referidas desinências são correlatas às pessoas do discurso. Daí o elo existente entre o sujeito do tipo desinencial e o núcleo do predicado (o verbo): as desinências. Conceitualmente, o sujeito desinencial é aquele “Que foi pensado, mas não foi enunciado”, conforme Sílvio Edmundo Elia (1962, p. 184) nos apresenta sua obra. Daí surgirem tantos nomes que poderiam ser mais adequados à sua função em frases oracionais. Entretanto, no que se refere à construção do conceito deve-se considerar que

No momento em que se esclarece um conceito, necessário se faz conhecer as regras, os limites, os defeitos, e, evidentemente, o próprio conceito de definição, além da determinação inequívoca de outros conceitos. (HAUY: 1987)

Por essa razão, a escolha de um nome que represente um fenômeno qualquer, exige muita atenção e cautela. Os gramáticos, por exemplo, optam por linhas de pensamento bastante lógicas que servirão de bússola para a produção e consolidação de seu trabalho estrutural. É certo que certos gramáticos adotam uma posição mais ou menos tradicionalista na tentativa de agradar a todos. Todavia, as consequências não são nada agregadoras. Dispersivas, para ser mais exato. Para a maioria dos gramáticos o conceito de sujeito

É o ser sobre o qual faz uma declaração (Celso Cunha: 2002), ou ainda, é aquele com o qual o verbo concorda, ou mais simploriamente, é aquele que pratica uma ação.

Inversamente temos o caso do sujeito desinencial reconhecido como

...Aquele que não está materialmente expresso na oração, mas pode ser identificado pela desinência verbal, pela presença do sujeito em outra oração do mesmo período ou de período contíguo. (Celso Cunha: 2002)

Vejamos.

( m ) *Mãe, vendi todos os produtos hoje!*

( n ) *Arrumaram a casa para a festa entusiasmados.*

Os enunciados acima exemplificam bem este tópico cuja marca é a não-realização do sujeito, mas sua descoberta a partir da desinência verbal. Isto é,

Em se tratando de sujeito oculto e indeterminado, observa-se que esses conceitos acabam por confundir, ao invés, de esclarecer o falante. Qual seria o critério para estabelecer que a desinência em (bati - 1ª pessoa singular) traga mais informações que a desinência do verbo (bateram – 3ª pessoa do plural)? Ambas indicam desinência pessoal. Portanto, como se vê não faz sentido existir essa diferença, mas seria suficiente que esses dois conceitos de sujeito fossem designados como sujeito desinencial. (Deizi Cristina Link, Elaine Maria Bergmann e Mayla Eloize de Farias – PUCPR)

Estilisticamente, esta ausência do sujeito é vista com bons olhos pela literatura clássica, pois é considerada como uma figura de linguagem que registra as marcas de um ser que na sentença exerce a função do constituinte chamado sujeito. Em (m) e (n), encontramos exemplos desta forma mais excelente da escrita – assim considerada pela gramática normativa. Poder-se-ia usar até outros autores clássicos da literatura, mas para demonstrar que também há estilo na linguagem coloquial, preferimos as construções supra.

Logo, saber gramática é saber compreender as sentenças. Mesmo mediante construções “incompletas”, por exemplo, o falante deve ser capaz de elaborar hipóteses quanto à compreensão e interpretação. Mesmo isolada a sentença pode transmitir informações precisas e necessárias à sua inteligência. Inferir que tal sujeito pode ser cognominado deste ou daquele modo, pode confundir o discente e prejudicar seu entendimento sobre o fenômeno. Não se pode conceber a língua sem reconhecer a capacidade evolutiva a qual passa, vindo-a partir de conceitos inflexíveis, obsoletos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É nossa intenção promover uma discussão que viabilize uma sintaxe mais próxima da realidade experimentada em sala de aula e, conseqüentemente, na vida social e profissional, em última instância: adequar teoria à prática.

Queremos, pois apontar uma saída que possa facilitar o emprego de certas funções sintáticas. Acreditamos que com essas variáveis nomenclaturais o desempenho do discente possa está comprometido.

Oficialmente, recomenda-se a informação das possíveis variantes dos itens sintáticos, mas ao que nos parece tal procedimento pode apresentar certo grau de dificuldade na compreensão da estrutura de alguns processos sintáticos do léxico.

Ao invés de elencá-los, permitindo que os discentes garimpem em seu próprio sistema de entendimento sobre os fenômenos referidos ou armazene todos como em um varal de roupas, é dificultar a compreensão da língua. Todavia, optar por apenas um que detenham um bojo de significação bastante rico e que compreenda de modo bem entrelaçado o conteúdo e a prática; parece-nos ser uma opção bastante aceitável.

Ora, tal enlace teórico-prático tem haver com a estreita ligação existente entre a problemática da definição e sua utilização. Definir um objeto cuja explicação e entendimento exijam outra gama de conhecimento, não realizar em si finalidade. Explicar-se por si, deve ser uma nota característica de todo fenômeno linguístico. Melhor, uma característica metafísica e essencial na análise de um objeto.

No que tange ao substantivo, analisamos ser mais conveniente cognominá-lo de nome. Haja vista sua estreita relação definidora com seu uso. Os grandes autores sempre o definiram fazendo referência à qualidade de nomear os seres de modo geral. Sem exceções! Isto está mais em consonância com a definição do que de ser a essência que está por debaixo de, aliás, do ser: o substantivo.

Morfologicamente, este conteúdo está alicerçando, criando as bases para os pilares da sintaxe que viram em seguida. Sedimentada a base, erguem-se os pilares dos constituintes sintáticos – o sujeito e o predicado – que estabelecem a forma de como serão compreendidas as questões sintáticas nas cenas enunciativas. Deste modo, a distinção ou a reorganização dos termos da trilogia *frase verbal, oração e período simples* compreende um importante senso de atribuição das funções em seus variados níveis. Assim,

No momento em que se esclarece um conceito, necessário se faz conhecer as regras, os limites, os defeitos, e, evidentemente, o próprio conceito de definição, além da determinação inequívoca de outros conceitos. (HAUY: 1987)

A determinação inequívoca de um conceito é a garantia de uso correspondente da teoria à prática. E a questão do sujeito desinencial configura uma parte da sintaxe que representa inquietude e insatisfação pedagógicas, pois não há comunhão entre o fenômeno e a sua descrição conceitual.

Inversamente, não podemos pensar uma gramática que contenha explicação refutáveis e claudicantes. Os critérios devem ser consolidados nas explicitações. Onde existe a ocorrência, *in locu*, das mais variáveis formas de manifestações de um sistema linguístico.

Contudo, esses fatos nomenclaturais do nome ou substantivo, frase verbal, oração e período simples e as variantes do sujeito desinencial; deveriam ser passíveis de reflexão, cujo objetivo seja tornar a língua mais acessível aos interlocutores, isto é, trazendo para a gramática como a língua se realiza no cotidiano – seu funcionamento e sua estrutura. Destacando a ideia de analisar o sistema linguístico de maneira mais profunda. Apontando sempre para uma descrição mais real, voltada para a essência do item em questão; e não apenas em momentos estanques. Sem nenhum comprometimento textual. Considerar a língua e seus fenômenos como um objeto científico, isenta de reexplicações, não é possível fazer ciência. Contudo, decompô-la para ulterior conceituação; enriquece a ciência que é a linguística e favorece seus usuários.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português e interação*. São Paulo: Parábola editorial, 2003 – (Série Aula; 1).

\_\_\_\_\_. *Muito além da gramática. Por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. 4ª edição. São Paulo: Parábola, 2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. *Temas de Filosofia*. 3ª edição. São Paulo: Moderna, 2005.

AZEREDO, José Carlos. *Iniciação à Sintaxe do Português*. Jorge Zahar editor. 9ª edição. Rio de Janeiro: 2007.

FERRAREZI JUMIOR, Celso. *Sintaxe para a educação básica*. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3ª edição. São Paulo: abril de 2009.

MATTOSO CÂMARA JR. Joaquim. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 26ª edição. Petrópolis: Vozes, 1970.

\_\_\_\_\_. *Princípios de Linguística Geral como Fundamento para os Estatutos Superiores da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Briguiet. 1941 (Reimpr. em 1942).

\_\_\_\_\_. “*Morfologia e Sintaxe*”. *Jornal de Filologia*, 3: 3/4: 177-182. São Paulo: Saraiva, 1955.

MIOTO, Carlos; FIGUEIREDO SILVA, Maria Cristina; LOPES, Ruth. *Novo Manual de Sintaxe*. Florianópolis: Insular, 2004.

MONDIN, Batista. *Introdução à Filosofia. Problemas, sistemas, autores e obras*. São Paulo: Paulus, 1980.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. 3ª edição. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

PERINI, Mário. *Para uma nova gramática do português*. 3ª edição. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) Ensinar Gramática na Escola*. Mercado das Letras. 21ª reimpressão. Campinas – SP, 2009.

SOUZA E SILVA, Maria Cecília Pérez de. KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Linguística aplicada ao português: sintaxe*. 10ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

### AS MARCAS (BIO)GRÁFICAS DE BOIARDO NO PROTAGONISTA DE ORLANDO INNAMORATO



**RAFAEL VIDAL DOS REIS**  
PIBIC UFRJ

O título do presente artigo “As marcas (bio)gráficas de Boiardo no protagonista de Orlando Innamorato” refere-se a um estudo comparado entre o autor Matteo Maria Boiardo (1440/1441-1494) e o personagem Orlando do seu poema épico *Orlando Innamorato* (2011). O objetivo desse ensaio é comparar os indícios biográficos a partir do personagem Orlando, dessa mesma, que remetem ao autor histórico Boiardo. Porém o estudo centra-se também nos fatos históricos no período de 1450-1505, no contexto histórico social das Senhorias d’Este, na época pertencentes ao ducado de Ferrara, e nos estudos literários sobre o paladino Orlando e no período histórico humanista, evidenciado pelas críticas de Ferroni, Canova, Nalini Montanari, D’Arienzo, Vasconcelos da Silva, Reis, Dardano e Trifone, Bonacini e Dreger de Araújo.

Primeiramente, é importante apresentar o autor histórico Matteo Maria Boiardo da obra *Orlando Innamorato* para, posteriormente, iniciar a contextualização histórica em que ele vivera e o período histórico humanista que inspirou a sua obra. Matteo Maria Boiardo nasceu entre 1440/1441 no condado de Scandiano, feudo pertencente à família Boiardo. A cidade está localizada na região da Emília Romana, norte da atual República Italiana, entretanto na época era

feudo de Feltrino Boiardo, avô paterno do poeta Matteo Maria. Apenas em 1460, o poeta Boiardo tornou-se conde de Scandiano. Do ano de 1454 a 1460, o condado ficou sob responsabilidade de Giulio Ascanio, tio paterno de Matteo Maria. O nobre autor era filho de Giovanni Boiardo e Lucia Strozzi. Giovanni Boiardo era herdeiro direto do feudo, todavia faleceu antes de seu pai Feltrino Boiardo, por isso Matteo Maria assumiu o condado em 1460 com o falecimento de seu avô Feltrino. Lucia Strozzi, mãe de Matteo Maria, era irmã do poeta humanista Titto Vespasiano Strozzi, autor do poema encomiástico *Borsias*, dedicado ao duque Borso d’Este. Outro poema de grande sucesso recitado por Strozzi, era o *Rerum Vulgarium Fragmenta* do consagrado poeta Francesco Petrarca.

Boiardo serviu aos duques Borso e Ercole d’Este, Senhores de Ferrara. Ele começou a auxiliar Borso quando ainda era muito jovem, mas estava preparado culturalmente para estar ao lado de Borso e para ocupar cargos importantes. Após a morte de Borso, ele continuou auxiliando a família d’Este, só que desta vez esteve junto a Ercole, sucessor de Borso. O governo dos irmãos d’Este durou de 1450-1505, com conflitos internos, batalhas, guerras e problemas diplomáticos ao longo dos cinquenta e cinco anos de governo. Boiardo acompanhou Borso até Roma, no ano de 1471, iniciando a carreira diplomática, no

entanto ele participou de um momento histórico para Ferrara, a ascensão do marquesado a ducado. Borso d'Este na época era o marquês desta Senhoria, com a ascensão hierárquica chegou a duque, através do agraciamento realizado pelo Papa Paulo II. Esta ascensão deu a Ferrara poder, respeito e autonomia diante das demais Senhorias na península itálica. Outro fato importante que confirma a ascensão de Ferrara não apenas hierarquicamente, mas no seu poder econômico, bélico e artístico em comparação com as demais Senhorias é que em 1452, Borso, já tinha recebido títulos de duque de Modena e Reggio do imperador Frederico III de Habsburgo. Os agraciamentos fizeram com que os feudos de Reggio e Modena passassem a pertencer a família d'Este (NALINI MONTANARI, 2017, p.19). Além do poder econômico com o aumento dos feudos, gerou-se um número maior de receitas ao recém ducado. Tornou-se possível para os duques Borso e Ercole financiarem os artistas ligados a família d'Este e aumentar o poder bélico com as alianças, incluindo, o duque de Nápoles e o imperador Frederico III do Sacro Império Romano. Boiardo, assim como seus tios Titto Strozzi e Giulio Ascanio mantiveram a relação de vassalagem com o ducado de Ferrara.

O poeta Boiardo em sua formação aprendeu as línguas clássicas, latina e grega, que são elementos básicos da formação humanística, chamada também de escolástica pela formação existir antes do Humanismo e ser a base da cultura greco-romana. Ele deu continuidade a tradição dos grandes poetas em sua família, pois o seu tio Titto Strozzi era considerado um grande poeta, assim como o seu primo Niccolò da Correggio, mas Boiardo tornou-se um típico poeta de corte ao declamar os seus poemas nos carnavais de Ferrara, de acordo com Nalini Montanari (2017, p.48). O poeta Boiardo despertou o interesse e admiração do duque Ercole d'Este, pois os seus poemas exaltavam a família d'Este, da mesma forma que o seu tio Titto Strozzi fizera anos antes. A admiração de Ercole ocorreu também pelos serviços militares e diplomáticos prestados, principalmente por ele ter acompanhado Borso em sua ascensão nobiliárquica. Esta admiração é informada nas *Carminas de Laubidus Estensium* (FERRONI, 1991, p.378).

A produção literária do poeta de Scandiano aumentou em 1463, quando ele escreveu dez élogos latinas de origem amorosa, argumentos próximos do Carmina. Ele manteve a tradição dos poetas itálicos ao escrever os seus textos literários em língua latina e realizando tradução da língua grega para a latina. Escreveu o *capolavoro*<sup>1</sup> em dialeto ferrares<sup>2</sup>, repetindo o ato de escrever em dialeto, como Dante Alighieri fizera quando escreveu a *Divinna Commedia* em dialeto fiorentino, que mais tarde tornou-se língua italiana (DARDANO E TRIFONE, 1985, p.31). O conde de Scandiano utilizou de sua formação escolástica para criar a *Istoria Imperiale*, escrita em língua latina, porém ela deriva das histórias do ferrarês Riccobaldo, em dez élogos vulgares e o drama *Timone*.

No ano de 1469, Boiardo conheceu e apaixonou-se pela dama Antonia Caprara no feudo de Reggio, ela inspiraria anos mais tarde o poeta Boiardo a criar a personagem Angelica, princesa no poema *Orlando Innamorato*. O sentimento amoroso de Boiardo por Antonia é mantido em sua personagem, já que, toda a sedução desta bela dama é ressignificada na personagem. Ferroni realizou um estudo sobre a beleza e a sedução da personagem Angelica, que no poema ela seduz os cavaleiros e desencadeia batalhas provocada pelo desejo de possuí-la. “Angelica viene cercata e desiderata non

1 Capolavoro: obra magna.

2 Dialeto Ferrares: dialeto da família galo-itálico da língua Emiliana. O ferrares é falado na província de Ferrara, província de Rovigo, na província de Mantova e nas comunas de Sermide e Felonica. (DARDANO E TRIFONE, 1985).

come un'immagine ideale, ma come donna che ha sua fisicità, come una bellezza corporea que si esprime nei sensi e li inebria”(FERRONI, 1991, p.382). O autor cria a personagem como um ser humano e não como um ser celestial, como Alighieri transformou a personagem Beatrice na obra *Vita Nuova* ou como Isolda no poema “O romance de Tristão e Isolda”, em que Isolda é protegida por Tristão e não desejada como mulher/esposa. Todas as modificações que ocorreram com a personagem Angelica foi por causa do pensamento humanista. A ressignificação dos personagens no poema *Orlando Innamorato* e as mudanças nos personagens criados por Boiardo, receberam características do Humanismo, ou seja, o retorno aos estudos clássicos trouxera o ser humano para ser a base do estudo, e não mais a religião como centro do pensamento ocidental. Boiardo cria a sua personagem principal diferente das demais princesas dos romances cavaleirescos. Angelica é uma princesa asiática e de credo islâmico, não mais uma princesa Católica Apostólica Romana ou pagã, como o clero classificava na Idade Média as pessoas não cristãs. Ele usou a sua paixão e o seu sentimento por Antonia Caprara para criar a personagem Angelica conforme a intensidade do sentimento, todavia a representação desta dama a partir da personagem é representada como uma mulher sensual que desperta a sexualidade e o desejo dos cavaleiros.

Em 1479, ele casou-se com Taddea Gonzaga Di Novellara, não conseguindo estar ao lado de sua amada, por causa de questões políticas e protocolares da nobreza. A sua esposa, era filha de Giorgio Gonzaga, Senhor de Novellara. O matrimônio de Boiardo e Taddea Gonzaga Di Novellara significava para a época uma expansão do poder bélico e um número maior de feudos. É importante dizer que o conde de Scandiano casou-se com uma dama pertencente a uma das mais antigas casas da nobreza itálica, existindo diversos ramos da casa de Gonzaga, e ele pertencente a segunda família mais poderosa de Florença, a família Strozzi, por vias maternas, que era inimiga dos Medici. O casamento entre ambos significava ter um importante aliado contra os inimigos de Ferrara, principalmente Veneza e Milão, e contra as invasões estrangeiras, como a França e a Espanha. O casamento para Boiardo teve uma importância nas suas carreiras<sup>3</sup> na corte de Ferrara, inclusive por receber terras e o posto de capitão do feudo de Modena, de acordo com os estudos de D'Arienzo (2015) e Bonacini (2008, p.15). Segundo Nalini Montanari, o matrimônio de Ercole d'Este e outros nobres da casa d'Este aconteciam no carnaval, como forma de festejar o casamento com o povo e a nobreza. Com o povo comemorava-se nas ruas de Ferrara, com as máscaras cobrindo os rostos e com os fogos de artifícios.

Un tempo particolarmente favorevole a queste manifestazioni di gioia e di piacere era il Carnevale; un periodo di allegria e di spensieratezza per tutti; la corte, i nobili e i popolani. In quei giorni, accanto a momenti di baldoria sfrenata, la città si animava di lunghi cortei di fantasiosi carri mascherati: duchi e duchesse, nobili e gentildonne si divertivano a sfilare per la via Giovecca tra suono di trombe e pifferi, tra spari di artiglieria e fuochi d'artificio, mentre il pubblico applaudiva divertito. (NALINI MONTANARI, 2017, p.18)

O autor histórico começou a escrever o seu *capolavoro*, no ano de 1476, o poema épico *Orlando Innamorato*. O mecenas de Boiardo foi o duque Ercole d'Este, porém é necessário relatar que esta obra não foi concluída, e a importância que o período histórico humanista teve para o poeta escrever o poema. O crítico literário Ferroni diz que Boiardo escreveu dois tomos no ano de 1483 em Reggio:

---

3 Boiardo era diplomata de Ferrara, capitão ducal e poeta humanista. (REIS, 2017).

Col sostegno dello stesso duca Ercole che contribuì anche alle spese per la prima stampa (andata perduta), che apparve a Reggio nel 1483, in due libri, il primo di ventinove canti e il secondo di trentuno (la narrazione si interrompeva con un riferimento alla guerra in corso con Venezia). (FERRONI, 1991, p.380).

Os dois tomos produzidos possuem sessenta cantos, tendo o primeiro livro, vinte e nove cantos e o segundo, trinta e um cantos, contudo Reis atualizou o estudo iniciado por Ferroni e afirma que são três tomos, ao invés de dois. O terceiro tomo, ele classifica como não completo por Boiardo, dado que o poeta não conseguiu terminar o poema *Orlando Innamorato*, em razão de falecer um mês após o fim da guerra contra os franceses, em 1494. “A obra se divide em três tomos, porém os dois primeiros tomos foram fabricados, em 1483, em Reggio”. (REIS, 2017, p.545) e:

Na invasão normanda de 1494 ao ducado de Ferrara, Boiardo foi morto e por esse motivo o terceiro tomo da sua obra ficou incompleto, cuja trama mais tarde retomada pelo autor italiano Ludovico Ariosto, autor que deu continuidade e um fim ao romance iniciado por Boiardo. (REIS, 2017, p.545).

O estudo de Reis é importante para a compreensão de que existe o terceiro tomo da obra, e que possui apenas nove cantos, por efeito de ao autor falecer um mês após o término da guerra. *Orlando Innamorato* possui uma ação direta do Humanismo, o poeta utilizou-se de sua formação escolástica para incluir elementos e características deste período histórico. O personagem Orlando que Boiardo ressignifica em sua epopeia, possui características típicas do Humanismo, e esses atributos põe o personagem com diferenças aos demais heróis épicos dos romances cavaleirescos. Orlando é um personagem laico, ele está conectado ao ser humano/homem e não mais a religião, portanto ele luta em nome da princesa Angelica em grande parte do poema, há momentos que ele luta por Carlos Magno e pela defesa do clero contra a tomada de Paris pelos muçulmanos, pois o pano de fundo da obra é a guerra santa. A segunda característica do Humanismo é a ressignificação do personagem Orlando, realizada pelo autor histórico, que o coloca como senador romano, retomando o período clássico do Império Romano e afirmando que o povo itálico é herdeiro direto dos romanos. O poema narra a história do paladino Orlando, principal militar/cavaleiro do imperador Carlos Magno, que no início do poema fica encantado com a beleza da princesa Angelica. É a partir de um torneio realizado na cidade de Paris, que a história desenvolve-se tendo a guerra santa como enredo e o triângulo amoroso, formado por Orlando, Angelica e Rinaldo. O personagem Orlando como já mencionado em artigos anteriores, foi ressignificado por Matteo Maria Boiardo, dado que o romance cavaleiresco foi influenciado pela tradição franco-veneta e o humanismo, reforça-se também a busca do autor por elementos dos ciclos carolíngios, bretão e germânico para enriquecer a obra e o personagem. O seu personagem diferencia-se dos demais heróis épicos não porque ele é a ressignificação de todos esses importantes cavaleiros da literatura que compõem os ciclos citados, como Roland, da *Chanson de Roland*, do personagem Tristão, do Romance de Tristão e Isolda, e do personagem Siegfried, da *Das Nibelungenlied*, mas pelo resgate da cultura latina, que o próprio autor realizou colocando o seu personagem como senador romano e como cavaleiro laico, que diferente dos demais personagens, escolheu o seu próprio percurso. Orlando não deixou ser influenciado por imperador, reis, clero ou pelo poder e ganância. Outro aspecto de grande relevância na reformulação de Orlando é o próprio autor que transmite algumas marcas ao seu herói épico.

A obra de Boiardo têm objetivos ao longo dos três livros, além de descrever a trajetória do herói Orlando e a sua luta para conquistar a princesa Angelica, ele também defende o seu tio, o imperador Carlos Magno das invasões estrangeiras “muçulmanas”. A história narra através da literatura as experiências pessoais do conde de Scandiano, Boiardo, a partir do personagem Orlando. Um dos fatos históricos narrados em seu poema, na verdade eram as festas da corte de Ferrara, com uma adaptação da festa de pentecoste. No primeiro canto, do primeiro livro do poema é apresentado aos leitores a grande festa na corte de Paris, no Sacro Império Romano:

Erano in corte tutti i paladini per onorar quella festa gradita, e da ogni parte, da tutti i confini era in Parigi una gente infinita. Eranvi ancora moli saracini, perché corte reale era bandita, et era ciascaduno assicurato, che non sia traditore o rinegato”.(BOIARDO, 2011, p.6).

A festa organizada por Carlos Magno no poema, era um luxuoso baile na corte parisiense com cavaleiros cristãos, oriundo de toda a Europa e cavaleiros muçulmanos, oriundo do sul da Espanha, do mundo árabe e da Ásia. A festa faz referência literária ao Humanismo, lembrando que a esposa<sup>4</sup> de Carlos Magno era muçulmana. Boiardo criou o seu poema com laicidade e recriou a festa com o torneio realizado por Carlos Magno, que faz referência a Assembleia de Mainz, que ocorreu em 1184, de acordo com Dreger de Araújo (2012, p.628), foi o maior número de cavaleiros comprovado historicamente em um evento. Outro evento histórico que a festa faz referência é o carnaval de Ferrara, festa da corte, onde demonstrava-se o poder bélico da Senhoria d’Este. Em *Orlando Innamorato* também se reforça o mesmo objetivo do que a Senhoria d’Este, porém no poema, o personagem Orlando e os bravos cavaleiros eram a força bélica do imperador. Nalini Montanari descreve o poder bélico, cultural e financeiro do carnaval de Ferrara.

In questo bisogno di ascesa, gli Este le comuni armi delle imprese militari, dei compromessi, in politica come nelle relazioni matrimoniali; ma la loro carta vincente fu la ricerca appassionata dell’eccellenza nelle arti e dello splendore nella vita di corte. Mostrare magnificenza e raffinatezza promuoveva l’immagine della corte e del territorio, mentre consolidava il potere del duca e ne reclamizzava il buon governo. (NALINI MONTANARI, 2017, p. 19).

Além de demonstrar a força do ducado de Ferrara, o carnaval, assim como a festa de Carlos Magno tiveram um grande número de cavaleiros e nobres de fora do império e da Senhoria. No carnaval de Ferrara era comum receber os aliados, inclusive a família Habsburgo, do Sacro Império Germânico, e os Gonzaga, do ducado de Nápoles, que eram considerados os mais importantes aliados pela crítica de Ferroni (1991), Canova (2011) e D’Arienzo (2015). Outros fatos históricos que dialogam com o literário no poema de Boiardo são as invasões estrangeiras, em que o personagem e o autor histórico descreveram com as suas próprias palavras, de acordo com Canova “La Italia Tutta a fiamma e a foco”. (CANOVA, 2011, p.9), e no poema:

“Di qua di là correa ciascuno a guaccio, pallidi e rossi e timidi li ardit; Triste le moglie con figlioli in braccio, sempre piangendo, pregano e mariti che le diffendan da cotanto impaccio; E disperate a li ultimi partiti, Caccian da sé la feminil paura, Et acqua e pietre portano alle mura”(BOIARDO, 2011, p. 1215).

---

4 Galeana, filha do rei Galafro da Espanha.

Nas duas citações a guerra e a destruição são citadas, Boiardo não deixou de compartilhar a sua experiência pessoal em sua obra, mesmo que jamais pensasse que seria o penúltimo canto de *Orlando Innamorato*. As palavras de Boiardo descrevem que a Itália estivera em chamas e foco no século XV, simboliza que o poeta já se considerava um cidadão italiano, mesmo não existindo a atual República Italiana, devido a península itálica estar dividida em Senhorias. Ele já se considerava italiano, primeiramente porque Alighieri havia despertado o nacionalismo, com o sentido de formar um estado nacional a partir de uma língua nacional, por isso Alighieri escrevera a *Divina Commedia* em dialeto fiorentino e não em latim. Boiardo escrevera *Orlando Innamorato* em dialeto ferrarês, tendo a percepção que esses dialetos itálicos eram a base para os povos itálicos, que apenas três séculos depois, em 1861 ocorreu a unificação italiana, com o rei Vittorio Emanuele II declarando a formação do estado nacional italiano. O que o rei da Itália fizera em 1861, o conde de Scandiano tentara no século XV através da aliança com os feudos itálicos e as guerras para expulsar os estrangeiros, reforçando que rema bárbaros por não falarem nenhum dialeto itálico, como língua materna, de acordo com Canova (2011).

*Orlando Innamorato* é um poema importante para os italianos, pois simboliza a riqueza do período humanista, mas também simbolizou um a corrida literária para os ferrareses contra Veneza no século XV. As obras de Ferrara corriam por toda a península itálica e são consideradas as mais completas em relação as obras venezianas, de acordo com Canova. O copista da época, Andrea de la Vieze, que trabalhava para o duque Ercole, conseguiu produzir um número de cópias relevante por causa dos pedidos feitos pelos nobres ligado ao ducado. A criatividade e a formação escolástica de Matteo Maria, fizera com que seu capolavoro se transformasse em um grande best seller, todavia o autor cumpriu as exigências dos leitores da época e também dos críticos e leitores atuais, de acordo com Canova e Ferroni

“Si capisce come l’Innamoramento de Orlando, pur diventato un best seller ad ampia diffusione tipografica, non smettesse di circolare ad alto livello in una prestigiosa forma manoscritta, cercato da esigenti lettori nelle corti italiane. (CANOVA, 2011, p. 7-8).

As exigências cumpridas por Boiardo são desde a forma que a história é estruturada, tendo o enredo, apesar de todo desenvolvimento ocorrer por causa da paixão de Orlando por Angelica, mesmo ele sendo casado com Alda, a bela. Ele articulou a sua obra com os elementos humanistas, desta forma demonstrando que tanto na literatura quanto no contexto histórico do século XV, o chamado mundo latino é miscigenado, seja a partir dos casamentos entre cristão e muçulmanos que formaram a miscigenação na obra. Já nos relatos do autor histórico e no próprio contexto histórico da época, críticos como Nalini Montanari e Canova apresentavam a miscigenação itálica com os austríacos, franceses, espanhóis, gregos e árabes. Ferroni diz que dentro da tradição literária, o poema transformou as coisas e o mundo, essas mudanças acontecem pelo autor desenvolver o texto dentro da literatura fantástica, dando a ele uma liberdade para poder criar o mundo literário de sua obra, através da imaginação, sem esquecer que há influências literárias externas, como já mencionadas anteriormente os ciclos cavalleirescos e o período histórico. “Il mondo è animato quei da una forza primaverile che tutto trascina, che trasforma le cose e le immagini in segni magici dell’amore, intenso come piacere e gentilezza”(FERRONI, 1991, p.379). Ferroni diz que o mundo animado fascina tudo, e esse fascínio

transforma as coisas e as imagens nos sonhos mágicos de amor, intenso como prazer e gentileza. Ele comprova como esse mundo boiardesco é rico de elementos, mesmo existindo uma guerra e batalhas sangrentas, o mundo é fascinante. A forma como Boiardo deu liberdade aos personagens em sua epopeia, deslocando-se com facilidade, onde este mundo fantástico não apresenta uma fronteira clara dentro da geografia, o que permitiu um deslocamento mais rápido do que o natural. Ao retornar aos estudos clássicos com base no Humanismo, Boiardo enalteceu o seu poema épico diante dos seus leitores, dado que o seu personagem principal, o cavaleiro Orlando é posto como senador romano, o que permitiu aos itálicos retornarem ao seu passado de glória, o império romano. Ao retornar à tradição clássica, ele determina a riqueza cultural e a força deste personagem em relação aos demais cavaleiros no campo de batalha. A definição de Vasconcelos da Silva sobre epopeia reforça a teoria de que a base latina na cultura e na literatura italiana é importante para determinar o herói épico. Ao realizar a passagem do plano histórico para o plano do maravilhoso como um herói invencível de todas as batalhas e guerras travadas, o transforma em herói épico, o que ajudou exaltar os itálicos para que pudessem formar o seu estado nacional, baseando-se nas glórias dos seus antepassados romanos.

Até o momento foram apresentados o autor Boiardo, o período humanista, o poema épico *Orlando Innamorato* junto com a ressignificação do personagem Orlando e os contextos históricos presente no poema, que motivaram o autor a escrever o seu capolavoro, compartilhando as suas experiências na corte de Ferrara. O próximo ponto de estudo é apresentar e comprovar as marcas biográficas do autor em seu personagem. Gostaríamos apenas de ressaltar que este estudo complementa os dois artigos publicados anteriormente, que foram apresentados em forma de anais nas duas edições, a 2017 e a 2018 do Colóquio de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras Neolatinas da UFRJ. O artigo é fruto do resumo apresentado em 21 de novembro de 2017, no Congresso de Estudo Medievais da UFRJ, por isso disserta-se no presente artigo seis indícios. Os seis indícios são: (1) Bravura cavaleiresca; (2) Boiardo e Orlando pertencentes à baixa nobreza; (3) Boiardo é capitão-ducal do duque de Ferrara e Orlando é paladino do imperador Carlos Magno; (4) Boiardo e Orlando ocupam papéis políticos declarado; (5) Vínculos Vassálicos de ambos e (6) Morte em combate de ambos.

Ao desenvolver os pontos de aproximação e distanciamento entre o autor/poeta e o personagem épico Orlando, serão retomados os eventos históricos e literários. A primeira marca de aproximação entre os dois está na bravura cavaleiresca. Historicamente, o cavaleiro Boiardo foi para as guerras, mesmo sabendo da possibilidade de morrer no campo de batalha. Ele lutou e resistiu a guerra contra Veneza, que ocorreu de 1482-1484 e interrompeu a produção de *Orlando Innamorato*. No ano de 1487-1491, a guerra voltou a ocorrer contra a Sereníssima ‘Veneza’, porém com a aliança dos franceses, formando a aliança franco-veneta. No início da segunda guerra contra Veneza, ele foi nomeado capitão de Reggio para que pudesse ajudar a conter os avanços de Carlos VIII da França, que comandara a guerra contra Ferrara. Em 1494, após os avanços das tropas francesas, o nobre conde de Scandiano demonstrou a sua bravura no campo de batalha, por causa da imobilidade de Ercole d’este. O nobre duque de Ferrara não respondeu as mensagens de ajudar militar enviadas pelo conde, não obtendo sucesso, Boiardo decidiu atacar as tropas francesas, todavia ele atacou as tropas francesas e italianas, em razão do desespero. “Esasperato dall’immobilismo di Ercole, che odora sempre di più do connivenza, Matteo Maria non fa più distinzione tra truppe francesi e italiane; sono tutti invasori privi di rispetto per l’ospite: soldataglia che, prima andrà via, meglio sarà per tutto il

ducato”.(D’Arienzo, 2015. p.205). O personagem Orlando demonstra a sua bravura cavalheiresca nos campos de batalha, principalmente na batalha contra o seu primo Ranaldo, o Senhor de Montealbano. A batalha entre ambos aconteceu pela disputa da dama Angelica, transformando a batalha na mais feroz e sangrenta do poema.

Ma, così ragionando con diletto de la battaglia che era stata al piano, non so come, ad Orlando venne detto, che là giuso era il sir de Montealbano. La dama se commosse nello aspetto, Odendol nominare a mano a mano; Ma come quella che era saggia e trista, coperse il suo pensier con falsa vista.(BOIARDO, 2011, p.501).

Orlando tornou-se um cavaleiro arquétipo por completar todos os percursos exigidos pela crítica, extrapolando a realidade e alcançando a irrealidade, a partir dos feitos extraordinários. A segunda marca de aproximação entre Orlando e Boiardo é o pertencimento de ambos à baixa nobreza. O autor, poeta, cavaleiro, conde e embaixador. Nasceu em uma família tradicional de condes, tanto por via paterna quanto materna, o que classifica como pertencente à baixa nobreza. Boiardo herdou de seu avô Feltrino Boiardo, o condado de Scandiano, entretanto era parente também do conde Lorenzo Strozzi por via materna. O personagem Orlando foi ressignificado pelo autor Boiardo, com a marca de conde de Paris, apesar de não ser uma cidade italiana, acredita-se que a escolha pela capital francesa, seja porque ele preferiu manter uma característica do ciclo carolíngio. Gostaríamos de recordar que o personagem Roland na *Chanson de Roland*, também é conde.

A terceira marca de aproximação entre ambos está na carreira militar. O autor histórico Boiardo foi capitão ducal de Modena, a serviço de Ferrara, e o personagem ficcional Orlando foi paladino do imperador Carlos Magno. O autor Boiardo, de fato, ocupou o posto de capitão, os críticos literários Ferroni (1991), Canova (2011) e D’Arienzo (2015), já citados anteriormente, confirmam a veracidade do fato histórico sobre Boiardo. O personagem Orlando, no poema *Orlando Innamorato* é paladino do Sacro Império Germânico. O autor manteve o posto militar, preservando a característica original de Roland.

A quarta marca de aproximação entre Boiardo e Orlando está na carreira política dos dois. O conde de Scandiano, de acordo com Ferroni (1991, p.378), fora governador dos feudos de Modena e Reggio, e Nalini Montanari (2017, p.19), completa o estudo afirmando que Boiardo, em 1471, acompanhou Borso d’Este a Roma, na condição de diplomata, quando Borso foi agraciado pelo Papa Paulo II, com o título de duque de Ferrara. O personagem Orlando é senador romano, é importante notar que essa marca foi posta para reforçar o passado de glória na península itálica.

A quinta marca de aproximação do autor histórico e do personagem ficcional são os vínculos vassálicos. Boiardo serviu a casa d’Este, mantendo a tradição de sua família. A sua família materna e paterna também serviu a família que governara a Senhoria de Ferrara, o autor apenas seguiu os passos familiares, pois necessitava manter a aliança para não ser atacado pelos inimigos. É necessário recordar, a sua família materna era inimiga da família Medici de Florença. O personagem Orlando é vassalo de Calos Magno, tanto na *Chanson de Roland* e em *Orlando Innamorato*. A vassalagem de Orlando se torna um vínculo mais resistente e estruturado, visto que ele é sobrinho do imperador.

A sexta marca de aproximação é a morte em combate de ambos. O autor Boiardo não veio

a falecer no campo de batalha, mas um mês após o final da guerra, que ficou marcada pela rendição do cavaleiro de Scandiano. Boiardo veio a falecer, devido a sua péssima condição de saúde. “Nel frattempo le precarie condizioni di salute di Boiardo si aggravano e il suo ultimo testamento porta la data del 20 novembre. Un mese dopo, 19 dicembre, Boiardo muore”. (CANOVA, 2011, p.9). Ele morreu em 20 de novembro de 1494. O personagem Orlando morrerá no campo de batalha em Roncesvalles, nos montes Pirineus, na fronteira entre a Espanha e a França. A morte em batalha do personagem é uma conservação da tradição carolíngia.

A marca de distanciamento entre Boiardo e Orlando, ocorreu quando o autor histórico se desesperou na batalha contra os franceses e atacou as tropas inimigas e aliadas (D’ARIENZO, 2015, p.205), enquanto Orlando, um personagem épico, jamais se desesperou no campo de batalha, se transformando em um cavaleiro ideal, principalmente por não apresentar sinais de fragilidade aos inimigos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALIGHIERI, Dante. *La Divina Commedia: Inferno, Purgatorio, Paradiso*. Introduzione e commento di Francesco De Sanctis. Santarcangelo di Romagna: Rusconi, 2009.
- ANÔNIMO. *A canção dos Nibelungos*. Tradução e prefácio de A.R.Schmidt Patier. Brasília: Thesaurus, 2013. P.25-211.
- ANÔNIMO. *A canção de Roland*. Tradução de Ligia Vassalo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- ARAUJO, Vinícius Cesar Dreger de. *A Assembléia de Mainz (1184): o fato e sua repercussão nos romances de cavaleiros germânicos*. In: MONGELLI, Lênia Márcia. (Org.). DE CAVALEIROS E CAVALARIAS. POR TERRAS DE EUROPA E AMÉRICAS. 1ed. São Paulo: Humanitas, 2012, v.01, p.627-640.
- BÉDIER, Joseph. *O romance de Tristão e Isolda*. Tradução de Luís Claudio de Castro e Costa. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- BOIARDO, Matteo Maria. *Orlando Innamorato*. Milano: Garzanti, 2011.
- \_\_\_\_\_. *L'Innamoramento de Orlando*. A cura di Andrea Canova. Milano: Editore Bur Rizzoli, 2011.
- BONACINI, Pierpaolo. *Le leggi della comunità*. Il governo e la terra di San Felice sul Panaro attraverso i suoi statuti (1464), a cura di P. Bonacini e M. Calzolari, San Felice sul Panaro (MO) 2008, pp.15-46. Disponível em: <[www.rmoa.unina.it/295/](http://www.rmoa.unina.it/295/)>. Acesso em: 26/08/2018 às 10:27h.
- DARDANO, Maurizio e TRIFONE, Pietro. *La Lingua Italiana: Una Grammatica Completa e Rigorosa*. Bologna: Zanichelli, 1985.
- D'ARIENZO, Domenico. *La selezione Aurea del poema cavalleresco in Italia*. Come un'ideologia di potere diventa romance popular: alcune caute ipotesi. 2015. 446f. Tesi (Dottorato in Studi Umanistici) – Università Degli Studi di Salerno. Salerno, 2015.
- FERRONI, Giulio. *Storia della letteratura italiana: Dalle origini al Quattrocento*. In: FERRONI, G. La Letteratura dell'Italia padana. Milano: Einaudi, 1991.
- GINA MONTANARI, Nalini. *Carnevali Rinascimentali a Ferrara: La corte estense si diverte*. Ferrara: Nuovecarte, 2017.
- REIS, Rafael Vidal dos. *A figura do herói nas epopeias medievais*. In: Colóquio de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017, Rio de Janeiro. Anais do XVII Colóquio de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017. 620f. ISBN:978-85-93470-01-1. Rio de Janeiro: PPGLN, 2017. P.544-552.
- SILVA, Anazildo Vasconcelos da. *Semiotização literária do discurso*. In: VASCONCELOS, A. Os modelos épicos. Rio de Janeiro: Elo Ed. 1984.

## LINGUÍSTICA E GRAMÁTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS



**JOSENILDO BARBOSA FREIRE**

Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte

**RESUMO:** Neste trabalho, de natureza teórico, discutimos alguns aspectos da relação entre Linguística e Gramática Tradicional e, ao mesmo tempo, apontamos sugestões de trabalhos que reconheçam que a gramática é algo que funcione como uma engrenagem de produção de sentidos nas atividades de interação verbal e não apenas como um instrumento/meio que se codifica em regras. Assim, reconhecemos que a Linguística visa descrever os padrões linguísticos, sociolinguísticos, sociocognitivos que de fato ocorrem em uma comunidade linguística, enquanto que a Gramática Tradicional visa o estabelecimento de normas sociais que gozam de prestígio social e econômico. Para tanto, apoiamos-nos nos trabalhos de Brasil (1997a, 1998, 2016), Travaglia (1997), Neves (2012), Casseb-Galvão e Duarte (2018), dentre outros, que evidenciam o papel e a função dos usos linguísticos nas atividades socio-comunicativas. Propomos que o ensino de língua materna pode ser um meio de desenvolver nos estudantes competências discursivo-textuais, reconhecendo o texto como uma prática de linguagem e tomando o estudo da gramática em função da atividade textual-discursiva. Por um lado, entender o funcionamento dos usos linguísticos a partir das suas reais condições de produção é um caminho pedagógico produtivo de ser encabeçado pelo professor de língua materna em qualquer nível de ensino; por outro, essa postura requer do professor um novo perfil de atuação pedagógica, por exemplo, que seja sensível à variação sociodialetoal que ocorre em toda comunidade de fala,

adequando formas e funções linguísticas simultaneamente e, necessariamente, tome o texto como unidade sentido, fato que decorre de sua postura ao assumir a linguagem como uma prática socio-discursiva.

**Palavras-chave:** Linguística. Gramática. Escola.

**ABSTRACT:** In this theoretical paper, we discuss some aspects of the relationship between Linguistics and Traditional Grammar and, at the same time, we suggest some works that recognize that grammar is something that works as a meaning-producing gear in verbal and non-verbal interaction activities. only as an instrument / medium that is codified in rules. Thus, we recognize that Linguistics aims to describe the linguistic, sociolinguistic, sociocognitive patterns that actually occur in a linguistic community; while Traditional Grammar aims to establish social norms that enjoy social and economic prestige. To this end, we rely on the work of Brazil (1997a, 1998, 2016), Travaglia (1997), Neves (2012), Casseb-Galvão and Duarte (2018), among others, which highlight the role and the function of linguistic uses in socio-communicative activities. We propose that mother tongue teaching can be a way of developing students discursive-textual skills, recognizing the text as a language practice and taking the study of grammar as a function of textual-discursive activity. On the one hand, understanding the functioning of language uses from their actual conditions of production is a productive pedagogical path to be headed by the mother tongue teacher at any level of education; on the other hand, this posture requires from the teacher a new profile of pedagogical performance, for example, that is sensitive to the sociodialetoal variation that occurs in every speech community,

adjusting linguistic forms and functions simultaneously and necessarily taking the text as a meaningful unit, a fact that follows of his posture in assuming language as a sociodiscursive practice.

**Keywords:** Linguistics. Grammar. School.

## INTRODUÇÃO

A discussão em volta dos termos Linguística e Gramática e de suas implicações para o ensino de língua materna não é recente, remonta, por exemplo, aos estudos realizados por Panini há mais de 2.500 anos, na Índia (MARCUSCHI, 2008); e continua sendo necessária. Há a necessidade de refletir sobre os efeitos que esses dois campos/disciplinas podem exercer sobre as práticas pedagógicas e sobre os agentes públicos de ensino-aprendizagem, especificamente, professores, gestão escolar, dentre outros.

Mesmo reconhecendo o esforço da gramática tradicional, o uso efetivo da língua não é capturado pela sua terminologia gramatical e nem está refletido nas lições das nossas gramáticas escolares. Há uma certa fluidez categorial que a gramática tradicional não consegue abarcar da toda ou parte da dinamicidade da língua em seus mais variados contextos de usos.

Assim, por exemplo, toda língua tem história. E essa história é dinâmica. Nela, ocorrem mudanças estruturais e lexicais (FARACO, 2019), resultantes de diferentes e diversos processos, tais como lutas, guerras, derramamento de sangue, conflitos entre povos, interesses religiosos e/ou políticos, dentre outros, que não possíveis de estar presentes na nomenclatura utilizada pelas nossas gramáticas tradicionais. A língua é muito mais do que um compêndio gramatical.

Por um lado, admitimos que há espaço para gramática tradicional no ensino de português; e, por outro, também, reivindicamos a necessidade de reorganização do ensino, sobretudo, no que diz respeito à prática pedagógica que contemple os aspectos internos, sociais, cognitivos, culturais, dentre outros, dos mais variados e diversos usos linguísticos.

Assim, neste trabalho, objetivamos discutir alguns aspectos existentes entre Linguística e Gramática, e ao mesmo tempo, identificar e apontar contribuições oriundas desses dois campos para o ensino de língua materna. O ensino de língua materna pode desenvolver nos estudantes competências discursivo-textuais, reconhecendo o texto como uma prática de linguagem e tomando o estudo da gramática em função da atividade textual-discursiva.

Para alcançar nossos objetivos, estruturamos o trabalho assim: na primeira parte, apresentamos e discutimos alguns aspectos relacionados à díade Linguística-Gramática; na segunda, apontamos alternativas para o trabalho considerando a gramática como uma engrenagem de produção de sentidos semióticos-pragmáticos e, por fim, assinalamos nossas considerações finais.

### 1. LINGUÍSTICA E GRAMÁTICA: O QUE SÃO?

#### 1.1 Linguística

A Linguística é uma disciplina e um campo de pesquisa. Enquanto, disciplina, iniciou-

se no começo do século XX com o lançamento do Curso de Linguística Geral de Ferdinand de Saussure em 1916. Para Saussure (2006 [1916]), a língua é um sistema de signos, homogêneo, social (compartilhado), abstrato, ideal e que não sofre interferência do falante. Dentro dessa perspectiva, os estudos linguísticos se dão em sincronia ou diacronia.

Saussure optou por desenvolver seus estudos apenas na perspectiva sincrônica, já que a língua, neste nível, é concebida como sistema estático, homogêneo e regular, enquanto que no nível diacrônico, ela é vista como um elemento que pode sofrer mudanças. Para os estruturalistas (SAUSSURE, 2006 [1916]), elementos estruturais são invariáveis (fonemas, morfemas, por exemplo). Ao realizar tal opção, Saussure deixou em segundo plano uma gama de fenômenos linguísticos fora de análise, principalmente aqueles ligados às manifestações orais e de uso da língua: sujeito, história, as condições de produção, por exemplo.

Entende-se que o livro *Cours de Linguistique Générale* contém o pensamento de Saussure, embora tenha sido editado por ex-alunos de Saussure a partir de registro de notas das aulas ministradas pelo próprio Saussure entre 1907 e 1911 na Universidade de Genebra. Contudo, os estudos atuais, a partir da descoberta de novos manuscritos, têm revelado outras faces do mestre genebrino.

Além das dicotomias apresentadas e discutidas no *Cours – langue/parole, significado/significante, diacronia/sincronia*, relações paradigmáticas/sintagmáticas -, de acordo com Ilari (2005, p. 57): “Saussure elegeu como noção central para compreensão dos fenômenos linguísticos a noção de valor”. Percebe-se que, com essa noção, Saussure pretende evidenciar a natureza opositiva do signo linguístico, ou seja, com esse conceito fica evidente que um signo linguístico é o que o outro não é. Por exemplo, os signos ódio, raiva, rancor e ira, apesar de estarem em um campo semântico muito próximos, a língua os coloca em contraste quando são utilizados em uma determinada situação.

Assim, o signo linguístico não une um nome a uma coisa, mas um significado a um significante. Essa noção repercutiu e tem ainda repercutido sobre os estudos linguísticos.

A noção de valor, de acordo com Carboni (2008) já tinha sido discutida pelo gramático Panini, e ela foi responsável “por propor um novo enfoque sobre o objeto estudado” (ILARI, 2005, 63), e, ao mesmo tempo, provocou efervescência de novos estudos na Linguística.

De acordo com Gil (1999, p. 15), “a concepção de língua de Saussure é mentalista porque supõe que a língua existe em todos e em cada membro da comunidade linguística”. Essa abordagem aponta na direção de estudar a língua como um sistema orgânico de signos que o falante compartilha dentro da comunidade na qual está inserido.

Conceitos como os de convencionalidade e arbitrariedade do signo linguístico ou os de significado e significante, linearidade do significante, imutabilidade do signo compõem o cenário de estudo denominado de estruturalismo saussuriano. Desse modo, conhecer o pensamento do linguista genebrino faz-se necessário para compreender a interação existente entre estas noções e as dicotomias apresentadas pelo *Cours de Linguistique Générale*.

Ainda segundo Carboni (2008, p. 37), “a Linguística Estruturalista se caracteriza pela sua abstração e pela sua generalidade, opondo-se à busca do concreto e do particular, objetivo central de

grande parte da Linguística tradicional”.

Os estudos estruturalistas ganham repercussão, também, no continente americano, adquirindo destaque ao se dedicar ao estudo das línguas indígenas e, em particular, às línguas ágrafas. Esses estudos se desenvolveram, sobretudo, sob as orientações de Fraz Boas, Edward Sapir e Leonard Bloomfield.

Por sua vez, para Bloomfield (1933) há confusão entre língua e escrita e que a escrita é uma criação recente do homem, aproximadamente cinco mil anos. Também, para ele, as línguas foram faladas/usadas sem nunca terem precisado de um sistema de escrita. Porém, de acordo com Coulmas (2014), o estruturalismo americano também reconhece que a influência da escrita sobre a língua é um fato que não se pode ignorar.

Para Bloomfield (1933 apud Coulmas, 2014, p. 21), “a escrita não é a língua, mas apenas um modo de registrar a língua por meio de marcas visuais”. Entretanto, a escrita ocupou papel central nas análises feitas por ele ao estudar as línguas americanas ágrafas.

Coulmas (2014) retoma o pensamento de Saussure e Bloomfield acerca da escrita. Para Saussure (1916), há uma “tirania da escrita” e a “ortografia não importa”, ou seja, a escrita corresponde à “massa informe” da língua, ou algo “estranho ao sistema interno”, podendo assim ser relegada a segundo plano. Desse modo, seu foco está centrado no sistema linguístico (“fato social” ou “instituição social”) enquanto herança social compartilhada por uma determinada comunidade de falantes. Contudo, segundo Coulmas (2014, p. 17), “[...] Saussure viu com muita clareza é que a percepção da língua é pesadamente influenciada pela escrita”.

Todavia, para Coulmas (2014, p. 18), “por mais deficiente e complicada que seja, a escrita se relaciona, sim, com o sistema interno da língua” e em segundo lugar, Saussure, também, admitiu que a escrita, em certas condições, pode retardar a mudança na língua.

Ainda de acordo com Coulmas (2014, p. 21), “a tirania da escrita foi derrotada com sucesso, sendo a fala vernácula universalmente reconhecida como o legítimo objeto do estudo linguístico”.

A Linguística dos dias atuais não é mais a mesma que Saussure realizou. Ele produziu a Linguística do seu tempo: a Linguística Histórica. Nos dias atuais, o funcionamento da linguagem e a gramática da língua são vistos a partir de novos aportes teórico-metodológicos, como diversas as perspectivas do programa funcionalista. Neves (2012) discute os princípios que norteiam os funcionalismos, num total de três: a linguagem não é um fenômeno isolado, a língua (e sua gramática) não pode ser descrita e nem explicada como um sistema autônomo, e as formas e os processos de língua (a gramática) são meios para fim.

Ainda segundo Neves (2012), os temas centrais de uma consideração funcionalista da gramática são: relações entre discurso e gramática, liberdade organizacional do falante, distribuição de informação e relevo informativo e fluxo de informação e fluxo de atenção. Também, versa sobre os dois compôs teórico que mantém maior conexão com o funcionalismo: o cognitivismo e o socioculturalismo. Para a referida autora, os três objetos principais de análise, nos funcionalismos: motivação icônica e competição de motivações, gramaticalização e fluidez de categorias e prototipia.

Por exemplo, pensemos nas expressões e funções que as anáforas lexicais/expressões nominadas de implicação anafórica desempenham na materialidade linguística, ou seja, nas formas linguísticas que usamos para se referir aos objetos do discurso. Assim, a partir da fundamentação teórica que concebe a referenciação como atividade discursiva (KOCH e MARCUSCHI, 1998; KOCH, 2002, 2004; MONDADA e DUBOIS, 2003, SILVA, 2009; dentre outros), que evidenciam que a produção de texto consiste numa estratégia de negociação sociocognitiva e não apenas como forma de nomear seres tal como a perspectiva de gramática tradicional tem feito.

Na subseção seguinte, discutem-se os aspectos relacionados à Gramática.

## 1.2 Gramática

Neves (2012) situa a origem da gramática à Grécia, no período helenístico, “em um momento de desmoronamento dos padrões da língua considerada pura”. A autora afirma que, se os gregos criaram manuais de gramáticas, é porque já existia uma atividade de produção linguística acerca da reflexão (atividades de metalinguagem) sobre a linguagem.

Assim, o contexto de origem da gramática tradicional está circunscrito aos alexandrinos com a construção de uma gramática de uma língua particular, especificamente, no período helenístico, e ainda segundo Neves (2012), os gregos criaram manuais de gramáticas porque já existia uma atividade de produção linguística acerca da reflexão (atividades de metalinguagem) sobre a linguagem.

Há diversas abordagens de gramáticas no interior dos estudos linguísticos: internalizada, descritiva e normativa (TRAVAGLIA, 1997; POSSENTI, 2003; por exemplo). Neste trabalho, empregaremos o termo gramática no sentido de Gramática Tradicional, isto é, livro que prescreve normas linguísticas que gozam de alto prestígio social, econômico, religioso, por exemplo; portanto, nem seus usos e nem seus usuários estão sujeitos ao desconforto e à sanção social.

Retomando as três abordagens de gramáticas, podemos, de forma sumarizada, assim compreendê-las: a internalizada corresponde aos usos espontaneamente (naturalmente) feitos pelos falantes de uma dada língua natural. Isto é, usos realizados sem o ensino sistemático/formal. Essa abordagem revela a organização interna da gramática particular de uma da língua. Ou seja, nos termos gerativistas, os parâmetros específicos e constituído de um sistema linguístico.

Já descritiva diz respeito à forma como os usos linguísticos de uma determinada comunidade linguística/de fala/de prática faz de sua língua como prática interacionista. Ou seja, como de fato os usuários usam a língua de acordo com o licenciamento fonético-fonológico, morfossintático, sintático que é permitido pela própria língua. Assim, sendo as línguas formadas por um conjunto diverso de variedades linguísticas, as quais possuem *plenitude formal* e são dotadas de suficiente *potencial semiótico*, não há sistemas linguísticos inferiores ou superiores. Todos eles dão conta das necessidades cognitivas, expressivas e comunicativas dos seus falantes (FARACO, 2019, p. 39).

E, por a abordagem normativa ou tradicional refere-se a uma variedade/norma linguística imposta política e socialmente e corresponde a uma maneira idealizada, arbitrária. Esses usos linguísticos não correspondem aos usos que de fato os falantes produzem nas interações verbais. Eles estão pautados pelo viés da tradição literária clássica, geralmente.

Contudo, a abordagem assumida pela Linguística difere daquela realizada pela Gramática Tradicional. Há convergências e divergências significativas entre elas. Voltemos nossa atenção para esse item.

Silva e Medeiros (2016), por exemplo, apontam as justificativas que evidenciam que a abordagem adotada pela Linguística difere daquela assumida pela perspectiva da Gramática Tradicional. Assim, enquanto que a Gramática Tradicional seleciona fatos que consideram pertinentes com base no que esperam obter (por exemplo, a fonte literária), a Linguística realiza a descrição dos fatos tal qual se apresenta no mundo (por exemplo, dados oriundos de uma comunidade de fala); a Gramática Tradicional usa a nomenclatura fornecida pela Nomenclatura Gramatical Brasileira, uma terminologia impositiva e que não indica as reais dimensões dos usos linguísticos; já a Linguística, mesmo usando uma terminologia, usa categorias próprias que mudam conforme as alterações que ocorrem no conhecimento humano; e, por fim, na Gramática Tradicional é possível encontrar contradições (por exemplo, o sujeito da oração é apresentado como parte essencial da oração, mas há orações sem sujeito, por sua vez, na Linguística, não podem ocorrer contradições entre o objeto de pesquisa e um arcabouço teórico-metodológico.

Essas abordagens acerca das gramáticas constituem parâmetros pedagógicos e de ordem operacional para o ensino, isto é, podem constituir uma caminho a ser perseguido pelo professor de língua materna, ao tratar dos fenômenos de linguagem (língua), assim, por exemplo, iniciando seu trabalho por uma abordagem que contemple os usos espontâneos dos falantes (por exemplo, nenhum falante nativo de português produzirá o sintagma em destaque da sentença “**casa a** é amarela”, mas sim “**a casa** é amarela”); em seguida, pode realizar a abordagem como de fato os falantes usam suas gramáticas (por exemplo, na comunidade observada, os falantes dizem “o Pedro” ou “Pedro” vai jogar bola? Ou seja, com ou sem o elemento (artigo definido, na terminologia gramatical tradicional); e, por fim, iniciar o trabalho com a abordagem prescritiva: variantes que gozam de maior prestígio social e econômico em determinados contextos de interação (por exemplo, dependendo do contexto comunicativo, o falante precisará dizer “nós vamos...” e não “a gente vai...”.

O domínio dessa variedade linguística – português padrão, português culto, português brasileiro culto, dentre outras nomenclaturas - é um direito do aluno e um dever da escola de ensiná-la. Entendemos que deve constituir objeto de ensino-aprendizagem. Ou seja, aprende-se aquilo que ainda não se sabe. Contudo, as outras variedades linguísticas, por exemplo, denominadas de português brasileiro popular (oriundo de base rural), devem também receber tratamento pedagógico adequado.

O processo de ensino-aprendizagem de língua materna demanda do professor uma articulação entre esses conhecimentos linguísticos (português brasileiro culto ou standard) e o português brasileiro popular (oriundo de base rural), e possibilitar aquisição de uma norma linguística de base tradicional para uso em contexto específicos, sem criar novos/velhos estigmas e preconceitos linguísticos com as variantes sociodialetais dos falantes.

Na seção seguinte, assinalamos algumas alternativas de trabalho considerando a gramática contextualizada segundo seus usos variados como objeto de ensino-aprendizagem.

## 2. ALTERNATIVAS DE TRABALHO

O ensino/estudo da gramática (condições de produção e recepção da língua) deve ocorrer em função da atividade textual, isto é, considerando os usos reais e concretos de uma comunidade de fala/linguística/prática, visto que, são nas mais diversas produções linguísticas (textos) que as línguas de fato se concretizam, manifestando a linguagem humana.

Para tanto, a unidade básica do processo de ensino-aprendizagem da língua deve necessariamente ser o texto, o qual vai evidenciar o funcionamento dessa língua; e evitar a prática pedagógica de língua centrada em trechos, palavras, parágrafos, etc., ou voltada para memorização de classes gramaticais.

Assim, a perspectiva atual para o ensino/estudo de gramática no interior das escolas pode ser direcionada pelo princípio: “uso efetivo da língua via texto [...]” (CASSEB-GALVÃO e DUARTE, 2018). Essa perspectiva está em sintonia com as demandas expressas nos documentos oficiais, tais como PCN e BNCC (BRASIL, 1997, 1998, 2016). Isto é, a tendência é ver a gramática como um instrumento que possibilite a demonstração dos efeitos de sentidos (discursivo-pragmáticos; discurso-enunciativos) e não apenas a dimensão estrutural da língua.

Neste sentido, mais uma vez ressaltamos que a abordagem gramatical no ensino de língua materna deve assumir uma perspectiva de afastamento do ensino pautado pela memorização de categorias gramaticais e vincular-se à perspectiva que contemple os efeitos de sentidos (discursos) nas produções linguísticas orais, escritas e multimodais/multissemióticos.

Assumindo essa perspectiva, o texto (isto é, a língua em função) é a unidade básica de ensino de língua materna e a gramática necessariamente torna-se a engrenagem que organiza a língua, a qual é condicionada por restrições linguísticas, sociais, cognitivas, culturais, dentre outros (CASSEB-GALVÃO e DUARTE, 2018). Desse modo, o enfoque na gramática será a perspectiva funcional e sociointeracionista (que reconhece a existência de heterogeneidade na comunidade linguística; heterogeneidade de estilos e registros numa língua; heterogeneidade no sistema linguístico) no funcionamento da língua (MARCUSCHI, 2008). “Que o ensino de língua deva dar-se através de textos é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados” (MARCUSCHI, 2008, p. 51). Assim, o texto será a unidade básica/central do ensino em detrimento de práticas pautadas em frases, palavras, trechos isolados...

A língua é o conjunto de práticas sociocognitivas e discursivas (MARCUSCHI, 2008) que o falante usa para interagir no interior das suas práticas languageiras. E a gramática precisa ser vista como algo que funcione como uma engrenagem para construir sentidos por meio da produção de textos.

“Não existe língua sem gramática” (ANTUNES, 2003, p. 85). Sendo assim, não há como a gramática não ser objeto de ensino na prática das aulas de Língua Portuguesa. Contudo, não precisa ser necessariamente pelo viés da perspectiva normativa.

Segundo Marcuschi (2008, p. 57) “[...] a primazia do aspecto cognitivo, comunicativo e social ou então textual e discursivo que o ensino assumiu não deveria obscurecer o aspecto sistêmico da

língua”. Assim, é preciso articular/conjugar essas duas formas de ensino do contexto escolar brasileiro.

Neste sentido, “o objetivo pedagógico de caráter prescritivo” deve ser uma prática evitável (MATTOS e SILVA, 2004, p. 85), sobretudo, porque é uma prática reducionista, incompleta e insuficiente do ensino de Português. E além do mais, atualmente, há outras abordagens mais completas que além de dar conta da dimensão formal/sistêmica da língua também trata dos aspectos funcionais.

Para que a gramática seja objeto de ensino/estudo nas práticas pedagógicas é necessário assumir a perspectiva textual-interativa, isto é, a língua torna-se uma atividade sociointerativa: conjuga ao mesmo tempo sistema e aspectos sociais, cognitivos, culturais, discursivos, históricos... E desse modo, as aulas de Língua Portuguesa podem relegar o caráter prescritivo que ainda norte boa parte das aulas de Português, no Brasil.

O trabalho pedagógico pautado pelo viés que contemple os aspectos semântico-pragmáticos da gramática deve reconhecer que texto, discurso, gênero estão num permanente contínuo de relações. Segundo Bezerra “[...] enxergar o texto e o discurso, o linguístico e o social” (2017, p. 10) nos mais diversos gêneros textuais é um grande desafio e que texto, gênero e discurso são elementos/categorias em inter-relação.

Assim, o trabalho no interior das escolas em relação à gramática pode evitar o engessamento das categorias gramaticais, sobretudo, ao evidenciar que decorar categorias gramaticais é uma prática infrutífera e que o ensino de língua materna pode enveredar pelo caminho que permite o entendimento do funcionamento dos usos reais da língua conforme os contextos de sua produção, o objetivo dos interactantes, o gênero textual/discursivo produzido, o suporte utilizado, dentre outras.

Retomando Freire (2019), por exemplo, em apresentamos uma análise de formas nominais de implicação anafórica no processo de referenciação e suas nuances na construção de sentidos em se tratando de um objeto-de-discurso específico – Samaumeira/Pau Grande –, referenciado em textos produzidos por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública, constatamos que há várias estratégias argumentativas utilizadas pelos escreventes para atingir o objeto do projeto de “querer-dizer”, seja por meio de manobras lexicais, usos específicos de referenciação, posição valorativa, dentre outras.

Uma abordagem gramatical tradicional seria reducionista ao analisar esses mesmos dados, visto que as formas nominais de implicação anafórica poderiam ser descritas apenas para identificar os termos e categorias gramaticais (artigos, substantivos, adjetivos, locuções etc.); e verificamos que há muito mais do que estruturas nessas formas nominais de implicação anafórica: há usos linguísticos que atendem ao projeto do seu enunciador.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As perspectivas de ensino pautadas pela Linguística e pela Gramática Tradicional constituem opções de trabalho no interior das escolas.

O legado grego é uma realidade na produção das nossas gramáticas normativas, assim, por

exemplo, nossa gramática portuguesa incorporou boa parte da terminologia gramatical grega e que ainda reverbera sobre o ensino-aprendizagem de Português.

Procuramos evidenciar que o ensino/estudo de gramática revelada em textos é um possível caminho a ser perseguido pelo professor de língua materna. Mesmo reconhecendo há contribuições na abordagem normativa/tradicional de gramática escolar – especificamente quando se pensa em possibilitar ao estudante a aquisição de variante linguística que goza de maior prestígio social e econômico para uso em contextos comunicativos muito específicos –, ela não consegue dar conta da dinamicidade inerente dos usos linguísticos: codificação em regras não funciona por si só.

Diante do posto, a Linguística passa a ter papel central nessa empreitada: descrição acurada dos fenômenos atestados pelas línguas em gerais e fornecimento de explicação para eles, diferentemente da Gramática Tradicional.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BEZERRA, Benedito G. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** – Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: Acesso em: 02 nov. 2016.
- CARBONI, Florence. **Introdução à Linguística**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina; DUARTE, Milcinele da Conceição. **Artigo de Opinião: Sequência didática funcionalista**. – 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- COULMAS, Florian. **Escrita e Sociedade**. Tradução Marcos Bagno. – 1ª. ed. – São Paulo: parábola Editorial, 2014.
- FARACO, Carlos A. **História do Português**. Editores científicos Tommaso Raso, Celso Ferrarezi Jr. 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2019.
- FREIRE, Josenildo Barbosa. Referenciação e construção de sentido: uma análise de formas nominais de implicação anafórica no tratamento de textos escolares a um objeto-de-discurso específico In: **ABORDAGENS DO TEXTO EM SALA DE AULA**. 1 ed. Alagoinhas: Editora Bordô-Grená, 2019, p. 59-73.
- GIL, José María. **Introducción a las teorías lingüísticas Del siglo XX**. Editorial Melusina, 1999.
- ILARI, Rodolfo. **O Estruturalismo Linguístico: alguns Caminhos**. In: **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. In: MASSULIM& BENTES (Orgs.) - 2. ed. - São Paulo: Cortez: 2005.
- KOCH, Ingedore G. V.; MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Processos de Referenciação na Produção Discursiva**. DELTA, v. 14, n. Especial, 1998.
- KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

- KOCH, Ingedore G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de gêneros e compreensão**. – São Paulo: Parábola Editorial: 2008.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. **Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação**. In: CA V ALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi (Org.). Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **A Gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros** - São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na Escola**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2003.
- SASSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blisksteim. – 27. ed. – São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].
- SILVA, Maria Cristina Figueredo; MEDEIROS, Alessandro Boechat de. **Para conhecer morfologia**. – São Paulo: Contexto, 2016.
- SILVA, Nívea Rohling da. **Referenciação e construção de sentido: uma análise de formas nominais de implicação anafórica no tratamento jornalístico on-line a um objeto-de-discurso específico**. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 7-26, jul./dez. 2009.
- SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 1997.

## VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS TEXTOS DE MAURICIO DE SOUSA E PATATIVA DO ASSARÉ<sup>1</sup>



**LUCAS OLIVEIRA SILVA<sup>2</sup>**

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é discutir a variação linguística em dois textos de gêneros diferentes: uma tirinha do personagem Chico Bento de Mauricio de Sousa e uma música de Antônio Gonçalves da Silva. Além disso, pretende-se focar em dois tipos de variação linguística: a variação diatópica e a variação diastrática, a fim de ressaltar também a importância das mesmas no contexto escolar. Quanto à metodologia, este estudo é uma pesquisa qualitativa, através da análise de dois textos. Em um primeiro momento, buscou-se fazer leituras a cerca de variação linguística no contexto brasileiro (GIRALD, 1996), (SANTOS; CAVALCANTE, 2000), (ILARI; BASSO, 2006). Os resultados apresentaram diferenças relacionadas à pronúncia de palavras, ou seja, marcas linguísticas que podem ser associadas à variação diatópica e à variação diastrática.

**Palavras-chave:** Morfossintaxe, Variação linguística, variação diatópica, variação diacrônica.

**ABSTRACT:** The objective of this work is to discuss the linguistic variation in two texts from different genres: a comic strip of the character Chico Bento by Mauricio de Sousa and a song by Antônio Gonçalves da Silva., as well as, it intends to focus on two types of linguistic variation: the diatopic variation and the diastratic variation, in order to emphasize the importance of the same

in the school context. For the methodology, this study is a qualitative research, through the analysis of two texts. At first, it was necessary to make readings about linguistic variation in the Brazilian context (GIRALD, 1996), (SANTOS and CAVALCANTE, 2000), (ILARI and BASSO, 2006). The results were differences related to the pronunciation of words, that is, linguistic marks that can be associated with diatopic variation and diastratic variation.

**Key words:** Morphosyntax, Linguistic variation, diatopic variation, diastratic variation.

### INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa estuda-se a variação linguística que ocorre no português brasileiro, concentrando-se em variação diatópica ou regional e variação diacrônica, com finalidade de ressaltar as características linguísticas que representam ambas as variações. Quanto à metodologia, este estudo consiste em uma pesquisa qualitativa, através da análise de dois textos de gêneros diferentes, ou seja, pretende-se ressaltar traços que expressam variações linguísticas.

Em um primeiro momento, buscou-se fazer leituras a cerca de variação linguística no contexto brasileiro (GIRALDI, 1996; SANTOS; CAVALCANTE, 2000; ILARI; BASSO, 2006).

1 Trabalho final do curso de especialização em Estudo da Gramática da Língua Portuguesa orientado pelo Prof. Dr. Rogerio Amaral (UNOESTE)

2 Graduado em Letras- Inglês – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (lucasoliveirasilvaa@gmail.com)

Na sequência, foi necessário escolher o corpus para que se pudesse analisar a variação diatópica no referido contexto. Nesse sentido, buscaram-se textos de gêneros diferentes, mas que estivessem disponíveis na internet. Assim, os textos escolhidos foram uma tirinha de Mauricio de Sousa com o personagem Chico Bento e uma música do escritor e cantor popular Antonio Gonçalves da Silva, também conhecido como Patativa do Assaré.

O objetivo geral desta pesquisa é discutir a variação linguística presente em dois textos de gêneros diferentes, uma tirinha e uma música. O objetivo específico é destacar dois tipos de variação linguística: a variação diatópica e a variação diastrática nos textos, a fim de expor marcas linguísticas que evidenciam ambas as variações. O estudo dos textos foi realizado por meio de uma comparação, tendo como referência as principais marcas de variação linguísticas apresentadas na obra de Ilari e Basso (2006).

## 1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

### 1.2. A variação linguística no contexto brasileiro

O estudo e o conhecimento de uma das áreas da linguística denominada sociolinguística têm como um dos seus objetivos analisar a variação linguística, que ocorre no português brasileiro. Assim, observam-se suas implicações no processo de ensino e aprendizagem da linguagem, em relação ao ensino da Língua Portuguesa na educação básica. Também se visa qualificar o ensino da Língua Portuguesa num todo, ou seja, dos fatores internos (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica) aos fatores externos (sexo, etnia, faixa etária, origem geográfica, situação econômica, escolaridade, história, cultura, entre outros).

Segundo Ilari e Basso (2006, p.151-152), “a variação linguística é um fenômeno normal, que, por manifestar-se de várias formas, leva os estudiosos a falar em variação diacrônica, variação diatópica, variação diastrática e variação diamésica”. Para tanto, as variações linguísticas podem ser compreendidas em sociedades complexas usadas por diferentes grupos sociais, com diferentes acessos à educação formal, pois as diferenças são maiores na fala do que na escrita.

Este estudo está concentrado em dois tipos de variações linguísticas: a variação diatópica e variação diastrática. Para Ilari e Basso (2006, p.157), por variação diatópica “entendem-se as diferenças que uma mesma língua apresenta na dimensão do espaço, quando é falada em diferentes regiões de um mesmo país e em diferentes países”. Dessa forma, a variação diatópica está relacionada às diferenças linguísticas do idioma, considerando o espaço geográfico, pois neste sentido podemos ter diferenças no nível fonológico, lexical e estrutural de uma língua.

A variação diastrática é o “tipo de variação que se encontra quando se compara diferentes estratos de uma população” (ILARI; BASSO, 2006, p.175). Assim, essa variação corresponde às diferenças linguísticas entre pessoas de classes sociais diferentes. Neste caso, destacam-se as diferenças linguísticas que os falantes de escolaridades diferentes possuem.

Em consonância, de uma perspectiva geral podemos descrever as variedades linguísticas de dois padrões básicos: a variação geográfica ou (diatópica) e variação social (ou diastrática). Assim, pessoas de uma mesma região expressam-se de maneiras diferentes, o mesmo acontece com pessoas de um mesmo grupo social que podem se expressar de maneiras diferentes de acordo com as diferentes

situações de usos, sejam situações formais ou informais. Além disso, também existe falares diferentes para os grupos específicos, como profissionais de uma mesma área: médicos, policiais, profissionais de informática, metalúrgicos.

Ainda nesse sentido, Giraldo (1996, p.321) aponta que:

As Variedades Linguísticas revelam a história, as práticas culturais, às experiências de grupos sociais e não a incapacidade de se falar corretamente; o fato de se dominar as formas da língua padrão não significa, necessariamente, possuir uma boa expressão oral.

Considerando a citação acima, a variação linguística sempre existiu e sempre existirá, assim, quando falamos em Língua Portuguesa estamos falando de uma unidade que se constitui de muitas outras variedades. Por isso, não devemos agir com indiferença diante das variações linguísticas, mas assumir uma atitude natural com responsabilidade, ou seja, respeitar as diferenças linguísticas. Vale ressaltar que as variedades linguísticas devem ser respeitadas, pois como foi dito revelam informações sobre identidade do falante em termos social e cultural. Dessa forma, torna-se necessário problematizar a questão do preconceito linguístico, principalmente no contexto escolar onde é ensinada a norma culta da Língua Portuguesa.

Em relação ao contexto escolar, a variação linguística é por muitas vezes ignorada, pois se tem uma ideologia de que a escola é o lugar em que deve ser falado o português padrão, ou seja, aquele trabalhado no livro didático de Língua Portuguesa. No entanto, há uma preocupação em relação ao preconceito linguístico que pode ser evidenciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua portuguesa para educação básica como demonstra o fragmento a seguir:

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: que existe uma única forma certa de falar, a que se parece com a escrita; e o de que a escrita é o espelho da fala, e sendo assim, precisaria “consertar” a fala do aluno para que evitar que ele escreva errado (BRASIL, 1997, p.26)

Segundo Santos e Cavalcante (2000), para trabalhar a variação linguística em sala de aula seria interessante que fossem realizadas atividades enfatizando a diferença entre textos produzidos oralmente e textos escritos, trabalhando o máximo possível os próprios textos dos alunos (orais e escritos). Em outras palavras, o professor deve trabalhar textos através de trocas, ou seja, deve haver uma interação entre professor e aluno, pois é importante e será maior o aproveitamento e a percepção da diferença que existe entre texto oral e texto escrito.

O senso crítico dos professores e alunos referente à variação e à desigualdade social deve ser valorizado. É de fundamental importância que o professor não se limite a informações técnicas, mas que se estabeleça um efetivo diálogo entre a linguagem formal e informal, ressaltando as diferenças gramaticais e de uso.

## 1.2. Gênero Textual, Tirinha e Música

Como já salientado anteriormente, é importante o uso de gêneros textuais (orais e escritos) como tirinhas e música para o ensino de variação linguística, pois através deles é possível se obter uma diversidade linguística. Além disso, “o domínio dos diferentes gêneros textuais pode auxiliar o aluno a ser o legítimo ‘dono’ de sua fala, ou seja, pode levar o aluno a ocupar com maior consciência, os diferentes lugares a partir dos quais se pode falar e escrever”. (BENTES, 2006, p.105).

Sobre os gêneros textuais, Marcuschi (2008, p. 155) nos coloca que:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Para o autor, os gêneros textuais são textos que fazem parte do nosso cotidiano que apresentam características específicas que apresentam uma função, assim como um objetivo designado para um público. Considerando tal situação, podemos considerar que os gêneros textuais por estarem na sociedade em geral podem apresentar diferentes formas de linguagem, assim uma diversidade linguística com variações. Assim, os gêneros textuais estão presentes na sociedade de diversas maneiras desde as mais visíveis no dia a dia como uma notícia de jornal, um anúncio de televisão até os mais específicos localizados e produzidos para um contexto e situação específica como um resumo acadêmico e um boletim de ocorrência policial. No entanto, ainda é possível dizer, há carência de conhecimento sobre o assunto por parte de professores da educação básica, não só da área da linguagem como também de outras áreas, visando à ideia de que os gêneros textuais fazem parte da sociedade e estão presentes no cotidiano de diferentes formas.

Motta-Roth (2006, p.496) define gênero textual como “uma combinação entre elementos linguísticos de diferentes naturezas- fonológicas, morfológicas, lexicais, pragmáticos, discursivos”. Em relação a isso, os itens citados podem ser representados nos textos orais e escritos, para o consumo de um determinado público em um determinado contexto. Considerando a ideia de gênero textual já apresentado, consideramos a tirinha e a música como tal, pois apresentam funções e conjunto de características que são pertinentes para serem classificados como gêneros textuais como é explicado nas seções 3.1 e 3.2.

De modo geral, a tirinha é original dos Estados Unidos, também é caracterizada por apresentar formato de recorte de forma vertical ou horizontal em jornais e revistas e tem como objetivo apresentar conteúdo humorístico, social ou político. No contexto nacional, Ramos (2013, p. 1281) expõe que: “o brasileiro Mauricio de Sousa já soma um catálogo considerável de coletâneas de histórias em quadrinhos e seus personagens publicados nas páginas dos jornais de diferentes partes do país”.

Para esta pesquisa considera-se a tirinha como gênero textual porque a mesma apresenta um conjunto de característica como a presença de uma personagem ou mais de uma personagem, representações das falas através de balões que apresentam um sentido na história e também para o

leitor. Além disso, a apresentação de linguagem verbal e não verbal no mesmo contexto.

A música é considerada gênero textual nesta pesquisa, pois apresenta linguagem verbal, ou seja, uma letra que apresenta um sentido, aliado a uma sonoridade que também emite sentido ao leitor ouvinte. Além disso, pode ser considerada uma forma de expressão social, sendo possível observar variação linguística neste contexto. Outra característica é a possibilidade apresentar ideologias, que são características de gêneros textuais.

Em relação à música como gênero textual, Silva e Borges (2013, p.53) explicam que:

A música, então, apresenta um caráter semiótico por possuir uma variedade do meio em que são produzidos o seu significado e o seu sentido, a partir do momento em que é criada, primeiro, no meio verbal apresentando tal gama de sentidos e significados.

A música de Antônio Gonçalves da Silva apresenta tais características, pois possui sentido, ou seja, apresenta linguagem verbal e sonoridade assim como marcas de variação linguísticas que apresentam informações acerca do contexto social do autor.

## 2. METODOLOGIA

O corpus deste estudo consiste em dois textos de gêneros diferentes. A Figura 1 é uma tirinha do personagem Chico Bento, de Mauricio de Sousa, retirado do portal do professor.

FIGURA 1: Tirinha de Mauricio de Sousa com o personagem Chico Bento



Fonte: [www.portaldoprofessor.mec.gov.br](http://www.portaldoprofessor.mec.gov.br)

A Figura 2 é uma música denominada “O poeta da roça” do cantor, poeta popular e compositor Antônio Gonçalves da Silva, também conhecido como Patativa do Assaré, retirada do site Letras Mus.

Música o poeta da roça  
Sou fio das mata, cantô da mão grossa  
Trabaio na roça, de inverno e de estio  
A minha chupana é tapada de barro  
Só fumo cigarro de paia de mio

Sou poeta das brenha, não faço o papé  
De argum menestrê, ou errante cantô  
Que veve vagando, com sua viola  
Cantando, pachola, à percura de amô  
Não tenho sabença, pois nunca estudei  
Apenas eu seio o meu nome assiná  
Meu pai, coitadinho! vivia sem cobre  
E o fio do pobre não pode estudá

Meu verso rastero, singelo e sem graça  
Não entra na praça, no rico salão  
Meu verso só entra no campo da roça e dos eito  
E às vezes, recordando feliz mocidade  
Canto uma sodade que mora em meu peito

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/patativa-do-assare/872145/>.

Para a análise dos resultados, foi necessário desenvolver um parâmetro de comparação dos principais traços linguísticos, considerando a variação diatópica e diastrática, baseado na obra de Ilari e Basso (2006).

- a) O uso do “r” pelo “l” em final de sílaba e nos grupos consonantais: pranta/ planta; broco/ bloco.
- b) A alternância de “lh” e “i”: muié/mulher; veio/velho.
- c) A tendência de tornar as palavras proparoxítonas em paroxítonas: arve/árvore; figo/fígado.
- d) A redução dos ditongos: caxa/caixa; pexe/peixe.
- e) A simplificação da concordância: as menina/as meninas.
- f) A ausência de concorrência verbal quando o sujeito vem depois do verbo: “chegou” duas moças.
- g) O uso do pronome pessoal tônico em função de objeto e não só de sujeito: Nós pegamos “ele” na hora.
- h) A assimilação do “ndo” em “no” falano/falando ou do “mb” em “m” tamém/também.
- i) A desnasalização das vogais postônicas: home/homem.
- j) A redução do “e” ou “o” átonos: ovu/ovo; bebi/bebe.
- k) A redução do “r” do infinitivo ou de substantivos em “or”: amá/amar; amo/amor.
- l) A simplificação da conjugação verbal: eu amo, você ama, nós ama, eles ama.

### 3. ANÁLISE DE DADOS

Considerando a Figura 1, foram encontrados os seguintes resultados: a palavra prantando está relacionada ao caso A exemplificado anteriormente. Nesse caso, ocorre o uso da letra “r”, ao invés de “l” em um grupo consonantal, diferenciando da palavra “plantando”. Tal ocorrência é utilizada na fala do personagem Chico Bento que é representado como um menino do interior. Além disso, temos a palavra árvore que na tirinha é representada como arvre. Nesse caso, uma palavra proparoxítone é representada como paroxítone exemplificada no caso C já apresentado.

Na palavra di também apresentada na fala do personagem Chico Bento, ocorre à redução da letra “e”. Nesse caso, a escrita aproxima-se da pronúncia que se encontra em algumas regiões do. O mesmo acontece com a palavra esperança, representada como isperança.

Nas informações citadas, as seguintes palavras da Figura I (tirinha), podem ser encaixadas na classificação de variação regional ou diatópica, pois pode ser considerado um sotaque regional, caipira, possivelmente encontrado no interior paulista (estado de São Paulo), norte do Paraná e em boa parte do interior do Brasil (ILARI e BASSO, 2006). Além disso, o uso de tais palavras ajuda na construção do personagem de Maurício de Sousa, pois reforça a identidade do personagem, não só pela sua caracterização, mas também através da sua linguagem, evidenciando sua origem do interior.

As palavras da Figura 2 (música): fio, trabáio, paia, mio, apresentam alternância de “lh” em “i” como apresentado no caso B conforme Ilari e Basso (2006). Nesse caso, podemos considerar tais representações linguísticas como marcas do sotaque caipira. Entende-se como sotaque caipira ou também dialeto caipira aquele que falado no interior em regiões afastadas das cidades, o mesmo apresenta variação conforme a região dentro da língua portuguesa do Brasil. Essa variação pode ser considerada diatópica, mas também diastrática, pois é comumente associada com questão social dos indivíduos, os quais possuem esta marca linguística.

As palavras papé, cantô, amô, assiná, estuda, apresentam a redução das letras “l” no caso de papel e “r” para cantor, amor, assinar, estudar. Tal ocorrência pode ser associada a variações regionais. Além disso, podem ser consideradas marcas do sotaque nordestino, o próprio poeta ressalta esta marca nordestina. Podemos classificar também o referido texto na variação diatópica. Cabe nestes exemplos, a variação diastrática, pois podem ser associadas a falantes que não tiveram acesso à educação básica.

Outra ocorrência encontrada na Figura 2 é a simplificação da concordância, ou seja, não há concordância nominal nos exemplos a seguir: “*Sou fio das mata, sou poeta das brenha, meu verso só entra no campo da roça e dos eito*”.

Considerando, que o gênero música permite que o autor use liberdade poética na expressão de suas ideias, assim não havendo a necessidade de concordância de acordo com norma culta. Mesmo assim, podemos considerar tal ocorrência como uma característica de variação diatópica, pois fazem parte do conjunto de características expostas na obra de Ilari e Basso (2006). Dessa forma, as palavras *brenha*, que se refere no contexto da letra à mata fechada e *pachola*, que se refere ao modo de vida de forma despreocupada podem ser consideradas marcas linguísticas do sotaque nordestino, também como uma gíria regional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar a variação diatópica e diastrática, explicitando exemplos através de dois textos. Os principais resultados encontrados estão relacionados ao dialeto caipira, sendo os exemplos do primeiro texto parte da caracterização da personagem Chico Bento e os exemplos do segundo texto característicos do dialeto. O segundo texto também apresentou características linguísticas do sotaque nordestino. Dessa forma, pode se ressaltar que uma língua apresenta variação as quais merecem ser estudadas e compreendidas como um fenômeno natural, também foi ressaltado a necessidade de se explorar tais diferenças linguísticas através de gêneros textuais como tirinha e música.

Além disso, ficou claro que é necessária a conscientização de que as variedades linguísticas acontecem em todas as línguas e através das diferenças nos falas dos indivíduos. Dessa forma, é possível se obter informações sobre a identidade do falante em termos sociais e culturais. Ressaltamos, mesmo que uma língua apresente variação linguística, a norma culta se sobrepõe, pois essa é ensinada na escola e utilizada nos documentos oficiais. Assim torna-se necessário compreendê-la, porém sem desmerecer e desrespeitar as variações linguísticas.

## REFERÊNCIAS

- BENTES, A. C.; et al.(Orgs) Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In. *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, p.85-105, 2006.
- BRASIL, M. E. D. *Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa*/ Ministério da Educação da educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1997.
- GERALDI, J. W.; SILVA; Lilian L. M.; FIAD, R. S. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. *Revista D.E.L.T.A.* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Vol. 12. p. 307 - 326. 1996.
- ILARI, R.; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais de gêneros textuais. *Linguagens em (Dis)curso*. v.6, n.3. p. 495-517, 2006.
- MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2006.
- RAMOS, P. Tira ou tirinha? Um gênero como nome relativamente instável?. *ESTUDOS LINGÜÍSTICOS*. São Paulo, 42 (3). p. 1281 -1291, 2013.
- SANTOS, M. B.; CAVALCANTE, M. A. S. *Contribuição da Teoria da Variação Linguística ao Ensino de Língua Portuguesa*. Ler e escrever pra quê? Maceió, 2000.
- SILVA, J. C.; BORGES, C. L. C. Da análise da música como gênero textual e texto multimodal ao ensino de Língua Portuguesa. *Graduando*. Feira de Santana. V. 4 n.6/7. P.49 – 60, 2013.

UNIEDUSUL  
EDITORA

