

# REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457



**Rio de Janeiro – Ano 24 – N° 71  
Maio/Agosto – 2018**

**R454**

**Revista *Philologus* / Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. – Ano 24, Nº 71, (maio/ago.2018) – Rio de Janeiro: CiFE-FiL. 169 p. il.**

**Quadrimestral  
ISSN 1413-6457**

**1. Filologia – Periódicos. 2. Linguística – Periódicos.  
I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**

**CDU 801 (05)**

**EXPEDIENTE**

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

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

**Editora**

**Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL)**  
**Boulevard Vinte e Oito de Setembro, 397/603 – 20.551-030 – Rio de Janeiro – RJ**  
**[publica@filologia.org.br](mailto:publica@filologia.org.br) – (21) 2569-0276 e <http://www.filologia.org.br/revista>**

<b>Diretor-Presidente:</b>	Prof. Dr. José Pereira da Silva
<b>Vice-Diretor-Presidente:</b>	Prof. Dr. José Mario Botelho
<b>Primeira Secretária:</b>	Profa. Dra. Regina Céli Alves da Silva
<b>Segunda Secretária:</b>	Profa. Me. Eliana da Cunha Lopes
<b>Diretor de Publicações</b>	Profa. Me. Anne Caroline de Moraes Santos
<b>Vice-Diretor de Publicações</b>	Profa. Dra. Maria Lúcia Mexias Simon

**Equipe de Apoio Editorial**

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

**Redator-Chefe:** José Pereira da Silva

**Conselho Editorial**

Alicia Duhá Lose	Álvaro Alfredo Bragança Júnior
Angela Correa Ferreira Baalbaki	Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues
João Antonio de Santana Neto	José Mario Botelho
José Pereira da Silva	Luane da Costa Pinto Lins Fragoso,
Maria Lucia Leitão de Almeida	Maria Lúcia Mexias Simon
Mário Eduardo Viaro	Nataniel dos Santos Gomes
Regina Céli Alves da Silva	Renata da Silva de Barcelos
Ricardo Joseh Lima	Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz

<b>Diagramação, editoração e edição</b>	José Pereira da Silva
<b>Editoração eletrônica</b>	Silvia Avelar Silva
<b>Projeto de capa:</b>	Emmanuel Macedo Tavares

**Distribuição**

A *Revista Philologus* tem sua distribuição endereçada a instituições de ensino, centros, órgãos e institutos de estudos e pesquisa e a quaisquer outras entidades ou pessoas interessadas em seu recebimento mediante pedido e pagamento das taxas postais correspondentes.

**REVISTA PHILOLOGUS VIRTUAL**  
**[www.filologia.org.br/revista](http://www.filologia.org.br/revista)**

SUMÁRIO

<b>Editorial .....</b>	<b>5</b>
<b>1. A herança do romance-folhetim no <i>chick-lit</i>: uma análise de <i>Procura-se um Marido</i>, de Carina Rissi.....</b>	<b>7</b>
<i>Karine Ribeiro Campos Pinheiro e Anne Caroline de Moraes Santos</i>	
<b>2. As formas verbais ter e haver em seleção de textos escritos por alunos de ensino fundamental em Dourados (MS): uma reflexão sociolinguística .....</b>	<b>19</b>
<i>Paulo Gerson Stefanello, Talita Chiqueto e Lucas de Souza Machado</i>	
<b>3. As histórias em quadrinhos como construtoras da criticidade discente.....</b>	<b>34</b>
<i>Letícia Rodrigues Rojas, Patrícia Damasceno Fernandes e Nataniel dos Santos Gomes</i>	
<b>4. O anúncio publicitário no <i>youtube</i>: uma proposta de projeto didático .....</b>	<b>51</b>
<i>Ivanildo Felix da Silva Júnior</i>	
<b>5. O canto da sereia: uma visão medieval da mulher .....</b>	<b>86</b>
<i>Francisco de Assis Florencio</i>	
<b>6. O livro didático e a língua portuguesa: um olhar para o tratamento dispensado à variação linguística .....</b>	<b>101</b>
<i>Priscila Vieira e Vivian Antonino</i>	
<b>7. O provérbio como discurso de dominação .....</b>	<b>114</b>
<i>Maria Lucia Mexias-Simon</i>	
<b>8. Propércio: inspiração e linguagem .....</b>	<b>123</b>
<i>Roberto Arruda de Oliveira</i>	
<b>9. Proposta de trabalhar a diversidade linguística da língua portuguesa em músicas das cinco regiões do Brasil .....</b>	<b>139</b>
<i>Darlan Machado Dorneles e Lindinalva Messias do Nascimento Chaves</i>	
<b>10. Um breve relato sobre a diáspora italiana do século XIX no Brasil.....</b>	<b>158</b>
<i>José Mario Botelho</i>	

EDITORIAL

O CiFEFiL tem o prazer de apresentar-lhe o número 71 da *Revista Philologus*, do segundo quadrimestre de 2018, com dez artigos dos seguintes autores: *Anne Caroline de Moraes Santos* (p. 7-20), *Darlan Machado Dorneles* (p. 139-157), *Francisco de Assis Florencio* (p. 86-100), *Ivanildo Felix da Silva Júnior* (p. 51-84), *José Mario Botelho* (p. 158-171), *Karine Ribeiro Campos Pinheiro* (p. 7-20), *Leticia Rodrigues Rojas* (p. 34-50), *Lindinalva Messias do Nascimento Chaves* (p. 139-157), *Maria Lucia Mexias-Simon* (p. 114-122), *Nataniel dos Santos Gomes* (p. 34-50), *Patricia Damasceno Fernandes* (p. 34-50), *Paulo Gerson Stefanello* (p. 21-34), *Priscila Vieira* (p. 101-113), *Talita Chiqueto* (p. 21-34), *Vivian Antonino* (p. 101-113).

Iniciando este número, Anne e Karine realizam uma análise das marcas do romance-folhetim na obra brasileira *Procura-se um marido* (2013), de Carina Rissi, cujo objetivo foi verificar de que maneira as marcas da literatura folhetinesca vivem no novo gênero Chick-Lit.

No segundo artigo, Lucas e Paulo fizeram um estudo sobre o uso dos verbos *ter* e *haver* em produções textuais de alunos do 8º ano para entenderem seus efeitos de sentido em textos escritos e averiguarem sua importância para a coerência textual.

A seguir, Leticia, Patricia e Nataniel analisam o teor crítico das tirinhas, cujas personagens centrais são Armandinho e Mafalda, a fim de as estudarem como incentivadoras texto-visuais para o desenvolvimento de alunos críticos em sala de aula.

No quarto artigo, Ivanildo desenvolve um projeto didático que visa auxiliar alunos de 1º período do curso de Publicidade e Propaganda na produção de anúncios publicitários no suporte Youtube, para averiguar quais marcas do gênero anúncio publicitário se destacam nesse tipo de suporte.

Francisco pretende, no quinto artigo, traduzir e analisar o *dialogus* XXXVIII, da obra *Dialogus Creaturarum optime moralizatus*, impressa por Gerard Leeu de Gouda e publicada em 1480, para discorrer sobre a imagem da mulher presente na Idade Média. A obra mostrou, como a maioria dos textos medievais, a mulher como um ser inferior ao homem, fonte de sua ruína e desgraça.

Priscila e Vivian desenvolveram, no sexto artigo, um estudo descritivo sobre a abordagem do tema variação linguística em livro didático para o

6º do ensino fundamental, a fim de verificarem se o assunto vem sendo abordado a partir de questões fundamentais ou apenas de forma breve e superficial.

No sétimo artigo, Maria Lucia propõe estudo descritivo do uso dos provérbios para demonstrar como os povos os utilizam como forma de controle do seu universo.

Roberto, no oitavo artigo, faz uma análise das elegias amorosas do poeta Propércio, cujo objetivo é mostrar a musa Cíntia como princípio e fim de suas poesias, além de expor como o amor não correspondido, o sofrimento e a beleza feminina são tratados, a partir da figura de Cíntia, pelo poeta romano.

No penúltimo artigo, Darlan e Lindinalva apresentam um estudo sobre uma proposta didática para trabalhar, com alunos do 9º ano, o tema variação linguística. Para tanto, utilizam como material músicas de todas as regiões do país e cartas (mapas) fonéticas e lexicais, as primeiras componentes do acervo do *Atlas Fonético do Acre* (ALiAC) e as segundas do acervo do *Atlas Linguístico do Brasil* (ALiB).

Por fim, no último artigo, Mario Botelho nos apresenta um estudo sobre as emigrações italianas para o Brasil, o surgimento de uma língua de base italiana – o talian – e como esse convívio deixou certos traços fisionômicos, nomes de famílias e variadas manifestações culturais, religiosas, políticas e linguísticas na população de muitas regiões brasileiras.

Excepcionalmente, não foram incluídas as tradicionais resenhas neste número 71 da *Revista Philologus*, ficando prometida a continuação delas nas próximas edições.

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



**A HERANÇA DO ROMANCE-FOLHETIM NO *CHICK-LIT*:  
UMA ANÁLISE DE *PROCURA-SE UM MARIDO*, DE CARINA RISSI**

Karine Ribeiro Campos Pinheiro (UVA)

[karine.krcp@gmail.com](mailto:karine.krcp@gmail.com)

Anne Caroline de Moraes Santos (UVA/FACHA)

[annemorais17@hotmail.com](mailto:annemorais17@hotmail.com)

**RESUMO**

Este artigo tem como objetivo analisar as marcas do romance-folhetim na obra brasileira *Procura-se um marido* (2013), de Carina Rissi, e verificar de que maneira as marcas da literatura folhetinesca vivem no novo gênero *Chick-Lit*, surgido no final do século XX. A intenção dessa pesquisa é identificar marcas de um gênero literário em outro gênero e reconhecer a sua transformação e sua adaptação aos novos tempos. É uma pesquisa bibliográfica, com base nas teorias de Halime Musser Prado Henrique (2010), Jesús Martín-Barbero (2013), Marlyse Meyer (2005), Yves Reuter (2002), Muniz Sodré (1988) e Ian Watt (2010), a fim de compreender o surgimento da literatura folhetinesca no século XIX, quais são as características relevantes que garantiram o sucesso entre o público-leitor e como essas características permaneceram na construção dos romances *Chick-Lit* no século XXI.

**Palavras-chave:**

*Chick-Lit*. Literatura brasileira. Romance-folhetim.

## **1. Introdução**

A ascensão do romance na história da literatura ocorreu a partir do século XVIII, num período de crescimento e estabilização da burguesia na Europa, resultado da Revolução Industrial. Além de essa revolução substituir o trabalho artesanal pelo uso de máquinas a vapor, ela inicia, também, grandes produções intelectuais e artísticas, popularizando, assim, o gênero romântico na sociedade europeia.

Durante esse período, precisamente na França em 1836, são publicados no periódico do jornalista Émile Girardin obras de ficção divididas em capítulos. Devida à linguagem simples e coloquial, aos personagens estereotipados, ao uso do melodrama e do suspense, logo se tornam sucesso entre a classe operária e a burguesia. Singularmente, as histórias de ficção atraíram as mulheres, pois, ao explorarem os curtos romances diários nos jornais, o público feminino e as donas de casa em busca de um passatempo se tornaram leitoras fiéis, tanto na França quanto no Brasil.

Esses romances diários são conhecidos como romance-folhetim. Esse modelo literário transforma-se numa atividade popular, em entretenimen-

to, voltado para o consumo em massa. Portanto, a preocupação em oferecer ao leitor um texto mais leve e fluido era evidente.

No século XX, essa atividade de entretenimento surge com o gênero *Chick-Lit*, nos anos 90, com a personagem pioneira Bridget Jones, da obra *O diário de Bridget Jones* (1996), de Helen Fielding. O *Chick-Lit* tem como cenário o universo pós-moderno, em que mulheres independentes e ousadas enfrentam os mais diversos dilemas no trabalho, na família e na vida amorosa, em que reviravoltas acontecem sem abrir mão do bom humor e da diversão.

Mediante as particularidades do gênero *Chick-Lit*, observa-se, entretanto, características similares ao romance-folhetim do século XIX. As duas formas de literatura alcançam o público feminino, abordam o papel social da mulher dentro de sua época e revelam que forma ela lida com as diversas áreas da vida. Além disso, o suspense, a leitura fácil, a conversa com o leitor, as reviravoltas ocasionadas por personagens que se camuflam, o *happy end* também são marcas que os aproximam. A intenção desse artigo foi identificar como marcas de um gênero literário continuam vivas em outro gênero, transformando-se e adaptando-se aos novos tempos.

Diante dessa observação, pretendeu-se analisar as marcas do romance-folhetim na construção da obra *Procura-se um Marido* (2013), da autora Carina Rissi, um romance brasileiro, o qual tem feito sucesso entre as jovens leitoras hoje.

### **1. Romance-folhetim: das páginas de rodapé ao surgimento de um novo gênero**

No século XVIII, houve um crescente e notável interesse pela leitura na sociedade europeia. Grande parte da população era analfabeta ou semi-analfabeta, pois o ensino era precário. Contudo, com o advento das indústrias, a classe burguesa cresceu e estabilizou-se, e, por conseguinte, teve acesso à literatura. Observou-se, portanto, entre o século XVI ao fim do século XVIII, um desenvolvimento nas produções artísticas e filosóficas, influenciadas pela Renascença. Apesar disso, apenas as pessoas de classe alta podiam comprar as obras, fator econômico que retardou a expansão do público-leitor: a renda familiar dos agricultores, comerciantes e artesãos era em média de 38 libras, o que não lhes permitiam comprar livros. Livros que tinham um alto custo. (WATT, 2010, p. 45)

Em Paris, no ano de 1836, o jornalista Émile Girardin se interessou



em democratizar seu jornal, em razão da consolidação burguesa, *La Presse*, não mais privilegiando apenas a classe alta. Com o objetivo de aumentar a vendagem e seu público-leitor, Émile Girardin inseriu fragmentos de textos ficcionais no espaço destinado ao entretenimento, o *feuilleton* ou rodapé, pois

havia já, desde o começo do século, o *feuilleton*, ou rodapé, tradicionalmente de tom e assuntos mais leves que o resto do jornal muito cerceado pela censura. Podia ser dramático, crítico, tomando-se cada vez mais recreativo. O folhetim vai ser completado com a rubrica “variedade”, que é a cunha por onde penetra a ficção, na forma de contos e novelas curtas. (MEYER, 2005, p. 30)

O sucesso das publicações tornou o romance-folhetim uma literatura de mercado, de massa, voltado, estritamente, para o consumo e divertimento do leitor. Sendo ele um retrato idealizado do cotidiano, é uma das manifestações da cultura de massa que emerge do seio do capitalismo na Europa industrializada, já no século XIX (SERRA, 1997, p. 25). Por consequência da industrialização, a expansão da imprensa transformou a vida na cidade e no campo, no Segundo Império, porque “o jornal vai se inserir cada vez mais na vida cotidiana das populações menos disseminadas” (MEYER, 2005, p. 91).

O próprio caráter comercial e lucrativo do folhetim haveria também de beneficiar os autores folhetinescos, pois, segundo Marlyse Meyer (2005, p. 63) “o jornal é uma plataforma permanentemente abertas aos jovens que querem tentar carreira literária e experimentar o gênero moderno por excelência, o então romance”. Nota-se, portanto, que o romance-folhetim é essencialmente um novo conceito de ficção. Ademais, o próprio folhetim passa a designar um novo modo de publicação de romance, visto que “praticamente toda ficção em prosa de época passa a ser publicada em folhetim, para então depois, conforme o sucesso obtido, sair em volume” (MEYER, 2005, p. 63).

O folhetim conquistou as leitoras e as massas por apresentar uma estrutura própria, sendo dividido em capítulos cortados para criar suspense, o mágico chamariz “continua no próximo capítulo” para prender o leitor, “além de oferecer personagens mais simplificados (herói x vilão; mocinha pura em perigo; os homens do mal que tentam prejudicar o herói; o triunfo do bem)” (HENRIQUE, 2010, p. 20). A curiosidade obrigava os amantes do folhetim a comprarem o jornal no dia seguinte.

Outra característica marcante adotada pelo folhetim era o dramático, sobretudo o melodrama, gênero encontrado no teatro. Os enredos românticos eram baseados em experiência pessoais, a fim de que pudessem ser con-

siderados reais. Dessa forma, os personagens eram comuns e realizavam atividades cotidianas, mas havia uma particularidade que chamava atenção da história: a abordagem psicológica. Era possível saber o que os personagens pensavam, sentiam em diversas situações e conflitos, mostrando seus pensamentos e emoções. Dessa forma, o romance teria como objetivo relatar, autenticamente, as verdadeiras experiências, consideradas únicas, de cada indivíduo.

Ao saber as experiências da personagem romântica, pode-se entender também a sua origem geográfica e determinar o espaço no qual ele se situa. O tempo cronológico (data, mês, ano ou acontecimento histórico definido) e o espaço (geográfico) são fatores que, somados ao nome particular, ajudavam a traçar o perfil, a desenhar a imagem da personagem.

Mais que especificar o espaço, em que o autor descrevia paisagens, cidades e ruas e o tempo, o autor começou a detalhar também o interior dos ambientes, o local onde se passava a ação, características de cada região.

No que diz respeito à linguagem, os autores optaram, para melhor retratarem a realidade e, para o leitor entender e participar da história de forma mais concreta e particular, por “relatar as falas e os diálogos tal como eram ditos pelas pessoas comuns” (HENRIQUE, 2010, p. 24). Ao longo dos textos românticos, os autores recorreram ao uso de palavras e de expressões repetidas, parênteses explicativos, verbos no lugar de adjetivos rebuscados.

Quanto ao tema, histórias de amor regadas a lágrimas e sangue, amores contrariados, adultérios, filhos ilegítimos, intrigas, disfarces, traição, casamentos por conveniência ou imposição e a morte como castigo ou solução (NADAF, 2009, p. 124-125).

Apoiados ao melodrama e ao uso de sentimentos exagerados, os enredos românticos despertavam emoções nos leitores, uma vez que, exploravam sofrimento humano, em situações dramáticas e apaixonantes, desde as reviravoltas até o desfecho. Prendiam os leitores por essa caracterização maniqueísta (admiração pelo herói, medo e revolta pelo vilão e piedade pela mocinha), oferecendo a um público diversificado – os apreciadores do trágico, do cômico ou do patético – uma rápida satisfação, comoção e entretenimento (GARCIA; FERREIRA, 2014, p. 126).

Conhecidos romances do século XIX, como *A Moreninha* (1844), de Joaquim Manuel de Macedo, e *A Viúvinha* (1860), de Alencar, tiveram grande sucesso quando foram publicados exatamente por estarem repletos dessas marcas folhetinescas. *A Moreninha*, inclusive, foi um sucesso de vendas, mesmo considerando a grande quantidade de analfabetos no Brasil

na época. O sucesso era tanto que Machado de Assis, José de Alencar, Lima Barreto são grandes nomes da literatura brasileira que escreveram alguns de seus romances primeiramente no formato folhetim para depois publicá-los em edições completas.

## 2. *Chick-Lit: a literatura da mulher moderna*

O sucesso das publicações no jornal tornou o romance-folhetim uma literatura de mercado (*mass media*), de massa, voltado, estritamente, para o consumo. Devido a este fim, editoras começaram a investir em ficções que agradassem o público leitor. Dessa forma, passaram a produzir os *best-sellers*, conhecidos pelo fenômeno de vendas, a partir do século XX. Halime Musser Prado Henrique (2010, p. 49) disserta sobre *best-seller*:

Uma das questões mais importantes, ao abordar os *best-sellers*, é discutir a questão do estilo. Ele foi um gênero de ficção que nasceu sob a influência do romance e também possui suas características próprias, mas que todas elas são baseadas diretamente nas diretrizes românticas.

Porque o folhetim era exigido pelas indústrias e imprensas, regidos também por marketing de audiência. Esse controle técnico de público-alvo e audiência foi “resultado da industrialização mercantil e efeito da ação capitalista sobre a cultura” (SODRÉ, 1988, p. 70). O texto folhetinesco ganha seu aval para, por fim, tornar-se um *best-seller*, a partir de dois fatores mercadológicos: o investidor (capital) e o leitor. (*Idem, ibidem*)

Um produto dirigido às massas prezava por uma leitura próxima ao público-leitor, prezava por uma linguagem que o envolvesse de forma que ele quisesse contribuir intelectual e emocionalmente com a história (TAVELA, 2010, p. 6-7). Ao asseverar a relação próxima de obra e leitor, o *best-seller* seguia o padrão do folhetim: para facilitar a compreensão da leitura, os autores escrevem o que o público quer ler.

No contexto de *best-seller*, de literatura de entretenimento, surge, na década de 90, o *Chick-Lit*, gênero vulgarmente conhecido como literatura de mulherzinha. O gênero aborda questões da mulher moderna, em histórias leves e bem-humoradas, e retrata personagens independentes, audaciosas e cultas. Escrita por mulheres, sobre mulheres para mulheres, o *Chick-Lit* reúne características com o objetivo de se tornar atrativo para o seu público: linguagem coloquial e prazerosa, narrativas em primeira pessoa, enredo ágil e engraçado, elementos presentes no cotidiano – como email, diários, mensagens de celular. Além de apresentarem capas charmosas e coloridas e personagens com características físicas e psicológicas semelhantes ao seu pú-

blico leitor (DIOGO, 2014, p. 9), como resume Barbara Luisa Martins Wieler (2015):

Apesar de haver uma pitada de drama nas histórias, com assuntos ditos delicados ou problemáticos (como alcoolismo, depressão e violência doméstica), ela é suavizada, por ser tratada com humor. Esse elemento, aliás, é o grande chamariz da chick-lit: há leveza e graça, mesmo nos momentos mais periclitantes e tristes. As protagonistas confessam sofrer, mas contam suas desventuras de forma jocosa e engraçada, rindo de si mesmas. (WIELER, 2015, p. 33)

Por essa peculiaridade, o *Chick-Lit* possui um número considerável de leitoras, visto que, de certa forma, seus enredos as fascinam. Barbara Luisa Martins Wieler (2013) certifica que:

Apesar do trabalho de sedução engendrado para cooptar leitoras-consumidoras, há, sobretudo, uma busca pela identificação e diálogo com questões modernas. Ler um exemplar do chick-lit é, de certa maneira, entrar em contato com o universo feminino contemporâneo, desbravá-lo e até rir ou se emocionar com ele. (WIELER, 2013, p. 67)

Para além do recurso de aproximação à leitora, a temática e elementos do seu dia a dia, os enredos de *Chick-Lit* são unânimes em suas obras, independentes de suas autoras. São ágeis, de fácil compreensão, bem-humorados e lineares na estrutura de conflito, clímax e desfecho, como define Barbara Luisa Martins Wieler (2013, p. 65):

E isso é possível notar na fórmula muito similar empregada pelos enredos da chick lit, nos quais a mulher inicia a história com algum problema praticamente indissolúvel, encontra várias vicissitudes para resolvê-lo e, ao final, é brindada não só com o contorno da situação, como também com um amor verdadeiro. (WIELER, 2013, p. 65)

O *happy ending* está presente nos enredos de *Chick-Lit*. Todos os conflitos e problemas da personagem são resolvidos, com sucesso e felicidade, ao final da história – seja com casamento, com reconciliação ou com os mistérios desvendados, igualmente em um conto de fadas.

Segundo Júlia Esteves Fernandes Diogo (2014, p. 61), a produção de *Chick-Lit* no Brasil ainda está no início, pois há mais traduções vindas da América do Norte e Europa do que há produções próprias de autoras brasileiras. Porém, com o crescimento do segmento juvenil, autoras *best-sellers*, como Thalita Rebouças, Paula Pimenta, Bruna Vieira, Leila Rego, Patrícia Barboza e Carina Rissi, surgem para representar o *Chick-Lit* no Brasil.

Por ser uma literatura de entretenimento, o valor do *Chick-Lit* está na fugacidade que ela oferece às mulheres; no escapismo presente nos *best-sellers*, porque o público vive em função das cobranças da sociedade capitalista, por isso, procuram nos livros uma válvula de escape; na fantasia, em

que tudo pode acontecer. Trata-se, portanto, de uma “literatura que traz um divertimento passageiro, de comunicação instantânea, fácil e agradável, criada para leitoras consumistas e passivas” (CAMPELLO, 2013, p. 237).

Para Anne Caroline de Moraes Santos (2016, p. 92), o romance e o *Chick-Lit* é resultado da conquista visível das mulheres no meio literário, ainda que elas estejam restritas aos romances românticos. As mulheres têm se apropriado do discurso literário para questionar valores e mostrar trajetórias femininas diante de desafios e dilemas vividos na contemporaneidade.

### **3. Recursos folhetinescos em Procura-se um marido**

*Procura-se um marido* narra a história de Alicia Moraes de Bragança e Lima, uma jovem rica de 24 anos. Típica moça da grande cidade que frequenta baladas, inconsequente, mimada e que se aventura pelo mundo afora. Sua vida, no entanto, desmorona com a morte de seu avô Narciso e com a abertura do testamento: o avô a excluiu da herança, alegando que a neta não tinha maturidade suficiente para assumir seu império, a não ser que estivesse devidamente casada. Enquanto isso, estaria sob a tutela do amigo da família, Dr. Clóvis, que também seria o curador de todos os seus bens. Relutante a se casar, Alicia resolve burlar o testamento com um plano audacioso: coloca um anúncio no jornal em busca de um marido de aluguel. Porém, Alicia não fazia ideia de que um dos candidatos seria Maximus Cassani, seu colega de trabalho na L&L Cosméticos, um homem arrogante, orgulhoso e grosseiro a quem não suportava. A jovem não esperava que Cassani fosse capaz de fazer o coração dela bater mais rápido e que pudesse transformar sua vida de tal forma que ela jamais imaginou.

Este *Chick-Lit* possui elementos do cotidiano do público-leitor feminino – elementos que servirão de alimento aos sonhos da leitora ao ponto de se reconhecer na trama e de desejar vivê-la. É uma ficção que se aproxima da leitora à medida que entra em contato com o mundo em que ela está inserida. Tal aproximação está presente no folhetim, pois, segundo Jesús Martín-Barbero (2013, p. 188), o folhetim é uma escritura que junta o gênero literário e jornalístico, é “a ‘confusão’ das duas: atualidade com a ficção”. Jesús Martín-Barbero (2013, p. 184) confirma a aproximação do texto narrativo com o leitor: “A fusão de realidade e fantasia efetuada no folhetim escapa dele, confundindo a realidade dos leitores com as fantasias deste. As pessoas do povo têm a sensação de estar lendo a narrativa de suas próprias vidas”.

Essa aproximação com o leitor se dá por um dispositivo de *reconhe-*

*cimento*, pois produz a identificação do mundo narrado com o mundo do leitor popular e a identificação do leitor com os personagens (BARBERO, 2013, p. 189). Após ser despedada, a personagem principal, Alicia, começa a trabalhar na L&L Cosméticos, uma das empresas do Conglomerado Lima, como assistente de secretária. Sua vida vira de cabeça pra baixo, porque já não poderia viver com o luxo de antes. Com isso, o leitor se depara com a brusca adaptação que a personagem tem de lidar: enfrentar a precariedade do transporte público e a má educação do povo brasileiro e se depara com a personagem sentindo-se injustiçada e insatisfeita pelo salário baixo e pelos descontos para a contribuição à instituição nacional para garantir o seu trabalho e por devidos atrasos.

Jesús Martín-Barbero (2013, p. 189) cita o dispositivo de *sedução* usado no folhetim, em que cada episódio possuía elementos que instigavam ao leitor a vontade de continuar a leitura e abria margem a interrogações que cultivavam nele o desejo pelo próximo capítulo. Deste modo, não só o enredo em si, mas a linguagem utilizada era primordial para cativar o leitor durante o romance. A linguagem usada por Rissi é simples, humorada, ágil como o *Chick-Lit* requisita: deve expressar a doçura das narradoras, precisa ter humor para provocar riso e despertar emoções. Ela deve ser imagética e sinestésica, sem romper com as convenções estéticas e literárias do romance (WIELER, 2013, p. 183).

Por meio do dispositivo de *suspense*, recurso muito corriqueiro no folhetim, cada episódio continha suficiente informação para satisfazer o mínimo de interesse e de curiosidade do leitor, mas de modo que a informação fornecida levantasse, por sua vez, tamanha quantidade de interrogações a fim de aumentar o desejo de ler o próximo episódio (BARBERO, 2013, p. 187-188). Em uma cena, a autora cria um diálogo que intensifica o suspense com o uso de reticências, letras que se repetem, personagens carregados de medo, preocupação e ansiedade. Cresce a tensão à medida que se descreve a fisionomia das personagens: “seu rosto abatido demonstrava desespero” (RISSI, 2013, p. 18).

Uma característica peculiar que opera no folhetim: o recurso de dupla narrativa: “uma, progressiva, que nos conta o avanço da obra justiceira do herói, e outra, regressiva, que vai desconstruindo a história dos personagens que apareceram ao longo de toda a narrativa”. Pode-se observar a construção do personagem Maximus Cassani, o mocinho da trama, progredindo em suas ações como herói e regredindo como homem. No início, Maximus é apresentado sob o ponto de vista de Alicia, como um funcionário arrogante, grosseiro e mal-educado. No decorrer da história, todavia, é pos-

sível entender o seu jeito, a sua vida, por quais razões ele é assim.

Segunda característica do folhetim é o duplo movimento que a narrativa tem sob uma mesma direção, movimento que dinamiza o melodrama: “do momento que os maus desfrutam de sua boa vida e aparentam honestidade, enquanto os bons sofrem e passam por maus pedaços, até a inversão da situação, com a descoberta do seu reverso” (BARBERO, 2013, p. 190). Em toda a trama, Clóvis demonstrava preocupação ao sempre dizer a Alicia que só queria o melhor para ela. Pedia a Alicia que o permitisse cuidá-la por consideração e ordens de Narciso. Ao ser revelado o testamento falso, Clóvis revela quem realmente é: um homem ganancioso, que queria apenas usufruir da fortuna do seu amigo a fim de ter status e poder. Clóvis é um personagem que veste uma capa de virtude, pois, passa ao leitor uma impressão de bom-moço, que cuida de Alicia para que ela não sofra nas mãos de Maximus. Ele dizia que “Alicia foi o bem mais precioso do seu Narciso. Trate-a como ela merece ser tratada e não ouse magoar essa menina” (RIS-SI, 2013, p. 161). O personagem, inicialmente, era apenas uma encenação, um truque bem enredado que o revelava como inocente.

Terceira característica típica do folhetim é ter um terceiro personagem que observa tudo o que está acontecendo para que, no fim, ajude a vítima a recuperar sua identidade (SANTOS, 2015, p. 1806). Por muitas vezes, Alicia tem sonhos com seu avô, encontros em que ela desabafa, chora, reclama e escuta alguns conselhos. Apesar de morto, ele a observa e mostra que ainda está ao seu lado.

Um elemento que colabora para o efeito real no folhetim é o espaço – no caso do *Chick-Lit*, o espaço é urbano. Ele ajuda a construir a personalidade dos protagonistas. Candida Vilares Gancho (2002, p. 23) afirma que o espaço tem como função situar as ações dos personagens e estabelecer uma interação com eles, influenciando suas atitudes e pensamentos ou sofrendo inesperadas e incertas transformações realizadas pelos personagens. Ou seja, o espaço reforça o efeito do real, porque

contribui com a verossimilhança das narrativas não apenas por fazer referência a locais reais, mas por flutuar de acordo com a personalidade e as necessidades das personagens, deslocando-as para endereços plausíveis e fecundos para o desenrolar das tramas. (WIELER, 2015, p. 166)

No caso da trama, Alicia é uma jovem baladeira que se aventura pelo mundo e passa por confusões, o que salienta seu comportamento de irresponsável e despreocupada com a vida. Após a morte do seu único parente, sua conduta muda ao começar a trabalhar numa prestigiosa empresa, atribuindo-lhe seriedade e juízo. Além de o espaço influenciar a personagem, essa

situação pela qual Alicia passa é comum em obras *Chick-Lit*. A mudança da protagonista, antes egocêntrica e irresponsável, depois mais séria e ajuizada. Como se os obstáculos, as pedras no caminho – a decisão do avô no testamento – fosse o impulso que movimenta a personagem, a tira da sua zona de conforto e a lança em novas experiências rumo à mudança.

O romance, segundo Ian Watt (2010, p. 18-19), diferencia-se das outras formas de ficção anteriores pela atenção que concede à individualização das personagens e à detalhada apresentação de seu espaço e ambiente. A maneira pela qual o romancista apresenta uma personagem como um indivíduo particular e especial, concedendo-lhe um nome, exatamente como acontece com uma pessoa na vida real.

Mediante a tal fato, Barbara Luisa Martins Wieler (2015, p. 174) assevera que essa individualização é respeitada com seriedade pelo *Chick-Lit*, dado que elas não são quaisquer pessoas, mas possuem nomes específicos, elas têm suas próprias identidades definidas e bem comunicadas às leitoras: quem elas são, o que elas fazem e onde elas nasceram. A obra apresenta Alicia Moraes de Bragança e Lima, uma personalidade de mulher inteligente, sarcástica, mimada, corajosa, mas que demonstra medo e insegurança em certas situações. Uma heroína com defeitos e falhas que aprende a amadurecer em circunstâncias, a superar dificuldade, mas sem perder o humor.

Sob o mesmo pensamento, Yves Reuter (2011, p. 41) certifica que as personagens têm um papel na organização e estrutura das histórias, visto que são elas que “permitem as ações, assumem-nas, vivem-nas, ligam-nas entre si e lhes dão sentido”. Yves Reuter prova a teoria pelos títulos dos livros e dos filmes, a maneira de resumir as histórias por intermédio das personagens principais. O título da obra analisada é *Procura-se um Marido*, ou seja, a história gira em torno da saga de Alicia em encontrar um rapaz para se casar e, por fim, possuir o que lhe é devida, a sua herança.

O desfecho é unânime nos romances *Chick-Lit*: há a presença do *happy ending*, em que a solução do conflito inicial é encontrada e a protagonista é blindada ao lado do seu amor verdadeiro. É um desfecho aguardado pelas leitoras, que torcem pela protagonista terminar bem na aventura e o vilão ter o castigo que merece. Do mesmo modo acontecia com o folhetim, que solucionava os problemas de forma surpreendente e mágica para apaziguar o leitor e correspondê-lo da forma em que ele esperava.



#### 4. Considerações finais

Evidentemente, a narrativa folhetinesca possui características fortes e notáveis que se perpetuam e se adaptam ao longo do tempo. As temáticas presentes no romance-folhetim, tais como intrigas, aventura, paixões, emoções intensas, suspense são encontradas na obra *Chick-Lit*. Características marcantes do folhetim se sucederam na obra *Chick-Lit* na qualidade de romance com uma leitura fluida e leve; enredo dinâmico e cheio de conflitos e descobertas, que prendem o leitor até o desfecho; o uso do humor nos diálogos e personagens reais e individuais, que revelam o cenário e a sociedade pós-moderna.

Traços de personagens de heróis românticos, de postura angelical ou cavaleira, dotados de virtudes se transformaram em uma mulher mimada, irresponsável, cheia de defeitos e falhas, mas, com os obstáculos da vida, torna-se madura e ajuizada e ao mocinho arrogante, *workaholic* e bem-sucedido no trabalho. Mocinho que aparentemente é egoísta, porém luta pelo bem-estar da família.

Pode-se, portanto, identificar marcas do gênero folhetim que permaneceram no gênero *Chick-Lit*, como a linguagem coloquial; a construção de personagens estereotipados (o herói, a heroína e o vilão); o melodrama, em que as tensões vão aumentando progressivamente até a solução – desfecho e cenários que representam bem a própria sociedade capitalista.

Enquanto o folhetim introduzia elementos nacionais no enredo, a vida na corte e os costumes burgueses como cenário das tramas amorosas, o cenário da obra *Chick-Lit* é a grande cidade cosmopolita cercada pela modernidade e tecnologia – e-mails, SMS –, referência da era pós-moderna. Particularidades essas que aproximaram e prenderam o leitor com as narrativas folhetinescas no século XIX, e que no século XXI, atraem o público feminino, principalmente.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPELLO, Eliane. *Cinquenta tons: It's a love story!*. Universidade Federal Santa Catarina, 2013, p.231-253. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2013v18nesp1p229/25243>>. Acesso em: 22-05-2017.

DIOGO, Júlia Esteves Fernandes. *Chick-Lit: a literatura da mulher moderna*. Monografia (graduação em Comunicação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em:

<<http://www.pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/537/1/JDiogo.pdf>>. Acesso em: 22-05-2017.

GANCHÓ, Candida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 2002.

GARCIA, Débora Cristina Ferreira; FERREIRA, Luzmara Curcino. Leitores de folhetim no século XIX no Brasil: Uma análise de representações discursivas desses novos leitores de folhetim do Correio Paulistano. Universidade Federal de São Paulo: São Paulo. *Revista da Anpoll*, vo. 1, n. 36, p.105-131, 2014. Disponível em:

<<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/download/721/736>>. Acesso em: 02-09-2017.

HENRIQUE, Halime Musser Prado. *Best-seller: a história de um gênero*. Rio de Janeiro: Usina das Letras, 2010.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2013.

MEYER, Marlyse. *Folhetim: uma história*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NADAF, Yasmim Jamil. *O romance-folhetim francês no Brasil: um percurso histórico*. Universidade Federal de Santa Maria: Cuiabá, 2009. *Revista do programa pós-graduação em Letras*. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12014/7428>>. Acesso em: 28 AGO 2017

REUTER, Yves. *A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

RISSI, Carina. *Procura-se um marido*. 6. ed. São Paulo: Verus, 2013.

SANTOS, Anne Caroline de Moraes. *Elementos folhетinescos em A viúvina, de José de Alencar: a construção do romance brasileiro*. Cadernos do CNLP. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/XVI\\_cnlf/tomo\\_2/160.pdf](http://www.filologia.org.br/XVI_cnlf/tomo_2/160.pdf)>. Acesso em 03-10-2017.

SODRÉ, Muniz. *Best-seller: a literatura de mercado*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1988.

TAVELA, Maria Cristina Weitzel. *Literatura de massa na formação do leitor literário*. Darandina. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/darandina/files/2010/12/16-Literatura-de-massa-na-forma%C3%A7%C3%A3o-do-leitor-liter%C3%A1rio.pdf>>.

Acesso em: 31-05-2017

WATT, Ian. *A ascensão do romance*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

WIELER, Barbara Luisa Martins. *Elas x Elas: um estudo sobre a construção das mulheres em diferentes abordagens literárias*. *Cadernos da Semana de Letras*. Universidade Federal do Paraná, 2013, p.63-74. Disponível em <<http://www.semanadeletras.ufpr.br/wp-content/uploads/2013/05/Cadernos-da-Semana-de-Letras-2013-Trabalhos-completos.pdf#page=67>>. Acesso em: 20-05-2017.

\_\_\_\_\_. *Becky, Bridget e Claire, Cinderelas modernas: uma identidade feminina construída pela Chick-Lit*. Dissertação (mestrado em Literatura). Universidade Federal do Paraná, 2015. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/40917/r%20-%20d%20%20barbara%20luisa%20martins%20wieler.pdf?sequence=2&isAllowed=y>> Acesso em: 03-10-2017

**AS FORMAS VERBAIS *TER* E *HAVER* EM SELEÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS POR ALUNOS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM DOURADOS (MS): UMA REFLEXÃO SOCIOLINGÜÍSTICA**

Lucas de Souza Machado (UEMS)

[luccas.lsm02@gmail.com](mailto:luccas.lsm02@gmail.com)

Paulo Gerson Stefanello (UEMS/UFSCAR)

Talita Chiqueto (UEMS)

**RESUMO**

A presente pesquisa faz um estudo acerca dos verbos *ter* e *haver* e sua importância em textos escritos, uma vez que o emprego adequado das formas verbais contribui com um dos aspectos fundamentais de textualidade, coerência textual. Nosso objetivo não é só ensinar as regras gramaticais e, sim, discutir e refletir com os alunos a forma como eles empregam os verbos *ter* e *haver* em seus textos escritos. Entendemos que a escrita e a oralidade são essenciais comunicação humana, pretendemos com essa pesquisa refletir as formas verbais *ter* e *haver* nas produções textuais dos alunos do 8º ano do ensino fundamental na presente escola Prefeito Álvaro Brandão que está localizada no município de Dourados (MS), na tentativa de entendermos os usos destas formas verbais e seu efeito de sentido. Almejamos, ainda, contribuir, à luz da Sociolinguística, com o ensino da língua portuguesa, a fim de aprimorar a metodologia do professor em sala de aula, considerando as vivências sociais e os saberes do aluno. Para nossa pesquisa utilizamos como aporte teórico: Fernando Tarallo (2001), Marcos Bagno (2012), Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005), Andreia Dias de Medeiros (2013), Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2017), entre outros que se fizeram necessários para esta pesquisa.

**Palavras-chave:**

Ensino de português. Variação linguística. Simplificação verbal.

**1. Introdução**

Propomo-nos com este trabalho apresentar a importância do verbo em textos escritos, uma vez que o emprego adequado das formas verbais contribui com um dos aspectos fundamentais de textualidade, a coerência textual. Vale ressaltar que nosso objetivo não é ensinar as regras gramaticais de conjugação verbal, e sim refletir e discutir como os alunos grafam os verbos *ter* e *haver* em seus textos escritos e como ocorrem estes empregos. Utilizaremos em nosso estudo os termos: a) "enxugamento" (BAGNO, 2003); b) economia linguística (BAGNO, 2012), tal como o professor Marcos Bagno (UnB) sobre a mudança linguística das formas verbais, quando elas ocorrerem.

Compreendendo que a escrita e a oralidade são modalidades essenciais para a comunicação humana, propomo-nos a pesquisar, refletir e discutir

as formas verbais *ter e haver* nas produções textuais escritas de alunos do 8º ano do ensino fundamental da escola Prefeito Álvaro Brandão, localizada no município de Dourados (MS), na tentativa de observar e entender a influência das marcas da oralidade presentes na escrita dos alunos, que, por sua vez, são oriundas do social e de suas vivências cotidianas. Pretendemos, ainda, refletir e contribuir, à luz da Sociolinguística, com o ensino de língua portuguesa, a fim de termos professores que sejam pedagogicamente sensíveis, que busquem com constância aprimoramento de suas metodologias, que levem em consideração o social e as vivências de seus alunos e que lutem para eliminar o preconceito linguístico tão presente em sala de aula, além de exercer com competência seu papel de agentes transformadores e que saibam identificar e trabalhar com as diferenças, procurando minimizar as dificuldades de seus alunos em sala de aula.

Para tanto, utilizaremos as contribuições de estudiosos como: Luiz Antônio Marcuschi (2010), Marcos Bagno (2003/2012/2013/2015), Stella Maris Bortoni-Ricardo (2014), Maria Cecilia Mollica (2014), Maria Marta Pereira Scherre (2005), entre outros, no sentido de refletir sobre esse novo olhar no fazer pedagógico do docente.

Ressaltamos ainda que o presente estudo é um recorte de um projeto aulístico mais abrangente, da disciplina de linguística II, 3º (terceiro) ano, ministrada no curso de licenciatura em letras, habilitação em espanhol, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

## **2. Fundamentação teórico-metodológica**

### **2.1. Economia linguística nas conjugações verbais**

A variabilidade linguística é uma característica inerente às línguas em geral, seja ela no campo fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Assim vem sendo vários diversos estudos, a fim de explicar a variação e possível mudança linguística. A variação linguística são mudanças que se dão através das mudanças de uso de certos fenômenos. Andreia Dias de Medeiros (2013, p. 10) salienta, “as línguas são dinâmicas, sofrem variação, se modificam e se transformam com o tempo”. Por isso estudos linguísticos podem ser diacrônicos e sincrônicos a depender do objeto de estudo assim a ser estudado.

As formas diferentes de dizer o mesmo são encontradas em todos os níveis da língua, Marcos Bagno (2003) atribui: “Olhar para língua significa considerar a língua como uma atividade social p. 19”. Assim podemos per-

ceber a realidade histórica, social e cultural em que ela se encontra. Pesquisadores em alguns estudos regionais têm verificado que existe uma tendência generalizada a reduzir as seis formas do verbo conjugado. Alguns processos de economia linguística podem ser mencionados pelo a partir da evolução histórica da língua, além de fácil visualização na fala de muitas variedades do português brasileiro. Marcos Bagno (2015, p. 69) certifica que: “As seis formas do português padrão foram reduzidas a três, exatamente a metade, no português padrão coloquial”. Ao simplificar de seis para três formas, só levou um pouco mais adiante o mesmo processo de “enxugamento” que observamos também no português padrão.

O fenômeno da economia linguística não fica restrito apenas ao plano fonético-fonológico, mas também se dá o domínio da morfossintaxe. Neste sentido, conforme Marcos Bagno (2015, p.68), a “redução” “economia linguística no campo da morfossintaxe no caso dos verbos, basta à presença dos verbos do pronome-sujeito para indicar a pessoa verbal”. Por exemplo, em relação ao verbo “amar” no português brasileiro, a forma flexionada “ama” pode corresponder a mais de uma pessoa do discurso: “você ama”; ele/ela ama”; “a gente ama”; e em algumas variedades estigmatizadas do português “nós ama”; “vocês ama”; “eles/elas ama”.

A economia linguística, é bastante frequente no português falado. A variação é definida como as diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade (TARALLO, 2001, p. 8). Assim, não se têm somente restrições e eliminações, tal fenômeno engloba casos que trazem algumas compensações, o que pode ser percebido, como salienta Marcos Bagno (2013, p. 204): “No caso dos tempos verbais, onde os falantes preferem usar o pretérito-mais-que-perfeito composto em vez de simples a forma *tinha feito* é mais utilizada do que a forma *fizera*”, em outro exemplo alguns falantes empregam o pronome “esse” adicionando-o a um advérbio de lugar “esse aqui” “esse aí”.

É possível perceber que o fenômeno linguístico da economia das conjugações verbais trata-se da interrupção de segmentos em todo processo de simplificação.

## **2.2. A influência da oralidade no texto escrito**

Vale ressaltar que língua falada é mais natural, pois aprendemos a falar imitando o que ouvimos. A língua escrita, por sua vez, só é aprendida depois que dominamos assim a falada. Sendo assim tanto a fala como a escrita partem do mesmo sistema linguístico, por isso vale lembrar ainda que

não é uma simples transcrição do que falamos, está subordinada as normas gramaticais, por isso requer mais atenção e conhecimento. Além disso, a escrita é um registro que permanece ao longo do tempo e não de caráter efêmero da língua falada.

Podemos dizer que há diferenças acentuadas entre uma e outra. Na linguagem oral, recursos como gestos, ambiente e olhares são comuns. Esta modalidade da língua requer a presença de interlocutor, é espontânea e imediata, sendo permitido o uso de frases feitas, entre outros, a sua expressividade permite prescindir de certas regras gramaticais. A informatividade é permeada de subjetividade e influenciada pela presença do interlocutor. Já na linguagem escrita, há predominância de recursos linguísticos, esta forma de linguagem apresenta maior correção, sendo assim, ela se torna mais sintética e a redundância funciona como recurso estilístico. Segundo Luiz Antônio Marcuschi (2010, p. 17) com sua contribuição: “A noção de funcionamento da língua é, também, fruto das condições de produção de atividades dos emissores e receptores, em contextos reais”. Exemplo disso nos dias mais atuais são as comunicações escritas pela internet em tempo real, nos chats e bate-papos.

Os alunos que produzem textos na escola são crianças e jovens que trazem uma linguagem própria a seu grupo social e que a reproduzem de forma escrita sem perceber que deve haver uma adaptação da língua oral para escrita no momento que escrevem seus textos. Segundo Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2017, p. 18): “a criança quando chega à escola, já domina a língua falada. Ao entrar em contato com a escrita, é preciso adequar-se às exigências destas, que não é tarefa fácil”. Assim, no sistema de ensino escolar, a linguagem oral é pouca trabalhada e muitas vezes não é desenvolvida em sala de aula.

As variações das línguas produzem diferenças no uso da linguagem. No ensino da língua materna a fala e a escrita, devem ser fundamentadas em uma concepção, em que os sujeitos possam produzir capacidades, textuais e gramaticais. O essencial é que o falante aprenda a importância de falar e escrever de acordo com a variante linguística que é esperada em determinadas situações sociais.

Se o falante domina esta modalidade de língua, melhor compreenderá o que é dito ou escrito pelas pessoas letradas. É o que a linguística conceituou de competência comunicativa e que muitas escolas, sejam públicas ou privadas, não incorporam no dia a dia de seus estudantes e, ainda, tentam achar que se escreve e se fala da mesma maneira como não importassem os gêneros textuais e a situação comunicativa de uso real da língua.

Mirian Lemle (1978, p. 10) certifica, "o falante não deve abandonar a sua modalidade de fala, mas aprender a padrão e utilizar acordo com a situação em que se encontra". Diante do exposto, acredita-se que a ciência da linguagem, tomando por base dados sociolinguísticos de uso concreto da língua, esta como veiculadora do saber, poderá atenuar tais desvios linguísticos que ocorrem na oralidade, e assim é escrita.

### **2.3. As contribuições da sociolinguística para o ensino de português**

Antes de mencionarmos as contribuições da sociolinguística ao ensino de língua portuguesa, faz-se necessário que apresentemos esta ciência do século XX, a sociolinguística variacionista ou laboviana. Sendo assim, tomamos por empréstimo o que nos declara Stella Maris Bortoni-Ricardo (2014):

A sociolinguística como ciência autônoma teve início em meados do século XX [...] levando em conta o contexto sociocultural e a comunidade de fala, não dissocia a fala do falante, considera relevante examinar as condições em que a fala era produzida [...] Liderados por William Labov, os sociolinguistas pioneiros, nos Estados Unidos, desenvolveram análises contrastivas entre a variedade do inglês, língua materna dos alunos em questão, e o chamado inglês padrão, falado e ensinado na escola. (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 11-12)

Conhecendo a sociolinguística e compreendendo seu campo de estudo, Maria Marta Pereira Scherre (2005), corroborando com nossa reflexão, discorre a respeito do ensino de língua materna:

Esquece-se que uma gramática normativa é normalmente a codificação de uma norma padrão escrita com base em textos de escritores consagrados, acompanhada do registro de alguns aspectos linguísticos das variedades de prestígio. A língua real- sistema transmitido de geração em geração em circunstâncias naturais – é de riqueza e complexidade ímpares, que ainda não se deixou descrever nem explicar, na sua totalidade, pelos linguistas mais brilhantes. (SCHERRE, 2005, p. 42-43)

Nesta parte, portanto, destacaremos a contribuição dos estudos sociolinguísticos para o ensino do português, tendo em vista que o presente trabalho caminha a partir da sociolinguística variacionista que de acordo com Maria Cecília Mollica (2015, p. 11) "é uma das subáreas da linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala", isto é, estuda a língua em seu contexto real. E, a escola é uma comunidade em que existem contextos reais de fala.

A Sociolinguística pode ser entendida, muitas vezes, como a ciência do pode tudo, ou até mesmo a ciência do caos, entretanto, o que a Sociolinguística promove, de fato, é a afirmação de que uma variedade linguística



ser considerada superior à outra não tem fundamento empírico e, portanto, faz-se necessário substituir "certo/errado" por adequado/inadequado, haja vista as diferentes situações de interação de fala (os destinatários, a modalidade de registro, escrita/oral, e o contexto).

Professores de língua portuguesa, quando não orientados ou sensíveis às realidades do aluno e da escola, tratam a variação linguística como um erro, que precisa ser corrigido, promovendo, desta forma, preconceito linguístico, oriundo, de modo geral, do preconceito social, transgredindo os PCNs de língua portuguesa, que intencionam promover o reconhecimento e o respeito ao social, às vivências e aos saberes do alunado.

A sociolinguística com "definições de conceitos para o tratamento da variação; reconhecimento da pluralidade de normas brasileiras; estabelecimento das semelhanças entre o que se convencionou chamar de norma culta e norma popular, ou seja, os estereótipos linguísticos" (MARTINS et al., 2014, p. 10) busca contribuir com o objetivo do *PCN de Língua Portuguesa*; promover um estudo reflexivo e respeitador a respeito do uso real da língua portuguesa/brasileira e, sobretudo, por meio do estudo da língua real combater o preconceito linguístico, tornando o aluno um ser capaz de utilizar a fala/escrita de modo reflexivo às várias modalidades de uso e contexto.

É papel da escola, portanto, ser este espaço do encontro entre professor/orientador/mediador e aluno, pretendendo criar neste novas competências e habilidades.

#### **2.4. Seleção da escola e dos alunos**

Selecionamos a escola pública municipal Prefeito Álvaro Brandão, de Dourados (MS), para perceber a influência da oralidade no momento da produção textual e na forma como os alunos selecionados conjugam os verbos *ter* e *haver*, objetos de nossa investigação.

A escola municipal selecionada está localizada em um bairro periférico da cidade de Dourados/MS e dispõe de materiais midiáticos e ferramentas para auxiliar os professores em seus fazeres didático-pedagógicos.

Consultamos a coordenação pedagógica das turmas e decidimos pela realização do trabalho no 7º ano A do período matutino da escola supracitada. Os alunos pertencem à faixa etária dos 12 aos 14 anos de idade, faixa etária dentro da média de idade para cursar o 7º ano.

### **2.5. Seleção dos textos e os suportes de análise**

Analisamos textos dos alunos, produzidos a partir de diversas temáticas e adotamos o suporte teórico de gramáticas da língua portuguesa como: Luiz Antônio Sacconi (1994), Domingos Paschoal Cegalla (2008) e Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos (2005). Optamos pela gramática de Domingos Paschoal Cegalla (2008) e Luiz Antônio Sacconi (1994), pois se preocupam com o ensino aliado às produções textuais, e vêm o texto como um elemento fundamental na aprendizagem do aluno. Outra gramática normativa utilizada é a de Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos (2005), que privilegia a forma padrão da língua escrita, com uma proposta pedagógica acessível à realidade do aluno do nível fundamental.

Vale ressaltar ainda que não fora aplicado à turma nenhum tipo de aula extra, tendo em vista que pretendíamos em nossas análises investigar o texto real do aluno. Os textos não passaram por nenhum tipo de correção nem de nossa parte, nem da parte da professora regente da turma. Ademias, a proposta textual, relato, solicitada como suporte para a construção dos textos, objeto de nossa análise, está ligada às propostas de exames de vestibular, pois é importante considerar que, o aluno que pretende sobressair em suas produções textuais precisa ter clareza de seus pensamentos.

### **3. Análise das formas verbais *ter* e *haver* nos textos escritos**

Neste item/seção, procedemos à descrição e análise dos textos produzidos pelos alunos do 8º ano, de uma escola municipal de um bairro periférico da cidade de Dourados (MS), selecionados para a pesquisa. Intencionando atingir os objetivos iniciais da pesquisa, buscamos os estudos dos gramáticos como: Domingos Paschoal Cegalla (2008), Luiz Antônio Sacconi (1994) e Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos (2005) e de linguistas como: Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), entre outros, para nos subsidiar teoricamente.

A princípio, para averiguação das produções escritas dos alunos, coletamos 27 (vinte e sete) textos e, dentre eles, selecionamos 7 (sete) para efeito de análise. Os sete textos selecionados são os que mais apresentam variedade nas conjugações das formas verbais *ter* e *haver*, objetos de nosso estudo.

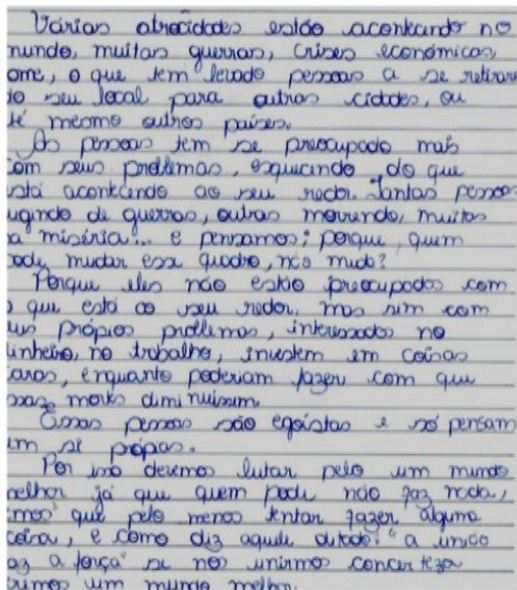
Nosso objetivo nesse estudo, não é ensinar o aluno a conjugar verbos de acordo com a gramática e nem julgar o trabalho pedagógico adotado pelo professor de língua portuguesa em sala de aula. E, sim refletir, discutir e

compreender como os alunos do ensino fundamental conjugam as formas verbais *ter e haver*, uma vez que são ensinados de acordo com as instruções da NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira). Ressaltamos também que alguns textos foram recortados a fim de demonstrarem apenas onde ocorre o fenômeno linguístico. Salientamos que ao final das análises trazemos algumas conclusões acerca da nossa inquietação de como esses alunos empregam as formas verbais na modalidade escrita da língua e destacamos também que os nomes dos alunos e do professor da disciplina não serão divulgados nas análises.

Apresentamos, a seguir, os 7 (sete) textos que foram selecionados para análise, identificados como **Texto 1 a 7**.

No texto 1, o(a) aluno (a) não faz uso do verbo *haver*, mas emprega o verbo *ter* em quatro ocasiões, sendo: na 3ª linha do 1º parágrafo "[...] o que tem levado pessoas a se retirarem do seu local para outras cidades". Na 1ª linha do 2º parágrafo "As pessoas tem se preocupado mais com seus problemas [...]". Na 3ª linha do último parágrafo "temos que pelo menos tentar fazer alguma coisa" e na última linha do texto "[...] concerteza teremos um mundo melhor".

#### TEXTO 1 -



Várias atrocidades estão acontecendo no mundo, muitas guerras, crises econômicas, fome, o que tem levado pessoas a se retirar do seu local para outras cidades, ou até mesmo outros países.

As pessoas tem se preocupado mais com seus problemas, esquecendo do que está acontecendo ao seu redor. Muitas pessoas ligando de guerras, outras morando, muitas a miséria... e pensamos: porque, quem pode mudar essa situação, não muda?

Porque eles não estão preocupados com o que está ao seu redor, mas sim com os próprios problemas, interessados no dinheiro, no trabalho, interessados em coisas caras, enquanto poderiam fazer com que suas coisas diminuíssem.

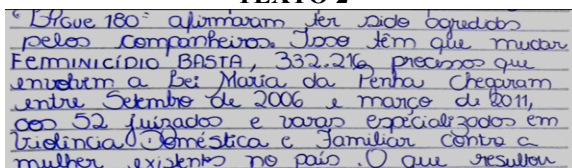
Comas pessoas são egoístas e não pensam em si próprias.

Por isso devemos lutar pelo um mundo melhor já que quem pode não faz nada, mas que pelo menos tentar fazer alguma coisa, e como diz aquele ditado: "a união faz a força" se não unirmos concerteza teremos um mundo melhor.

Há equívoco linguístico somente no emprego do 2º “tem”: “As pessoas têm se preocupado mais com seus problemas [...]”. “As pessoas (elas) tem” e de acordo com Domingos Paschoal Cegalla (2008) “o verbo concorda com o sujeito” (p. 450). Então, a grafia adequada seria “As pessoas (elas) têm”, pois concordará com a 3ª pessoa do plural, no modo indicativo. Este esquecimento se dá pela falta de atenção do aluno no momento da produção textual e, por que há, na linguagem oral, a ausência de marcação de plural para o verbo ter em 3ª pessoa.

No texto 2, na 1ª linha do 2º parágrafo, no trecho, “[...] Ligue 180 afirmaram ter sido agredidas pelos companheiros. Isso têm que mudar”, o(a) aluno(a) comete equívoco na conjugação verbal “ter”. Entendemos que a colocação do verbo poderia vir seguida de conjunção “que” e o verbo conjugado na 3ª pessoa do plural “teriam” no tempo pretérito perfeito modo indicativo, colaborando Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos (2009, p. 432) o verbo não concorda com o sujeito “Ligue” no caso “Liguem (elas) porque o núcleo do sujeito afirmaram esta no plural.

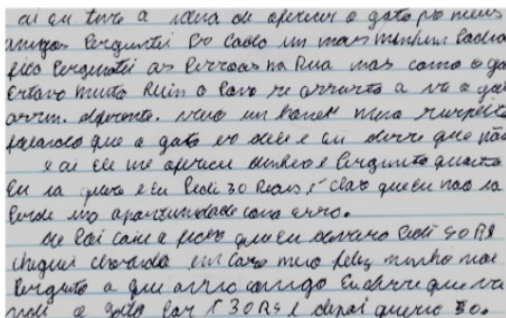
### TEXTO 2



Ligue 180 afirmaram ter sido agredidas pelos companheiros. Isso têm que mudar FEMINICÍDIO BASTA, 332.21%, precisamos que envolvem a Pei Maria da Penha chegaram entre Setembro de 2006 e março de 2011, com 52 feminicídios e casos especializados em violência doméstica e familiar contra a mulher existentes no país. O que resultou

Continuando no texto 2, 2ª linha do 2º parágrafo o(a) aluno(a) não comete equívoco na conjugação do verbo “têm” que foi escrito no tempo 3ª pessoa do plural modo indicativo, em que se dá o sentido quando ela coloca “isso têm que acabar”, ao que entendemos parar com agressão contra as mulheres (elas).

### TEXTO 3



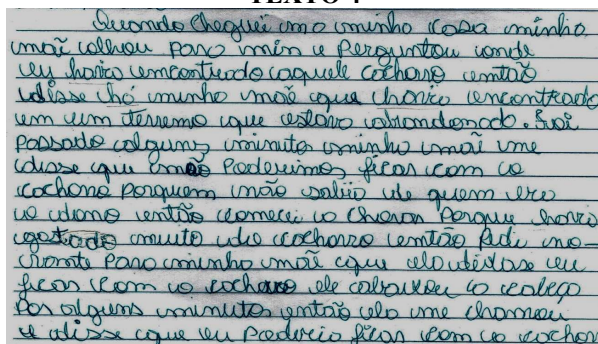
ai eu tive a ideia de apertar o gato no meu nariz. Perguntei ao Carlos um marquinho de água que perguntou as pessoas na rua mas como o gato estava muito ruim o povo se arreata a ele e gato assim. diferente. Não um boneco. Não um papete falando que o gato se dele e eu disse que não e ai ele me apertou dentro do nariz. Perguntei quanto eu ia pagar e eu pedi 30 reais. É claro que eu não ia ter de um apertamento com erro.

de daí come e ficou que eu deveria pedi 50 R\$ porque ele disse que eu não me fiz. muito mal. Perguntei a que preço eu ia pagar e eu disse que eu ia pedir 30 R\$ e depois que eu fiz.

No texto 3, o(a) aluno(a), na 1ª linha do parágrafo (que inicia em minúsculo), no trecho, "ai eu tive a ideia de oferecer o gato pro meus amigos", o(a) aluno(a) não comete nenhum equívoco linguístico ou gramatical.

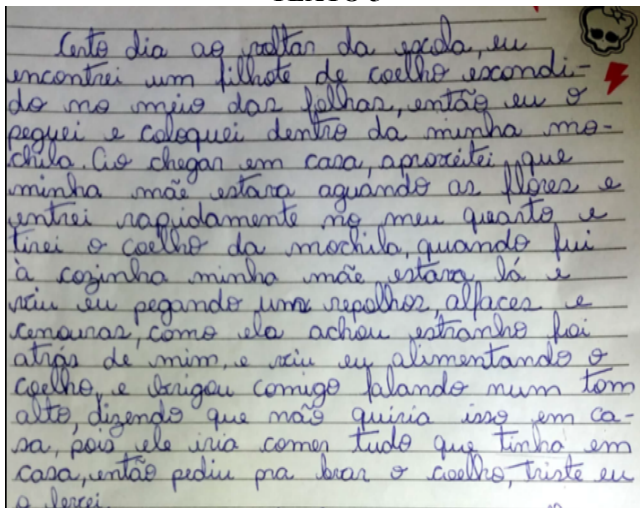
No mesmo texto, na penúltima linha, no trecho "[...] minha mãe perguntou o que avia comigo [...]" o(a) aluno(a) acaba esquecendo de empregar o "h" na conjugação do verbo haver em 3ª pessoa do singular, pretérito imperfeito do modo indicativo, como postula a NGB. Esse esquecimento, se dá pelo desuso do h em verbo na modalidade oral da língua, influenciando a escrita do(a) aluno(a). Esses equívocos de desuso do "h" seriam facilmente corrigidos com um processo de escrita e reescrita orientado, Eliana Maria Severino Donaio Ruiz (2010).

#### TEXTO 4



No texto 4, nos trechos: "[...] perguntou onde eu havia encontrado aquele cachorro", na 3ª linha do parágrafo supraselecionado; "[...] minha mãe havia encontrado em um terreno que estava abandonado", 4ª linha do parágrafo e, "[...] porque havia gostado muito do cachorro [...]", 9ª linha do parágrafo" o(a) aluno(a) não comete nenhuma inadequação gramatical ou linguística no emprego do "havia" no sentido de ter, entretanto, na 4ª linha do mesmo parágrafo o(a) aluno(a) escreve "então, disse há minha mãe que [...]", ao escrever "há minha mãe" é visível que o(a) aluno(a) pretendeu grafar que disse algo a alguém (à mãe) e, de acordo com a o minidicionário Caldas Aulete (2004, p. 283), o verbo dizer é bitransitivo e quando expressa algo a alguém ele é VTI (verbo transitivo indireto) exige preposição, logo o que o(a) aluno(a) grafou como verbo haver em 3ª pessoa do singular, no presente do modo indicativo "há" trata-se de uma preposição + artigo "à". Equívoco que poderia ser facilmente percebido pelo processo de leitura atenta.

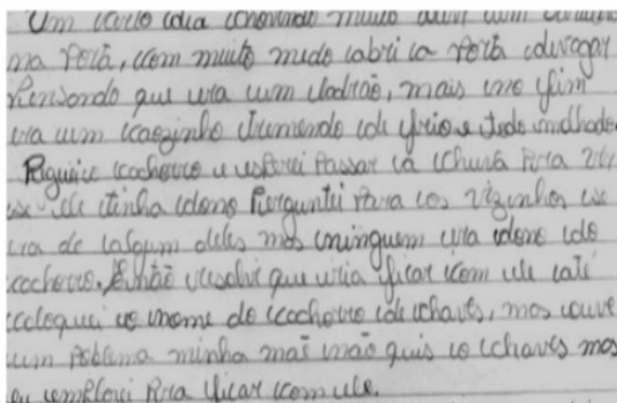
TEXTO 5



Ante dia ao voltar da escola, eu  
encontrei um filhote de coelho escondido  
de no meio das folhas, então eu o  
pequei e coloquei dentro da minha mochila. Ao chegar em casa, aproximei que  
minha mãe estava aguçando as flores e  
tirei o coelho da mochila, quando fui  
à cozinha minha mãe estava lá e  
viu eu pegando umas repolhos, alfaces e  
amanhas, como ela achou estranho fez  
atras de mim, e viu eu alimentando o  
coelho, e brigou comigo falando num tom  
alto, dizendo que não quis isso em casa,  
pois ele iria comer tudo que tinha em  
casa, então pediu pra brigar o coelho, triste eu  
o deixei.

No texto 5, na 15ª linha do 1º parágrafo, no trecho, “[...] isso em casa, pois ele iria comer tudo que tinha em casa”, o(a) aluno(a) não comete equívoco de conjugação verbal do verbo ter, ele faz a colocação em 1ª pessoa do singular pretérito imperfeito, ao escrever “tinha”, nesse caso ele expressou um fato que começou a ocorrer no passado, mas que ainda não está terminado no momento em que se fala, Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos (2009, p. 230).

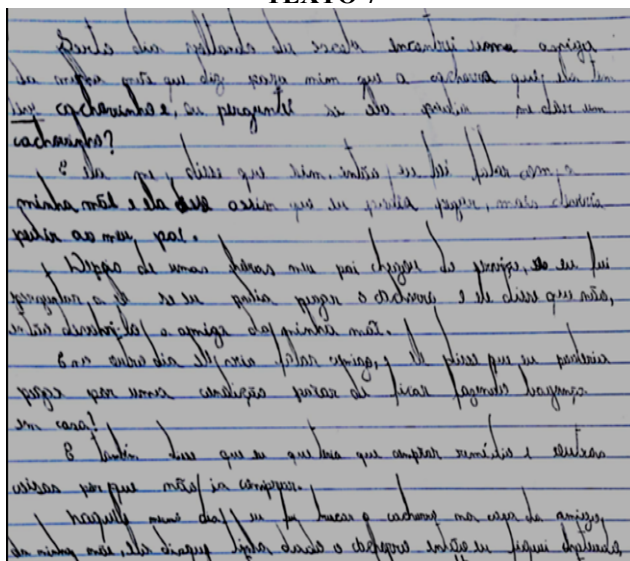
TEXTO 6-



Um certo dia conheci muito bem um coelho  
na festa, com muito medoabri a porta e dei  
sendo que via um coelho, mais era um  
via um coelho de um lado e de outro lado.  
Quis saber e voltei a olhar a festa e  
ele tinha um brinquedo para os vizinhos  
era de alguns deles mas ninguém via ele  
coelho. Então descobri que via ficar com ele  
coloquei no nome de coelho de chaves, mas comecei  
um problema minha mãe não quis os chaves mas  
eu continuei a ficar com ele.

No texto 6, na 5ª linha do 2º parágrafo, no trecho, "[...] mas, ouve um problema minha mãe não quis o chaves", o(a) aluno(a) comete um equívoco de conjugação verbal, do verbo haver, em 3ª pessoa do singular, pretérito perfeito do indicativo, ao grafar "ouve" ao invés de "houve" como postula a NGB. Acreditamos que, talvez, o(a) aluno(a) tenha se equivocado pela falta de frequência em utilizar o verbo haver e, como o "h" do verbo não é pronunciado na fala, o(a) aluno(a) facilmente o suprime na escrita, haja vista a influência da linguagem oral na produção escrita, como comprovam os trabalhos de Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005 e 2008).

### TEXTO 7



No texto 7 na 2ª linha do 1º parágrafo no trecho “[...] amiga da minha mãe que diz para mim que a cachorra que ela tem teve cachorrinho” o(a) aluno(a) não comete equívoco no verbo “tem” que está conjugado na 3ª pessoa do plural modo presente do indicativo, porém, o(a) aluno(a) esqueceu de colocar a pontuação virgula, e escreveu “teve” cachorrinho em seguida. Na conjugação do verbo “teve”, o(a) aluno(a) não comete equívoco na conjugação do verbo, que está na 3ª pessoa no tempo pretérito perfeito simples que exprime o fato que ocorreu ou aconteceu no passado, mas também esqueceu de concordar o verbo “teve” conjugado, com o substantivo cachorrinho que não se encontra no plural no caso “cachorrinhos”.

Num segundo momento, na 1ª linha do 2º parágrafo quando o(a) alu-

no(a) no trecho “[...] E também disse que eu teria comprar remédio” não ocorre equívoco na conjugação do verbo “teria”, conjugado na 1ª pessoa do singular no futuro do pretérito, quando no caso expressou-se um fato, relacionado com um outro fato passado, que pode ou não acontecer. Continuando, na 3ª linha do 6º parágrafo no trecho “[...] fui buscar o cachorro na casa da amiga da minha mãe, ela disque tinha dado o cachorro”, o(a) aluno(a) também não comete equívoco na conjugação do verbo “tinha” que se encontra conjugado 1ª pessoa do singular no pretérito imperfeito, no sentido em que expressa o fato que começou ocorrer no passado. Na 1ª linha do 7º parágrafo no trecho “[...] e ele disse que deveria ter ficado em o outro”, entendemos que talvez, o(a) aluno(a) fez a colocação do verbo “ter” no sentido de concordar com o verbo conjugado “ficado”

Devemos considerar que o aluno já domina a variedade da fala desenvolvida em seu meio familiar e social. Assim, cabe à escola proporcionar atividades que sejam desenvolvidas com habilidades na modalidade oral em variadas situações de uso.

#### **4. Considerações finais**

Durante a construção da pesquisa, assumimos o desafio de levantar e compreender o emprego das conjugações verbais dos verbos *ter* e *haver* nas produções dos alunos do 8º ano de uma escola pública do município de Dourados (MS). Nos desafiamos a verificar o efeito de sentido causado pelo uso em 7(sete) textos escritos por alunos do ensino fundamental selecionados de 27(vinte e sete) textos coletados.

Portanto, depois das leituras das obras que contribuem para o nosso estudo, esperamos colaborar com o ensino aprendizagem de língua portuguesa tanto para o professor como para o aluno que enfrentam dificuldades no tocante à prática em sala de aula. Percebemos que refletir e discutir a conduta metodológica aulística deve ser diária a todo professor de língua portuguesa e de qualquer disciplina, tendo em vista que o aluno aprimora seus conhecimentos linguísticos em todas as áreas de conhecimento, contudo, neste trabalho focalizamos o viés sociolinguístico de que não é diminuindo o aluno ou enchendo seu caderno de anotações que faremos um trabalho efetivo de qualquer conteúdo da língua portuguesa e sim com parceria e orientação além de um processo de escrita e reescrita do texto, pois se tal conduta fosse adotada, os equívocos cometidos pelos alunos seriam facilmente percebidos e reparados pelo próprio aluno, que orientado, seria capaz de ter esse consciência no próprio texto.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AULETE, Caldas. *Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: uma novela sociolinguística* 17. ed. 4ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. *Gramática de bolso do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola. 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. *Manual de sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégia de produção textual*. 2. ed. 4ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2017.

LEMLE, Miriam. *Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

MEDEIROS, Andreia Dias de. *Um estudo sobre a variação linguística no português do Brasil*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, 2013.

MOLLICA, Maria Cecilia. BRAGA, Maria Luiza. *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2015.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2001.

**AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS  
COMO CONSTRUTORAS DA CRITICIDADE DISCENTE**

*Leticia Rodrigues Rojas (UEMS)*

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

*Patricia Damasceno Fernandes (UFMS)*

[damasceno75@gmail.com](mailto:damasceno75@gmail.com)

*Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)*

[natanielgomes@uol.com.br](mailto:natanielgomes@uol.com.br)

**RESUMO**

As histórias em quadrinhos são um macrogênero que vem ganhando espaço tanto na sociedade quanto no meio acadêmico. Elas associam imagem e palavra, símbolos e signos. Sua linguagem se insere nos campos da cultura e da arte. Autores como Humberto Eco, entre outros estudiosos da chamada cultura de massa, já demonstraram valorizar o potencial das HQs. Partindo deste pressuposto e apoiando-se em teóricos especialistas na área, como Vergueiro e Gomes, que estudam a aplicação dos quadrinhos como ferramenta de ensino, este artigo se propõe a analisar o teor crítico presente em tirinhas de dois personagens: Armandinho e Mafalda. Além disso, propor discussões que possam ser levantadas em sala de aula mediante os assuntos tratados nas tirinhas, que servem como incentivadores texto-visuais para a construção da criticidade dos alunos.

**Palavras-chave:**

**Armandinho. Criticidade. Mafalda.**

**1. Introdução**

A imagem fascina o homem desde nossos antepassados, prova disso são as pinturas rupestres feitas nas cavernas, que retratavam a vida dos primeiros homens.

Hoje, estamos cercados por elas a todo momento, sendo que estas podem constituir gêneros textuais sozinhas ou aliadas a textos escritos.

Dentro dessa face, os quadrinhos figuram como um macrogênero que podem ser aliados tanto no incentivo a leitura quanto a construção da criticidade de seus leitores. Se no passado os quadrinhos sofreram com a censura, hoje sem dúvida eles vivem seu melhor momento, estes são apreciados por leitores e colecionadores e são cuidadosamente estudados por pesquisadores, ganhando cada vez mais espaço, seja com o público leigo, seja com especialistas.

Muitas são as contribuições das histórias em quadrinhos para o universo do ensino, uma delas é defendida por Vergueiro, que argumenta que a

criticidade pode ser desenvolvida ou construída por intermédio dos quadrinhos, e que tal fato é tão válido que já consta em documentos oficiais educacionais de nosso país.

Este artigo objetiva analisar tirinhas de histórias dos personagens Armandinho e Mafalda em que o teor crítico é bastante explícito, e verificar de que modo estas obras constroem o discurso crítico discente, propondo reflexões que podem ser abordadas em sala de aula.

Para isso, o percurso deste trabalho se dará da seguinte forma: na seção 1 serão abordados os conceitos de linguagem, destacando o que mais se encaixa no contexto atual dos quadrinhos. A seção seguinte tratará das definições de ideologia em uma linha histórica até chegar na esfera linguística. A terceira parte deste texto irá dedicar-se ao discurso como local de materialização da linguagem, repleto de ideologia.

A quarta seção reunirá três elementos indissociáveis na construção do discurso crítico que são: linguagem, ideologia e sujeito. Posteriormente, a seção cinco versará sobre o discurso crítico nos quadrinhos, de que modo isso auxilia a formar leitores e como isso já faz parte das orientações curriculares nacionais.

As origens e particularidades dos personagens Armandinho e Mafalda serão percorridos na seção 6. As análises das tirinhas se desenvolvem na sétima parte deste texto. E por fim, as considerações finais, retomarão os pontos mais relevantes do trabalho.

A seguir passemos a nos reportar sobre linguagem.

## **2. Linguagem**

O mundo sem a linguagem seria inconcebível, já que está presente em todos os lugares, é ela a responsável por intermediar as relações humanas e permitir a transmissão de experiências entre as pessoas.

Neste contexto é importante tratar sobre as concepções de linguagem, que de acordo com Koch (2006) se resumem em três:

- a primeira se explica como, a linguagem sendo a representação do pensamento do homem e de tudo que o cerca;
- a segunda concepção diz que a linguagem é um instrumento ou ferramenta de comunicação;
- a última considera a linguagem como uma atividade ou ação, ganhando status de interação.

Com relação a esta última noção, Gomes (2013) nos diz que nesta ação se inclui o “atuar sobre o outro, para interagir, dentro de um contexto social, histórico e ideológico”.

O presente artigo utilizará a definição de linguagem como um sistema de sinais pelos quais os indivíduos fazem interação, influenciados por aspectos histórico-sociais.

### **3. Ideologia**

A ideologia assim como a linguagem a depender do ângulo que se observa possui também diferentes acepções. A primeira que deve ser esclarecida é a de Marx (1983), em que é tida como um fenômeno social originário da conjuntura econômica e material da sociedade. Ou seja, a ideologia será moldada de acordo com os fatores que são impostos como verdade por aqueles que detém o poder a quem faz parte da grande massa.

Antes de ter este sentido político a ideologia é definida originalmente como: “ciência da formação das ideias ou de um sistema de ideias” (AULETE, 2016).

Gomes (2013) destaca a existência de um sentido pejorativo para a ideologia, sendo para tanto: “ideias que estão deslocadas em relação aos fatos” (GOMES, 2013, p.13). O autor afirma ainda, que esta acepção confunde a ideologia com uma mentira ou utopia, fazendo das pessoas que estão inseridas nesta característica, indivíduos inconformados com o que está posto em sociedade em seus respectivos contextos.

Duas últimas formas de conceituar a ideologia são segundo Gomes (2013) em seu sentido doutrinário e linguístico. No primeiro, esta ciência é um conjunto de ideias que influenciam grupos sociais, como um poder de convencimento, e ao fazer isso ganham adeptos que passam a partilhar dos mesmos ideais.

Já dentro do campo da linguística a ideologia é explicada pelo pesquisador como “uma visão de mundo que todos estão inseridos” (GOMES, 2013, p.15). Se faz importante dizer, que esta visão de mundo dependerá do ponto de vista de cada grupo social e do contexto em que vivem.

Desta forma, o modo como as pessoas enxergam o mundo depende do contexto e das condições materiais, históricas e sociais, e isto irá se materializar no discurso.

### **4. Discurso**

Discurso é explicado por Meurer e Motta-Roth como: “[...] o conjunto de afirmações que, articuladas através da linguagem, expressam os valores e significados das diferentes instituições (religiosas, políticas, mercadológicas, educacionais, etc.)” (MEURER E MOTTA-ROTH, 1997, p. 16).

Neste sentido, o discurso é a manifestação da linguagem, onde os sujeitos expressam suas ideias. O conjunto de signos utilizados para esta expressão é carregado de ideologias.

Gomes (2013) nos explica:

Quando o falante fala ou mesmo escreve, ele manifesta sua interpretação do mundo, escolhendo os signos que expressam sua visão da melhor maneira, recorrendo aos discursos e formando o seu próprio, formulando a partir de suas crenças, verdades, ideias, em outras palavras, sua formação ideológica. (GOMES, 2013, p. 15)

Desta maneira, pode-se compreender que os discursos são construídos conforme os contextos sociais, os valores pertencentes à sociedade, as ideologias passadas como herança de geração para geração.

Se há conflito entre ideologias diferentes, tal fato pode ser observado no discurso que é a materialização ideológica dos indivíduos. Neste artigo se poderá verificar o embate entre diferentes visões de mundo nas tiras de Armandinho e Mafalda, tal como se observa em sociedade, o que nos será evidenciado pelos discursos dos personagens que integram tais obras.

## **5. Linguagem, ideologia e sujeito**

O sujeito do discurso corresponde ao ser que está situado historicamente em determinado contexto, ele que interage com seus semelhantes por meio da linguagem. A exteriorização discursiva carregada de ideologias será segundo Bakhtin de natureza política, indicando a luta pelo poder no discurso.

Há autores que afirmam que o sujeito é um agente no que diz respeito ao discurso, entretanto há outros como Fiorin que afirmam que o falante é apenas um suporte, um reproduzidor de discursos que foram acumulados ao longo da vida.

Sobre isso, Martín-Barbero (1978) nos explica que

(...) um discurso não é jamais uma mônada, mas o lugar de inscrição de uma prática cuja materialidade está sempre atravessada pela de outros discursos e outras práticas. Intertextualidade diz, nesse caso, não só das diferentes dimensões que num discurso fazem visível e analisável a presença e o trabalho de outros tex-

tos, [...] mas diz, também, da materialização no discurso de uma sociedade e de uma história. (MARTÍN-BARBERO, 1978, p.137)

Isto posto, vê-se que o discurso é tido mais uma vez como uma herança, não é formado a partir de invenções de seus sujeitos, e sim, é construído mediante discursos anteriores, funcionando como uma intertextualidade.

Do mesmo modo, esta característica será explicitada nas tiras dos personagens Armandinho e Mafalda, em que se observa um conteúdo crítico nas formações discursivas de seus protagonistas, que podem ser entendidas pelo próprio perfil que a sociedade em sentido global apresenta, abordando aspectos morais, éticos e críticos.

### **5. O discurso crítico nos quadrinhos**

As histórias em quadrinhos vêm demonstrando seu potencial de expressão artística, ganhando cada vez mais espaço tanto na vida de leitores iniciantes quanto no âmbito acadêmico. Vergueiro (2010) detalha como foi o processo de aceitação dos quadrinhos em cenário global:

[...] o despertar para os quadrinhos surgiu inicialmente no ambiente cultural europeu, sendo depois ampliado para outras regiões do mundo. Aos poucos, o “redescobrimto” das HQs fez com que muitas das barreiras ou acusações contra elas fossem derrubadas e anuladas. De certa maneira, entendeu-se que grande parte da resistência que existia em relação a elas, principalmente por parte de pais e educadores, era desprovida de fundamento, sendo sustentada muito mais em afirmações preconceituosas em relação a um meio sobre o qual, na realidade, se tinha muito pouco conhecimento. (VERGUEIRO, 2010, p. 17)

Atualmente, os quadrinhos ultrapassaram todas as barreiras históricas, em especial da censura e tem se demonstrado como uma ferramenta pedagógica que contribui para a construção do discurso crítico de seus leitores, além de objeto de estudo de várias áreas do conhecimento.

A flexibilidade e diversidade de conteúdos abordados pelas HQs é vasta, há quadrinhos para todos os segmentos, objetivos e faixas etárias, sendo assim, é possível identificar o discurso crítico dentro de histórias como as de Armandinho e Mafalda.

As leituras das respectivas obras citadas propõem para seus leitores a reflexão sobre suas realidades, incentivando-os a questionar o que está posto como verdade única e que pode ter mais de um lado tido como certo.

Pesquisadores renomados na área de quadrinhos, como Waldomiro Vergueiro destacam que as HQs já vêm perdendo o caráter marginalizado, pois fazem parte das orientações de documentos oficiais curriculares educa-

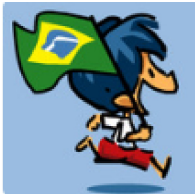
cionais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, como podemos constatar nas palavras do próprio estudioso: “[...] os PCNs de Língua Portuguesa também mencionam os quadrinhos. No caso do ensino fundamental, existe referência específica à charge e à leitura crítica que esse gênero demanda” (VERGUEIRO, 2009, p.38,54).

A criticidade deve ser formada a partir de dois pilares fundamentais, a conscientização sobre a situação-problema e a proposição de soluções para tais problemas, dessarte ao lermos as tiras de Armandinho e Mafalda, verifica-se que não há apenas a apresentação das problemáticas, mas o incentivo ao leitor de buscar resolver empasses e refletir sobre determinados contextos, a fim de incentivar aqueles que lêem a serem sujeitos modificadores de suas realidades em busca do bem comum, fator basilar da ética e da moral.

## **6. As origens dos personagens: Armandinho e Mafalda**

Esta seção aborda sobre as origens dos personagens em análise e também curiosidades sobre os mesmos.

### **6.1. Armandinho: origem**



Armandinho foi criado em 2009 pelo agrônomo e publicitário Alexandre Beck, segundo entrevistas concedidas pelo autor ao jornal *O Globo*, a inspiração para a criação do personagem foram os filhos e amigos de Beck. Nas palavras do próprio:

Apesar de gostar do humor da Mafalda e do Calvin, me inspirei nos meus filhos. Criei o Armandinho porque estava enjoando dos personagens de outras histórias que fazia. Na época, minha filha era pequena. Como toda criança, tem tiradas que nos fazem pensar em muita coisa. (BECK, 2013)

O fato gerador de Armandinho foi a necessidade do jornal *Diário Catarinense* de três histórias em quadrinhos para o dia seguinte, por esse fa-

to o personagem nasceu com traços simples, os pais e os adultos nem apareceram inicialmente na história, mas posteriormente isso ganhou um novo sentido como nos explica o autor:

Fiz só as pernas do pai porque não dava tempo para desenvolver o desenho na primeira tirinha. Ninguém sabe a cara dele, se é careca, gordo, qual a cor de sua pele... E quero que ninguém saiba, porque ele não é o mais importante. Fiz sem querer, e achei que deveria ficar. (BECK, 2013)

Outros personagens que aparecem nas tirinhas de Armandinho são: a irmã de Armandinho chamada de Fê e o sapo. Atualmente as tirinhas do referido personagem podem ser acompanhadas pelas redes sociais no endereço: <http://www.facebook.com/tirasarmandinho> ou pelo blog: <http://tirasbeck.blogspot.com/>.

### **5.1. Mafalda: origem**

De acordo com informações do site oficial da personagem Mafalda, ela foi criada em 1962 pelo cartunista Joaquín Salvador Lavado (Quino). No referido ano, uma agência publicitária encomendou a Quino a criação de uma personagem para uma campanha, o nome dessa criação deveria obrigatoriamente conter a sílaba Ma, uma vez que, a empresa Mansfield era patrocinadora.

A campanha publicitária nunca foi levada a cabo, no entanto um diretor da agência precisou de um personagem para um novo trabalho na imprensa e solicitou a utilização de Mafalda, sendo lançada na revista *Primeira Plana* em 1964.

Mafalda é conhecida por sua personalidade questionadora e crítica, em suas histórias sempre promove em seus leitores a reflexão sobre assuntos que movem a sociedade como: política, educação, moral e ética.

Em nosso país, os álbuns com as histórias de Mafalda foram publicados pela Martins Fontes em uma coletânea única denominada “Toda Mafalda”, além de outras edições menores ditas de bolso.



A figura abaixo apresenta os protagonistas das histórias de Mafalda:

**Mafalda:** é a personagem principal, uma menina de 6 anos, é fã dos Beatles e do Pica-pau. Se comporta como uma criança normal de sua idade, mas tem um senso crítico mais apurado do que os outros protagonistas, é questionadora, reflexiva e humanista.

**Papá:** é o pai de Mafalda, ele trabalha em uma companhia de seguros, gosta muito de plantas e fica nervoso quando o assunto é sua idade.

**Mamá:** é a mãe de Mafalda, ao contrário do pai, possui nome próprio, Raquel. É dona de casa e não concluiu seus estudos, tal fato é bastante criticado por sua filha. Raquel costuma entrar em conflito com Mafalda quando cozinha sopa ou macarrão, já que a filha não é nenhum pouco fã de tais pratos culinários.

**Felipe:** é um menino sonhador, não gosta muito de escola, costuma entrar em conflito com sua consciência frequentemente, quase sempre quando se trata de questões referentes à responsabilidade.

**Manolito:** é um garoto filho de comerciante, não é bom aluno, exceto em matemática porque costuma praticar bastante no mercado de seu pai, quer sempre lucrar, é um representante do capitalismo dentro das histórias.

**Susanita:** é uma menina que adora falar mal da vida dos outros e que sonha em encontrar um marido rico.

**Gille:** é o irmãozinho mais novo de Mafalda, nas histórias aparece como um personagem que está descobrindo o mundo e aparenta ser mais

esperto do que as outras crianças de sua idade.

**Miguelito:** é amigo de Mafalda, tem um temperamento um pouco egocêntrico, costuma ter dificuldades para entender as coisas que Mafalda diz, entendendo tudo de forma literal.

**Libertad:** é uma jovem pequenina que valoriza as coisas simples da vida.

**Burocracia:** é uma tartaruginha que foi dada de presente a Mafalda e Guille pelo pai, a menina deu este nome à tartaruga porque esta é bem vagarosa.

## 6. *Análises de tirinhas*

A seguir serão apresentadas respectivamente tirinhas do personagem Armandinho e Mafalda, em que se analisará o conteúdo crítico discursivo propostos pelos fragmentos, que contribuem na formação de leitores reflexivos e modificadores de suas realidades.

### 6.1. *Armandinho*

#### *Tira 1*



Nesta tirinha, Armandinho relata a experiência que vivenciou ao ficar sem energia elétrica em sua residência. Na atualidade não é novidade que as pessoas costumam chegar de suas tarefas diárias e ficarem conectadas na internet, seja em computadores, celulares, tablets ou ainda ficam as-

sistindo à programação que passam nas televisões.

Assim, em uma situação como a de Armandinho, expressa na tirinha, seria bem comum que as pessoas ficassem aborrecidas pela falta de energia elétrica, mas o protagonista da tirinha conta que esta circunstância foi o dia mais legal de sua vida, pois o pai dele leu uma história. Fica explícita a construção de um discurso de valorização da leitura e do próprio livro na atualidade.

### *Tira 2*



A tira 2 de Armandinho retrata o discurso da responsabilização dos jovens quanto ao futuro da natureza. Tem-se neste caso, a figura de um adulto conversando com o protagonista, questionando e enfatizando se quando Armandinho crescesse cuidaria da natureza, e como o menino não deixa nada passar, afirma que espera que sim, e que isso iria depender dos adultos não destruírem tudo antes.

Deste modo, pode-se verificar pela crítica do garoto que existe um porém em responsabilizar uma criança pelo futuro da natureza e este é justamente a manutenção do meio ambiente, para que se tenha o que cuidar, para que não seja destruída antes deste futuro chegar.

### *Tira 3*



A tira três retrata mais uma problemática de nossa sociedade, a des-

valorização da figura do professor, na historinha, Armandinho aparece assistindo televisão, e ao ver as notícias, se questiona sobre o motivo de algumas ações que são tomadas contra profissionais do ensino, chegando a refletir se, os professores são tão perigosos assim.

Neste momento seu pai lhe responde que para algumas pessoas os docentes podem sim representar perigo, pois ensinam as pessoas a pensarem.

Vivemos em uma sociedade em que muitas pessoas que não possuem instrução ou conhecimento são controladas por aqueles que estão no poder, sabe-se que é tarefa da escola e do professor levar os estudantes a aprenderem não apenas conteúdos das disciplinas escolares, mas fazer o indivíduo refletir sobre sua realidade, se tornando crítico e modificador dela.

Logo, o ataque ao agente mediador dessa mudança é evidenciado na tirinha, na tentativa de conscientização dos leitores para que este ato inaceitável acabe.

#### *Tira 4*



Na tira 4, Armandinho aparece triste por não ter conseguido se sair bem em uma avaliação na escola. O pai do garotinho o questiona, como não saber a resposta do elemento que é essencial à vida de todos os seres vivos, que começa com a letra “a”? O menino colocou como resposta a palavra amor, e obteve como resultado o erro.

Nesta história, podemos ver a visão crítica do protagonista, para ele o que está faltando em nossa sociedade e que é essencial para vida de todos é o amor, uma forma de sensibilizar a sociedade contra o discurso do ódio e colocá-las a favor do respeito e boa convivência entre as pessoas.

**Tira 5**



Na tirinha n.5, Armandinho está assistindo televisão, o canal de notícias anuncia que para realizar determinada ação não descrita na historinha, será preciso cortar recursos de outras áreas.

O menino logo encontra uma solução para o problema dizendo que, deveriam tirar recursos da corrupção, uma vez que é a área que possui mais recursos em nosso país.

A corrupção é um mal que assola não somente alguns políticos do Brasil, mas boa parte da população. Deste modo, sempre existem recursos alimentando esta área, logo, é uma boa proposta para melhorar todos os setores nacionais, a diminuição de ações corruptas, principalmente as que utilizam dinheiro público que deveriam estar sendo empregados para o bem da população.

**6.2. Mafalda**

**Tira 01**



Na tira nº 1 podemos observar a personagem Mafalda com seus ami-

gos: Felipe e Manolito reunidos, então, a mãe da menina questiona o grupo sobre o que estão brincando, e todos respondem que é “de governo”. Em seguida, os notifica que não quer saber de bagunça e Mafalda diz para sua mãe não se preocupar, porque o grupo não fará absolutamente nada.

O conteúdo da tirinha leva o leitor a refletir sobre a falta de ação ou omissão dos governantes. Fica clara a falta de credibilidade que os cidadãos (personagens) têm para com quem representa o povo.

Além do discurso crítico, verifica-se também imagetivamente a postura corporal de: Mafalda, Felipe e Manolito, os quais respectivamente estão: debruçada sobre a mesa, sentado com as mãos atrás da nuca, e com os pés em cima da mesa.

A cena indica o que os personagens imaginam que os governantes de fato fazem em seus cargos, ou seja, nada, tal fato aponta o descaso com questões sociais importantes que deveriam ser resolvidas e em vez disso são ignoradas.

### *Tira 2*



Na tirinha nº 2, temos Mafalda com Manolito, ele está lendo o jornal do dia e sua amiga pergunta o que tem de tão importante no periódico. Manolito responde que se trata das cotações do mercado de valores.

Mafalda logo questiona se tais valores são: morais, espirituais, artísticos e humanos, e Manolito, capitalista como sempre, finalmente diz que não, que são aqueles que de fato valem alguma coisa.

Nesta pequena história, o contraste entre as ideologias dos personagens é evidente, Mafalda acredita que os valores pertencentes a ética e a moral são verdadeiramente os mais importantes, tanto que deveriam estar no jornal diário.

No entanto, Manolito, que pensa sempre em lucrar, acredita que os valores ditos por sua amiga são insignificantes, os que realmente importam giram em torno do capitalismo.

Este esvaziamento moral e ético por parte de Manolito é atemporal, já que o leitor atual pode facilmente constatar nos jornais, a corrupção e a desumanidade de muitas pessoas, que preferem o dinheiro aos princípios que deveriam nortear a sociedade para uma vida harmônica.

### **Tira 03**



A tira nº 3 mostra Mafalda e Manolito caminhando pela rua e discutindo sobre o que esperar do ano novo.

Ele afirma que as pessoas esperam que o novo ano seja melhor do que o anterior, já Mafalda tem outra perspectiva, diz que o ano novo espera que as pessoas sejam melhores.

O tema da tirinha é algo que acontece sempre em nosso cotidiano, todos os anos as pessoas passam por dificuldades e quando o próximo ano se aproxima, fazem promessas e desejam que os acontecimentos sejam melhores do que os anteriores.

O que quase ninguém reflete é justamente o que Mafalda ressalta, o fato de que a primeira mudança deve vir de dentro das pessoas, se elas mudarem então o ano terá chance de ser melhor.

### **Tira 4**



Na tira acima, vemos Felipe e Mafalda na escola, em sala de aula, lá Mafalda alerta o amigo sobre a importância da leitura e do risco de não ler. A leitura proporciona ampliação dos conhecimentos, faz o leitor se tornar o indivíduo reflexivo e questionador de sua realidade.

A personagem diz ao amigo que não ler pode fazer com que ele seja obrigado a acreditar em tudo que for proposto a ele. Desta forma, verifica-se que o objetivo dos personagens é mostrar ao leitor que a ausência da leitura provoca alienação, e isso é o principal combustível para a falta de liberdade, já que quem é facilmente controlado, não tem a oportunidade de fazer boas escolhas, estando a mercê de pessoas exploradoras que não pensam no bem senão de si mesmas.

**Tira 5**



A tira nº 5 apresenta uma discussão entre os personagens: Mafalda, Felipe e Manolito. A temática da conversa é a valorização da cultura ou do dinheiro. Felipe afirma que a impressão de mais dinheiro do que livros é uma monstruosidade e que um dia a cultura será mais valorizada do que o dinheiro. Em seguida, Mafalda, com sua personalidade realista, adverte o amigo de que suas ideias são um tanto quanto ingênuas. Mais que depressa, Manolito reivindica que as ideias de Felipe não são ingênuas e sim perigosas.



Os três personagens figuram como estereótipos de opiniões da sociedade, temos claramente Felipe como aquele tem esperança de que um dia a cultura supere o comportamento capitalista; Mafalda como uma pessoa centrada que acha essa ideia utópica, pois quem detém o poder não possui este tipo de ideologia; e por fim Manolito que é aquele que censura, abomina, critica o pensamento de Felipe, dizendo que isso é algo perigoso.

Portanto, a partir do discurso do último personagem descrito, o leitor pode imaginar que se um dia a cultura for considerada mais importante do que o dinheiro, todos os problemas desencadeados pelo capitalismo como a exploração da mão de obra, desigualdade social, egoísmo e desumanidade se estagnarão e ganhará lugar a reflexão, o conhecimento, o questionamento, a humanidade e o bem comum. Assim, o próprio sistema impossibilita tal mudança que seria catastrófica para quem possui e controla o capital.

## **7. Considerações Finais**

Neste trabalho discutimos a importância das histórias em quadrinho na construção da criticidade discente. Ao perpassarmos pela história das HQs vemos que desde o princípio o homem é um ser imagético, expressa seus pensamentos e se comunica por meio da linguagem, sendo a linguagem não verbal uma das formas que mais nos faz fixar informações.

Dentro da linguagem temos a ideologia que a depender do objetivo do produtor pode exercer uma espécie de influência sobre o recebedor.

Essas influências podem ser positivas ou negativas, no campo do ensino as expectativas vão em direção da construção da criticidade, da reflexão sobre os contextos históricos e sociais, e de posse disso o educando pode modificar sua realidade a favor de suas necessidades.

Vimos a partir das tirinhas de Armandinho e Mafalda possibilidades de professores levarem para sala de aula, atividades que podem ampliar a criticidade de seus alunos, além de incentivar a leitura.

Esses personagens têm em comum uma visão de mundo diferente do que é considerado frequente em sociedade, é como se tivéssemos crianças conscientes de sua realidade que podem transmitir essa visão para seus leitores, formando adultos pensantes que não se deixam enganar, pois possuem conhecimento para tal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECK, Alexandre. *Contestador, Armandinho ganha fama no facebook*. Rio de Janeiro. 04/04/2013. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/megazine/contestador-armandinho-ganha-fama-no-facebook-8027174>>.

Acesso em: 04 de outubro de 2017. (Entrevista concedida ao jornal O Globo)

GOMES, Nataniel dos Santos; Marlon Leal Rodrigues (Org.). *Para o alto e avante! Textos sobre histórias em quadrinhos para usar em sala de aula – No prelo*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2012.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

MAFALDA ONLINE. *A história*. Disponível em: <<http://www.mafalda.net/index.php/>>

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Comunicación masiva: discurso y poder*. Quito: Editora Época, 1978.

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Parâmetros de textualização*. 1. ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 1997.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_; RAMOS, Paulo (Orgs). Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. *Quadrinhos na educação*. São Paulo: Contexto, 2009.

## O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO NO *YOUTUBE*: UMA PROPOSTA DE PROJETO DIDÁTICO

Ivanildo Felix da Silva Júnior (UFPB)  
[felix\\_junior@live.com](mailto:felix_junior@live.com)

### RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral desenvolver um projeto didático voltado a ampliar as habilidades de produção textual de alunos do 1º período do curso de publicidade e propaganda, a partir da produção do gênero anúncio publicitário no suporte *Youtube*. Como objetivos específicos, pretendemos: (I) Levar os alunos a conhecer as características sociocomunicativas do gênero anúncio publicitário no suporte *Youtube*; (II) Analisar a produção textual dos alunos, a fim de verificar quais características sociocomunicativas do gênero anúncio publicitário se destacaram em suas produções. Para realização dos objetivos propostos, alicerçamo-nos na pesquisa-ação. Além disso, adotamos como procedimentos metodológicos: o levantamento bibliográfico e a aplicação de um projeto didático. Os resultados demonstram que os anúncios publicitários produzidos pelos alunos corresponderam às características sociocomunicativas desse gênero discursivo. Tanto os anúncios da produção inicial, quanto os da produção final corresponderam aos critérios de análise propostos: consonância com a função social do gênero anúncio publicitário, sintonia com os aspectos temáticos do gênero, sintonia com os usos da linguagem típicos do gênero e mobilização de estratégias argumentativas típicas do gênero anúncio. Em termos de conclusão, ressaltamos que os saberes adquiridos com a apropriação das características sociocomunicativas do gênero anúncio publicitário, principalmente os saberes que aludem aos usos da fala e das suas formalidades, podem ser utilizados nas práticas corriqueiras dos alunos. Nesse sentido, contribuir para a formação de usuários competentes da língua solicita dos docentes a realização de um trabalho atrelado à apropriação dos gêneros.

#### Palavras-chave:

Anúncio publicitário. Produção de texto. *Youtube*.

### 1. Introdução

Ao ministrar a disciplina Análise e Interpretação de Textos no curso de Publicidade e Propaganda de uma faculdade privada na região metropolitana da cidade de João Pessoa, uma vasta quantidade de alunos demonstrou bastante dificuldade em utilizar a modalidade oral da linguagem em distintas situações. Ou seja, os alunos tinham bastante dificuldade em apresentar trabalhos oralmente, assim como expor sua opinião a respeito de um determinado assunto/tema através da linguagem oral. Diante dessa situação, decidimos desenvolver um projeto, a partir de um gênero discursivo/textual<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, alicerçamo-nos na perspectiva bakhtiniana, bem como na perspectiva da Linguística Textual (também conhecida como marcuschiiana). A primeira perspectiva adota a nomenclatura gêne-

pertencente ao cotidiano dos alunos com o objetivo de desenvolver as habilidades de produção textual desses sujeitos. Nessa perspectiva, escolhemos o gênero anúncio publicitário veiculado no suporte *Youtube*.

Esse gênero discursivo/textual faz parte não apenas da rotina cotidiana dos alunos, como também da sua rotina acadêmica. Diversos exemplares do gênero anúncio publicitário são propagados no cotidiano da sociedade contemporânea. O contexto situacional alusivo à proliferação das tecnologias computacionais ocasionou uma intensa publicação de exemplares desse gênero nas redes sociais (*Instagram, Facebook, Twitter* etc.), assim como em outros suportes digitais e mídias audiovisuais (*e-mail, sites diversos, youtube* etc.). Sob o suporte *Youtube*, o anúncio publicitário é concretizado mediante a materialidade audiovisual, trazendo, assim, relevantes contribuições para trabalhar a expressão e a desenvoltura oral dos alunos.

No que se refere ao ensino de língua, este, nos dias atuais, deve ser trabalhado mediante a abordagem de eixos de ensino: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística. De acordo com Maria Auxiliadora Bezerra e Maria Augusta Reinaldo (2013), esse viés é orientado pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN* (BRASIL, 1997; BRASIL; 1998), no final dos anos 90. Nesses documentos, predominam paradigmas que apontam como necessário um processo de modificação, no que diz respeito ao ensino de língua com *locus* na reflexão. Em outras palavras, o ensino de língua passa a englobar a reflexão e o uso. Com isso, as estratégias de ensino devem estar voltadas à articulação dos eixos leitura, escrita, fala, escuta e análise linguística. Para Maria Auxiliadora Bezerra e Maria Augusta Reinaldo (2013, p. 15),

Nos anos 90 (século XX), com a publicação dos PCN – *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental* (BRASIL, 1997 – séries iniciais – e 1998 – séries finais) – que sugerem o ensino de Português de forma reflexiva, simbolizado no esquema “uso → reflexão”. Para que esse ensino reflexivo ocorra, a língua é estudada nos eixos da fala, da escuta, da leitura, da escrita e da análise linguística, essa entendida como a reflexão sobre a língua e a linguagem.

Ainda com relação aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997; BRASIL; 1998), Maria da Graça Costa Val *et al.* (2007) esclarecem que esse documento promove a inserção dos gêneros discursivos/textuais não somente nas estratégias de ensino-aprendizagem, mas também nos livros didáticos. Tal inserção visa efetuar a promoção de estraté-

---

ros do discurso. A segunda adora a nomenclatura gêneros textuais. Nesse sentido, utilizamos o termo “gêneros discursivos/textuais” com o propósito de aludirmos às duas perspectivas mencionadas.

gias de ensino que primem pela compreensão e produção textual. Nesta última, estão inclusos tanto os gêneros discursivos/textuais da modalidade escrita, quanto os da modalidade oral. Na visão de Maria da Graça Costa Val *et al.* (2007):

Tem-se falado muito em gêneros textuais ultimamente. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* mencionam essa noção e se valem dela para tratar das práticas de compreensão e produção de textos orais e escritos. Os critérios de avaliação de livros didáticos do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) enfatizam a importância da diversidade de gêneros textuais nas atividades de compreensão e produção de textos, tanto escritos quanto orais. Os livros didáticos, por sua vez, têm se empenhado em apresentar coletâneas que incluam textos de diversos gêneros. (COSTA VAL *ET AL.*, 2007, p. 7)

Partindo dessa perspectiva, em virtude dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, as estratégias de ensino-aprendizagem de língua e os materiais didáticos passam a ser permeados de exemplares de gêneros discursivos/textuais com o objetivo de formar indivíduos competentes.

Maria da Graça Costa Val *et al.* (2007) pontuam também que os gêneros textuais projetam características comuns. Fazem parte desse acervo de características de constituição: os conteúdos temáticos, a composição estrutural, o estilo, as intenções/pretenções comunicativas, o contexto de produção, os suportes textuais etc. Em se tratando do ensino de língua, os autores destacam que as estratégias de ensino-aprendizagem devem ocasionar a reflexão sobre esses elementos constitutivos dos gêneros textuais, atentando para questões alusivas à adequação às suas necessidades sociocomunicativas. Essa reflexão pode se dar através do envolvimento nas atividades de compreensão e de produção de textos (tanto escritos, como orais). Dentre tais gêneros discursivos/textuais, destacamos o anúncio publicitário.

O gênero anúncio publicitário pode ser conceituado como um texto de comunicação pública ou comunicação de massa incumbido de realizar a transmissão de informações e, sobretudo, alavancar a incitação de determinados comportamentos. Esse gênero discursivo/textual é intrinsecamente direcionado a finalidades comerciais, a saber, a aquisição/compra de produtos e serviços. (VESTERGAARD; SCHORODER, 1998 *apud* FARIA; PINTO, 2010)

Diante dessa acepção, o gênero anúncio publicitário parte de uma ideia ou mensagem a ser difundida, objetivando acarretar tanto a promoção de uma marca relativa a um produto ou serviço, quanto à aquisição destes. A ideia ou mensagem deflagrada pelo texto publicitário tem por intento apreender/deter a atenção do público, projetando o desejo ou interesse dos sujeitos em face de um dado produto ou serviço. No corpo do texto publici-

tário, aparecem diferentes elementos discursivos (tanto verbais escritos, quanto imagéticos). Dessa feita, o anúncio publicitário está intrinsecamente direcionado a aspectos comerciais.

Este trabalho teve como objetivo geral desenvolver um projeto didático voltado a ampliar as habilidades de produção textual de alunos do 1º período do curso de publicidade e propaganda, a partir da produção do gênero anúncio publicitário no suporte *Youtube*. Como objetivos específicos, pretendemos: (I) Levar os alunos a conhecer as características sociocomunicativas do gênero anúncio publicitário no suporte *Youtube*; (II) Analisar a produção textual dos alunos, a fim de verificar quais características socio-comunicativas do gênero anúncio publicitário se destacaram em suas produções.

## **2. Fundamentação teórica**

### **2.1. Produção de texto: um olhar sobre a modalidade escrita e oral**

Com as pesquisas da linguística textual ou linguística de texto, a produção de texto corresponde a um processo interativo, que compreende à associação de conhecimentos linguísticos e gramaticais, conhecimentos prévios ou de mundo, conhecimentos textuais e atividades cognitivas, como dizem Ingedore Grunfeld Vilaça Koch e Vanda Maria Elias (2009).

De acordo com Telma Ferraz Leal e Kátia Leal Reis de Melo (2007), a produção de texto não consiste em uma atividade carecida e desprovida de uma finalidade. Pelo contrário, produzir textos consiste em uma atividade cuja finalidade é efetuar a prática da interação, bem como realizar ações de participação social. A efetivação da prática da produção textual abarca os usos de conhecimentos de distintos níveis de complexidade, bem como diferenciados atos cognitivos.

A produção textual requer dos sujeitos diferenciadas estratégias, que não se limitam apenas à apropriação e à familiarização com conceitos gramaticais normativos. Ou seja, produzir textos solicita dos sujeitos o uso de conhecimentos a respeito do contexto comunicativo (adequação do gênero, coenunciadores, tópicos etc.), diferenciadas ações (parafrasear, planejar o projeto de dizer, selecionar, agrupar ideias etc.), avaliar, revisar e reescrever o texto com a pretensão de ocasionar a interação com os leitores etc. (KOCH & ELIAS, 2009). Em suma, produzir textos não se restringe ao uso do código e ao domínio da norma, mas é reflexo de distintas ações/estratégias que aludem ao plano social, bem como à cognição huma-

na.

Segundo Beth Marcuschi (2007), as pesquisas acerca dos gêneros textuais deflagradas no âmbito da linguística textual trouxeram múltiplas alterações no trabalho envolvendo o texto no contexto educacional. Entre essas alterações que envolvem o texto, desponta uma nova perspectiva: a produção textual. Ensinar o aluno a produzir um texto requer um trabalho baseado nos gêneros discursivos/textuais, principalmente os que estão propagados nos espaços extraescolares. O trabalho com a produção de textos, ou melhor, com a produção de gêneros, é necessário a explicitação das suas condições de produção e de circulação. Nesse ínterim, produzir textos não é algo mais unicamente relacionado aos tipos textuais – narração, descrição e dissertação -, mas, sim, a uma ação diretamente relacionada aos gêneros discursivos/textuais.

Mariane Carvalho Bezerra Cavalcante e Beth Marcuschi (2007) defendem uma noção de língua real e situada cuja utilização acontece nas práticas corriqueiras, isto é, presentes em situações de interação formais ou informais, assim como privadas ou públicas. Esse processo acontece mediante textos reais, ou melhor, gêneros do discurso presentes no cotidiano dos sujeitos. Tais gêneros podem ser escritos ou orais. Dessa feita, a produção de texto pode ser tanto escrita, quanto oral.

### ***2.1.1. A produção de texto escrito***

Na ótica de Ingedore Grunfeld Vilaça Koch e Vanda Maria Elias (2009), o texto consiste em um evento sociocomunicativo procedente da coprodução efetuada entre dois interlocutores, a saber, autor e leitor. O texto tem como atribuição efetuar a interação entre interlocutores. Estes, por sua vez, exercem papéis ativos e estratégicos voltados a construir sentido. A construção de sentidos, porém, não é procedente apenas dos elementos normativos depositados no texto. O sentido se dá com a conexão de saberes culturais, históricos e sociais dos sujeitos. Nesse viés, a escrita e/ou produção de texto escrito é uma ação cujo objeto está na interação que é resultante da junção dos conhecimentos normativos, socioculturais e textuais, assim como ações cognitivas e metacognitivas.

Em virtude dos paradigmas linguísticos sócio-históricos, nos dias atuais, a escrita é vista como um processo interacional. De acordo com Irlandé Antunes (2003), a escrita como processo interacional abarca uma ação cooperativa entre sujeitos. Em outras palavras, essa perspectiva interativa de escrita abrange as ações de dois ou mais sujeitos que almejam os

mesmos fins. Nessa perspectiva, cada ação proferida é regulada e condicionada aos outros que fazem parte desse processo. As decisões tomadas pelo autor/enunciador no que diz respeito à escrita levam sempre em conta o outro com o qual interage. A escrita nesse viés interativo engloba, portanto, a parceria e o envolvimento entre os sujeitos, refletindo a dimensão interativa, dialógica e negociável da linguagem.

A produção de texto escrito é marcada pelo distanciamento entre autor e leitor, sendo erradicada a participação ativa e direta do leitor no momento da interação. Diante desse quadro, o autor constrói um perfil do seu possível leitor, prevendo suas possíveis reações em face da leitura. É a partir das previsões que esse autor traça do seu possível leitor, que seu texto é produzido. Desse modo, na produção do texto escrito, autor e leitor não se fazem presentes no mesmo contexto temporal e espacial. Com isso, a produção e a recepção do texto se dá em momentos diferenciados (KOCH & ELIAS, 2009).

A perspectiva interativa de escrita parte do pressuposto da existência do outro. Porém, a presença dos outros sujeitos não é algo simultâneo. Ainda assim, mesmo que o interlocutor não esteja lado a lado do autor no ato da produção textual, este deve considerá-lo em suas ações. Dessa forma, produzir um texto escrito solicita do autor dividir tal momento com um interlocutor que não se faz presente, olhando para o que será dito e como será dito (ANTUNES, 2003). Partindo dessa perspectiva, o decorrer do processo de escrita é caracterizado por esse ato de lembrar dos outros com quem interage, trazendo à tona sua presença imaginária a cada ação textual-discursiva efetuada.

Ancoradas em uma proposta sociointeracionista de processo de ensino-aprendizagem de língua, Telma Ferraz Leal e Kátia Leal Reis de Melo (2007) defendem que o ensino da produção de texto escrito no contexto educativo deve propiciar o contato dos alunos com múltiplas situações de escrita equivalentes as que acontecem além do campo escolar, isto é, extra-escolar. Partindo dessa perspectiva, as situações de escrita propostas pelo contexto educativo devem abarcar a produção textual de múltiplos e diversificados gêneros que atendam/adequem a diferentes finalidades comunicativas, bem como dialoguem com diversificados interlocutores, o que faz da escrita um objeto social.

Essas diversificadas funções comunicativas da escrita vão influir diretamente na escolha dos gêneros discursivos/textuais. Em função da diversidade de funções comunicativas dessa modalidade da linguagem, surgem diversificados gêneros que vão concretizar a interação verbal escrita. A es-



crita vai, desse modo, ser materializada em diferenciados gêneros, distribuindo-se e organizando-se na superfície linguística do texto, isto é, a superestrutura, como aponta Irandé Antunes (2003).

Para Irandé Antunes (2003, p. 48), a produção de texto escrito cumpre distintas e diversificadas funções sociocomunicativas. Ao longo do dia a dia dos sujeitos, a escrita se faz presente, atendendo a diversificadas pretensões que estão relacionadas com as práticas corriqueiras desses sujeitos. Como diz a autora, “pela escrita alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica, comenta, opina, argumenta, instrui, resume, documenta, faz literatura, organiza, registra e divulga o conhecimento produzido pelo grupo”. A escrita, portanto, não acontece desprovida de uma pretensão, uma vez que está sempre voltada a atender determinados fins.

É nesse sentido que Alexandro Silva e Kátia Leal Reis de Melo (2007) defendem a explicitação da finalidade e do interlocutor/enunciador no trabalho com a produção de texto. Na ótica dos autores, quando um sujeito se propõe a produzir um texto, ele o faz com um objetivo/finalidade, dirigindo sua produção a um interlocutor/coenunciador. Desse modo, produzir textos envolve sempre uma finalidade e destinatários concretos. Diante da perspectiva de efetuar situações de escrita equivalentes aos usos reais das rotinas do dia a dia, o trabalho com a produção de texto escrito deve envolver não apenas a escolha de um determinado gênero, mas também a abordagem da finalidade da produção e do interlocutor a que tal produção se destina.

Para Irandé Antunes (2003), o trabalho com o texto escrito deve sempre explicitar o leitor ou o interlocutor a que se destina a produção. Tal explicitação serve de parâmetro e referência, para que o autor saiba o que vai ser dito em sua produção. Desse modo, aquilo que será dito no texto é condicionado ao leitor/destinatário, passando por um processo de adequação que demanda sempre a presença imaginária do interlocutor.

Na visão de Telma Ferraz Leal e Kátia Leal Reis de Melo (2007), a produção de texto escrito engloba diferentes ações textuais e discursivas, tais como: selecionar ideias, selecionar termos lexicais, revisar gramaticalmente o texto etc. Produzir textos abrange, portanto, diversificados conhecimentos e ações discursivas. Ou seja, não se trata de uma ação cuja dinâmica depende única e exclusivamente do uso de normas gramaticais.

Nesse conjunto de ações textuais e discursivas, está a utilização de aspectos/fatores intertextuais. No dizer de Ingedore Grunfeld Vilaça Koch e Vanda Maria Elias (2006), a intertextualidade consiste em um processo, por

intermédio do qual o leitor ou produtor pode estabelecer elos/links com outros textos anteriores. No momento da leitura ou da produção, os sujeitos podem remeter a outros textos, lembrando ou fazendo usos de diversos aspectos. Quando o leitor ou produtor remetem a outros textos que faz parte da sua bagagem de leitura, ele está efetuando estratégias de recursos intertextuais, isto é, a intertextualidade.

Segundo Irandé Antunes (2009), na atividade da produção textual, o autor ou produtor faz uso dos seus conhecimentos. Esses conhecimentos, por sua vez, são derivados de sua bagagem de leitura. A bagagem de leitura é composta por todos os textos, aos quais o leitor teve acesso. Através dessa bagagem, o leitor adquiriu distintos conhecimentos, tais como: conhecimento sobre temáticas e problemáticas; conhecimentos sobre estruturas frasais, sequências tipológicas e gêneros textuais; conhecimentos sobre recursos linguísticos etc. Ao ler ou produzir textos, as pessoas podem remeter aos textos lidos anteriormente que contribuíram para a construção desses saberes, fazendo uso de tudo isso na sua produção textual.

Nesse sentido, o conceito de intertextualidade em relação à produção textual não está vinculado apenas aos argumentos que subsidiam a elaboração textual, mas também remetem ao vasto quantitativo de saberes e de informações que podem ser recuperadas do contato do leitor com textos anteriores.

Para Ingedore Grunfeld Vilaça Koch e Vanda Maria Elias (2009), em virtude do fato de o autor e do leitor não estarem presentes em um mesmo contexto espacial e temporal da produção de texto, a atividade da escrita acontece por intermédio de etapas distintas. São elas: o planejamento, a produção, a revisão e a reescrita. Nessas etapas, o autor tem a possibilidade de readequar seu texto ao seu interlocutor/leitor.

Segundo Irandé Antunes (2003), produzir um texto vai além da mera expressão escrita de ideias e informações em um determinado suporte. O processo de produzir texto dá-se, por intermédio de etapas complementares. São elas: o planejamento, a escrita, a revisão e a reescrita. Cada uma dessas etapas não aparece do nada. Pelo contrário, cada uma delas possui finalidades específicas.

O planejamento abarca os passos antecedentes à escrita do texto, englobando diversificadas ações, como: escolha e delimitação da temática sobre a qual o texto se debruçará; estabelecimento de objetivos, escolha do gênero discursivo/textual adequado, delimitação das informações a serem dispostas no texto, bem como delimitação da sequência dessas informações;

estabelecimento do perfil de seus leitores visando a adequar seus textos (escolhas linguísticas etc.) (ANTUNES, 2003).

A escrita compreende o registro das ideias e das informações no papel. Nesse momento, acontece o registro daquilo que foi expresso no planejamento. Para tal, o autor vai utilizar determinados fatores lexicais, assim como determinadas escolhas semânticas e sintáticas, mantendo sempre uma relação com o planejamento e com a situação comunicativa (ANTUNES, 2003).

A etapa da revisão e da reescrita corresponde à análise da escrita das informações que estão presentes na superfície do texto. Nessa etapa, o autor tende a confirmar se a finalidade comunicativa foi atendida, bem como acontece a confirmação referente ao atendimento ao tema, à coesão (de referência e de progressão) e à coerência, a questões normativas e lexicais. Nessa etapa, o texto passa por um processo de reformulação maciça, extinguindo aquilo não está adequado à situação de uso (ANTUNES, 2003).

No que diz respeito à produção de texto escrito, diversos autores apontam a junção entre leitura e escrita como um recurso extremamente valioso, já que propicia apropriação do aluno em relação aos gêneros discursivos/textuais. Telma Ferraz Leal e Kátia Leal Reis de Melo (2007) propõem o uso de situações de leitura com o objetivo de propiciar a familiarização e a apropriação dos alunos com relação a distintos gêneros. Por intermédio dessas situações de leitura, os alunos têm acesso a múltiplos gêneros e a suas finalidades/funções comunicativas, indexando modelos textuais na sua memória. O que, conseqüentemente, dá subsídios para o exercício da escrita. Em outras palavras, com o acesso a essas diversificadas situações de leitura e aos modelos textuais, os alunos passam a lidar com as características constitutivas dos gêneros, conhecendo diferentes estruturais e estilos de dizer. Para as autoras,

Como já anunciamos, a segunda razão para promovermos muitas situações de leitura de textos na escola é que a familiaridade com diferentes espécies textuais pode dar munção para que os alunos adotem gêneros textuais propícios às finalidades dos textos e tenham modelos de textos indexados na memória que tornem a tarefa de escrita mais fácil. A partir desses conhecimentos e desses modelos, os produtores podem, inclusive, manipular características de gêneros distintos para criar estruturas textuais diferentes, experimentando novos estilos. (LEAL; MELO, 2007, p. 24)

A articulação entre práticas de leitura e de escrita é, pois, algo de substancial relevância em se tratando da produção de textos na escola. Telma Ferraz Leal e Kátia Leal Reis de Melo (2007) refletem acerca das contribuições da realização de um trabalho amparado na conexão entre situa-

ções de leitura e de escrita. Para as autoras, a produção textual exige a leitura de diversificados gêneros. É por meio da leitura de distintos gêneros que o leitor constrói um conjunto de conhecimentos alusivos às características temáticas, composicionais e estilísticas dos textos difusos no cotidiano extraescolar. Consequentemente, tais conhecimentos dão subsídios, para a realização da produção textual. Na visão das autoras supracitadas,

Essa garantia só poderá ocorrer se percebermos a importância de termos modelos para a escrita dos textos, ou seja, para aprendermos a escrever, precisamos ler textos variados, para construirmos uma bagagem de conhecimentos temáticos e de conhecimentos relativos às características dos vários gêneros textuais. Em suma, queríamos deixar claro que consideramos que a leitura é essencial para a aprendizagem da escrita. (LEAL; MELO, 2007, p. 26)

Diante dessa perspectiva, produzir textos escritos envolve o contato do leitor como diversificados gêneros discursivos/textuais com a finalidade de apropriar-se do funcionamento global desses gêneros, sendo a leitura um recurso de extrema relevância na familiarização do autor/ enunciador com as características constitutivas dos gêneros.

### ***2.1.2. A produção de texto oral***

Como mencionado anteriormente, sob o viés dialógico da linguagem, o texto consiste em um local de interação efetuada por interlocutores ativos e estrategistas. O texto compreende duas modalidades: escrita e fala. Em ambas as modalidades, o grande objeto é a interação. Todavia, o texto escrito e o falado possuem diferenciações em sua coprodução, conforme preconizam Ingedore Grunfeld Vilaça Koch e Vanda Maria Elias (2009).

Em se tratando da fala, há uma antiga crença de que não há necessidade de a fala ser ensinada e/ou aprendida, visto que os sujeitos fazem uso dessa habilidade desde o nascimento. A escrita, por outro lado, deve ser ensinada e/ou aprendida. Essa função é de atribuição da escola. No entanto, os usos da fala não compreendem a espontaneidade do cotidiano, podendo ser abordados no contexto educacional (CAVALCANTE; MARCUSCHI, 2007; MARCUSCHI, 2001). Dessa feita, a produção de texto oral (assim como a produção de texto escrito) possui diversificadas particularidades, as quais devem ser abordadas no contexto educativo, sendo objeto de ensino.

Mariane Carvalho Bezerra Cavalcante e C. T. V. Teixeira (2007) são veementemente contrárias à tese da perspectiva dicotômica entre a escrita e fala. Ambas as modalidades consistem em formas de manifestações textuais normatizadas, sendo marcadas por particularidades.

É nesse sentido que Ingedore Grunfeld Vilaça Koch e Vanda Maria Elias (2009) refletem acerca das particularidades da produção do texto oral. Na visão das autoras, ao contrário do que acontece na produção do texto escrito na qual há um distanciamento espacial e temporal entre autor/leitor, a produção de texto oral compartilha da presença de ambos os interlocutores, uma vez que eles estão copresentes. Nessa perspectiva de produção de texto, tem-se uma produção verbal conjunta e ativa, visto que não há distanciamento entre autor/leitor, partilhando, assim, de um mesmo contexto de produção e recepção textual.

De acordo com Irandé Antunes (2003), a produção de texto oral consiste em um processo interativo caracterizado pela copresença do falante e do ouvinte, assim como pela alternância de papéis. Ao contrário do que acontece na produção do texto escrito em que a recepção do texto passa por um adiamento, na produção do texto falado, a interação entre autor e interlocutor acontece em um mesmo espaço e tempo. Ao longo da produção do texto falado, esses sujeitos, simultaneamente, planejam seu discurso e negociam a sequência do diálogo entre ambos. Na ótica da autora,

Todo evento de fala corresponde a uma interação verbal que se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores, em situação de co-presença, alternam seus papéis de falante e ouvinte. O discurso vai sendo, assim, coletivamente produzido, negociado, ao mesmo tempo em que vai sendo planejado, e sua sequência é determinada, quase sempre, na própria continuidade do diálogo. (ANTUNES, 2003, p. 50)

Aqui, reside a grande distinção entre a produção de texto escrita e oral: o contexto comunicativo de produção e recepção do texto. Na escrita, esse contexto não é o mesmo, visto que os interlocutores estão distanciados. Por outro lado, na fala, esse contexto é o mesmo, concretizando uma produção de texto em que os interlocutores estão lado a lado.

Irandé Antunes (2003) discute as modalidades da fala (formal e informal) que se refletem na produção de texto oral. Para a autora, a fala não detém um padrão homogêneo e único. Ou seja, a fala possui variedades que são correlatas a diferenciados fatores. Nesse sentido, ao produzir textos orais, os sujeitos utilizam-se da formalidade ou da informalidade, assim como da espontaneidade ou da não espontaneidade, sendo tal escolha relacionado com o momento de fala. Existem momentos de fala que não exigem dos sujeitos uma formalidade. Nesse caso, a produção de texto oral pode ser pautada na espontaneidade do momento de fala, sendo caracterizado pela informalidade. Por outro lado, existem momentos de fala que exigem dos sujeitos a formalidade. Nesse caso, a produção de texto oral deve ser ancorada em um maior planejamento e controle, já que o momento de fala é ca-

racterizado pelo uso da formalidade. O que também acontece na modalidade escrita. Para a autora,

Há momentos, de fala ou de escrita, em que tudo o que vai ser dito pode ser dito sem muita ou sem nenhuma formalidade, como há momentos em que tudo precisa ser cuidadosamente planejado e controlado. Naturalmente, a diferença que pretendo ressaltar aqui é aquela entre a fala mais informal. Quanto maior for a distância entre as duas, mais salientes serão as diferenças. A fala informal está normalmente presente nos contextos mais corriqueiros de conversação coloquial e caracteriza-se, em geral, por um vocabulário comum, restrito a esses contextos corriqueiros. (ANTUNES, 2003, p. 52)

Dessa maneira, a produção de texto oral passa por um processo de adequação relacionado à situação de interação que abarca, tanto momentos formais quanto momentos informais. Nesse processo de adequação, o falante vai proferir um texto falado mais espontâneo ou mais elaborado. A produção de texto oral é, pois, correlacionada ao uso, cabendo ao falante refletir e alterar sua produção, em função de fatores comunicativos contextuais.

Na visão de Irandé Antunes (2003), a produção de texto oral vem acompanhada de outros elementos que provêm de outras modalidades da linguagem. São exemplos: os elementos paralinguísticos, tais como: gestulações, mudanças nas expressões da face etc. Fazem parte desse conjunto os elementos suprasegmentais que englobam ao som, como é o caso dos: aspectos da entonação, acréscimo/decrécimo da intensidade sonora, pausas e hesitações.

A linguagem oral aparece, portanto, relacionada a outras modalidades linguísticas, como é o caso da: linguagem corporal, gestual etc. Essa junção de linguagens age não apenas na concretização da produção textual, mas também na construção de sentido.

Acerca disso Bernard Schneuwly, Sylvie Haller e Joaquim Dolz (2004) defendem que produção de texto oral não se restringe a fatores linguísticos ou prosódicos. Pelo contrário, esse tipo de produção se dá de forma articulada com as expressões da face, os gestos, os olhares, as posturas do corpo etc., o que contribui para o processo de construção de sentidos. Essas modalidades linguísticas que se confabulam com a fala são denominadas por tais autores como multissistemas da oralidade. Nas palavras dos autores,

A comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não significantes, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecido como significantes ou sinais de uma atitude. É assim que as mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confirmar ou invalidar a codificação linguística e / ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la (SCHNEUWLY, HALLER E DOLZ, 2004, p.134).

Bernard Schneuwly, Sylvie Haller e Joaquim Dolz (2004) fazem uma aprofundada especificação desses multissistemas da oralidade, conforme descrito na tabela abaixo.

MEIOS PARALINGÜÍSTICOS	MEIOS CINÉSTICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO FÍSICO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
Qualidade da voz Melodia elocução Pausas Respiração Risos Suspiros	Atitudes corporais movimentos gestos Troca de olhares mímicas faciais	Ocupação de lugares Espaço pessoal distância Contato	Roupas Disfarces Penteado Óculos Limpeza	Iluminação disposição de cadeiras Ordem ventilação decoração

**Quadro 1 – Meios não linguísticos da comunicação oral.**  
Fonte: Schneuwly, Haller & Dolz (2004, p. 134).

Sob o viés da perspectiva dos gêneros discursivos/textuais enquanto objetos de ensino, o contexto educacional deve abranger todas essas particularidades da linguagem oral, aderindo ao trabalho com esses gêneros arraigados no cotidiano.

No que se refere à produção de texto oral, para Mariane Carvalho Bezerra Cavalcante e C. T. V Teixeira (2007), o trabalho envolvendo a oralidade deve estar voltado a levar o aluno a apropriar-se e familiarizar-se com as características constitutivas dos gêneros (conteúdo temático, composição e estilo verbal), refletindo sobre a adequação dos gêneros aos contextos sociais. Em outras palavras, quais gêneros são solicitados diante de específicos contextos sociais.

O trabalho envolvendo a oralidade deve ocasionar a reflexão do aluno a respeito dos usos e das formalidades/informalidade dessa modalidade linguística. Ou seja, trabalhar com a oralidade nos processos de ensino e de aprendizagem vai além da fala e da conversa por si só. É, portanto, necessário propor situações didáticas com as quais o aluno reflita acerca dos usos formais e informais (CAVALCANTE; TEIXEIRA, 2007).

Por fim, ressaltamos mais uma vez o fato de a linguagem oral possuir diversas particularidades que não podem deixar de ser abordadas no contexto educacional. Mesmo diante de uma arcaica tese de que a oralidade consiste no local do erro e de comparações dicotômicas com a escrita, a modalidade oral possui aspectos/fatores de extrema importância na formação de um falante competente. Diante dessa constatação, as particularidades da produção de texto oral não podem deixar de fazer parte do contexto educacional.

Em função da orientação do ensino da produção de texto (escrita e oral) alicerçada na perspectiva da diversidade textual, é de extrema importância refletirmos acerca da noção de gêneros discursivos/textuais, elencando as principais tendências de estudos sobre gêneros.

## **2.2. Gêneros discursivos/textuais: algumas reflexões**

Hoje, no tocante ao ensino de língua, os documentos oficiais – *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil* – RCNEI, *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN, *Orientação Curriculares para o Ensino Médio* – OCEM etc. - brasileiros relativos à Educação Básica são categóricos ao preconizarem um processo de ensino-aprendizagem cujos gêneros discursivos/textuais sejam objetos de ensino, ocasionado a concretização das práticas de leitura, de produção de texto (escrita e oral) e de análise linguística.

No decorrer das últimas décadas, os gêneros discursivos têm sido estudados sob o enfoque de diferenciadas correntes. Neste trabalho, mencionamos as três perspectivas, a saber, a perspectiva bakhtiniana, a perspectiva marcuschiana e a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD.

Nos estudos bakhtinianos, os gêneros são vistos como gêneros do discurso. Consoante Mikhail Bakhtin (2000), o conceito de gêneros do discurso compreende os textos com os quais lidamos nas rotinas do dia a dia (escritos ou orais). Em outras palavras, os gêneros consistem nas produções de caráter escrito ou oral cujos sujeitos produzem com a pretensão de efetivar a interação verbal.

Os estudos bakhtinianos preconizam que os gêneros do discurso detêm consigo características relativamente estáveis, isto é, que se materializam nos distintos gêneros proliferados nas múltiplas situações de interação verbal presentes nas rotinas corriqueiras. São elas: a função/finalidade comunicativa, o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo verbal (BAKHTIN, 2000).

Amparadas nos estudos bakhtinianos, Ingedore Grunfeld Vilaça Koch e Vanda Maria Elias (2006; 2009) definem cada uma dessas características constitutivas professadas pelo filósofo russo. O plano temático compreende os assuntos e os temas esperados, ou seja, aquilo que é esperado de um determinado gênero discursivo, no que concerne ao conteúdo. O plano composicional compreende a estrutura e o esquema de distribuição da informação do gênero discursivo, juntando todos os aspectos/fatores que



constituem a organização estrutural (tanto os verbais, quanto os visuais). Já o plano estilístico compreende as escolhas linguísticas adotadas pelo enunciador ao produzir um gênero do discurso.

Além desses traços característicos relativamente estáveis, os gêneros do discurso têm consigo condições de produção. Estas surgem das escolhas dos sujeitos por determinados gêneros diante dos momentos comunicativos e interativos. Em outras palavras, em função das práticas comunicativas, os sujeitos realizam escolhas/opções por determinados gêneros discursivos, adotando como critério quais melhor se enquadram na situação de interlocução verbal (seja escrita ou oral), conforme evidencia Mikhail Bakhtin (2000).

Luiz Antônio Marcuschi (2010), por sua vez, destaca o papel da difusão da escrita alfabética e propagação dos gêneros. Para o autor, em virtude de uma cultura veementemente oral, a produção de gêneros foi extremamente limitada. Com a disseminação da modalidade escrita, os gêneros propagaram-se de maneira considerável. Esse quadro, porém, foi alterado drasticamente com a aparecimento da cultura impressa em meados do século XVIII. A proliferação dos gêneros, foi mais uma vez alavancada, em função da cultura eletrônica (televisão, rádio, telefone etc.), e da cultura das tecnologias da cultura e da informação –TICs. O que evidencia o fato de os gêneros estarem diretamente atrelados às práticas socioculturais.

Para o supracitado autor, os gêneros são caracterizados por suas finalidades comunicativas, cognitivas e institucionais. Os gêneros advêm do âmbito cultural e social, sendo resultante da coletividade, ou melhor, do trabalho coletivo traçado pelos sujeitos. Os gêneros são, pois, entidades sociodiscursivas que instigam a concretização das práticas sociocomunicativas disseminadas no âmbito sociocultural. Tais entidades instigam a ordenação e a estabilização das práticas sociocomunicativas. Nesse sentido, os gêneros refletem as ações sociais e coletivas construídas pelos sujeitos.

No que diz respeito aos estudos do interacionismo sociodiscursivo - ISD, os gêneros são vistos como ferramenta. Os postulados de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004) alçam os gêneros à casta de ferramenta que promove a junção entre as práticas de linguagem e os objetos escolares. Na visão dos referidos autores, os gêneros viabilizam o crescimento das habilidades dos sujeitos, bem como concedem possibilidades efetivas de participação nos episódios cotidianos e sociais.

Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004) e Luiz Antônio Marcuschi (2010) são concordantes, quando postulam que o trabalho com gêneros

no âmbito educacional deve consistir em uma prévia daquilo que os sujeitos vão se deparar nos eventos cotidianos. Ou seja, no âmbito educativo, devem acontecer situações didáticas que antecipem as práticas comunicativas com as quais os discentes vão se deparar nas suas rotinas diárias.

Diante dos arcabouços teóricos postos acima, ancoramo-nos na perspectiva bakhtiniana, assim como na perspectiva marcusiana (procedente do âmbito da linguística textual). Com isso, neste estudo, adotamos a nomenclatura gêneros discursivos/textuais.

### **3. Metodologia**

No presente capítulo, evidenciamos os procedimentos metodológicos empregados na elaboração deste estudo. Para realização dos objetivos propostos, ancoramo-nos na pesquisa-ação. Ainda em relação aos procedimentos metodológicos, recorreremos ao emprego do levantamento bibliográfico e dos projetos didáticos. Para tanto, recorreremos aos pressupostos teóricos de Guido Irineu Engel (2000), João José Saraiva da Fonseca (2002), David Tripp (2005), Telma Ferraz Leal (2010) e Carmi Ferraz Santos, Márcia Mendonça e Mariane Carvalho Bezerra Cavalcante (2007).

#### **3.1. A natureza da pesquisa**

Em se tratando da natureza da pesquisa, o referido trabalho se enquadra no âmbito da pesquisa-ação. De acordo com Guido Irineu Engel (2000), esse tipo de pesquisa tem como foco a articulação entre a pesquisa e a ação/prática, consistindo, assim, em uma atividade ancorada na participação e no engajamento do pesquisador. Para o referido autor, esse tipo de pesquisa emergiu com o objetivo de erradicar a lacuna entre o âmbito teórico e prático. A pesquisa-ação é substancialmente marcada pelo objetivo de efetivar um processo de aprendizagem para os envolvidos nesse processo. Com relação ao ensino, esse tipo de pesquisa compreende situações e problemáticas que requerem modificações. Tais situações ou problemáticas requerem uma interpretação dos sujeitos envolvidos, como, por exemplo, discentes, docentes, gestores etc.

Para João José Saraiva da Fonseca (2002), a pesquisa-ação abrange uma atuação intencional e planejada do pesquisador. Ou seja, trata-se de um tipo de pesquisa ancorada em procedimentos metodológicos planejados e sistemáticos, almejando modificar uma determinada realidade ou contexto. Esse tipo de pesquisa compreende não apenas a ação, mas também o plane-

jamento, o diagnóstico e a reflexão.

David Tripp (2005) volta seu olhar para o âmbito da pesquisa-ação educacional. Esta, na visão do autor, consiste em uma estratégia de potencialização de docentes e pesquisadores canalizados a aperfeiçoar e melhorar sua prática pedagógica, em prol da construção da aprendizagem discente.

### **3.2. Os sujeitos da pesquisa**

O referido projeto foi aplicado em uma faculdade privada na região metropolitana da cidade de João Pessoa, envolvendo alunos do primeiro período do curso de publicidade e propaganda. Participaram 19 (dezenove) alunos matriculados na disciplina "análise e interpretação de textos". Tais alunos estão situados na faixa etária dos 17 a 24 anos. 60% (sessenta) desses alunos foram beneficiados por programas sociais, tais como o PROUNI e o FIES.

### **3.3. Os procedimentos metodológicos**

Em se tratando dos procedimentos metodológicos, recorremos ao levantamento bibliográfico, assim como à aplicação de um projeto didático. Ambos descritos a seguir.

#### **3.3.1. O projeto didático**

No que se refere ao projeto didático, utilizamos como aparato teórico os referenciais de Telma Ferraz Leal (2010) e Carmi Ferraz Santos, Márcia Mendonça e Mariane Carvalho Bezerra Cavalcante (2007). Segundo Telma Ferraz Leal (2010), os projetos didáticos compreendem um tipo de atividade de intervenção pedagógica diretamente vinculada a um objetivo/propósito. Nesses projetos, são efetuadas situações didáticas que, na maior parte dos casos, visam a solucionar uma dada problemática. Para a autora, no decorrer da realização do projeto, as ações efetuadas devem estar diretamente conectadas uma com as outras, bem como devem estar em sintonia com o objetivo/propósito a ser concretizado. Tais ações devem ainda estar intrinsecamente ligadas a um produto final. Este emerge como fruto das ações realizadas. Os projetos didáticos requerem a ação conjunta e coletiva dos sujeitos envolvidos em todas as etapas do projeto. Esse tipo de atividade engloba a seleção de conteúdos e estratégias focados não apenas na concretização do objetivo e do produto final, mas também na resolução da problemática em

questão.

Na ótica de Carmi Ferraz Santos, Márcia Mendonça e Mariane Carvalho Bezerra Cavalcante (2007), os projetos didáticos/temáticos consistem em um tipo de atividade focada na promoção de competências e habilidades, assim como na utilização dos conteúdos informativos obtidos nos contextos cotidianos. Nesse tipo de atividade, ocorre a conexão de diferenciados saberes, em prol da promoção de respostas ou da solução de problemáticas em jogo no processo de ensino-aprendizagem. No viés dos projetos didáticos/temáticos, almeja-se que os conteúdos adquiridos e, em especial, os saberes construídos sejam significativos e aplicados nos contextos além do âmbito escolar.

Com foco no ensino de língua, Carmi Ferraz Santos, Márcia Mendonça e Mariane Carvalho Bezerra Cavalcante (2007) apontam que os projetos didáticos/temáticos possibilitam a efetivação de um trabalho focado na promoção da amplificação das habilidades referentes aos usos da língua. Essa ampliação da competência discursiva abrange a compreensão e a produção textual (seja escrita ou oral). A perspectiva dos projetos didáticos/temáticos reflete, portanto, um viés de ensino propenso à efetivação da autonomia discente, assim como a promoção de ações/attitudes responsáveis e conscientes. Esse viés de ensino foca na promoção da cidadania dos discentes.

Partindo dessa perspectiva, elaboramos o projeto *O Anúncio Publicitário na Sala de Aula: senta, que lá vem argumentação*. O referido projeto teve por objetivo ampliar as habilidades de produção textual de alunos do 1º período do curso de publicidade e propaganda, a partir da produção do gênero anúncio publicitário no suporte *Youtube*. Atrelado a esse, objetivávamos que: (I) os alunos se apropriassem das características sociocomunicativas do gênero anúncio publicitário no suporte da web (no *Youtube*); (II) os alunos se apropriassem das estratégias argumentativas típicas desse gênero (usos de estereótipos, uso de argumentos de autoridades, uso do resultado do produto, uso predominante de cores etc.), como aponta Dioni Maria dos Santos Paz (2002).

Para tanto, elaboramos o referido projeto e suas respectivas etapas, conforme descrito a seguir.

**PRIMEIRA ETAPA:** No laboratório de informática da unidade de ensino, solicitamos que cada aluno pesquisasse no *Youtube* exemplos de anúncios publicitários. Após isso, reunimos os alunos em grupos e solicitamos que cada grupo escolhesse um dos anúncios pesquisado no *Youtube*. Após a escolha, cada grupo responderia às seguintes questões: (I) Quais as diferenças entre o anúncio publicitário impresso e no formato do *Youtube*?; (II) Quais as estratégias argumentativas utilizadas no seu anúncio?

**SEGUNDA ETAPA:** Cada grupo apresentou seu anúncio, bem como suas reflexões diante dessas indagações.

**TERCEIRA ETAPA:** Realização de oficina didática, abordando as características sociocomunicativas e as estratégias argumentativas típicas do gênero anúncio publicitário, bem como o funcionamento desse gênero no suporte *Youtube*.

**QUARTA ETAPA:** Proposta de produção de um vídeo com um anúncio publicitário de um produto já conhecido no mercado ou fictício, com a participação dos alunos na narrativa do vídeo. A produção aconteceu na sala de aula ou em algum local do dia a dia dos alunos (residência, praça etc.).

**QUINTA ETAPA:** Revisão dos vídeos produzidos pelos alunos, objetivando verificar se suas produções estão em sintonia com as características sociocomunicativas do gênero anúncio publicitário.

**PRODUTO FINAL:** Produção final dos alunos.

#### **Quadro 2 – Síntese do Projeto Didático**

### **3.4. A execução do projeto**

O processo das produções dos alunos aconteceu baseado nas etapas da produção de texto: planejamento, produção, revisão e refacção.

#### **3.4.1. O início das atividades**

Iniciamos o projeto *O Anúncio Publicitário na Sala de Aula: senta, que lá vem argumentação* com uma indagação acerca das diferenciações entre o anúncio no suporte impresso e no suporte *Youtube*. A partir das respostas dos alunos, lançamos a proposta de uma atividade de pesquisa no laboratório de informática da unidade de ensino. No laboratório de informática, solicitamos que cada aluno pesquisasse individualmente exemplares do gênero anúncio publicitário no suporte *Youtube*, explorando as características desse suporte. No final da aula, dividimos a turma em quatro grupos. Após isso, solicitamos que cada grupo escolhesse um exemplar de anúncio publicitário compartilhado no *Youtube* e respondesse às seguintes questões: (I) Quais as diferenças entre o anúncio publicitário impresso e no formato do *Youtube*?;

(II) Quais as estratégias argumentativas utilizadas no seu anúncio?

Na aula seguinte, cada grupo apresentou o exemplar de anúncio escolhido, bem como suas reflexões em torno das características emergidas do suporte *Youtube*, assim, como das estratégias argumentativas mobilizadas identificadas nos seus respectivos exemplares. Essa atividade tinha como objetivo não apenas inserir os alunos no âmbito dos conhecimentos alusivos à esfera publicitária, como também estimular os usos da oralidade no contexto da sala de aula.

Na aula seguinte, realizamos uma oficina didática com a finalidade de contextualizar o conceito de gênero anúncio publicitário, retratando sua intenção comunicativa, suas características sociocomunicativas e as estratégias argumentativas características desse gênero discursivo/textual. Nessa oficina, apresentamos exemplos de anúncios publicitários compartilhados no suporte *Youtube*, enfocando o funcionamento desse suporte.

Com essas atividades, objetivávamos contextualizar as características sociocomunicativas do anúncio publicitário, facultando a apropriação dos alunos, em torno desse gênero. Isso, conseqüentemente, deu subsídios aos alunos para conseguirem produzir seus exemplares do gênero anúncio publicitário.

Na etapa do planejamento, os alunos foram divididos em dois grupos. Nessa etapa, aconteceu a escolha dos produtos a serem divulgados, a partir dos anúncios publicitários, bem como a seleção de ideias e a seleção de estratégias a serem utilizadas nesses anúncios. Todos os alunos participaram da elaboração de ideias. No entanto, nem todos participaram da produção dos vídeos.

Na proposta inicial da produção, propomos que os anúncios publicitários divulgassem um produto fictício ou um produto já existente no mercado. Inicialmente, ambos os grupos optaram por elaborar anúncios de produtos já comercializados. Porém, os alunos acrescentaram algumas novas características a esses produtos.

O primeiro grupo idealizou um spray com a finalidade perdurar os efeitos da escova capilar durante o período de sete dias. Ou seja, após à escova, as consumidoras podem utilizar o referido spray e molhar o cabelo à vontade que os efeitos da escova permanecem. Os alunos optaram por criar um nome fictício, a saber, *Cresce Pelo*. O segundo grupo idealizou um creme dental clareador dos dentes cujo efeito tem início imediato, ou melhor, duas horas após sua utilização.

Diante da proposta de construir um anúncio publicitário relativo a um produto real ou fictício, os alunos optaram pela segunda proposta. Cada grupo criou um produto fictício (ainda não existente no mercado), elaborando estratégias a serem utilizadas na construção do anúncio publicitário.

### **3.5. A análise das produções dos alunos**

Para análise das produções iniciais dos grupos, tomamos como critérios de análise:

- Consonância com a função social do gênero anúncio publicitário;
- Sintonia com os aspectos temáticos do gênero anúncio publicitário;
- Sintonia com os usos da linguagem típicos do gênero anúncio publicitário;
- Mobilização de estratégias argumentativas mais recorrentes no gênero anúncio publicitário

## **4. Resultados**

Os resultados mostram que os anúncios publicitários produzidos pelos alunos corresponderam às características desse gênero discursivo/textual. Tanto os anúncios da produção inicial, quanto os da produção final apresentaram distintas características típicas desse gênero. Entretanto, os anúncios da produção inicial não foram muito extensos, apresentando, assim, uma curta extensão e poucas características sociocomunicativas. Todos os anúncios não apresentaram ausência de características sociocomunicativas desse gênero, correspondendo, assim, aos critérios função social, aspectos temáticos e usos da linguagem correlatos ao gênero anúncio publicitários.

Como trabalhamos com base nas etapas da produção de texto (planejamento, produção inicial, revisão, reescrita/refacção e socialização), realizaremos a descrição dos resultados a partir dessas etapas.

### **4.1. A produção inicial**

O anúncio produzido pelo primeiro grupo correspondeu às características sociocomunicativas desse gênero discursivo/textual. Nesse gênero, é

veiculado um spray capilar que prolonga os resultados da escova por sete dias, mesmo com o uso de água no cabelo. Para divulgar o produto, os alunos elaboraram uma peça de campanha publicitária, na qual uma jovem aparece segurando o produto, proferindo a seguinte frase: “Use Cresce Pelo! Ele deixa seu cabelo calminho, calminho. Cresce Pelo age na raiz do cabelo, prolongando a escova durante sete dias, mesmo você usando água no cabelo”.

O referido anúncio está em consonância com a função social do gênero anúncio publicitário, uma vez que divulga uma mensagem, objetivando viabilizar a promoção da concordância do leitor com a ideia expressa na mensagem e, conseqüentemente, instigar a aquisição do produto promovido pelo anúncio, como esclarecem Ana Gabriela da Costa Lara e Lívia Cristina Pereira de Souza (2007). No gênero anúncio publicitário, predomina a propagação de uma mensagem cujo cerne está na promoção da adesão do leitor, bem como na promoção da tomada de uma atitude. Nesse caso, a aquisição do produto e/ou serviço.

O texto produzido pelos alunos também está em sintonia com os aspectos temáticos do gênero anúncio publicitário, assim como com os usos da linguagem típicos desse gênero discursivo/textual. Nessa produção, os alunos trazem aquilo que é esperado do gênero anúncio a respeito de temas e assuntos (KOCH; ELIAS, 2009), isto é, enunciados focados na promoção de um produto ou serviço, mobilizando estratégias argumentativas com a finalidade de alavancar a persuasão do público consumidor.

No que concerne aos usos da linguagem (leiam-se estilo verbal), a produção dos alunos mobilizou um padrão linguístico de fácil compreensão e entendimento, mas formal do ponto de vista da norma gramatical. Além disso, o referido anúncio mobilizou o uso de verbos no imperativo. Forma verbal está bastante recorrente nos textos da esfera publicitária.

A produção do primeiro grupo também está em sintonia com a mobilização de estratégias argumentativas mais recorrentes no gênero anúncio publicitário. Nessa produção, os alunos optaram pela promoção dos efeitos do produto, veiculando sua serventia e sua potencialidade que é perpetuar os resultados da escova durante sete dias, mesmo com a utilização de água no cabelo. Para tal, os alunos utilizaram como estratégias o humor, a ironia e a intertextualidade. O humor e a ironia aparecem no seguinte trecho: *Cresce Pelo deixa seu cabelo calminho, calminho*”. O nome vai de encontro à finalidade do produto. Contudo, a escolha consiste em uma estratégia argumentativa cujo foco é atrelar o cômico ao nome do produto. Nesse trecho, aparecem ainda marcas intertextuais, que remetem ao anúncio publicitário do



calmante Maracujina (*Maracujina te deixa calminho, calminho*).

O anúncio produzido pelo segundo grupo correspondeu às características sociocomunicativas desse gênero discursivo/textual. Nesse gênero, é veiculado um creme dental que tem a potencialidade de clarear os dentes duas horas após a utilização do consumidor. Com o propósito de veicular o referido produto, os alunos construíram uma peça de campanha publicitária, na qual uma jovem aparece segurando o produto, proferindo a seguinte frase: “Use Sensitive!!! Ele clareia seus dentes duas horas após o uso. E também elimina bactérias e caries dos seus dentes”. Nesse anúncio, os alunos optaram por manter o nome de um creme dental já existente e comercializado no mercado. No entanto, eles acrescentaram uma nova potencialidade no produto. Aludimos, nesse ponto, ao rápido processo de clareamento dental. Tal processo tem início duas horas após a sua utilização.

A produção dos alunos também está em consonância a função social do gênero anúncio, já que difunde uma mensagem que ambiciona ocasionar a compra de produtos e/ou serviços. Ou seja, a produção dos alunos está incluída no âmbito dos gêneros publicitários, que são canalizados a acarretar a persuasão dos sujeitos com vistas a ensinar a compra de produtos, conforme evidencia Caroline Costa Silva (2015).

O anúncio produzido pelos alunos também está em sintonia com o conteúdo temático do gênero anúncio publicitário, bem como com os usos da linguística típicos desse gênero. A produção dos alunos vai ao encontro das temáticas e dos conteúdos esperados (KOCH; ELIAS, 2009) do gênero anúncio publicitário. Isto é, o anúncio em debate traz conteúdos canalizados na potencialização de produtos, bem como conteúdos canalizados em aspectos extremamente comerciais cujo foco é fomentar a venda do produto. No que diz respeito aos usos linguísticos típicos desse gênero, o anúncio mobiliza a modalidade formal da linguagem, bem como verbos na forma imperativa.

A produção dos alunos também está compatível com a mobilização de estratégias argumentativas típicas do gênero anúncio publicitário. Nessa produção, os alunos empregaram a estratégia da divulgação dos efeitos do produto, promovendo sua potencialidade de iniciar o clareamento dos dentes dos seus consumidores duas horas depois da sua utilização.

Além disso, os alunos optaram pela estratégia da utilização de estereótipos, ou seja, pessoas que detêm perfeitos aspectos estéticos, como preconiza Dioni Maria dos Santos Paz (2002). Entre o grupo, os alunos escolheram a aluna que reunisse os traços típicos das modelos utilizadas nas pe-

ças publicitárias, como: boa estética facial e um ótimo sorriso. Outra estratégia mobilizada foi a escolha da roupa blusa branca cuja finalidade é reforçar as potencialidades do produto na ação de clareamento dental, o que promove a cor branca nos dentes dos seus consumidores.

#### **4.2. A revisão**

Na etapa da revisão, questionamos os alunos a respeito de quais elementos poderiam ser incorporados às suas produções com a finalidade de complementar as estratégias de convencimento e persuasão dos consumidores. Ou seja, o que poderia ser acrescentado com vistas a promover a ampliação dos seus anúncios. Nesse ponto, os alunos apontaram como necessário promover a ampliação dos enunciados e falas, bem como dos sujeitos presentes nos anúncios publicitários.

#### **4.3. A produção final**

A produção do primeiro grupo ampliou a quantidade de sujeitos presentes no anúncio, bem como seus enunciados. No anúncio em debate, o foco continuou na potencialização da promoção dos efeitos do produto, isto é, o prolongamento dos reflexos da escova, apesar da utilização da água. Para tanto, aparecem duas alunas, proferindo enunciados em três situações distintas.

Na primeira situação, aparece uma consumidora saindo de um salão de beleza, deparando-se com uma forte chuva. Diante disso, ela procura uma sombrinha desesperadamente. Essa primeira situação demonstra a necessidade do seu público alvo. Ou seja, o uso dessa situação tem por objetivo que as possíveis consumidoras do produto se vejam inseridas nesse contexto, identificando-se com tal necessidade. Esta, por sua vez, pode ser suprida e sanada com produto veiculado, o que alude à questão do mito da necessidade, conforme preconiza Danielle da Mota Bastos (2009).

Na segunda situação, outra aluna aparece segurando o produto em questão, dialogando com as possíveis consumidoras, o que reforça o foco de atuação do produto. Isto é, o emprego dessa segunda situação e enunciado tem como objetivo fazer com que as possíveis consumidoras se enquadrem no contexto e no perfil evidenciados no anúncio.

Na terceira situação, a primeira aluna reaparece após o uso do produto em jogo, enfocando seus efeitos positivos em face dos contextos situaci-

onais evidenciados nas situações anteriores. Tal situação tem por objetivo demonstrar a potencialidade do produto, reforçando sua credibilidade, conforme quadro abaixo.

**PRODUTO:** Cresce Pelo

**FUNCIONAMENTO DO PRODUTO:** O spray capilar atua na manutenção dos efeitos da escova, por um período de 7 dias.

**SITUAÇÃO 1:** Uma jovem saindo do salão com o cabelo escovado, procurando desesperadamente uma sombrinha na bolsa.

**TEXTO 1:** Oh, não!! Eu acabei de fazer escova no cabelo e começou a chover. O que eu faço?

**SITUAÇÃO 2:** Uma jovem segurando o produto anunciado.

**TEXTO 2:** Você está cansada de passar por isso? Use Cresce Pelo!! Com ele, seu cabelo não se arma como um guarda-chuva, quando vê água.

**SITUAÇÃO 3:** Uma usuária do produto, sentando em um sofá, falando a respeito do produto.

**TEXTO 3 (USUÁRIA DO PRODUTO):** Depois que eu comecei a usar Cresce Pelo, minhas preocupações acabaram. Agora, posso fazer escova e sair na chuva a qualquer momento, tomar um banho de piscina ou de mar. Use Cresce Pelo.

### **Quadro 3 - Descrição da refação do anúncio produzido pelo primeiro grupo**

A produção acima está em consonância com a função social do gênero anúncio publicitário, devido ao fato de externar uma mensagem ancorada em uma natureza argumentativa e persuasiva cujo foco é induzir o consumidor a adquirir produtos e/ou serviços, como defendem Ângela Maria Leite Aires e Marcelo Medeiros da Silva (2013).

A produção acima também está em sintonia com os aspectos temáticos do gênero anúncio publicitário, assim como com os usos da linguagem típicos desse gênero discursivo/textual. A produção dos alunos está de acordo com os temas e assuntos esperados desse gênero (KOCH; ELIAS, 2009).

No anúncio acima, são empregados mensagens que estão vinculados a objetivos comerciais e lucrativos, almejando viabilizar a efetivação da indução do consumidor à compra, como suscitam Ângela Maria Leite Aires e Marcelo Medeiros da Silva (2013). No que se refere aos usos da linguagem típicos do gênero anúncio publicitário, os enunciados proferidos estão ancorados nos usos formais da língua. No entanto, tais usos são de fácil compreensão, adequando-se a qualquer público.

A produção também corresponde à mobilização de estratégias argu-

mentativas típicas do gênero anúncio publicitário. Como mencionado anteriormente, o anúncio acima continua com o foco na veiculação dos efeitos do produto, proliferando suas potencialidades de uso. Para isso, os alunos elaboraram três situações. A primeira situação antecede a utilização do produto em foco, evidenciando a precisão do produto. Na segunda situação, há um diálogo direto com o consumidor, reforçando a necessidade das suas possíveis consumidoras. Para realizar tal faceta, ocorre a utilização do humor, associando a não utilização do produto a um guarda-chuva, o que remete ao volume do cabelo. A terceira situação se dá após o uso do produto, mostrando sua eficácia.

A produção do segundo grupo também optou pelo aumento do quantitativo dos sujeitos que aparecem no anúncio, assim como pela ampliação das suas falas. Nesse anúncio, os alunos optaram por reforçar os efeitos do uso do produto, bem como por recorrer ao apelo de uma autoridade correlata ao produto em debate. Para alavancar esse efeito, aparecem duas alunas, proferindo falas distintas que estão vinculadas a determinados propósitos comunicativos.

Na primeira situação, aparece uma aluna segurando um copo branco, dialogando e indagando os possíveis consumidores do produto. Suas falas têm como objetivo aludir à necessidade dos consumidores em face do produto veiculado. Dito de outro modo, as indagações proferidas na primeira situação almejam perpetuar o mito da necessidade, que pode ser solucionado com a aquisição do produto divulgado (BASTOS, 2009).

Na segunda situação, aparece outra aluna vestida com um jaleco branco, exercendo o papel de uma odontologista. Suas falas têm por objetivo comprovar a potencialidade do produto. Tal comprovação é efetivada mediante as falas de um profissional da área, o que traz à tona o apelo à autoridade, como menciona Dioni Maria dos Santos Paz (2002). O quadro abaixo descreve os diálogos traçados no referido anúncio.

**PRODUTO:** Sensitive

**FUNCIONAMENTO DO PRODUTO:** O creme dental atua no clareamento dental, alavancando efeitos duas horas após sua utilização.

**SITUAÇÃO 1:** Uma jovem vestida com roupa do dia a dia, segurando um copo branco.

**TEXTO 1 (USUÁRIA DO PRODUTO):** Você está cansada de perceber as pessoas olhando para as manchinhas dos seus dentes? Use Sensitive e fique segura nas conversas. Seus dentes vão ficar tão brancos quanto um copo de leite.

**SITUAÇÃO 2:**

**TEXTO 2 (DENTISTA):** Sensitive age diretamente no clareamento dental. Ele combate também as caries e o tártaro. Você ficará livre de qualquer problema.

**Quadro 4 - Descrição da refacção do anúncio produzido pelo segundo grupo**

A produção acima está em consonância com a função do gênero anúncio publicitário, uma vez que emprega mensagens ancoradas em um viés comercial, lucrativo e monetário. Essas mensagens são pautadas em discursos argumentativos e persuasivos propensos a fomentar a indução do consumidor, no tocante à aquisição de produtos, como aponta Ângela Maria Leite Aires e Marcelo Medeiros da Silva (2013).

A referida produção ainda está em sintonia com os aspectos temáticos e com os usos linguísticos característicos do gênero anúncio publicitário. No que tange aos aspectos temáticos do anúncio publicitário, a produção dos alunos enfoca temáticas e conteúdos característicos desse gênero, tais como: discursos característicos e peculiares à esfera publicitária, perpetuando estereótipos, identidades e padrões de perfeição a serem imitados, o que tem como intento aguçar o desejo de compra do consumidor (AIRES & SILVA, 2013). A produção desse grupo também está compatível, quanto aos usos linguísticos característicos da esfera publicitária, mobilizando um padrão linguístico acessível a distintos públicos, bem como o modo verbal imperativo.

O anúncio produzido pelos alunos também está em sintonia com a mobilização de estratégias argumentativas peculiares desse gênero discursivo/textual. Nesse ponto, é possível perceber que alunos mobilizaram algumas estratégias argumentativas. A primeira diz respeito ao uso de estereótipos, na qual uma jovem detentora de um ótimo padrão estético fácil divulga o produto em debate. Para Dioni Maria dos Santos Paz (2002), essa estratégia argumentativa é ancorada na lógica da apresentação de modelos a serem seguidos. A ação de seguir é vinculada à compra do produto, o que dar a entender que o consumidor alcançará o mesmo padrão estético ou situacional das pessoas que divulgam o produto.

Outra estratégia argumentativa mobilizada nesse anúncio foi o emprego de cores correlatas aos efeitos do produto. Nesse caso, o branco. O emprego da cor branca aparece na blusa da aluna, bem como no copo utilizado e no enunciado proferido pela aluna. Tal enunciado associa o uso do produto ao branco de um copo de leite, o que reforça a potencialidade do creme dental em destaque.

A última estratégia argumentativa empregada refere-se ao apelo à autoridade que comprova a potência do produto, conforme pontua Dioni

Maria dos Santos Paz (2002). Tal autoridade, em geral, é um profissional pertencente à área a que está vinculado produto veiculado. No caso desse anúncio, os alunos optaram por uma odontologista. Ou seja, uma aluna vestida com um jaleco. Suas falas não apenas ratifica a credibilidade do produto, como também fortalece e solidifica a imagem do produto perante os consumidores.

Diante dos aspectos expostos, os resultados das análises apontam que as produções dos alunos correspondem àquilo que é exigido e requerido, em se tratando das características sociocomunicativas do gênero anúncio publicitário. Nesse sentido, os anúncios produzidos pelos alunos não apresentam elementos que afetam ou prejudicam a qualidade textual, o que demonstra a apropriação dos discentes diante aos aspectos característicos desse gênero discursivo/textual.

### **5. Considerações finais**

O projeto *O Anúncio Publicitário na Sala de Aula: senta, que lá vem argumentação* almejou promover a ampliação das habilidades relativas à produção textual dos alunos do 1º período do curso de publicidade e propaganda de uma faculdade privada localizada na região metropolitana da cidade de João Pessoa (PB). Correlato a esse objetivo, almejavamos promover a apropriação/familiarização dos alunos, em torno do gênero anúncio publicitário no suporte *Youtube*.

Diante das análises realizadas, ressaltamos que a produção do gênero anúncio publicitário envolve etapas sequenciais. A primeira delas é o planejamento textual. Em tal etapa, a seleção de ideias e de argumentos, bem como a formulação dos enunciados a serem proferidos acontece mediante à modalidade escrita da linguagem. Nas etapas seguintes, acontece a moldagem dos enunciados escritos, para a modalidade oral. Dessa feita, o gênero anúncio publicitário no suporte *Youtube* é concretizado mediante os usos da modalidade oral da linguagem.

Com a utilização desse gênero discursivo/textual no âmbito da sala de aula, realizamos um trabalho voltado a ampliar e a aguçar o desenvolvimento dos usos orais dos alunos envolvidos nesse projeto. Conseqüentemente, conseguimos realizar atividades que promoveram a mobilização dos saberes adquiridos voltados ao âmbito da sala de aula, em prol da sua aplicação nos seus respectivos contextos cotidianos (SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTE, 2007).

Os saberes adquiridos com a apropriação das características socio-comunicativas do gênero anúncio publicitários, principalmente os saberes que aludem aos usos da fala e das suas formalidades, podem ser utilizados nas práticas corriqueiras dos alunos. E como era o foco do referido projeto, esses saberes alusivos à oralidade podem ser utilizados no contexto acadêmico.

No que tange às produções dos alunos, elas apresentaram distintos elementos que correspondem às características sociocomunicativas do anúncio publicitário. Mesmo que os exemplares produzidos pelos alunos não apresentem elementos inviabilizadores da qualidade textual, consideramos extremamente relevante a ampliação da realização de ações de intervenção – projetos, sequências didáticas etc. – voltadas à produção de diferenciados gêneros discursivos/textuais (escritos e orais). Tais ações contribuem de forma significativa, para a formação de usuários competentes da língua.

No que concerne aos termos conclusivos, acolhemos os aportes teóricos de Carmi Ferraz Santos, Márcia Mendonça e Mariane Carvalho Bezerra Cavalcante (2007). Estas defendem que o trabalho com língua não envolve apenas a abordagem da norma padrão, enfocando regras e análises classificatórias. O trabalho com a língua, nos dias atuais, envolve a abordagem das práticas de uso da língua, enfocando na abordagem dos eixos leitura, escuta, produção de textos escritos e práticas de oralidade. Essa perspectiva de trabalho intenta propiciar a promoção da ampliação das habilidades discursivas dos alunos, concedendo a esses sujeitos o papel de usuários da língua. Tornar-se usuário da língua requer a apreensão dos gêneros discursivos/textuais que participam das situações comunicativas.

Nessa perspectiva, contribuir para a formação de usuários competentes da língua solicita dos docentes a realização de um trabalho atrelado à apropriação dos gêneros. Tal trabalho concede contribuições aos alunos, para se tornarem usuários competentes nas suas ações de leitura, de escrita de textos e de interação oral.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIRES, Ângela Maria Leite; SILVA, Marcelo Medeiros da. Anúncio publicitário: sedução e persuasão na linguagem. In: *Anais do III Encontro de Iniciação à Docência da UEPB*, Campina Grande, 2013. Disponível em:

<http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade>

1datahora\_27\_09\_2013\_19\_50\_00\_idinscrito\_983\_b519bcb8aa3ab8b1ca16\_27604f5a3334.pdf>. Acesso em: 24-10-2016.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel. *A integração das tecnologias na educação: salto para o futuro*, 2005. Disponível em:

<[http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias\\_eduacacao/integracao.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/integracao.pdf)>. Acesso em: 19-09-2016.

ANTUNES, Irandé. Da intertextualidade à ampliação da competência na escrita de textos. In: \_\_\_\_\_. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009, p. 161-169.

\_\_\_\_\_. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. In: \_\_\_\_\_. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003, p. 39-67.

BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

BASTOS, Danielle da Mota. Anunciar e consumir os gêneros textuais publicitários na sala de aula. In: *Anais de V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – SIGET*, Caxias do Sul, 2009. Disponível em:<[http://www.ucs.br/ucs/tpl/Siget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos\\_autor/arquivos/anunciar\\_e\\_consumir\\_os\\_generos\\_textuais\\_publicitarios\\_na\\_sala\\_de\\_aula.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tpl/Siget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/anunciar_e_consumir_os_generos_textuais_publicitarios_na_sala_de_aula.pdf)>. Acesso em: 24-10-2016.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 11-09-2016.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 06-09-2016.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 06-09-2016.

CAVALCANTE, Mariane Carvalho Bezerra; MARCUSCHI, Beth. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In:



MARCUSCHI, Luís Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 123-144.

CAVALCANTE, Mariane Carvalho Bezerra; TEIXEIRA, C. T. V. Gêneros orais na escola. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Mariane Carvalho Bezerra. *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autentica, 2007, p. 89-102.

COSTA LARA, Ana Gabriela da; SOUZA, Lívia Cristina Pereira de. O Gênero propaganda na escola: uma análise das aulas de leitura. *Revista Gatilho*, vol. 6, p. 01-11, 2007. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2009/12/O-gnero-propaganda-na-escola-Artigo-Gatilho1.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2016.

COSTA VAL, Maria da Graça; SANTOS, Else Martins dos; BARROS, Lúcia Fernanda Pinheiro; MARIZ, Luciana; REZENDE, Lucinéia Cristina; SOUZA, Maria José Francisco de. *Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais*. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFGM, 2007. Disponível em:<[http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2010%20Producao\\_escrita.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2010%20Producao_escrita.pdf)>. Acesso em: 01-09-2016.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino?. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.:e org.: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar em Revista*, n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: <[http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_16/irineu\\_engel.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf)>. Acesso em: 18-11-2016.

FARIA, Tatiele de Jesus; PINTO, Vera Maria Ramos. Características do gênero anúncio publicitário sob as óticas de Bakhtin e Bronckart. In: *Anais do X Congresso de Educação do Norte Pioneiro*, Jacarezinho, 2010. Disponível em:<<http://www.uenp.edu.br/trabalhos/cj/anais/congressoEducao2010/Tatiele%20J%20faria.pdf>>. Acesso em: 22-10-2010.

FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Material Didático – Curso de Especialização em Comunidades Virtuais de Aprendizagem – Centro de Educação – Universidade Estadual do Ceará – UECE, 2002. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>>. Acesso em: 18-11-2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever:*

estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LEAL, Telma Ferraz. Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o Planejamento no Cotidiano Docente. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. (Orgs.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 93-112.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos na escola: uma introdução ao tema. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autentica, 2007, p. 11-27.

MARCUSCHI, Beth. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Mariane Carvalho Bezerra. *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 59-72.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010, p. 19-36.

\_\_\_\_\_. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *O Livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 21-34.

MELO, Edsônia de Souza Oliveira. Análise Semiótico-discursiva de um Anúncio da Nestlé. In: *Anais do Seminário Educação 2008 - 20 anos de Pós-Graduação em Educação: avaliação e perspectivas*. Instituto de Educação – Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, Cuiabá, Mato Grosso/ MT, 2008. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt16/ComunicacaoOral/EDSONIA%20DE%20SOUZA%20OLIVEIRA%20MELO.pdf>>. Acesso em: 01-08-2016.

PAZ, Dioni Maria dos Santos. O gênero publicitário em sala de aula: mais uma opção de leitura. *Linguagem e Cidadania*, vol. 6, p. 2-21, 2002. Disponível em: <[http://coral.ufsm.br/lec/01\\_02/DioniL.htm](http://coral.ufsm.br/lec/01_02/DioniL.htm)>. Acesso em: 06-11-2016.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Mariane

Carvalho Bezerra. *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

SANTOS, Carmi Ferraz. Formação em Serviço do Professor e as Mudanças no ensino de língua portuguesa. *Educação Temática Digital - ETD*, Campinas, vol. 3, n. 2, p. 27-37, jun. 2002. Disponível em:

<<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1794>>.

Acesso em: 16-09-2015.

SILVA, Aleksandro; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: uma atividade cognitiva e social. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autentica, 2007, p. 29-44.

SILVA, Caroline Costa. *Os gêneros anúncio publicitário e anúncio de propaganda: uma proposta de ensino ancorada na análise de discurso crítica*. 2015. Dissertação (de Mestrado em Linguística, Letras e Artes). – Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16753>>. Acesso em: 21-10-2016.

SILVA, Silvio Profírio da. *A compreensão de texto na coleção português linguagens – ensino médio (1994-2013): evolução histórica e perspectivas atuais em debate*. 2017a. Dissertação (de Mestrado). – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino – Universidade Federal da Paraíba - UFPB, 2017a. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/9227/2/arquivoototal.pdf>>. Acesso em: 31-01-2018.

\_\_\_\_\_. Da decodificação à produção de sentido: o trabalho pedagógico do ensino da leitura na roupagem da multimodalidade discursiva e dos multiletramentos. *Desafios*, vol. 4, p. 134-149, 2017b. Disponível em:

<<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/3132>>. Acesso em: 31-01-2018.

\_\_\_\_\_; LUCENA, Josete Marinho de. O trabalho pedagógico do ensino da produção de texto: um olhar sobre as modificações. *Revista FSA*, vol. 14, p. 165-186, 2017a. Disponível em:

<<http://www4.fsanet.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/1463>>.

Acesso em: 03 fev. 2018.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Atividades de compreensão textual em livros didáticos de língua portuguesa: um olhar sobre a coleção português linguagens? Ensino médio (1994-2013). *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, n. 18, p. 53-76, 2017b. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/>

[index.php/reihm/article/view/4499/2562](http://index.php/reihm/article/view/4499/2562)>. Acesso em: 06-02-2018.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Entrevista com Lívia Suassuna. *Revista X*, n. 12, p. 01-07, 2017c. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/55130>> Acesso em: 04-02-2018.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Entrevista com Marcos Bagno. *Linguas & Letras*, vol. 18, p. 167-173, 2017d. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/17429>> Acesso em: 01-02-2018.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Entrevista com Marcos Bagno. *Revista de Letras*. Juçara, n. 01, p. 152-161, 2017e. Disponível em: <<http://ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/article/view/1457>>. Acesso em: 02-02-2018.

\_\_\_\_\_; SILVEIRA, Briele Bruna Farias da; SOUZA, Francisco Ernandes Braga de; SILVA JUNIOR, Ivanildo Felix da; CIPRIANO, Luís Carlos. O anúncio publicitário na sala de aula: práticas de leitura, produção de texto e oralidade em foco. *Revista Philologus*, n. 63, p. 1364-1386, 2016. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/63supl/098.pdf>>. Acesso em: 11-10-2016.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, vol. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>>. Acesso em: 18-11-2016.

## O CANTO DA SEREIA: UMA VISÃO MEDIEVAL DA MULHER

Francisco de Assis Florencio (UERJ)

[ff017066@gmail.com](mailto:ff017066@gmail.com)

### RESUMO

Pretendemos, com este trabalho, traduzir, analisar e discorrer sobre como a mulher era vista na Idade Média a partir do *dialogus* XXXVIII, da obra *Dialogus Creaturarum optime moralizatus*, impressa por Gerard Leeu de Gouda e publicada em 1480. A obra a ser estudada mostra, como a maioria dos textos medievais, a mulher como um ser inferior ao homem e, graças ao seu poder de sedução, a fonte de ruína e desgraça do varão. O *dialogus* a ser analisado apresenta primeiramente a figura da Sereia como o tipo do antítipo que vem a ser a mulher. Deste modo, assim como aquela é um ser perigoso, sedutor, podendo, por isso, levar os incautos marinheiros à ruína, do mesmo modo a mulher poder levar a perder até o mais casto dos homens. Em seguida, partindo de exemplos bíblicos, o texto cita passagens que corroboram o pensamento acima a respeito das mulheres. Por fim, o autor também busca argumentos para sua tese na literatura e na filosofia gregas, ao citar, respectivamente, Páris e Helena e o filósofo Demócrito.

#### Palavras-chave:

Mulher. Sereia. *Dialogus creaturarum*. Idade Média.

### 1. Introdução

Antes de apresentarmos o texto que é o objeto do nosso trabalho, faremos, primeiramente, um breve resumo do contexto histórico em que ele foi produzido e das fontes que lhe deram origem. Durante a Idade Média, Fedro e sua obra foram pouco a pouco sendo esquecidos e suas fábulas passaram a circular na forma de prosa e, por desconhecimento do verdadeiro autor, sob o pseudônimo de *Romulus*. Assim pouco ou quase nada se sabia sobre a vida e a obra de Esopo. No século XIV, no entanto, Maximus Planudes, responsável também pela redescoberta da *Antologia Grega*, publicou uma coleção de fábulas e uma biografia de Esopo. A principal fonte de Maximus Planudes foi uma coleção de duzentas e vinte fábulas escritas em grego por Babrius nos primórdios da era cristã. As fábulas de Babrius foram usadas, durante a Idade Média, como material de apoio ao ensino de retórica.

A fábula é, em essência, uma forma simples de alegoria, cuja ênfase está nas atividades de animais que são levados a se comportar como seres humanos. Ao enfatizar a moral e a história, a personificação e a caricatura dos animais, ela nos permite vislumbrar, de maneira resumida e simples, a descrição do caráter humano.

O *Physiologus*, obra grega escrita provavelmente no século II d. C. em Alexandria, por um autor desconhecido, foi produzida com base nas descrições de animais feitas por Aristóteles e Plínio e acrescida de desenhos e de comentários moralizantes. Foi esta obra que deu origem, no século XII, aos bestiários. Os nomes destes vêm da primeira linha do *Physiologus: Bestiarum Vocabulum*. O Bestiário amplia o número de animais, adiciona mais imagens, muda a natureza da mensagem a ser passada para seus leitores e apresenta exortações éticas baseadas em passagens bíblicas. Por volta do século XIV, eles se ampliaram e livros como o *Dialogus Creaturarum* e o *Liber Creaturarum* reuniram, em seu conteúdo, material proveniente dos Bestiários e das fábulas. O *Dialogus Creaturarum* continha cento e vinte e duas fábulas e houve pelo menos treze edições antes de 1500.

Os diálogos desta obra tratam em sua maioria de conversas entre animais, mas este que trabalharemos aborda a visão medieval sobre a mulher. Para o homem medieval, em especial aquele ligado à Igreja, a mulher é um ser inferior e, como tal, deve ser tratada e definida. Para tanto, o autor do texto que aqui será estudado busca vê, na figura da Sereia, argumentos para defender o ponto de vista medieval sobre a mulher. Vejamos o que diz Umberto Eco sobre esse tipo de comportamento dos autores desse tempo:

os autores medievais são substancialmente concordantes em insistir na imperfeição e insuficiência da natureza da mulher, nascida para viver subordinada ao homem. Repetem a filosofia grega e as Sagradas Escrituras, lidas através do prisma da interpretação patrística, que, embora com as devidas distinções, aceita unanimemente uma tradição em que a infirmitas mulieris é uma realidade óbvia e irrefutável. (ECO, 2012, p. 43)

Falando agora especificamente do texto a ser traduzido e analisado, não podemos nos esquecer de que a descrição da Sereia que nele aparece é a mesma dos nossos dias: uma criatura metade mulher, metade peixe e que é bastante explorada em pinturas, quadros, livros, revistas, filmes, desenhos etc. Entenderemos, ao nos debruçarmos sobre o texto, os motivos que levaram as pessoas a imaginarem as sereias desta maneira, uma vez que esta descrição não corresponde ao modelo original e também não é a única que permeou a imaginação dos autores, pintores e marinheiros no decorrer da história. Em seguida, o autor chama a atenção para o primeiro instrumento de sedução da Sereia: o seu canto; depois, apresenta o seu segundo recurso de sedução: sua beleza. Vê-se, mais à frente, que as características físicas atribuídas à Sereia são, na verdade, o argumento inicial para se dizer que a mulher também é perigosa não só por possuir os atributos próprios de uma Sereia, mas também por se comportar como esta. Prosseguindo, o autor, na tentativa de comprovar os seus argumentos, vai buscar primeiramente nas Escrituras exemplos que reforcem a ideia de que a mulher é um ser sedutor

e, por isso, perigoso; além da Bíblia, ele faz alusão ainda às palavras de São Bernardo, ao ressaltar o poder do olhar feminino; não se contentando com os exemplos já apresentados, ele recorre a um exemplo da literatura clássica e cita Helena, cuja beleza, segundo ele, não apenas encantou a Páris, mas também pôs a correr aqueles que por ela não queriam ser enfeitados; por fim, cita o filósofo Demócrito como um exemplo a ser seguido, pois, segundo a tradição, preferiu furar os olhos a ter que brigar eternamente contra o desejo que o tomava sempre que se deparava com a beleza feminina.

## 2. *Texto*

### DE SYRENE ET LUBRICO

Syren est monstrum maris quia ab umbilico desuper est ut pulcherrima virgo; inferius autem piscis tota. Haec Syren tam dulciter cantat quod propter dulcedinem cantus illius nautae gubernacula relinquunt et obdormiunt. Ea propter multi periclitant. Quidam autem impudicus et luxuriosus navigans per mare intuitus est Syrenem pulcherrimam qui statim ipsam concupiens ad luxuriam proclamavit. Syren autem magis dulciter clamabat et cantabat. Se quoque parabat ut hunc lubricum deciperet et ait: “Vt intueor tu me diligis, sed si vis mecum concubere, descende in fluctibus et ad libitum corpore meo perfrueris”. Erat enim hic ita a luxuria inflamatus **quia** quasi nil de se sentiebat. Idcirco misit se in marinis undis ut cum ipsa cubaret. At illa hoc intuens ipsum in undis reliquit periclitare per mareque natavit ut solebat, dicens: “Vir qui mulieri credit laquem sibi tendit”. Caveant ergo impudici ne propter speciem mulierum similiter pereant quia propter speciem mulieris multi perierunt. Vnum consulens ipse dicit ibidem em Eclesiástico 9: “Virginem ne concupisces ne forte scandalizeris in decore illius”. Hoc ei periculum considerans, Jó xxxi dicebat: pepegi fedus cum oculis meis vt ne cogitarem de virgine propter quod dicit Bernardus: “Vultus mulieris sagitta venenata est. Vulnerat animam et et mittit venenum. Vnum cum Paris Helenam duxisset uxorem philosophi quidam ad eam videndam pergentes et eius pulchritudinem videntes operuerunt oculos dicentes: “Fugiamus, fugiamus”. Sic enim naturaliter magis nocet animae respicere mulieremque pulchram quam foedam. Prout refert quidam quod Democritus philosophus sibi oculos eruit et huius causa triplex ab aliis philosophis assignatur prima quia visus ipsum a meditationibus interioribus impediabat; secunda quia malos nimis impatienter videbat; tertia quia mulieres sine concupiscentia videre non poterat.

## 3. *Tradução*

### A SEREIA E O ENGANO

A Sereia é um monstro marinho que do umbigo para cima é como uma belíssima virgem; a parte inferior, porém, é totalmente peixe. A Sereia canta tão docemente que por causa da doçura de seu canto, os marinheiros abandonam o leme e adormecem. Em razão disso, muitos correm perigo. Um impudico e luxurioso navegante avistou no mar uma linda Sereia, o qual, desejando-a imediatamente,

chamou-a para a luxúria. A Sereia, porém, gritava e cantava mais docemente. Preparava-se também para fazê-lo cair nesta armadilha e diz: “Conforme percebo, tu me amas, mas se queres deitar-te comigo, desce às ondas e usufruirás à vontade do meu corpo”. Ele estava tão inflamado pela luxúria que quase não dava fé de si mesmo. Por isso atirou-se nas ondas do mar para se deitar com ela. Mas ela, observando isso, deixou que ele se arriscasse pelo mar e nadou como costumava, dizendo: “O homem que acredita em uma mulher arma para si um laço”. Tomem cuidado, pois, os impudicos para que não venham a perecer do mesmo jeito por causa da beleza das mulheres, pois por causa da beleza da mulher muitos pereceram. Alguém, pois, refletindo, diz a mesma coisa em *Eclesiástico IX, 5*. “Não desejes uma virgem para que não venhas a tropeçar no decore dela”. Levando em conta, pois, este perigo, Jó, no capítulo xxxi, 1, dizia: “Fiz um pacto com meus olhos para não olhar para uma virgem”. Por causa daquilo que diz São Bernardo: “O olhar da mulher é uma seta envenenada: fere a alma e injeta veneno”. Como Páris tivesse se casado com Helena, alguns filósofos, vindo para conhecê-la e vendo a sua beleza, seus olhos foram abertos, dizendo: “Fujamos, fujamos”. Assim, pois, é mais naturalmente nocivo para a alma voltar os olhos para uma bela mulher do que para algo horrendo. Conforme relata alguém, o filósofo Demócrito arrancou seus próprios olhos e a causa dele foi apoiada por três outros filósofos. Primeiramente, porque a visão afastava-o das meditações interiores; em segundo lugar, porque via, de maneira impaciente, os maus florescerem em abundância; em terceiro lugar, porque não podia ver uma mulher sem que a desejasse.

#### 4. *Comentários*

O texto se inicia com a descrição física da Sereia. A sua descrição corresponde àquela que se tornou célebre no decorrer da história. Essa descrição, com certeza, não vem dos clássicos, pois, como veremos, os gregos e os romanos a imaginavam com outra aparência. Vejamos o que diz Gail-Nina Anderson: “Nos vasos gregos ou nos murais romanos [as sereias] aparecem como mulheres-pássaros, às vezes apenas com cabeças, às vezes até a cintura para que elas tenham braços com os quais tocam instrumentos musicais”<sup>2</sup> (ANDERSON, 2009).

Embora a descrição acima não esteja presente na *Odisseia*, já que Homero se preocupa mais em descrever o instrumento de sedução das sereias, seu canto, do que seus atributos físicos, essa omissão talvez se deva ao fato de que os seus contemporâneos já sabiam de antemão como era uma sereia, o que se pode comprovar com vasos dos séculos III e IV a.C.:

---

<sup>2</sup> “On greek vases or roman murals [the sirens] appear as Bird-women, sometimes just with heads, sometimes to the waist so that they have arms with which to play musical instruments.”





Os dois vasos acima comprovam que, na imaginação dos gregos e dos romanos, as sereias eram mulheres-pássaros. No do século III, elas são apresentadas, da cintura para cima, como mulheres, inclusive com braços para que pudessem tocar instrumentos e, da cintura para baixo, como pássaros. Já no vaso do século IV, a principal diferença é que elas não possuem braços, sendo identificadas com a figura feminina apenas pela cabeça.

A literatura grega do século III a. C. também as apresenta como nos quadros acima:

E então eles viram uma bela ilha, Antemoessa, onde as sereias de voz clara, filhas de Aqueloo, costumavam seduzir a quem quer que lançasse âncora ali e assim o destruía. Elas descendem da adorável Terpsícore, uma das musas, que, nua, uniu-se a Aqueloo. Elas cuidaram da nobre filha de Deméter, ainda solteira, e, em coro, cantavam para ela. E, naquela época, elas foram transformadas em pássaros, na parte [de baixo] e permaneceram donzelas [na parte do rosto] para que pudessem contemplar. (APOLÔNIO DE RODES, *Argonáutica*).

Já no século I d. C., o grande poeta latino, Ovídio, em sua obra *Metamorfoses*, segue bem de perto o texto, a tradição, a literatura e a arte grega:

Mas quanto a vós, ó filhas de Aqueloo, por que tendes penas e pés de aves, ainda que permaneceis com o rosto de uma donzela? Por ventura foi porque, quando Prosérpina colhia flores primaveris, vós estáveis entre as suas companheiras, ó sereias, instruídas no canto? Depois que a procurastes em vão por toda a terra, e as águas (do mar) percebiam a vossa preocupação, desejastes poder começar a sobrevoar com os ramos das asas sobre as ondas; tivestes deuses favoráveis e vistes sutilmente os vossos membros tornarem-se em penas douradas. Para que aquela música, nascida para os ouvidos, não perdesse, porém, a sua melodia e tão

<sup>3</sup> Odisseu e as sereias. Vaso ático ('stamnos') de figuras vermelhas, do pintor conhecido como "Pintor das sereias", 500-480 a.C., período Arcaico Tardio. Museu Britânico, Londres. <http://deedellaterra.blogspot.com.br/2013/11/mitologia-grega.html>

grande talento não perdesse o hábito da língua da boca, permaneceram o rosto virginal e a voz humana. (OVÍDIO, *Metamorfoses*, IV, 555-563)

No texto de Apolônio de Rodes, além da descrição física das sereias, há ainda uma referência aos seus pais e o porquê de elas terem sido transformadas em pássaros: para que pudessem sobrevoar as terras e os mares à procura de Perséfone, que delas era companheira e que havia sido raptada pelo deus do Hades. Não há, aqui, nem em Homero, uma explicação para a etimologia do nome delas. Porém, o estudioso Claude Nicaise nos apresenta algumas possibilidades:

Tudo o que podemos dizer aqui é que a palavra “sereias” vem, segundo M. Bochart, de Sir, que na língua púnica e hebraica significa “canto” ou “cantiga”. Esta Etimologia parece mais correta do que aquela que se baseia no verbo grego *σῶδν*, que significa “atrair para si”, ou de *σειρα*, que quer dizer “cadeia”, porque aqueles que alguma vez se sentiram atraídos por elas e, presos em seus vínculos, não poderiam se livrar disso. (NICAISE, 1691)

Já em Ovídio, em momento algum o nome “Sereia” é mencionado, mas elas são identificadas pela sua ascendência: *Acheloides*, ou seja, “descendentes de Aqueloo”. Vemos, aqui, que não há dúvida quanto ao pai das sereias, mas, no que diz respeito à mãe, há várias vertentes: uns dizem que elas são filhas de Melpômene; outros de Calíope e um terceiro grupo, no qual se encontra Apolônio de Rodes, afirma ser Terpsicore. Em seguida, Ovídio as apresenta conforme a descrição recebida dos gregos: parte mulher, parte ave, mas ainda com o rosto virginal. Como se pode ver, segue de perto o texto de Apolônio de Rodes, inovando, porém, no final, ao falar sobre a finalidade de elas terem continuidade com o rosto e a voz humanos.

A descrição acima prevaleceu provavelmente até o século VII d. C., quando, segundo Wilfred P. Mustard, ela foi alterada: “Assim, temos a antiga tradição quanto à forma das sereias até o sétimo século, enquanto no século dez as encontramos descritas como parte peixe”.<sup>4</sup> O primeiro registro das sereias com esta nova forma pode ser encontrado na obra *Liber monstrorum de diversis generis*, séculos IX ou X, cujo manuscrito mais antigo remonta ao século X. A partir de então, elas passaram a ser representadas nos textos medievais, inclusive no que agora está sendo analisado por nós, assim:

---

<sup>4</sup> We thus have the ancient tradition as to the form of the Sirens as late as the seventh century, while as early as the tenth century we find them described as part fish.



Vejamos agora alguns fatores que contribuíram para que as sereias passassem por esse tipo de transformação, ou seja, de mulheres-pássaros a mulheres-peixes.

O primeiro motivo vem do próprio berço greco-latino. Algumas divindades marinhas já eram descritas como metade humana e metade peixe. Dentre os exemplos, destacamos: Tritão e as Nereidas. O primeiro, filho de Anfitrite e Netuno, é descrito como uma divindade marinha, que, às vezes, possuía uma cauda e outras vezes duas e, mais raramente, com duas pernas e uma cauda. As Nereidas merecem um comentário a mais, em razão de a língua inglesa fazer distinção entre *mermaids* e *sirens*. Para eles, as *mermaids* são criaturas metade mulher e metade peixe, ou seja, não mudam de forma; as *sirens*, no entanto, podem se apresentar de duas formas: um pássaro com cabeça de mulher ou como uma mulher-peixe. Deste modo, as Nereidas, segundo a interpretação inglesa, não são sereias, mas sim *mermaids*, literalmente, “donzelas do mar”.

Outro motivo é formulado a partir da visão cristã da Sereia. Antes do advento do cristianismo, elas só eram vistas, desenhadas, pintadas e esculpidas segundo a descrição greco-latina. Os autores e artistas cristãos mudaram a sua forma original e trocaram as penas pela cauda de peixe. Isso se deve, provavelmente, ao fato de que as asas estavam muito ligadas à figura de anjos, seres bons e instrumentos de Deus para proteger e guardar aqueles

<sup>5</sup> <http://maritimo.blogspot.com.br/2012/08/o-fado-das-sereias.html>

que o temem; as sereias, pelo contrário, eram vistas como criaturas más, ligadas ao prazer carnal e à tentação, como veremos mais adiante.

Uma terceira hipótese são as raízes orientais do mito. Sabe-se que muitos mitos gregos têm origem oriental, como, por exemplo, o mito de Adônis e o de Afrodite. Não é de se estranhar, portanto, que o mesmo tenha ocorrido no que se refere às sereias. A sua origem oriental nos leva a aproximadamente 1000 anos a.C. Segundo a mitologia assíria, a deusa da fertilidade, Atargatis, apaixona-se por um mortal. Há três versões trágicas para esse desenlace amoroso: a primeira é de que ela, sem querer, o teria matado; a segunda é de que teria engravidado e ficado desapontada ao dar à luz a uma menina humana; a última versão diz que ela tentou dar cabo à vida se atirando em um lago. Ela não morre, mas ocorre uma metamorfose e, além de continuar com seus poderes divinos, transforma-se numa sereia: metade mulher, metade peixe, conforme podemos ver numa moeda grega, cunhada em honra a Demétrius III:

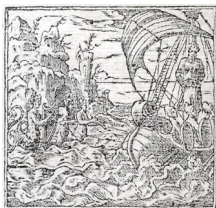


6

Da descrição clássica, passando pela medieval e chegando ao Renascimento, a forma predominante das filhas de Aquello foi a de mulher-peixe com uma cauda. Embora esta forma tenha prevalecido sobre as outras duas, as três formas passaram a coexistir, como podemos comprovar no *Emblematum liber* do humanista italiano Andrea Alciato, onde, dependendo da edição, as sereias são apresentadas de maneiras distintas:



7



8



9

<sup>6</sup> <http://www.realmermaids.net/picture/picture-of-the-goddess-atargatis-as-a-fish-with-human-head-on-ancient-greek-coin>

Com exceção da primeira imagem (9), em que aparecem duas sereias – conforme Homero – nas outras duas, Andrea Alciato, seguindo poetas que vieram depois do grande autor épico, diz que elas são três: Parténope, Lígia e Leucósia. A origem das sereias que aparecem na terceira imagem acima está, segundo Skye Alexander, na mistura entre a sereia medieval e a deusa da fertilidade celta *Sheela na gig*. Vejamos o que ele diz: “Esta sereia "sexy" é um cruzamento entre a deusa celta da fertilidade, que se agacha e exhibe sugestivamente seus segredos femininos e a sereia mais típica”.<sup>10</sup> (ALEXANDER, 2017)

A posição erótica da deusa e das sereias de duas caudas merece um comentário a mais. Ao separar as duas caudas, elas deixam à mostra a *vesica piscis*, literalmente, “bexiga de peixe”. Esta parte da Sereia é denominada, em sânscrito, de *yoní*, que simboliza a parte externa do órgão reprodutor feminino e, segundo as teorias tântricas, seria o órgão de onde fluíam as energias criativas.

A imagem da deusa comprova a afirmação dele:



11

Apresentadas todas as representações possíveis das companheiras de

---

<sup>7</sup> <<http://www.emblems.arts.gla.ac.uk/alciato/emblem.php?id=A21a116>>. Edição de 1621.

<sup>8</sup> <<http://www.emblems.arts.gla.ac.uk/alciato/emblem.php?id=A58a108>>. Edição de 1558.

<sup>9</sup> <[http://www.emblems.arts.gla.ac.uk/alciato/dual.php?type1=1&id1=A46a004&type2=2&id2=sm29\\_A4v](http://www.emblems.arts.gla.ac.uk/alciato/dual.php?type1=1&id1=A46a004&type2=2&id2=sm29_A4v)>. Edição de 1546.

<sup>10</sup> This sexy siren is a cross between the early celtic fertility goddess, who squats and suggestively shows off her feminine secrets, and the more typical mermaid.

<sup>11</sup> <<https://br.pinterest.com/pin/453315518728451860/?lp=true>>

Prosérpina no decorrer da história, passemos agora para a parte do texto que fala sobre o “canto da Sereia”. Por natureza, o ato de cantar está ligado aos pássaros, aves e seres humanos. Sendo as sereias primeiramente ninfas, elas podiam, sem dificuldade, entoar, cantar livremente. Foram transformadas, portanto, em pássaros, para que continuassem a executar o dom que possuíam na antiga forma. Andrea Alciato, em seu emblema XVI, assim descreve as sereias: “Absque alis volucres, et cruribus absque puellas, rostro absque et pisces, qui tamen ore canant, ...”<sup>12</sup>. Fica claro, aqui, que as ninfas foram metamorfoseadas em pássaros por estes possuírem uma característica própria das donzelas: o canto; atributo que os peixes não possuem.

Além de fazer parte da sua própria natureza, elas ainda utilizavam o canto para seduzir e levar à morte a todos os marinheiros que passavam por sua ilha, como veio a ocorrer com Ulisses e seus companheiros, no canto XII, da Odisseia, onde são descritas como monstros marinhos que atraem os homens com seu canto, devoram-nos, deixando apenas seus ossos. Os amigos de Ulisses só escapam porque enchem seus ouvidos de cera e, no caso, do herói, por permanecer bem amarrado ao mastro da nau.

Segundo o grande mitólogo Junito de Souza Brandão:

Os povos do Mediterrâneo viam geralmente a alma sob a forma de um pássaro, o que faz que as sereias e a Esfinge sejam “músicas”, como todas as suas irmãs que cantam e “encantam” perigosamente. No canto XII, 184 sqq. Da Odisseia (*sic*), Ulisses consegue escapar à sedução das sereias, cuja voz irresistível “encantava” suas vítimas para devorá-las. Como sentiam o “desejo”, mas não podiam realizá-lo, por serem peixes, frias, portanto, da cintura para baixo, bebiam o sangue dos que atraíam com seu canto. (BRANDÃO, 1986, p. 247)

Deixando de lado a confusão feita pelo grande estudioso quanto à forma – provavelmente proposital - entre as sereias-pássaros e as sereias-peixes, vale ressaltar a relação semântico-etimológica existente entre os verbos “cantar” e “encantar”. Este último, derivado do primeiro, vem do latim *in + cantare*, ou seja, “cantar em direção a (alguém)”, “lançar cantos em (alguém)”, ficando a pessoa que ouve presa aos “encantos” de quem canta. O mestre termina o seu comentário, fazendo referência ao “sangue” e ao “sêmen”. Segundo ele, por não possuírem vagina, elas não tinham como usufruir do prazer do sexo e, portanto, o germen da vida não era vertido nelas ou sobre elas. Assim sendo, as sereias se alimentavam de sangue humano, o que nos traz à lembrança o fato de que quase todas as sociedades primitivas faziam uso do sangue, quer seja de animais, quer seja de pessoas,

---

<sup>12</sup> Aves sem asas, e jovens sem pernas, peixes sem bico, os quais, porém, cantam com a boca, ...

como oferenda a alguma divindade para remissão de pecados, para abrandar a sua ira ou, ao vertê-lo na terra, torná-la fértil.

Voltando ao *Dialogus*, encontramos, na frase “O homem que acredita em uma mulher arma para si um laço”, um tom misógeno. Para fundamentar o argumento de que a beleza da mulher, assim como a da Sereia, é um perigo para os desavisados e para os ávidos de prazer, o autor recorre primeiramente a textos bíblicos veterotestamentários. O primeiro texto a aparecer está em Eclesiástico 9, 5, onde as palavras *virginem* e *decore*, além de fazer um liame entre a Sereia e a mulher, chamam a atenção para o perigo de se deixar levar pela beleza de uma donzela; já o verbo usado neste versículo, *cupiscas*, é derivado do verbo *cupere*, e é incoativo, ou seja, não se deve nem “começar a desejar” uma virgem. O segundo versículo, Jó 31,1, enfatiza o perigo de se olhar para uma virgem. Essa ideia, até hoje, está presente nos comentários de exegetas cristãos: “Jó começa pelas faltas mais secretas, os maus desejos, cuja sede está nos olhos”. (BJ, 1992, p. 922)

Ao voltarmos, porém, o nosso olhar para o Novo Testamento, encontramos outra realidade no que diz respeito à pessoa da mulher. A mudança de pensamento se inicia pela pessoa de Jesus, que, quebrando os paradigmas da época, não só inclui as mulheres entre seus seguidores, mas também conversa, dialoga com uma mulher em público e, mais grave ainda para o povo a que ele pertencia, uma mulher samaritana. Vejamos o espanto dos discípulos com esta atitude: “Eles se admiraram que ele estivesse conversando com uma mulher” (João 4. 27). Assim Jack Holland comenta esse tipo de comportamento de Jesus em relação às mulheres: “Nenhum dos grandes filósofos e professores clássicos, nem os profetas judeus que o precederam, como João Batista, reuniram mulheres seguidoras ao seu redor de forma tão significativa”.<sup>13</sup>

Paulo, mesmo que sejamos forçados a reconhecer o seu ascetismo sexual, a sua preferência pelo celibato e pela abstinência e, com eles, o conselho para que outros cristãos sigam seus passos, não tem como ir contra as Escrituras e reconhece a necessidade do casamento e, o mais importante, como a mulher deve ser tratada pelo marido: “Vocês, maridos, amem a suas mulheres, como também Cristo amou a igreja, e a si mesmo se entregou por ela” (Ef. 5.25). Embora no versículo anterior a este diga que a esposa deve

---

<sup>13</sup> HOLLAND, Jack. *A Brief History to Misogyny. The world's oldest prejudice*. None of the great classical teachers/philosophers, nor the jewish prophets who preceded him such as John the Baptist, gathered women followers about them to any significant extent. Vale dizer que nesta mesma obra há uma nota dizendo que talvez Pitágoras e escolas fundadas por ele tenha permitido a participação de mulheres.

ser submissa ao marido, fica evidente que a submissão maior é a do marido, pois ele deve amar a sua mulher acima de tudo e de todos. Ele também não vê o sexo dentro do casamento como algo pecaminoso, sujo, mas como alguma coisa necessária para a felicidade do casal e cuja abstinência, nessa situação, mostra-se perigosa: “Não se privem um ao outro, salvo talvez por mútuo consentimento, por algum tempo, para se dedicarem à oração e, novamente, se ajuntarem para que Satanás não tente vocês por causa da sua incontinência (I Cor 8:5)”. R. Howard Block, com certeza, vai ao encontro do que aqui dissemos e exemplificamos, quando afirma que “Há uma diferença entre as formulações Paulinas e as elaborações subsequentes dos atributos dos sexos por Tertuliano, Crisóstomo, Ambrósio ou Jerônimo...”.

Em seguida, o autor sai do contexto bíblico e vai buscar apoio para os seus argumentos em um autor cristão que, por ser do clero e medieval, defendia a castidade: Bernardo de Claraval. Agora o perigo não está apenas em olhar para uma virgem e desejá-la, mas em se deixar seduzir pelo olhar dela. O texto atribui a frase “O olhar da mulher é uma seta envenenada: fere a alma e injeta veneno” a São Bernardo, mas, na verdade, ela foi proferida, pela primeira vez, no quarto século pelo monge Evágrio de Ponto (XERAVITS, 2015). São Bernardo, porém, não pode ser ignorado quando o assunto é mulher, principalmente se ela não leva uma vida piedosa e religiosa: “... A mulher secular é um instrumento de Satanás. Ela canta para ti para despertar (em ti) os prazeres deste mundo e para mostrar os caminhos do diabo como lemos: ...” (*Liber ad sororem, caput LVII*). Logo após este excerto, São Bernardo começa a descrever a Sereia – metade mulher, metade peixe – para concluir dizendo que ela canta para atrair os marinheiros e levá-los à perdição, fazendo, assim, uma analogia entre o seu canto e o de uma mulher mundana.

No que diz respeito a Páris e Helena, parece que o argumento carece de respaldo histórico, sendo, por isso, construído a partir da beleza de Helena e das desgraças oriundas dela. Quanto ao comportamento dos filósofos em relação à esposa de Menelau, ocorreu o contrário, pois sofistas como Górgias e seu discípulo Isócrates foram dois defensores ferrenhos da rainha de Troia, tendo o primeiro escrito um texto em sua defesa: “Elogio de (a) Helena”, onde demonstra claramente que ela foi a vítima, ainda que, segundo Laurie Maguire, este tenha construído os seus argumentos por mera diversão, enquanto aquele, de maneira séria. (MAGUIRE, 2009)

Por fim, o seu último argumento é tão frágil quanto o anterior. Não há qualquer menção na biografia de Demócrito ao fato de ele ter furado os próprios olhos para que não viesse a desejar mais mulher alguma. O único



autor que alude a este fato é Tertuliano, tentando, com isso, levar o cristão à castidade:

Demócrito, cegando a si mesmo, porque não conseguia olhar as mulheres sem que as desejasse e sofreria, se não se dominasse, ensina, com seu próprio exemplo, a incontinência. Mas o cristão, com os olhos já salvos, não olha para as mulheres; contra a libido, está cego mentalmente..., (*APOLOGETICUM*, 46, 11)<sup>14</sup>

Por ser a única fonte a fazer menção a este fato na vida de Demócrito, ela carece de credibilidade e, a julgar pelo autor – que viveu num momento de grandes heresias dentro do cristianismo (século ii), sendo o mesmo, posteriormente, considerado um herege – deve ser considerada apenas como invenção argumentativa para reforçar a ideia defendida por Tertuliano de que o cristão deve evitar olhar para as mulheres, pois, segundo ele, a simples visão do corpo feminino desperta no fiel o desejo e a lascívia.

## 5. Conclusão

Vimos que o pensamento medieval a respeito da mulher é bastante negativo e pejorativo e que, para corroborá-lo, o texto em estudo, altamente influenciado pelo pensamento religioso de então, não se limita a buscar exemplos na Bíblia e em autores cristãos, como, por exemplo, São Bernardo, Tertuliano mas vai beber também na cultura greco-latina: 1) apresenta os filósofos gregos como exemplos de autocontrole e moderação; 2) chama a atenção para o perigo de se deixar levar pela beleza feminina e, para tanto, o autor faz alusão a mais bela das mulheres gregas, Helena. Conforme deixamos claro em nossos comentários, o texto, como testemunho histórico, é de grande valia, mas, com certeza, não condiz com os verdadeiros ensinamentos e valores cristãos apresentados por Jesus e levados aos gentios pelo apóstolo Paulo sobre como as mulheres devem ser vistas e tratadas.

O texto também nos outorga a oportunidade de trabalhar as várias representações das sereias no decorrer da história, desde o primeiro modelo, a mulher-pássaro, passando pela mulher-peixe, finalizando com a Sereia de duas caudas. Vale lembrar que, embora o último tipo apresentado seja o mais sensual, não foi ele que prevaleceu nas artes em geral e, em nossos dias, nas propagandas, mas sim aquele em que ela é apresentada com uma cauda só e em poses provocativas, sendo, por isso, símbolo da sensualidade

---

<sup>14</sup> Democritus excaecando semetipsum, quod mulieres sine concupiscentia adspicere non posset et doleat, si non esset potitus, incontinentiam emendatione profitetur. At Christianus salvis oculis feminas non videt; animo adversus libidinem caecus est.

e sedução feminina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCIATO, Andrea. Disponível em:

<[http://www.emblems.arts.gla.ac.uk/alciato/dual.php?type1=1&id1=A46a004&type2=2&id2=sm29\\_A4v](http://www.emblems.arts.gla.ac.uk/alciato/dual.php?type1=1&id1=A46a004&type2=2&id2=sm29_A4v)>.

ALEXANDER, Skye. *Mermaids: The myths, legends, & Lore*. New York: Adams Media, 2012.

ANDERSON, Gail-Nina. Mermaids in Myth and in Art. *Fortean Times*, November, 2009.

APOLLONIUS, Rhodius. *The Argonautica*. Disponível em:

<[https://www.gutenberg.org/files/830/830-h/830-h.htm#link2H\\_4\\_0006](https://www.gutenberg.org/files/830/830-h/830-h.htm#link2H_4_0006)>.

*BÍBLIA Sacra*. Disponível em: <<http://www.thelatinlibrary.com>>.

BÍBLIA Sagrada. *A bíblia de Jerusalém*. Nova ed. rev. São Paulo: Paulinas, 1992.

BLOCK, R. Howard. *Misoginia Medieval e a invenção do amor romântico ocidental*. Trad.: Cláudia Moraes. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia grega*, vol. 1. 2. ed.. Petrópolis: Vozes, 1986.

*DIALOGUS Creaturarum moralisatus*. Disponível em:<[https:// books.google.com](https://books.google.com)>.

DU FRESNE, Charles. *Glossarium mediae et infimae latinitatis*. Disponível em: <<https://books.google.com>>.

ECO, Umberto (Dir.). *Idade Média: bárbaros, cristão e muçumanos*. Disponível em: <<https://books.google.com>>.

GEORGES, Duby; PERROT, Michelle. *Histoire des femmes en occident: Le Moyen Age*. Sous la direction de Christiane Klapisch-Zuber. Paris: Plon, 1991.

GRIMAL, Pierre. *Dicionário da mitologia grega e romana*. Trad.: Victor Jabouille. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

HOLLAND, Jack. *A brief history to misogyny*. The world's oldest prejudice. London: Constable & Robinson Ltda, 2006.

HOMER. *The Odyssey*. Disponível em:

<<http://www.gutenberg.org/ebooks/3160>>

JEROME. *Select letters*. Cambridge: Harvard University Press, 1933.

JEWITT, Llewellynn. The Mermaid of Legend and of Art. *The Art Journal*, vol. 6, p. 170-172, 1880. JSTOR, JSTOR. Disponível em: <[www.jstor.org/stable/20569529](http://www.jstor.org/stable/20569529)>

MAGUIRE, Laurie. *Helen of Troy: from Homer to Hollywood*. United Kingdom: Wiley-Blackwell, 2009.

MAXIMUS, Valerius. *Factorum et dictorum memorabilium libri novem*. Disponível em: <<http://www.thelatinlibrary.com>>.

MUSTARD, Wilfred P. Siren-Mermaid. *Modern Language Notes*, vol. 23, n. 1, p. 21-24, 1908. JSTOR, JSTOR. Disponível em: <[www.jstor.org/stable/2916861](http://www.jstor.org/stable/2916861)>

NICAISE, Claude. *Les sirenes, ou discours sur leur forme et figure*. Disponível em: <<https://books.google.com>>.

OVIDIUS. *Metamorphoses*. Disponível em: <<http://www.thelatinlibrary.com/ovid/ovid.met5.shtml>>

PILOSU, Mario. *A mulher, a luxúria e a Igreja na Idade Média*. Lisboa: Estampa, 1995.

SMITH, William; LOCKWOOD, John. *Chambers Murray Latin-English Dictionary*. Great Britain: Cambridge University Press, 1997.

TERTULIANUS. *Apologeticum*. Disponível em: <<http://www.thelatinlibrary.com/tertullian/tertullian.apol.shtml>>

XERAVITS, Géza G. *Religion and female body in Ancient Judaism and its Environments*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH, 2015.

**O LIVRO DIDÁTICO E A LÍNGUA PORTUGUESA:  
UM OLHAR PARA O TRATAMENTO DISPENSADO  
À VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

*Priscila Vieira (UESB)*

[pri\\_menezes@live.com](mailto:pri_menezes@live.com)

*Vivian Antonino (UESB)*

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

**RESUMO**

Neste trabalho, analisamos a abordagem do fenômeno da variação linguística no livro didático (LD) e como essa temática é apresentada aos alunos do ensino fundamental II. Para a realização deste estudo, selecionamos um livro didático de língua portuguesa utilizado em escolas particulares, destinado ao 6º ano e tomamos como base um roteiro apresentado por Marcos Bagno (2007) que traz instruções norteadoras para avaliar a adequação do tratamento da variação linguística. Desenvolvemos um estudo descritivo, no qual buscamos observar como o livro didático trata do fenômeno variacionista e se ele aborda algumas questões fundamentais ao versar sobre o tema ou apenas fala brevemente sobre ele para contemplar uma obrigatoriedade. O livro analisado demonstra que, apesar do assunto ser abordado, deixa de contemplar vários aspectos importantes ao falar sobre a variação e que algumas lacunas não são explicitadas, reafirmando o mal do preconceito linguístico, que ainda é muito forte em nosso país. Percebe-se a necessidade de a escola abandonar a classificação arcaica do certo e do errado e apresentar aos alunos não só a variante culta, mas também a pluralidade linguística brasileira.

**Palavras-chave:**

Língua portuguesa. Variação linguística. Livro didático.

**1. Introdução**

Quando se fala sobre variação linguística, se fala da existência de variedades diferentes de uso de uma mesma língua. Existe um modelo abstrato de língua, uma norma-padrão, e os falantes utilizam esta norma de modo diferente a depender de inúmeros fatores (região, nível de escolaridade, classe social, sexo, idade etc.). Mais especificamente, no caso da língua portuguesa, que possui inúmeras variantes, existiu ainda o fator do grande contato entre línguas, que houve tanto no Brasil no período colonial, quanto em Portugal. Esse contato maciço histórico ocorrido entre falantes possivelmente ocasionou diversas mudanças na língua falada pelo povo brasileiro atualmente.

Historicamente, percebia-se uma realidade sociolinguística polarizada, com os falantes de normas cultas de um lado, opondo-se a falantes de normas populares de outro (LUCCHESI, 2001). Tal polarização ainda pode

ser notada. No entanto, pensando nos fatores que geram as variações dentro da língua portuguesa da atualidade, é lógico dizer que as mudanças surgidas na fala das classes altas são mais aceitas que as mudanças encontradas na fala das camadas populares. A língua é, e sempre foi, uma arma de segregação social ou, como bem afirma Maurizio Gnerre (2009, p. 22), “[...] a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”, logo, a língua portuguesa falada de um modo diferente pelos escravos e índios e, posteriormente, pelos mais pobres, serviu como uma forma de discriminar os falantes. Estabeleceu-se a ideia de que existe uma forma correta de se usar a língua, que deveria ser a mais parecida com a norma-padrão, que é

[...] um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um “corpus” de valores fixados na tradição escrita. Uma variedade linguística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. (GNERRE, 2009, p. 6-7)

Assim, as normas populares são vistas como formas erradas e que devem ser banidas, e não como uma manifestação legítima da língua.

Essa ideia foi tomada como regra por muito tempo e influenciou o ensino da língua portuguesa na escola. Segundo Carlos Alberto Faraco (2004), as primeiras intervenções realmente substanciais no ensino da língua, feitas por linguistas, só foram vistas a partir dos anos 70. Antes disso, só era válida a norma-padrão, e a fala real dos alunos era estigmatizada, esquecida. Todavia, a interferência dos linguistas, que foi relevante para o estudo da pedagogia e do funcionamento da língua materna, continuou gerando, segundo Carlos Alberto Faraco, uma “cristalização de alguns equívocos” e “equívocos relacionados com a compreensão dos fenômenos da variação linguística” (FARACO, 2004, p. 1). Isto significa dizer que, apesar de os linguistas estarem presentes na elaboração do material didático que auxilia no ensino da língua, eles não conseguem falar da variação linguística de um modo produtivo.

As variações continuam sendo tratadas de modo incoerente, havendo, na maioria das vezes, confusão entre as normas padrão e culta. Para esclarecer tal distinção, é possível recorrer a Celso Cunha (1985), que, com base na teorização coseriana sobre norma, faz uma diferenciação entre norma objetiva e norma subjetiva: aquela tem relação com padrões observáveis na atividade linguística de um grupo determinado, e esta é relativa a um sistema de valores que norteia o julgamento subjetivo do desempenho linguístico dos falantes dentro de uma comunidade.

Assim, apesar de as expressões norma culta e norma padrão aparecerem, muitas vezes, utilizadas de maneira sinônima, a distinção que se faz entre ambas se utiliza dos conceitos de norma objetiva e subjetiva. A norma padrão reúne formas contidas e prescritas pelas gramáticas normativas, impondo, determinando aquilo que deve ser dito, ou seja, é subjetiva. A norma culta, por sua vez, conteria as formas utilizadas por falantes pertencentes a segmentos plenamente escolarizados, ou seja, dos falantes com curso superior completo, conforme postulado pela clássica definição do Projeto NURC.

O ensino de língua portuguesa prioriza a norma padrão em detrimento de qualquer tipo de variação, gerando um claro e problemático preconceito linguístico, que é “alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é ‘certo’ e o que é ‘errado’, sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e o livro didático” (BAGNO, 1999, p. 14).

Então, apesar dos esforços, os livros didáticos e as gramáticas prescritivas continuam servindo como armas segregacionistas, estigmatizando as variações das camadas populares e seus falantes. Ensinar nos livros didáticos que estas variações são fenômenos comuns e que não existe forma errada de se comunicar poderia acabar com um grande preconceito existente na sociedade brasileira atual, o que poderia favorecer as camadas mais populares. No entanto, outra é a intenção das elites, aqueles que falam “corretamente” o português.

São essas pessoas mais elitizadas, oriundas das regiões mais favorecidas do país que produzem o maior número de livros didáticos distribuídos no Brasil. Se elas não possuem a intenção de apresentar o fenômeno da variação como algo positivo, falar desse assunto de modo tão errôneo, como tem se visto nos livros, é uma forma de burlar a obrigatoriedade em se tratar da variação. A maioria dos autores coloca pequenos textos ou breves atividades, apenas para atender uma regra, cabendo ao professor ampliar as informações, ou não.

Apesar de tudo, alguns livros atuais apresentam a variação de modo mais completo e positivo, conseguindo mostrar aos alunos um cenário diferenciado. Mas o que o livro precisa conter para falar positivamente do fenômeno variacionista? Para responder, Marcos Bagno, em seu livro “Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística” (2007) traz um roteiro com dez questões para se analisar um livro didático (LD).

Analisar-se-á então, aqui, como é tratada a variação linguística em um livro didático do 6º ano do ensino fundamental, publicado em Recife no ano de 2012 e utilizado atualmente em redes privadas de educação. Inicialmente, é interessante observar que o livro fora publicado em Recife, escrito por autores também nordestinos, ao contrário da maioria dos livros didáticos.

## **2. Como o livro didático aborda o fenômeno da variação?**

O livro apresenta uma subseção específica para apresentar o fenômeno da variação linguística. O primeiro capítulo do livro é intitulado “Linguagem” e apresenta a conceituação de linguagem com dois textos intitulados “construindo a linguagem” e “da difícil arte de redigir um telegrama”. São propostas duas atividades: uma vocabular e outra de interpretação de texto. Posteriormente, é mostrada uma seção de gramática que apresenta as noções de linguagem verbal e não verbal, também com textos e atividades. Ainda nessa seção, três páginas foram reservadas para tratar das variantes linguísticas, sendo o texto subdividido nos seguintes tópicos: variantes linguísticas, regionalismo, gíria, jargão, arcaísmo, estrangeirismo, neologismo e níveis de linguagem – formal e informal. Além disso, o livro do educador propõe conteúdos complementares, como a *Revista da Língua Portuguesa*, da editora Segmento e o livro *A língua de Eulália*, de Marcos Bagno, para que o professor possa ampliar o estudo das variações a partir de atividades extras.

Os autores do livro didático trataram a variação, num primeiro momento, de um modo positivo, afirmando que são marcas distintivas de alguns grupos e frisando que todas são convenientes, desde que o falante consiga estabelecer comunicação. No restante do livro, o assunto não volta a ser retomado, a não ser por algumas indicações de leitura ao professor, como o *Dicionário de Expressões Populares da Língua Portuguesa*, e por breves atividades de antônimos e sinônimos, que permite, limitadamente, abordar o uso de variantes, caso o professor tenha interesse em fazê-lo.

O simples fato de o livro didático citar o fenômeno da variação linguística já é muito positivo, até porque essa é uma obrigatoriedade, no entanto, para explicá-la de modo completo, algumas informações precisam estar presentes. Uma delas é questão da pluralidade de línguas existente no Brasil. Como já fora supracitado, existiu no Brasil um grande contato entre línguas distintas. A língua portuguesa já viera para cá bastante modificada por conta das situações de contato entre os portugueses e povos africanos,

árabes e europeus, e aqui se encontrou com as diversas línguas indígenas e, posteriormente, com as línguas africanas. No entanto, por conta da “formação marcada por toda sorte de autoritarismo” (BAGNO, 2007, p. 126), essas diversas línguas foram desaparecendo, para que a única língua aceita fosse a portuguesa.

Criou-se a ideia de que ser brasileiro é sinônimo de falar português, valorizando a língua europeia em detrimento das demais línguas. Não é de se espantar, já que foi o mesmo que ocorreu com as religiões de matrizes indígenas e africanas, por exemplo. Criou-se a ideia de que toda a religião não-cristã tem um quê de satânica, o que perpetuou um severo preconceito com estas religiões.

No entanto, segundo Gilvan Müller Oliveira (2009), coexistem com o português cerca de 274 línguas indígenas faladas em território nacional, além de cerca de 30 línguas de imigrantes faladas em todo país. O Brasil é, então, um país plurilíngue. No entanto, por conta do contexto violento de formação brasileira, tenta-se a todo custo negar essa pluralidade de línguas, apresentando o “mito muito poderoso do monolinguísmo” (BAGNO, 2007, p. 126). O plurilinguismo foi e continua sendo silenciado, na intenção de preservar a ideia de unanimidade linguística. E a maioria dos livros didáticos se configura como um arsenal de armas para este fim, já que não tratam da pluralidade de línguas, assim como não falam do aconteceu realmente com os negros e índios, com suas religiões, etc.

O livro analisado, apesar de abrir um espaço consideravelmente grande para falar de variação, não cita em momento algum o processo de formação histórico da língua portuguesa, não fala das línguas indígenas, tampouco das africanas. O máximo que faz é dizer que algumas variantes são frutos de contextos históricos e que a “norma popular” está ligada “à evolução histórica da língua” (p. 12). Mas não explicita qual foi esse contexto histórico, muito menos fala da evolução da língua.

Em contrapartida, o livro reserva um tópico para falar dos estrangeirismos. Classifica-os como “um fato comum às línguas, devido ao contato constante entre as culturas. Por esse motivo não devem ser vistos como prejudiciais a elas” (p. 13). Neste tópico, um espaço para falar das influências indígenas, africanas, asiáticas, europeias e árabes poderia ser aberto; não seria o mais completo, mas seria interessante ao menos citar que esses povos foram importantes para a formação da língua portuguesa brasileira. Mas o que fazem os autores? Colocam exemplos como “software”, “show” e “brother”, valorizando então as influências atuais do inglês norte-americano e deixando totalmente de fora aqueles que moldaram verdadeiramente a lín-



gua portuguesa nos primeiros anos de Brasil.

As exemplificações configuram outro problema nos livros didáticos. Como a maioria dos livros didáticos é produzida nas regiões Sudeste e Sul, os autores acabam por representar apenas as típicas marcas de algumas regiões, como o “*oxente*” baiano ou o “*tchê*” sulista, ou algumas variantes – principalmente rurais – de sua própria região. As variantes de outros locais são vistas como estranhas ou diferentes, salientando o preconceito para com elas, já que os mesmos livros são adotados em todo o território brasileiro. Ao mesmo tempo, apresentar apenas variantes rurais/regionais cria a ideia de que a variação acontece apenas nas falas daquelas pessoas providas das zonas rurais e de algumas regiões menos favorecidas.

Os autores do livro de língua portuguesa aqui analisado fizeram questão de frisar – várias vezes – que as “particularidades” da língua, ou seja, as variedades, estão bastante ligadas à região do falante, e dispuseram um tópico intitulado “regionalismo” que apresenta uma série de marcas típicas da fala de pessoas de algumas regiões. Trataram como regionalismo o “uso de vocábulos próprios de uma dada região, pelo emprego de certas construções gramaticais e por certo sotaque na linguagem oral” (p. 12). Os exemplos foram a palavra “bergamota” variante de “tangerina”; “piás” variante de “meninos”; “baladeira” variante de “estilingue” e “baba” variante de “partida de futebol”, expressões vistas no Rio Grande do Sul, Bahia e em alguns estados do Norte. Além de uma charge que apresenta dois sulistas conversando, utilizando expressões tanto do Rio Grande do Sul quanto do Ceará.

Pode-se perceber que o livro apresenta apenas variedades regionais, sem explicar as causas de sua ocorrência nem citar outras variantes de regiões mais prestigiadas. Além disso, frisa a questão do sotaque, o que pode ser um problema, já que cada pessoa fala com o sotaque característico de sua comunidade, e expor o sotaque de outras comunidades menos prestigiadas, sem um devido cuidado, pode automaticamente classificá-los como errados.

Levando em consideração o fato de o livro didático apresentar apenas variedades rurais/regionais, é quase óbvio que não apresente variantes de comunidades prestigiadas. As variedades urbanas, de pessoas escolarizadas, não aparecem em momento algum, como se a variação linguística fosse exclusiva de pessoas não escolarizadas, o que corrobora com o preconceito linguístico. Nesse sentido, os autores cometem uma falha: colocam uma charge na qual aparece uma criança, vendendo algum produto em um isopor para um homem, na praia. Eles utilizam expressões como “*parada*”, “*ma-*

no”, “*tá me tirando, mané?*”, “*faz a pista*” e “*a chapa vai esquentar*”. Isto se configura como um erro pelo fato de associar expressões que já são estigmatizadas a pessoas de determinadas classes sociais mais baixas. Ao fazer isso, parece que apenas essas classes sociais utilizam essas variantes, excluindo suas ocorrências na fala das classes altas. O uso do “*tá*”, por exemplo, é um fenômeno recorrente na norma-culta e até na linguagem escrita.

Os autores apresentam ainda um tópico intitulado “jargão”, que mostra alguns termos como “*cefaleia*” ou a frase “*a alta na Bolsa de Valores aqueceu o mercado e facilitou a oferta de crédito*”, como sendo gírias ou expressões típicas de profissões favorecidas – médicos, economistas, advogados. É interessante que se analise o que “*implicitamente*” fazem os autores: expressões mais estigmatizadas aparecem na fala de pessoas de classes inferiores, enquanto expressões mais formais aparecem como variantes na fala de pessoas de classes mais abastadas. Eles parecem querer dizer que as variantes “*informais*” só aparecem na fala popular, e na fala culta não acontece variação, o que conduz o leitor ao erro.

Se o livro didático deixa implícito que os falantes da norma culta não apresentam variação na língua, ele acaba por cometer outro equívoco: igualar norma culta e norma-padrão. Logo no início do texto, informa que “*a norma culta, ou norma-padrão, é a variante linguística ensinada na escola e requer obediência às regras da gramática normativa*” (p. 11). E, como já visto, norma culta e norma padrão são coisas totalmente diferentes. A norma padrão é “*o conjunto de regras padronizadas, descritas e prescritas pelas gramáticas normativas, inspiradas em estágios passados da língua e principalmente nas opções de escritores consagrados*” (BAGNO, 2007, p. 130), um modelo idealizado da língua, não uma variante, como trata o livro didático. Já a norma culta se configura como “*as variedades linguísticas reais, empiricamente observáveis, autênticas, que caracterizam a fala e a escrita dos cidadãos urbanos, letrados e socioeconomicamente privilegiados*”. (BAGNO, 2007, p. 130)

Quando se trata norma culta e padrão como a mesma coisa, se comete o erro de dizer que os falantes de norma culta (aqueles privilegiados, letrados etc.) utilizam a língua “*corretamente*” e não cometem variações, o que não é verdade. É preciso deixar claro que o português padrão não é utilizado por ninguém, nunca, e que a modalidade culta possui sim variações (como o uso de pronomes pessoais do caso reto como objeto direto, por exemplo), no entanto, quem as utiliza são falantes não estigmatizados. Carlos Alberto Faraco (2011), ao discutir sobre o conceito de norma, nos alerta

que a discussão é mais complexa do que parece, visto que nesse fenômeno – a norma – estão imbrincados elementos de ordem histórica, social, cultural, política e, acima de tudo, elementos do imaginário social.

Marcos Bagno (2007) diz que praticamente todos os livros didáticos apresentam a ideia de que a língua portuguesa é subdividida em duas, a variedade padrão ou culta e a variedade popular (exatamente o que faz o livro aqui analisado), todavia, “o português são três: uma norma-padrão, que não é a língua de ninguém; um conjunto de variedades estigmatizadas e um conjunto de variedades prestigiadas” (BAGNO, 2007, p. 131).

Além de não apresentar uma série maior e mais diversificada de variantes, o livro didático não se aprofunda no tratamento às variações, só recorre às divergências lexicais e vocabulares – algo também muito comum na maioria dos livros didáticos. Entretanto, quando se fala de variação não se pode esquecer as variantes morfossintáticas e sua história de ocorrência na língua. Cada grupo social, a depender de vários motivos, usa os recursos gramaticais de formas diferentes. Por exemplo, a norma padrão prescreve o uso do pronome “vós” para a segunda pessoa do plural, e os verbos devem carregar as desinências típicas dessa pessoa verbal (ex.: vós falais). No entanto, ninguém, nem os falantes de norma culta, utilizam o pronome “vós”, já que nos anos de formação do Brasil houve a entrada da forma de tratamento “você/vocês” no quadro pronominal do português.

A norma culta, ou as variedades mais prestigiadas, utilizam, no lugar do pronome “vós” a forma de tratamento “vocês”, com as formas verbais de terceira pessoa do plural (ex.: vocês vão), já as variedades menos prestigiadas utilizam bastante o “vocês” com formas verbais de terceira pessoa do singular (ex.: vocês vai) ou o “a gente” com formas de primeira pessoa do plural (ex.: a gente vamos). Todas essas ocorrências configuram o chamado “*paradigma misto*” proposto por Celia Regina dos Santos Lopes (2008). Esse paradigma configura a correlação de alguns pronomes com formas verbais que não são as suas correspondentes segundo a norma-padrão. Esse paradigma é presente hoje na fala de todas as camadas sociais e aconteceu por conta da entrada das formas de tratamento “você” e “a gente” no sistema pronominal, assim como também foi influência do contato entre línguas que houve no Brasil.

Mas se esse fenômeno é algo tão comum na língua portuguesa, por que ele não é apresentado nos livros didáticos? Essas variações, mesmo recorrentes, não concordam com as prescrições normativas, e são elas que regem os livros didáticos de língua portuguesa. Os livros não apresentam a língua real aos alunos, mostram a língua padrão, aquela mesma que nin-

guém usa, e se esquecem de apresentar os fenômenos reais da língua.

Não apresentar as realidades morfossintáticas (não só o paradigma pronominal, mas também outros fatos, como o desaparecimento de alguns tempos verbais) amplia um problema recorrente no ensino de língua materna no Brasil: o que é ensinado nas escolas é uma língua totalmente abstrata, cheia de normas e regras absurdas e não vistas no cotidiano dos alunos. Estes se veem numa situação complicada, já que estudam uma língua que não utilizam e acabam por se desinteressar do estudo do português.

A variação é tratada ainda como algo que ocorre apenas na modalidade falada da língua. Porém, é sabido que a variação não se limita à língua falada e também tem sido frequente nas modalidades escritas, principalmente depois do fenômeno da internet. Todavia, Marcos Bagno (2007, p. 136) fala do surgimento da “ideia falsa de que a fala e a escrita são absolutamente diferentes e que, para piorar, a fala não tem lógica nem gramática, é o lugar do erro, enquanto a escrita é lógica, organizada, homogênea, etc.”. Essa afirmação implica dizer que a escrita corresponde – ou deve sempre corresponder – à modalidade padrão da língua. A variação não é aceita quando se escreve. Já na modalidade falada, é como se cada usuário fizesse dela o que quer, como se fosse uma grande bagunça.

Os livros didáticos perpetuam essa ideia quando dizem, por exemplo que “o emprego da língua não apresenta rigidez” ou que a variante ensinada na escola “requer obediência às regras da gramática normativa”, como se a língua culta ensinada na escola e usada na escrita não aceitasse variação nunca. Essas afirmações foram retiradas do livro didático, que não aborda as variações na modalidade escrita. Já que elas não são citadas, pode-se intuir que são compreendidas por muitos autores falantes de norma culta como fenômenos incorretos.

A presença das variações numa dada língua é totalmente comum, já que cada sistema linguístico muda ao passar do tempo, tal qual os seus falantes. Cada variação representa uma possível mudança na língua. Essas mudanças levam muito tempo para acontecer efetivamente. Todo aspecto que muda, muda lenta e gradualmente. Primeiro começa a ocorrer a variação; depois ela é aceita por todas as classes e, principalmente, pelas mais favorecidas; as variantes convivem por um tempo e, talvez, o uso de uma das variantes suplante a outra. É o que aconteceu com o pronome “vós”, já citado aqui. Seu uso foi suplantado pelo uso da forma de tratamento “vocês”.

Não obstante, a maioria dos livros didáticos não aborda fenômeno da

mudança linguística, como se as variantes surgissem de uma hora para outra, sem regras ou nenhum tipo de organização. O máximo que os livros didáticos fazem, às vezes, é comparar algumas frases ou expressões não mais utilizadas, apresentando apenas a mudança lexical.

O tópico “Arcaísmo” do livro didático apresentado aqui se dedica exatamente a apresentar expressões ou construções arcaicas, que deixaram de ser usadas atualmente ou aparecem restritamente na fala dos mais idosos. São citadas como exemplo expressões como “retrato”, “festinar” e “vossa mercê”. Mas também não explica o processo histórico que ocasionou estas mudanças, tampouco cita a ocorrência das mudanças mais profundas (gramaticais).

Um outro erro clássico dos livros didáticos é apresentar, ainda, a variação linguística apenas para ressaltar a importância da norma padrão. O livro didático para o qual esse trabalho se dedicou ressalta, no tópico “níveis de linguagem”, a questão do contexto situacional, ou seja, utiliza-se a língua de formas diferentes a depender das situações. Os autores tentaram frisar que “o que importa é a adequação do nível empregado à situação em que se produz o ato de fala”, libertando-se assim de cometer um tratamento inadequado.

Apesar de não apresentar com excelência a noção de variação linguística, a obra não a trata com um preconceito explícito, mostrando que a variação ocorre comumente na língua, mas também que é necessário o conhecimento da norma culta como um meio de “valorização social”.

Finalizando, apesar de dedicar várias páginas e tópicos à variação linguística, fala muito vagamente sobre ela, deixando várias lacunas e incorrências. Logo, é quase óbvio que no restante do livro seja silenciada toda e qualquer variação linguística. Felizmente, porém, os autores não cometeram – neste livro – o erro de colocar atividades para que os alunos corrigissem as variantes, colocando a forma correta de se falar cada coisa.

Contudo, os capítulos consecutivos do livro seguem apresentando as noções gramaticais e frisando a sua importância de um modo conservador, assim como nos livros das séries seguintes (sétimo e oitavo anos), que trazem textos de falares distintos e pedem para que os alunos corrijam as expressões, esquecendo-se de tudo o que foi falado sobre o fenômeno variacionista.

### 3. *E o que se propõe para o ensino?*

Ao afirmar a necessidade de tratamento da variação linguística nos livros didáticos, não se pretende dizer que a escola deva furtar-se de dar a conhecer ao aluno a variedade padrão da língua. Reconhece-se que é papel da escola ocupar-se preferencialmente do ensino da chamada norma oficial e, então, garantir ao indivíduo o conhecimento das variantes socialmente prestigiadas é algo relevante, pois a norma padrão é um instrumento de poder. E numa sociedade tão desigual como a brasileira, cada vez mais se faz necessário dar ao aluno formas de se colocar socialmente, por isso, o que ensinar e como ensinar é uma decisão política com implicações para toda a sociedade, conforme assinalam Anthony Julius Naro e Maria Marta Scherre (2006), uma vez que

Em toda e qualquer sociedade socialmente estratificada, o conhecimento do padrão ou o conhecimento de variedades de prestígio é, de fato, uma ferramenta de afirmação, enquanto o uso de formas não-padrão ou de formas sem prestígio pode conduzir à dominação e exploração econômica. Enquanto esta ampla situação não mudar, negligenciar as formas padrão ou as formas de prestígio na educação é quase equivalente a negligenciar os próprios falantes das variedades sem prestígio, no sentido de dificultar a sua inserção no processo produtivo. (NARO; SCHERRE, 2006, p. 236-7)

Considera-se importante dar consciência ao cidadão da existência das variedades socialmente prestigiadas para que possa ter acesso a elas como forma de não ser excluído. É igualmente importante garantir-lhe o acesso a essa modalidade sem que se alimente a falsa ideia de sua incompetência linguística. Vale dizer ainda que, no ensino de língua, é preciso considerar as especificidades de cada modalidade, reservando-lhe o direito à legitimidade.

As atividades propostas nas salas de aula devem incentivar a reflexão sobre os fatos linguísticos e não apenas propagar os conceitos de ‘certo’ e ‘errado’, como frequentemente acontece. O ensino de língua portuguesa deve objetivar a formação do estudante para que ele consiga produzir e decodificar textos, orais e escritos, em modalidades formais, levando em conta o funcionamento real da língua. Para isso, é preciso “reconhecer a existência das formas alternantes – padrão e não padrão – e, sobretudo, seus contextos de uso, sem, contudo, desprezar o ensino da norma oficial. Esta, o indivíduo aprende como uma segunda língua” (NARO; SCHERRE, 2006, p. 30), considerando que, ao adentrar os muros da escola, já domina a gramática de sua língua materna.

O ideal seria se a escola buscasse auxílio de dialetólogos e sociolinguistas, para descrever as normas cultas locais e fornecer generalizações

descrições a partir das pesquisas, abandonando a velha postura tradicionalista de categorizar a língua em certo e errado. Como informa Afrânio Gonçalves Barbosa (2007, p. 46), “dos estudos científicos virá a matéria-prima para a reflexão que o leva a entender não só a dinâmica da mudança linguística, mas a mudança na própria norma padrão”. É preciso considerar que alguma mudança já ocorreu nesse cenário, mas muito ainda precisa mudar, para que não haja mais explicações generalistas e para que os livros didáticos de português tenham, em suas páginas, o tratamento adequado à múltipla realidade sociolinguística brasileira.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRAIS, Belarmina Monteiro; RIBEIRO, Volney da Silva. *Língua portuguesa, 6º ano do ensino fundamental*. Recife: Formando Cidadãos, 2012.

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

\_\_\_\_\_. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

BARBOSA, Afrânio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. In: BRANDÃO, Sílvia Figueiredo; VIEIRA, Sílvia Rodrigues. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.

CUNHA, Celso. *A questão da norma culta brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

FARACO, Carlos Alberto. O Brasil entre a norma culta e a norma curta. In: LAGARES, Xoán Carlo; BAGNO, Marcos. (Orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011.

\_\_\_\_\_. *Por uma pedagogia da variação linguística*. 2004. Disponível em: <[https://variacaolinguistica.files.wordpress.com/2011/06/faraco\\_por\\_uma\\_pedagogia\\_da\\_variacao\\_linguistica1.pdf](https://variacaolinguistica.files.wordpress.com/2011/06/faraco_por_uma_pedagogia_da_variacao_linguistica1.pdf)>. Acesso em: 28-09-2017.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

LOPES, Celia Regina dos Santos. Retratos da variação entre “você” e “tu” no português do Brasil: sincronia e diacronia. In: RONCARATI, Cláudia; ABRAÇADO, Jussara. (Orgs.). *Português brasileiro II: contato linguístico, heterogeneidade e história*. 1. ed. Niterói: Eduff, 2008, vol. 2, p. 55-71.

LUCCHESI, Dante. As duas grandes vertentes da história sociolinguística

do Brasil (1500 – 2000). *D.E.L.T.A.*, vol. 17, n. 1, 2001.

NARO, Anthony Julius; SCHERRE, Maria Marta. Variação linguística, expressividade e tradição gramatical. In: GORSKI, Edair; COELHO, Izete Lehmkuhl. (Orgs.). *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: UFSC, 2006, p. 235-245

OLIVEIRA, Gilvan Müller. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito linguístico. *Revista Linguagem*, 11. ed. nov/dez, 2009. Disponível em: <[www.letras.ufscar.br/linguasagem](http://www.letras.ufscar.br/linguasagem)>. Acesso em: 10-09-2013.



## O PROVÉRBIO COMO DISCURSO DE DOMINAÇÃO

Maria Lucia Mexias-Simon (CiFEFiL)

[mmexiassimon@yahoo.com.br](mailto:mmexiassimon@yahoo.com.br)

### RESUMO

O presente trabalho visa a descrever as frases feitas na língua portuguesa, assim como demonstrar como os povos as utilizam na descrição e controle do seu universo. Sendo a língua dinâmica e mutante, os provérbios permanecem em sua forma arcaizada que lhes dá o aval da tradição. Encontram-se semelhanças fônicas, morfossintáticas e lexicais entre as *frases feitas* em diversas línguas. São os provérbios, ainda, semelhantes quanto à preferência por determinadas esferas semânticas e quanto a seu emprego na manutenção do estabelecido. Destinam-se a reforçar papéis pré-determinados, devendo ser aceitos tal como são, sem questionamentos, pois a fórmula por eles apresentada seria a “melhor” para todos.

#### Palavras-chave:

Provérbios. Discurso de dominação. Frases feitas.

### 1. Introdução

Os chamados ditos populares vivem em quase todas as línguas naturais. Isso pode ser comprovado pela existência de inúmeras de suas coletâneas, em distantes idiomas, no tempo e no espaço. Alguns povos são notoriamente mais produtivos nesse setor, como por exemplo, os chineses. Os filólogos encontram na fraseologia popular elementos de estudo. Em forma concisa, de sonoridade agradável, ela guarda sobrevivências históricas, idiomáticas e sociais. Permite-nos acompanhar a história da humanidade e de cada povo. O conjunto de provérbios e ditados em dados tempo e lugar constitui um sistema de significação fechado com estatuto formal autônomo que leva a postular, por hipótese, a existência de um domínio semântico independente. O seu estudo explicaria alguns problemas de estilística e contribuiria para o estudo do simbolismo coletivo: mitos, sonhos, folclore.

São as “maneiras de falar” uma expressão constituída pela união de várias palavras, formando uma unidade sintática e lexicológica. (GUIRAUD, 1962, p. 05)

Distinguem-se das locuções prepositivas e conjuntivas; formando torneios idiomatológicos; estão à margem do uso normal da língua por suas características de forma e de som, pelo afastamento das normas lexicais e

gramaticais e por seus valores metafóricos particulares, como se verá no decorrer do presente artigo.

São signos arbitrários, porque a imagem que está na sua origem tende a se obscurecer, como de resto, em todos os signos linguísticos.

Na tentativa de análise da motivação inicial, a locução é rebelde, na maioria dos casos, a qualquer estudo histórico. A língua é sem dúvida o espelho do povo, mas se formos procurar atrás de cada palavra uma causa externa e material pode-se acabar por falsear os fatos. A língua é um produto da história, do meio, as causas históricas de origem dos fatos linguísticos são numerosas, porém, uma minoria de fatos, baseados na forma própria, da língua, são os mais característicos e, portanto, os mais interessantes do ponto de vista linguístico. Isso se ajusta às locuções estereotipadas. É, por conseguinte, difícil e perigoso procurar saber a etimologia das frases que retemos de memória e aplicamos em diversas circunstâncias.

Ninguém sabe por que dizemos: “Não procure chifre de boi em cabeça de cavalo”. No entanto, a imagem é forte.

Que os *provérbios* são expressões populares é indiscutível, uma vez que são domínio de um povo, transmitem-se em situações informais e são tidos, até mesmo, como expressão da sabedoria popular. La *sagesse des nations* é a noção, sem dúvida, mais antiga e mais comum que se tem dos provérbios. Pretende-se ver nos provérbios a soma dos conhecimentos de um povo e a regulamentação do mundo.

Fernando Ribeiro de Mello questiona essas afirmações e declara que os provérbios: a) não são populares; b) são, em vez de sabedoria popular, a negação da sabedoria e da humana faculdade de pensar e de construir a linguagem e, logo, o saber; c) são sim a fixação de um *saber* com origem reacionária. (MELLO, 1974, p. 05)

Examinando as paremiologias, podemos chegar à conclusão de que os *ditos populares* se resumem em *fórmulas para evitar aborrecimentos*. Essa não é uma moral heroica, mas é sempre o mesmo bom senso, um pouco terra-a-terra que neles se exprime. Um dos fundamentos de sua autoridade é o longo uso. Em formas arcaizantes, transmitem conceitos estereotipados, das gerações mais velhas às gerações mais jovens; destinam-se à manutenção do *status-quo*. Texto e *hors-texte*, ponto de inserção no discurso de um, assim chamado, saber comum da coletividade que o utiliza, o provérbio aparece como o princípio da ordem por excelência, o primado do cultural sobre o natural.

Considerando-se o conteúdo, a autoridade do provérbio provém de uma alta generalização, onde se pode enquadrar, sem maiores explicações, a situação específica em causa. Sua lição deve ser extraída pelo locutor, personagem, ou porta-voz, que a emprestará ao contexto em que for empregado. Esse já-dito-por-todos fica à disposição de todos e o destinatário, tendo-o captado, pode, por sua vez, dele se apropriar.

Paul Zumthor, citando a *Retórica* de Isidoro, afirma que “a sentença é um dito impessoal, proposição *infinita* (não limitada a um caso particular), enunciada a propósito de uma questão *finita*, seja a título de prova, seja de ornamento” (ZUMTHOR, 1976, p. 321). Relaciona, ainda, a sentença aos enunciados legais, ou judiciários, que são, em princípio, aplicáveis a um número ilimitado de casos.

Podemos também relacionar as sentenças máximas, os provérbios, aos discursos político e religioso, uma vez que seu objetivo é converter o ouvinte às ideias do falante. Ainda segundo Paul Zumthor, na retórica medieval, o provérbio tinha a qualidade *auctoritas* e podia aparecer como exórdio ou como conclusão, relacionado à exposição em causa, de maneira indireta e contextual, não com referência a seu aspecto concreto; é um relato mínimo, despojado do singular e do individual, até a generalidade adaptável ao contexto, ou, ao contrário, gerando o relato que o ilustra. Colorindo o texto, ou sendo por ele colorido, o recurso ao provérbio, como à citação, destina-se a deixar o ouvinte sem réplica. Reconhece-se que um enunciado é um provérbio não por seus recursos formais (rima, aliteração, metáforas etc.), mas pela dominação do dito sobre uma situação a descrever.

O provérbio, assim como o clichê, o lugar-comum, aparece na literatura dramática, quando se quer caracterizar personagem não criativo, apegado ao que se tem por *certo* ou, pelo menos, *usual*.

Além da mudança de entonação, que torna o provérbio reconhecível como texto alheio ao falante, aparecem fórmulas de introdução para apresentá-lo, espontâneas, ou já consagradas (como diz o ditado, lembre-se do ditado, como diz o outro) O locutor tem consciência de que deve sublinhar a citação, eximindo-se, em parte, da responsabilidade sobre o dito. Também é comum, principalmente nas frases mais picantes, usarem-se as introduções – “Como dizia a minha avó” ou “como diz a madre superiora”, mesmo que o falante não tenha conhecido sua avó ou alguma madre superiora.

Entre os franceses, há o uso da fórmula *isto diz o vilão*, não para introduzir, mas para encerrar o provérbio, uma reminiscência dos

provérbios reunidos na antologia *Li Proverbe au Vilain* (antologia datada de, aproximadamente, 1175, composta de curtas histórias de fundo moral, cada uma em estrofes de seis versos, mais o provérbio, acompanhado da fórmula de encerramento que se tomou clássica: "assim diz o vilão"; são ao todo, seis manuscritos com 280 coplas e 285 provérbios, em *Proverbes Français Antérieures au XV Siècle*, de Joseph Morawsky (1925, p. III-XIV).

Carlos Drummond de Andrade (1983), comenta o hábito de introduzir provérbios, eximindo-se da responsabilidade, na crônica *O Outro*:

– *Como diz o Outro...* Porque nunca diz *Como diz a outra?* A outra não diz nada. Limita-se a ouvir o Outro, se é que ouve... (O outro) abona escondido, sopra ou insinua a sentença oportuna para que ela corra mundo sem que o Outro, pessoalmente, se comprometa. O Outro tem medo? Tudo indica que o Outro é cúmplice de quem diz: *Como diz o outro*. Fornece-lhes juízos, anexins, glosas para circunstâncias que requeiram este ou aquele enunciado. Mas pode ser também que o Outro seja senhor daquele que diz que ele disse. Senhor poderoso e incógnito – que manda seus súditos semearem pelo mundo aquilo que convém ser semeado, visando determinadas colheitas – de quê? Só o Outro sabe. (ANDRADE, 1983, p. 1413)

Enunciados genéricos, fixados em uma forma conhecida pelos falantes de uma comunidade, avalizados pelo longo uso, ocupam-se os provérbios em manter essa mesma comunidade tal como está, uniforme e imutável.

A esse respeito, encontramos na dissertação de Flora de Paoli Faria sobre *Giovani Verga*:

A leitura dos textos enfatiza a importância da cultura popular como manancial ao qual se deve recorrer na busca de motivos autênticos, originais... Muitas são as definições atribuídas ao termo folclore'. Dentre elas, por exemplo, a possibilidade de reconhecer o folclore como a expressão exclusiva das classes mais humildes. Ela se opõe ao parecer de pesquisadores alemães que afirmam ser o folclore pertinente a todas as classes sociais. Os conflitos inerentes à conceituação do âmbito folclórico se extinguem, quando entendemos que todos os aspectos do folclore são expressões de uma única força produtora, assinalada pela coletividade humana em seu contínuo movimento de conservação e desenvolvimento. O estudo do conjunto folclórico permite a percepção de vários ritos usados pelo homem para orientar-se em sua caminhada em busca do conhecimento (...) A utilização de provérbios é uma constante na produção literária não sendo utilizado unicamente como uma curiosidade folclórica ou dialetal. Os provérbios servem para destacar o peso da tradição popular no contexto regional. (FARIA, 1983, fl. 68-69)

Já observa Alexina de Magalhães Pinto, na introdução de sua coletânea, ditarem-se frequentemente os deveres com os iguais e com os superiores: "manda quem pode, obedece quem tem juízo". (PINTO, 1917 p. 12-21)

Não se mencionam os deveres para com os subordinados, para com o meio ambiente e para com a pátria.

Era comum, até cerca de cinco décadas atrás, obrigar os alunos a repetir e decorar os provérbios que apareciam nos livros didáticos, uma vez explicado o seu *significado*. Fazia-se a memorização, sem a consciência crítica.

## 2. *Os antiprovérbios*

Por mais valorizados e repetidos que sejam os provérbios, sempre haverá quem reaja contra eles. A particularidade aflora – "por que comigo tem que ser assim?" Não se podem assumir as consequências de escolha não tomada pelo indivíduo inteiro. Os juízos ultrageneralizados são relativos, valem enquanto podem nos orientar e não impedem nossa ação baseada neles.

É característico da vida cotidiana o manejo grosseiro do singular. Temos que organizá-lo, submergi-lo em alguma universalidade, temos que resolver o problema. Baseamo-nos nos precedentes, na imitação, no pragmatismo, no juízo provisório. Mas as formas de estruturar o pensamento não devem ser absolutas, devem deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidade de expressão. O contrário seria a alienação, que é sempre em relação a alguma coisa, mais exatamente em face das possibilidades concretas de desenvolvimento genérico da humanidade. O homem é levado a fazer o que se espera dele. Quem recusa seu papel é um rebelde, nem sempre um revolucionário; é um excêntrico, distancia-se, é, às vezes, banido. A completa identificação com o papel é a acomodação: enquanto for capaz de aspirar, nosso coração não será uma ficha.

Que não te despojem  
De teu sentido inicial.  
É fácil crer no que crê a multidão.  
Fortalece teu entendimento  
De um modo natural;  
Difícil é saber  
O que é diverso

(GOETHE, *apud* HELLER, 1972, p. 61)

Em relação às receitas prontas, aos estereótipos, trabalha-se os provérbios, parodiando-os, criando o que se poderia chamar de antiprovérbios. Essas paródias de provérbios (os antiprovérbios) formam-se

por deformações, corruptelas dos chamados provérbios populares. Montam-se pastiches ou trocadilhos em cima de uma frase de conhecimento geral de uma comunidade.

Desses, assim ditos antiprovérbios, já encontramos exemplo em Pierre-Augustin Caron de Beaumarchais (1732-1799):

*Basile – Tant va la cruche à l'eau...*

*Figaro – Ah! Voilà notre imbecile avec ses vieux proverbes. Eh bien! pédant, que dit la sagesse des nations? Tant va la cruche à l'eau qu'à la fin...*

*Basile – Elle s'emplit.*

*Figaro – Pas si bête pourtant, pas si bête.*

*(Le Mariage de Figaro, apud PINEAUX, 1963. p. 65)*

Nas antologias e na observação diária, encontram-se outras criações de antiprovérbios:

- De grão em grão, a galinha prepara nossa refeição
- De onde menos se espera, daí mesmo é que não sai
- Quem com ferro fere, com ferro sara a ferida
- Quem com ferro fere, não sabe como dói
- Quando um não quer, o outro insiste
- Os últimos serão desclassificados
- Se Maomé não vai à montanha, é porque foi à praia
- Antes tarde do que mais tarde
- Quem dá aos pobres paga o motel
- Chega-te aos bons e corromperás um deles
- Depois da tempestade vem a ambulância
- A fruta não cai longe da árvore, mas um passarinho pode levá-la
- A esperança é a última que morre, antes ela nos mata
- O homem põe, o diabo come os ovos
- Quem ri por último não entendeu a piada
- Gato escaldado morre
- Abondance de chiens (em lugar de *biens*) ne nuit pas
- Chaque (em lugar de *chat*) échaudé craint l'eau froide

A alta incidência dessas desmontagens de provérbios leva-nos a indagar se a causa está em simples ludismo ou num espírito de rebeldia contra o já estabelecido, um a necessidade de inventar algo diferente do que se está acostumado.

Em Chico Buarque de Holanda, com seu poema musicado *Bom Conselho*, vemos diversos exemplos de questionamento da veracidade dos provérbios, de reação ao estabelecido. Transcrevemos, citando paralelamente, os ditos que lhe serviram de base, em sua forma conhecida.

Ouçã um bom conselho  
se conselho fosse bom, ninguém dava, vendia  
Que lhe dou de graça

Inútil dormir que a dor não passa.  
dorme, que a dor passa  
Espere sentado,

Ou você se cansa,  
quem corre cansa, quem espera alcança  
Está provado

Quem espera nunca alcança.  
quem corre cansa, quem espera alcança

Ouçã, meu amigo,  
Deixe esse regaço,  
Brinque com meu fogo,  
quem brinca com fogo se queima  
Venha se queimar.

Faça como eu digo  
, faça o que eu digo, não faça o que eu faço  
Faça como eu faço,

Aja duas vezes antes de pensar.  
pense duas vezes antes de agir  
Corro atrás do tempo,  
Vim de não sei onde.

Devagar é que não se vai longe.  
devagar se vai ao longe

Eu semeio vento,  
Na minha cidade,  
Vou pra rua e bebo a tempestade.  
quem semeia ventos, colhe tempestade

(*Apud* PERRONE, 1988, p. 08)

O eu-lírico se apresenta como uma voz contestando a rã, que deve ser imitada. Enquanto os provérbios, normalmente são fórmulas de pacificação padronizadas, nessa canção rejeita-se a aceitação passiva, a inércia, o

conformismo. Transgredindo-se as fórmulas linguísticas tradicionais, os valores da comunidade são transgredidos.

Na gradação, o verso final é repetido duas vezes – A modificação do provérbio é aqui mais forte e também se mistura a outra expressão popular fazer tempestade em copo d'água. Os verbos aparecem mais frequentemente na primeira pessoa, em lugar da terceira, que é o mais comum nos provérbios; a desobediência derrota a comodidade. A relação é intertextual, da composição moderna com a tradicional fraseologia popular.

### 3. *Considerações finais*

Na década de 80, observamos, na novela da TV Globo, *Mandala*, o personagem Toni Carrado, representado por Nuno Leal Maia, usar o mesmo recurso, deformar e parodiar os provérbios, adaptando-os, a seu bel-prazer, à situação em jogo, Em Toni Carrado, o efeito desejado era o da comicidade. O personagem, o contraventor simpático, teve em seus antipróverbios uma das chaves de sua receptividade junto ao público.

Todo trabalho da linguagem é assim presidido por duas forças: a herança passiva e cômoda do passado e a criação ativa, às vezes, revolucionária do presente.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drumond de. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983.

FARIA, Flora de Paoli. *A estruturação do regionalismo em Giovanni Verga*. 1983. Dissertação (de Mestrado em Teoria Literária). – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

GUIRAUD, Pierre. *Les locutions françaises*. Paris: Presses Universitaires de France, 1962.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

MELLO, Fernando Ribeiro de. *Nova recolha de provérbios e outros lugares comuns*. Lisboa: Afrodite, 1974.

MORAWSKY, Joseph. *Proverbes français antérieures au XV siècle*. [Paris]: Librairie Ancienne Édouard Champion Éditeur, 1925.



PERRONE, Charles A. *Letras e letras da música popular brasileira*. Rio de Janeiro: Elo, 1988.

PINEAUX, Jacques. *Proverbes et dictons français*. Paris: Presses Universitaires de France, 1963.

PINTO, Alexina Leite de Magalhães. *Provérbios populares máximas e observações casuais*. Coleção ICKS, Série F/ [s.n.e.], 1917.

ZUMTHOR, Paul. Lépiphonème proverbial. *Révue des sciences humaines*, Lille, 1976.

## PROPÉRCIO: INSPIRAÇÃO E LINGUAGEM

Roberto Arruda de Oliveira (UFC)

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

### RESUMO

Mostramos a musa Cíntia como princípio e fim da poesia elegíaca amorosa de Propércio. O poeta, como um servo ao seu mestre, sente-se ligado à sua amada, a qual se insurge muitas vezes como fonte de sofrimento, de ciúmes e infidelidades que lhe atormentam o espírito a ponto de aconselhar a todos evitar este mal. Seu dom e inevitável busca de inspiração poética recorre por vezes a uma linguagem expressiva cujo propósito é um só: o louvor a Cíntia.

#### Palavras-chave:

Propércio. Elegia latina. Cíntia.

Destaca-se como elemento motivador das elegias propércianas o amor, fator propiciador de uma constante vulnerabilidade. O poeta projeta em seus poemas instantes dessa “aventura”, momentos de alegria e de tristeza, sentimentos paradoxais, que não obedecem a uma ordem cronológica. Insurge-se muitas vezes como fonte de sofrimento, de ciúmes e infidelidades que lhe atormentam o espírito a ponto de aconselhar a todos evitar este mal, uma doença contra a qual os medicamentos são ineficazes.

Na maioria das elegias amorosas de Propércio a imagem de Cíntia é a todo instante enaltecida. O poeta confessa em seus poemas ser Cíntia a razão única de seu viver, exalta a sua beleza comparável à das mais belas deusas e heroínas míticas, pois excede em encanto todas as mulheres que a cercam. O poeta mostra-se fiel a sua amada ao longo de toda sua poesia. Neste aspecto se diferencia de Tibulo cujo primeiro livro é quase todo dedicado a Délia, o segundo a Nêmesis, além de compor elegias a Márato. Propércio, ao contrário, garante-nos já no Monobiblos que Cíntia é seu único amor (I, 12, 19-20):

*Mi neque amare aliam neque ab hac desistere fas est:  
Cynthia prima fuit, Cynthia finis erit*

“A mim não me é permitido nem amar outra nem desistir desta: Cíntia foi a primeira, Cíntia será a última”.

Cíntia, princípio e fim de sua poesia, substituiria até mesmo os próprios pais do poeta (I, 11, 23): *Tu mihi sola domus, tu, Cynthia, sola parentes* – “Tu sozinha, Cíntia, és para mim a família, tu sozinha és meus pais”. Uma forma de legitimar sua união através da família, como eterna esposa e

amante (II, 6, 42): *Semper amica mihi, semper et uxor eris* – “Serás para mim sempre amante, e também sempre esposa”.

Dilacerado por este amor não correspondido, tem crises de ciúmes pelos beijos que a mãe e a irmã dela lhe dão, e até mesmo de uma amiga que com ela dorme (II, 6, 11-2):

*Me laedet, si multa tibi dabit oscula mater,  
me soror et cum quae dormit amica simul*

“Incomodar-me-á, quando tua mãe te der muitos beijos, incomodar-me-á tua irmã, e igualmente a amiga que contigo dorme”.

Enfatiza ainda o ciúme que sente de sua própria sombra (II, 34, 19): *Ipse meas solus, quod nil est, aemulor umbras* – “Eu mesmo, sozinho, tenho ciúmes até de minha sombra, que não é nada”. Sofrimento que se intensifica diante de uma situação real, como a do pretor da Ilíria, um antigo pretendente, que volta de viagem e tenta convencê-la a partir com ele: ela temporariamente abandona o poeta e se entrega ao pretor em troca de presentes. Uma imensa sensação de desânimo dele se apodera, e em nada encontra alegria: nem nos teatros nem em sua mesa (II, 16, 33-4):

*Tot iam abiere dies, cum me cura theatri  
nec tetigit Campi, nec mea mensa iuuat*

“Tantos dias já se passaram em que nem o teatro nem o Campo de Marte<sup>15</sup> me desperta interesse, nem me satisfaz minha mesa”.

Na elegia 19 do livro I, contudo, parece desiludido e, comparando-se a Protesilau, afirma que nos Infernos, ainda que fosse vítima do assédio de belas e disputadas mulheres, sua fidelidade e sentimentos não seriam jamais abalados. Aos seus olhos a beleza de Cíntia supera a de todas as demais (I,19,13-16):

*Illic formosae ueniant chorus heroinae,  
quas dedit Argiuis Dardana praeda uiris;  
quarum nulla tua fuerit mihi, Cynthia, forma  
gratior, et (Tellus hoc ita iusta sinat).*

“Ali, as belas heroínas, as quais o saque de Dárdano deu aos homens argivos, cheguem em coro: dessas, Cíntia, nenhuma teria para mim uma beleza mais encantadora que a tua, e (assim o permita a justa Terra!)”.

O poeta insiste no qualificativo *formosa*, e, encontra agora, nas entidades míticas, o único referencial possível para descrever o encanto da

---

<sup>15</sup> Em sua origem, o Campo de Marte era a praça de armas. Depois foram construídos ali termas, ginásios esportivos e pistas para equitação. Os outros espaços eram usados para encontros.

amante. As duas heroínas troianas eram tidas como modelo de beleza: a sacerdotisa Cassandra e a mulher de Heitor, Andrômaca. Além dessas, outras também foram levadas por seu encanto como espólio de guerra à Grécia. As heroínas celebradas por sua beleza não superariam, contudo, a bela amada.

Outra elegia bastante representativa desta constante exaltação a Cíntia é a 28<sub>A</sub> e 28<sub>B</sub> do livro II. A altiva Cíntia se encontra agora enferma, e o servil poeta se dirige a Júpiter pedindo-lhe, por compaixão, o seu restabelecimento. Faz conjecturas em torno das causas que teriam provocado a doença da amada, lamentando ao mesmo tempo a perda de tanta beleza, cuja exuberância o poeta insiste a todo instante em evidenciar (II, 28<sub>A</sub> e 28<sub>B</sub>, 1-6):

*Iuppiter, affectae tandem miserere puellae:  
tam formosa tuum mortua crimen erit?  
Venit enim tempus, quo torridus aestuat aer  
incipit et sicco feruere terra Cane.  
Sed non tam ardoris culpa est neque crimina caeli  
quam totiens sanctos non habuisse deos.*

“Apieda-te por fim, Júpiter, de minha amada enferma: tão belo cadáver será teu crime? Chegou, pois, o tempo no qual um tórrido ar queima e a terra começa a ferver com a seca Canícula<sup>16</sup>. Mas não é tanto a culpa do calor e nem os delitos do céu, como o é de tantas vezes não teres respeitado os sagrados deuses”.

Começa invocando o pai dos deuses para, logo depois, referir-se a sua amada pelo substantivo *puella*, na intenção de comover Júpiter. Com este intento também recorre ao imperativo *miserere* assim como a um qualificativo, *affectae*, que o deixa ciente de seu abatimento. Somente no segundo verso, contudo, o poeta nos deixa manifesto, pelo qualificativo *formosa*, seu verdadeiro propósito: a exaltação da beleza de Cíntia. Por meio deste adjetivo consegue evocar toda sua beleza estética, o desenho apolíneo de seu corpo que a equipara às deusas. Tamanha é sua indignação com o estado mórbido em que se encontra a amante, que se vale do termo *crimen* para designar sua perda. Nega a possibilidade de esta enfermidade ter sido trazida pela Canícula para admitir como causa a insolência de Cíntia aos deuses (*sanctos*

---

<sup>16</sup> Nisard (in Properce, *Elegies*, 1839, p. 560) nos estabelece o sentido desse termo: *Cette admirable élégie sans doute écrite vers les kalendes de juillet, lorsque se lève Sirius, cette magnifique et rayonnante étoile qui brille au front du Chien (de la Canicule), constellation dont la présence amène, avec les excessives chaleurs, et les épidémies et les fièvres* – “Esta admirável elegia foi sem dúvida escrita nas calendas de julho, logo quando se ergue Sírio, esta magnífica e brilhante estrela que brilha em frente ao Cão Maior (Canícula), constelação cuja presença traz, com os calores excessivos, tanto epidemias como febres”.

*non habuisse deos).*

Censura-a o poeta, pois ela, ciente da própria beleza, parece fazer pouco caso dos votos, ou seja, do cumprimento de seus deveres com relação a *pietas*. A culpa não teria sido da estação de calores excessivos, conhecida comumente como causa de epidemias, nem tampouco do céu, mas da falta de respeito de Cíntia para com os deuses (II, 28<sub>A</sub> e 28<sub>B</sub>, 7-12):

*Hoc perdit miseris, hoc perdidit ante puellas:  
quidquid iurarunt, uentus et unda rapit.  
Non sibi collatam doluit Venus? illa peraeque  
prae se formosis inuidiosa dea est.  
an contempta tibi Iunonis templa Pelasgae?  
Palladis aut oculos ausa negare bonos?*

“Isso é o que leva à perdição as infelizes, isso é o que outrora levou à perdição as jovens: o que quer que tenham prometido, arrasta o vento e as ondas. Não lamentou Vênus que tenhas te comparado a ela? Aquela deusa é odiosa às que são igualmente belas diante dela. Acaso os templos da pelasga<sup>17</sup> Juno foram desprezados por ti? ou ousaste negar os belos olhos de Palas<sup>18</sup>?”

A beleza torna as mulheres altivas e levianas no que quer que tenham prometido. A intenção, contudo, do poeta é somente justificar a possível atitude rebelde de Cíntia diante de Palas Atenas. O poeta busca uma justificativa para a doença da amante, a qual, segundo o próprio poeta, residiria numa possível atitude rebelde de Cíntia diante de Vênus ou de Palas Atenas. Cíntia, transgredindo os limites da *hybris*, do bom senso, teria afrontado a superioridade dos deuses com sua falta de religiosidade, sua arrogância, seu desrespeito no que tange ao cumprimento dos votos devido às divindades.

Dirige-se, em seguida, às jovens formosas que se expressam de forma arrogante por terem por hábito dizer o que pensam, por não saberem segurar a língua. Em seguida, dirige seu discurso a Cíntia, atribuindo a causa de sua doença à indiscrição e ao orgulho de sua beleza. Beleza que a teria levado ao cúmulo de desprezar a suprema formosura das deusas (II, 28<sub>A</sub> e 28<sub>B</sub>, 13-4):

---

<sup>17</sup> Os pelasgos, povo grego antiquíssimo, primeiramente instalados no Peloponeso, espalharam-se depois em Creta, no Épiro e na Itália; aqui "pelasga" equivale a "grega". Juno foi venerada principalmente em Argos – o que Virgílio diz insistentemente na *Eneida*, na qual opõe essa deusa a Vênus. Os pelasgos, por sua vez, diziam-se "argivos", de Argos. A grande província grega, assim, chamava-se ora Peloponeso ora Pelásgia, devido ao nome de seus primeiros habitantes.

<sup>18</sup> António Tovar (1963, p. 104) nos explica essa referência: *Los ojos claros de Palas o Minerva no eran, muchas veces, juzgados hermosos, según el gusto de los antiguos* – “Os olhos claros de Palas ou Minerva não eram, muitas vezes, julgados bonitos, segundo o gosto dos Antigos”.

*Semper, formosae, non nostis parcere uerbis.  
Hoc tibi lingua nocens, hoc tibi forma dedit*

“Não sabeis nunca, belas jovens, medir as palavras. Tua língua ferina te deu isso, tua beleza te deu isso”.

O poeta novamente refere-se à beleza de Cíntia pelo qualificativo *formosa*, o que nos leva a pensar numa beleza corpórea. Censura as mulheres formosas, que, como Cíntia, desconhecem seus limites. Alude ao fato de as mulheres dotadas de formosura terem a língua intrépida e ferina, causadora de inúmeros males.

Seu canto de louvor se transforma de repente em devoção e promete a Júpiter, em troca desse restabelecimento, um hino sagrado no qual proclamará que ele a salvou (II, 28<sub>A</sub> e 28<sub>B</sub>, 44): *Scribam ego "Per magnum est salua puella Iouem"* – “Eu escreverei: ‘Pelo grande Júpiter minha amada foi salva’”<sup>19</sup>. Cíntia é tudo para o poeta, domina todos os seus momentos, por isso pede ao pai dos deuses a recuperação da saúde para a amada, prometendo-lhe que, uma vez concedido o perdão, Cíntia, coberta com um véu, irá prostrar-se aos seus pés e lhe falará dos grandes perigos pelos quais passou (II, 28<sub>A</sub> e 28<sub>B</sub>, 45-6):

*Ante tuosque pedes illa ipsa operata sedebit  
narrabitque sedens longa pericla sua*

“Ela própria, tendo feito um sacrifício a ti, sentará aos teus pés, e, sentada, narrará seus longos perigos”.

Assim como se dirige a Júpiter, dirige-se também à deusa dos Infernos, Perséfone, e ao seu esposo, rogando-lhes clemência por Cíntia: utiliza sua beleza como argumento para sua permanência entre os vivos, tentando convencê-los de que lá, no reino dos mortos, há tantos milhares de belas jovens que ela não fará falta (II, 28<sub>A</sub> e 28<sub>B</sub>, 47-51; 55-8):

*Haec tua, Persephone, maneat clementia, nec tu,  
Persephonae coniunx, saeuior esse uelis.*

*Sunt apud infernos tot milia formosarum:  
pulchra sit in superis, si licet, una locis!*

*Vobiscum est Iope...*

*et quaecumque erat in numero Romana puella  
occidit: has omnis ignis auarus habet.*

*Nec forma aeternum aut cuiquam est fortuna perennis:  
longius aut propius mors sua quemque manet.*

---

<sup>19</sup> Segundo António Tovar (1963, p. 105), *el favor otorgado por los dioses se recordaba com palabras escritas junto al altar de la divinidad* – “o favor concedido pelos deuses se lembrava com palavras escritas junto ao altar da divindade”

“Que perdue, ó Perséfone, esta tua clemência, e nem tu, esposo de Perséfone, queiras ser mais cruel. Tantos milhares de belas jovens há nos Infernos: que haja, se possível, uma só nas regiões superiores! Convosco está Jope<sup>20</sup>... e toda jovem romana que estava no rol das belas morreu: todas elas o insaciável fogo<sup>21</sup> consume. Nem a beleza é eterna, nem a sorte para ninguém é perpétua: mais cedo ou mais tarde a própria morte está reservada a cada um”.

Percebemos que há aqui, nesta súplica, uma alusão intencional à relação entre o poeta e a amada. Zeus, compadecendo-se da mãe de Perséfone, Deméter, obrigara Hades, que a raptara, a devolvê-la. Perséfone, porém, porque quebrara o jejum nos Infernos comendo um grão de romã, não podia sair. Tentando abrandar a dor de Perséfone, Zeus decide que ela ficaria parte do ano no reino dos mortos com Hades e a outra parte no mundo dos vivos com sua mãe. Ciente de que os dois conheciam bem a dor da separação, tenta invocá-los na certeza de que seria atendido. E, mais uma vez, o poeta exalta a beleza de sua Musa: ela seria a única romana bela viva. Todas as outras, como Jope (a qual muito se orgulhava de sua beleza e com Juno queria rivalizar) já estariam no reino de Hades, nas regiões inferiores. Cíntia seria a última delas: eis um grande motivo para o seu restabelecimento. Termina o trecho acima, contudo, na certeza de que ainda assim, se ela vier a se restabelecer, um dia a morte virá e com ela levará a beleza de Cíntia.

A própria Cíntia tem consciência de sua beleza: *Garrula de facie si qua locuta mea est* (IV, 7, 42) – “Se alguma de minhas escravas tagarelas falou de minha beleza”. Neste poema, o fantasma de Cíntia lhe aparece pedindo punição aos seus assassinos, principalmente a Nomias que, agora rica, pune os antigos escravos de Cíntia, sobretudo quando fazem referência a sua beleza. Cíntia aqui se manifesta ciente de que foi motivo único de seus poemas (IV, 7, 50): *Longa mea in libris regna fuere tuis* – “Longo foi meu reinado em teus livros”. No entanto, Cíntia, então visualizada como morta (IV, 7), pede ao poeta a destruição de todos os versos que lhe façam referência, que lhe possam suscitar sua lembrança (IV, 7, 77-8):

*Et quoscumque meo fecisti nomine uersus,  
ure mihi: laudes desine habere meas*

“E todos os versos que escreveste em meu nome, queima-os para mim: deixa de ter contigo meus elogios”.

Cíntia, revoltada com a traição de que fora vítima, cobra do amante

---

<sup>20</sup> O mesmo que Cassiopeia, mulher de Cefeu e mãe de Andrômeda.

<sup>21</sup> Refere-se à pira funerária.

toda glória conquistada em seu nome. O poeta, por outro lado, na elegia 13 do livro II, justifica sua necessidade de versejar. Seu dom é inevitável busca de inspiração, ao contrário do poeta Orfeu, têm um só propósito: o louvor a Cíntia. Não tenciona cantar os bosques, as árvores e as feras, tal qual fazia Orfeu, mas, numa alusão ao bosque de Ascra, aldeia da Beócia, morada das musas Heliconíades, relacionadas com Apolo, aspira a ser um poeta lírico e até rivalizar com Lino, filho de Apolo, superando-o nesta arte (II, 13, 3-8):

*Hic me tam gracilis uetuit contemnere Musas  
iussit et Ascraeum sic habitare nemus,  
non ut Pieriae quercus mea uerba sequantur  
aut possim Ismaria ducere ualle feras,  
sed magis ut nostro stupefiat Cynthia uersu:  
tunc ego sim Inachio<sup>22</sup> notior arte Lino.*

“Este me impediu de desprezar as graciosas Musas e me ordenou assim morar no bosque de Ascra<sup>23</sup>, não para que os carvalhos da Piéria<sup>24</sup> sigam minhas canções ou para que eu possa atrair as feras do fundo do vale de Ísmaro<sup>25</sup>, mas antes para que Cíntia se maravilhe com meus versos: eu seria então mais famoso em minha arte que o argivo Lino”.

O poeta, acima, justifica a sua necessidade de entregar-se à poesia, atribuindo ao Amor (*Hic*, v.3), e conseqüentemente a Cíntia, o motivo de sua criação poética. O Amor impregnou-o de um sentimento tão intenso que o fez dedicar-se inteiramente à arte de versejar (*Ascraeum habitare nemus*), tal qual fizera Hesíodo. Ao contrário de Orfeu, que encantava a todos – e até as árvores (*Pieriae quercus mea uerba sequantur*) e aos animais (*Ismaria ducere ualle feras*) – com seu tom melodioso, seu único propósito é o de agradar a Cíntia (*nostro stupefiat Cynthia uersu*). O poeta procura demonstrar, a todo instante, a sinceridade de seu sentimento, a necessidade de extravasá-lo, transformando-o em arte, inspirada pelo amor dedicado a Cíntia. Espera, sem dúvida, o reconhecimento da amada que, num arroubo hiperbólico, considera motivação suficiente para superar em versos até mesmo o poeta mítico Lino, irmão de Orfeu (*ego sim Inachio notior arte Lino*).

Diferentemente da poesia épica, a qual procura celebrar uma mulher por sua nobreza de feições ou pela glória de seus antepassados, busca em Cíntia o que lhe parece ser mais verdadeiro, a sensibilidade artística. O

---

<sup>22</sup> O epíteto *Inachio* vem de *Inachus*, pai de Io, rei fundador de Argos, e daí “argivo”.

<sup>23</sup> Pátria de Hesíodo.

<sup>24</sup> Referência às Musas Piérides, da Trácia, pátria de Orfeu.

<sup>25</sup> É a montanha da Trácia onde nasceu Orfeu.



fato de poder vê-la recitar os seus versos, admirá-los e ter a argúcia de fazer um juízo crítico adequado acerca dos mesmos, constitui objeto de sedução para o poeta. Quando esta glória lhe advier, não fará mais caso dos incoerentes juízos do povo acerca de seus escritos, e somente aceitará a avaliação crítica de sua amada (II, 13, 9-14):

*Non ego sum formae tantum mirator honestae  
nec si qua illustris femina iactat auos:  
me iuuet in gremio doctae legisse puellae  
auribus et puris scripta probasse mea.  
Haec ubi contigerint, populi confusa ualeto  
fabula, nam domina iudice tutus ero.*

“Não sou eu tão admirador de uma beleza nobre, nem do fato de uma mulher se vangloriar de seus ilustres antepassados. Agradar-me-ia ter lido no regaço de uma amante culta e ter ela aprovado, de ouvidos apurados, meus escritos. Quando isso me tiver acontecido, adeus confusa opinião do povo, pois seguro estarei com o juízo de minha amada”.

A beleza feminina, diz o poeta, não deve estar nas feições fidalgas (*formae honestae*) nem tampouco numa ascendência aristocrática (*illustris auos*), mas na capacidade de reconhecer e apreciar uma obra de arte, e na formação interior. Como seu propósito é o de exaltar e agradar a Cíntia, exprime todo seu sentimento em versos através dos quais nutre a esperança de conquistá-la. Somente assim, acredita ele, poderia ser glorificado. O juízo de Cíntia estaria assim acima de qualquer outra avaliação, pois, sendo este objeto de sua paixão, constitui matéria-prima de sua poesia. Recorre ao imaginário para extravasar sua dor, e nesse processo catártico a poesia se impõe como uma compensação à ausência da amada, único meio encontrado pelo poeta para canalizar e realizar *Eros*.

Ainda nesse mesmo poema, um pouco mais adiante, confessa que lhe bastaria ter como exéquias o cortejo de seus três livros de elegias, os quais daria como o maior dos presentes a Perséfone (II, 13, 25-6):

*Sat mea sit magno, si tres sint pompa libelli,  
quos ego Persephoniae maxima dona feram*

“Bastante valiosas serão minhas exéquias, se eu tiver por cortejo meus três livrinhos, os quais eu levarei a Perséfone como o maior dos presentes”.

E que houvesse sobre sua tumba um loureiro como marca do valor de sua poesia (II, 13, 33): *Et sit in exiguo laurus super addita busto* – “E que seja acrescentado sobre minha humilde tumba um loureiro”.

É perceptível aqui a importância que o poeta dá aos seus escritos. Todo o cortejo fúnebre, diz ele, poderia se resumir na certeza de que levaria consigo toda sua poesia. Ao que parece há uma forte identidade entre sua

Musa e sua poesia. A presença de seus livros nos rituais fúnebres é a certeza de que se configura, de certo modo, ali também, a presença de Cíntia, ainda que no plano imaginário. Cíntia e sua poesia são as duas faces de uma mesma moeda: uma não existe sem a outra. Aspira a que sua glória como poeta ultrapasse o limiar da morte, daí a alusão aos livros com os quais presentearia Perséfone. Este reconhecimento consolidar-se-ia através do loureiro, símbolo da glória poética, o qual coroaría seu túmulo, concedendo-lhe fama eterna.

Parecendo ter consciência do legado poético e da reputação que lhe seria conferida, afirma:

*Nec minus haec nostri notescet fama sepulcri  
quam fuerant Phthii busta cruenta uiri* (II, 13, 37-8)

“E esta fama de meu sepulcro não será menos conhecida que fora o ensanguentado túmulo do herói de Ftia”<sup>26</sup>.

Compara sua morte ao trágico episódio em que Polixena é sacrificada no túmulo de Aquiles.

Diante das súplicas de Príamo e de Andrômaca, para que o cadáver de Heitor lhes fosse entregue, somente Polixena, uma das filhas de Príamo, pôde sensibilizar o herói grego, oferecendo-se para ser sua escrava. A fim de obter seu amor, Aquiles ter-lhe-ia prometido abandonar os gregos e até os trair para lutar ao lado dos troianos. A traição de Aquiles ocorreria no templo de Apolo, mas Paris, escondido atrás da estátua do deus, acertou-o no calcanhar com uma flecha. Para apaziguar a alma do herói, que havia aparecido em sonho a Neoptôlemo, Polixena teria sido sacrificada sobre seu túmulo.

O poeta não só estabelece uma relação entre sua fama com o túmulo de Aquiles como também há uma estreita ligação entre seu trágico amor e o de Aquiles por Polixena. Tal qual Aquiles, cuja alma somente se tranquilizou com a morte de Polixena, o poeta nutre em seu imaginário a certeza de que, num outro plano de vida, sua alma sem Cíntia estará inquieta e inconsolável.

Ainda que Cíntia esteja mais presente em seu imaginário que na vida real, sentimos o quanto ela é real em seus versos, o quanto está viva em sua mente, desperta interesse em cada verso, sendo o centro de toda sua poética. Merece importância o fato de esse sofrimento ter sido causado por uma úni-

---

<sup>26</sup> Referência a Aquiles que era príncipe de Ftia.

ca amante (II, 25, 1): *Vnica nata meo pulcherrima cura dolori* – “Única e belíssima inquietude nascida para meus tormentos”.

A geração elegíaca, a que já nos referimos anteriormente, cantou na poesia o amor livre, posicionando-se desta forma contrariamente à visão tradicional imposta pela sociedade. A paixão amorosa era considerada funesta, pois podia, interferindo na formação do cidadão, levar o indivíduo à destruição de si mesmo, fator esse de risco para a estabilidade do Império. Indiferente à tradição, Propércio, cômico desta servidão, vale-se muitas vezes do termo *domina* em vez de *puella* para designar sua amada. O poeta sente-se ligado à sua amada como um servo ao seu mestre, e se anula muitas vezes em nome de seu sentimento.

Certamente este tipo de servidão não era bem visto aos olhos daqueles que defendiam os velhos valores romanos: um cidadão romano não deveria abrir mão de sua liberdade para se fazer um servo do amor. Atitude frequentemente designada como *seruitium amoris*, e o que Propércio chama de *seruire dolori* (I, 7, 7-8):

*Nec tantum ingenio quantum seruire dolori  
cogor...*

“Sou forçado a servir não tanto ao talento quanto à dor”.

Este tipo de provocação, contudo, apresenta-se também em sua atitude antibélica, em sua condenação às conquistas territoriais, às honras, à ambição. A sua aversão a tudo que pudesse despertar no homem a ânsia de guerra, leva-o a desprezar os valores preconizados pela sociedade do seu tempo e, numa atitude oposta, prefere entregar-se à paixão pela amada. Apesar de todo sofrimento, esta servidão não arrasta multidões aos horrores das guerras, servindo ao amor, ele serve à paz (III, 5, 1): *Pacis Amor deus est* – “O Amor é o deus da paz”.

Muitas vezes sensações de desilusão, fidelidade, esperança levam-no a um torvelinho de emoções, transformando-o num escravo desta paixão, fato que se revela já na primeira elegia do *Monobiblos* (I,1,4): *Et caput impositis pressit Amor pedibus* – “E o Amor, tendo-me calcado com os pés, oprimiu minha cabeça”. Através desta imagem plástica o poeta demonstra estar completamente subjugado ao Amor, que o oprime de forma bastante violenta, *impositis pedibus e caput pressit pedibus*. A ideia que nos vem, por meio da construção *pressit pedibus*, é de total inércia, total subserviência em sua relação com a amada, imagem que ressurgue na elegia 30 do livro II (vv. 7-8):

*Instat semper Amor supra caput, instat amanti  
et grauis ipse super libera colla sedet*

“O Amor paira continuamente sobre nossas cabeças, paira sobre o amante, e, ele próprio, pesado, pousa sobre o pescoço ainda livre”.

O poeta insiste nesta mesma ideia enfatizando-a por meio da repetição de *instat* ao passo que, através do emprego da preposição *supra*, exprime o completo domínio do Amor sobre suas vítimas. Esta imagem de subserviência se torna ainda mais sombria com a presença do qualificativo *grauis* que nos perpassa a ideia de uma completa ausência de forças contra o Amor. Consciente de sua completa impotência, face à ação de Cupido, manifesta em outras elegias a mesma ideia (I, 4, 1-4):

*Quid mihi tam multas laudando, Basse, puellas  
mutatum domina cogis abire mea?  
Quid me non pateris uitae quodcumque sequetur  
hoc magis assueto ducere seruitio?*

“Por que exaltando tantas mulheres, Basso<sup>27</sup>, induzes-me a abandonar minha amada para trocá-la por outra? Por que não me permites levar o que me resta da vida nesta servidão já demais habitual?”

Dirigindo-se nesta elegia a seu amigo Basso, porque este quer afastá-lo de Cíntia, exige explicações dos motivos que o levam a tentar dissuadi-lo desta escravidão, no entanto, o poeta, nesta elegia, mostra-se completamente dominado pelos encantos da amada. Convencido de que nada é mais forte do que sua sensação de dependência, repreende Basso de sua tentativa vã e confessa-lhe ser esta servidão já habitual (*assueto seruitio*).

Côncio, porém, de que outros podem ser vítimas do jugo de Cíntia, aconselha outro amigo, Galo<sup>28</sup>, a evitar a escravidão a esta mulher (I, 5, 19-20):

*Tum graue seruitium nostrae cogere puellae  
discere et exclusum quid sit abire domum*

“Então serás obrigado a conhecer o pesado jugo de minha amada e a saber o que é voltar para casa enxotado”.

O adjetivo *graue* é uma evidência de que o poeta insiste no peso desta servidão e em sua tentativa de dissuadir seu amigo. Soma-se a isso o

---

<sup>27</sup> António Tovar (1963, p. 10) que *es un poeta contemporáneo conocido como autor de yambos* – “é um poeta contemporâneo conhecido como autor de jambos”.

<sup>28</sup> Um de seus rivais, cuja identidade não nos é conhecida.

uso do termo *exclusum* que denota bem o destino daqueles que se aventuram neste amor.

A paixão amorosa, de um modo geral, é uma fonte incessante de tormento a qual não lhe dá nenhuma esperança de salvação (I, 1, 33-4):

*In me nostra Venus noctes exercet amaras  
et nullo uacuis tempore defit Amor*

“Contra mim nossa Vênus trama amargas noites e o ocioso Amor jamais me deixa livre”.

O poeta, a todo instante, demonstra a força opressora deste sentimento através de adjetivações, como ocorre em *amaras noctes e uacuis Amor*, além de recorrer ao verbo *exerceo*, cujo primeiro sentido é “trabalhar sem descanso” para exprimir esta atividade intensa. A tal ponto este amor o martiriza que, em alguns versos mais adiante, faz severa advertência no sentido de que se evite esse grande mal (I, 1, 37-8):

*Quod si quis monitis tardas aduerterit auris,  
heu! referet quanto uerba dolore mea*

“E se alguém prestar atenção às minhas advertências com ouvidos indolentes, ai deste!, com quanta dor lembrará minhas palavras”.

Faz-se, portanto, mister estar sempre vigilante diante do Amor. O qualificativo *tardas* aponta para a necessidade de se estar alerta contra este mal. Adverte não só aos que o leem como até aos que lhe são mais próximos, como o seu amigo Tulo, a quem confessa, no final da sexta elegia do *Monobiblos*, viver infeliz sob uma cruel estrela (vv. 35-6):

*Tum, tibi si qua mei ueniet non immemor hora,  
uiuere me duro sidere certus eris*

“Então, se te sobrevier algum momento que te faça lembrar de mim, estejas certo de que eu vivo sob uma cruel estrela”.

Consciente de sua condição mórbida, admite, na primeira elegia do segundo livro, que nem mesmo a medicina tem poder contra esse mal (vv. 57-58):

*Omnis humanos sanat medicina dolores:  
solus amor morbi non amat artificem*

“A medicina cura todas as dores humanas; só o amor não aceita o médico”.

Mal do qual somente no final do terceiro livro admitirá estar curado (24, 17-8):

*Nunc demum uasto fessi respiscimus aestu  
uulneraque ad sanum nunc coiere mea*

“Agora, por fim, cansados da longa tormenta, recobramos os sentidos, agora minhas feridas se fecharam para se curar”.

Servo deste sentimento, admite a possibilidade de se atirar do alto de um rochedo, ou senão, recorrer às poções venenosas, pois que Cíntia se recusa a recebê-lo (II, 17, 13-4):

*Nunc iacere e duro corpus iuuat, impia, saxo  
sumere et in nostras trita uenena manus*

“Agora, perversa, apraz-me saltar de um rijo penhasco, e engolir um veneno moído posto em minhas mãos”.

Pois nem os encantamentos e os filtros amorosos são capazes de sanar a dor do amante (II, 4, 7-8):

*Non hic herba ualet, non hic nocturna Cytaeis,  
non Perimedeeae gramina cocta manus*

“Aqui não têm poder as ervas, aqui não tem poder a noturna<sup>29</sup> citeida<sup>30</sup>, nem as ervas cozidas da mão perimedea<sup>31</sup>”.

Atribui, por isso, a pior condição do mundo ao amante (vv. II, 17, 9-10):

*Durius in terris nihil est quod uiuat amante,  
nec, modo si sapias, quod minus esse uelis*

“Nada há na terra que viva mais penosamente que um amante, e (basta que tenhas juízo!) não quererias estar numa condição inferior”.

Ao mesmo tempo apresenta as ofensas como sinais do verdadeiro amor. O amor causa sofrimento a ambos, pois os que amam tanto sofrem quanto fazem sofrer (III, 8, 23-4):

*Aut in amore dolere uolo aut audire dolentem,  
siue meas lacrimas siue uidere tuas*

“No amor quero sofrer ou ouvir aquele que sofre, ver quer minhas lágrimas quer as tuas”.

Escravo desta paixão, não podendo se libertar de sua tirania, nem mesmo das humilhações de seus parentes, reconhece também sua condição

---

<sup>29</sup> Riccardo Scarcia (1993, p. 145) nos informa que *i malefizi si ordiscono preferenzialmente di notte; e di notte si raccolgono (secondo la relativa precettistica) molte delle erbe magiche* – “os malefícios são preparados preferencialmente de noite; e de noite são colhidas (segundo a teoria relativa) muitas ervas mágicas”.

<sup>30</sup> Referência à Medéia.

<sup>31</sup> Teócrito (*Dílios*, 2,16) põe-na ao lado de Medeia como perita na arte dos filtros amorosos.

de subserviência (II, 8, 13-4):

*Ergo iam multos nimium temerarius annos,  
improba, qui tulerim teque tuamque domum?*

“Por muitos anos já, ó perversa, não fui eu pois demasiadamente desvairado, pois que suportei tanto a ti quanto a tua casa?”

A força do amor domina o poeta que tudo suporta na esperança de ser correspondido. Aniquila-se em nome deste sentimento que, em vez de motivá-lo, mergulha-o numa profunda consternação, desprovido do equilíbrio que lhe facultaria a razão (*nimum temerarius*). Injuriado, recorre à interpelação *improba*, manifestando revolta suscitada pelo desprezo, mas, ainda assim, persiste nesta paixão (II, 8, 11-2):

*Munera quanta dedi uel qualia carmina feci!  
illa tamen numquam ferrea dixit "Amo".*

“Quantos presentes lhe dei e quantos poemas lhe fiz! Ela, contudo, inflexível, jamais me disse ‘te amo’”.

Perceptível é a utilização do verbo no passado *dedi* e *feci*, denotadores de uma ação acabada. Inúteis foram os inúmeros presentes oferecidos a amante como prova desse amor. Permaneceu impassível aos apelos do poeta, tamanha sua crueldade, sua inflexibilidade, característica presente no qualificativo *ferrea*. É capaz de arriscar a própria vida para satisfazer-lhe os caprichos, como ocorre na elegia 16 do livro III.

Chama-nos, nesta elegia, atenção para a avançada hora noturna em que então se encontra, quando lhe chega uma missiva de Cíntia, na qual lhe ordena estar prontamente em Tibur sem que para isso lhe dê qualquer justificativa (III, 16, 1-2; 5-6):

*Nox media et dominae mihi uenit epistula nostrae:  
Tibure me missa iussit adesse mora...  
Quid faciam? obductis committam mene tenebris  
ut timeam audaces in mea membra manus?*

“É meia-noite e me chegou uma carta de minha amada: ordenou-me, sem demora, estar em Tibur<sup>32</sup>... Que devo fazer? Devo me arriscar nas densas trevas da noite a ponto de que alguém perverso me deite as mãos?”

Logo no primeiro verso fica evidente o grau de subserviência à amada pelo termo *dominae nostrae*, pelo uso do verbo *iubeo*, e ainda por *missa mora*. O poeta quer vê-la, mas, perplexo, faz considerações em torno dos

---

<sup>32</sup> Cidade nas proximidades de Roma, famosa por suas minas de pedra, por sua beleza natural, constituída sobretudo por suas quedas-d'água. Corresponde hoje a Tívoli.

perigos que perscrutam as estradas à noite, na qual estará à mercê das possíveis investidas de salteadores. Hesitante, logo lhe vem à mente que pior que seu medo, pior que a ameaça dos salteadores, seria ver Cíntia em prantos (III, 16, 7-8):

*At si distulero haec nostro mandata timore,  
nocturno fletus saeuior hoste mihi*

“Se eu, por outro lado, adiar estas ordens por causa de meu medo, seu choro ser-me-á mais cruel que o inimigo noturno”.

Refere-se ainda aqui às ordens (*mandata*) da amante, contrapostas ao seu medo (*timore*), ao choro da amada (*fletus*) e ainda ao inimigo noturno (*nocturno hoste*). Sabe, contudo, que não poderá contrariá-la, e que terá de superar o próprio temor, uma vez que deve obedecer às suas ordens.

Ainda que seu canto de lamento se manifeste a todo instante, ainda que aconselhe aos outros evitar esta dor, ainda que contraditoriamente afirme querer sofrer, o poeta confirma sua entrega total a Cíntia, seu único, verdadeiro e eterno amor (II, 25, 9): *At me ab amore tuo deducet nulla senectus* – “A mim, ao contrário, velhice alguma me afastará de teu amor”. Observe-se, ainda, que constantemente o poeta resume num preceito didático sua doutrina do *seruitium amoris* (I, 1, 35-6):

*Hoc, moneo, uitate malum: sua quemque moretur  
cura neque assueto mutet amore locum*

“Advirto, evitai este mal: que o próprio zelo pelo amor retenha cada um e que a condição do amor habitual não mude”.

Enfatiza-nos por meio de um imperativo (*uitate*) sua advertência a que evitemos este mal, recomendando ao mesmo tempo a nos acostumarmos ao próprio jugo e a não mudarmos de amante. Faz-se um preceptor da fidelidade no amor, a união monogâmica e eterna dos sexos opostos, mesmo que sofra muito para conservá-la. E convencido de que esta servidão perdurará para sempre, só lhe resta escrever seu próprio epitáfio no qual quer ser lembrado como “servo do amor” (II, 13, 35-6):

*et duo sint uersus:  
QVI NVNC LACET HORRIDA PVLVIS,  
VNIVS HIC QVONDAM SERVVS AMORIS ERAT*

“E que haja dois versos: ESTE QUE, COMO UM HORRENDO PÓ, JAZ AGORA, ERA OUTRORA ESCRAVO DE UM SÓ AMOR”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



PROPERCE. *Elegies*. In: Collection des *Auteurs Latins*. Publiée sous la direction de M. Nisard. Paris: J.-J. Dubochet et Compagnie, 1839, p. 560.

PROPERCE. *Élégies*. Texte établi et traduit par D. Paganelli. Paris: Les Belles Lettres, 1929.

PROPERCIO. *Elegías*. Edición, traducción, introducción y notas de António Tovar e María T. Belfiore Mártire. Barcelona: Alma Mater, 1963, p. 10, 104, 105.

PROPERZIO, Sesto. *Elegie*. 2. ed. Trad.: Luca Canali. Introduzione di Paolo Fedeli. Commento di Riccardo Scarcia. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli, 1993, p. 145.

SCARCIA, Riccardo. Commento. In: PROPERZIO. *Elegie*. 2. ed. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli, 1993, p. 145.

THÉOCRITE. *Les bucoliques grecs*. Trad.: Émile Chambry. Paris: Garnier, 1931.

TOVAR, Antonio. "Notas". In: PROPERCIO. *Elegías*. Edición, traducción, introducción y notas de António Tovar e María T. Belfiore Mártire. Barcelona: Alma Mater, 1963, p. 10, 104, 105.

**PROPOSTA DE TRABALHAR A DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA  
DA LÍNGUA PORTUGUESA EM MÚSICAS DAS  
CINCO REGIÕES DO BRASIL**

*Darlan Machado Dorneles (UFAC)*

[darlan.d@uninter.com](mailto:darlan.d@uninter.com)

*Lindinalva Messias do Nascimento Chaves (UFAC)*

[lindinalvamessias@yahoo.com.br](mailto:lindinalvamessias@yahoo.com.br)

**RESUMO**

O presente estudo apresenta uma proposta didática para trabalhar, no 9º ano do ensino fundamental, a variação linguística do português brasileiro. Serão utilizadas como material músicas oriundas das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul do Brasil e cartas (mapas) fonéticas e lexicais, as primeiras componentes do acervo do *Atlas Fonético do Acre* (ALiAC) e as segundas do acervo do *Atlas Linguístico do Brasil* (ALiB). O objetivo é fazer os alunos reconhecerem e valorizarem a variação linguística existente em todo o território nacional. Propõem-se sete aulas expositivas, interativas e reflexivas nesta proposta. Na primeira faz-se a explicação, exemplificação e discussão de variação linguística; na segunda, apresentam-se as especificidades do gênero textual música; na terceira, trabalham-se duas músicas da região Norte (“Seringueiro”, de Tião Natureza e “Legado do Seringueiro”, de Demétrius Haidos e Geandro Pantoja); na quarta, duas músicas da região Nordeste (“Asa Branca” e “ABC do Sertão”, de Luiz Gonzaga); na quinta, duas músicas da região Centro-Oeste (“Chico Mineiro” e “Beijinho Doce” de Tonico e Tinoco); na sexta, duas músicas da região Sudeste (“Saudosa Maloca”, de Adorinan Barbosa e “Inútil”, de Roger Moreira); na sétima, duas músicas da região Sul (“Querência Amada” e “É Disso que o Velho Gosta”, de Gaúcho da Fronteira). Na terceira, quarta, quinta, sexta e sétima aulas, apresentam-se os textos das músicas, efetua-se leitura dos textos, faz-se audição da música. Em seguida, os alunos cantam e realizam a análise linguística do texto que consiste, basicamente, no reconhecimento do vocabulário regional. Na oitava aula, trabalha-se uma forma de representação e de sistematização dessa variação linguística, as cartas fonéticas e as cartas lexicais em atlas linguísticos. Para a atividade avaliativa, solicita-se a formação de grupos que deverão: a) fazer sua própria coletânea de músicas e apresentá-la na sala, destacando a variedade regional presente nos textos e comparando-a a outras regiões do país; b) elaborar de forma manual e simples cartas fonéticas e lexicais representativas da variação constante nos textos que escolheram.

**Palavras-chave:**

Música. Cartas fonéticas e lexicais. Variação linguística. Língua portuguesa.

**1. Introdução**

Neste estudo, trabalho final da disciplina “Tópicos especiais III: música, identidade, representações e poder” do curso de mestrado em letras: linguagem e identidade da Universidade Federal do Acre (UFAC), apresentamos uma proposta didática para trabalhar, no 9º ano do ensino fundamen-

tal, a variação linguística a partir de músicas das cinco regiões do Brasil. O objetivo principal é fazer com que os alunos percebam a grande diversidade da língua portuguesa, reconhecendo e valorizando a diferença linguística que está relacionada às questões históricas, geográficas, sociais, regionais e culturais no país. Como material didático, optamos por trabalhar com textos de músicas de cada região brasileira e com cartas, fonéticas e lexicais, produzidas por Lindinalva Messias do Nascimento Chaves e Darlan Machado Dorneles (2017), no primeiro caso, e por Suzana Alice Marcelino Cardoso e outros (2014), no segundo.

Buscamos neste trabalho responder à seguinte questão: a) Como o professor de língua portuguesa pode desenvolver uma aula mais interativa e reflexiva utilizando o gênero textual música para ensinar a variação linguística? b) Como utilizar os resultados de pesquisas dialetológicas, do âmbito acadêmico, como instrumento de aprendizagem, no tocante ao tema em destaque?

O presente estudo está, no que diz respeito à estrutura, organizado da seguinte forma: 1) Introdução; 2) Variação linguística e processo de ensino-aprendizagem; 3) Gênero musical; 4) Cartas fonéticas e cartas lexicais; 5) Sequência didática; 6) Considerações finais e 7) Referência utilizadas para a elaboração da proposta.

## **2. Variação linguística e processo de ensino-aprendizagem**

A variação linguística, em conformidade com os *Parâmetros Curriculares do Ensino de Língua Portuguesa* (BRASIL, 1998, p. 29), pode ser entendida como um elemento presente em todas as línguas da espécie humana. Em outras palavras, a variação linguística, fenômeno geral e universal (MOLLICA, 2004, p. 10), “[...] sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa” (BRASIL, 1998, p. 29). Desse modo, quando se fala ou se escreve em português do Brasil, utiliza-se uma língua que, devido às diversas questões históricas, geográficas, sociais e culturais que perpassam o território brasileiro, possui uma gama de variedades que pode ser percebida de Norte a Sul. (BRASIL, 1998, p. 29). Nesse sentido, consta nos *Parâmetros Curriculares do Ensino de Língua Portuguesa* que:

[...] embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. (BRASIL, 1998, p. 29)

De fato, podemos destacar que a língua portuguesa falada no Brasil é a mesma, porém, com diversas variações nos âmbitos fonético, semântico-lexical e sintático. Essas variações podem ser percebidas no cotidiano da vida. No entanto, “o uso de uma ou outra forma de expressão depende, sobretudo, de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero (sexo), da relação estabelecida entre os falantes e do contexto de fala”. (BRASIL, 1998, p. 29). Por outro lado, cabe frisar que essa diversidade linguística desconhecida e vista a partir da classificação “certo e errado” por grande parte da sociedade, acaba fazendo com que:

A discriminação de algumas variedades linguísticas, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade. Por isso mesmo, o preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia. É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana. Para isso, o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de língua portuguesa. (BRASIL, 1998, p. 82)

O preconceito linguístico, atitude desrespeitosa e que desconsidera a formação histórica e cultural do país, existe e está presente na sociedade brasileira. Compete à escola e, mais precisamente, ao professor de língua portuguesa transmitir e ensinar “[...] aos seus alunos o processo de variação linguística para que eles valorizem a sua própria língua e tornem-se pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente” (SANTOS SOBRINHA; MESQUITA FILHO, 2011, p. 4). O professor deve considerar que:

[...] para que o ensino de língua materna não se concentre apenas nas regras rígidas da gramática normativa é preciso que o professor compreenda que o ensino de Língua Portuguesa só será efetuado com sucesso quando a escola estimular a capacidade cognitiva e linguística do aluno através da sua competência oral e escrita e quando entender e transmitir para os discentes que a língua é viva e sua dinamicidade é consequência das sucessivas transformações ocorridas ao longo do tempo. (SANTOS SOBRINHA; MESQUITA FILHO, 2011, p. 9).

São vastas as possibilidades de desenvolver um processo de ensino-aprendizagem partindo da realidade do aluno, tendo o texto como base e, como exigido pelos *Parâmetros Curriculares do Ensino de Língua Portuguesa* (BRASIL, 1998), trazendo para sala de aula práticas de leitura, interpretação e escrita dos mais diversificados gêneros textuais. Portanto, “a escola é, por excelência, o *locus* – ou espaço em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desem-

penhar-se competentemente nas práticas sociais especializadas” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75).

### **3. Gênero textual música**

A música pode ser entendida como o uso “do som e do silêncio” (TAVARES; CIT, 2013, p. 17) pela espécie humana. Ela, além de trazer o lúdico para a sala de aula, possui uma gama de “elementos textuais, sociológicos e ideológicos” (JANOTTI JR, 2006, p. 40) que podem ser trabalhados, levando-se ainda em consideração “aspectos ligados ao campo da produção às estratégias de leitura inscritas nos produtos midiáticos” (JANOTTI JR, 2006, p. 40) no Brasil. Dessa forma, “a música é um gênero textual por possuir todas as características e fatores de textualidade de um texto” (SILVA; BORGES, 2013, p. 57), bem como “[...] é provida de sentido e deve ser inserida no ensino de língua portuguesa no que diz respeito à produção e interpretação textual, mostrando sua funcionalidade linguística e a diversidade textual” (SILVA; BORGES, 2013, p. 57) existente na sociedade humana.

Em outras palavras, Jéssica Carneiro da Silva e Carla Luiza Carneiro Borges (2013), referindo-se ao gênero textual música, afirmam que:

[...] a música deve ser considerada como um gênero textual e se deve levar em conta seu aspecto híbrido, a letra e a melodia; não somente fazer uma leitura do seu caráter verbal, mas procurar analisá-la a partir da interrelação dos seus meios de produção, a partir da sua característica lítero-musical. Sendo assim, é importante trabalhá-la como um gênero textual dentro da sala de aula, isto é, é preciso reconhecer a música como um gênero textual autônomo, pois além da música possuir todos os elementos necessários para um estudo de análise textual, ela também é um acervo de identidade nacional e se refere muito à história sociocultural do nosso país. (SILVA; BORGES, 2013, p. 57-58)

Realmente, como colocado por Jéssica Carneiro da Silva e Carla Luiza Carneiro Borges (2013, p. 57-8), a música por possuir elementos textuais que possibilitam a atribuição de vastos sentidos, é um gênero textual por excelência. Sendo assim, levar a música para trabalhar a diversidade linguística na disciplina de língua portuguesa traz à baila a possibilidade de diferentes atividades de incentivar a leitura com uma infinidade de interpretações e de aprimorar a produção escrita, bem como está se permitindo o acesso à história, à identidade e à cultura nacional. O homem sempre necessitou da arte, a música sempre existiu para revelar a capacidade de se expressar a partir das palavras, tocar o mais profundo e, no caso do processo de ensino-aprendizagem formal da escola, trabalhar com música é levar o lúdico para crianças, adolescentes e adultos em sala de aula (TAVARES;

CIT, 2013, p. 38). Sobre a possibilidade de levar a música para o processo de ensino-aprendizagem, Graça Boal Palheiros e Luís Bourscheidt (2012, p. 307) acreditam que “a música deve ser vivida de maneira ativa, criativa e em comunidade, respeitando o universo infantil e os valores humanos, e desenvolvendo o sentido estético da criança”. Levar a música para sala de aula, seja qual for o conteúdo a ser trabalhado no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, é uma tentativa de promover um ensino mais interativo, reflexivo e eficaz na escola.

#### 4. *Cartas fonéticas e cartas lexicais*

Os Atlas Linguísticos são o conjunto de cartas ou mapas que documentam a variação linguística de um país, região ou local. As cartas fonéticas registram a variação na pronúncia e as cartas léxicas as variações do léxico do local em que se desenvolveu a pesquisa. As duas cartas fonéticas do *Atlas Fonético do Acre* (AFAc), ainda em construção por Lindinalva Messias do Nascimento Chaves e Darlan Machado Dorneles (2017) e disponibilizadas a seguir, são exemplos da variação linguística na fala acriana.

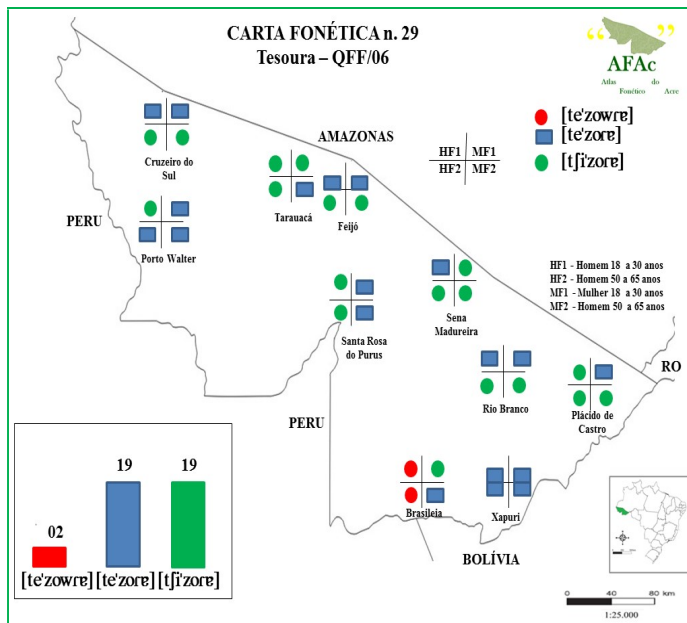


Figura 1: Carta Fonética – “Tesoura” – AFAc. Fonte: Chaves; Dorneles (2017).

Na carta fonética da figura 1 consta representação das formas de pronúncia da palavra “tesoura” por quarenta pessoas do estado do Acre. Desse modo, na referida carta que exemplifica o fenômeno fonético de monotongação, dois informantes pronunciaram [te'zowrɐ], dezenove [te'zorɐ] e dezenove [tʃi'zorɐ]. Em seguida, na carta fonética da figura 2, apresenta-se exemplo do fenômeno fonético de inserção de um elemento vocálico em encontro de consoantes com a representação de pronúncia da palavra “advogado” também por quarenta pessoas do estado do Acre.

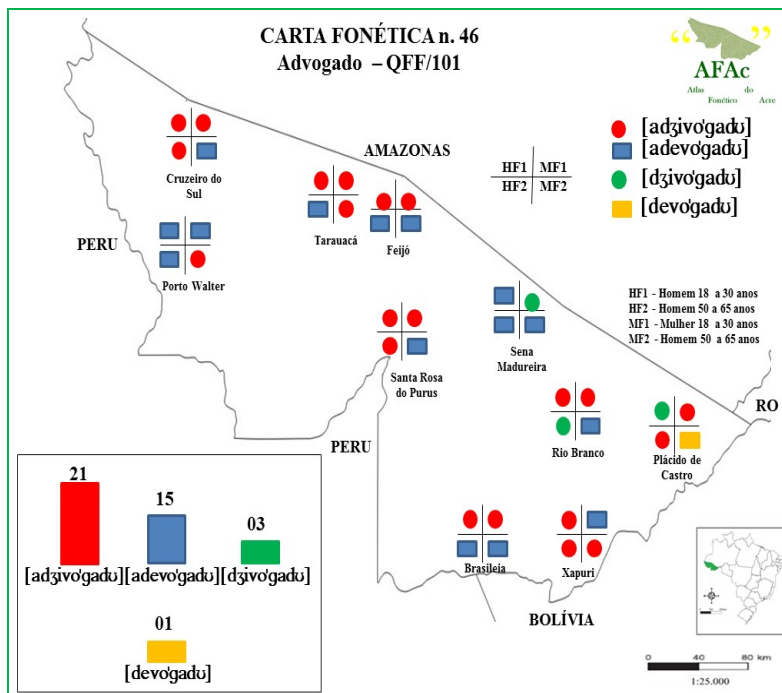


Figura 2: Carta Fonética – “Caixa” – AFAC. Fonte: Chaves; Dorneles (2017).

Na carta fonética da figura 2 vinte e um informantes preferiram a pronúncia [adʒivo'gado], quinze [adevo'gado], quinze [adevo'gado], três [dʒivo'gado] e um [devo'gado].

As duas cartas léxicas do *Atlas Linguístico do Brasil* (ALiB), publicado em 2014, de autoria de Suzana Alice Marcelino Cardoso e outros e disponibilizadas na sequência, podem ser utilizadas para exemplificar a variação linguística no Brasil, desta feita no que se refere à variação lexical. De tal modo, a carta léxica da figura 3 apresenta a variação lexical da pala-

vra “pernilongo” em todas as cinco regiões do território nacional.

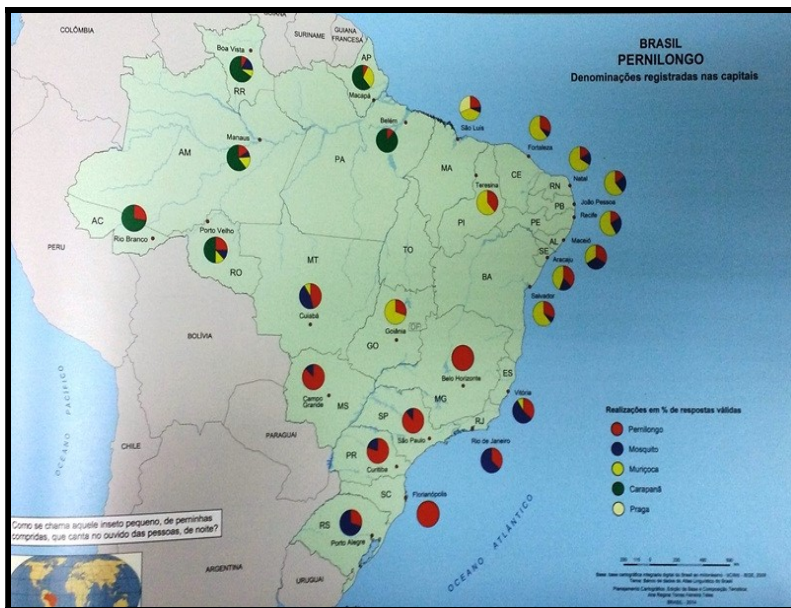


Figura 3: Carta Léxica – “Pernilongo” – ALiB. Fonte: Cardoso *et al.* (2014).

São diversas as formas de denominação do inseto comumente chamado de “pernilongo” no Brasil. Ele pode ser chamado de “pernilongo”, “mosquito”, “muriçoca”, “carapanã” ou “praga”.

A carta léxica da figura 4 traz a variação lexical da palavra “tangerina” por falantes das mais variadas localidades do Brasil.



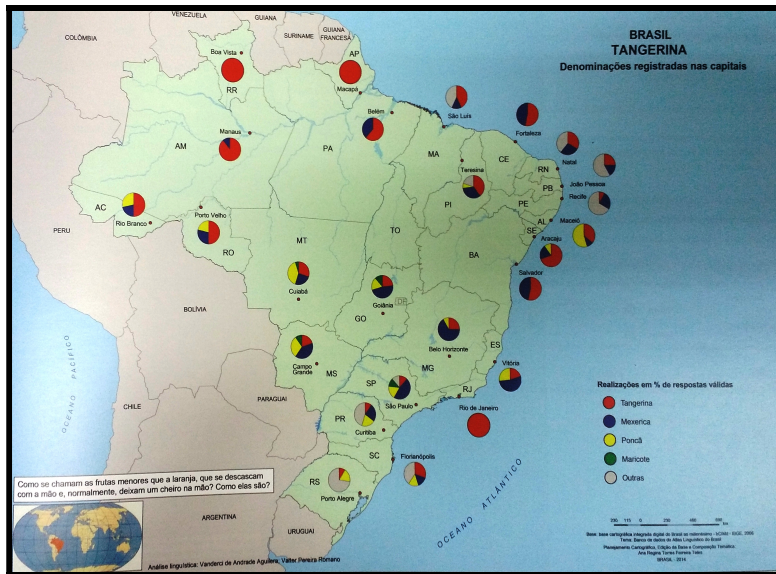


Figura 4: Carta Léxica – Tangerina – ALiB. Fonte: Cardoso et al. (2014).

A denominação para a fruta “tangerina” é diversa em nosso país. Ela, dependendo da região ou mesmo da cultura, é denominada como “tangerina”, “mexericá”, “poncã”, “maricote”, entre outros.

### 5. Sequência didática

São sete aulas propostas para os alunos do 9º ano do ensino fundamental. O objetivo é trabalhar a diversidade linguística por meio de dois instrumentos didático-pedagógicos, a saber: a) Músicas das regiões Norte (“Seringueiro”, de Tião Natureza e “Legado do Seringueiro”, de Demétrius Haidos e Geandro Pantoja), Nordeste (“Asa Branca” e “ABC do Sertão”, de Luiz Gonzaga), Centro-Oeste (“Chico Mineiro” e “Beijinho Doce”, de Tonico e Tinoco), Sudeste (“Saudosa Maloca”, de Adoniram Barbosa e “Inútil”, de Roger Moreira) e Sul (“Querência Amada” e “É Disso que o Velho Gosta”, de Gaúcho da Fronteira); b) Cartas (mapas) fonéticas e lexicais, produzidas, no primeiro caso, por Lindinalva Messias do Nascimento Chaves e Darlan Machado Dorneles (2017) e, no segundo, pela equipe do *Atlas Linguístico do Brasil*. (CARDOSO et al., 2014)

Antes de trabalhar as músicas de cada região do Brasil, exemplos vivos da imensa diversidade linguística do país, o professor, na primeira aula,

explica e exemplifica a variação linguística da língua portuguesa brasileira. O professor, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, pergunta:

- a) O que é variação linguística?
- b) A língua portuguesa falada em todo o Brasil é a mesma?
- c) A língua portuguesa apresenta diferenças na pronúncia ou na denominação de algumas coisas?
- d) Vocês já perceberam essa diferença conversando com alguém no cotidiano?

Feito isso, em seguida, explica-se que a variação linguística está presente em todas as línguas, que a língua no Brasil falada é a mesma, porém, com diversas variações, sejam de cunho fonético, semântico-lexical, sintático.

Na segunda aula trabalham-se as especificidades do gênero textual música. O professor, ainda partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, formula as seguintes questões:

- a) O que é a música?
- b) Para que serve a música?
- c) A música tem a capacidade de retratar a realidade linguística de determinado local?

A partir das perguntas e respostas, estabelece-se uma discussão a respeito dos conceitos de música, sendo possível trazer à baila sua importância na vida do ser humano, por estar presente nas mais diversas situações, por despertar sensações e sentimentos e por retratar, lançando-se mão das palavras das duas autoras, a realidade linguística, histórica, assim como a cultural, de uma localidade.

Dando continuidade ao trabalho, para desenvolver as aulas 3, 4, 5, 6 e 7, o professor

- a) Apresenta o nome, autor e contextualização da música;
- b) Faz os alunos lerem o texto da música, primeiramente em silêncio, depois em voz alta;
- c) Faz a audição da música;
- d) Faz os alunos cantarem a música;
- e) Faz a análise linguística considerando os aspectos fonéticos e lexicais.

Na terceira aula trabalha-se a variação linguística nas músicas “Seringueiro”, de Tião Natureza e “Legado de Seringueiro”, de Demétrius Haidos e Geandro Pantoja que representam a região Norte do Brasil.

<b>MÚSICA 1 SERINGUEIRO</b>	<b>MÚSICA 2: LEGADO DE SERINGUEIRO</b>
Tião Natureza	Demétrius Haidos
	Geandro Pantoja
<p>Ecoou pela mata afora Cai a flor e a seringueira chora De Xapuri Chora o mundo inteiro Morre o Chico, o Chico-Rei [seringueiro Mas essa mata que mata esse povo [infeliz Um dia há de fazer o Chico-Rei Seringueiro feliz Mas essa mata que mata esse povo [infeliz Um dia há de fazer o Chico-Rei Seringueiro feliz</p>	<p>Vem cantar, amo do boi Trovador e cancionero Vem versar sobre a história de um povo [seringueiro Nordestino sertanejo Que migrou para a Amazônia Foi soldado da borracha Guiado por luz de poronga Entalhou, desbravou, defumou Sustentou com suor o esplendor Seu legado cultural Já faz parte do meu boi Eu sou a mistura de norte e nordeste Sou o auto do boi Sou a celebração que canta o folclore O repente, a toada, a ladainha A sanfona e a viola Sou devoto de Nossa Senhora Tenho fé no coração A sua bênção, meu padre Cíço Vou brincar no folgado de São João Boi de reis, Pindaré, Maracanã Maioba, Calemba, Axixá Tem zabumba, pandeiro Orquestra e matraca no meu boi-bumbá Em Parintins reina meu Boi Garantido Em Parintins reina meu Boi Garantido Boi, boi, boi, boi, boi É o povo feliz a cantar A dançar dois pra lá, dois pra cá Na festa vermelha do meu boi-bumbá Boi, boi, boi, boi, boi É o povo feliz a brincar Com o amo, o boi e a sinhá Na miscigenação do nosso boi-bumbá</p>
<p>Disponível em: &lt;<a href="https://www.letras.mus.br/forrozaobaby-som/442791/">https://www.letras.mus.br/forrozaobaby-som/442791/</a>&gt; Acesso em: 7 out. 2017.</p>	<p>Disponível em: &lt;<a href="https://www.letras.mus.br/garantido/legado-de-seringueiro/">https://www.letras.mus.br/garantido/legado-de-seringueiro/</a>&gt; Acesso em: 7 out. 2017.</p>

A música “Seringueiro”, de Tião Natureza, narra um pedaço da his-

tória acriana, ou seja, a luta dos “seringueiros” (homem da floresta amazônica que trabalha na extração da borracha), mais precisamente, de Chico Mendes em defesa da floresta. A música “Legado do Seringueiro”, de Demétrius Haidos e Geandro Pantoja, descreve o processo de migração do sujeito que abandona a seca do Nordeste para trabalhar na extração da borracha na região Amazônica. Além disso, “Legado do Seringueiro” traz alguns elementos do Festival Folclórico de Parintins-AM em que o boi Caprichoso de cor azul disputa com o boi garantido de cor vermelha.

Na quarta aula trabalha-se a variação linguística nas músicas “Asa Branca” e “ABC do Sertão”, de Luiz Gonzaga que representam a região Nordeste do Brasil.

<b>MÚSICA 1: ASA BRANCA</b>	<b>MÚSICA 2: ABC DO SERTÃO</b>
Luiz Gonzaga (Cantada por Humberto Teixeira)	Luiz Gonzaga (Cantada por Zé Dantas)
Quando “oiei” a terra ardendo Qual fogueira de São João Eu perguntei a Deus do céu, uai Por que tamanha judiação (bis) Que braseiro, que “fornaia” Nem um pé de “prantação” Por “farta” d’água perdi meu gado Morreu de sede meu alazão (bis) Até mesmo a asa branca Bateu asas do sertão Então eu disse adeus Rosinha Guarda contigo meu coração (bis) Hoje longe muitas léguas Numa triste solidão Espero a chuva cair de novo Para eu voltar pro meu sertão (bis) Quando o verde dos teus “óio” Se espalhar na prantação Eu te asseguro não chore não, viu Que eu voltarei, viu, meu coração	Lá no meu sertão pros caboclo lê Têm que aprender um outro ABC O jota é ji, o éle é lê O ésse é si, mas o érre Tem nome de rê Até o ypsilon lá é pissilone O eme é mê, O ene é nê, o efe é fê, o gê chama-se guê Na escola é engraçado ouvir-se tanto “ê” A, bê, cê, dê, Fê, guê, lê, mê, Nê, pê, quê, rê, Tê, vê e Zê
Disponível em: < <a href="https://www.lettras.mus.br/luiz-gonzaga/47081/">https://www.lettras.mus.br/luiz-gonzaga/47081/</a> > Acesso em: 7 out. 2017.	Disponível em: < <a href="https://www.lettras.mus.br/luiz-gonzaga/47079/">https://www.lettras.mus.br/luiz-gonzaga/47079/</a> > Acesso em: 7 out. 2017.

Na música “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga consta a despalatização nas palavras “olhei”, “fornaia” e “óio” e o rotacismo fonético na palavra “prantação”. A referida música denuncia o problema da seca do Nordeste brasileiro. Na música “ABC do Sertão”, do mesmo autor da primeira, cha-

ma atenção à constatação de o alfabeto ser pronunciado de forma diferente no sertão, ou seja, “éle” é “lê”, “esse” é “si”, “erre” é “rê”, “ypsilon” é “pisilon”, “ême” é “mê”, “êne” é “nê”, “efe” é “fê” e “gê” é “guê”, revelando um pouco da realidade linguística nordestina.

Na quinta aula trabalha-se a variação linguística presente nas músicas “Chico Mineiro” e “Beijinho Doce”, de Tônico e Tinoco que representam a região Centro-Oeste do Brasil.

<p><b>MÚSICA 1: CHICO MINEIRO</b></p>	<p><b>MÚSICA 2: BEIJINHO DOCE</b></p>
<p>Tônico e Tinoco</p>	<p>Tônico e Tinoco</p>
<p>Cada vez que me “alembro” Do amigo Chico Mineiro Das viagens que nós fazia Era ele meu companheiro</p> <p>Sinto uma tristeza Uma vontade de chorar Alembro daqueles tempos Que não mais há de voltar</p> <p>Apesar de eu ser patrão Eu tinha no coração O amigo Chico Mineiro Caboclo bom decidido Na viola era dolorido e era o peão dos boiadeiro</p> <p>Hoje porém com tristeza Recordando das proezas Da nossa viagem motim</p> <p>Viajemos mais de dez anos Vendendo boiada e comprando Por esse rincão sem fim</p> <p>Caboclo de nada temia Mas porém, chegou um dia Que Chico apartou-se de mim</p> <p>Fizemos a última viagem Foi lá pro sertão de Goiás Fui eu e o Chico Mineiro Também foi o capataz</p> <p>Viajamos muitos dias Pra chegar em Ouro Fino Aonde nós passamos a noite Numa festa do Divino</p> <p>A festa tava tão boa</p>	<p>Que beijinho doce Que ela tem Depois que beijei ela Nunca mais amei ninguém.</p> <p>Que beijinho doce Foi ela quem trouxe De longe pra mim Se abraça apertado Suspiro dobrado Que amor sem fim.</p> <p>Coração quem manda Quando a gente ama Se eu estou junto dela Sem dar um beijinho Coração reclama.</p> <p>Que beijinho doce Foi ela quem trouxe De longe pra mim Se abraça apertado Suspiro dobrado Que amor sem fim.</p> <p>Disponível em: &lt;<a href="https://www.lettras.mus.br/tonico-e-tinoco/89163/">https://www.lettras.mus.br/tonico-e-tinoco/89163/</a>&gt; Acesso em: 7 out. 2017.</p>

<p>Mas antes não tivesse ido O Chico foi baleado Por um homem desconhecido</p> <p>Larguei de comprar boiada Mataram meu cumpanheiro Acabou-se o som da viola Acabou-se o Chico Mineiro</p> <p>Depois daquela tragédia Fiquei mais aborrecido Não sabia da nossa amizade Porque nós dois era unido</p> <p>Quando vi seu documento Me cortou meu coração Vim saber que o Chico Mineiro Era meu legítimo irmão</p> <p>Disponível em: &lt;<a href="https://www.letras.mus.br/tonico-e-tinoco/49083/">https://www.letras.mus.br/tonico-e-tinoco/49083/</a>&gt; Acesso em: 7 out. 2017.</p>	
---	--

Na música “Chico Mineiro”, de Tonico e Tinoco, considerada como caipira e de raiz, há inserção de /a/ na palavra “lembro” (“alembro”), supressão da nasalidade do ditongo no final da palavra “viagem” (“viage”), apagamento do /S/ no final, além de alteração de vogais em “viajamos” (“viajemo”), “passamos” (“passemo”), companheiros (“cumpanheiro”) e ditongação em nós (“nóis”). A música “Beijinho Doce”, do mesmo cantor da anterior, também categorizada como caipira e de raiz, traz a forma “pra” cristalizada na fala e, muitas vezes, na escrita de muitos brasileiros.

Na sexta aula trabalha-se a variação linguística presente nas músicas “Saudosa Maloca”, de Adorinan Barbosa e “Inútil”, de Roger Moreira que representam a região Sudeste do Brasil:

<p><b>MÚSICA 1:</b> <b>SAUDOSA MALOCA</b></p> <p>Adorinan Barbosa (Cantada por Demônios da Garoa)</p>	<p><b>MÚSICA 2:</b> <b>INÚTIL</b></p> <p>Roger Moreira (Cantada por Ultraje a Rigor)</p>
<p>Se o sinhô não tá lembrado Dá licença de contar Aqui onde agora está Este ardificio arto Era uma casa velha Um palacete assobradado Foi aí, seu moço, que eu, Mato Grosso fe o Joca</p>	<p>A gente não sabemos Escolher presidente A gente não sabemos Tomar conta da gente A gente não sabemos Nem escovar os dente Tem gringo pensando Que nós é indigente...</p>

<p>Construímo nossa maloca          Mas, um dia, nós nem pode se alembra          Veio os home com as ferramenta          O dono mandou derrubá          Peguemo todas nossas coisa          E fumo pro meio da rua          Apreciá a demolição          Que tristeza que nós sentia          Cada taubua que caia          Doia o coração          Mato Grosso quis gritá          Mas em cima eu falei          Os home tá com a razão          Nós arranja outro lugar          Só se conformemo          Quando o Joca falou          “Deus dá o frio conforme o cobertô”          E hoje nós pega as palha          Na grama do jardim          E pra isquece nós cantemo assim          Saudosa maloca, maloca querida          Dim dim dom de nós passemos dias feliz          de nossa vida          Saudosa maloca, maloca querida          Dim dim dom de nós passemos dias feliz          de nossa vida</p> <p>Disponível em:  <a href="https://www.letras.mus.br/demonios-da-garoa/45444/">https://www.letras.mus.br/demonios-da-garoa/45444/</a>          Acesso em: 7 out. 2017.</p>	<p>“Inúteu”!          A gente somos “inúteu”!          “Inúteu”!          A gente somos “inúteu”!          A gente faz carro          E não sabe guiar          A gente faz trilho          E não tem trem pra botar          A gente faz filho          E não consegue criar          A gente pede grana          E não consegue pagar...</p> <p>“Inúteu”!          A gente somos “inúteu”!          “Inúteu”!          A gente somos “inúteu”!          “Inúteu”!          A gente somos “inúteu”!          “Inúteu”!          A gente somos “inúteu”!          “Inúteu”!          A gente somos “inúteu”!          “Inúteu”!          A gente somos “inúteu”!          A gente faz música          E não consegue cantar          A gente escreve livro          E não consegue publicar          A gente escreve peça          E não consegue encenar          A gente joga bola          E não consegue ganhar...</p> <p>Disponível em:  <a href="https://www.letras.mus.br/?q=in%C3%BAtil">https://www.letras.mus.br/?q=in%C3%BAtil</a>          Acesso em: 7 out. 2017.</p>
---	--

Na música “Saudosa Maloca”, de Adorinan Barbosa, verifica o apagamento do /R/ nas palavras “sinhõ”, “derrubá”, “apreciá”, “gritá”, “coberto” e “esquece”; do /S/ que é marca de plural nas palavras “construímo”, “peguemo”, “conformemo” e “cantemo”; o rotacismo fonético na palavra “arto”; a inserção de /i/ na palavra “nóis”; e a troca do /e/ por /ar/ na palavra “ardifício”, contando a história dos três miseráveis “eu, Mato-Grosso e Joca” que viviam em um sobrado e, após a demolição deste, voltam para rua. A referida música denuncia à situação de marginalização e exclusão decorrentes do crescimento da capital paulista. Na música “Inútil”, de Roger Moreira e com vários desvios propositais de concordância em sua estrutura sintática, substitui “nós” por “agente”, apaga o /S/ na palavra “dente”, insere o

/i/ na palavra “nóis” e substitui o /l/ por /u/ na palavra “inúteu”, criticando o brasileiro que não sabe fazer nada.

Na sétima aula trabalha-se a variação linguística presente nas músicas “Querência Amada” e “É Disso que o Velho Gosta”, de Gaúcho da Fronteira que representam a região Sul do Brasil.

<p><b>MÚSICA 1: QUERÊNCIA AMADA</b></p>	<p><b>MÚSICA 2: É DISSO QUE O VELHO GOSTA</b></p>
<p>Gaúcho da Fronteira</p>	<p>Gaúcho da Fronteira</p>
<p>Quem quiser saber quem sou Olha para o céu azul e grita junto comigo Viva o Rio Grande do Sul</p>	<p>Eu sou um peão de estância Nascido lá no galpão E aprendi desde criança a honrar a [tradição]</p>
<p>O lenço me identifica Qual a minha procedência Da província de São Pedro Padroeiro da Querência</p>	<p>Meu pai era um gaúcho Que nunca conheceu luxo Mas viveu folgado enfim E quando alguém perguntava do que ele [mais gostava]</p>
<p>Ó meu Rio Grande De encantos mil Disposto a tudo pelo Brasil Querência amada, dos parrerais Da uva vem o vinho, do povo vem o [carinho]</p>	<p>O velho dizia assim Churrasco e bom chimarrão, fandango, [trago e mulher] É disso que o velho gosta é isso que o [velho quer (2X)]</p>
<p>Bondade nunca é demais Berço de Flores da Cunha e de Borges [de Medeiro] Terra de Getúlio Vargas, presidente [brasileiro]</p>	<p>E foi assim que aprendi A gostar do que é bom A tocar minha cordeona gritar sem sair [do tom]</p>
<p>Eu sou da mesma vertente Que Deus, saúde me mande Que eu possa ver muitos anos O céu azul do Rio Grande</p>	<p>Ser amigo dos amigos Nunca fugir do perigo meu velho pai me [ensinou] E eu que vivo a cantar Sempre aprendi a gostar do que o meu [velho gostou]</p>
<p>Te quero tanto, Torção Gaúcho Morrer por ti, me dou o luxo Querência Amada, planície e serra Os braços que me puxa Da linda mulher gaúcha, beleza de minha [terra]</p>	<p>Churrasco e bom chimarrão, fandango, [trago e mulher] É disso que o velho gosta é isso que o [velho quer (2X)] Sai da minha fazenda E me soltei pelo pago E hoje tenho uma prenda para me fazer [afago]</p>
<p>Meu coração é pequeno Por que Deus me fez assim? O Rio Grande, é bem maior Mas cabe dentro de mim Sou da geração mais nova</p>	<p>E quando vier um piazinho para enfeitar [nosso ninho mais alegria vou ter] E se ele me perguntar do que se deve gostar</p>



<p>Poeta bem macho e guapo Nas minhas veias escorrem O sangue herói de Farrapo</p> <p>Deus é Gaúcho, de espora e mango Foi maragato ou foi chimango Querência amada, meu Céu de Anil Desse Rio Grande gigante,</p> <p>Mais uma estrela brilhante na bandeira [do Brasil (2x)]</p> <p>Disponível em: &lt;<a href="https://www.letras.mus.br/gaUCHO-da-fronteira/querencia-amada/">https://www.letras.mus.br/gaUCHO-da-fronteira/querencia-amada/</a>&gt; Acesso em: 7 out. 2017.</p>	<p>[como meu pai vou dizer: Churrasco e bom chimarrão, fandango, [trago e mulher É disso que o velho gosta é isso que o [velho quer</p> <p>Disponível em: &lt;<a href="https://www.letras.mus.br/gaUCHO-da-fronteira/647037/">https://www.letras.mus.br/gaUCHO-da-fronteira/647037/</a>&gt; Acesso em: 7 out. 2017.</p>
---	---

Na música “Querência Amada”, de Gaúcho da Fronteira, considerada por muitos como o hino e trajetória histórica do gaúcho, o que chama a atenção é o léxico, a saber: “Querência” (lugar onde nasceu ou muito amado), “Guapo” (rápido ou esperto), “Farrapo” (gaúcho que lutou na Revolução Farroupilha), “Mango” (chicote de couro cru), “Mangato” (de origem estrangeira com um lenço vermelho) e “Chimango” (do partido Republicano). A música “É Disso que o Velho Gosta”, do mesmo cantor da anterior, revela as peculiaridades da identidade, cultura e o léxico específico do gaúcho, a saber: “Estância” (residência), “Churrasco” (carne assada), “Chimarrão” (bebida quente com Erva-Mate), “Fandango” (Dança sapateada), “Trago” (dose pequena de bebida alcoólica), “Cordeona” (corda do violão) e “Piazinho” (menino pequeno).

Na análise linguística dos textos dessas músicas com os alunos, é possível abordar os seguintes temas: preconceito linguístico, diferenças fonéticas, diferenças lexicais, norma padrão, variantes linguísticas, conceito de “certo e errado” em uma perspectiva gramatical normativa.

Na oitava aula, o professor inicia perguntando aos alunos se eles conhecem alguma forma de representar e sistematizar as variações linguísticas de uma determinada localidade. Em seguida, ele apresenta cartas fonéticas (CHAVES & DORNELES, 2017) e lexicais (CARDOSO et al., 2014), explicando o que é um atlas linguístico, o que são cartas fonéticas e cartas lexicais, e faz a descrição detalhada das cartas que selecionou como exemplos. No tocante à atividade avaliativa, o professor pedirá duas atividades: a) a formação de grupos, que farão uma coletânea de músicas com textos contendo variação fonética ou lexical nas diferentes regiões do país. Os textos selecionados pelos alunos não poderão ser os que foram apresentados pelo professor. Feita a coletânea, os grupos a apresentarão para a turma efe-

tuando sua contextualização e destacando os elementos de variação fonética e lexical; b) os mesmos grupos elaborarão, de forma manual e simples, cartas fonéticas e lexicais, contemplando o vocabulário e a variação observados nos textos das músicas que eles apresentaram.

## 6. Considerações finais

No presente trabalho fazemos uma proposta de trabalho sobre a diversidade do português falado no Brasil por meio do gênero textual música e de cartas fonéticas e cartas lexicais constantes do *Atlas Fonético do Acre* (AFAC), em construção, e do *Atlas Linguístico do Brasil* (CARDOSO et al., 2014). A proposta não foi, ainda, testada em sala de aula, sendo o próximo passo sua aplicação, com vistas a aferir sua eficácia, verificar as lacunas e adicionar as melhorias que se fizerem necessárias para atingir os objetivos propostos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino et al. *Atlas linguístico do Brasil* (ALiB). Londrina: Eduel, 2014.

CHAVES, Lindinalva Messias do Nascimento; DORNELES, Darlan Machado. *Atlas fonético do Acre* (AFAC). Rio Branco: CEDAC/UFAC, 2017.

JANOTTI JR, Jeder. Música popular massiva e gêneros musicais: produção e consumo da canção na mídia. *Comunicação, Mídia e Consumo*, São Paulo, vol. 3, n. 7, 2006.

PALHEIROS, Graça Boal; BOURSCHEIDT, Luís. A pedagogia musical ativa. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: InterSaber, 2012.

SANTOS SOBRINHA, Cecília Souza; MESQUITA FILHO, Odilon Pinto de. A variação linguística no ensino de língua materna: o que o professor deve fazer na sala de aula? *Revista Anagrama – Revista científica interdisciplinar da graduação*, São Paulo, ano 4, n. 4, 2011.

SILVA, Jéssica Carneiro da; BORGES, Carla Luiza Carneiro. Da análise da música como gênero textual multimodal ao ensino de língua portuguesa. *Graduando*, Feira de Santana, vol. 4, n. 6, 2013.

TAVARES, Isis Moura; CIT, Simone. *Linguagem da música*. Curitiba: InterSaberes, 2013.

UM BREVE RELATO SOBRE A DIÁSPORA ITALIANA  
DO SÉCULO XIX NO BRASIL

José Mario Botelho (UERJ e ABRAFIL)  
[botelho\\_mario@hotmail.com](mailto:botelho_mario@hotmail.com)

RESUMO

As emigrações italianas para o Brasil se caracterizam como um movimento diaspórico muito marcante, porquanto provocaram um novo período de multilinguismo no país. Desse *status quo*, surgiu uma língua de base italiana exclusivamente brasileira – o *talian* –, que hoje é a segunda língua oficial no país. Não se pode negar que, de todos os grupos de imigrantes no Brasil, os italianos contribuíram, de forma efetiva, para a instituição da nossa nação desde o início de sua formação, não só com a sua força de trabalho, mas também com a sua cultura e tradições. Certos traços fisionômicos, nomes de famílias e variadas manifestações culturais, religiosas, políticas e linguísticas, tornam flagrantes a origem italiana na população de muitas regiões brasileiras.

Palavras-chave:  
Multilinguismo. *Talian*. Diáspora italiana.

1. *Introdução*

Em 2016, a XI edição do *Rapporto italiani nel mondo*, preparado pela *Fondazione Migrantes* e editado pela *Tau Editrice*, registra um fluxo crescente de italianos que saem de seus lugares de origem para tentar a sorte no exterior. O que de fato ocorre é que esses viajores engrossam a grande relação de italianos que vivem fora da Itália, que, segundo a AIRE (Ortografia Italiana Residenti all'Estere), perfazem um total de 5 milhões de pessoas.

Segundo registro da AIRE, a Lombardia é a região com o número maior desses viajores: 20.088 pessoas, seguida de Vêneto: 10.374 e da Sicília: 9.823; depois vem o Lácio com 8.436 pessoas, o Piemonte com 8.199 e Emilia-Romana com 7.644. O Brasil é o quinto país que mais recebe italianos ainda hoje: em torno de 10 mil jovens entre 18 e 34 anos por ano.

De fato, o que consideramos a verdadeira diáspora italiana no Brasil é a movimentação migratória dos meados do século XIX. A chegada de italianos em massa no ano de 1875 e nos quatro anos seguintes é algo marcante na história da formação do nosso país. Não só porque foi o fenômeno migratório de italianos que fugiam dos gravíssimos problemas que enfrentava a península Itálica, mas, sobretudo, porque praticamente coincide com a própria instituição da nova nação brasileira, cuja República estava por ser proclamada.

No Brasil, pairava uma esperança de desenvolvimento político-econômico iminente, sugerido pela proclamação de sua independência dos grilhões de Portugal, que ocorrera em 1822. Chegavam estrangeiros de quase toda parte do mundo em busca de trabalho e riqueza, os quais o Brasil em ascensão oferecia a quem se prontificasse desenvolver a lavoura (cana-de-açúcar e outros víveres), a extração da madeira e da borracha, a mineração, que eram atividades econômicas promissoras, e a manter a acelerada atividade cafeeira, que era o principal elo do país com o mercado mundial.

Também um expressivo investimento estrangeiro, mormente inglês, foi feito sobre a infraestrutura de transporte, com a implementação de ferrovias e de bonde e a construção de estradas rodoviárias; desenvolveram-se muitas atividades ligadas à exportação como a criação de novos bancos de financiamentos, estabelecimentos ligados à alimentação e de outros bens de consumo, todos com garantia do governo. Tudo isso era do conhecimento do mundo e o Brasil passou a ser cobiçado por muitos estrangeiros, que foram atraídos pela possibilidade de enriquecimento.

Por isso, entre 1850 e 1880, mais de 200 mil imigrantes por ano chegaram ao Brasil. A imigração italiana, que teve como ponto culminante o período compreendido entre 1880 e 1920, começou por volta de 1870. Intensificou-se por volta de 1889, logo após a proclamação da República com o golpe militar de 15 de novembro, comandado pelo Marechal Deodoro da Fonseca.

Nessa época, o processo de abolição da escravatura por aqui se acelerava: começara com a Lei Eusébio de Queirós em 1850 (proibição da entrada de escravos no Brasil), seguida pela Lei do Ventre Livre de 1871 e a Lei dos Sexagenários de 1885; e finalizara em 1888 com a Lei Áurea, que libertou os escravos definitivamente e causou uma imensa falta de mão-de-obra, posto que poucos deles se submeteram ao trabalho assalariado da época.

Havia muito o que fazer e eram poucos os trabalhadores para isso. Já em 1870, a região Sul do país empregava trabalhadores assalariados para a lavoura; muitos estrangeiros se aventuraram nessa empreitada, já que era muito escassa a mão-de-obra brasileira para tais trabalhos pesados e assalariados. No Norte, as usinas produtoras de açúcar surgiam em substituição aos antigos engenhos; nos centros urbanos, surgiam diversas indústrias, o que exigia uma mão-de-obra qualificada, que também era rara entre os brasileiros pobres e sem formação escolar.

A partir de 1900, porém, a imprensa italiana começou a divulgar que os imigrantes viviam em péssimas condições nas fazendas brasileiras; não

podiam deixar o local sem antes saldar a enorme dívida que assumiram, principalmente com a viagem de travessia do Atlântico, e com os primeiros elementos de subsistência no Brasil. Por conseguinte, o governo italiano, por intermédio do Decreto Prinetti de 1902, proibiu a emigração subvencionada para o Brasil. O fluxo diminuíra consideravelmente, mas ainda chegavam muitos italianos: um total de aproximadamente 19 mil por ano. Somente os que podiam arcar com os custos da viagem tinham a permissão das autoridades italianas para deixar o país.

Quando, em 1920, o Primeiro Ministro italiano Benito Mussolini passou a controlar a emigração de seus compatriotas, praticamente marcou o fim do movimento imigratório de italianos no Brasil.

No quadro abaixo, temos um resumo da emigração de italianos para o Brasil, segundo as regiões de procedência no período compreendido entre 1876 e 1920:

Regiões de procedência	Emigrantes
Vêneto	365.710
Campânia	166.080
Calábria	113.153
Lombardia	105.973
Abruzio/Molise	93.020
Toscana	81.059
Emília Romana	59.877
Basilicata	52.888
Sicília	44.390
Piemonte	40.336
Púlia	34.833
Marcas	25.054
Lácio	15.982
Úmbria	11.818
Ligúria	9.328
Sardenha	6.113
Total	1.243.633

(Quadro 1: IBGE, 2007, p. 164)

Na verdade, não temos dados reais oficiais desse movimento migratório, que podemos chamar de diáspora italiana no Brasil. Esses italianos estão hoje espalhados pelos estados do sul e do sudeste do Brasil, concentrados principalmente nas regiões fronteiriças nos estados do Paraná e de Santa Catarina.

A imigração de italianos é tão marcante que supera a imigração de todos os estrangeiros, inclusive a dos portugueses, que detêm a alcunha de colonizador do Brasil:

O maior contingente de imigrantes vindos para o Brasil (1870 – 1880) foi constituído pelos italianos, com cerca de 1.513.000 indivíduos, sendo que os próprios portugueses para eles perdem por uma diferença de cerca de 50 mil imigrantes, apresentando o total de apenas 1.462.000 indivíduos. (BALHANA, 1977, p. 22)

Dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no último senso em 1940, acusam o seguinte: 285 mil italianos natos e 40 mil naturalizados brasileiros vivem no Brasil. Logo, em 1940, em torno de 4% da população brasileira eram de origem italiana. O próprio governo da Itália estimara, em 1925, que 6% da nossa população eram italianos e descendentes de italianos. Em 2013, a Embaixada Italiana no Brasil informou que 30 milhões de descendentes de imigrantes italianos vivem entre nós. Esse número representa cerca de 15% da população do Brasil e metade da população do Estado de São Paulo.

Numa pesquisa, feita em 1980, o demógrafo Giorgio Mortara registrou que entre 16 e 18% da nossa população tinha origem italiana. O número de ítalo-brasileiros é, de fato, o maior contingente de *oriundi* – descendentes de italianos – fora dos limites da Itália. Em consequência disso, é inegável a influência desse notável povo em praticamente todos os setores da sociedade brasileira. Sua contribuição se faz notar na economia, na agricultura, na religiosidade, nas artes, na música, na gastronomia, enfim, na cultura brasileira.

Muitos desses descendentes, mormente, os mais idosos ainda falam uma língua italiana, a língua regional de seus antepassados, trazidas por aqueles pioneiros, que se aventuraram numa verdadeira odisséia da Itália para o Brasil. Outros tantos falam o italiano padrão, mas a maioria desses ítalo-brasileiros só fala o português, como é o caso dos mais jovens.

Como eram muitos os falares das primeiras famílias que se fixaram nas regiões brasileiras, desenvolveu-se por aqui uma língua italiana de comunicação comum entre eles – o “talian”, que não é exatamente o italiano padrão, nem um dos dialetos regionais da Itália. Aliás, o talian é uma língua exclusivamente brasileira, embora seja considerada de nível inferior pelos mais jovens, que se envergonham dela.

Logo, estabeleceu-se um *status quo* particular nas regiões, em que se formavam as comunidades italianas: um multilinguismo. No mínimo três línguas eram utilizadas naquelas comunidades linguísticas: o dialeto italiano de uma dada família, o italiano popular (que se desenvolveu naturalmente) e o português.

De fato, a imigração italiana no Brasil se efetiva mesmo na década

de 1870, após a Independência deste país em 1822. Não se quer, com isso, negar um movimento migratório de italianos em épocas anteriores, já que diversos estudos revelaram a presença de italianos em nosso solo desde o século XVI. Essas saídas de cidadãos da Itália, as quais se intensificaram nos meados do século XIX, constituíram diversas comunidades diaspóricas italianas espalhadas por todo o mundo.

Aqui, “diáspora” tem uma conotação moderna, que considera os conceitos de globalização, migração e transnacionalismo, como o fez Horta (2002), sob a orientação de Vertovec e Cohen (1999), que sugerem que “(...) a ideia de diáspora pode expressar os processos contemporâneos – sociais, políticos e econômicos – de ‘multilocalidade’, ‘identidades globais’ e ‘transnacionalismo’”. (HORTA, 2002, p. 1)

Logo, a diáspora constitui uma “forma social”, uma vez que nos remete à natureza das relações sociais, políticas e econômicas que grupos étnicos dispersos pelo mundo criam. É, pois, como uma “consciência” ou uma “forma de produção cultural”, exatamente como se deu com a diáspora italiana do século XIX no Brasil.

## **2. *A chegada dos italianos às terras brasileiras***

Sabe-se que em 1836, financiada por uma sociedade particular de colonização, uma boa quantidade de italianos, cerca de 132 pessoas, vindas da Ligúria (do Reino da Sardenha e Piemonte), aportaram em Santa Catarina, na colônia Nova Itália, hoje município de São João Batista. Em seguida, partiam em direção a Brusque e Blumenau e depois para o interior do Estado, visando fundar novas colônias.

Muito pouco se sabe sobre esses pioneiros, além de que cada colono recebeu um lote de terras já demarcadas, a ser pago em até dez anos, e que grande parte dessas famílias foi totalmente dizimada pelos bugres – nativos da região – em dois ataques ferozes: um em 1837 e outro em 1839. Não se sabe nem mesmo seus nomes e sobrenomes, pois há certas controvérsias sobre a chegada do navio que os trouxera e sobre os registros existentes. Há, inclusive, quem afirma que o tal navio trouxera 180 pessoas da ilha da Sardenha.

Em Santa Catarina, cerca de 95% dos italianos que chegaram eram do norte da Itália: Vêneto, Lombardia, Friul e Trentino. A partir de 1875, com a chegada de um número maior de imigrantes italianos, foram criadas as primeiras colônias italianas do estado: Rio dos Cedros, Rodeio, Ascurra e



Apiúna. Ainda em 1975, imigrantes do Trentino fundaram Nova Trento, e no ano posterior, Porto Franco, que hoje é Botuverá. Nos anos seguintes, muitas outras colônias foram criadas, principalmente no sul do estado, que passou a ser o principal foco de colonização italiana de Santa Catarina. Esses imigrantes se dedicaram principalmente à agricultura e à mineração do carvão.

A fundação de Azambuja – uma região ao Sul de Santa Catarina – é marcada com a chegada de uma grande leva de famílias italianas. Chegaram ao Brasil, vindos a bordo do vapor Rivadavia, que aportara no Rio de Janeiro no mês de março de 1877.

Exaustos por causa da longa viagem, alguns adoentados, ainda tinham que enfrentar os desafios de longas viagens a pé ou em carroças durante dias, semanas, nas florestas perigosas, cheias de animais selvagens e índios (muitas tribos eram canibais), que eram os verdadeiros donos das terras.

Ali em Azambuja, até então território de Tubarão, muitas outras famílias continuavam chegando, pois Azambuja era a porta de entrada dos imigrantes no Paraná, que se distribuía por todo o Estado. Dos primeiros imigrantes também pouco se sabe além dos relatos do engenheiro Joaquim Vieira Ferreira, o fundador de Azambuja, que consta no livro, publicado pelo seu filho – o desembargador Fernando Luís Vieira. Até mesmo sobre o número de pessoas dessa primeira leva há incongruência: no livro, há a referência de 105 pessoas, mas há registros de 190. Há registros de que os imigrantes eram de Vêneto, de Treviso e de Verona, mas a lista oficial de passageiros indica apenas que eram famílias da Lombardia e duas de Tirol.

No Espírito Santo, os 388 imigrantes, vindos de Trentino e de Vêneto no navio a vela “La Sofia”, aportaram em Vitória em 1874. Logo que chegaram, seguiram para a fazenda de Pietro Tabacchi, no município de Santa Cruz – atual Aracruz, onde foi inaugurado em 2011 um museu com uma festa, a qual se repete todos os anos desde então.

O Museu da Cultura Italiana, que fica a 30 km da fazenda de Pietro Tabacchi, no distrito de Guaraná, objetiva preservar a identidade da comunidade italiana de Aracruz.

O estado do Espírito Santo comporta uma das maiores comunidades italianas do Brasil. Os imigrantes, que deveriam ocupar inicialmente a região das serras, tiveram que enfrentar a mata virgem sem a ajuda do governo e abandonados à própria sorte.

Entre 1812 e 1900, Espírito Santo já abrigava mais de 43 mil imigrantes, dos quais 32.900 eram italianos, isto é, 75% do total. Por essa razão, algumas fontes afirmam que cerca de 60% da população do Espírito Santo é constituída por descendentes de italianos.

O ano de 1875 é marcado pela chegada de muitos italianos, através do Porto de Itajaí. A maioria das famílias de imigrantes vinha do Norte da península Itálica; muitos de Trentino, que se fixaram nas regiões de Blumenau: Rio dos Cedros, Rodeio, Ascurra e outras.

Em 1875, o estado do Rio Grande do Sul recebeu a sua primeira leva de imigrantes italianos. Esses primeiros imigrantes, a maioria de Vêneto, chegaram para substituir os colonos alemães que, a cada ano, chegavam em menor quantidade.

A esses colonos, que deveriam ser pequenos agricultores, foram reservadas terras selvagens na encosta da Serra Gaúcha. Lá criaram as primeiras três colônias italianas: Conde D'Eu, Dona Isabel e Campo dos Bugres, atualmente são respectivamente as cidades de Garibaldi, Bento Gonçalves e Caxias do Sul. Com o esgotamento daquelas terras, eles passaram a migrar para outras regiões do Rio Grande do Sul.

No centro do estado, uma quarta colônia foi criada. Dessa colônia, o primeiro reduto de italianos fora da Serra Gaúcha, originaram-se os municípios de Silveira Martins, Ivorá, Nova Palma, Faxinal do Soturno, Dona Francisca e São João do Polêsine. Estima-se que, entre 1875 e 1910, mais de 100 mil italianos imigraram para o Rio Grande do Sul. Em 1900, o estado já abrigava cerca de 300 mil ítalo-brasileiros.

Em 1887, o advogado e político Joaquim de Almeida Faria Sobrinho fundara a colônia Presidente Faria em terras curitibanas, que hoje pertencem aos municípios de Colombo e Campina Grande do Sul. O núcleo colonial se estabelecera para abrigar os imigrantes italianos dos meados de 1886. As terras eram divididas em lotes e oferecidas aos colonos italianos, os quais pagavam prestações anuais, conforme suas condições e possibilidades, devendo plantar, colher e abastecer os arredores de Curitiba (PR). As terras eram abundantes de madeira, pinheiros e ervas de mate, que se tornaram sua fonte de renda.

Assim, os colonos italianos, em sua maioria vinda de Vicenza e Treviso e alguns de Belluno e Padova e outros de Mantova e de Trento realizaram o “Far l’America”, o sonho que os fizeram abandonar sua pobre “pátria” e criar uma nova, mais bondosa e farta. E foram, com isso, os responsáveis pelo crescimento e prosperidade daquela região brasileira por meio

de muito trabalho e, mormente, de uma religiosidade modelar. Tanto o é que, já em 1926, a pequena cidade inaugurara a sua igreja católica e desde 1975, possui uma paróquia independente, cuja padroeira é Nossa Senhora da Ajuda.

No Paraná, os primeiros imigrantes italianos foram os vênnetos, que, a partir de 1875, foram alocados em colônias próximas à Paranaguá, depois foram remanejados para regiões mais próximas da capital.

Em 1900, mais de 30 mil italianos viviam no estado do Paraná, espalhados por catorze colônias italianas e outras vinte mistas. No início, muitos trabalharam como colonos autônomos; com o desenvolvimento da indústria cafeeira, passaram a compor a mão-de-obra necessária. Nas proximidades de Curitiba, as maiores colônias prosperaram, como é o caso de Alfredo Chaves – a maior colônia italiana do Paraná –, que se tornou a cidade de Colombo. Nessa colônia, concentraram-se 162 pessoas do grupo dos primeiros italianos que chegaram ao estado.

No atual município de Palmeira, a colônia Cecília, fundada em 1890 por um grupo de libertários mobilizados pelo italiano Giovanni Rossi, prosperou de forma anárquica. Os colonos plantaram mais de oitenta alqueires de terra e construíram cerca de dez quilômetros de estrada sem contar com os recursos que seriam necessários. Contudo, só existiu por quatro anos.

O estado de São Paulo, até 1920, recebera cerca de 70% dos imigrantes italianos que vieram para o Brasil – 9% da sua população total. As fazendas de café dessa região absorveram um grande contingente, tendo o governo do estado investido muito dinheiro com as passagens dos imigrantes. São Paulo recebeu imigrantes de quase todas as regiões da Itália, sendo o Vêneto a região de maior número de imigrantes, seguido da Lombardia, da Calábria e da Campânia.

Em São Paulo, os imigrantes preferiam se dedicar às atividades urbanas, ocupando bairros inteiros, como foi o caso do Bixiga, do Brás e da Mooca, em que os imigrantes oriundos da Calábria e de Campânia se fixaram. Estima-se que, em 2013, viviam em São Paulo mais de 15 milhões de italianos e descendentes, o que representa cerca de 34% da população do estado.

Minas Gerais recebeu o terceiro maior fluxo dos italianos que vieram para o Brasil para trabalhar na lavoura do café: aproximadamente 60 mil italianos. Mas como o governo do estado e os próprios fazendeiros obrigavam os imigrantes a pagarem parte da passagem de navio, a imigração era pequena no início. Porém, a partir de 1894 o governo conseguiu aumentar o

fluxo de imigrantes. Por isso, em 1895, recebeu mais de 6 mil italianos, aproximadamente 19 mil em 1896, decrescendo para 17.303 em 1897.

Muitos aportavam no Rio de Janeiro, e depois seguiam em trens até Petrópolis e de lá iam para Juiz de Fora, onde ficavam por uns quatro dias e se submetiam aos controles de saúde. Chegavam os fazendeiros, que faziam a seleção dos trabalhadores nas suas propriedades e os levavam embora. Os italianos que foram para Minas Gerais provinham de todas as regiões da Itália: de quatorze regiões diferentes do norte, centro e sul da Itália. Contudo, a maioria tenha regressado para a Itália ao final do contrato de trabalho.

Rio de Janeiro recebeu os imigrantes italianos que eram urbanos em sua maioria; eles se ocupavam principalmente na indústria e no comércio. Até 1900, o estado recebeu 35 mil imigrantes, cuja maioria vivia na própria cidade do Rio de Janeiro; a outra parte nos campos e se ocupava das colheitas de café. Eram muito diferenciados os italianos que migraram para o Rio de Janeiro, oriundos especialmente de Cosenza, Potenza e Salerno e, poucos de Nápoles, Caserta e Reggio Calábria.

Assim com fez o governo de Minas Gerais, as autoridades do Norte e Nordeste do Brasil também tentaram atrair imigrantes italianos, mas não foram bem-sucedidos nessa empreitada. O Norte e Nordeste já apresentavam uma pobreza local e os italianos já sabiam que teriam dificuldade de adaptação ao clima muito quente.

Entre 1891 e 1899, foram feitas quatro tentativas de colonização com camponeses italianos da Emília-Romana e das Marcas na Bahia e em Pernambuco, mas fracassaram em breve tempo.

O Centro-Oeste do Brasil praticamente não recebeu imigrantes naquela época do grande movimento migratório. A maioria das pessoas de origem italiana que vive na região são migrantes dos do Sul do Brasil. Milhares desses sulistas migraram para as regiões do Centro-Oeste, especialmente para o Mato Grosso do Sul, a partir de 1970, em virtude da falta de oportunidades no interior do Sul. Uma grande parte desses migrantes são ítalo-brasileiros.

### **3. *A consequência linguística da imigração italiana do século XIX no Brasil***

O movimento emigratório de italianos para o Brasil em meados do século XIX constitui, como vimos até aqui, um fenômeno que desperta um grande interesse nos estudiosos brasileiros, principalmente naquele que se

preocupa com a linguagem humana, como é o caso dos linguistas.

A chegada dos italianos no Brasil provocou um relativo caos linguístico numa época em que o país vivia um momento de certa estabilidade linguística. A língua portuguesa, enfim, tinha sido implantada no território nacional, depois de ter vivido três séculos de incerteza: o multilinguismo da época colonial (quatro línguas gerais, de base tubinambá, o tímido português e inúmeras línguas estrangeiras dos visitantes), que se estende até o século XVIII e o relativo bilinguismo com a chegada da corte portuguesa (a perseguida língua geral e o português).

As famílias de imigrantes vinham de diversas regiões da península Itálica, cada qual com um falar característico. Tais falares têm sido denominados “dialetos” italianos. Eles precisavam se comunicar entre si e com os brasileiros com que se relacionavam obrigatoriamente por questões óbvias, já que vinham para um trabalho assalariado e comprometido com os custos da viagem.

Logo, estabelecera-se naquelas regiões brasileiras um novo período de multilinguismo no Brasil; ouviam-se vários dialetos italianos (com maior incidência o vêneto, já que o povo vêneto era em maior número), a língua portuguesa (muitas vezes mal articulada) e uma língua comum de base italiana (que mesclava o vêneto e o lombardo com o português).

Essa língua de comunicação entre as primeiras famílias que se fixaram nas regiões brasileiras desenvolveu-se e tornou-se uma língua materna de muitos italo-brasileiros – o “talian”, que é diferente do italiano padrão, embora seja bem semelhante ao vêneto. Convém ressaltar que o talian é uma língua exclusivamente brasileira; aliás, é a segunda língua mais falada no Brasil, mas que está em processo de estagnação, porquanto os mais jovens a desprezam e se negam a aprender a falar, porque a consideram de nível inferior e têm vergonha em usá-la.

O talian é, portanto, uma língua resultante de um *pidgin*, oriundo da convivência de diversos dialetos italianos, com certa predominância vêneta, que servia de língua franca para a comunicação dos falantes daquelas diversas formas dialetais. Nos primeiros anos, com o isolamento dos núcleos habitacionais, os imigrantes preservaram seus dialetos regionais vêneto e lombardo, além de outros menos expressivos como o trentino, friulano, sardo, siciliano e outros. A partir de 1910, com a construção da estrada de ferro que ligava Caxias do Sul a Porto Alegre, o isolamento foi rompido, e, por conseguinte, aqueles dialetos menos representativos foram desaparecendo e o lombardo e o vêneto se mesclaram, surgindo um falar comum, de base

vêneta, que é *talian*.

Loredana Corrà (1995) constatou que, na zona rural do município de Caxias do Sul e de Nova Prata, há muitos traços da cultura originária. Alguns desses traços são remanescentes e outros têm sido retomados. Praticamente o vêneta primitivo, língua românica ainda falada na região do Vêneto, no nordeste da Itália, que veio para o Brasil com os imigrantes italianos, é ainda usado e se alterna com o português.

Em Colombo, uma pequena cidade do interior do Paraná, o vêneta primitivo ainda é utilizado por muitos de seus descendentes. Essa língua, quase perdida na Itália, encontra-se, no Brasil, em sua forma praticamente original, pois Colombo era isolada dos demais núcleos habitacionais. Por isso, tem sido preservada por estes últimos 140 anos.

A primeira atestação do termo *talian*, segundo Loredana Corrà (2002, p. 348), aparece com Darcy Loss Luzzatto, em sua gramática de 1994.

Para Vitalina Maria Frosi (1975) a situação linguística daquela região de colonização italiana no Rio Grande do Sul é muito complexa.

Com Ciro Mioranza (Cf. FROSI & MIORANZA, 1975 e 1983), a autora fez também referências ao nivelamento progressivo, em contraste com o falar originário naquela região, o qual chamou de *koiné* – “uma língua que está se transformando ou que acaba de se transformar” (CORRÀ, 2001, p. 280). Segundo as autoras, esta *koiné* tem uma estrutura fonológica, morfológica e lexical de base vêneta, com influência dos dialetos lombardos e da língua portuguesa.

Vitalina Maria Frosi e Ciro Mioranza (1983), afirmam que essa *koiné* é uma língua comunitária oral entre os falantes de diversos grupos: os vênets, os lombardos, os trentinos, os friulanos e outros grupos de imigrantes italianos.

Convém lembrar que aqueles primeiros imigrantes eram praticamente analfabetos e falavam um respectivo dialeto considerado um falar popular e de baixo nível pelos seus descendentes, que se negaram desenvolvê-lo. Depois, o aprendizado da língua portuguesa, muito necessário à comunicação com o povo brasileiro, acontecia paulatina e harmoniosamente.

Na década de 1930 e durante a Segunda Guerra Mundial, uma campanha de nacionalização no país obrigou o aprendizado da língua portuguesa e proibiu o uso do italiano e do *talian*. Os italianos foram perseguidos pelas autoridades, em nome de Getúlio Vargas, que tinha declarado guerra contra a Itália. Muitos italianos foram presos e até espancados pela polícia

ao serem flagradas, falando seus dialetos em público. Além disso, novos grupos de descendentes de italianos, mais urbanos e enriquecidos, menos prezavam os dialetos e consideravam o falante de talian como um colono grosso e rural, inferiorizando-o socialmente. Daí, os pais raramente transmitiam a língua a seus filhos, para protegê-los da mal-afamada estigmatização e para não serem motivo de escárnio nas escolas.

Logo, muitos não adquiriram o talian como língua materna, que vai se perdendo ao longo das gerações, e o dialeto dos primeiros imigrantes é apenas uma memória familiar daqueles poucos que se orgulham de suas origens. Não se sabe ao certo quantas pessoas falam o talian no Brasil; a estimativa é que cerca de 500 mil falantes. Vale lembrar que diversos livros já foram publicados no idioma talian, inclusive dicionários talian-português. (Cf. LOSS LUZZATTO, 2000)

#### **4. Considerações finais**

Ao finalizarmos este artigo acerca da presença dos italianos no Brasil e da muito grata herança legada pelos “nonos”, esperamos ter demonstrado a importância das diásporas italianas do século XIX na formação da nossa grande nação.

Vimos que as emigrações italianas para o Brasil provocaram um novo período de multilinguismo em solos brasileiros e que desse relativo caos linguístico resultou numa língua de base italiana exclusivamente brasileira – o talian.

Decerto, todos os grupos de imigrantes no Brasil contribuíram para a particularização da nossa nação brasileira. Contudo, os italianos contribuíram sobremaneira para a sua instituição desde o início de sua formação, com a sua força de trabalho de forma efetiva.

Não se pode negar que, da simples presença desses italianos em diferentes lugares ou, sobretudo, da permanência da maioria deles em terras brasileiras, diversos elementos de toda natureza foram introduzidos naquelas regiões. Certos traços fisionômicos, nomes de famílias, costumes e tradições, cujo sentido ou se perdera no tempo ou se acomodara à nova realidade, e tantas outras manifestações culturais, religiosas, políticas e linguísticas, tornam flagrantes a maravilhosa origem italiana em muitos povos de todo o mundo e, sobretudo, no Brasil, que naquela época foi para muitos italianos a sua pátria além mar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALHANA, Altiva Pilatti. *Famílias coloniais: Fecundidade e descendência*. Curitiba: A. M. Cavalcante & Cia., 1977.

BERTONHA, João Fábio. *A imigração italiana no Brasil*. São Paulo: Saraiva, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: A sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. *O professor pesquisador*. Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

CORRÀ, Loredana. “Il ‘Talian’ dei veneto-brasiliani”. In: MARCATO, Gianna. *Italiano*. Strana lingua? Padova: Unipress, 2002, p. 347-352.

\_\_\_\_\_. “I veneti in Brasile: koinè dialettale come superamento dei confini”. In: MARCATO, Gianna. *I confini del dialetto*. Padova: Unipress, 2001, p. 279-288.

FERRARINI, Sebastião. *A imigração italiana na província do Paraná e o município de Colombo*. Curitiba: Lítero-Técnica-Científica, 1973.

FROSI, Vitalina Maria; MIORANZA, Ciro. *Dialetos italianos: um perfil linguístico dos ítalo-brasileiros do Nordeste do Rio Grande do Sul*. Caxias do Sul: EDUCS, 1983.

\_\_\_\_\_. *Imigração italiana no nordeste do Rio Grande do Sul: processo de formação e evolução de uma comunidade ítalo-brasileira*. Porto Alegre: Movimento, 1975.

FUNDAZIONE MIGRANTES. *Rapporto Italiani nel Mondo*. Todi: Tau, 2016.

FURLAN, Oswaldo Antônio. *Brava e buona gente, cem anos pelo Brasil*. Florianópolis: Edição do Autor, 1997.

HORTA, Ana Paula Beja. A diáspora portuguesa e a política de multiculturalismo do Canadá. In: *Tempo Exterior*, n. 5, segunda época – xullo/ dezembro, Pontevedra: IGADI, 2002.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *Brasil 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro: IBGE, 2007, p. 164.

*INSIEME a Revista Italiana Daqui*, ano XXIII, n. 217 e 220, março. Curitiba,



ba, 2016.

LOSS LUZZATTO, Darcy. *Dissionario talian véneto brasilian portoghese*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

\_\_\_\_\_. *Talian (Veneto brasileiro)*. Noções de gramática, história e cultura. Porto Alegre: SAGRA-Darcy Luzzatto, 1997.

MARRO, Casimiro. *Manuale pratico dell'emigrante all'Argentina, Urugay e Brasile*. Roma: Presso L'Autore, 1889.

ODALI, Nilo. *Gilberto Freyre: uma interpretação etno-cultural do Brasil*. São Paulo: Especiente, 2001.

OLIBORNI, Bernardete Solditelli. A estigmatização como fator determinante dos bloqueios de fala de descendentes de imigrantes italianos do nordeste do Rio Grande do Sul. *Ideas*, vol. 1, n. 2. El Salvador: USAL, 2013, p. 79-91.

PRADO JUNIOR, Caio da Silva. *Formação do Brasil contemporâneo: colônia*. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1972.

SANTIN, Silvino. Os falares dialetais como expressão da vida pessoal e familiar: relato de uma experiência pessoal. In: MARCATO, Gianna. *I confini del dialetto*. Padova: Unipress, 2001, p. 265-78.

VERTOVEC, Steven; COHEN, Robin (Eds.). *Migration, Diaspora and Transnationalism*, Cheltenham: Edward Edgar Publishers, 1999.