

REVISTA DE  
**ITALIANÍSTICA**  
XVIII

DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO



### **CONSELHO EDITORIAL**

Lucia Wataghin (USP /São Paulo) – editora  
Annateresa Fabris (USP /São Paulo)  
Loredana Caprara (USP /São Paulo)  
Lucia Strappini (Università per Stranieri di Siena/Itália)  
Jacqueline Brunet (Univ. de Besançon/França)  
Rocco Mario Morano (University of Toronto  
at Mississauga/Canadá)  
Mario Perniola (Università “Tor Vergata” de Roma/Itália)  
Tommaso Raso (UFMG/Belo Horizonte)  
Giliola Maggio (USP /São Paulo)  
Paola Baccin (USP /São Paulo)  
Federico Croci (Università di Genova)  
Letizia Zini Antunes (UNESP/Assis)  
Francesco Guardiani (University of Toronto/Canadá)  
Andréia Guerini (Universidade Federal de Santa Catarina)  
Maria Betânia Amoroso (UNICAMP/Campinas)

Mauro Porru (UFBA/Salvador)  
Flora de Paoli Faria (UFRJ/Rio de Janeiro)  
Ettore Finazzi-Agrò (Università La Sapienza/  
Roma/Itália)  
Lucia Sgobaro Zanette (UFPR/Curitiba)  
Roberta Barni (USP/São Paulo)  
Doris N. Cavallari (USP/São Paulo)  
Aurora Bernardini (USP/São Paulo)  
Maurício Santana Dias (USP/São Paulo)  
Vera Lúcia de Oliveira (Università per Stranieri di Perugia)  
Rita Marnoto (Universidade de Coimbra/Portugal)  
Andrea Lombardi (UFRJ/Rio de Janeiro)  
Mariasaria Fabris (USP/São Paulo)  
Patricia Peterle (Universidade Federal de Florianópolis)  
Adriana Iozzi Klein (USP/São Paulo)  
Olga Alejandra Mordente

**CONSELHO EDITORIAL EXECUTIVO:** Giliola Maggio, Paola Giustina Baccin,  
As idéias emitidas nos artigos são de inteira responsabilidade de seus autores.

REVISTA DE ITALIANÍSTICA é uma publicação semestral, editada pela Área de Língua e Literatura Italiana  
(DLM/FFLCH/USP)

### **UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

Reitor: Prof. Dr. João Grandino Rodas  
Vice-Reitor: Prof. Dr. Helio Nogueira da Cruz

### **FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

Diretora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Margarida Nitrini  
Vice-Diretor: Prof. Dr. Modesto Florenzano

### **DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS**

Chefe: Profa. Dra. Maria Augusta da Costa Vieira  
Suplente: Profa. Dra. Laura Patrícia Zuntini de Izarra

### **ÁREA DE LÍNGUA E LITERATURA ITALIANA**

Profa. Dra. Adriana Iozzi  
Profa. Dra. Angela Zucchi  
Profa. Dra. Doris Nátia Cavallari  
Profa. Dra. Elisabetta Santoro  
Profa. Dra. Fernanda Landucci Ortale  
Profa. Dra. Lucia Wataghin  
Profa. Dra. Giliola Maggio

Profa. Dra. Maria Cecilia Casini  
Prof. Dr. Maurício Santana Dias  
Profa. Dra. Olga Alejandra Mordente  
Profa. Dra. Paola Baccin  
Prof. Dr. Pedro Garcez Ghirardi  
Profa. Dra. Roberta Barni

Endereço para correspondência

### **Conselho Editorial – Revista de Italianística - DLM/ FFLCH/USP**

Av. Prof. Luciano Gualberto, 403, CEP 05508-900 – São Paulo, SP – Brasil  
Tel. (011) 3091 4503 | Fax (011) 3091 5041 | e-mail: dlm@edu.usp.br

---

Revista de Italianística/Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas,  
Universidade de São Paulo, 2008

**Semestral**  
ISSN 1413-2079

1. Língua Italiana 2. Literatura Italiana 3. Itália (aspectos culturais)

---

REVISTA DE  
**ITALIANÍSTICA**  
XVIII



# ÍNDICE

## **08** APRESENTAÇÃO

### ITALIANO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

**13**  
Língua estrangeira como instrumento de poder  
**Olga Alejandra Mordente**

**25**  
A Semiótica narrativa e discursiva como instrumento na integração entre o ensino de língua e de literatura  
**Elisabetta Santoro**

**41**  
Uma experiência de ensino da língua italiana escrita na Universidade de São Paulo  
**Maria Cecilia Casini**

**55**  
Contribuições do professor de italiano para a lexicografia pedagógica  
**Magali Sanches Duran, Fernanda Landucci Ortale**



## ESTUDOS LINGUÍSTICOS

**77**

A erosão lingüística em italianos cultos em contato prolongado com o português do Brasil: os clíticos e alguns efeitos na estrutura do enunciado

**Tommaso Raso, Heloisa Pereira Vale**

**95**

O Perfeito Composto: principais efeitos de estilo nas notícias eletrônicas italianas

**Eva Bouquard, Sonia Cristina Reis e Claudia Fátima Martins**

**105**

O parâmetro do sujeito nulo: confronto entre o italiano e o português do Brasil

**Priscila Nogueira da Rocha e Annita Gullo**

**123**

As principais características do Patrimônio Turístico Italiano relacionadas à sua terminologia

**Rosemary Irene Castañeda Zanette**

## LÍNGUA, CULTURA E IMIGRAÇÃO

**139**

“Se ben ricordo”: memoria e intestesto nella Commedia di Dante

**Silvia la Regina**

**163**

Fontamara di Silone: il Verbo e la parola  
Vincenzo Di Bonaventura, em seu artigo, defende que no romance Fontamara, de Ignazio Silone emerge, não só uma visão política, pedagógica ou religiosa, mas “uma visão do mundo e do testemunho humano na qual a concretude da língua e a densidade das formas representadas são o maior e, talvez, o único recurso”.

**Vincenzo Di Bonaventura**

**195**

Aqueles trens vindos do Sul

**Mariarosaria Fabris**

**217**

A propósito de identidade italiana

**Julia Scamparini Ferreira, Flora de Paoli Faria, Sonia Cristina Reis**

**227**

O leite da pedra: a idealização da América, a partir da câmara de cineastas italianos: Giuseppe Tornatore, Irmãos Taviani, Emanuele Crialese

**Maria Célia Martirani Bernardi Fantin**

**243**

**AUTORES**

# APRESENTAÇÃO

É

com grande satisfação que apresentamos o número XVIII da Revista de Italianística. Mais uma vez, contamos com as valiosas contribuições de pesquisadores que se dedicam ao estudo do italiano como língua estrangeira, aos estudos lingüísticos em geral e à língua e sua interface com a cultura e a imigração. Neste número, colaboraram docentes e estudiosos do Brasil e da Itália:

Silvia La Regina e Vincenzo Di Bonaventura da *Università “Gabriele D’Annunzio”* di Chieti-Pescara, Tommaso Raso e Heloísa Pereira Vale da *Universidade Federal de Minas Gerais*; Magali Duran da *Universidade Estadual Paulista de São José do Rio Preto* em parceria com Fernanda Landucci Ortale da *Universidade de São Paulo*; Annita Gullo, Eva Bouquard, Cláudia Fátima Martins, Flora de Paoli Faria, Julia Scamparini Ferreira, Priscila Nogueira e Sonia Cristina Reis da *Universidade Federal do Rio de Janeiro*; Rosemary Irene Castañeda Zanette da *UNIOESTE* do Paraná; da escritora Maria Célia Martirani Bernardi Fantin além das contribuições dos docentes de *Língua Italiana* da Universidade de São Paulo.

Na seção dedicada ao italiano como língua estrangeira, Olga Alejandra Mordente chama a atenção para as armadilhas do discurso pedagógico como forma de poder e suas implicações na elaboração do livro didático, na escolha da língua estrangeira no currículo do ensino médio e na atuação do professor na sala de aula. O artigo procura motivar os futuros professores de língua e literatura italiana incitando-os à criação e à produção de um discurso pedagógico que respeite a realidade social e cultural do aluno, bem como a sua autonomia.

No mesmo sentido, Elisabetta Santoro propõe o texto literário como ponto de partida para o ensino das línguas estrangeiras e faz profunda reflexão sobre como língua e literatura são interdependentes e como essa proposta promove a autonomia do aluno, que, em contato com o texto literário poderá descobrir sentidos sem aceitar interpretações e leituras alheias.

Sempre no âmbito do italiano como língua estrangeira, Magali Duran e Fernanda Landucci Ortale focalizam a escolha lexical como um problema que atinge os alunos de língua italiana em todos os níveis. As pesquisadoras apresentam sugestões para a coleta de *corpus de aprendizes* para a elaboração de dicionários pedagógicos bilíngues baseados nas dificuldades e nos erros dos aprendizes que se extraem do *corpus*.

Encerrando esta seção, Cecília Casini fala de sua experiência nos primeiros dois anos de docência na Universidade de São Paulo e relata a sua experiência na didática da língua escrita e sua aplicação em sala de aula.

Na seção dedicada aos estudos lingüísticos, Tommaso Raso e Heloísa Pereira Vale tratam da erosão lingüística e aprofundam a análise dos pronomes clíticos no enunciado de italianos cultos em contato prolongado com o português do Brasil. Os pesquisadores fazem um estudo paralelo entre três *corpora*: de italianos, brasileiros e bilíngues, utilizando como base de referência o *LIP* e *LABLITA*, o *corpus* do NURC-Rio e o *corpus* coletado pela USP nos anos 90.

Eva Bouquard, Sonia Reis e Claudia Martins abordam a complexidade do Perfeito Composto – *Passato Prossimo*. Em seu artigo, as autoras contrapõem os tempos físico

e linguístico, de modo a ressaltar as diferenças e as funções aspectuais que esse tempo adquire no texto narrativo, mais especificamente, os efeitos de estilo que causa nas notícias eletrônicas italianas.

A partir da teoria dos Princípios e dos Parâmetros, Priscila Rocha e Annita Gullo tratam do parâmetro do sujeito nulo e fazem um confronto entre o italiano e o português do Brasil. As autoras analisam um *corpus* falado de oito aprendizes de língua italiana e refletem sobre as evidências da língua materna no aprendizado de língua estrangeira. Nesse sentido, indagam sobre as possíveis estratégias a serem adotadas a fim de minimizar o problema da interferência.

Concluindo a seção de estudos lingüísticos, Rosemary Irene Castañeda Zanette apresenta um estudo terminológico sobre as denominações de sítios arqueológicos italianos como o objetivo de compreender melhor como a Itália se preocupa com a preservação de seus bens que são exemplares dos mais variados períodos de sua história. A compreensão desse patrimônio é importante não apenas para o próprio país, mas para o mundo.

A terceira parte, Língua Cultura e Imigração, reúne artigos sobre a interface entre língua e literatura, língua e cinema e sobre imigração. Silvia La Regina examina o conceito clássico e medieval de memória nas relações intertextuais entre a *Commedia* e a cultura da época e mostra como autores brasileiros “reagiram aos estímulos oferecidos por Dante Alighieri”.

Vincenzo Di Bonaventura

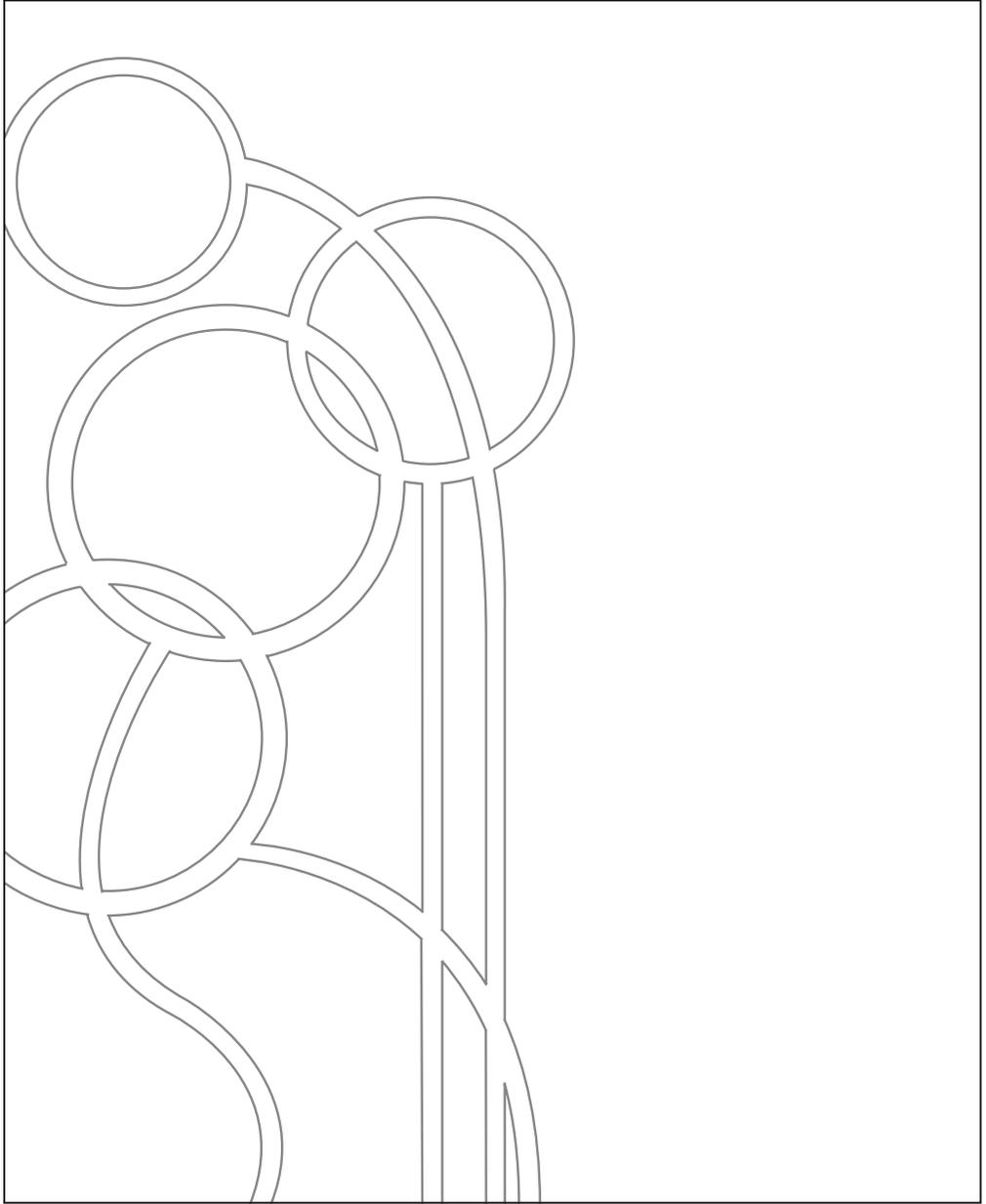
Flora de Paoli Faria, Sonia Cristina Reis e Julia Scamparini discutem a noção de *Identidade italiana*. Esse conceito, aparentemente simples e claro para aqueles que se dedicam aos estudos de italianística, à luz de uma revisão bibliográfica, revela que, sob o ponto de vista Histórico, ideológico-político e sob o ponto de vista da descrição dos costumes, ainda há muitos aspectos a serem analisados.

Mariarosaria Fabris e Maria Célia Fantin fazem uma leitura de importantes nomes da

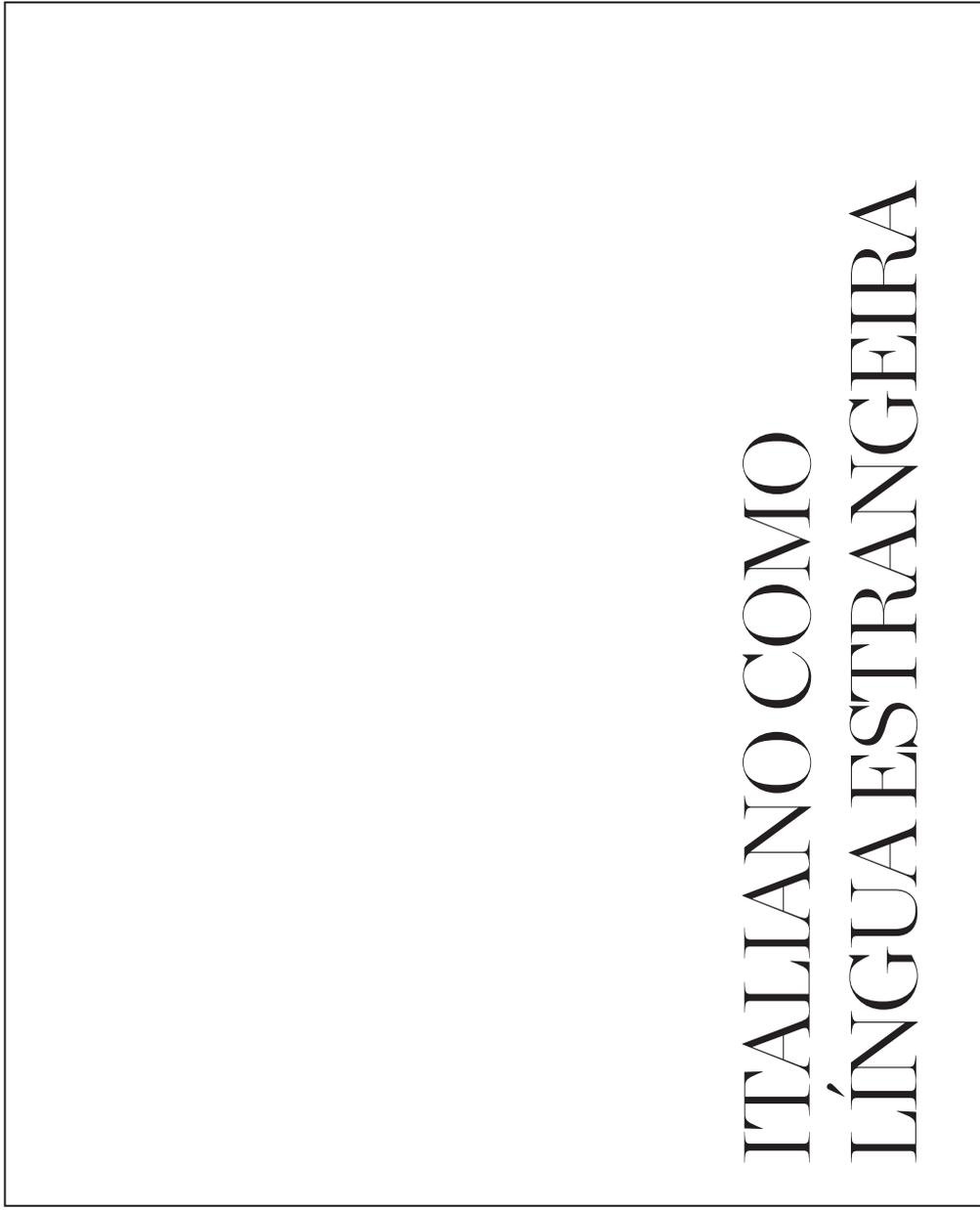
filmografia italiana sob o ponto de vista da imigração interna e em direção à América. Mariarosaria Fabris analisa como Gianni Amelio em *Assim é que se ría* expõe os sentimentos de emigrantes do Sul da Itália que se dirigem para as grandes cidades do Norte do País. Maria Célia Fantin faz uma análise da imagem idealizada da América nos filmes *La Leggenda del Pianita sull'Oceano* de Giuseppe Tornatore; *Good morning Babilonia*, dos Irmãos Taviani e *Nuovo Mondo* de Emanuele Crialese.

Todos os textos, em italiano e português, foram revistos por Letizia Zini Antunes. Os resumos em inglês foram revistos por Fabiene Rocha. À professora Letizia vão os nossos agradecimentos pelo apoio que nos deu para a preparação da revista.

Giliola Maggio, Paola Giustina Baccin



# ITALIANO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA





# LÍNGUA ESTRANGEIRA COMO INSTRUMENTO DE PODER

**OLGA ALEJANDRA MORDENTE**

**RESUMO:** Neste artigo demonstramos o grande poder exercido pela língua, uma vez que ela, através de diálogos ou textos didáticos usados no ensino de uma língua estrangeira, pode ocultar ou explicitar a realidade, menosprezar ou prestigiar aqueles aos quais se dirige, sendo, assim, um instrumento de poder. Por isso, o professor deverá preocupar-se em ter uma visão crítica sobre o conteúdo que está sendo transmitido. Segundo Orlandi (1987), o discurso pedagógico, ou seja, o processo discursivo que se estabelece na sala de aula entre o leitor e o texto de língua estrangeira e sua interpretação, determina o “clima em sala de aula”, as leituras dos textos, as falas e suas circunstâncias. Concordamos com Orlandi quando afirma que o discurso pedagógico aparece como discurso de poder. Esse trabalho se baseia nos estudos de vários pesquisadores de universidades brasileiras, que contribuíram para a compreensão do discurso pedagógico como parte de uma teoria de construção do conhecimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino do italiano; textos didáticos; discurso pedagógico; instrumento de poder.

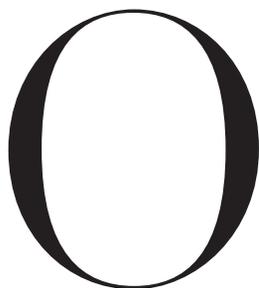


*ABSTRACT: Con questo lavoro vogliamo dimostrare che la lingua ha un grande potere dato che, attraverso dialoghi o testi didattici che vengono usati per l'insegnamento di una lingua straniera, può occultare o esplicitare la realtà, oppure disprezzare o esaltare coloro ai quali è rivolta, diventando così uno strumento di potere. Perciò il professore dovrà preoccuparsi di avere una visione critica di ciò che sarà trasmesso. Secondo Orlandi(1987) il discorso pedagogico, ossia, il processo discorsivo che si stabilisce in classe tra il lettore e il testo in lingua straniera, e la sua l'interpretazione, determina il "clima in classe", le letture dei testi, e il parlato e le sue circostanze. Concordiamo con Orlandi, quando afferma che il discorso pedagogico appare come discorso di potere. Questo lavoro si appoggia su vari studi di ricercatori di università brasiliane, che hanno contribuito alla comprensione del discorso pedagogico all'interno di una teoria della conoscenza.*

*PAROLE CHIAVE: insegnamento dell'italiano; testi didattici; discorso pedagogico; strumento di potere.*

*ABSTRACT: In this article we demonstrate how language exercises a great power, since through dialogue or didactic texts used in teaching a foreign language, it might obscure the reality or expose it, disregard or exalt those who we talk about. Thus, the language is an instrument of power, and for this, the teacher must have a critical vision about what is being transmitted. According to Orlandi (Orlandi, 1987), the pedagogical discourse, that is, the discursive process established in the classroom between the reader and the text of a foreign language, and its interpretation, determine "the atmosphere in the classroom," the readings of texts, the speech and its circumstances. We agree with Orlandi that the pedagogical discourse appears as a discourse of power. This work is based on the studies of several researchers from Brazilian universities, who have contributed to understand the pedagogical discourse as part of a theory of knowledge construction.*

*KEYWORDS: teaching a foreign language; didactic texts; pedagogical discourse; discourse of power.*



ensino de uma língua estrangeira deve desenvolver nos estudantes de Letras a capacidade de usar a língua para vários objetivos, em diversos contextos e situações. Será, então, uma tarefa agradável se estimularmos a criatividade do aluno por meio do contexto e da semântica de um determinado discurso, permitindo-lhe desenvolver uma estrutura narrativa, descritiva e dialógica.

Uma vez estabelecida essa tipologia, será necessário adquirir a habilidade da leitura. Ler, com efeito, representa um trabalho de linguagem. Ler é encontrar sentidos. Mas o que significa sentidos em língua estrangeira? O professor deve preocupar-se com a visão crítica do que está sendo transmitido. Essa é uma condição necessária para que o conhecimento tenha sentido e valor de aprendizado para o aluno. A partir dessa premissa será desenvolvido o eixo desta pesquisa que levará a reflexões, análises e propostas para um melhor ensino da língua estrangeira nos cursos de Letras.

O discurso consiste na prática linguística de um sujeito em determinadas condições de produção (sociais, políticas, históricas). O texto é, então, considerado como produto de um discurso. A Análise do Discurso parte do texto, fazendo a trajetória do sujeito que o produziu, passando pelas condições de sua produção, para voltar finalmente ao texto e compreendê-lo. Assim, aqui, pauta-se na prática de um sujeito em determinadas condições de produção. Impõe-se, conseqüentemente, o relevante problema da produtividade do discurso, uma questão inexaurível.

Inicialmente, o discurso é tomado como único lugar em que se pode dar a produção da significação, ou seja, a semiose. Portanto, diremos que é produtivo quando gera significação e informações novas, isto é, numa reelaboração parcial de uma visão do mundo. Valeria a pena lembrar aqui, a esse respeito, o que Fries (1958) chamou de “significado sociocultural”. A maioria dos professores de língua estrangeira concordará com Fries (que, além de ser um eminente cientista linguístico, foi, durante muitos anos, um líder nos métodos de ensino de inglês, como língua estrangeira), quando este diz que o significado linguístico sem significado sócio-cultural constitui num mero verbalismo.

Se quisermos que nossos alunos fiquem habilitados a usar a língua estrangeira para expressar seus significados pessoais de um modo que seja compreensivo ao locutor nativo, eles deverão ir além do significado linguístico e ingressar nessa área da convenção social, no emprego de palavras e na entonação.

Os diálogos ou os textos didáticos usados no ensino de uma língua estrangeira exercem um grande poder. Podem ocultar ou explicitar a realidade, menosprezar ou prestigiar aqueles aos quais se dirigem.

O discurso pedagógico, ou seja, o processo discursivo que se estabelece na sala de aula entre o leitor e o texto de língua estrangeira sobre objetos de conhecimentos, é um tema de grande importância para conhecer a relação ensino-aprendizagem que se faz na universidade, em especial a abordagem sobre os conteúdos. A interpretação desse discurso pedagógico, expressão empregada por Orlandi (1987), compreende o “clima da sala de aula”, as leituras dos textos, as falas e suas circunstâncias. Portanto, diferentes tipos de discurso pedagógico podem ser categorizados.

Orlandi (1987, p. 15) apresenta três grandes modos organizacionais do discurso: o lúdico, o polêmico e o autoritário.

O lúdico seria a forma mais aberta e democrática, com menor grau de persuasão e com tendência a menor uso do imperativo e da verdade única e acabada.

O polêmico possui um certo grau de instigação, visto que apresenta argumentos contestáveis. Há uma luta na relação entre os interlocutores, e uma voz tenderá a derrotar a outra. Pode ser encontrado em situações muito variadas, como numa defesa de tese ou numa aula.

O discurso autoritário é, por excelência, persuasivo. Nele o processo de comunicação (eu-tu-eu) desaparece e o “tu” transforma-se em mero receptor, sem qualquer possibilidade de interferir e modificar aquilo que está sendo dito, já que o discurso pedagógico é um mero transmissor de informações e sem sujeito somente nesse tipo de discurso (o sujeito estaria no cientista que fala através do professor). Nos cursos de formação de professores de língua estrangeira das universidades, o discurso pedagógico se dá basicamente em função de textos escritos ou textos didáticos, em torno dos quais os interlocutores,

o professor e o aluno, falam e passam pelo dizer de quem escreveu o texto. O discurso autoritário não dá oportunidade ao aluno de manifestar seus conhecimentos ou de deixar fluir sua imaginação, intuição e sensibilidade.

Em geral, surge uma fala monótona do professor que pode camuflar o autoritarismo. Concordamos com Orlandi, quando afirma, na obra já citada, que o discurso pedagógico aparece como discurso do poder. Podemos constatá-lo quando cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, por parte do aluno, pela não compreensão do que foi transmitido. A situação de ensino é dominada pela contagem de erros através das provas ou exercícios, cuja formulação é “Responda”. A estratégia básica das questões passa a adquirir a forma imperativa.

Algumas características, e não ideais, apresentam-se no discurso pedagógico autoritário. Entre elas está a falta de interlocução. O locutor é indiferente e pensa: “Eu estou aqui para ensinar, se os ouvintes aprendem, ou não, é outra coisa”. A locução assim colocada é pobre e determina o silêncio do ouvinte, estabelecido pela linguagem indiferente, pela ausência de significação para ele; e o locutor tem o domínio exclusivo do referente, que anula o saber do outro. No entanto, este suposto domínio geralmente está preso aos rituais dos textos didáticos e priva estudantes e professores da liberdade de criar e de expressar novos sentidos para o referente.

É possível que uma mudança real das instituições educacionais se dirija para a concretização da docência como pesquisa do conhecimento desmistificado e para o reconhecimento do educando-educador como sujeitos do ensino-aprendizagem e intérprete-autor do conteúdo do conhecimento.

No ensino de línguas estrangeiras, o discurso pedagógico autoritário consiste em aquisição de informações; é um ensino preocupado mais com a variedade e quantidade de noções, conceitos e informações do que com a formação do pensamento reflexivo. O professor deve conscientizar-se de que o ensino das línguas tem de ser cada vez mais crítico, interdisciplinar, para que o aluno possa, ao mesmo tempo, aprender uma língua e desenvolver sua criatividade e inteligência. A verdadeira aprendizagem dá-se no exercício operacional da inteligência. Só se realiza realmente quando o aluno elabora seu conhecimento, seus discursos e produz uma visão de mundo. Esse sujeito é produzido por seus discursos, que são, por sua vez, produtivos, pois geram novas informações.

Este trabalho é uma opção que fizemos, influenciados pelos estudos de vários pesquisadores de universidades brasileiras, que contribuem para a compreensão do discurso pedagógico dentro de uma teoria de construção do conhecimento.

Queremos lembrar aqui a importância do cognitivismo para o papel do professor, que consiste em reconhecer o valor da atividade mental na aprendizagem. Esta noção é muito importante no ensino de uma língua estrangeira, pois significa que o aluno irá assimilar

as novas informações sobre a base de conhecimentos da língua materna. Na nova língua ele terá que dominar um novo sistema para entender e ser entendido. Não poderá criar novos enunciados, enquanto não dominar as regras desta nova língua. É preciso, desde o início, que o aluno participe ativamente do processo ensino-aprendizagem e não se limite a assistir à aula como simples espectador.

Não se pode ignorar que o aluno é um ser inteligente, que adquiriu o uso significativo de sua língua nativa, dentro de um contexto cultural. Nada mais natural e mais lógico para ele, portanto, que a nova língua lhe seja apresentada da mesma forma, representando pessoas a expressarem seus pensamentos, modos de vida e a comunicarem-se de acordo com esse contexto. Destacam-se, aqui, o desencanto e o desinteresse de muitos alunos de línguas estrangeiras, quando se defrontam com métodos, cujo discurso não atende a essa expectativa de expressão.

A situação de ensino-aprendizagem, entendida também em seu sentido global, deveria procurar a superação da relação opressor-oprimido. Tais desigualdades estão sempre hierarquizadas, de forma que quem fala detém o poder, o saber e o fazer, e os dominados são os que ouvem e não sabem que são conduzidos.

A maior parte das perguntas que o professor faz nasce de um contexto de comunicação artificial. Não se trata de uma pergunta verdadeira, uma vez que quem a formula sabe a resposta. Não se trata de mensagem com um sentido autêntico, pois o destinatário já conhece o conteúdo. No entanto, “o professor pode colocar-se de forma polêmica e construir seu texto, seu discurso e deixar espaço para o ouvinte” (ORLANDI, 1987, p. 32-33). Por parte do aluno, uma maneira de instaurar a polêmica é exercer sua capacidade de discordância, isto é, não aceitar aquilo que o texto propõe, demonstrando sua capacidade como ouvinte. O discurso pedagógico não autoritário contribui para a compreensão de uma sociedade aberta ou democrática.

Neste trabalho, partimos do pressuposto básico de que o estudo do livro didático não pode ser feito focalizando-o isoladamente. Já vimos que o discurso do poder está implícito no livro didático. A seguir, veremos como o ensino do italiano nesse discurso de poder não está, mas precisa ser inserido no contexto mais amplo de uma nova política educacional da escola secundária.

Houve, no final da década de 80, um crescente protesto das Associações de Professores de Língua Estrangeira contra o que se chamava de monopólio da língua inglesa. A proposta alternativa seria a implantação de um plurilinguismo na escola. Na área de Línguas Estrangeiras Modernas, o termo plurilinguismo refere-se à possibilidade de incorporar no currículo escolar as línguas estrangeiras como oferta de disciplinas. Trata-se, portanto, de poder optar por uma Língua Estrangeira Moderna e não de estabelecer uma situação de uso simultâneo de múltiplas línguas estrangeiras na escola. Não se trata, aqui, de

fazer uma apologia das letras estrangeiras, nem de provar a superioridade de uma sobre as outras. A uma política educacional compete garantir a livre escolha como princípio pedagógico. Por meio de levantamentos criteriosos e objetivos não será difícil avaliar que línguas deveriam ser ensinadas.

A forte expansão cultural anglo-americana assegurou, sem dúvida, o lugar de destaque ao inglês. Ele é ensinado na grande maioria das escolas paulistas, da capital às pequenas cidades do interior.

Fatores econômicos e políticos favoreceram o predomínio da língua inglesa como língua estrangeira moderna no currículo escolar. No século passado, a Inglaterra controlava a nossa economia, e a França, nossa moda e cultura. Em princípios deste século, até os anos 50, predominou o francês. Muitos estudantes secundaristas dos anos 50 e 60 sabem o quanto lhes valeu estudar o francês, o inglês e o espanhol, além do latim. Mas os “anos dourados” não voltaram. Os tempos mudaram, o Brasil mudou e o mundo mudou. A partir das primeiras décadas deste século, os Estados Unidos assumiram o controle da economia e a França foi perdendo lentamente sua hegemonia cultural.

Depois da Segunda Guerra Mundial, com a decadência da Europa e com o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa (rádio, cinema, televisão), os Estados Unidos começaram a controlar a cultura em nosso país. Além desses motivos, quase universais e conhecidos pela maioria dos educadores, existem outros, mais específicos.

Quando estudamos o sistema educativo de um país e, nele, o percurso do ensino das línguas estrangeiras, podem-se perceber as influências culturais, econômicas e políticas que aí atuaram historicamente. Dependendo das línguas ensinadas, pode-se dizer que influências atuaram nesse país.

A língua estrangeira a ser implantada é, ou tende a ser, sempre, a que detém o poder econômico, social e político. Um exemplo clássico é o da língua latina. O latim, instrumento da expansão do Império Romano, desintegrou-se juntamente com este. Preservado por uma reduzidíssima elite, quase que exclusivamente ligada à Igreja Católica, resistiu por longo tempo, mas se estancou como língua, tendo desaparecido junto com a estrutura político-administrativa do Império Romano.

A influência da produção tecnológica e cultural em língua inglesa tornou-se cada vez mais real, mesmo no contexto cultural dos países de outras línguas européias de prestígio, como a França, a Itália, a Alemanha e a Espanha. O idioma inglês introduziu-se até nos currículos e veículos de massa de países socialistas, como Cuba e Rússia.

A possibilidade de uma segunda língua, escolhida pela comunidade, permite que os alunos possam optar por outra que não seja o inglês, como o italiano e o espanhol, por exemplo. Aprendendo-se só e exclusivamente uma língua obtém-se a fixação de um único

referente estrangeiro como padrão cultural. Conhecer, por opção, uma ou duas línguas significa contato com outras culturas e não uma cultura imposta pela ditadura atual do monolinguismo. Devemos considerar, também, que através da aprendizagem das línguas, formam-se homens com maneiras diferentes no pensar, sentir ou agir.

Por tudo isso, o monolinguismo na escola pública não deveria existir. Não estamos propondo que o inglês seja abolido, nem estamos negando seu predomínio como língua universal deste milênio, cujo valor cultural é absolutamente inegável. A este respeito, concordamos com Gonzalez (1987, p. 65) quando fala em “abolir o monopólio”.

Segundo Paes de Almeida (1987, p. 51), existem critérios explícitos pelos quais se poderia justificar a inclusão prioritária de uma língua estrangeira moderna no currículo escolar. São eles:

1. vizinhança
2. terceiro-mundismo
3. força econômica
4. interesses específicos
5. produção de conhecimentos, cultura e acesso à tecnologia.

Vamos examinar sua relativa importância na seleção e manutenção da língua estrangeira no currículo escolar, especialmente da escola pública.

#### 1. Vizinhança

Se aprendermos a(s) língua(s) dos países vizinhos, promoveremos o bom entendimento, o desenvolvimento cultural e comercial com eles. Esse critério tem sido proposto e assumido claramente na recente proposta do Governo do Estado de São Paulo, em favor do espanhol, reimplantando-o, visando à nossa integração com os demais países da América Latina. Em 14 de fevereiro de 1987, foi inaugurado o Instituto Latino-Americano, com a finalidade de apoiar todas as iniciativas de integração dos países latino-americanos; e, em 7 de agosto de 1987, foi assinado o decreto pelo qual se criam, na rede pública do Estado, Centros de Línguas que oferecem cursos de espanhol, italiano e outras línguas, a partir de março de 1988.

#### 2. Terceiro-mundismo

Faz parte do processo de implantação da ideologia que mascara as intenções do monopólio econômico imperialista. Dentro da dicotomia existente entre países ricos e pobres, desenvolvidos e subdesenvolvidos, o critério do terceiro-mundismo estabelece a prioridade de introduzirem-se nas escolas públicas as línguas dos parceiros dominados em vez

de as línguas hegemônicas das culturas do primeiro mundo. O espanhol seria um forte candidato.

### 3. Força econômica

É o poder da indústria e do comércio exterior, transformados em influência política de um país e sua língua; como também a pressão por um meio de comunicação de larga escala nas telecomunicações, viagens e turismo internacionais.

### 4. Interesses específicos

Entre dois ou mais países de línguas diferentes, pode ser necessário aprenderem-se, formalmente, na escola, as respectivas línguas. A formação de um mercado comum latino-americano, como o europeu, impõe a vigência desse critério.

### 5. Produção de conhecimento, cultura e acesso à tecnologia

A pesquisa científica produzida no país, onde uma língua é falada, é publicada nessa língua. A produção e publicação culturais do país são elementos-chave desse critério.

Esses são alguns dos critérios que levam as pessoas a escolherem uma língua entre centenas de outras. Num país livre, nenhuma língua estrangeira permanece hegemonicamente colocada no currículo escolar. O ideal seria que se criassem condições para mais de uma língua.

O Brasil é uma nação apoiada num pluralismo linguístico na sua formação étnica. Além do substrato indígena ao qual se superpõe o português, temos as línguas africanas, trazidas pelos escravos, as línguas dos imigrantes, principalmente o italiano, o espanhol, o alemão e o francês, que veiculou e ainda veicula a cultura erudita, e o inglês, que viria fundamentalmente dar impulso à tecnologia e ao comércio. Não devemos perder a consciência da nossa identidade e esquecer nossas raízes, pois o Brasil faz parte da América Latina.

Qualquer ideologia política ou discurso de poder pode manifestar-se nos textos didáticos de língua. A ideologia acha-se a tal ponto presente em todos os atos e gestos dos indivíduos que chega a ser indiscernível da sua experiência vivida. Ninguém sai neutro do discurso pedagógico, pois cada palavra tem um peso ideológico importante. Portanto, a língua deve ser ensinada como instrumento de reflexão e de crítica, pois, afinal, não é apenas um fenômeno social e político. Através do conceito da sociabilidade da produção linguística, no nível semântico-lexical aparece o componente da ideologia, que dirige nosso comportamento de modo inadvertido.

Não faremos aqui, pois não é nosso objetivo, um estudo teórico aprofundado do conceito de ideologia, nem a indicação da trajetória e das diferentes nuances significativas que muitos autores já abordaram. Apoiar-nos-emos em Althusser que, em *Ideologia e apare-*

*lhos ideológicos do Estado* (1974), afirma que “a ideologia é a maneira pela qual os homens vivem a sua relação com as condições reais de existência, e esta relação é necessariamente imaginária”. Podemos dizer, então, que ela é conservação e resistência às modificações. O novo põe em perigo as bases por ela estabelecidas.

Toda autoridade procura, segundo seus sistemas políticos, legitimar-se e, para tal, é necessário que haja correlativamente uma crença por parte dos indivíduos nessa legitimidade. Como fazê-lo? Através dos aparelhos ideológicos: rádio, televisão, jornais, livros. Esses aparelhos servem de veículos – meios de ocultação e de distorção da realidade – e na maioria das vezes assumem uma postura supostamente neutra. O livro didático é um exemplo típico: está formando gente passiva; serve para ocultar a realidade. impõe, do começo ao fim, modelos fixos sobre a realidade dos homens, suas atividades, seus trabalhos, suas inquietudes, sem propiciar uma reflexão crítica sobre outros possíveis modelos de vida que existem numa sociedade moderna.

Decidir-se pelo não uso do livro didático não significa não ter uma direção, mas ser autor, ser construtivo: “Significa decidir-se pela autonomia e pela participação na busca de novos caminhos” (GADOTTI, 1987, p. 42). Essas são as exigências pedagógicas primeiras, colocadas por Gadotti, segundo o qual autonomia e participação significam busca de novos métodos, novos caminhos.

As mensagens ideológicas, veiculadas por diferentes meios, entre os quais se destacam os livros didáticos, transmitem valores que não correspondem às necessidades e aos interesses da classe estudantil.

Se analisarmos alguns textos didáticos aparentemente neutros, podemos perceber que estão impregnados de conteúdos ideológicos dominantes, isto é, camuflam as reais condições da situação social do país e da cultura em estudo. Nesses textos, ocorre um processo de desvirtuamento da própria representação, que perde sua possível objetividade, ou seja, está em foco a função dissimuladora do poder de dominação existente nas relações sociais, entre os vários grupos, no interior da sociedade. Assim, em termos globais, o grupo social dominante, que produz os textos didáticos para o ensino da segunda língua, vai mantendo-se no poder, assegurando a realização de seus próprios objetivos e a satisfação de seus interesses. Deste modo, ideologia quer dizer aqui um conjunto de idéias, conceitos e valores assumidos, organizados sistematicamente e apresentados com um objetivo bem específico: justificar e defender determinada prática política.

A tudo isto se agrega o culto pelo princípio de autoridade. Este ensino privilegia certos tipos de universos e subuniversos de discurso, relegando em segundo plano a realidade social e cultural do aluno.

O discurso do livro didático de língua italiana poderia ser diferente, mas exigiria um professor diferente. Geralmente, ele é pouco criativo e é repetitivo nas diferentes situ-

ações que os livros de italiano apresentam como novidades. No entanto, se for treinado adequadamente, um professor será capaz de discernir se o discurso do texto apresenta os padrões linguísticos e culturais do sistema a ser estudado.

## Referencias Bibliográficas

- ALTHUSSER, L. *Ideologias e aparelhos ideológicos do Estado*. São Paulo: Martins Fontes, 1974.
- FRIES, C.C. Meaning and linguistic analysis. *Language*, v. 30, n. 1, p. 57-68, 1954.
- FIORIN, J.L. *Elementos do discurso*. São Paulo: Contexto, Edusp, 1989.
- GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 7.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- GONZALEZ, M.M. Pluringuismo e democracia. *Seminário sobre o ensino do italiano em São Paulo: objetivos e perspectivas*. São Paulo: USP/FFCHL/DLM, 1987.
- ORLANDI, E.P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- PAES DE ALMEIDA FILHO, J.C. Língua estrangeira moderna: com quais línguas preencher a disciplina. *Seminário sobre o ensino do italiano em São Paulo: objetivos e perspectivas*. São Paulo: USP/FFCHL/DLM, 1987.



# A SEMIÓTICA NARRATIVA E DISCURSIVA COMO INSTRUMENTO NA INTEGRAÇÃO ENTRE O ENSINO DE LÍNGUA E DE LITERATURA

**ELISABETTA SANTORO**

**RESUMO:** Partindo de reflexões sobre a necessidade de integração entre o ensino de línguas estrangeiras e literatura, que pode ser concretamente realizada analisando textos literários em sala de aula, o artigo propõe a utilização da Semiótica narrativa e discursiva fundada por A. J. Greimas que, por constituir-se como teoria da significação, propicia a descoberta das relações no interior dos textos e ajuda a revelar aspectos dos discursos que unem o plano do conteúdo e o plano da expressão. Faz-se assim possível uma análise linguística dos textos poéticos, que permite perceber, por um lado, a funcionalidade discursiva dos fatos gramaticais e, por outro, a realização do *literário* e dos efeitos estilísticos nos textos.

**PALAVRAS-CHAVE:** língua estrangeira; literatura; ensino; aprendizagem; semiótica.



**ABSTRACT:** *Partendo da riflessioni sulla necessità di integrazione tra l'insegnamento delle lingue straniere e della letteratura, che può essere realizzata concretamente analizzando in classe testi letterari, l'articolo propone l'uso della semiotica narrativa e discorsiva fondata da A. J. Greimas che, costituendosi come teoria del senso, stimola la scoperta delle relazioni all'interno dei testi e aiuta a rivelare aspetti del discorso che uniscono il piano del contenuto e il piano dell'espressione. Si rende possibile in tal modo un'analisi linguistica dei testi poetici che consente di notare, da una parte, la funzionalità discorsiva dei fatti grammaticali e, dall'altra, la realizzazione del letterario e degli effetti stilistici nei testi.*

**PAROLE CHIAVE:** *lingua straniera; letteratura; insegnamento; apprendimento; semiotica.*

**ABSTRACT:** *Starting with reflections about the need of integration between teaching foreign languages and literature, which can be concretely realized analyzing literary texts in the classroom, this article proposes the use of the narrative and discursive Semiotics, founded by A. J. Greimas which, constituting itself as a theory of the sense, propitiates the discovery of relationships inside the texts and helps to reveal aspects of the discourses, that unite the plan of content with the plan of expression. It is so possible a linguistic analysis of poetic texts, which allows to notice, on one side, the discursive functionality of grammatical facts and, on the other, the realization of the literary and of stylistic effects in the texts.*

**KEYWORDS:** *foreign language; literature; teaching; learning; semiotics.*



o artigo publicado no número anterior dessa revista,<sup>1</sup> procurei descrever o papel que o texto literário ocupou (e, em parte, ainda ocupa) no ensino em geral, nos cursos de Letras e, em especial, no ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras. Uma análise da situação em escolas e universidades mostra que a lógica dominante da separação, por um motivo ou por outro, continua prevalecendo e que é raro poder observar movimentos de efetiva superação da divisão existente, em direção a uma valorização das relações, intersecções e confluências entre a língua e a literatura, entre os estudos linguísticos e os estudos literários e entre o ensino de língua e o ensino de literatura.

A separação persiste embora haja argumentos fortes em favor da união entre as duas áreas e, portanto, entre as duas disciplinas, que podem ser sintetizados da seguinte forma:

- 1) a língua da literatura é língua em funcionamento, é discurso, que desenvolve e atualiza todas as possibilidades da linguagem, mostrando as maneiras como ela pode significar e até antecipando o ainda não dito;
- 2) a literatura não pode ser nem estudada, nem apresentada no ensino, se não for considerada como linguagem e se não for analisada como construção de sentido(s), a partir dos mecanismos linguísticos que a constituem.

1. *Revista de Italianística*, vol. XVII, 2008.

Acreditar nessas afirmações implica crer também na necessidade de promover a diluição da dicotomização língua/literatura em todos os níveis de ensino. Isso vale especialmente para os cursos de Letras – onde a língua e a literatura constituem a base da formação dos alunos – e certamente não exclui as línguas e as literaturas estrangeiras, às quais, por necessidade de currículo, é muitas vezes dedicado um número limitado de horas e para as quais, portanto, a fragmentação é ainda mais deletéria, principalmente se se leva em conta que, na maior parte dos casos, hoje como na época da criação dos primeiros cursos de Letras, os alunos iniciam a formação universitária sem conhecimentos prévios da língua e da literatura em que vão licenciar-se.

Resulta de todas essas considerações nossa proposta de integração entre o ensino da língua estrangeira e da literatura. De fato, consideramos que, especialmente nos cursos de Letras, a língua estrangeira poderia ser ensinada e aprendida a partir da análise de textos poéticos (literatura, cinema, músicas, etc.), que constituiriam tanto o *input*, a língua de partida, o insumo,<sup>2</sup> ao qual os alunos seriam “expostos”, quanto a base das reflexões linguísticas e de análise, que, feitas em língua estrangeira desde o primeiro momento, levariam os alunos a “fazer língua” e a “produzir” na língua que estão aprendendo.

À idéia, ainda bastante difundida, segundo a qual os textos literários (poéticos) nas aulas de língua estrangeira seriam *desnecessários* ou apenas *mais um* tipo de texto, contrapomos, então, a concepção de que o ensino da língua não materna pode fundar-se no texto literário e considerá-lo seu núcleo central, pois na literatura a língua se manifesta, se atualiza e pode ser estudada como discurso em movimento.

Além disso, na linguagem utilitária o que mais conta é a “mensagem”, que faz a atenção se dirigir predominantemente ao conteúdo e não à maneira como ele é expresso. Como escreve Fiorin:

Se alguém ouve ou lê um texto com função utilitária, não se importa com o plano de expressão. Ao contrário, atravessa-o e vai diretamente ao conteúdo, para entender a informação. No texto com função estética, a expressão ganha relevância, pois o escritor procura não apenas dizer o mundo, mas recriá-lo nas palavras, de tal sorte que importa não apenas o que se diz, mas o modo como se diz. (2008, p. 23)

Isso significa que na linguagem poética a “forma do conteúdo” adquire uma função essencial, o que produz efeitos positivos no ensino de uma língua estrangeira, no qual importa perceber e notar as diferenças entre línguas naturais e vale ter consciência das possibilidades expressivas que estão na gramática da língua, vista não como conjunto de

2. Para a tradução do inglês para o português do léxico específico da linguística aplicada, como no caso do termo *input* (insumo) utilizado aqui, tomamos como referência o *Glossário de linguística aplicada* elaborado por Almeida Filho e Schmitz (1998).

regras, mas como meio para produzir discurso, do qual os aprendizes devem apropriar-se para poder criar textos que sejam um todo de sentido.

De fato, nossa hipótese é que, se o ensino/aprendizagem da língua estrangeira acontece a partir do texto literário e da observação de como é construído, podem ser examinados nele os fatos gramaticais em sua funcionalidade discursiva e também os fatos literários que permitem reconhecer um estilo (cf. RIFFATERRE, 1989, p. 4). Assim, será possível perceber a relevância da função poética para o exame da função discursiva dos fatos gramaticais, que ultrapassam o limite da frase para ser vistos como fenômenos do texto e do discurso e são, portanto, essenciais para compreender tanto o “literário”, quanto a complexidade da língua.

Isso já havia sido reconhecido por Jakobson, que, em seu conhecido ensaio “Linguística e poética”, originalmente apresentado como conferência na *Indiana University* em 1958, mostra como uma visão linguística de análise pode dar vida a inesperados acréscimos de significado, pelos quais se evidencia o aspecto propriamente poético (literário) dos textos e se passa da denotação à conotação, isto é, a uma ampliação dos significados possíveis dos elementos contidos nos textos. Acontece que, por exemplo, no plano fônico, a presença de vogais abertas ou fechadas, de rimas, assonâncias ou aliterações pode indicar e recriar elementos essenciais do sentido; no plano sintático, pode-se observar o alcance de escolhas como o paralelismo ou a simetria e, no plano semântico, ver como a metáfora ou a metonímia provocam mudanças na percepção do sentido dos textos. A gramática reflete-se, portanto, na função poética e contribui para determiná-la, enquanto a função poética se revela por meio da gramática e dos recursos da linguagem, permitindo que os textos sejam “descobertos”. Isso, como diz o próprio Jakobson, raramente foi considerado:

Os recursos poéticos ocultos na estrutura morfológica e sintática da linguagem, em suma, a poesia da gramática, e seu produto literário, a gramática da poesia, raramente foram reconhecidos pelos críticos e os linguistas os negligenciaram de todo, embora fossem magistralmente dominados pelos escritores criativos. (1977, p. 157)

O percurso que propomos seguir no ensino da língua estrangeira visa a pôr em relevo as características precípuas da literatura e a importância dos conhecimentos linguísticos para a sua leitura e compreensão, de modo que a língua, aprendida a partir da análise, prepare os alunos tanto para um aprofundamento das questões linguísticas e das peculiaridades da língua natural da qual se aproximam, quanto para uma percepção

atenta às potencialidades da língua com função estética e à riqueza de usos linguísticos e de significações possíveis, que ela contém.

Para esses alunos o linguístico e o literário, longe de serem tratados como âmbitos distantes e separados, são unidos, de maneira que, pela língua, pela análise das manifestações linguísticas e pela observação dos mecanismos de sua construção, eles possam reconhecer e descobrir o poético, o literário, o estético dos textos e, pelo literário, descobrir a complexidade da língua e ter contato com uma “linguagem integral”, para usar as palavras de Roland Barthes (2004, p. 5), que mostra os meandros da existência e da natureza humana.

Aprende-se assim a língua estrangeira e aprende-se também a “ler” literatura, a perceber como funcionam os textos literários e, a partir deles, todos os outros textos, porque a “apropriação” da língua estrangeira acontece simultaneamente à conscientização dos mecanismos por meio dos quais se realiza a produção de sentido e à reflexão sobre eles. Isso é indispensável quando se pensa no ensino de uma língua estrangeira, que, longe de reduzir-se à correção gramatical ou ao estudo do léxico, se realiza e se completa quando, entre outras coisas, a língua é observada “em uso”, para que se possa refletir sobre os elementos que a constituem e entender, nos textos e nos discursos, como eles significam.

A escolha de basear um curso de língua estrangeira em textos literários poderia ser criticada pelos que entendem que, dessa forma, seriam desconsiderados os outros gêneros e as outras manifestações da língua. No entanto, no lugar de contrapor-se aos outros gêneros, em nossa visão, o texto literário inclui os demais, ajuda a compreendê-los e pode até recriá-los, apropriando-se deles, que, lidos na perspectiva da literatura, acabam ganhando formas inesperadas. Uma notícia de jornal ou uma placa de trânsito, um diálogo cotidiano ou a descrição de uma paisagem, uma carta de amor ou a página de um diário adquirem sentidos novos e surpreendentes, quando são inseridos, por exemplo, num poema, num conto ou num romance, isto é, quando os lemos como parte de uma “escrita poética”, cujas interpretações podem ir muito além daquilo que uma primeira leitura deixa entrever.

Além disso, os mecanismos observados nos textos literários podem ser encontrados também em outros tipos de texto. Por isso, enquanto os aprendizes progredem em seu percurso de aprendizagem da língua estrangeira e da leitura e análise de textos poéticos, preparam-se também para uma relação com a leitura e com os textos cada vez mais autônoma, mais rica e mais proveitosa.

Nessa concepção de linguagem, de texto e de ensino, é claro que não faz mais sentido estruturar os cursos num *antes* e *depois*, em que o *antes* é a linguagem “comum” e o *depois* a linguagem literária. É por isso que, contrariamente àquilo em que muitos acreditam, consideramos que os alunos, mesmo num estágio inicial de seu processo de aprendiza-

gem, podem “entender” os textos literários em língua estrangeira e aprender a perceber seus mecanismos de funcionamento, inclusive para que possam observar desde o começo a “nova” língua em sua “completude”.

Uma vez reconhecida a importância desse tipo de tratamento da língua e da literatura, é necessário procurar instrumentos que permitam realizar concretamente, no ensino/aprendizagem, os objetivos descritos até aqui. Existem várias maneiras de estudar e analisar textos (literários) e cada uma delas possui características e peculiaridades que propiciam uma determinada forma de aproximação e leitura do texto.

Considerando nossas finalidades, procuramos uma base teórica para a análise dos textos que pudesse fornecer o instrumental adequado e decidimos utilizar a Semiótica narrativa e discursiva dita francesa, proposta por A. J. Greimas, que se constitui como uma teoria da significação, cuja primeira preocupação é explicitar “as condições da apreensão e da produção de sentido” (GREIMAS/COURTÉS, s/d, p. 415), de qualquer todo significativo. *Significação* possui aqui um valor essencial que a diferencia de *significado*, pois implica a necessidade de resultar de relações e de “valores linguísticos definidos pelas posições relativas das unidades no interior do sistema” (HJELMSLEV, 1991, p. 38).

Isso quer dizer que, ao contrário de outras semióticas, seu objeto é o texto e os procedimentos de sua constituição. Além disso, diferentemente de outras teorias textuais, a Semiótica francesa ocupa-se de toda e qualquer linguagem independentemente de sua forma de manifestação. É por isso que consideramos a Semiótica narrativa e discursiva perfeitamente adequada aos nossos objetivos tanto para o ensino da língua, quanto para a análise dos textos poéticos.

Explicitemos um pouco melhor a questão do exame dos procedimentos do texto. A teoria busca descrever e explicar não só *o que o texto diz*, mas principalmente *como ele diz o que diz*, dando sentido aos procedimentos internos a ele, além de desvelar seu funcionamento. Em outras palavras, a Semiótica ajuda a perceber *como* os seres humanos significam e se comunicam por meio de textos.

Isso nos permite afirmar que, na análise realizada a partir desses princípios, o texto literário não importa apenas pelo enredo ou pelo “uso exemplar” das estruturas que contém, mas, desligado do papel que tradicionalmente lhe foi atribuído nas aulas de língua estrangeira, pode realmente ser o ponto de partida para observar a língua, a “comunicação” e a construção de sentidos e pode, portanto, também ser o verdadeiro centro do processo de ensino/aprendizagem.

Vejamos como a Semiótica francesa define a língua e o texto. Em primeiro lugar, a língua não é considerada como um sistema de signos, mas como “uma reunião [...] de estruturas de significação” (GREIMAS, 1976, p. 30). Juntas, elas constituem o texto, que é *objeto de significação* e *objeto de comunicação* entre dois sujeitos e é formado por um

plano da expressão e um plano do conteúdo, ou seja, no caso de um texto verbal escrito como o texto literário, pela “aparência” das formas linguísticas e a “imanência” do conteúdo a que elas remetem. Além disso, o texto é considerado como um *todo de significação*, essa última entendida como a criação e/ou a apreensão das “diferenças”, em sentido saussuriano, isto é, como a busca de relações no interior do texto, que levam a perceber e descobrir como se chega ao sentido.

A partir desses pressupostos, a análise semiótica visa justamente à reconstrução do sentido que resulta da reunião entre o plano de expressão e o plano do conteúdo (cf. FLOCH, 2001, p. 9), na observação de como ele é gerado, de como se percebem no texto as relações entre enunciado e enunciação e de como se realiza a discursivização.

Para podermos esclarecer a concepção de discurso adotada aqui, precisamos introduzir o conceito de *enunciação*, pois é pela enunciação que se dá o discurso, ou seja, a passagem do sistema à História. Entendemos por enunciação uma instância pressuposta ao enunciado e que só por ele pode ser apreendida.

A enunciação implica sempre a presença de um *enunciador* (quem enuncia) e de um *enunciatário* (quem recebe a enunciação), este último, a partir de uma definição de A. Culioli (1973), também chamado de *coenunciador*, para evidenciar sua posição fundamentalmente interativa.<sup>3</sup>

A enunciação é, portanto, “o ato de produção do discurso” (FIORIN, 1992, p. 39), de um discurso que é sempre heterogeneamente constituído e que se funda no debate com a alteridade, independentemente das marcas que indicam a presença do *outro*, porque toda enunciação é uma resposta a alguma coisa e é construída como resposta, em que convergem as opiniões dos interlocutores diretos e, de modo mais geral, as visões de mundo de que são portadores. O sujeito acredita, ilusoriamente, ser a fonte do seu discurso, mas, na verdade, como afirma Pêcheux, “isso” fala sempre “antes, alhures e independentemente” (1975, p. 146).

Ora, se o texto literário é utilizado nas aulas de língua estrangeira num percurso de aprendizagem em que ele é lido e analisado, é o aprendiz que se constitui como *enunciatário/coenunciador*. É ele que constrói sentidos, enquanto aprende como funciona a língua e, no lugar de perceber o texto literário como algo distante e que “jamais poderá alcançar”, é estimulado a criar com ele uma relação autônoma, a dialogar com ele e a construir interpretações. Além disso, se “o leitor [...] é também e sobretudo um ‘centro de discurso’, que constrói, interpreta, avalia, aprecia, compartilha ou rejeita as significações” (BERTRAND, 2003, p. 24), o aprendiz assume uma posição ativa e se coloca como *eu* em movimento e em relação não apenas com o texto, mas também com o mundo que ele representa e para o qual ele aponta.

A consequência é a dessacralização e a aproximação do texto literário para que possa

3. Embora reconheça seu papel na produção de sentido, a Semiótica francesa não utiliza normalmente o termo *coenunciador*. Decidimos adotá-lo, por considerarmos que ele ajuda a sublinhar a participação do *enunciatário* na criação do sentido (ver também MAINGUENEAU, 1999, p. 78).

emergir um poder-interpretar e um poder-dizer dos aprendizes que, apropriando-se do instrumental de análise, podem adquirir direito à voz e “tomar a palavra” significativamente (cf. SERRANI-INFANTE, 1998, p. 247). Assim, o texto literário, no lugar de identificar-se com representações de *superioridade*, de *estaticidade* e de *distância da banalidade do cotidiano*, que em outras épocas já incorporou, é um objeto presente, próximo e dinâmico, que amplia as possibilidades expressivas da língua, admite inúmeras interpretações, prevê rupturas, contém ambiguidades, joga com a complexidade da metáfora, diz sem dizer e não diz o que parece dizer e que, em virtude de tudo isso, se abre e se atualiza na leitura.

A partir da análise dos fatos da gramática e dos mecanismos de construção do texto, o aluno-leitor pode descobrir o sentido e as maneiras como ele se constrói, num movimento autônomo, no qual não será obrigado a aceitar interpretações e leituras alheias, mas disporá dos instrumentos para chegar a sua própria leitura e a sua própria interpretação.

Cabe, também, acrescentar que, nesse processo, o texto literário traz, a um só tempo, prazer e conhecimento, faz refletir e provoca emoção. Por um lado, há o prazer da fruição estética do texto, mas também o prazer de descobrir o texto, de penetrar o sentido e de aprender a “ver”, graças à análise, o que antes não se via; e, por outro lado, há o conhecimento, porque é preciso “reconhecer que a literatura, lugar por excelência de expressão dos mitos na modernidade, é uma forma tão boa de conhecimento quanto a ciência” (FIORIN, 1996, p. 9), ou até superior, porque inclui a contradição humana e permite a subversão dos padrões e porque “o objeto da literatura é toda a experiência humana comunicável linguisticamente e [...] a exploração dessa comunicabilidade” (REYES, 1984, p. 36).<sup>4</sup>

E, além disso, o texto literário é conhecimento também porque está sempre ligado a um contexto, que é construção do próprio texto, e carrega consigo uma ideologia que remete a grades culturais, dialogando com muitos outros textos, situando-se, desta forma, na história e na sociedade e apontando caminhos de leitura para o complexo mundo fora dele.

Principalmente quando se aprende uma língua estrangeira, é essencial entender essa complexidade que é de um *outro*, ainda desconhecido, que ao longo da aprendizagem deve ser descoberto, tanto através das novas categorias constituídas pela língua, quanto por meio dos conceitos dados pela forma privilegiada de expressão que é a literatura.

De fato, percebemos o mundo com as categorias de uma língua e não podemos pensar a natureza, a vida, a cultura, a história, a não ser usando categorias linguísticas. É por isso que aprender uma outra língua – e entrar, por meio da língua, na cultura à qual ela pertence – amplia nossos horizontes e nossa capacidade de ver o mundo porque desloca

4. “*el objeto de la literatura es toda la experiencia humana comunicable lingüísticamente y [...] la exploración de esa comunicabilidad.*” (tradução nossa).

e relativiza o nosso ponto de vista. O texto sai, portanto, fora dele, mas, ao mesmo tempo, guarda em si as condições para o seu entendimento e é, portanto, uma totalidade de sentido, já que “produz em si mesmo, ao menos parcialmente, as condições contextuais de sua leitura” e que

uma das propriedades sempre reconhecidas no texto dito ‘literário’ é que [...] ele incorpora seu contexto e contém em si mesmo o seu ‘código semântico’: ele integra assim, atualizado por seu leitor e independente das intenções de seu autor, as condições suficientes para sua legibilidade. (BERTRAND, 2003, p. 23)

É por isso que a Semiótica não se interessa pelas condições de produção externas ao texto que ela reconstrói e se concentra numa *análise interna* (cf. BARROS, 2002, p. 14), a partir do próprio texto, descrevendo e explicando como ele é engendrado.

Para tanto, a teoria semiótica prevê um modelo de representação da produção de sentido dito *percurso gerativo de sentido* (GREIMAS/COURTÉS, s/d, p. 206-209), segundo o qual o sentido se constrói da imanência à aparência, da profundidade à superfície, num percurso que vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, em três etapas ou níveis: o *nível fundamental*, o *narrativo* e o *discursivo*. Para cada uma dessas etapas há uma sintaxe (que diz respeito a operações e transformações) e uma semântica (que concerne a relações e categorias).

Vejamos, em pinceladas rápidas, as principais características do percurso que procura reconstruir num modelo as abstrações que o leitor faz quando se aproxima de um texto e que as utiliza metodologicamente para considerar variáveis e invariâncias. No *nível fundamental*, a significação revela-se como oposição semântica mínima, base de sustentação das demais etapas do percurso gerativo. A seleção de elementos recorrentes no texto permite o reconhecimento de campos semânticos e a identificação de uma oposição fundamental (ou mais de uma), a partir da idéia saussuriana de que só há sentido na diferença (SAUSSURE, 1969, p. 130-140). Uma vez identificadas, as categorias fundamentais são determinadas como positivas (*eufóricas*) ou negativas (*disfóricas*), pela categoria tímica que opõe euforia e disforia.

A característica essencial do *nível narrativo* é que nele os conteúdos do nível fundamental se narrativizam por meio de “transformações” operadas pelos actantes. Os enunciados elementares representam relações e transformações e são chamados *enunciados de estado* ou *de fazer*: os enunciados de estado descrevem a relação de junção, que se materializa em *conjunção* e em *disjunção* entre sujeito e objeto, enquanto os

enunciados de fazer regem os enunciados de estado e mostram as transformações, as passagens de um estado ao outro, em outras palavras, *o que acontece no texto* (programa narrativo). Nos objetos do fazer está inscrito um *valor*, isto é, o significado que um objeto concreto possui para o sujeito que *quer/ deve/ sabe/ pode* entrar em conjunção com ele. Nas narrativas complexas dos textos, os enunciados de estado e de fazer estão organizados em quatro fases: *manipulação* (um sujeito age sobre outro para levá-lo a querer e/ou dever fazer), *competência* (o sujeito é dotado de um poder e/ou saber fazer), *performance* (o sujeito realiza a transformação central da narrativa) e *sanção* (verifica-se a realização da performance e o sujeito é julgado e recebe um “prêmio” se realizou a performance em conformidade com o acordo inicial e um “castigo” em caso contrário).

Passando agora ao *nível discursivo*, é preciso, em primeiro lugar, evidenciar que ele é o mais concreto e complexo, sendo então o mais próximo da manifestação textual, cujas estruturas produzem e organizam os significantes, definindo, no caso dos textos verbais, as particularidades das línguas naturais (cf. GREIMAS, 1975, p. 126) e permitindo, portanto, que elas sejam observadas em sua diversidade.

É também no nível das estruturas discursivas que são recuperados elementos da enunciação e são estudadas suas relações com o enunciado, essenciais para não perder aspectos da significação do discurso, que são particularmente relevantes quando se analisam textos literários, os quais, para serem lidos em sua complexidade, precisam ser vistos como enunciação e produção e não apenas como enunciado e como produto.

Para entender o processo de discursivização é necessário compreender os mecanismos de temporalização, de espacialização e de actorialização (cf. FIORIN, 1996, p. 15), isto é, da projeção no enunciado pela instância da enunciação de tempo, espaço e pessoa. Isso se realiza por meio das operações de *debreagem* e *embreagem*, que podem ser temporais, espaciais e actanciais.

A *debreagem* “expulsa” pessoa, tempo e espaço para fora do ato de enunciação, criando um *não-eu* (um *ele* diferente do sujeito da enunciação), um *não-agora* (um *então* diferente do tempo da enunciação) e um *não-aqui* (um *algures* ou *alhures* diferente do lugar da enunciação), que podem manifestar-se por um *eu*, um *aqui* e um *agora* (*debreagem* enunciativa) ou por um *ele*, um *alhures* e um *então* (*debreagem* enunciva). A *embreagem*, ao contrário, é o “efeito de retorno à enunciação” (GREIMAS/COURTÉS, s/d, p. 140), sempre posterior a uma *debreagem*, e visa, entre outras coisas, a criar a neutralização entre os elementos da categoria de pessoa, de espaço e de tempo. *Debreagens* e *embreagens* produzem efeitos de realidade e de verdade.

Fundamental é não esquecer que o *eu*, o *aqui* e o *agora* do texto são sempre simulacros e que não correspondem ao produtor do texto, a seu tempo e a seu espaço. É por isso

que usamos o conceito de enunciador ou sujeito da enunciação, que coloca no mundo do enunciado as marcas da enunciação.

A *actorialização* instaura a *pessoa* e regula a questão do *ator* e sua relação com o discurso. O ator é efeito de construção do próprio discurso e apoia-se no *actante*, que é uma abstração narrativa do ator individualizado e figurativizado e que possui caráter formal anterior a qualquer investimento semântico. O termo ator substitui o termo personagem, visando à possibilidade de uma maior precisão e generalização e, ao mesmo tempo, permitindo seu uso fora da linguagem estritamente literária (GREIMAS/COURTÉS, s/d, p. 34).

A *temporalização* instaura o *tempo* no enunciado e toma como momento de referência o momento da enunciação, a partir do qual se estabelecem as oposições temporais da língua. Além disso, o tempo linguístico está relacionado à ordenação dos estados e das transformações narrados no texto. Existem então dois sistemas temporais: um relacionado diretamente ao momento da enunciação (sistema enunciativo) e outro ordenado em função de momentos de referência instalados no enunciado (sistema enuncivo). O momento de referência está relacionado ao momento da enunciação e, aplicando a este último a categoria topológica *concomitância vs não concomitância (anterioridade vs posterioridade)*, obtemos três momentos de referência: um concomitante ao momento da enunciação, que é o tempo do “olhar” (sistema enunciativo); um outro anterior, que é o tempo da “memória” (subsistema enuncivo do pretérito); e um terceiro posterior, que é o tempo da “espera” (subsistema enuncivo do futuro).<sup>5</sup> Temos então um sistema enunciativo e dois subsistemas enuncivos, a partir dos quais se constroem as referências e as relações temporais estabelecidas entre os acontecimentos.

A *espacialização* instaura no enunciado um *espaço*, sempre determinado em função do *hic*, do aqui, que é implícito em qualquer enunciado, mas que pode também ser explicitado. É em função desse *hic* que se determinam o *algures* (em algum lugar) ou o *alhures* (em outro lugar), bem como o *aí*, o *ali* e o *lá*.

Também para criar um efeito de realidade quanto a pessoa, tempo e espaço, eles são figurativizados e ancorados na “história” por meio de *antropônimos*, *cronônimos* e *topônimos*, que “dão nomes” a atores, momentos e lugares.

Ainda relativamente a pessoa, tempo e espaço, é preciso acrescentar que os percursos de discursivização permitem focalizar uma outra questão: a do *ponto de vista do observador*, que “aspectualiza” tempo, espaço e atores.

No que concerne ao tempo, as categorias *concomitância vs não concomitância* e *anterioridade vs posterioridade* serão substituídas pelas categorias *permanência vs incidência* e *continuidade vs descontinuidade*, de maneira que o observador possa “ver a cena” no seu aspecto durativo (*continuidade, permanência*) ou como um ponto, algo acabado (*descon-*

5. Santo Agostinho considerava inexacto falar de passado, presente e futuro e julgava que temos, na verdade, três modalidades de presente: a “memória” é o presente do passado; o “olhar”, a “visão” é o presente do presente; a “espera” é o presente do futuro (cf. FIORIN, 1996, p. 132).

*tinuidade, incidência*). Um processo durativo pode ainda ser visto em seu início (*aspecto incoativo*), em sua realização (*aspecto cursivo* ou *progressivo*) e em seu término (*aspecto terminativo*). O tempo pode também ser considerado do ponto de vista quantitativo (meses, dias, horas, etc.) e qualitativo (*rápido* e *lento* em relação a uma referência).

No espaço o enunciador escolhe o ponto de vista de um observador, por meio do qual impõe uma perspectiva e manipula o enunciatário, convidando-o a “olhar” a partir do alto, de uma posição de *superatividade*, ou do baixo, de uma posição de *inferatividade* e determinando uma específica *direcionalidade* e, do mesmo modo, estabelecendo o que está próximo e o que está longínquo.

Actorialização, temporalização e espacialização são, como vimos, categorias que estabelecem relações, importantes para “garimpar” a forma do conteúdo do texto. Foi por isso, e foi também considerando que cada língua natural se manifesta de formas diferentes, que consideramos útil dar ênfase nas atividades didáticas ao nível discursivo e aos mecanismos de discursivização. Para sua apreensão é indispensável conhecer e saber interpretar os recursos verbais e os fatos gramaticais, os quais adquirem sentido nas relações reconhecidas nos textos e nos discursos, levando, por sua vez, a descobrir como se realiza a significação.

Antes de terminar essa breve descrição do percurso gerativo de sentido, é preciso lembrar mais dois procedimentos que pertencem ainda ao nível discursivo. Trata-se da *tematização* e da *figurativização*, que instalam no texto temas e figuras, sempre interligados entre si, criando percursos temáticos e figurativos, por meio dos quais podemos reconhecer *de que trata um texto*, conseguindo assim passar da figura ao tema. Isso nos pode guiar na leitura e na interpretação do texto, permitindo que reconheçamos também a manifestação ideológica do discurso.

Um texto que use principalmente termos concretos (*figuras*) vai ser considerado figurativo, enquanto um texto no qual apareçam coisas, idéias e conceitos, que não fazem parte da realidade concreta, mas a categorizam (*temas*), vai ser chamado temático. Os textos diferenciam-se pelo maior ou menor grau de concretude, mas nenhum deles é exclusivamente temático ou exclusivamente figurativo (cf. FIORIN, 1996, p. 23-25). Os textos literários possuem a característica de ser *mais* figurativos e “[...] a figuratividade faz surgir aos olhos do leitor a ‘aparência’ do mundo sensível” (BERTRAND, 2003, p. 21).

Ligada à tematização e à figurativização está ainda a questão da coerência textual, que é dada pelas *isotopias temáticas* e *figurativas*, reconhecíveis a partir de recorrências no discurso de temas e figuras, que se apoiam na análise sêmica e designam a iteração de semas ao longo de uma cadeia sintagmática.

Terminamos aqui nossa breve descrição de alguns dos conceitos fundamentais da semiótica, que, na análise dos textos literários, podem ajudar a descobrir o funcionamento

dos textos e dos discursos e contribuir para que se possa adquirir consciência dos efeitos de sentido criados na linguagem, estudar as relações entre enunciado e enunciação e aprender a explicitar os mecanismos intra e interdiscursivos de constituição do sentido do texto.

Utilizar essa perspectiva num curso de língua estrangeira significa dar atenção às maneiras como se dá o sentido, às “regras” que regulam o discurso e à funcionalidade discursiva dos fatos gramaticais da língua que os alunos estão aprendendo e permite que eles adquiram, ao longo do processo de aprendizagem, a sensibilidade necessária para ler para além da aparência dos textos.

Nossa convicção é que esse movimento, se realizado com textos poéticos, isto é, com a língua em sua “funcionalidade plena”, garante uma expansão das potencialidades receptoras e produtivas dos aprendizes, a qual acompanha a multiplicidade e a plurissignificação da linguagem literária, melhorando o desempenho no que concerne à compreensão e à produção de textos em língua estrangeira, bem como à compreensão deste fato linguístico singular, que é a literatura. Os alunos são participantes ativos de seu processo de aprendizagem e, no contato com os textos literários assim vistos, podem preparar-se para a complexidade que é a expressão linguística em todas as suas manifestações, na língua materna e na língua estrangeira, já que a literatura, enquanto forma privilegiada de expressão, pode orientá-los num percurso múltiplo, projetado em várias direções, que garante uma formação completa e não fragmentária porque une e não separa, porque descobre confluências e não divisões.

Isso se torna especialmente importante se o objetivo é preparar os alunos para a autonomia necessária na vida além e depois da “escola”, ainda mais se esses alunos serão profissionais das Letras, precisando aguçar seus sentidos em relação à linguagem, aos textos e aos discursos.

## Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. Paes de; SCHMITZ, J. R. *Glossário de linguística aplicada: Português-Inglês / Inglês-Português*. Campinas: Pontes, 1998.
- BARROS, D. Pessoa Luz de. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. 3. ed. São Paulo: Editora Humanitas/ FFLCH/USP, 2000.
- BARTHES, R. *O rumor da língua*. Prefácio de L. Perrone-Moisés. Tradução M. Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BERTRAND, D. *Caminhos da semiótica literária*. Tradução Grupo Casa. Bauru: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2003.
- CULIOLI, A. Sur quelques contradictions en linguistique. *Communications*, Paris, n° 20, p. 80-92, 1973.
- FIORIN J. L. *Elementos de análise do discurso*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1992.
- \_\_\_\_\_. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Em busca do sentido: estudos discursivos*. São Paulo: Contexto, 2008.
- FLOCH, J. M. *Alguns conceitos fundamentais em Semiótica Geral*. Tradução A. Dutra Pillar. São Paulo: Série Documentos do Centro de Pesquisas Sociosemiótica, 2001.
- GREIMAS, A. J. *Sobre o sentido: ensaios semióticos*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Semântica estrutural*. Tradução H. Osakabe e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1976.
- \_\_\_\_\_ & COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. Tradução A. Dias Lima *et alii*. São Paulo: Cultrix, s/d.
- HJELMSLEV, L. *Ensaio linguístico*. Tradução A. de Pádua Danesi. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. Prefácio de I. Blikstein. Tradução I. Blikstein e J. P. Paes. São Paulo: Cultrix, 1977.
- MAINGUENEAU, D. *Éthos, scénographie, incorporation*. In: AMOSSY, R. (org.). *Images de soi dans le discours: la construction de l'éthos*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1999. p. 75-100.
- PÊCHEUX, M. *Les vérités de la palice*. Paris: Maspero, 1975.
- REYES, G. *Polifonía textual: la citación en el relato literario*. Madri: Gredos, 1984.
- RIFFATERRE, M. *A produção do texto*. Tradução E. F. P. Lima de Paiva. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- SANTORO, E. O texto literário no ensino das línguas estrangeiras: dos métodos tradicionais à abordagem comunicativa. *Revista de Italianística*, São Paulo, v. XVII, p. 33-43, 2008.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. Tradução A. Chelini *et alii*. São Paulo: Cultrix, 1969.
- SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 231-261.



# UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DA LÍNGUA ITALIANA ESCRITA NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

**CECILIA CASINI**

**RESUMO:** A partir de um projeto de pesquisa sobre a didática do italiano no Brasil, apresenta-se a experiência de dois anos de ensino da língua italiana escrita, realizada nos cursos de graduação em Letras da Universidade de São Paulo. Neste período, a autora trabalhou a língua italiana escrita com turmas de diferentes níveis, procurando transferir para a prática da sala de aula os princípios teóricos da didática relacionada ao assunto.

**PALAVRAS-CHAVE:** didática; língua italiana; língua portuguesa; oralidade; escritura.

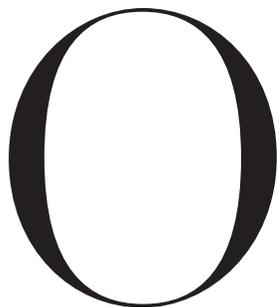
**ABSTRACT:** *Partendo da un progetto di ricerca sulla didattica dell'italiano in Brasile, si presenta l'esperienza di due anni di insegnamento della lingua italiana scritta, realizzata nei corsi di laurea in Lettere dell'Università di San Paolo. In questo periodo, l'autore ha lavorato con la lingua italiana scritta con due classi di livelli diversi, cercando di applicare in classe i principi teorici della didattica su questo argomento.*

**PAROLE CHIAVE:** *didattica; lingua italiana; lingua portoghese; oralità; scrittura.*



*ABSTRACT: As a result of a research project on the didactics of Italian language in Brazil, I hereby present my two-year experience as professor of written language in São Paulo University. In this period, I worked on written Italian language with students of different levels, trying to apply the theoretical principles of didactics to the everyday reality of the classroom.*

*KEYWORDS: didactics; Italian language; Portuguese language; spoken language; written language.*



presente artigo tem como objetivo apresentar uma experiência realizada com estudantes de cursos de graduação em italiano da USP, para o ensino da língua escrita, em 2007 e 2008. No decorrer deste período, procurou-se aplicar, na prática didática da sala de aula, algumas propostas incluídas em um projeto institucional<sup>1</sup> sobre a didática da língua italiana escrita.<sup>2</sup>

## **Atividades na sala de aula: primeiro e segundo semestre de 2007**

No primeiro e no segundo semestre de 2007 o curso foi ministrado para duas turmas: Língua Italiana I (alunos iniciantes absolutos de italiano) e Língua Italiana III (alunos com um conhecimento intermediário de língua italiana, tendo já frequentado dois semestres completos de curso). O programa específico de língua escrita foi estruturado da seguinte maneira:

- características da oralidade (primeiro semestre, turmas Italiano I e Italiano III);
- do texto oral ao texto escrito (primeiro semestre, turmas Italiano I e Italiano III);
- características da escrita (segundo semestre, turmas Italiano II e Italiano IV);
- as diferentes modalidades textuais na escrita (segundo semestre, turmas Italiano II e Italiano IV).

1. Objeto do artigo “Didática da língua escrita: um projeto de ensino e pesquisa na área de italianística”. *Revista de Italianistica*, n.XIII, 2006.

2. A experiência de ensino da língua italiana, precedente ao ingresso na universidade, tinha proporcionado à autora contato com a língua, em todas suas modalidades, sendo ocasião de estudos e reflexões de vários tipos. No entanto, atividades específicas concernentes à língua escrita acabavam sempre sendo consideradas em último plano, devido ao escasso tempo à disposição nos cursos livres e à dificuldade de planejamento dos mesmos. Essa situação acabava gerando um impasse, pois justamente a falta de tempo e, sobretudo, de continuidade prejudicava a aplicação, na sala de aula, das orientações teóricas a respeito do assunto em questão. Impasse que, naquelas condições, não era possível contornar. Para superar esta situação, foi elaborado um projeto de pesquisa focalizado na didática da língua italiana escrita; projeto que, pela peculiaridade das condições de trabalho proporcionadas pela instituição universitária, teria seu núcleo ideal dentro dela própria.

Com efeito, entendeu-se ser importante, antes de enfrentar mais especificamente o texto escrito, oferecer aos discentes a possibilidade de refletir sobre “as mudanças nos próprios modos do pensamento e da percepção, mudanças que se transmitem por meio de uma organização mental e do discurso independente dos conteúdos explícitos e, portanto, da consciência dos indivíduos na qual se gravam”<sup>3</sup> (ONG, 1986, p. 8), mudanças que acompanham as transformações da palavra da fase oral para a fase escrita. Assim, os discentes poderiam adquirir consciência das diferenças entre as duas modalidades de produção da palavra: a oral, que tem dificuldade de separar o objeto do sujeito da percepção, e a escrita, que realiza essa distinção (ONG, 1986, p. 9). Uma reflexão mais profunda a respeito dos processos de interiorização da palavra falada proporciona uma melhor abordagem dos mecanismos de suas transformações tecnológicas (ONG, 1986, 122), no caso, a passagem para a palavra escrita. Quando se aborda a escrita, tem que se ter consciência de que esta é “um processo dirigido por normas conscientemente inventadas e claramente formuláveis”<sup>4</sup> (ONG, 1986, p. 123); ou seja, tem que se saber que o discurso escrito baseia-se em convenções que é preciso conhecer. É importante que os discentes entendam o valor essencial da escrita para o pleno desenvolvimento da interioridade humana, pois ela pressupõe “transformações das estruturas humanas [...] positivas”<sup>5</sup> (ONG, 1986, p.124), entre as quais está o maior grau de autoconsciência de quem se expressa por escrito, devido ao necessário distanciamento da palavra escrita de seu objeto.

É preciso também acreditar que a escrita, a mais difícil entre as habilidades linguísticas para quem estuda um idioma, pode ser concretamente ensinada e, portanto, aprendida, mesmo que com algumas limitações. Um procedimento indispensável é levar o discente ao conhecimento do processo de construção do texto escrito, mediante sua desconstrução, operação que permite dominá-lo. Segundo Beltramo, é oportuno identificar as fases e descrevê-las detalhadamente, para conseguir-se, assim, redimensionar o poder intimidador da escrita para quem se prepara a enfrentá-la, especialmente se não é nativo: “A escrita torna-se uma técnica e, como tal, pode ser ensinada”<sup>6</sup> (BELTRAMO, 2000, p. 27).

Essas considerações marcaram, na Itália, uma mudança na tradição do ensino da língua escrita, que, até pouco tempo, era considerada uma habilidade que só se podia aprender com base no princípio da imitação, a ser cultivada com muitas leituras. A partir de 1999, outras provas, “diferentes [não] somente na formulação e no assunto proposto, mas também na modalidade de redação do texto”,<sup>7</sup> como o artigo de jornal, a redação, o ensaio, “mais objetivas e transparentes”<sup>8</sup> (DE DOMINICIS, 2008, p. 7), se juntaram à redação em italiano, prova capital do “*Esame di maturità*”, exame conclusivo do curso secundário superior.

Um texto escrito deve ser eficaz, para alcançar verdadeiramente seu objetivo comunicativo; portanto, tem que ser “pensado e construído segundo regras especiais definidas

3. “*i mutamenti nei modi stessi del pensiero e della percezione, mutamenti che si trasmettono attraverso un’organizzazione mentale e del discorso indipendente dai contenuti espliciti e dunque dalla consapevolezza degli individui su cui si imprimono*” (tradução nossa).

4. “*un processo guidato da norme consapevolmente inventate, e chiaramente formulabili*” (tradução nossa).

5. “*trasformazioni delle strutture umane [...] positive*” (tradução nossa).

6. “*La scrittura diventa una tecnica e, come tale, diventa insegnabile*” (tradução nossa).

7. “*diverse [non] solo nella formulazione e nell’argomento da trattare suggerito, bensì anche nelle modalità di stesura del testo*” (tradução nossa).

8. “*più oggettive e trasparenti*” (tradução nossa).

9. “*pensato e costruito secondo regole particolari dettate dallo scopo della comunicazione, dal tipo di destinatario e dall’oggetto del discorso*” (tradução nossa).

pelo objetivo da comunicação, pelo tipo de destinatário e pelo objeto do discurso<sup>9</sup> (BELTRAMO, 2000, p. 28). Contudo, na prática da sala de aula, tentou-se sempre, dependendo do tipo de texto, juntar a perspectiva pragmática, que privilegia o texto como instrumento de comunicação, à literária, que enfatiza os aspectos estilísticos do discurso.

Com ambos os grupos, começou-se a trabalhar mais especificamente a língua escrita depois de dois meses de aula. Na primeira abordagem, a reflexão linguística procurou evidenciar a profunda diferença entre o uso oral e o uso escrito de uma língua; como a língua escrita tem que abstrair da fisicidade do indivíduo que fala, na medida em que precisa tornar “idealmente presentes dois interlocutores distantes entre si”<sup>10</sup> (BRUNI-RASO, 2002, p. 4); quais são os recursos particulares que a escrita usa para “resgatar a ruptura da distância”<sup>11</sup> (BRUNI-RASO, 2002, p. 4); se e como é possível reproduzir a língua falada em língua escrita (por exemplo, nos diálogos e nas falas de textos narrativos e teatrais). Enfim, é preciso que os discentes se deem plenamente conta da específica função “transacional”, ou seja, de troca de informações, da língua escrita, com relação à função “interacional”, de negociação de relações, da língua falada (BRUNI-RASO, 2002, p. 4), antes de começar a enfrentar a redação de textos escritos.

Portanto, analisou-se a organização da comunicação na língua escrita: como mudam as categorias do espaço e do tempo (em particular, como a dimensão temporal se dilata); como a ausência do *feedback* repercute na língua escrita; como o nível de tolerância com relação aos descuidos expressivos (“*trascuratezze espressive*”, BRUNI-RASO, 2002, p.7) difere (o que torna obrigatória uma cuidadosa projeção do texto escrito); como a carga de informações da língua escrita requer uma sintaxe mais esmerada, com pleno controle sobre as estruturas da subordinação do discurso (o que se traduz em uma necessidade maior de conhecimento da morfologia das formas verbais; das relações entre os tempos verbais; do uso dos conectivos; do uso da anáfora e da catáfora; das formas e do uso dos pronomes, etc.); como a tematização, tão comum na oralidade, passa a funcionar nos textos escritos; como o léxico pode ser usado de maneira diferente; como a função da pontuação, visando dar maior legibilidade ao texto escrito, se torna lógico-sintática, etc.

Foram apresentados os diferentes tipos textuais, classificados como injuntivos, informativos, descritivos, narrativos e argumentativos (conforme BRUNI-ALFIERI-FORNASIERO-TAMIOZZO GOLDMANN, 2006, p. 37-83). Tratou-se o texto como a unidade fundamental da língua, como “o conjunto de frases e conectivos frasais, que são os elementos que garantem a ligação entre as partes”<sup>12</sup> do discurso (BRUNI-RASO, 2002, p. 38). Com a colaboração dos próprios alunos, estimulados desde o começo a tomar parte da discussão – pois as habilidades cognitivas que estão na base da aquisição linguística são consideradas universais, pelo menos nas línguas ocidentais (BELTRAMO, 2000, p. 13) –, procurou-se logo apresentar as características de cada tipo textual; ao mesmo tempo, chamava-se

10. “*idealmente presenti due interlocutori lontani tra loro*” (tradução nossa).

11. “*risarcire lo strappo della distanza*” (tradução nossa).

12. “*l’insieme di frasi e connettori frasali, che sono gli elementi che assicurano il collegamento tra le parti*” (tradução nossa).

a atenção para o fato de que, muitas vezes, existem textos mistos, nos quais é necessário individuar a forma discursiva dominante. Nessa fase, foram apresentados textos em que era preciso indicar as partes referentes a cada tipo textual, de maneira a acostumar os discentes a refletir, antes de passar a praticar a língua escrita, sobre as peculiaridades dos textos reais (autênticos) e a orientá-los para distingui-las entre si.

Embora se considere extremamente importante a reflexão teórica acerca deste tema, achou-se necessário, no caso específico da língua escrita, passar rapidamente à produção de textos por parte dos discentes, pois pode ser frustrante para os alunos tratarem de um tema tão rico e complexo de um ponto de vista teórico, sem ter acesso à prática imediata da escritura. Portanto, isso ocorreu já no começo, contemporaneamente à fase da abordagem teórica. Os exercícios propostos aos alunos, devido à diferença de nível entre as turmas, eram de diferente complexidade (em termos de tempo e de tamanho), diferiam nas tipologias textuais e eram graduados conforme a “*modalità attuativa*” (DELLA CASA, 1994, p. 132-133), ou seja, de acordo com os “valores de uma série de parâmetros que determinam o grau de dificuldade de uma tarefa de escrita”<sup>13</sup> (BELTRAMO, 2000, p.14), de cada um deles.

As aulas destinadas à escritura eram planejadas da seguinte forma: primeiramente, fornecia-se aos alunos material, de autoria do docente ou selecionado de livros, como introdução teórica, que os alunos liam juntos na sala de aula, discutiam e comentavam e, posteriormente, reliam em casa, procurando aprofundar a compreensão. O objetivo era que os alunos se familiarizassem o mais possível com o assunto do ponto de vista teórico, tomando consciência das diferenças entre os dois canais de comunicação: o oral e o escrito.

Depois de ter estudado a especificidade do canal oral e as diferenças entre a língua falada e a língua escrita e de ter visto como se dá a passagem de um canal para outro, entrava-se no vivo da reflexão sobre a escrita, analisando mais de perto suas características, como também as várias modalidades textuais. Perguntas teóricas sobre assuntos vistos previamente entraram nas provas escritas aplicadas ao longo do semestre. As atividades práticas realizadas foram as seguintes:

- Trabalhos de reformulação de textos destinados a serem ouvidos (ou seja, textos falados) em textos destinados a serem lidos (ou seja, textos escritos). Este tipo de exercício ativa uma das habilidades mais importantes da escrita, que é “a capacidade de isolar um conteúdo informativo e de reformulá-lo”<sup>14</sup> (BRUNI-RASO, 2002, p. 201), que permite que os alunos adquiram “uma consciência profunda das diferenças entre o escrito e o falado”<sup>15</sup> (BRUNI-

13. “*valori di una serie di parametri che determinano il grado di difficoltà di un compito di scrittura*” (tradução nossa).

14. “*la capacità di isolare un contenuto informativo e riformularlo daccapo*” (tradução nossa).

15. “*una consapevolezza profonda delle differenze tra lo scritto e il parlato*” (tradução nossa).

RASO, 2002, p. 202), tomando consciência dos precípuos mecanismos da oralidade, com relação aos da escrita. Trata-se de exercícios importantes para uma primeira abordagem do tema, especialmente úteis para desenvolver a capacidade de isolar o conteúdo informativo de um texto e de reformulá-lo na base de novas informações. Para tanto, foram escolhidos textos de canções e transcrições de trechos de programas radiofônicos.

- Listas dos fenômenos das mudanças linguísticas mais frequentes neste tipo de reformulação (por exemplo, os elementos da dêixis; os sinais discursivos; a passagem do discurso direto para o discurso indireto; a coordenação e a subordinação entre as frases; os tempos verbais). Realizar esses elencos serviu para que os alunos tivessem à disposição um pequeno guia, prático e ágil, feito por eles mesmos, como primeiro ‘dicionário pronto’ específico para a escrita: não um instrumento de trabalho a ser usado mecanicamente, mas local da sistematização dos conhecimentos adquiridos até aquele momento.
- Respostas simples às perguntas sobre os livros escolhidos como textos de leitura obrigatória. É praxe dos cursos de língua italiana escolher um livro por semestre, para ser lido integralmente em língua original. Com base nesses (os livros foram dois, um para cada curso), foram realizados dois questionários diferentes, com perguntas relativas ao conteúdo e a outros aspectos dos livros. Os alunos tiveram que responder por escrito, preferivelmente em italiano (Língua Italiana I e II), ou obrigatoriamente em italiano (Língua Italiana III e IV). O que foi julgado na avaliação final, valendo nota, não foi a perfeição do texto em italiano – coisa bem difícil de exigir, visto o pouco tempo de estudo dos alunos até então –, mas a efetiva leitura do livro, junto com a fluidez da expressão verbal do texto. O fato de a perfeição da língua nas respostas não pesar na nota fez com que os alunos se sentissem à vontade para escrever, às vezes alternando respostas mais simples em italiano com respostas mais complexas em português, superando a timidez para com a prática escrita da língua.
- Pequenos comentários, em forma de reflexão pessoal, como respostas a algumas perguntas, relativas à língua italiana, que poderiam aparecer na prova final. Foi uma tentativa, baseada na consideração da aquisição natural da língua, de aproximar os alunos do texto argumentativo, já nas primeiras fases do estudo da língua italiana escrita. Nesse caso, as respostas eram fa-

cultativas e sem nota; mesmo assim, a maioria dos alunos optava por responder, produzindo, às vezes, textos bastante interessantes.

## Atividades na sala de aula: primeiro e segundo semestre de 2008

Em 2008, o grupo de Língua Italiana III e IV, que agora passara para Língua Italiana V e VI, continuou o curso de língua escrita. Conforme a grade curricular, para esses níveis de ensino linguístico são previstas duas horas de produção de textos (ou seja, de atividades escritas) por semana. Portanto, é possível trabalhar, com um pouco mais de tempo e de atenção, a prática da escrita.

Para os dois semestres, foi seguido o cronograma abaixo:

- primeiro semestre (turma Italiano V): o texto informativo, descritivo e narrativo;
- segundo semestre (turma Italiano VI): o texto argumentativo.

Retomando o conteúdo do semestre anterior, em que se tinha falado da língua escrita em suas possíveis modalidades textuais, começou-se agora a analisar mais de perto a informação, a descrição e a narração, para, em seguida (no segundo semestre), enfrentar o tipo de texto mais difícil, o argumentativo.

O planejamento das aulas continuou nos moldes dos dois semestres anteriores: começava-se por uma introdução teórica (baseada em textos fornecidos pelo docente), para propiciar a reflexão sobre as características mais marcantes dos vários tipos textuais, do ponto de vista lexical e sintático. Em seguida, passava-se a praticar a escrita, conforme as diferentes tipologias textuais abordadas. Muito importante foi a fase do planejamento do texto, ou seja, o momento da pré-escritura, “a primeira macroatividade do processo de construção do texto [que] leva à realização de um roteiro mais ou menos explícito”<sup>16</sup> (BELTRAMO, 2000, p. 28). A esta segue-se a fase da redação do texto; e finalmente, importantíssima, a fase da revisão do texto. Foram realizadas tarefas escritas com graus progressivos de dificuldade, até chegar a redações mais complexas, nos vários tipos textuais.

Quanto à produção, os alunos foram estimulados a escrever:

16. “*la prima macro-attività del processo di costruzione del testo [che] conduce alla realizzazione di una più o meno esplicita scaletta*” (tradução nossa).

- Redações de textos de tipo informativo, descritivo e narrativo, tais como: descrições em forma de apresentação (de si mesmo e de outras pessoas; de lugares variados; de eventos); resumos (com mudanças ou não de recorte); cartões postais e pequenas cartas; notícias e/ou crônicas de jornais. Estas operações serviam para desenvolver a capacidade dos discentes de representar com elementos linguísticos pessoas, objetos, eventos, indicando suas características; de selecionar e hierarquizar as informações de um texto, de várias maneiras conforme diversos pontos de vista ou em relação a públicos diferentes; de distinguir o recorte de um texto das informações que ele contém. O resumo, por exemplo, é uma atividade para cuja realização quem escreve “não precisa adquirir novas informações, mas simplesmente escolher e adaptar à nova orientação as disponíveis na fonte”<sup>17</sup> (BRUNI-RASO, 2002, p. 210). Trata-se, portanto, de um exercício que ensina a “distinguir o recorte textual com seu objetivo comunicacional das informações que ele contém”<sup>18</sup> (BRUNI-RASO, 2002, p. 210) e, em última análise, a ler criticamente as fontes (BRUNI-RASO, 2002, p. 210).
- Redações de textos de tipo argumentativo, sem documentação e exemplificação, com ou sem vínculos, tais quais: ensaios acerca de textos famosos da literatura brasileira, com o intuito de apresentá-los para o público italiano; resenhas de filmes italianos (que tinham sido vistos previamente), para apresentação ao público brasileiro; dois diferentes artigos jornalísticos, realizados pelos alunos divididos em dois grupos competindo entre si; um ensaio em forma de crítica literária, acerca de um texto em que foi baseado o exame oral do curso (portanto, conhecido por todos os alunos). De um ponto de vista didático, as atividades concernentes à argumentação são especialmente úteis para a correta utilização dos conectivos, utilizados para estabelecer as relações entre as várias partes do discurso. As atividades concernentes à argumentação visam distingui-la da documentação e da exemplificação; quem desenvolve uma argumentação deve ser capaz de fornecer razões para afirmar uma tese, ou seja, “deve dizer *por que* a tese é válida, recorrendo a um raciocínio”<sup>19</sup> (BRUNI-RASO, 2002, p. 287). Trabalhando com a argumentação, os discentes aprendem a se relacionar com o outro, pois não podem prescindir da situação comunicativa em que a argumentação acontece, tendo que sustentá-la com base em argumentos diferentes, dependendo do tipo de destinatário. No caso da argumentação, de fato, “estamos no âmbito da

17, “non deve acquisire nuove informazioni ma semplicemente scegliere e adattare al nuovo orientamento quelle disponibili nella fonte” (tradução nossa).

18. “a distinguere il taglio testuale con il suo scopo comunicativo dalle informazioni che esso racchiude” (tradução nossa).

19. “deve dire perché la tesi è valida, appellandosi a un ragionamento” (tradução nossa).

opinião” e “a capacidade de persuadir um destinatário fundamenta-se [...] no compartilhamento da visão de mundo sobre o qual se apoiam os argumentos”<sup>20</sup> (BRUNI-RASO, 2002, p. 288).

- Listas de elementos e de estruturas linguísticas, recorrentes em textos de tipo descritivo, narrativo e argumentativo, como: adjetivos (em textos basicamente descritivos); tempos verbais (alternância do imperfeito com o passado, em textos basicamente narrativos; o presente e as várias formas do passado, em textos basicamente argumentativos; etc.); indicadores de tempo e de espaço (em textos basicamente narrativos e descritivos); a transformação dos sinais discursivos e vários outros tipos de indicadores (de acordo/desacordo; de certeza/incerteza; de avaliação; de focalização; de verdade/falsidade; introdutórios/modificadores de afirmações; indicadores meta-argumentativos; quantificadores, etc., em textos basicamente argumentativos).
- Respostas às perguntas sobre os livros escolhidos como textos de leitura obrigatória, conforme ocorreu nos dois semestres de 2007. Dessa vez, as perguntas eram mais elaboradas, requerendo nas respostas um grau mais elevado de cuidado formal e uma maior complexidade lexical e sintática.
- Comentários, em forma de reflexão pessoal, como resposta a perguntas contidas na prova escrita. Dessa vez, com relação ao experimento equivalente nos dois semestres de 2007, tratou-se de respostas obrigatórias a perguntas mais complexas sobre a língua italiana, valendo nota.

Momento conclusivo dos trabalhos era sempre o da revisão e da correção. Foram realizados tipos diferentes de correção: um, relativo aos vários trabalhos que os alunos realizavam ao longo do período das aulas, nem sempre obrigatórios, e que deviam ser entregues ao docente para avaliação; neste caso, o docente analisava cada trabalho, em casa ou na sala de aula, e assinalava por escrito os erros, as imprecisões ou o que podia haver de notável no texto. Em seguida, os trabalhos corrigidos eram devolvidos aos alunos, que tinham plena liberdade para pedir esclarecimentos adicionais, em caso de dúvidas. Outro, relativo principalmente às provas – iguais para todos os estudantes -- aplicadas durante o semestre: neste caso, o docente corrigia os trabalhos em casa, simplesmente assinalando os erros; posteriormente, na sala de aula, ao devolver as provas corrigidas aos alunos, o docente pedia que eles mesmos tentassem uma primeira correção, feita em comum e diante de todos, exercício por exercício.

20. “*siamo nell’ambito dell’opinione*” e “*la capacità di persuadere un destinatario si fonda [...] sulla condivisione della visione del mondo su cui gli argomenti poggiano*” (tradução nossa).

Pelo que diz respeito à prática da escrita mais discursiva, como os resumos, as narrações, os textos argumentativos produzidos pelos estudantes especialmente nos dois semestres de 2008, fazia-se a correção de todos os trabalhos, da mesma maneira que para as atividades acima citadas; mas também selecionavam-se alguns textos, julgados especialmente interessantes, para servir de objeto de uma correção, ou melhor, de uma análise mais pontual e detalhada. A revisão que visa desmontar criticamente um texto é um momento muito importante da ‘tomada de consciência’ linguística de quem escreveu aquele texto, pois é a partir dela que se pode ver como aconteceu o processo inverso, o processo da montagem: a desmontagem “obriga a fazer uma análise concreta, porque põe à prova as regras que interiorizamos”<sup>21</sup> (BELTRAMO, 2000, p. 31). Para tanto, o docente digitava o texto escolhido no computador sem alterá-lo absolutamente, ou seja, reproduzindo-o exatamente como tinha sido escrito pelo aluno; depois, ampliava o tamanho da letra e o imprimia em uma folha transparente. Na sala de aula, o texto era projetado e analisado detalhadamente em conjunto pelo docente e pelos discentes, que eram chamados a participar ativamente com sugestões, ideias, observações. O docente deixava que a maior parte possível do texto fosse corrigido ou comentado pelos próprios estudantes. Primeiro, o docente orientava os alunos a comentar o texto do ponto de vista linguístico, sinalizando as falhas morfológicas, gramaticais e sintáticas; depois, passava aos comentários de tipo estilístico-textual. À medida que as correções eram feitas, o docente as transcrevia com um pincel em cima da folha transparente, de maneira que todos os presentes pudessem acompanhar o trabalho de ‘transformação’ do texto, assim colaborando diretamente com o docente no esforço de melhorá-lo. Este trabalho foi especialmente proveitoso para os estudantes, que, aos poucos, foram vencendo a timidez e participando livremente e com desenvoltura da atividade proposta.

Em geral, as atividades escritas propostas entendiam verificar se os alunos

- possuíam um razoável domínio da língua italiana;
- tinham capacidade de escrever de maneira gramaticalmente e lexicalmente correta;
- conheciam os temas tratados (dependendo do tipo de texto);
- eram capazes de organizar um texto;
- eram capazes de elaborar e argumentar suas opiniões;
- eram capazes de desenvolver raciocínios consequentes e motivados;
- eram capazes de emitir julgamentos críticos e pessoais.

21. “costringe a una analisi concreta, perché mette alla prova le regole che abbiamo interiorizzato” (tradução nossa).

## **Considerações finais**

Todas as atividades realizadas com os alunos foram muito proveitosas, pois possibilitaram a coleta de material – principalmente, os trabalhos dos próprios estudantes – que, conforme o projeto de pesquisa citado no começo deste artigo, poderá servir de base para a elaboração de um método específico de ensino da língua italiana escrita, voltado para falantes de português brasileiro.

## Bibliografia

- BELTRAMO, M. *Abilità di scrittura*. Torino: Paravia, 2000.
- BRUNI, F.; ALFIERI, G.; FORNASIERO, S.; TAMIOZZO GOLDMANN, S. *Manuale di scrittura e comunicazione*. 2. ed. Bologna: Zanichelli, 2006.
- BRUNI, F.; RASO, T. (Org.). *Manuale dell'italiano professionale*. Bologna: Zanichelli, 2002.
- CAPELLA, P. *Guida alla composizione di un testo scritto*. Milano: Bignami, 2007.
- DE DOMINICIS, B. *La nuova prova scritta d'italiano*. Napoli: Il Girasole, 2008.
- DELLA CASA, M. *Scrivere testi: il processo, i problemi educativi, le tecniche*. Firenze: La Nuova Italia, 1994.
- FRUTTERO & LUCENTINI. *I ferri del mestiere: manuale involontario di scrittura con esercizi svolti*. Torino: Einaudi, 2003.
- FULGÊNCIO, L.; BASTIANETTO, P. *In Italiano: manuale di grammatica contrastiva*. Perugia: Guerra, 1993.
- MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.; SANTOS ABREU TARDELLI, L. *Planejar gêneros acadêmicos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ONG, W. *Oralità e scrittura*. Torino: Il Mulino, 1984.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS TYECA, L. *Trattato dell'argomentazione*. Torino: Einaudi, 2005.
- SERIANNI, L.; TRIFONE, P. *Scritto e parlato*. Torino: Einaudi, 1994.
- . (Org.). *Storia della lingua italiana*. II. Scritto e parlato. Torino: Einaudi, 1994.
- TAMIOZZO GOLDMANN, S.; FORNASIERO, S. *Scrivere l'italiano: galateo della comunicazione scritta*. Bologna: Il Mulino, 1994.



# CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DE ITALIANO PARA A LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA

**MAGALI SANCHES DURAN  
FERNANDA LANDUCCI ORTALE**

**RESUMO:** Uma das tarefas rotineiras do professor de língua estrangeira é corrigir textos orais ou escritos de alunos que, com frequência, recorrem ao uso do dicionário para produzi-los. Entretanto, verifica-se uma lacuna no que diz respeito a dicionários bilíngues português-italiano para auxiliar os aprendizes brasileiros a falar e escrever em italiano. Com vistas a contribuir para o preenchimento dessa lacuna, propõe-se neste artigo o aproveitamento das atividades de correção da produção oral e escrita dos aprendizes como fonte de subsídios para o aperfeiçoamento lexicográfico. A proposta inspira-se nos trabalhos da Lexicografia Pedagógica e nos estudos de *Corpus* de Aprendizes, que mostram o grande potencial de contribuição do professor de línguas para a Lexicografia. Para ilustrar a proposta, são apresentados excertos de produção oral de aprendizes brasileiros, que evidenciam dificuldades desse público. Tais excertos são discutidos e contrastados com o conteúdo de alguns dos dicionários português-italiano disponíveis no mercado brasileiro. Em sequência, sugerem-se formas de contemplar no texto dos dicionários informações que contribuam para superar tais dificuldades.

**PALAVRAS-CHAVE:** lexicografia pedagógica; ensino de italiano; dicionários bilíngues pedagógicos; erros de aprendizes; produção em língua estrangeira.



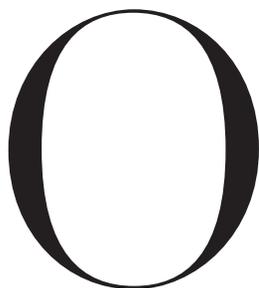
**ABSTRACT:** Uno dei compiti quotidiani del professore di lingua straniera è quello di correggere testi orali o scritti degli studenti, che spesso fanno ricorso al dizionario. Si verifica, però, una lacuna nei dizionari bilingui portoghese-italiano per quanto riguarda il ruolo di aiutare gli studenti brasiliani a parlare e scrivere in italiano. Proponiamo, dunque, che si approfittino i momenti di correzione della produzione orale e scritta degli studenti come fonte di sussidi per il perfezionamento lessicografico. La proposta si ispira ai lavori di Lessicografia Pedagogica e del *Corpus* di Apprendimento, che mostrano il grande potenziale del professore di lingua straniera per contribuire alla Lessicografia. Per illustrare la proposta, sono presentati alcuni esempi delle difficoltà degli studenti brasiliani, che poi sono confrontati con il contenuto di alcuni dizionari bilingui portoghese-italiano disponibili in Brasile. In seguito si presentano alcune informazioni che potrebbero essere inserite nei dizionari allo scopo di contribuire a superare tali difficoltà.

**PAROLE CHIAVE:** lessicografia pedagogica; italiano come lingua straniera; dizionari bilingui; errori degli apprendenti; produzione in lingua straniera.

**ABSTRACT:** A common activity in the routine of foreign language teachers is correcting writing and oral production of learners who, frequently, use dictionaries. Reflexion on learners' difficulties leads teachers to realize there is a lack of Portuguese-Italian dictionaries made specifically for helping Brazilian learners to write and to speak in Italian. To meet this need, it is proposed here to take advantage of teachers' correction activities to collect information for lexicographical improvements. This proposal is inspired on Pedagogical Lexicography researches and Learners' Corpus studies, which point out valuable contributions teachers could make to Lexicography. Extracts from Brazilian learners' oral production illustrate how to register learners' difficulties to provide information showing lexicographical relevance. Some of these extracts are contrasted with content from Portuguese-Italian dictionaries available on Brazilian market. Then, it is suggested how to consider such difficulties in dictionary entries for helping learners to overcome them.

**KEYWORDS:** Pedagogical Lexicography; Italian as foreign language; bilingual learners'dictionaries; learners'errors; production in foreign language.

## Introdução



ato de avaliar a produção do aluno é, juntamente com os atos de animar (fazer produzir) e de informar, uma das principais funções desempenhadas pelo professor (SINCLAIR & COUTHARD, 1975; SINCLAIR & BRAZIL, 1982; CICUREL, 1985; CAZDEN, 2001). Os momentos avaliativos, no entanto, podem-se tornar embaraçosos quando o professor de língua estrangeira questiona a escolha lexical do aluno que realizou uma consulta ao dicionário. É muito comum, em nossa prática como professores, realizarmos a correção de uma palavra utilizada pelo aluno e, em seguida, ouvirmos como resposta: “Mas eu a encontrei no dicionário”. Os questionamentos são feitos, em geral, ao professor não nativo, em tom desafiador, como se o dicionário tirasse um pouco o lugar de saber e de autoridade do professor. Esse tipo de atitude do aluno inexistente praticamente na interação com o professor nativo, visto pelo aprendiz de língua estrangeira como alguém que aprendeu a língua de maneira natural, que sabe *sempre* o que é correto ou não, que tem o privilégio de *possuir* a língua (VASSALLO, 2004).

Diante de uma correção não aceita pelo aluno que consultou o dicionário, o professor não nativo pode adotar uma postura autoritária e dizer que o outro item lexical é o mais correto naquele contexto ou, então, pode dizer que o item escolhido pelo aluno é o menos usual. Em qualquer das hipóteses, há certo incômodo por parte do professor e insegurança por parte dos alunos que, em geral, veem o dicionário como fonte segura de informações e exibidor de um conhecimento inquestionável.

No ensino da língua italiana em contexto brasileiro, é provável que grande parte desse tipo de conflito instaurado entre professor e aluno ocorra porque os dicionários bilíngues, que colocam em contato o português do Brasil com o italiano, privilegiam o aspecto

receptivo da língua italiana e não o aspecto produtivo. A direção italiano-português é a única em alguns desses dicionários e aqueles que possuem a direção português-italiano, muitas vezes, tratam essa seção como se fosse destinada a italianos que precisam decodificar a língua portuguesa. Para ilustrar nossa hipótese, extraímos a definição do seguinte item lexical, do *Dicionário Escolar Italiano Michaelis* (POLITO, 2005):

**a.pa.gar**

vt 1 spegnere, smorzare. 2 cancellare, cassare. 3 abbuiare. vpr 4 spegnersi.

Para um italiano que estivesse tentando entender o que significa *apagar*, o conteúdo do verbete poderia ser útil, pois, com base no contexto que motivou a consulta, talvez conseguisse decidir qual o equivalente mais apropriado. Se, ao contrário, um brasileiro estivesse procurando a forma de dizer *apagar* em italiano a fim de produzir algo como *apagar a lousa*, as informações do verbete não seriam suficientes para que ele optasse por um dos equivalentes.

Os brasileiros que aprendem italiano carecem, portanto, de dicionários bilíngues destinados a apoiá-los nas atividades de produção oral e escrita. Porém, como no Brasil o número de aprendizes de italiano não é comparável ao número de aprendizes de línguas consideradas hegemônicas, o mercado editorial parece não ter sido sensibilizado por essa demanda, talvez por não prever um retorno compatível com o investimento que seria necessário para atendê-la. Não só no Brasil, a falta de iniciativa editorial para geração de dicionários costuma ser suprida por iniciativas acadêmicas e os caminhos para isso são os tradicionais: escolha de uma nomenclatura a partir da frequência em um *corpus* de língua, reaproveitamento de definições de dicionários monolíngues, seleção e adaptação de exemplos com base em *corpus* de língua. Contudo, isso não garante que o resultado seja um dicionário de cunho verdadeiramente pedagógico e, principalmente, que reflita as necessidades do público-alvo.

O desenvolvimento da Lexicografia Pedagógica, em nível mundial, trouxe-nos relatos de experiências bem sucedidas, em especial a utilização do *corpus* de aprendizes como recurso para identificação de dificuldades que deveriam ser supridas pelos dicionários pedagógicos.

Inspiradas por essas experiências, identificamos uma oportunidade de desenvolver o caráter pedagógico dos dicionários português-italiano, por meio do envolvimento dos professores de italiano no processo de geração de conteúdo lexicográfico.

O trabalho do professor apresenta grande sinergia com o trabalho exigido pela Lexicografia Pedagógica. Durante a atividade de correção de redações ou durante a produção oral dos alunos, o professor tem contato com erros típicos dos aprendizes brasileiros, di-

ficuldades que podem ser o ponto de partida para a elaboração de soluções nos dicionários pedagógicos.

Como no Brasil são raros os programas de formação de professores de línguas que incluem as disciplinas de Lexicologia e Lexicografia, talvez os professores ainda não tenham percebido a oportunidade que seu lugar de atuação profissional oferece para coleta e desenvolvimento de material lexicográfico. Por isso, pretendemos aqui demonstrar como um subproduto da prática do professor poderia chegar aos dicionários. Este artigo dirige-se especialmente aos professores de italiano, porém seus pressupostos poderiam ser aproveitados por todos os professores de língua estrangeira.

Na primeira parte, faremos uma breve revisão dos trabalhos em Lexicografia Pedagógica e dos estudos baseados no *Corpus* de Aprendizes, com vistas a dar suporte teórico às nossas idéias. Na segunda parte, detalharemos nossa proposta, por meio de exemplos e discussões.

O material para identificação de dificuldades típicas de aprendizes brasileiros, utilizadas nos exemplos, constitui-se de doze horas de gravações de miniaulas ministradas por alunos do 4º ano de um curso de Letras, com Licenciatura em Língua Italiana, de uma universidade localizada no interior do Estado de São Paulo. Foram também utilizados, para a análise de verbetes específicos, três dicionários bilíngues editados no Brasil: o *Dicionário escolar Michaelis italiano-português e português-italiano* (POLITO, 2005), da Editora Melhoramentos (doravante MICH); o *Dicionário português-italiano* (LAUAND, 2006), da Garnier (doravante GAR), e o *Dicionário Rideel de italiano-português e português-italiano* (ALVES, 2005), da Rideel (doravante, RID).

## **A Lexicografia Pedagógica e os estudos do *Corpus* de Aprendizes**

No início do século XX o ensino de idiomas com propósitos comunicativos inspirou iniciativas teóricas e práticas em direção a dicionários que refletissem as necessidades de aprendizes de línguas estrangeiras. Professores de línguas, como Shcherba (ensino de francês na Rússia), West (ensino de inglês na Índia), Palmer e Hornby (ensino de inglês no Japão) perceberam que o lugar de professor é um ponto privilegiado de observação das necessidades de aprendizes e, por conseguinte, um lugar de onde também podem brotar muitas contribuições para adequar os dicionários a essas necessidades. A condição desses pioneiros da Lexicografia Pedagógica determinou sua forma de contribuição: Shcherba (1940) era um russo interessado no ensino do francês para os russos (compartilhava

a língua materna dos aprendizes) e, por isso, pensou em soluções bilíngues. Os ingleses West, Palmer e Hornby (nativos da língua estrangeira ensinada) dedicaram-se a soluções monolíngues para aprendizes do inglês (v. COWIE, 1999). O importante a resgatar desses primórdios é o fato de que a atividade lexicográfica, antes reservada a filólogos, passou a ser exercida também por professores de línguas.

O sucesso dos primeiros dicionários de inglês para aprendizes estrangeiros, elaborados por professores, tornou evidente, dentro da Lexicografia, que é preciso conhecer as dificuldades dos usuários para conceber soluções lexicográficas capazes de superá-las.

Além disso, após os anos de 1970, percebeu-se que era preciso mais do que a intuição para guiar a confecção de dicionários voltados a aprendizes. Desde então, as pesquisas sobre o uso do dicionário vêm-se multiplicando e revelando fatos que podem ser tomados como subsídios para o desenvolvimento de uma Lexicografia mais preocupada com os usuários e com os usos do dicionário. Grande parte dessas pesquisas foi realizada por professores com seus próprios alunos, o que pode ser observado na revisão crítica desses trabalhos empreendida por Welker (2006).

O termo Lexicografia Pedagógica apareceu no final do século, em trabalhos de diferentes autores, como Binon e Verlinde (2000) e Dolezal e McCreary (1999). Contudo, o que é marcante nesse tipo de Lexicografia não é apenas o fato de ser feita para atender as necessidades dos usuários de dicionários, mas também o fato de ser feita por quem conhece essas necessidades, ou seja, por pessoas ligadas ao ambiente de ensino.

Além das pesquisas sobre o uso do dicionário, outro tipo de iniciativa passou a contribuir para a compreensão das necessidades dos usuários: a construção de um *corpus* de aprendizes.

A possibilidade de utilizar *corpora* para estudar características comuns aos textos produzidos por aprendizes estrangeiros foi percebida por Granger (1996) com base no método de *corpus comparável*, aplicado originalmente por Baker (1993) aos Estudos da Tradução. Esse método compara textos produzidos em um mesmo idioma por dois tipos de autores. Nos estudos da tradução, comparam-se textos de autores originais com textos de tradutores, para levantar as características comuns aos textos traduzidos. Granger, por sua vez, propôs que se comparasse um *corpus* de redações de aprendizes estrangeiros do inglês com um *corpus* de redações de nativos do inglês, a fim de descobrir características próprias de interlíngua.

A proposta de *corpus* de aprendizes atendeu primeiramente aos estudos relacionados à aquisição de línguas estrangeiras, porém não demorou muito para que se percebesse o potencial que oferecia para a finalidade lexicográfica (cf. GRANGER, 2004).

Segundo De Cocker e Granger (2005), os primeiros dicionários que utilizaram dados de um *corpus* de aprendizes foram o *Longman Language Activator* (1993) e o *Longman Essen-*

*tial Activator* (1997), os dois primeiros dicionários desenhados especialmente para a finalidade de apoio à codificação em língua estrangeira. No prefácio da primeira edição do *Longman Language Activator*, aliás, encontra-se a descrição dos diversos tipos de contribuição que a análise de um *corpus* de aprendizes forneceu para a elaboração do dicionário.

No entanto, para a elaboração de dicionários monolíngues, são aproveitadas as evidências de um *corpus* de aprendizes relacionadas a problemas comuns aos aprendizes de várias nacionalidades e não os problemas de transferência ou influência de uma determinada língua materna. Os problemas típicos de falantes de uma mesma língua materna deveriam integrar as obras bilíngues e, conforme afirmam De Cock e Granger (2005, p. 5)<sup>1</sup>, “para dicionários bilingualizados, apenas dados de um grupo nacional específico de aprendizes podem ser usados”<sup>2</sup>.

Um *corpus* de aprendizes tem que conter grande volume de texto para ter representatividade; deve-se descartar a coleta oportunista e fazer a coleta segundo critérios controlados (idade, sexo, nível de proficiência, língua materna, etc.). Todas as variáveis que influenciam a linguagem do aprendiz devem ser identificáveis, pois são críticas para a interpretação dos dados. Essas variáveis, segundo De Cock e Granger, são utilizadas como critério de busca pelos lexicógrafos e, por isso, as autoras consideram que “é necessário não apenas um *corpus* de L2, mas uma base de dados de L2 e uma plataforma projetada para auxiliar lexicógrafos [...]” (2005, p. 5). Para uso lexicográfico, é preciso que os erros de um *corpus* de aprendizes sejam localizados e as autoras descrevem quatro formas de fazer esse trabalho:

1. busca baseada em *corpus*: procuram-se no *corpus* ocorrências de tipos de erros já conhecidos;
2. busca dirigida por *corpus*: utiliza-se o *corpus* sem hipóteses preliminares; compara-se, por exemplo, listas de frequência de *corpus* de aprendizes com listas de frequência de *corpus* de falantes nativos e as diferenças são investigadas;
3. análise das concordâncias: listam-se as concordâncias para todas as palavras e analisam-se todas até achar erros, o que seria perfeito se não consumisse tanto tempo;
4. notação de erros: todos os erros do *corpus* recebem uma etiqueta apropriada; o método é árduo, mas, segundo as autoras, compensa em vista dos benefícios.

Essas formas de exploração divergem quanto ao esforço requerido. A forma 1 é mais rápida, porém exige como pré-requisito haver hipóteses já levantadas sobre dificuldades

1. Esta e as demais citações de autores estrangeiros são traduções nossas.

2. “for bilingualised dictionaries, only data from one specific national learner group can be used”

3. “what is needed is not simply an L2 corpus, but an L2 database and workbench designed to help lexicographers”

de aprendizes. A forma 2 é mais trabalhosa, mas pode revelar características para as quais ainda não se havia sequer levantado hipóteses. A forma 3 é um trabalho pouco sistematizado e consome muito tempo. A forma 4 é, segundo De Cock e Granger, a mais desejável, porém exige critério e definição de uma taxonomia de erros, pois a atividade está sujeita à influência de alto grau de subjetividade. O desafio de etiquetar erros em um *corpus* de aprendizes é discutida mais pormenorizadamente por Tono (2003).

A análise de um *corpus* de aprendizes para fins lexicográficos

sempre exigirá não apenas habilidades lexicográficas avançadas, mas também sólida experiência de ensino. Como não é fácil encontrar pessoas que tenham ambas habilidades, a exploração lexicográfica de *corpora* de aprendizes terá que ser geralmente apoiada em uma intensa colaboração entre lexicógrafos treinados e *professores de língua estrangeira* experientes.<sup>4</sup> (DE COCK & GRANGER, 2005, p. 14, grifo nosso)

Rundell e Granger (2007) relatam um projeto realizado pela Universidade Católica de Leuven, na Bélgica, para a editora de dicionários Macmillan, o qual resultou na produção de cerca de 100 notas de uso para o dicionário monolíngue da editora Macmillan para aprendizes de inglês. Essas notas focaram os erros mais abrangentes e recorrentes, mostrando exemplos do uso incorreto retirados de um *corpus* de aprendizes, esclarecendo as causas dos erros e apresentando alternativas corretas. Vejamos uma das notas de uso citadas pelos autores:

**information**

Remember you cannot make  
information plural. Do not say  
'informations'.

*Could you send me some information about your courses?*

*We've been able to find out several pieces of information.*

*For more information please contact our office.*

*For more informations please contact our office.*

O *corpus* utilizado por Rundell e Granger é o ICLE, que reúne redações em inglês produzidas por aprendizes de várias nacionalidades. A contribuição brasileira para o ICLE, chamada de BRICLE, está sendo desenvolvida sob a orientação de Berber Sardinha (2001).

Além do BRICLE, temos também um *corpus* de aprendizes de iniciativa nacional que reúne redações em cinco idiomas, inclusive o italiano: o CoMAprend<sup>5</sup> (TAGNIN, 2003).

4. "the analysis of learner corpora will always require not only expert lexicographical skills but also solid teaching experience. As it is no easy matter to find people who have both of these skills, lexicographical exploitation of learner corpora will generally need to rely on close collaboration between trained lexicographers and experienced ELT teachers."

5. <http://www.flch.usp.br/dlm/comet/comaprend.html>

Nem todos os tipos de erro têm o mesmo valor para a Lexicografia Pedagógica. De Cock e Granger afirmam: “Como todos os processadores de texto incluem corretores ortográficos, erros de ortografia poderiam ser vistos como sendo apenas de relevância marginal”<sup>6</sup> (2005, p. 8). Outros tipos, como os erros de escolha lexical e os erros léxico-gramaticais, ainda não são detectáveis pelos corretores automáticos, mas podem ser tratados pelo dicionário. No entanto, nem todas as dificuldades expressas na produção dos aprendizes de L2 podem ser resolvidas pela Lexicografia. Existem dificuldades que só podem ser superadas com o ensino e outras que nem o ensino consegue superar, como é o caso de tendências que não constituem propriamente “erros”, mas sim características da interlíngua.

## **O professor de italiano: entre a produção dos aprendizes e a reflexão sobre o dicionário bilíngue**

Como professores, estamos constantemente em contato com a produção oral e escrita dos alunos. Contudo, embora faça parte desse ofício corrigir os alunos das mais diversas formas, não costumamos colecionar os erros detectados, nem as propostas de correção. Essas informações, que se perdem no dia-a-dia, têm um grande potencial de aproveitamento lexicográfico. Se elas fossem sistematicamente registradas, seria possível verificar quais são as dificuldades comuns aos brasileiros e que, portanto, poderiam ser contempladas pelos dicionários dedicados a esse público.

A proposta deste artigo é, pois, sugerir um caminho para que os professores de italiano no Brasil aproveitem sua própria prática a fim de contribuir para o desenvolvimento/aperfeiçoamento de dicionários português-italiano que atendam necessidades dos aprendizes brasileiros relativas à produção oral e escrita em italiano.

Essa contribuição pode, além disso, fornecer subsídios para a primeira forma de exploração de um *corpus* de aprendizes apontada por De Cock e Granger (2005), ou seja, apontar erros que poderão ser verificados no *corpus* de aprendizes.

Faremos aqui uma analogia entre o trabalho de correção do professor e o trabalho de investigação baseado em um *corpus* de aprendizes. Um *corpus* computadorizado de aprendizes de língua estrangeira é uma reunião de exemplares de produção de alunos em língua estrangeira e pode ser constituído por textos de redações, de traduções para língua estrangeira ou por transcrições de produção oral dos aprendizes em diversas situações gravadas. A exploração desse tipo de *corpus* costuma ser feita com o auxílio dos mesmos softwares utilizados pela linguística de *corpus*, em especial o *Wordsmith tools*.

6. “As word processors all include automatic spell-checkers, orthographic errors could be regarded as of only marginal relevance.”

Por sua vez, o professor de línguas, durante sua prática, tem contato com o mesmo tipo de exemplares de produção de alunos que constituem um *corpus* de aprendizes, porém em escala muito menor. Pode-se dizer que, grosso modo, o professor trabalha diariamente com um *corpus* de aprendizes não sistematizado e não computadorizado, no qual observa tendências e características utilizando sua própria capacidade analítica, na qual, analogamente, a exploração de *corpus* de aprendizes computadorizados teria o auxílio de ferramentas automáticas.

O que pretendemos, contudo, não é sugerir que a observação empírica dos professores de italiano possa substituir a pesquisa baseada em *corpus* de aprendizes, mas sim afirmar que elas podem ser complementares e até sinérgicas, na medida em que a primeira pode fornecer insumo a ser explorado pela segunda.

A idéia que expomos é a de aliar o esforço dos professores de italiano ao desenvolvimento da Lexicografia bilíngue português-italiano, considerando que:

a identificação de erros na produção oral e escrita dos aprendizes de italiano é uma rotina no trabalho do professor de língua italiana;  
a maioria dos erros identificados tem relevância lexicográfica;  
a Lexicografia bilíngue português-italiano desenvolveu-se muito pouco no sentido pedagógico;  
os estudos baseados em *corpus* de aprendizes de italiano poderiam utilizar erros identificados pelos professores durante sua prática como hipóteses para fins de avaliação de relevância lexicográfica.

Para que os erros observados pelos professores de italiano possam servir de subsídios para a Lexicografia, seja diretamente, seja por intermédio da investigação em um *corpus* de aprendizes, é preciso que sejam devidamente registrados.

Uma vez que os professores de italiano percebam a relevância lexicográfica de suas observações diárias e passem a registrá-las sistematicamente, a distância entre a situação atual de carência de dicionários adequados à produção em italiano e uma situação ideal poderá ser abreviada.

Mas como constituir um registro das dificuldades dos aprendizes? Uma proposta simples seria manter um diário de correção. Nesse tipo de diário o professor poderia anotar a forma produzida pelo aluno e a forma correta. O diário poderia ser utilizado durante a tarefa de correção de textos produzidos em italiano: redações ou traduções (versões). Poderia também ser utilizado nas oportunidades em que o professor possa assistir a apresentações orais dos alunos, sem que sua participação seja especialmente exigida. Foram situações deste tipo, as miniaulas, que permitiram a coleta de amostras de dificuldades de

aprendizes brasileiros, algumas das quais serão utilizadas para exemplificar nossa proposta.

O diário de anotações de erros e de correções poderia ser, posteriormente, contrastado com o conteúdo dos dicionários a fim de descobrir possibilidades de melhoria. Essa prática poderia ser adotada inclusive nos programas de formação de professores de italiano em contexto universitário. Nesse caso, o professor-formador poderia propor que o cotejo entre os erros de produção e o conteúdo dos dicionários fosse realizado pelos próprios aprendizes (futuros professores), tarefa que contribuiria para uma formação crítica e reflexiva (SCHÖN, 1983, 1997; MOITA LOPES, 1996; ZEICHNER, 2003).

A fim de ilustrar como seria o tipo de registro de erros com relevância lexicográfica, utilizamos exemplos extraídos da análise de gravações de miniaulas de italiano, ou seja, de situações em que os alunos de Letras desempenhavam o papel de professores. Primeiramente anotamos a forma incorreta produzida pelo aprendiz de italiano (futuro professor); em seguida, acrescentamos notas explicativas sobre o erro, a serem redigidas pelo professor, destinadas a orientar o lexicógrafo que analisará esses registros a fim de aproveitar suas evidências nos dicionários. Incluímos também, com a mesma finalidade, palavras-chave indicando as entradas do dicionário que poderiam tratar cada dificuldade constatada. Vejamos alguns desses exemplos:

**Aprendiz:** *Ho già parlato questo due volte.*

**Nota:** O verbo *parlare*, é equivalente do verbo *falar* em vários contextos, *parlare di qualcuno o di qualcosa, parlare una lingua, parlare con qualcuno*. Mas neste caso usa-se apenas o verbo *dire* (*dire qualcosa*).

**Palavra-chave:** FALAR

**Aprendiz:** *Aspettate un po' perché ho che trovare il testo qui.*

**Nota:** O verbo *avere*, embora seja equivalente do verbo *ter* em vários sentidos, não pode ser usado com a conjunção *che* para expressar a noção de “dever”. Em italiano essa noção é bem expressa pelo verbo *dovere*.

**Palavra-chave:** TER

**Aprendiz:** *L'uso dell'articolo dipende sempre di una regola.*

**Nota:** Em italiano se diz *dipende da*.

**Palavra-chave:** DEPENDER

**Aprendiz:** *Prima, ognuno deve scrivere che cosa farebbe se guadagnasse un milione di dollari.*

**Nota:** O verbo usado em italiano para a palavra “ganhar” nos sentido de ganhar um jogo ou um prêmio é *vincere*.

**Palavra-chave:** GANHAR

Essas dificuldades não estão contempladas na maioria dos dicionários português-italiano disponíveis no mercado brasileiro. Devido a limitações de espaço, apenas nos dois próximos exemplos contrastaremos a produção oral dos aprendizes com o conteúdo de dicionários português-italiano, mas apresentaremos, primeiramente, a produção do aprendiz com as notas que poderiam ser redigidas pelo professor a fim de orientar o lexicógrafo.

**Aprendiz:** *Posso spegnere la lavagna?*

**Nota:** Nesse exemplo, temos o verbo *spegnere*, que corresponde ao verbo *apagar* do português em contextos como: *spegnere la luce*, *spegnere la sigaretta*. Mas, quando nos referimos a apagar algo escrito, em italiano, é preciso usar *cancellare*.

**Palavras-chave:** APAGAR, LOUSA

Vejamos como os três dicionários consultados neste trabalho apresentam o item lexical *apagar*:

#### **MICH**

*v.t* **1** spegnere, smorzare. **2** cancellare, cassare. **3** abbuiare. *v.pr* **4** spegnersi.

#### **RID**

*v.t.* spegnere, smorzare, cancellare; *v.p.* spegnersi, estinguersi.

#### **GAR**

*v.t.* spegnere, estinguere, ammorzare, smorzare; eliminare, cancellare, fare sparire, sopprimere; domare (*un incendio*); annichilire; attenuare, placare; uccidere, ammazzare; chiudere (*un apparecchio elettrico*). *-se v.pr.* spegnersi, estinguersi, affievolirsi, smorzarsi, diminuire, svanire, ridursi; morire; fermarsi.

Muito embora o terceiro dicionário (GAR) apresente uma lista bem mais extensa de possíveis equivalentes em italiano para o item lexical *apagar*, não solucionaria a dúvida do aluno que desejasse usar a palavra no sentido de apagar algo escrito. Nesses exemplos, para decidir qual o equivalente apropriado para seu contexto, o aluno teria que consultar, em um dicionário monolíngue de italiano, cada um dos equivalentes sugeridos nesses verbetes e, mesmo assim, poderia não obter as informações necessárias, pois os dicionários monolíngues não têm por premissa apresentar informações relevantes do ponto de vista contrastivo. Assim, o dicionário próprio para registrar tais informações seria mesmo o bilíngue português-italiano.

Vamos a outro exemplo:

**Aprendiz:** *Quanti alunni ha oggi in classe?*

**Nota:** O aprendiz procura transferir a extensão semântica do verbo “ter” em português para o verbo *avere* (ter) em italiano. O verbo *avere* em italiano pode ser usado apenas no sentido de “possuir, ter”, mas não no sentido de “haver”, como ocorre no português. O verbo “haver” em italiano corresponde a *esserci* (con concordância no singular ou plural; por exemplo: *c'è, ci sono*).

**Palavra-chave:** TER

Vejamos como isso é tratado nos dicionários português-italiano, consultando o verbo *ter*:

**MICH:**

*vaux* **1** avere. *vt* **2** possedere, tenere. **3** godere. **ter o que fazer** avere da fare. **ter (algo) para dar e vender** averne da vendere.

**RID:**

*a.aux.* avere; *v.t.* tenere; possedere, *v.p.* tenersi, stimarsi.

**GAR:**

*v.t.* avere. tenere; fruire, godere; detenere, indossare, portare, calzare, vestire; contendere, comprendere; ottenere, conquistare, acquistare; raggiungere; mantenere, conservar; valere, importar; prendere; ~ **algo de bom** avere qcs di buono; ~ **alguém em casa** tenere, ospitare qcn in casa; ~ **razão** avere ragione; ~ **sucesso em algo** avere successo in qcs; ~ **fome/pressa/calor** avere fame/fretta/calore; ~ **bom**

**êxito** riuscire; **o que é que você tem?** che cos'hai?, che cosa c'è che non va?; **quantos anos você tem?** quanti anni hai?; **tem três meses que cheguei** c'è tre mesi da quando io arrivai [*sic*]; **o que você tem contra?** cos'hai contro?; **tenho para mim que...** io opino, ritengo che...; ~ **que fazer** avere da fare; ~ **que ouvir certas coisas** dovere sentire certe cose; ~ **uma tarde chata** passare un pomeriggio annoiato; **não ~ onde cair morto** essere povero in canna; **tenha paciência!** calma! non prendertela!  
**2.** v.í. avere, essere ricco, possedere. **3.** v.aus. ~ **que/de fazer algo** dovere fare qcs; ~ **como fazer algo** essere capace di fare qcs; **não tenho nada a ver com isso** non ho niente che vedere con quello. ~-**se** v. pr. tenersi, mantenersi, sostenersi, reggersi, reputarsi, giudicarsi; equilibrarsi, tener fermo, fermarsi; ~ **por um grande homem** tenersi per un grande uomo.

Como vemos, a dificuldade não está contemplada nos dicionários, nem mesmo no mais atual (GAR, de 2006), que traz maiores detalhes no verbete. Além disso, podemos afirmar que o fato de o verbo *aver* ser dado como primeiro equivalente para *ter* pode levar o aprendiz a incorrer em erro. Assim, mesmo que o aprendiz decidisse consultar esses dicionários, não teria sido possível evitar o erro. Agora vejamos como a informação dicionarística poderia ser complementada por uma nota de uso, com base na evidência fornecida por esse exemplo:

**ter:** no sentido de *haver*, como em: **Quantos alunos tem hoje na classe?** deve ser traduzido pelo verbo *esserci*, que é usado na terceira pessoa do singular - *c'è* - e na terceira pessoa do plural - *ci sono*. No exemplo, então, teríamos: *Quanti alunni ci sono in classe?* e não *Quanti alunni ha oggi in classe?*

É importante observar que, se o aprendiz procurasse o verbo *haver*, encontraria nota semelhante a essa que propomos para o verbo *ter*. No entanto, o uso do verbo *haver* predomina no registro culto do português do Brasil e a possibilidade de consultá-lo talvez nem sempre ocorra ao aprendiz. No verbete *haver* do MICH, por exemplo, há uma referência cruzada para o verbo *essere*, na seção italiano-português, que poderia resolver claramente a questão:

**haver** v aux 1. avere. v impress 2. esserci, esistere. há (no singular) c'è. há (no

plural) ci sono. haver de fazer avere da fare. não há de quê! non c'è di che! prego! di niente! Veja nota em **essere**. (MICH)

Nota em *essere*:

\*\*Esserci é usado apenas nas terceiras pessoas, singular e plural, de acordo com a quantidade de coisas ou pessoas a que se refere. Assim, no singular: *c'è qualcosa nel pacco?* / tem alguma coisa no pacote? *cosa c'è di nuovo?* / o que há de novo? E no plural: *ci sono storie fantastiche nel libro* / há histórias fantásticas no livro. *ci sono persone che non sanno perdere* / tem pessoas que não sabem perder. (MICH)

Os outros dois dicionários, entretanto, não esclareceriam, de maneira satisfatória, a necessidade do aprendiz;

**haver** *v aux* avere; *v impess* esserci, esistere; **haver de fazer** dovere. (RID)

**haver 1.** *vt* avere, possedere, tenere, indossare; portare, calzare, vestire; comprendere, contenere; sentire, provare; ottenere, conseguire; considerare, supporre, giudicare, riflettere, decidere; prendere, ricevere. **2.** *v impess* esistere, essere; succedere, accadere, avvenire; **não há nada aqui** non c'è niente qui; **havia** c'era; **amanhã não há correio** non c'è posta domani; **há anos** anni fa, da anni; **há muito tempo** molto tempo fa; **haja o que houver** accaduta quel che accaduta; **não há de quê!** prego! non c'è di che!; **há casos em que** ci sono casi in cui; **3.** *v.i.* essere possibile; **hei de ir** devo andare o io andrò **-se** *v.pr* portarsi, procedere, regolarsi, darsi; ~ **com alguém** rendere conto a qcn. (GAR)

Há casos, porém, de erros detectados que não poderiam ser evitados com o uso do dicionário, como, por exemplo, o uso do verbo no infinitivo em italiano ao tentar expressar um verbo conjugado no tempo que corresponderia ao futuro do subjuntivo em português. Nesse caso, e em outros semelhantes, só o conhecimento das correspondências entre tempos verbais do português e do italiano poderia ter evitado o erro, informação que não caberia na microestrutura de um dicionário.

Há de se observar, ainda, que os itens lexicais mais frequentes, que são, não coincidentemente, também os mais polissêmicos, provavelmente gerarão verbetes muito extensos, com diversas notas de uso. Isso é uma característica de dicionários de apoio à produção, pois é precisamente o uso dos itens lexicais mais frequentes que apresenta maior dificuldade para os aprendizes de uma língua estrangeira.

## Considerações finais

Apontamos como as evidências de dificuldades encontradas na produção de aprendizes de italiano poderiam ser transformadas em informações lexicográficas. Contudo, o professor de italiano interessado nessa proposta há de se perguntar: “Como articular essa contribuição?”.

Sabemos que é preciso construir um caminho para que as anotações do professor sejam transformadas em contribuições efetivas aos dicionários. Podemos aventar algumas idéias, mas é possível que cada leitor tenha outras igualmente factíveis.

Poderia ser constituído um banco de dados de erros de aprendizes de italiano que fosse alimentado colaborativamente por professores de italiano cadastrados. Iniciativas desse tipo poderiam ser associadas a projetos de exploração de *corpora* de aprendizes de italiano com fins lexicográficos, uma vez que os erros constituiriam hipóteses a serem verificadas no *corpus*.

Outra idéia seria a construção colaborativa de um dicionário aberto, ou seja, um dicionário de acesso livre na internet. Esse trabalho teria que ser conduzido por lexicógrafos e, além disso, os professores de italiano teriam que receber um treinamento para transformar suas anotações em matéria lexicográfica.

Convênios entre editoras de dicionários e uma equipe de professores poderiam ser outro caminho, sem esquecermos que há projetos de elaboração de dicionários bilíngues português-italiano e italiano-português também de iniciativa acadêmica, como é o caso do Projeto (CNPq) para desenvolvimento de um dicionário didático, coordenado por Paola Baccin.

Nossa proposta limita-se, no entanto, a ressaltar o potencial de aproveitamento lexicográfico inerente ao papel avaliativo do professor de língua italiana.

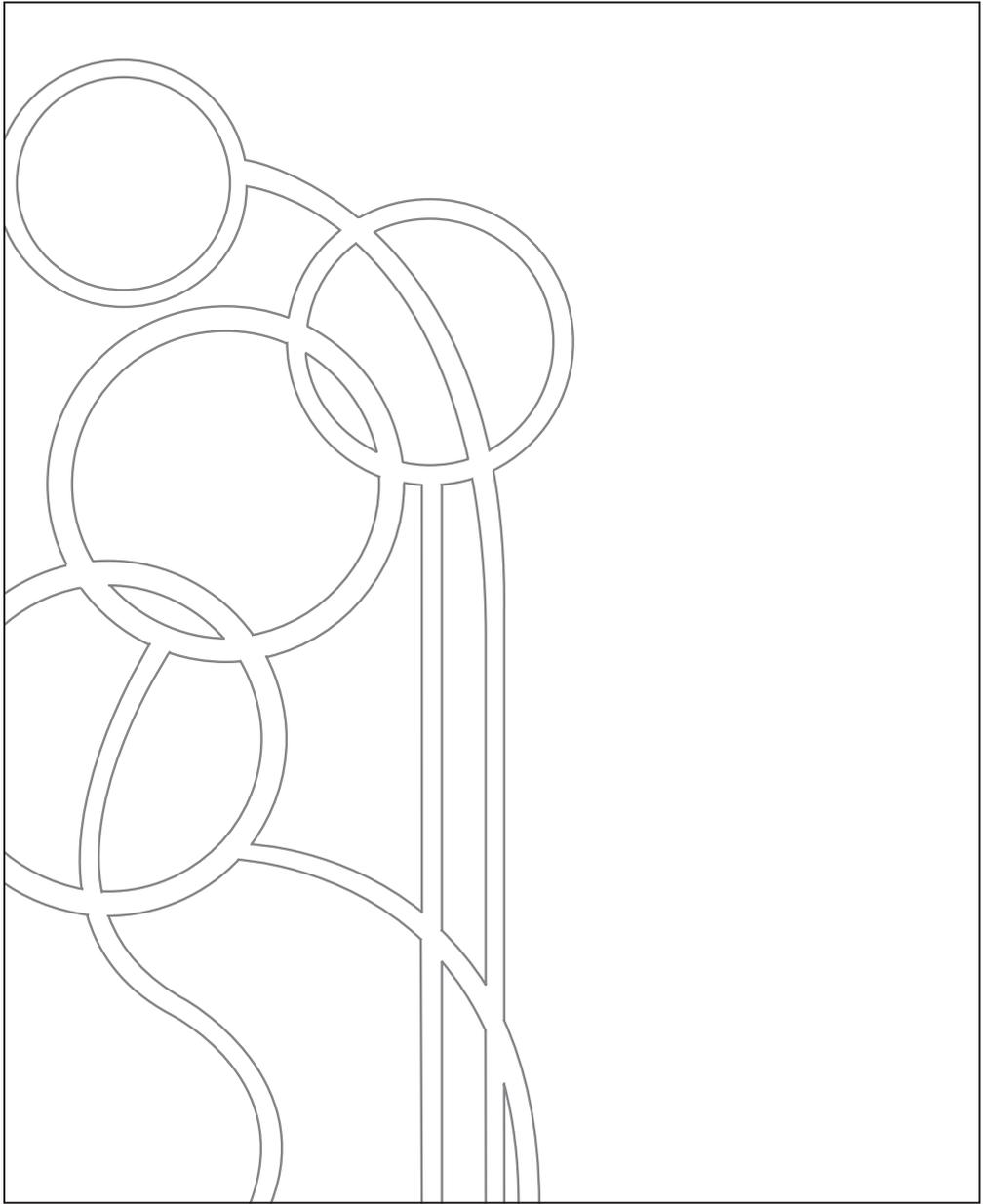
Além do evidente ganho que essa proposta traria para a Lexicografia bilíngue português-italiano, também o ensino poderia ser beneficiado. Refletir criticamente sobre a tarefa de avaliar a produção dos alunos e relacioná-la ao conteúdo dos dicionários bilíngues pode ampliar as expectativas de atuação tanto do professor em serviço quanto dos professores de italiano em formação, representando um dentre vários caminhos válidos para contextos de formação de cunho reflexivo.

## Referências bibliográficas

- ALVES, A.T. *Dicionário Rideel italiano-português e português-italiano*. São Paulo: Rideel, 2005.
- BAKER, M. Corpus Linguistics and Translation Studies: Implications and Applications. In: BAKER, M.; FRANCIS, G.; TOGNINI-BONELLI, E. (eds.) *Text and Technology. In honour of John Sinclair*. Philadelphia/Ams-terdam: John Benjamins, 1993. p. 233-250.
- BERBER SARDINHA, T. *O corpus de aprendiz BR-ICLE*. São Paulo: Puc-Lael, 2001. Disponível em: [www.lael.pucsp.br/~tony/2001bricle](http://www.lael.pucsp.br/~tony/2001bricle). Acesso em: 31/07/2005.
- BINON, J.; VERLINDE, S. A contribuição da lexicografia pedagógica à aprendizagem e ao ensino de uma língua estrangeira ou segunda. In: LEFFA, V. J. (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 95-118.
- CAZDEN, C.B. *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann, 2001.
- CICUREL, F. *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*. Paris: Cle International, 1985.
- COWIE, A. P. *English dictionaries for foreign learners: a history*. Oxford: Oxford University Press, 1999. p. 1-50.
- DE COCK, S. GRANGER, S. Computer Learner Corpora and Monolingual Learners' Dictionaries: the Perfect Match. In: TEUBERT W.; MAHLBERG M. (eds.) *The Corpus Approach to Lexicography. Special issue of Lexicographica 20*, 2005.
- DOLEZAL FT., MCCREARY D.R. Pedagogical Lexicography today: a critical bibliography on learners' dictionaries with special emphasis on language learners and dictionary users. *Lexicographica Series Maior 96*. Tübingen: Niemeyer, 1999.
- GRANGER, S. Computer learner corpus research: current status and future prospect. In: CONNOR, U. and UP-TON, T. A. (eds.) *Applied Corpus Linguistics: A multidimensional Perspective*. Amsterdam & Atlanta: Rodopi, 2004. p. 123-145.
- GRANGER, S. From CA to CIA and back: An integrated approach to computerized bilingual and learner corpora. In: AIJMER K.; ALTENBERG B. and JOHANSSON M. (eds.) *Languages in Contrast. Text-based cross-linguistic studies*. Lund Studies in English. Lund: Lund University Press, 1996. p. 37-51.
- LAUAND, C.A. *Dicionário português-italiano*. São Paulo: Garnier, 2006.
- MOITA LOPES, L.P. A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996. p. 179-190.
- POLITO, A. G. *Dicionário escolar italiano*. São Paulo: Melhoramentos, 2005.
- RUNDELL, M. GRANGER, S. From corpora to confidence. *English Teaching Professional*. Issue 50, May 2007.
- SHCHERBA, L. V. Towards a General Theory of Lexicography (traduzido por D. FARINA a partir do original russo de 1940). *International Journal of Lexicography*, n. 8, v. 4, p. 314-350, Oxford University Press, 1995.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 77-91.
- \_\_\_\_\_. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

- SINCLAIR, J.; BRAZIL, D. *Teacher talk*. Oxford: Oxford University Press, 1982.
- SINCLAIR, J.; COUTHARD, M. *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press, 1975.
- TAGNIN, S. E. O. A multilingual learner corpus in Brazil. *CORPUS LINGUISTICS 2003 CONFERENCE. Learner Corpus Workshop*. Lancaster University. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlm/comet/artigos/A%20multilingual%20learner%20corpus%20in%20Brazil.pdf>. Acesso em: 16/11/2006.
- TONO Y. Learner corpus: design, development and applications. In: ARCHER et al. (eds.) *Proceedings of the Corpus Linguistics 2003 Conference (CL 2003)*. Technical Papers 16. Lancaster University: University Centre for Computer Corpus Research on Language, 800-809, 2003.
- VASSALLO, M.L. Il parlante nativo, un fantasma da esorcizzare. *Revista de Italianística*, São Paulo, v. 9, p.219-226, 2004.
- ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R.L.L. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p 35-56.
- WELKER, H. A. *O uso de dicionários*. Brasília: Thesaurus: 2006.





# ESTUDOS LINGÜÍSTICOS





# A EROSÃO LINGUÍSTICA EM ITALIANOS CULTOS EM CONTATO PROLONGADO COM O PORTUGUÊS DO BRASIL: OS CLÍTICOS E ALGUNS EFEITOS NA ESTRUTURA DO ENUNCIADO

**TOMMASO RASO**  
**HELOISA PEREIRA VALE**

**ABSTRACT:** Questo lavoro esamina la perdita di alcuni pronomi clitici e il legame che tale perdita ha con particolari strutture sintattico-pragmatiche dell'enunciato in italiani colti in contatto prolungato con il portoghese brasiliano (PB). Dall'analisi di dati estratti da *corpora* di italiani monolingui, brasiliani monolingui e italiani bilingui emergono le considerazioni seguenti. Tutti i pronomi analizzati (*lo* accusativo, *ci* locativo e *ne* nei suoi vari valori) subiscono, sia pure in misura diversa, una perdita consistente. Al contrario abbiamo un aumento delle forme di *esserci* dovuto a strategie di semplificazione lessicale. L'analisi del pronome *lo* mostra, tuttavia, che non si ha riduzione, ma aumento di occorrenza, quando il pronome è anaforico di un costituente dislocato a sinistra. L'analisi della struttura dell'enunciato nei monolingui italiani e brasiliani mostra che in questi ultimi si ha una frequenza di gran lunga maggiore di tematizzazioni, il che spiegherebbe l'alta occorrenza del pronome nei bilingui quando esso è richiesto dalla principale strategia tematizzante in italiano.

**PAROLE CHIAVE:** erosione linguistica; sistema pronominale; struttura dell'enunciato; italiano; portoghese brasiliano.



RESUMO: Este trabalho examina a perda de alguns pronomes clíticos e a ligação que essa perda mostra com algumas específicas estruturas sintático-pragmáticas do enunciado em italianos cultos em contato prolongado com o português do Brasil (PB). A partir da análise de dados extraídos de *corpora* de italianos monolíngues, brasileiros monolíngues e italianos bilíngues, emergem as considerações seguintes. Todos os pronomes analisados (*lo* acusativo, *ci* locativo e *ne* em suas várias funções) são perdidos em quantidade considerável, mesmo se em medidas diferentes. Ao contrário, notamos um aumento das formas de *esserci* devido a estratégias de simplificação lexical. A análise do pronome *lo* mostra, contudo, que não há redução, mas aumento das ocorrências, quando o pronome é anafórico de um constituinte deslocado à esquerda. A análise da estrutura do enunciado em monolíngues italianos e brasileiros mostra que estes últimos apresentam uma frequência muito maior de tematizações, o que explicaria a ocorrência alta do pronome nos bilíngues quando é requerido pela principal estratégia tematizante em italiano.

PALAVRAS-CHAVE: erosão linguística; sistema pronominal; estrutura do enunciado; italiano; português do Brasil.

ABSTRACT: This article studies attrition effects in some clitic pronouns and the link that such attrition presents with some particular syntactic-pragmatic constructions of the utterance in cultivate italians in long term contact with Brazilian Portuguese (PB). Analyzing data from corpora of monolingual Italians, monolingual Brazilians and bilingual Italians, it is possible to make the following observations: all the pronouns that were analyzed (accusative *lo*, locative *ci* and the pronoun *ne* in all its functions) present attrition, even if in different degrees; the analysis of *lo* shows, however, that it does not undergo loss when the pronoun is an anaphoric left-cleft constituent, on the contrary, there are even more occurrences in such function; the analysis of utterance structure in monolingual Italians and monolingual Brazilians shows that for the latter there is a higher frequency of thematization, which could explain the higher occurrence of the pronoun in the bilinguals when it is mandatory in the main thematization strategy in Italian.

KEYWORDS: language attrition; pronominal system; utterance structure; Italian;

## 1. Objetivo do trabalho e contextualização

**L**este trabalho pretende examinar a erosão linguística do sistema pronominal clítico de italianos cultos em contato prolongado com o português brasileiro (PB). Em particular, a análise trata de dados relativos aos pronomes acusativos de terceira pessoa, aos *ci* locativos, aos *ci* atualizantes e lexicalizantes e aos *ne*, nos seus diversos valores, exceto os lexicalizantes. Os dados analisados foram extraídos de três tipologias de *corpora* diversas: um *corpus* de bilíngues compilado na Universidade de São Paulo (USP),<sup>1</sup> dois *corpora* de monolíngues italianos, constituídos do LIP<sup>2</sup> e do *corpus* LABLITA,<sup>3</sup> e finalmente um *corpus* de monolíngues brasileiros constituído do NURC-Rio.<sup>4</sup>

A análise da erosão pronominal, conforme se verá, nos conduziu a identificar algumas funções pronominais que, desempenhando um papel importante nas estruturas de interface entre sintaxe e pragmática, revelam interessantes características da estruturação do enunciado no confronto a três entre brasileiros, italianos e bilíngues.

1.2 O conceito de erosão linguística é entendido, segundo a definição de Köpke e Schmid (2004, p. 5), como “*non-pathological decrease in proficiency in a language that had previously been acquired by an individual, i. e. intragenerational loss*”.<sup>5</sup> Entendemos por italianos cultos indivíduos que tenham vivido na Itália até a idade adulta, que tenham frequentado os estudos na Itália ao menos até o término da escola superior e que se tenham formado, na Itália ou em um outro país. Ter frequentado ao menos treze anos de escola na Itália garante uma plena aquisição da L1, evitando assim o risco de que os aparentes fenômenos de erosão sejam na realidade devidos a uma aquisição incompleta. O diploma de graduação permite pressupor uma competência metalingüística que garante

1. Publicado na *Revista de Italianistica*, 1997. Esse *corpus* foi posteriormente ampliado durante o desenvolvimento de um projeto coordenado por Raso.

2. DE MAURO, 1993.

3. Disponível em: <http://lablita.dit.unifi.it/corpora/>.

4. Disponível em: <http://www.lettras.ufrj.br/nurc-rj/>. Para as pesquisas sucessivas se poderá contar com o *corpus* C-ORAL-BRASIL (coordenado por T. Raso e H. Mello), que se apresenta como a quinta ramificação do C-ORAL-ROM (CRESTI-MONEGLIA, 2005), do qual segue arquitetura e critérios de segmentação.

5. Para uma discussão sobre os vários aspectos envolvidos no conceito de erosão, vejam-se ao menos Selinger e Vago, 1991; Cook, 2003; Schmid et al., 2004.

um grau suficiente de reflexão e controle sobre a própria produção linguística. Por contato prolongado com o PB, em princípio, consideramos um período mínimo de permanência de oito anos, já que os estudos sobre a erosão parecem concordar em considerar que o processo de perda substancialmente se completa nos primeiros dez anos de permanência no exterior.<sup>6</sup> Todavia, os dados relativos a este estudo foram todos extraídos de informantes que, no momento das entrevistas, no meado dos anos noventa, residiam no Brasil há pelo menos vinte anos, e em vários casos há muito mais tempo.

## 2. O sistema pronominal: aspectos em comparação

### 2.1 Os clíticos objeto de análise

O sistema dos clíticos em italiano é, como se sabe, muito complexo. Mesmo sendo um dos principais sistemas em reestruturação no italiano contemporâneo,<sup>7</sup> é sem dúvida possível definir o seu uso sincrônico. Este uso não encontra correspondência no uso brasileiro para nenhum dos clíticos examinados neste trabalho. A começar pelo pronome acusativo *lo* e suas várias formas, o equivalente do uso italiano exemplificado em (1):

(1) Ho comprato una camicia nuova, ma ancora non l'ho usata

pode ser tomado em PB com as variantes exemplificadas em (2)-(4), respectivamente com objeto nulo, pronome tônico e pronome clítico:

(2) Comprei uma camisa nova, mas ainda não usei

(3) Comprei uma camisa nova, mas ainda não usei **ela**

(4) Comprei uma camisa nova, mas ainda não **a** usei

O significado da expressão não muda minimamente em PB; a única diferença é que (4) é reservada ao registro escrito de média e alta formalidade e ao falado de formalidade muito alta. Disso deriva que (2) e (3) são muito mais usadas e juntas cobrem quase a inteira distribuição da diamesia oral e parte da diamesia escrita.

Para os outros pronomes a situação é muito similar, mesmo com algumas particularidades: conforme o pronome, o uso do clítico é impossível, como em (5) para exprimir a função locativa equivalente ao italiano **ci**, onde, porém, é possível uma recuperação adverbial do locativo, ou em (6) para exprimir o equivalente do **ne** partitivo:

6. Köpke e Schmid, 2004.

7. Sobre as tendências do sistema pronominal em italiano, cf. Vanelli, 1999; Berretta, 1994; Lorenzetti, 2002; Leone, 2003.

- (5) Sei già stato in Italia? Sì, **ci** sono stato l'anno scorso VS. Sim, fui (pra lá) o ano passado
- (6) Di mele **ne** ho comprati due chili VS. De maçãs comprei dois quilos

## 2.2 Outros clíticos

No caso do pronome reflexivo, do recíproco ou do pseudo-reflexivo, está em curso uma forte tendência à perda do pronome, que opera com força maior em certas diatopias (por exemplo na região de Minas Gerais), em diafásias mais coloquiais e em diastratias mais baixas, mas que está em expansão por toda parte e, com intensidades diversas, em todas as diafásias e diastratias. Os resultados possíveis variam, no entanto, segundo a função do pronome, mas também segundo o tipo lexical. No caso do reflexivo, podemos ter tanto a forma com o pronome quanto a sem o pronome, como em (7), mas alguns verbos podem selecionar apenas uma forma, como em (8) ou (9), ou ter forte preferência por uma das duas. Todavia, está claramente em expansão a forma sem o pronome, como mostram casos do tipo (10), em que tende a se expandir a forma sem o pronome, há poucas décadas ainda sentida sem dúvida como não gramatical.

- (7) **Mi** sono asciugato bene VS. Enxuguei bem / **Me** enxuguei bem
- (8) **Mi** lavo le mani VS. Eu lavo as mãos
- (9) **Si** è ucciso = Ele **se** matou
- (10) **Si** è tagliato (con un coltello) VS. Ele **se** cortou (com uma faca) / Ele cortou (com uma faca)

Também para o recíproco está em forte expansão a forma sem pronome, que geralmente se põe ao lado, e não se substitui inteiramente, da forma com o pronome, como em (11) e (12). Naturalmente nem todos os verbos permitem a supressão do pronome, sob pena de mudança de significado; um caso extremo é o de (13):

- (11) **Si** sono incontrati ieri VS. Eles encontraram ontem / Eles **se** encontraram ontem
- (12) **Si** sono baciati VS. Eles beijaram / Eles **se** beijaram
- (13) **Si** sono visti = Eles **se** viram

Muito interessante é o que se verifica para os pseudorreflexivos. Em (14), por exem-

plo, é gramatical a forma sem o pronome, como em vários outros verbos. Note-se que em casos como esse a forma transitiva e a intransitiva do verbo são iguais; a desambiguação é devida ao contexto linguístico. Em (15), mesmo sendo preferida a forma pronominal, não é raro escutar aquela sem pronome também em falantes cultos:

- (14) *Si* è tagliato i capelli VS. Ele cortou o cabelo
- (15) *Si* è interessato molto al progetto VS. Ele *se* interessou muito pelo projeto / Ele interessou muito pelo projeto

Em síntese, o uso do PB registra uma forte tendência à eliminação dos clíticos, mais ou menos marcada conforme o pronome e a função, e em fase mais ou menos avançada segundo a variante regional, situacional e sociocultural.<sup>8</sup> Destacamos que os informantes por nós utilizados para a presente pesquisa são todos residentes em São Paulo, área que tende a conservar os clíticos, e todos aprenderam o PB antes da metade dos anos setenta, quando o uso do pronome era muito mais comum.

### 3. Dados e análise: os clíticos

#### 3.1 Quadro geral

A simples contagem das formas presentes sobre o total de 18.080 palavras para cada uma das três tipologias de *corpora* em textos comparáveis (essencialmente entrevistas) forneceu o quadro indicado na tabela 1:

**TABELA 1**

CLÍTICOS	BILÍNGUES	ITALIANOS MONOLÍNGUES
<i>lo</i> acusativo	166 (-45,4%)	304
<i>ci</i> atualizante e lexicalizante	120	117
<i>ci</i> locativo	24 (-38,4%)	39
<i>ne</i> partitivo, locativo, argumental	14 (-52,8%)	29
<b>TOTAL</b>	324 (-33,8%)	489

8. Para o sistema pronominal do PB, ver Neves, 2000; Cunha e Cintra, 2001; Carvalho, 2002; Perini, 2002; Silva, 2002. Duarte (1989) nos mostra que a variação de uso resulta de condicionamentos linguísticos (morfológico, sintático e semântico) e extralinguísticos (social – escolaridade e faixa etária – e estilístico). Câmara Júnior (1972) faz um interessante estudo comparativo sobre o sistema pronominal nas variantes portuguesa e brasileira do português, no qual assevera que o pronome tônico *ele* firmou-se como uma forma sintática invariável, que, à maneira dos nomes e dos demonstrativos, pode ser empregada em todos os casos, mesmo no acusativo, em que tomaria o lugar vazio deixado por *o*. Bagno (2001) aborda a distância entre a verdadeira língua falada e escrita pelos brasileiros cultos e a norma-padrão veiculada pelas gramáticas normativas.

Observando os dados não desagregados, nota-se uma redução geral dos clíticos de cerca de 34%, mais acentuada para o *ne*, no qual, porém, há menos ocorrências em números absolutos, e para o pronome acusativo de terceira pessoa (*lo* e as formas alternativas), pouco mais acentuado do que a média para o locativo *ci*, enquanto parece não haver erosão para o *ci* denominado atualizante e para o lexicalizante, que aqui vêm tratados juntos por comodidade expositiva. Desagregando os dados conclui-se, no entanto, que o quadro é bem mais complexo. Antes de verificar a situação em detalhe é necessário, porém, considerar que a redução do *ci* locativo poderia estar subestimada. Isto por causa do tema das entrevistas aos bilíngues, que trata em grande parte da passagem do lugar de origem à nova destinação brasileira e induz, portanto, uma maior frequência de sintagmas com função locativa e, conseqüentemente, uma sua retomada anafórica com o pronome. A particular natureza desses textos requer, portanto, uma verificação em outros textos. De qualquer forma, pode-se concluir que a perda de clíticos é, nesse caso, de pelo menos 38,4%.

### 3.2 A análise

3.2.1 A desagregação dos dados é mais simples se partirmos dos pronomes *ci* com valor atualizante ou lexicalizante. A tabela 2 mostra, justamente, quão diverso é o quadro apresentado a partir das duas tipologias de falantes:

**TABELA 2**

<b>TYPES LEXICAIS</b>	<b>TOKENS BILÍNGUES</b>	<b>TOKENS ITALIANOS MONOLÍNGUES</b>
ESSERCI	107 (89%)	57 (42,7%)
AVERCI	10 (8,3%)	59 (43,5%)
ENTRARCI	0	3
METTERCI	1	1
GUADAGNARCI	0	1
VOLERCI	0	1
IMPIEGARCI	0	3
RIMANERCI	0	1
TENERCI	1	0
SAPERCI FARE	1	0
<b>TOTAL TYPES</b>	<b>3</b>	<b>6</b>
<b>TOTAL TOKENS</b>	<b>3</b>	<b>10</b>

É fácil notar, observando a tabela 2, que a homogeneidade que os dados desagregados apresentavam é apenas aparente. Comparando o comportamento dos italianos monolíngues com o dos bilíngues, aparecem imediatamente três diferenças:

1. nos bilíngues a frequência de *esserci* é altíssima e constitui quase 90% das ocorrências. Naturalmente também nos italianos monolíngues a frequência de *esserci* é alta, mas se limita a 42,7%;

2. ao contrário, a frequência de *averci* é de apenas 8,3% nos bilíngues, enquanto nos monolíngues supera, mesmo que em pouco, a frequência de *esserci* e alcança 43,5%;

3. por fim, enquanto nos bilíngues os *types* com *ci* lexicalizantes são apenas três, para um total de seis *tokens*, nos monolíngues são seis para um total de dez *tokens*. Nesse caso os números são pequenos e deverão ser verificados em um *corpus* maior, mas, como se verá, constituem uma indicação muito útil.

Uma distribuição tão diversa em números totais praticamente idênticos se explica, a nosso ver, do seguinte modo: a maior ocorrência de *averci* nos monolíngues em relação aos bilíngues é ligada ao diverso estatuto que a expressão reveste no italiano falado contemporâneo em relação ao da época de aquisição dos informantes bilíngues por nós considerados. Estes, como foi dito, na metade dos anos noventa já viviam no Brasil há pelo menos vinte anos, e em muitos casos há muito mais tempo. A forma *averci* foi *substandard* até poucas décadas atrás. É, portanto, compreensível encontrá-la bem representada em *corpora* como o LIP ou o LABLITA, mas não em um *corpus* de falantes que adquiriram o italiano antes da última grande guerra e emigraram para o Brasil entre os anos quarenta e o início dos anos setenta.

O enorme percentual de *esserci* nos bilíngues é provavelmente devido à erosão lexical. Na verdade *esserci* se presta como forma genérica para muitos verbos de estado, como mostra o fato de que o enunciado (16) pode perfeitamente prestar-se a substituir (17)-(19):

(16) Alla riunione **c'erano** anche due americani

(17) Alla riunione **parteciparono** anche due americani

(18) Alla riunione **erano presenti** anche due americani

(19) Alla riunione **furono invitati** anche due americani

Uma confirmação indireta de que o alto número de *esserci* deve ser fruto de estratégias de simplificação lexical se tem contando os casos nos quais *esserci* reveste uma precisa função informativa e possui valor apresentacional.<sup>9</sup> Os casos de *esserci* apresentacional são precisamente 15 nos bilíngues e 11 nos monolíngues. Trata-se de uma diferença que, com estes valores absolutos, não é estatisticamente significativa.

9. Um exemplo de *esserci* com valor apresentacional é *c'è un signore che vuole parlare con te (tem um senhor que quer falar com você)*, ao invés da forma *un signore vuole parlare con te (um senhor quer falar com você)*. A forma apresentacional normalmente é explicada com base em princípios cognitivos-informacionais. O que se pensa é que ela torna mais leve cognitivamente uma estrutura muito pesada porque acumula muita informação nova. A forma *um senhor quer falar com você* impõe ao interlocutor o processamento de um referente novo e de uma informação nova sobre ele em tempos e elementos linguísticos mínimos. Ao contrário, a forma apresentacional oferece primeiro a informação sobre a existência de um referente novo e depois apoia sobre essa informação, que se torna de alguma maneira dada, a segunda informação.

3.2.2 Observemos agora o que acontece se desagregarmos os dados relativos ao pronome acusativo **lo**. A tabela 3 ilustra um quadro mais detalhado.

**TABELA 3**

CLÍTICOS	BILÍNGUES	ITALIANOS MONOLÍNGUES
Total pronomes acusativos <i>lo, la, le, li, l'</i>	166 (-45,4%)	304
Em enunciados com deslocamento à esquerda	29 (+25%)	23
Em enunciados com deslocamento à direita	13 (-54%)	28

A partir dos dados da tabela 3 podem-se imediatamente fazer as seguintes considerações: a perda média dos pronomes acusativos é de 45,4%. Não há dúvida, portanto, de que os bilíngues tendem fortemente a perder o uso do clítico acusativo. Todavia, se observamos apenas os casos nos quais o clítico desenvolve uma função anafórica ou catafórica de um constituinte deslocado, ficamos surpresos. Com efeito, se contamos as ocorrências de pronomes em enunciados que apresentam constituintes deslocados à esquerda, onde o pronome tem função anafórica, nos damos conta de que as ocorrências nos bilíngues são superiores àquelas dos italianos monolíngues em 25%. Vale dizer que, nesta função, não só não se verifica a perda que, em média, é de 45,4%, mas se registra mesmo uma ocorrência superior. Isso de um lado nos diz que a perda de clíticos acusativos, se se excluem os casos de deslocamento à esquerda, deve ser maior do que 45,4%, e de outro nos diz que o comportamento é diverso onde há deslocamento à esquerda e que tal comportamento deve ser explicado. Ao contrário, quando o pronome possui função catafórica de um constituinte deslocado à direita, a perda parece ser maior do que a média.

Deve-se dizer, além do mais, que a alta ocorrência de pronomes acusativos com função anafórica de constituintes deslocados não é incompatível com a erosão pronominal nesta função. No *corpus* inteiro de bilíngues, que é de cerca de 54.000 palavras, registram-se de fato 12 casos nos quais é omitido o pronome com função anafórica em enunciados que apresentam deslocamento. Um caso é fornecido pelo exemplo (20), no qual a forma gramatical seria (21):

(20) Io mi sono resa conto che l'italiano lui poteva mantenere in casa

(21) Io mi sono resa conto che l'italiano lui **lo** poteva mantenere in casa

## 4 Dados e análise: as tematizações

### 4.1 Aspectos do sistema em contraste

Para explicar a presença de um número tão elevado de clíticos em deslocamento à esquerda, não obstante os casos de perda do pronome anafórico documentados no *corpus*, fez-se necessária uma verificação sobre o modo de estruturar o enunciado nas duas línguas em contato e sobre as preferências de cada língua quando estão à disposição mais soluções para a mesma função. Em particular, já que o nosso exame tem como objetivo explicar o comportamento do pronome anafórico nos casos de deslocamento à esquerda, é importante observar quais são as estratégias de tematização de um constituinte colocado à esquerda no enunciado. O italiano conhece as estratégias exemplificadas em (22)-(24), respectivamente deslocamento, tema suspenso e anacoluto:<sup>10</sup>

(22) Francesco, lo vedo domani / A Francesco, gli ho fatto proprio un bel regalo

(23) Francesco, gli ho fatto proprio un bel regalo

(24) Le vacanze, non ho ancora preparato niente

Note-se que quando o constituinte deslocado é um objeto direto, o italiano não permite a omissão do pronome anafórico. O exemplo (22) seria agramatical se fosse como em (25), naturalmente atribuindo valor temático e não remático ao primeiro constituinte:

(25) \*Francesco, vedo domani

Ao contrário, em PB é precisamente esta a estrutura mais usada, juntamente com aquela que prevê o uso do pronome tônico. A estrutura com o clítico anafórico é possível, mas pertence apenas a um registro alto e é usada quase exclusivamente no escrito de formalidade médio-alta. As três possibilidades são exemplificadas em (26):

(26) Francisco, eu vejo amanhã / Francisco, eu vejo ele amanhã / Francisco, eu o vejo amanhã

Os equivalentes em PB aos exemplos (23) e (24) do italiano são apresentados em (27) e (28). A forma mais usada para a retomada do constituinte dativo deslocado é com o pro-

10. A vírgula indica a quebra prosódica que, no entanto, pode também não existir.

nome tônico e sem a marca de caso no primeiro constituinte. A outra forma é possível, mas menos usada no registro falado. Em nenhum caso é possível a retomada com o pronome que é, ao contrário, necessária em italiano:

(27) Francisco, eu dei um belo presente pra ele / Ao Francisco, dei um belo presente

(28) As férias, eu ainda não preparei nada

Acrescentamos outras duas informações sobre o PB, não porque contribuam diretamente à discussão sobre os clíticos objeto em estruturas deslocadas, mas porque mostram o quanto é diverso o sistema do PB do sistema italiano relativamente ao uso dos clíticos e quão diversas são as forças que estão agindo e modificando os dois sistemas em direções muito diferentes. Em primeiro lugar, o PB, se de um lado está perdendo a série de clíticos objeto, ou quanto menos está reduzindo muito fortemente o seu uso, de outro está desenvolvendo uma série de clíticos sujeito, como acontece frequentemente nas línguas de expressão obrigatória do sujeito. De fato o PB, contrariamente ao português europeu, já há algum tempo tomou o caminho de uma forte redução morfológica das pessoas verbais, que hoje, no falado coloquial, tendem cada vez mais a apresentar uma oposição entre a primeira pessoa singular e todas as outras. Está, de fato, cada vez mais em expansão um paradigma verbal do tipo *eu faço* VS. *você/ele/nós (a gente)/vocês/eles faz*. Consequentemente, caindo a marca de pessoa e número à direita, deve re-emergir à esquerda. Daqui o desenvolvimento de formas clíticas do pronome sujeito que têm motivação sintática. A segunda observação diz respeito à alta frequência do deslocamento à esquerda do sujeito temático com retomada pronominal. O exemplo (29) mostra um caso típico, no qual o pronome *ele* pode facilmente ser realizado como clítico:

(29) Carlos, **ele** nunca liga pra gente (Carlos, non ci dà mai retta)

#### 4.2 As topicalizações com valor temático nas três tipologias de falantes

Considerados os dados fornecidos na tabela 3, a presença no *corpus* de algumas formas agramaticais que atestam a erosão pronominal também nas estruturas com deslocamento à esquerda, e vistas as diferenças entre PB e italiano na realização de enunciados com constituinte temático deslocado à esquerda, computamos as várias ocorrências dos diversos tipos de tematização tanto nos monolíngues italianos quanto nos monolíngues brasileiros e nos bilíngues, sobre um total de 11.000 palavras para cada uma das tipologias de *corpora*. O resultado está esquematizado na tabela 4:

TABELA 4

	<b>ITALIANOS MONOLÍNGUES</b>	<b>BILÍNGUES</b>	<b>BRASILEIROS MONOLÍNGUES</b>
Deslocamentos à esquerda	12	17	0
Temas suspensos	1	2	4
Topicalizações temáticas	2	7	38
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>26</b>	<b>42</b>

A tabela 4 é bastante eloquente: o PB mostra uma frequência de tematizações quase tripla em relação ao italiano, em tipologias textuais absolutamente comparáveis. Os bilíngues situam-se em frequências intermediárias, como era de se prever. Mas é particularmente interessante analisar as diversas estratégias concretizadas pelas três tipologias de falantes para tematizar um constituinte à esquerda.

No PB nunca aparece o pronome anafórico do constituinte deslocado (portanto não se verifica a estrutura que denominamos “deslocamento à esquerda”), verificam-se mais casos de tema suspenso (todavia os números absolutos são pequenos demais para tirarmos conclusões seguras), mas o que surpreende é que a quase totalidade de tematizações é constituída de topicalizações temáticas, vale dizer de estruturas nas quais se perde cada relação sintática entre o elemento tematizado e o resto do enunciado, mantendo-se apenas uma relação de ordem funcional. Em (30)-(33) oferecemos alguns exemplos típicos desta estratégia em PB:

- (30) As freiras, a gente morria de rir (Le suore, noi morivamo dal ridere)
- (31) O resto do comércio, havia loja de móveis, havia farmácia (Il resto del commercio, c'erano negozi di mobili, c'era una farmacia)
- (32) Corrida de cavalo, eu nunca fui ao Jockey Club (Corse di cavalli, non sono mai stato al Jockey Club)
- (33) Porque um primário bem feito, tudo fica mais fácil, não? (Perché delle elementari fatte bene, tutto diventa più facile, no?)

Os monolíngues italianos têm preferências opostas: a quase totalidade das tematizações é constituída de deslocamentos, exatamente a estratégia nunca usada pelos

monolíngues brasileiros; os poucos casos restantes parecem mostrar uma certa preferência pelo tema suspenso em relação à topicalização. Em geral pode-se dizer que o italiano prefere marcar sintaticamente a relação entre constituinte deslocado e resto do enunciado.

Quanto aos bilíngues, o seu comportamento se situa em uma posição intermediária que, entretanto, precisa ser compreendida nos detalhes: é verdade que se verifica um aumento dos casos de tematização em relação aos italianos monolíngues, acompanhado também por uma maior disponibilidade a enfraquecer as relações sintáticas; isso se constata um pouco pelo maior número de temas suspensos (mas se trata de um número de casos reduzido demais para induzir a conclusões confiáveis), mas sobretudo pelo número de topicalizações, que é mais do que o triplo em relação aos monolíngues italianos. Todavia não se pode não notar que a estratégia largamente preferida permanece o deslocamento, que, mesmo sem o aporte das outras estratégias, por si só já mostra um aumento das tematizações relativamente aos monolíngues italianos.

Estas observações nos permitem agora explicar uma presença tão marcante de pronomes clíticos objeto em posição anafórica de constituinte deslocado, não obstante a forte tendência dos bilíngues a perder os clíticos. Podemos agora dizer com razoável certeza que não se verifica um aumento dos clíticos nos deslocamentos, mas um aumento significativo dos deslocamentos devido a um aumento geral das estratégias tematizantes. Este aumento é tão evidente que, apesar de um número reduzido de casos de perda do clítico em deslocamento, o número absoluto dos clíticos em deslocamento resulta de qualquer modo mais elevado do que nos monolíngues italianos.

#### 4.3 Os deslocamentos à direita

Resta ainda explicar por qual razão nos casos de deslocamento à direita a redução dos pronomes é superior à média e não se verifica o que acontece para os deslocamentos à esquerda. Em primeiro lugar é necessário dizer que, se do total dos pronomes clíticos excluíssemos os casos de pronomes anafóricos de constituintes deslocados à esquerda, o percentual de perda nos bilíngues se elevaria ulteriormente. Isso nos induz a reputar que nos deslocamentos à direita não se verifique uma perda maior, mas simplesmente se mantenha substancialmente o mesmo percentual de erosão dos outros contextos, excluído o dos deslocamentos à esquerda. De qualquer forma, tentamos explicar por que o comportamento do pronome tem efeitos tão diversos nos deslocamentos à esquerda e nos deslocamentos à direita.

Em italiano o deslocamento à direita pode ser realizado com ou sem quebra prosó-

dica antes do constituinte deslocado, respectivamente como nos exemplos (34) e (35). Em PB, diversamente, o deslocamento à direita pode ser realizado apenas com a quebra prosódica, como em (36), a partir do momento em que, não havendo catáfora pronominal, a quebra prosódica é a única marca que distingue a estrutura deslocada da estrutura canônica:

(34) L'ho mangiato / il pollo

(35) L'ho mangiato il pollo

(36) Eu comi / o frango

O exemplo com o verbo *mangiare* ajuda a discutir uma outra questão relativa ao deslocamento à direita. Verbos como *mangiare* podem ter mais estruturas argumentais. Em particular, *mangiare* possui uma possibilidade monoargumental como em (37) e uma a dois argumentos como em (38):

(37) Hai mangiato o non hai avuto tempo?

(38) Hai mangiato il frutto esotico che ti ho portato?

Na leitura a dois argumentos parece que o elemento deslocado deve ser necessariamente precedido do pronomine e não pode ser marcado apenas por meio da quebra prosódica. Não parece aceitável encontrar quem nos tenha trazido a fruta exótica e proferir (39), ao passo que é perfeitamente aceitável (40):

(39) \*A proposito, poi ho mangiato / il frutto esotico

(40) A proposito, poi **I**ho mangiato / il frutto esotico

Todavia, na leitura monoargumental, é aceitável responder a (37) com (41):

(41) Ho mangiato / il pollo

Diversamente, em nenhum caso seria possível deslocar à esquerda um constituinte com valor temático sem a retomada pronominal. Mas o deslocamento à direita pode confundir-se também com o eco marcado prosodicamente. Por exemplo, um verbo como *attraversare*, que tem apenas estrutura a dois argumentos, pode ser aceitavelmente usado em um enunciado como (42) quando o contexto o permita, como no pequeno diálogo em (43):

(42) Ha attraversato / la strada

(43) A: Per favore, avvisami appena Mario ha attraversato la strada.  
B: Ecco, ha attraversato / la strada

Esta discussão nos serve para apresentar uma hipótese de explicação sobre o diverso destino do clítico no falar dos bilíngues conforme seja anafórico ou catafórico de constituintes deslocados. No PB o clítico não comparece em ambos os casos, portanto o papel da interferência é igual. Todavia, se os bilíngues parecem seguir de maneira significativa o modelo do PB quando o pronome é catafórico, isso não ocorre quase nunca se o pronome é anafórico e o constituinte deslocado se encontra à esquerda. Tal poderia se explicar com o fato que o deslocamento à esquerda sem pronome em italiano não é aceitável, enquanto para o deslocamento à direita a situação é mais complexa: em certos casos, como nos verbos com estrutura monoargumental, é aceitável; além disso, estruturalmente a semelhança entre o deslocamento e o eco é muito forte. Isso facilita a percepção de que o modelo do PB possa funcionar também em italiano e, com efeito, em determinados casos a percepção é correta. Isto posto, é perfeitamente compreensível que o pronome se perca mais quando a omissão ou não compromete a aceitabilidade do enunciado ou gera estruturas cuja aceitabilidade ou menos deve ser avaliada no contexto individual, e não, como no caso do deslocamento à esquerda, com base na estrutura em si.

## 5 Algumas conclusões provisórias

Neste trabalho apresentamos alguns dados relativos à perda dos pronomes clíticos em italianos cultos em contato prolongado com o PB. Resulta que os clíticos, com frequência diversa, perdem-se em todas as formas examinadas, exceto na função atualizante de *esserci* pela ação da erosão lexical e a forte disponibilidade desta forma a substituir escolhas lexicais mais precisas. Notamos, porém, que o pronome acusativo aparece com uma frequência extremamente alta quando é anafórico de constituintes deslocados à esquerda. Tal foi explicado com o forte aumento de estruturas tematizantes nos bilíngues, que tenderiam, nesse aspecto, em direção ao modelo produzido pelo PB. Ao contrário, quando o pronome é catafórico de constituintes deslocados à direita, não mostra uma resistência maior do que a média.

Uma pergunta que se põe é a seguinte: qual força, verdadeiramente, produz erosão? Se invocamos a interferência, podemos explicar a geral redução dos pronomes, a tendência a aumentar as estruturas tematizantes, mas não o fato que o pronome anafórico se conserve tão bem nestas. Poderíamos apontar uma geral tendência a preferir soluções mais pragmáticas e menos complexas gramaticalmente. Isso explicaria o aumento das estruturas tematizantes e a forte redução do complexo sistema de clíticos quando estão

disponíveis soluções alternativas. Quando, ao invés, o sistema impõe com clareza o uso do clítico e não fornece soluções alternativas aceitáveis, este é mantido. Aqui nos limitamos a concluir que o estudo do sistema pronominal do italiano nos parece particularmente indicado a explorar os efeitos da erosão e as suas causas mais profundas. Mas para isso é necessário ampliar o número de pronomes estudados, o seu contexto de uso, as diversas funções e a quantidade de dados.

## Referências bibliográficas

- BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- BAGNO, Marcos. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.
- BERRETTA, Monica. Il parlato italiano contemporaneo. In: SERIANNI, Luca; TRIFONE, Pietro (Orgs.). *Storia della lingua italiana: scritto e parlato*. Torino: Einaudi, 1994. v. 2, p. 239-270.
- CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Ele* como um acusativo no português do Brasil. In: UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão (Org.). *Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr.* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972. p. 47-53. (Série Dispersos n. 1).
- CARVALHO, Orlene Lúcia de Saboia. *Variação linguística e ensino: uma análise dos livros didáticos de português como segunda língua*. In: BAGNO, Marcos. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002..
- COOK, Vivian (Org.). *Effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.
- CRESTI, Emanuela; MONEGLIA, Massimo (Orgs.). *C-ORAL-ROM. Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*. Amsterdam: John Benjamins, 2005.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. rev. 10. impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- DE MAURO, Tullio (Org.). *Lessico di Frequenza dell'Italiano Parlato*. Milano: ETAS Libri, 1993.
- DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: TARALLO, Fernando (Org.). *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989. cap. 1, p. 19-34. (Coleção linguagem-crítica).
- KÖPKE, Barbara; SCHMID, Monica S. Language attrition: the next fase. In: SCHMID, Monica S. et al. *First language attrition: interdisciplinary perspective on methodological issues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004. 2004. p. 1-42.
- LEONE, Fulvio. *I pronomi personali di terza persona: l'evoluzione di un micro sistema nell'italiano di fine millennio*. Roma: Carocci, 2003.

- LORENZETTI, Luca. *L'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci, 2002.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- PERINI, Mário A. 2002. *Modern Portuguese: a reference grammar*. New Haven & London: Yale University Press, 2002.
- RASO, Tommaso. L'erosione linguistica dei madrelingua colti in contatto prolungato col portoghese brasiliano: un progetto in corso. In: XI CONGRESSO NACIONAL DA ABPI, IV ENCONTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS ITALIANOS E I JORNADA DE ITALIANÍSTICA DO MERCOSUL, 2005, Foz do Iguaçu. *Atas...* No prelo.
- RASO, Tommaso. L'italiano parlato a San Paolo da madrelingua colti: primi sondaggi e ipotesi di lavoro. *Revista de Italianística*, São Paulo, n. 8, p. 9-49, 2003.
- REVISTA DE ITALIANÍSTICA. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, n. 5, ano V. 1997. 291 p.
- SCHMID, Monica S. et al. *First language attrition: interdisciplinary perspective on methodological issues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004.
- SELIGER, Herbert W.; VAGO, Robert M. (Orgs.). *First language attrition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- SILVA, Rosa Virgínia Mattos. Variação, mudança e norma: movimentos no interior do português brasileiro. In: BAGNO, Marcos. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Faculdade de Letras. *Projeto norma linguística urbana culta - RJ*: banco de dados. Disponível em: <<http://www.lettras.ufrj.br/nurc-rj/>>. Acesso em: 21 mar. 2007.
- UNIVERSITÀ DI FIRENZE. Laboratorio di Linguistica del Dipartimento di Italianistica. Disponível em: <<http://lablita.dit.unifi.it/corpora/>>.
- VANELLI, Laura. "Punti di crisi" nell'italiano contemporaneo. In: CARDINALE, Ugo (Org.). *Insegnare l'italiano nella scuola del 2000*. Padova: Unipress, 1999. p. 99-121.



# O PERFEITO COMPOSTO: PRINCIPAIS EFEITOS DE ESTILO NAS NOTÍCIAS ELETRÔNICAS ITALIANAS

**EVA BOUQUARD  
SONIA CRISTINA REIS  
CLÁUDIA FÁTIMA MARTINS**

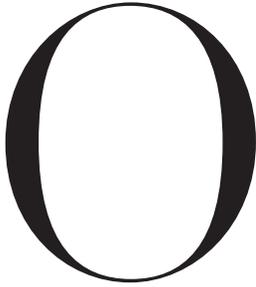
**RESUMO:** O presente artigo traz algumas reflexões acerca do uso do Perfeito Composto em notícias eletrônicas narrativizadas, extraídas dos jornais italianos *Corriere della Sera*, *La Repubblica* e *La Stampa*.<sup>1</sup> O objetivo é apresentar efeitos estilísticos do Perfeito Composto, a saber, o inclusivo, o completo e o aorístico, resultantes da categoria aspectual que esse tempo verbal produz em notícias narrativizadas.  
**PALAVRAS-CHAVE:** aspectual; efeitos estilísticos; perfeito composto; língua italiana.

**ABSTRACT:** Il presente articolo espone delle riflessioni sull'uso del Perfetto Composto in notizie elettroniche "narrativizzate", tratte dai giornali italiani *Corriere della Sera*, *La Repubblica* e *La Stampa*. L'obiettivo è presentare alcuni effetti stilistici del Perfetto Composto, come l'inclusivo, il completo e l'aoristico, risultanti dalla categoria aspettuale di tale tempo verbale presenti negli articoli analizzati.  
**PAROLE CHIAVE:** aspettuale; effetti stilistici; perfetto composto; lingua italiana.

1. O *Corpus* de pesquisa se refere aos meses de novembro de 2007 a março de 2008 e foram recolhidos dos seguintes endereços eletrônicos: [www.larepubblica.it](http://www.larepubblica.it), [www.corrieredellasera.it](http://www.corrieredellasera.it) e [www.lastampa.it](http://www.lastampa.it).

ABSTRACT: This current essay brings some reflections on the perfect compound tense in narratives electronic news which were taken from the following Italian newspaper *Corriere della Sera, La Repubblica e La Stampa*. Its purpose is to present some of the perfect compound stylistic effects, namely the inclusive, the complete and the aoristic, resulting from the aspectual category produced by this verb tense in narrative news.

KEYWORDS: aspectual; stylistic effects; perfect compound; Italian language.



estudo de Bertinetto<sup>2</sup> sobre o aspecto dos verbos no modo indicativo explica que a definição tradicional do Perfeito Composto o descreve como marcando o “passado do presente”, ou seja, como o tempo que indica “uma ação, estado ou modo de ser já completo, mas considerado em relação com o presente”.

Contudo, essa não seria a única função absorvida pelo Perfeito Composto. O motivo é que, enquanto tempo empregado na sua aceção aspectual originária, ou seja, para designar a completude em relação ao momento da enunciação, o Perfeito Composto é também selecionado para se obter os efeitos estilísticos e discursivos proporcionados pelo seu valor aspectual.

Desse modo, ao se estudar o passado verbal da língua italiana, ocorreu a necessidade de se adotar uma nomenclatura para o Perfeito Composto, porque a denominação atual dos tempos verbais italianos é heterogênea (BERTINETTO, 1986). Por este motivo, segue-se a nomenclatura utilizada por esse autor, ou seja, a de Perfeito Composto para a forma estrutural do *Passato Prossimo*, porque permite aludir às caracterizações aspectuais e temporais predominantes desse tempo verbal.

Assim, dado que esse artigo trata dos efeitos de estilo do Perfeito Composto, visando a facilitar a exposição dos argumentos apresentados, utilizou-se, também, esta mesma nomenclatura para tratar das funções aspectuais deste Perfeito. Portanto, utiliza-se a terminologia Perfeito Composto para as construções do *Passato Prossimo*, que é formado por um verbo auxiliar conjugado no presente do indicativo somado a um participípio.

2. BERTINETTO, P. M. *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano*. Firenze: Accademia della Crusca, 1986.

Dado que essa forma estrutural do Perfeito Composto, além de expressar tempo, admite também interpretações de natureza aspectual, recorreu-se a denominações específicas para os efeitos estilísticos da categoria de aspecto alusivos a este tempo.

Utiliza-se o termo ‘efeito de estilo’, de acordo com o linguista francês Benveniste,<sup>3</sup> quando o Perfeito Composto sair do campo do discurso e passar para o plano da narrativa, como também para tratar dos resultados aspectuais e temporais que tanto o Perfeito Simples como o Perfeito Composto produzem em um texto narrativo.

As terminologias específicas de efeitos de estilo aspectuais, utilizadas neste trabalho, remetem às funções do Perfeito Composto que são as funções aorística, inclusiva e completa. Assim, se usará uma terminologia distinta para cada uma destas propriedades como “Perfeito Composto Aorístico”, “Perfeito Composto Inclusivo”, “Perfeito Composto Completo”, respectivamente.

Estabelecidos esses pontos preliminares, a primeira questão que se coloca quanto ao emprego deste Tempo Composto diz respeito ao uso dessa forma linguística com função aspectual.

Considera-se aspecto a função do Perfeito Composto que representa um período como sendo anterior ao momento no qual se realiza a conclusão de um determinado acontecimento, ou seja, uma ação que expressa uma anterioridade temporal no enunciado e é acompanhada de significado perfectivo.

A fim de esclarecer o que se entende com a palavra tempo, faz-se referência aos conceitos de Benveniste (1994) sobre tempo físico e tempo linguístico. Explica o linguista francês que o tempo físico é o tempo correlato ao homem, com uma duração variável, e que cada indivíduo o mede pelo grau de suas emoções e pelo ritmo de sua vida interior. O tempo linguístico instalado no discurso depende de dispositivos por meio dos quais o enunciador dá a idéia de tempo, produzindo os efeitos de estilo de aproximação e distanciamento.

Na fundamentação das noções de tempo linguístico e de tempo físico, Benveniste entende que a língua ordena o tempo a partir de um eixo na instancia do discurso. Logo, o tempo presente é usado como linha de separação entre o que não é mais presente e o que vai sê-lo. Essas duas referências não se relacionam ao tempo, mas às visões sobre o tempo projetado para trás e para frente.

Assim, considera-se que o tempo físico se refere ao período estabelecido pelo calendário, ao passo que tempo linguístico se refere ao tempo utilizado nas narrativas. Estes conceitos foram necessários para poder relacionar o Perfeito Composto ora com o tempo físico, ora com o tempo linguístico.

Segundo o linguista Bertinetto (1986), expressar a idéia de tempo não é a única função absorvida pelo Perfeito Composto na língua italiana, porque o valor aspectual do Perfeito

3. BENVENISTE, E. *Problemi di linguística general*. Milano: Il Saggiatore, 1994. Capítulo intitulado “As relações de tempo no verbo francês”.

Composto manifesta uma duplicidade de funções que produzem diferentes efeitos nos enunciados.

Nessa produção de efeitos, o enunciador utiliza determinados marcadores temporais para garantir os estilos que ele deseja produzir sobre o seu leitor. Os exemplos a seguir demonstram dois resultados diferentes produzidos pelo Perfeito Composto, conforme colocados por Bertinetto<sup>4</sup>:

- (a) Massimo *ha mangiato* il gelato *da dieci minuti*.
- (b) Massimo *ha mangiato* il gelato *dieci minuti prima*.

Nos exemplos acima, no enunciado (a) o marcador temporal mede o intervalo decorrido entre o final do evento e o momento da enunciação, enquanto em (b) mede o intervalo transcurso entre o final do evento e um instante qualquer que não pode coincidir com o momento da enunciação.

Contudo, esse mesmo Perfeito, se fosse utilizado em um contexto que localizasse o evento como no exemplo (b), desenvolveria outra função aspectual, que seria a aorística, que se assemelha à categoria do Perfeito Simples, como demonstra Bertinetto na frase:

- (c) Massimo *ha mangiato* il gelato dieci minuti prima che tu arrivassi. Tu *sei arrivato* alle cinque. Dunque, Massimo *ha mangiato* il gelato dieci minuti prima delle cinque.

Essas colocações permitem considerar que o Perfeito Composto, por aproximar o acontecimento sempre do momento da enunciação, pode corresponder exatamente ao valor que o Perfeito Simples expressaria no seu valor aspectual aorístico. Assim sendo, o efeito estilístico expresso pelo Perfeito Composto envolve a sua relação com o marcador temporal e com o momento da enunciação.

É a partir desta reflexão, portanto, que se selecionaram para análise e se colocaram neste artigo três efeitos estilísticos resultantes da categoria de aspecto nas notícias italianas. Trata-se dos efeitos de inclusividade, de completitude e de aorístico.

No parágrafo a seguir, se exemplifica que, no primeiro efeito, ou seja, o inclusivo, o acontecimento ainda não foi concluído no momento da enunciação. No segundo, que é o de completitude, o evento narrado passa pelo momento da enunciação; e no terceiro, o aorístico, o evento não passa por esse momento.

A primeira das acepções, ou seja, a inclusiva, consiste em um acontecimento que perdura no momento da enunciação, permitindo um resultado imperfectivo ao enunciado. Considera-se o seguinte exemplo fornecido por Bertinetto<sup>5</sup>:

4. BERTINETTO, p. 412.

5. BERTINETTO, p. 418.

(e) *Negli ultimi due mesi, Bernardo ha vissuto in condizioni molto disagiati.*

O exemplo acima leva-nos a refletir que, normalmente, o Perfeito Composto implica a conclusão do acontecimento dentro de um momento de referência, por causa de sua natureza predominantemente aspectual. Contudo, o que perdura, no momento da enunciação, não é o resultado do fato, mas o evento em si mesmo por causa do marcador temporal *negli ultimi due mesi*, que aproxima o acontecimento *ha vissuto* ao momento da enunciação.

Neste efeito estilístico, o Perfeito Composto não implica necessariamente a conclusão do evento representado no momento da enunciação, mas a continuidade, o perdurar desse evento também no momento enunciativo.

Esse estilo inclusivo do Perfeito Composto pode ser produzido no enunciado sempre que existirem expressões temporais de tempo que indiquem um acontecimento começado antes do momento que se enuncia, mas que continua nesse mesmo momento. Assim, um dos exemplos destes marcadores são as expressões *até agora*, *da última vez*, *nos últimos anos*, pois indicam a continuidade de um acontecimento, ainda no momento da enunciação.

A segunda aceção do Perfeito Composto que se observou no objeto investigado é a de completude ou completo. Trata-se de um determinado evento expresso pelo Perfeito Composto que o enunciador aproximou do momento da enunciação por meio de uma atualização temporal psicológica. Neste caso, a relevância desse evento subsiste para o enunciador, perdure ou não o resultado de tal ação ou evento no momento da enunciação. É por este motivo que, segundo Bertinetto (1986), o Perfeito Composto é a escolha aonde quer que o enunciador se refira a um processo recente. Esta evidência pode ser observada no exemplo de Bertinetto:<sup>6</sup>

(f) *Sono nato il 18 gennaio 1947*

no qual o enunciador que pronuncia essa frase se encontra em vida ainda no momento da enunciação. Este é o motivo pelo qual se pode explicar que não existe nenhuma restrição no que se refere à distancia temporal do momento do acontecimento *sono nato* com o momento da enunciação.

Neste sentido, o critério que determina o emprego do Perfeito Composto se apoia exclusivamente na relevância que o evento representa para o enunciador, no momento em que ele enuncia. Assim, tem-se o evento *sono nato*, que aconteceu em 1947, perdurando no momento da enunciação.

6. BERTINETTO, p. 415.

Nesse outro efeito do Perfeito Composto, a acepção psicológica do enunciador traz para o momento da enunciação, devido a sua relevância atual, um evento acontecido há algum tempo. Nesta perspectiva, o momento de referência coincide com o momento da enunciação, tendo-se como resultado uma acepção aspectual de completitude do Perfeito Composto.

A terceira acepção do Perfeito Composto tratada neste ensaio é a Aorística, um efeito estilístico que ocorre sempre que o enunciador colocar o momento do acontecimento relacionado ao tempo físico, como se observa no seguinte exemplo de Bertinetto<sup>7</sup>:

(g) *Massimo ha mangiato il gelato dieci minuti prima.*

Nesse enunciado o marcador temporal mede o intervalo de tempo entre o final do evento *ha mangiato* e um instante que não coincide com o momento da enunciação. Por este motivo, este Perfeito Composto atribui uma acepção aorística ao enunciado.

Desse modo, pode-se indicar que a diferença entre o aspecto completo e o aorístico se dá através do evento acontecido e de sua valorização no momento de referência, que coincide com o momento da enunciação. No aspecto aorístico, valoriza-se o evento ligado ao fluir do tempo físico.

Observa-se, portanto, que o emprego do Perfeito Composto em um enunciado pode produzir diferentes efeitos estilísticos, conforme o marcador temporal ao qual esteja relacionado. Pode-se inferir que o envolvimento do Perfeito Composto com o marcador temporal utilizado é necessariamente enganchado no momento de referência e o momento de referência coincide ou não temporalmente com o momento da enunciação.

As nossas reflexões demonstram que o resultado desta relação poderá produzir um efeito estilístico de Perfeito Composto com valor aspectual ou de completitude, ou aorístico ou inclusivo. Todavia, a pesquisa acerca da função aspectual do Perfeito Composto não está concluída. Desse modo, os resultados que se apresentaram, até o momento, consideraram uma pequena série de usos aspectuais do Perfeito Composto relacionado com o momento da enunciação. É necessário, entretanto, lembrar que existe outro grupo de Perfeito Composto, com o momento de referência desenganchado do momento da enunciação, que está passando, ainda, por nosso processo de análise.

7. BERTINETTO, p. 412.

## Referências bibliográficas

ARAUS, M.L. G. *Formas temporales del pasado en indicativo*. Madrid: Arco Libros, 1995.

BERTINETTO, P.M. *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano*. Firenze: Accademia della Crusca, 1986.

BENVENISTE, E. *Problemi di linguistica generale*. Milano: Il Saggiatore 1994.

MAINGUENEAU, D. *Elementos de linguística para o texto literário: leitura e crítica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RENZI, L.; SALVI, G.; CARDINALETTI, A. *Grande grammatica italiana de consultazione II*. I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La subordinazione. Bologna: Mondadori, 2001.

SABATINI, F. *La comunicazione e gli usi della lingua*. Torino: Loescher, 1990.





# O PARÂMETRO DO SUJEITO NULO: CONFRONTO ENTRE O ITALIANO E O PORTUGUÊS DO BRASIL

PRISCILA NOGUEIRA DA ROCHA  
ANNITA GULLO

**RESUMO:** Este artigo apresenta um resumo da dissertação de mestrado, realizada sob a orientação de Gullo, que descreve os resultados obtidos em uma pesquisa realizada com aprendizes de italiano. O presente trabalho busca contribuir para a compreensão de como se processa a influência da Língua Materna na aprendizagem do sujeito nulo em Italiano como Língua Estrangeira (ILE) por estudantes brasileiros em contexto artificial (sala de aula). Consideramos, inicialmente, que os aprendizes têm particular dificuldade em internalizar valores paramétricos que sejam divergentes daqueles de sua língua materna (LM), como é o caso particular do Parâmetro *pro-drop*, objeto de estudo desta pesquisa. O *corpus* utilizado para a análise, constituído pela pesquisadora, consta da fala de oito informantes em diferentes níveis de escolaridade. Parte-se da hipótese de que com o avanço na fluência, a ocorrência de sujeito nulo aumente, tendo valores semelhantes aos da língua-alvo (um sistema [+sujeito nulo]). Embora haja uma predominância de sujeitos nulos, os resultados não confirmam nossa hipótese, indicando que os aprendizes apresentam influência da língua materna mesmo nos estágios mais avançados, mostrando que o grau de escolari-



dade não é o fator determinante para a realização do sujeito.

**PALAVRAS-CHAVE:** aquisição; italiano língua estrangeira; sujeito nulo; princípios e parâmetros; aprendizagem de língua estrangeira; produção oral.

**ABSTRACT:** Questo articolo presenta la sintesi della tesi di Master, tutorada dalla Dottoressa Gullo, sui risultati ottenuti in una ricerca realizzata con studenti di italiano come Lingua Straniera. In particolare, cerca di contribuire alla comprensione del modo come avviene l'influenza della Lingua Materna nell'apprendimento del soggetto nullo in Italiano come Língua Straneira (ILE) da parte di studenti brasiliani in un contesto artificiale (la classe). Consideriamo, inizialmente, che gli studenti hanno una difficoltà particolare a assimilare parametri che divergono da quello della loro lingua (LM), come, per esempio, il Parâmetro *pro-drop*, oggetto di studio di questa ricerca. Il *corpus* utilizzato per l'analisi, formato dalla ricercatrice, è composto dai testi di interviste di otto informanti di diversi livelli di scolarità. Si parte dall'ipotesi che, con il progresso nella fluenza, aumentano i casi di soggetto nullo, con valori simili a quelli della lingua obiettivo (un sistema [+ soggetto nullo]). Sebbene ci sia una predominanza di soggetti nulli, i risultati non confermano la nostra ipotesi, cioè indicano che gli studenti presentano influenza della lingua materna anche in livelli avanzati e mostrano che il livello di scolarità non è un fattore determinante per la realizzazione del soggetto.

**PAROLE CHIAVE:** acquisizione; italiano lingua straniera; soggetto nullo; principi e parametri; apprendimento di lingua straniera; produzione orale.

**ABSTRACT:** This article summarizes Rocha's Master Dissertation, under Gullo's orientation, which describes the results obtained in a research with students of Italian. The present work intends to make a contribution to the understanding of how the influence of the Native Language acts on the learning process of the null subject in Italian as Foreign Language (ILE) by Brazilian students in an artificial context (classroom). Initially we consider that the learners have particular difficulty to internalize parametric values that are different from their Native Language (LM), as in case of the *pro-drop* parameter, object of study in this research. The corpus used in the analysis was constituted by the researcher, being made of interviews with eight students in different instruction levels. We started from the hypothesis that advancing in fluency, the null subject occurrence increases, reaching similar values in comparison to the target language (a [+*pro-drop*] or [+null subject] system). Though there is a null

subject predominance, the results do not confirm our hypothesis, indicating that the learners present an influence of their Mother Language even in the most advanced stages, showing that the instruction level is not the determinant factor for the subject realization.

**KEYWORDS:** acquisition; Italian foreign language; null subject; principles and parameters; foreign language learning; oral production.

## Introdução

N

o âmbito do ensino de línguas estrangeiras, podemos perceber que nem todos os temas apresentam o mesmo grau de dificuldade para o aprendiz, ou seja, há características da língua-alvo que são mais facilmente aprendidas pelos estudantes que outras. Com isso, poderíamos entender que as línguas de uma mesma família<sup>1</sup> seriam as mais fáceis de aprender, uma vez que, quanto maior seja a distância linguística, maiores serão as dificuldades de aprendizagem e maiores serão as possibilidades de acontecerem interferências da língua materna no processo de aquisição e, por outro lado, quanto menor a distância linguística, mais facilidades o aprendiz terá em adquirir o novo sistema. Um exemplo disso é a questão do sujeito pronominal, que é preferencialmente omitido no italiano,<sup>2</sup> mas, mesmo assim, acaba sendo amplamente preenchido pelos alunos brasileiros.

Nesta pesquisa verificamos como se dá a realização do sujeito pronominal em italiano (LE) por estudantes brasileiros, em contexto artificial de ensino (sala de aula). Esperávamos encontrar uma diferença significativa entre os dados analisados e o tipo de emprego característico da língua italiana, estando os resultados muito próximos dos valores previstos para o PB (LM). Esperávamos, ainda, que este desvio se reduzisse de acordo com o aumento do nível de conhecimento da língua-alvo por parte do aprendiz. A hipótese que foi confirmada é a de que os aprendizes sofrem a influência de L1, embora em menor quantidade, de modo que os parâmetros estabelecidos durante sua aquisição permanecem, havendo deslizes até mesmo nos níveis mais avançados do processo.

1. Utilizamos a palavra família para explicar as línguas que tem a mesma raiz, ou seja, que possuam a mesma base (exs: neolatinas, orientais, etc.)

2. Segundo o Princípio Evite Pronome sempre que a alternância entre pronome nulo e lexical for possível, deve-se utilizar o nulo.

## Aquisição de LM e aprendizagem de LE

Como primeira preocupação, estudamos como ocorre a aprendizagem de uma língua estrangeira em situação de não imersão. A aquisição de LM se processa, necessariamente, em um ambiente altamente favorável ao aprendizado, pois o indivíduo depende inteiramente de seu idioma para se expressar, e, como não tem qualquer conhecimento prévio de nenhuma regra no uso da língua, acaba por adquirir rapidamente a língua na qual está imerso. Já o ambiente onde se dá a aprendizagem de LE geralmente não é tão propício quanto o ambiente no qual ocorre a aquisição de LM, pois que o aluno dispõe de outros recursos (sua LM ou outra LE, por exemplo) para se comunicar. Além disso, como o aprendiz já domina os sistemas fonológicos, morfosintático e léxico-semântico de sua LM, inevitavelmente reflete sobre suas regras e mesmo as emprega no momento de propor produções na língua-alvo. O aprendiz, neste processo, desenvolve “interlínguas”, que são línguas intermediárias entre LM e língua-alvo.

## Teoria dos princípios e parâmetros

Para sistematizar nosso estudo sobre a realização do sujeito, utilizamos como critério de análise o quadro de Princípios e Parâmetros, constante da teoria gerativa de Chomsky, que define a estrutura das línguas como um conjunto de princípios gerais válidos para todas as línguas naturais, e parâmetros variáveis, marcados distintivamente entre as várias línguas, o que explica as diferenças estruturais entre as diversas línguas naturais. Para este trabalho consideraremos o parâmetro chamado *pro-drop*, ou parâmetro do sujeito nulo. Este parâmetro define as características linguísticas relacionadas à questão do sujeito gramatical. Uma língua pode ser tanto *pro-drop*, quando aceita o sujeito nulo, quanto não *pro-drop*, quando não o aceita. O Parâmetro *Pro-Drop* foi inicialmente postulado para explicar diferenças existentes entre o Italiano e o Inglês. Como é sabido, o Italiano permite que o sujeito sintático de uma oração finita permaneça não expresso na sentença, enquanto que, em Inglês, isso não pode ocorrer. Podemos então dizer que, para o Italiano, o valor do Parâmetro *pro-drop* é positivo, pois o sujeito referencial pode ser omitido na sentença e, em Inglês, o valor do parâmetro é negativo, pois isso não pode acontecer. Caso particular é o PB, que está hoje em processo de mudança, caminhando do positivo para o negativo, sendo cada vez menos aceitas as construções de sujeito pronominal pleno.

- (1) *pro* Compriamo un gelato.
- (2) \*Sings beautifully.      (2b) She sings beautifully
- (3) Acordaram cedo
- (4) Italiano: *pro credo di poter venire* → nenhum pronome
- (5) Francês: *je crois pouvoir venir* → um pronome
- (6) Inglês: *I think I can come* → - pronome repete
- (7) \***tu** hai detto che **tu** verrai
- (8) \*vuoi **tu** andare?

Podemos ver no exemplo (1) que não é preciso colocar o pronome para saber de quem se está falando no discurso, mostrando que o valor de *pro* é positivo, diferentemente do que vemos no inglês: a frase (2) precisa de um sujeito, ou seja, a língua inglesa não permite a omissão do sujeito. No caso do português, mesmo sendo uma língua neolatina,<sup>3</sup> seu parâmetro está em transição de uma língua [+ *pro-drop*] para uma língua [- *pro-drop*], e não colocar o sujeito por vezes faz com que a frase fique ambígua. No exemplo (3), quando falamos “Acordaram cedo”, posso estar me referindo a *eles* (que seria a leitura original), mas pode ser usado também no contexto de *vocês*. Deste modo, este preenchimento acaba por tornar-se necessário para a perfeita compreensão da frase. No italiano, porém, isto não pode acontecer, pois torna as construções agramaticais, como em (7 e 8).

## Metodologia e análise de dados

O objetivo da pesquisa é verificar até que ponto a LM interfere no processo de aprendizagem de ILE, visto que o português é uma língua em mudança (+/- *pro-drop*) e o italiano é (+ *pro-drop*)

A amostra utilizada foi constituída pela própria pesquisadora a partir da produção oral (entrevistas) com os estudantes, visando obter uma produção o menos controlada possível. Foram entrevistados 8 alunos de 4 diferentes níveis de conhecimento da língua. Como dito anteriormente, era esperado que os índices de preenchimento do sujeito caminhassem de níveis próximos aos do PB (nos estudantes de níveis iniciais) para valores mais de acordo com os da língua italiana, conforme aumentasse o nível de proficiência do entrevistado.

A pesquisa se sustentou no pressuposto da Linguística Contrastiva, principalmente em seu Modelo de Análise de Erros, que se destina a analisar os erros como instrumento para estudar os processos presentes na aprendizagem de uma LE. Entre os muitos fatores que influenciam a aprendizagem de LE, vimos como elemento principal a L1. Neste aspecto podemos observar dois aspectos: a importância do grau de similaridade e de

3. Todas as línguas descendentes do latim (neolatinas), com exceção feita apenas ao francês, licenciam o sujeito nulo.

aproximação estrutural entre as duas línguas e a relação de interferência. Partindo do pressuposto de que cada pessoa que aprende uma língua tem um programa de aprendizado personalizado que determina em qual ordem se faz a própria gramática, estudar os erros, entendidos não como realizações erradas, mas como um sinal de aprendizagem, permite observar como funciona este aprendizado. Os erros representam as discrepâncias entre a gramática de transição do aluno (interlíngua) e a do objeto de estudo, no nosso caso, o italiano: os erros constituem as hipóteses que o aluno faz no que diz respeito ao sistema de regras e ao funcionamento da língua estrangeira que ele aprende, e mostram o grau de interferência (interlíngua) alcançada pelo aluno. É claro que quanto maior a proximidade entre as duas línguas que se estudam, maior será a interação entre elas. A semelhança pode favorecer a aprendizagem, mas pode também dar lugar aos erros, como, por exemplo, interferências e inseguranças derivadas das dificuldades de determinar se um elemento linguístico é próprio de uma língua ou de outra.

Para a análise quantitativa dos dados foi utilizado o instrumental da Sociolinguística Variacionista, com os moldes desenvolvidos por (LABOV, 1972), a fim de saber qual a forma mais frequentemente utilizada pelos falantes do português brasileiro que aprendem italiano como LE. Esta análise permitiu verificar quais são os fatores que favorecem ou inibem o sujeito pronominal. Os dados foram computados segundo fatores linguísticos, semânticos e sociais e submetidos ao pacote de programas VARBRUL.

Grupos de fatores analisados*	
Nível de escolaridade	Pessoa gramatical
Traço semântico	Elementos entre o sujeito e o verbo
Desinência verbal	Forma verbal

Quadro 1 – Grupos de fatores analisados

\*Por tratar-se de um artigo, selecionamos apenas alguns dos grupos de fatores estudados.

## Análise dos dados

Do total de 1.519 dados computados, 867 (57%) apresentam sujeito nulo, enquanto 652 (43%) apresentam sujeito preenchido. A princípio, o que os números apontam é que, embora haja uma leve predominância de construções com sujeitos nulos, como vemos na tabela 1, este comportamento não é compatível com o esperado em uma língua de sujeito nulo (é preciso salientar que não temos resultados quantitativos sobre a expressão do sujeito pronominal em italiano, mas partimos de estudos teóricos). Entretanto, é inte-

ressante perceber que os informantes também não seguem a gramática do PB, em que encontramos 71% de sujeitos plenos contra 29% de nulos (DUARTE, 1995). Dessa forma, observamos, nesse primeiro momento, a criação de uma interlíngua por parte do aluno, que não segue nem o padrão do italiano, que é [+ pro-drop], nem o do PB que é uma língua [- pro-drop] no que diz respeito aos sujeitos referenciais.

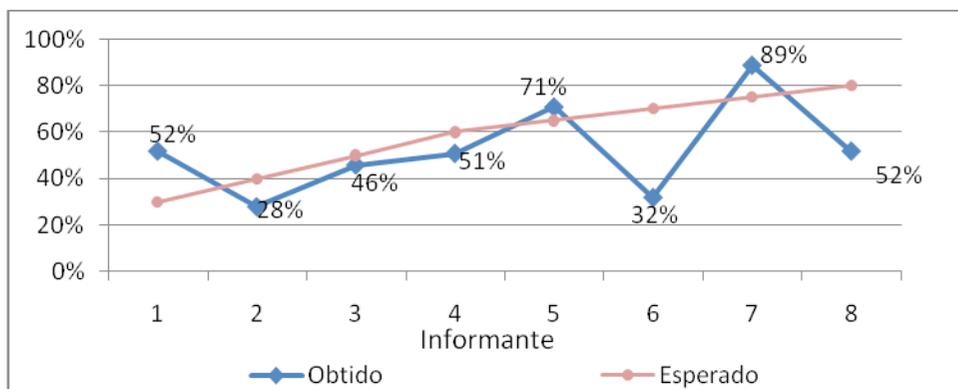
Sujeito Nulo	Total de Ocorrências	%
867	1519	57%

Tabela 1: Sujeitos nulos vs preenchidos na amostra analisada

## Nível de instrução

Conforme dito anteriormente, o avanço do domínio da LE seria questão fundamental para verificarmos se ocorre transferência de L1 para LE e se essa influência diminuiria com o crescimento da fluência. Entretanto, nossa hipótese estava errada. O que pudemos observar é que o nível de proficiência não é decisivo para a realização do sujeito, pois não há progresso definido com o aumento da instrução, como se observa nos exemplos (9) e (10), produzidos por falantes de alto nível (5 e 8) e que reproduzem estruturas características do PB. Os resultados se apresentam de forma aleatória, levando a crer que variam de acordo com outros fatores que não o instrucional, como podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Percentual esperado vs. obtido de sujeitos nulos



Porém, devemos ter em mente que estes não são resultados conclusivos, sendo necessária para tal uma amostragem mais ampla, ou a obtenção de dados diacrônicos dos mesmos informantes para tornar mais preciso esse fator.

- (9) **io** penso che ... hanno, ci sono delle forme che perché **io** ho visto anche dipende del professore sempre (5,53)  
 (10) Bene, **io** credo che **io** cerco sempre di offrire quello che **loro** bisognano (8,84)

Fatores	Nulo	Total	%
Informante 1	14	27	52%
Informante 2	38	135	28%
Informante 3	50	109	46%
Informante 4	39	76	51%
Informante 5	367	520	71%
Informante 6	65	203	32%
Informante 7	143	161	89%
Informante 8	151	288	52%

Tabela 2: Ocorrência de sujeitos nulos segundo o nível de instrução

## Traço semântico

O próximo grupo analisado foi o único voltado inteiramente ao estudo das formas de 3ª pessoa, tendo como objeto de estudo o traço de animacidade do sujeito. O que se espera para uma língua de sujeito nulo é que, para referentes [-humano, -animado], o pronome seja omitido, como em (11) e (12), ou substituído por um demonstrativo.

- (11) (referente: grammatica) ma è, ma *pro* è poco importante in comparazione, in comparazione con parlare (1,6)  
 (12) (referente: film) *pro* parla molto di perda, di la fame, la guerra (6,72)

Embora aceito por alguns linguistas, na língua falada, o uso de pronome pleno para coisas ou animais é visto pela gramática tradicional como um erro. Porém encontramos alguns exemplos de sujeitos expressos, como nos exemplos:

- (13) è un *progetto*, ma non so se **lui** va a ... acontecer? (2,10)  
 (14) **lei**, lei è molto individuale, non ha una *lingua* come questa (2,15)  
 (15) diciamo che per convincermi di che quello non era un mostro, era soltanto un *cavallo*, che **lui** non volava... (8,82)

Isso nos leva a acreditar que esta é uma situação presente na interlíngua dos estudantes, ainda que discretamente, sendo mais um indício de interferência, uma vez que estas construções são cada vez mais frequentes no PB. Para o sujeito de traço [+ animado], os resultados encontrados mostram uma predominância do sujeito pleno (64%), confirmando o que acontece no PB, porém divergindo do esperado para a língua-alvo, o que, mais uma vez, indica certa influência de L1 sobre LE.

- (16) lui era il mio professore di Teoria Literária. (4,35)

Traço semântico do sujeito de terceira pessoa			
Fatores	Nulo	Total	%
[+humano]	85	225	38%
[-humano]	23	25	92%

Tabela 3: Sujeitos nulos segundo o traço semântico do sujeito de 3ª pessoa

## Elementos entre o sujeito e o verbo

O efeito prosódico de um elemento entre o especificador do sintagma flexional e o verbo apresentado como uma restrição fonológica em (KATO e DUARTE, 2005) foi confirmado pelos resultados que podemos observar na tabela 4. A presença de um advérbio aspectual, negação, clítico e de um adjunto adverbial, exemplificados em (17), (18), (19) e (20), respectivamente, favorecem o sujeito nulo.

A ausência de elemento entre o sujeito e o verbo é também apresenta percentual mais alto para a categoria vazia do sujeito, observado nos exemplos (21) e (22).

- (17) a) [*pro sempre* sto leggendo] alcuna cosa in portoghese] (3,37)  
 (18) a) [*pro non* dico mai di essere una professoressa buona.] (6,62)  
 (19) a) [*pro a volte* chiedono lavori] ... e non corregono (5,46)

- (20) a) [*pro mi* sento così un poco ingiusta], *pro* non so qual è il pensiero, perché a volte in uno periodo *pro* ricevo sempre questo voto e poi *pro* ricevo un altro (5,53)
- (21) [*pro* Ø Credo che è una buona professora e mi è stimolato a studiare italiano] (7, 77)
- (22) [*io* Ø voglio lavorare la facoltà come insegnante], come insegnante e ... e ... lavorare molto con ricerca.(1,2)

Elementos entre o sujeito e o verbo			
Fatores	Nulo	Total	%
Nenhum elemento	575	1108	52%
advérbio aspectual	21	25	84%
negação	167	237	70%
clítico	70	107	65%
adjunto adverbial	34	42	81%

Tabela 4: Ocorrências de sujeito nulo nos elementos entre o sujeito e o verbo

## Pessoa gramatical

Prosseguindo em nossa análise, podemos ver, na tabela 5, que as formas pronominais singulares, à exceção da primeira pessoa (23), formaram contextos predominantemente plenos para o sujeito, como visto de (24) a (26), contrariamente às formas plurais, que apresentam tendência contrária, por exemplo, em (27), (28) e (29).

Pessoa gramatical			
Fatores	Nulo	Total	%
1ª pessoa do singular	634	1040	61%
2ª pessoa do singular	28	63	44%
3ª pessoa do singular	62	165	38%
1ª pessoa do plural	90	148	61%
2ª pessoa do plural	5	7	71%
3ª pessoa do plural	48	96	50%

Tabela 5: Sujeito nulo de acordo com a pessoa gramatical

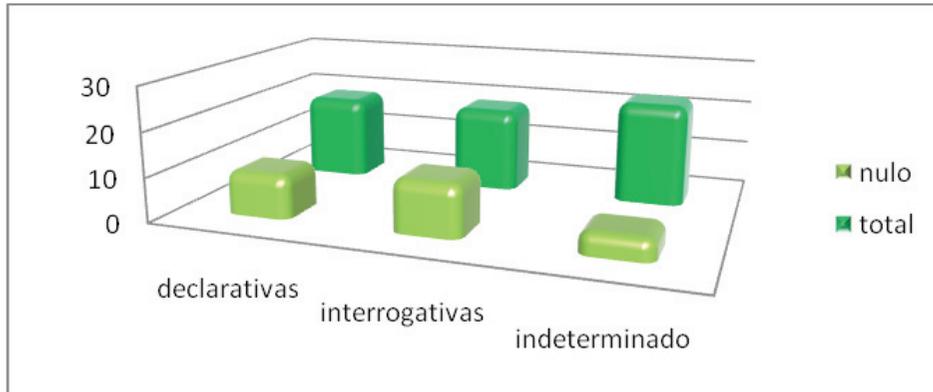
- (23) *pro* devo fare tutto che **io** posso fare (6,62)
- (24) **tu** non sei riuscita a trovare un posto come l'inglese? (6,60)
- (25) **lei** è una professoressa che ... che ... motiva gli studenti e *pro* porta sempre un materiale interessante. (6,62)
- (26) **lui** tratta della mafia italiana (5,58)
- (27) *pro* Abbiamo paura principalmente delle persone che vogliono continuare (5,54)
- (28) perché *pro* non avete letto? (5,53)
- (29) *pro* cercano nell'internet un riassunto (7,76)

No que tange às formas de 3ª pessoa singular, consideramos que o alto grau de expressão do sujeito, o mais expresso dentre todas as pessoas do discurso (38%), talvez se deva à necessária extinção da ambiguidade em determinados contextos, uma vez que se refere a formas masculinas, femininas e neutras sem qualquer distinção desinencial, sendo o preenchimento do sujeito uma ferramenta para tornar a referência mais precisa. Isso significa que eles ainda não atingiram a gramática de LE.

Vale ressaltar um dado interessante, que é o grande uso do pronome *tu* como forma indeterminada, preferencialmente em sua forma plena, como se pode ver no gráfico 3. Analisando mais detidamente estes casos, o que percebemos foi que, na verdade, as formas de 2ª pessoa singular têm tendência ao apagamento, principalmente nas orações interrogativas (30), o que é mascarado em nossos dados finais pela forte inclinação ao preenchimento nas formas indeterminadas (31). Embora saibamos que essas formas não são características de 2ª pessoa, os dados foram codificados e analisados como tal.

- (30) cosa *pro* preferisci: la prosa o la lirica, se la sua area è lingua? (4,45)
- (31) quando **tu** insegni l'obiettivo non è che l'alunno sappia alla memoria quello che **tu** hai insegnato (8,86)

Gráfico 3: Sujeitos de 2ª pessoa em declarativas, interrogativas e uso de “tu” indeterminador.



## Desinência verbal

As desinências de subjuntivo levaram a um favorecimento do preenchimento do sujeito (58%), como em (32), possivelmente devido a sua ambiguidade entre as pessoas do singular, inversamente à tendência apresentada pelo indicativo, que, privilegiado por seu paradigma mais completo e distintivo, favoreceu o apagamento do sujeito pronominal (57%). Foram encontrados, no indicativo, quatro tempos verbais predominantes: *presente* (33), *passato prossimo* (34), *imperfetto* (35) e *futuro* (36). Os demais tiveram ocorrência insignificante nos dados.

- (32) [perché anche se ... **io** insegnassi portoghese fuori dell'università] (5, 47)  
 (33) [*pro* ascolto moltissimo le canzone ... canzone italiane] (3,30)  
 (34) [*pro* ho cominciato a studiare e sono veramente innamorata della lingua] (7,79)  
 (35) [*pro* non aspettavo che la professoressa era dietro a me], ascoltando tutto che avevo parlato di lei. (7,73)  
 (36) [Dopo 40 minuto *pro* potrai mangiare la torta]. (8,80)

Desinência verbal			
Fatores	Nulo	Total	%
distintiva exclusiva	862	1507	57%
subjuntivo-singular	5	12	42%

TABELA 6: Ocorrências de sujeito nulo quanto à desinência

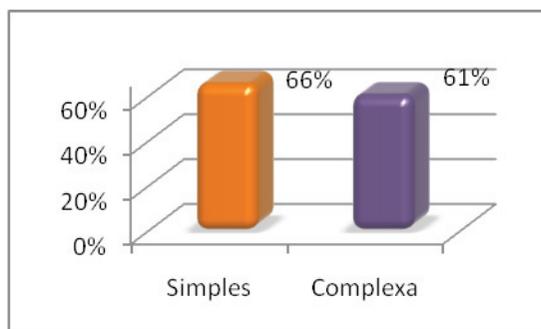
## Forma verbal

Duarte (1995) tinha como hipótese que as formas complexas favoreciam o sujeito nulo (por um efeito prosódico: “eu faço”, “vou fazer”), o que não foi confirmado em seu trabalho. No italiano, porém, como vemos na tabela 5, tanto as locuções verbais apresentam maior percentual de sujeitos nulos, como exemplificado em (37), como também as formas simples, como no exemplo (38). Este resultado se verifica também no espanhol. A presença do verbo auxiliar atuaria da mesma forma que a presença de elementos leves, como os elementos a esquerda do verbo, favorecendo o sujeito nulo.

(37) *Ma pro possono studiare con musica* (130,18)

(38) [*alcune volte pro già chiaccheriamo su questo assunto*] (4,43)

Gráfico 5: Sujeito nulo segundo a forma verbal



Forma verbal			
Fatores	Nulo	Total	%
Simplex	541	984	66%
Complexa	326	535	61%

Tabela 7: formas simples VS complexas

## Considerações finais

Um fator interessante que encontramos na pesquisa e que indica a interferência de L1 em LE é o aparecimento, dentro do *corpus*, do sujeito deslocado à esquerda (DE), ou duplo sujeito, uma ocorrência não atestada no italiano, sendo incompatível com o perfil [+ *pro-drop*].

- (39) \* *perché a volte la madre e il padre, loro pensano della responsabilità che la responsabilità è soltanto del professore (6,68)*

Com a ocorrência de casos como (39), podemos inferir que o informante tem como referência construções típicas do PB, seguindo uma estrutura apontada no francês. Hoje, no PB, essa estrutura é frequente e não sofre qualquer restrição quanto ao traço do elemento em posição de tópico.

Outro traço que podemos observar é a grande influência do PB no contexto de conectivos (aí). Estruturas como essas acabam fazendo com que o aluno transfira a marcação preferencial do parâmetro (no caso, [- *pro-drop*]) de LM para LE, como vemos em (40, 41, 42).

- (40) “*sì, quando io ho...sono gelosa, qualcosa di questo, aí, io parlo:- Viene qua! Aí lui vem.*”
- (41) “*... alcune parole non conosco, aí, io ricerco sul dizionario, altre parole già conosco*”
- (42) “*il ragazzo... un ragazzo che lavora, cerca lavoro, eh, prende il postino e dopo lui comincia a consegnare lettere nella casa di Neruda e dopo loro si tornano amici*”

Por fim, podemos observar que, mesmo em aprendizes considerados avançados, encontramos problemas de vocabulário e estruturas que nos remetem a deficiências de leitura.

[aí io mi sono molto pigra], aí non mi piace leggere italiano, aí io leggo in portoghese

Nesse exemplo percebemos a influência do PB, tanto com marcador discursivo do PB, como pela afirmação da preguiça ser causa de uma não leitura na língua-alvo, o que reafirma o problema da leitura. Esta situação poderia ser minimizada intensificando-se qualitativamente e quantitativamente o *input* ao qual o aluno é exposto.

Após essa análise, podemos concluir que a influência da língua materna pôde ser verificada em muitos casos, alguns que não se aplicam somente ao sujeito, outros que influenciavam o preenchimento por seguir estruturas muito próximas, quando não idênticas às do PB. No resultado geral percebemos que o sujeito é preferencialmente omitido (57%), mas esta predominância se mostrou muito menor que os cerca de 70% esperados para os mais fluentes, padrão para uma língua de sujeito nulo. Esses dados nos mostram que o aluno não segue integralmente a estrutura do PB (29%), nem a do italiano, criando uma interlíngua que se situa em ponto intermediário entre as duas.

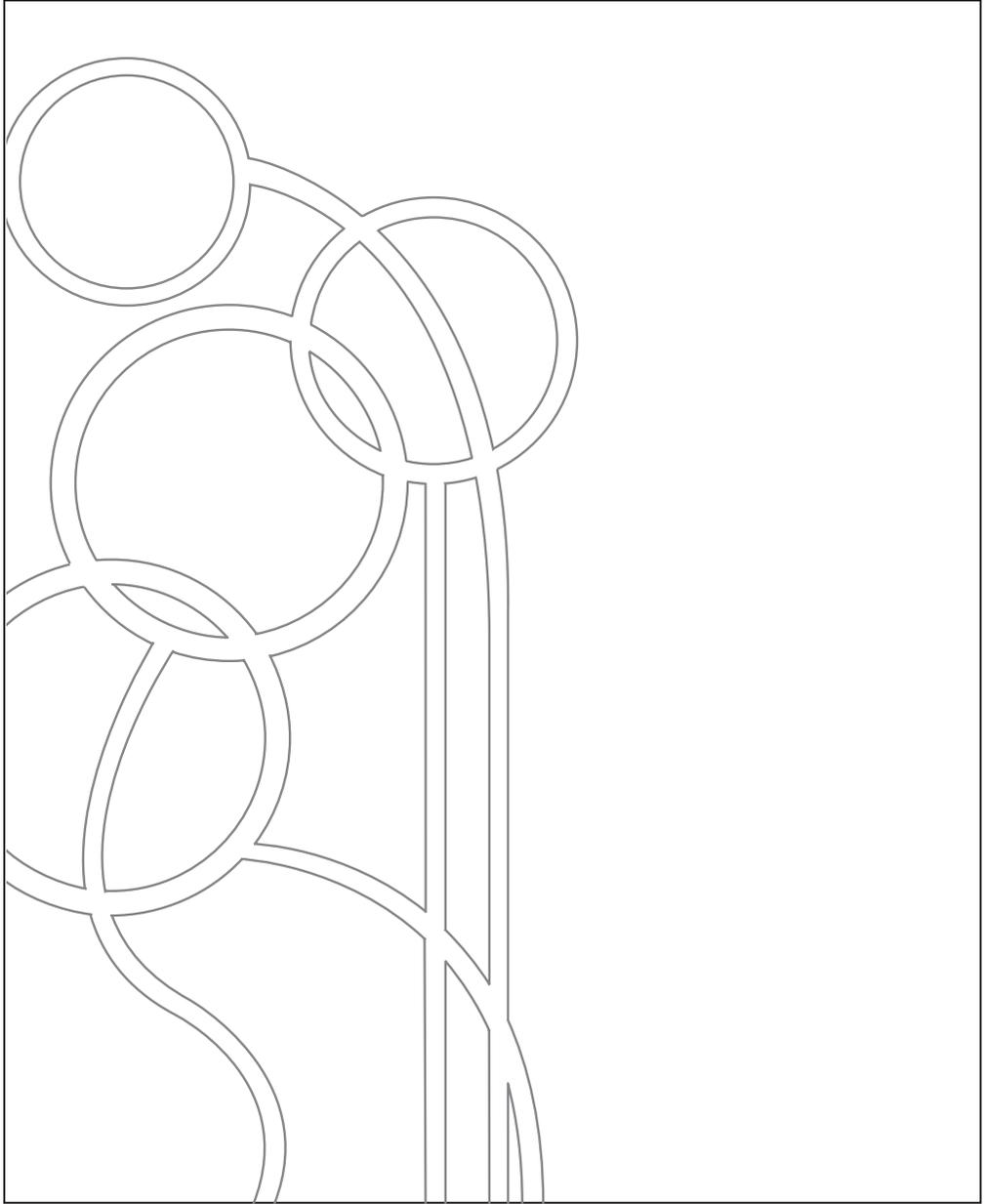
A partir do momento em que reconhecemos que o conhecimento em LM facilita a assimilação da LE, poderemos reconhecer que a relação entre os idiomas é benéfica. Mas como podemos fazer isso? Se mostrarmos aos alunos como se dá a realização pronominal no PB, em comparação com a maneira como isso ocorre em italiano, podemos contribuir para facilitar a aprendizagem do italiano. Ou seja, aproveitamos um conhecimento que o aluno já possui em LM, e do qual não se dá conta, para explicar o funcionamento de LE. O professor de LE tem um papel fundamental dentro dessa análise de erros. Como afirma Corder (1967) em seu artigo sobre a análise de erros, quando os alunos produzem ‘frases corretas’, eles podem apenas estar repetindo algo que já tenham ouvido; quando eles produzem frases que diferem da língua-alvo, podemos crer que essas frases refletem o verdadeiro conhecimento do aluno sobre as regras e padrões daquela língua. Por exemplo, prestando atenção aos erros dos alunos, os professores podem diagnosticar que tipos de erros os alunos estão cometendo e então decidir o que fazer com eles. Os erros também sempre fornecem uma indicação sobre o progresso do aprendiz e, por isso, podem ajudar no processo de avaliação.

Sem termos a pretensão de imaginar que os resultados desta pesquisa, limitados a uma amostra de oito entrevistas, venham a refletir exatamente o comportamento do sujeito pronominal no discurso oral, acreditamos que eles nos trouxeram evidências da

influência de L1 no desempenho dos estudantes e da importância de conhecer as características da língua nativa do aluno e compará-la com a língua que ele está aprendendo. Esperamos que esta pesquisa sirva de incentivo e de base para novos estudos, e também para professores preocupados com sua prática e interessados em desenvolver um trabalho de intervenção mais efetivo.

## Referências bibliográficas

- CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1965.
- \_\_\_\_\_. *Lectures on Government and Binding*. 2. ed. Dordrecht: Foris, 1981.
- CORDER, S.P. Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL*, IX/2, p. 147-160, 1971
- \_\_\_\_\_. The significance of learners errors. *IRAL*, V/4, p. 161-170, 1967
- DUARTE, M. E. L.. *A perda do princípio Evite Pronome no português brasileiro*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1995.
- \_\_\_\_\_. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil!. In: ROBERTS, Ian & KATO, Mary Aizawa (Orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: UNICAMP, 1993.
- \_\_\_\_\_. A evolução na representação do sujeito pronominal em dois tempos. In: PAIVA, M. C. & DUARTE, M. E. L. *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003. p. 115-128.
- ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford University Press. OUP. 1997.
- JAMES, C. *Contrastive analysis*. Inglaterra : Longman, 1983.
- LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972.
- LADO, R. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.
- ROCHA, Priscila Nogueira da. *A realização do sujeito pronominal na fala dos estudantes de italiano língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/ UFRJ, 2008.
- SELINKER, L. Interlanguage. *International review of applied linguistics* 2(4), p. 6-35, 1972.



# AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO PATRIMÔNIO TURÍSTICO ITALIANO RELACIONADAS À SUA TERMINOLOGIA

**ROSEMARY IRENE CASTAÑEDA ZANETTE**

**RESUMO:** A Itália é o país que mais possui sítios da Lista do Patrimônio Mundial da UNESCO em seu território. São 878 sítios, distribuídos por 145 países. Tais exemplares são importantes não só para o país que os possui, mas para todo o mundo, pois são exemplos conservados de paisagens naturais ou de edificações de vários períodos da história. Além do ponto de vista da preservação, os 43 sítios que se encontram na Itália são atrativos turísticos, que movimentam o setor turístico, gerando divisas. Desta forma, a importância desta lista abrange a esfera cultural, no sentido de que o povo deve, além de apreciar, cuidar de seus bens, e a esfera do Turismo, uma das atividades econômicas que mais tem crescido nos últimos anos. Por fim, uma análise da terminologia empregada para denominar os sítios pode indicar alguns traços das paisagens culturais e naturais mais valorizadas neste território.

**PALAVRAS-CHAVE:** patrimônio mundial; turismo; preservação; terminologia; UNESCO.

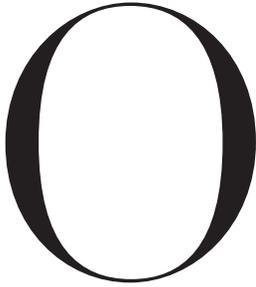


**ABSTRACT:** L'Italia è il paese più ricco di siti archeologici della Lista del Patrimonio Mondiale dell'UNESCO. Sono in tutto 878 siti distribuiti in 145 paesi. Sono importanti non solo per il paese in cui si trovano, ma per il mondo intero, perché sono esempi preservati di paesaggi naturali o di edifici di vari periodi storici. Oltre al fattore preservazione, i 43 siti che si trovano in Italia sono attrattive turistiche che generano introiti. L'importanza di questa lista, quindi, coinvolge la sfera culturale, dato che la popolazione deve, non solo apprezzare i beni del suo territorio, ma anche tutelarli, e il settore turistico è una delle attività economiche che è cresciuta notevolmente negli ultimi anni. Una analisi della terminologia usata per denominare i siti può, dunque, indicare alcuni aspetti dei paesaggi culturali e naturali più valorizzati in Italia.

**PAROLE CHIAVE:** patrimonio mondiale; turismo; preservazione; terminologia; UNESCO.

**ABSTRACT:** Italy is the country that has more sites on the List of World Heritage by UNESCO in its territory. They are 878 sites, spread over 145 countries. Its importance, not only for the country that has, but for the whole world, is due to the fact of being preserved examples of natural landscapes and buildings of various periods of history. Apart from the viewpoint of preservation, the 43 sites that are in Italy are tourist attractions, generating foreign currency for the country. Thus, the importance of this list covers the cultural sphere, in the sense that the people should enjoy besides, look after their property, and sphere of tourism, one of the economic activities that has grown in recent years. Finally, an analysis of the terminology used to name the sites may indicate some features of the natural and cultural landscapes more valued by this country.

**KEYWORDS:** World Heritage, Tourism, Preservation; Terminology; UNESCO.



presente trabalho possui dois objetivos: apresentar a importância do Patrimônio Turístico Italiano para a Itália e para o mundo e analisar a terminologia usada para denominar os sítios da Lista do Patrimônio Mundial no território mencionado.

Inicialmente é preciso compreender alguns conceitos. O primeiro deles trata do que é entendido, na língua de especialidade do Turismo, por Patrimônio Turístico. Em primeiro lugar, ele é considerado, pela Organização Mundial do Turismo (OMT, 2003, p. 143), uma das vinte subáreas da grande área do Turismo. Um dicionário técnico elaborado em Portugal, um dos primeiros países a se preocupar com a terminologia desta área, define Patrimônio Turístico como “conjunto de obras e/ou monumentos de valor histórico, artístico, cultural, religioso, etc., de um país, região ou localidade” (DOMINGUES, 1990, p. 202). Nesta definição nota-se que é ressaltado o caráter cultural, já que a marca do homem sobre estes bens é evidente. Porém, não é feita nenhuma menção aos bens naturais, que também fazem parte do Patrimônio Turístico, como os de caráter biológico, paisagístico, geomorfológico. Pressupõe-se que tais bens não sofreram grandes transformações devido à presença ou passagem do homem por eles, mantendo, então, grande parte de suas características. Tendo em mente este conceito, agora complementado, é possível entender no que consiste a Lista do Patrimônio Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

A instituição merece algumas palavras. Trata-se de uma agência especializada das Nações Unidas, que atua nos setores da Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas

e Sociais, Cultura, Comunicação e Informação. Em relação ao setor Cultura, entre tantas tarefas, a agência se ocupa do Patrimônio Turístico que possui importância em nível mundial. Foi em 1972 que elaborou a “Convenção sobre a Proteção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural”, a qual deve ser seguida por todos os Estados-membros. Dentre seus objetivos estão a identificação, a preservação e a proteção dos bens. Assim, este é o primeiro instrumento normativo que regulamenta as atividades em relação ao assunto, fornecendo as linhas mestras que devem ser seguidas, partindo dos conceitos fundamentais, como os de Patrimônio Cultural e Patrimônio Natural, além de estabelecer os critérios para identificá-los (seis para o primeiro e dez para o segundo) e, principalmente, apresentando a primeira Lista do Patrimônio Mundial com sítios de todas as partes do mundo. Julga-se importante apresentar os conceitos contidos no documento. São eles:

Patrimônio Cultural é composto por monumentos, grupos de edifícios ou sítios que tenham valor histórico, estético, arqueológico, científico, etnológico ou antropológico.

Patrimônio Natural significa as formações físicas, biológicas e geológicas excepcionais, habitats de espécies animais e vegetais ameaçadas e áreas que tenham valor científico, de conservação ou estético.

Tais conceitos são seguidos até hoje. Em relação à atual Lista do Patrimônio Mundial, o site da instituição em língua inglesa informa que hoje são 878 bens, divididos entre 679 culturais, 174 naturais e 25 mistos, ou seja, com características dos outros dois, distribuídos por 145 Estados-membros. Até 2007, a Itália possuía 41 sítios em seu território, sendo 40 deles considerados culturais e apenas um natural, isto é, as Ilhas Eólicas, na Sicília. Com a 32ª reunião do Comitê do Patrimônio Mundial da UNESCO, em julho de 2008, foram incluídos na lista mais 27 bens, sendo dois italianos: “*Mantova e Sabbioneta*” e “*La ferrovia retica nel paesaggio dell’Albula e del Bernina*”, com a primeira parte na Suíça e a segunda na Itália. Este país, com 43 sítios da Lista do Patrimônio Mundial em seu território, continua ocupando o primeiro lugar no quesito quantidade de sítios. Esta contagem se refere ao Patrimônio Cultural e ao Natural. Porém, com o passar do tempo, a instituição percebeu que o documento de 1972 não estava abarcando mais todas as particularidades do Patrimônio. Então, em 2003, foi finalizada e adotada a “Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial”, apresentando a nova categoria, Patrimônio Imaterial, como subdivisão do Patrimônio Cultural.

Entende-se por “patrimônio cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumen-

tos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural.

O conceito de Patrimônio Cultural data de 1972. Em 2003 foi instituída a ramificação Patrimônio Cultural Imaterial, definida pela nova convenção, e, conseqüentemente, o que até então era entendido como Patrimônio Cultural torna-se Patrimônio Cultural Material. Para ter clareza do conceito deste último, é preciso analisar a nova convenção, além dos critérios de identificação dos sítios de natureza cultural, estabelecidos pela primeira. São eles:

- i. representar uma obra-prima do gênio criativo humano, ou
- ii. ser a manifestação de um intercâmbio considerável de valores humanos durante um determinado período ou em uma área cultural específica, no desenvolvimento da arquitetura, das artes monumentais, de planejamento urbano ou de paisagismo, ou
- iii. aportar um testemunho único ou excepcional de uma tradição cultural ou de uma civilização ainda viva ou que tenha desaparecido, ou
- iv. ser um exemplo excepcional de um tipo de edifício ou de conjunto arquitetônico ou tecnológico, ou de paisagem que ilustre uma ou várias etapas significativas da história da humanidade, ou
- v. constituir um exemplo excepcional de habitat ou estabelecimento humano tradicional ou do uso da terra, que seja representativo de uma cultura ou de culturas, especialmente as que se tenham tornado vulneráveis por efeitos de mudanças irreversíveis, ou
- vi. estar associados diretamente ou tangivelmente a acontecimentos ou tradições vivas, com idéias ou crenças, ou com obras artísticas ou literárias de significado universal excepcional (O Comitê considera que este critério não deve justificar a inscrição na Lista, salvo em circunstâncias excepcionais e na aplicação conjunta com outros critérios culturais ou naturais).

É igualmente importante o critério da autenticidade do sítio e a forma pela qual esteja protegido e administrado.

Tendo em vista o conceito apresentado, por exclusão, o Patrimônio Cultural Material não pode ser, de modo geral, objeto ou prática de determinados grupos. Em relação aos critérios, é importante ressaltar que nenhum bem é selecionado por apenas um cri-

tério, devendo ser atendido sempre mais de um. Observando-os, então, pode-se afirmar que o primeiro e o sexto não trazem contribuições neste caso. O critério *i* poderia também ser aplicado ao Patrimônio Cultural Imaterial, pois não traz nenhuma especificidade. Quanto ao critério *vi*, ele traz uma palavra-chave, “tangivelmente”. Em seu sentido mais imediato, ela significa o que é palpável. Pode-se concluir, então, que o Patrimônio Material seria o palpável e o Patrimônio Imaterial, seu contrário, ou seja, o impalpável. Esta é uma idéia muito simplista, que acaba funcionando no caso dos bens italianos, ou seja, “*Teatro delle Marionette Siciliane: Opera dei Pupi*” e “*Canto a Tenore dei Pastori del centro della Barbagia*”. O primeiro trata da manifestação artística que é o teatro, com uso de objetos significativos para ele, as marionetes; o segundo diz respeito também a uma manifestação artística, o canto, desta vez, porém, sem elementos materiais. Em ambos os casos, a arte, como um todo, é impalpável. O que poderia, então, auxiliar neste entendimento é dizer que o Patrimônio Material dificilmente pode ser transferido no território, sendo em muitos casos, impossível de ser feito, como no caso dos “*Trulli di Alberobello*” (construções pré-históricas da cidade), ou então em relação à “*Venezia e la sua Laguna*”. Já o Patrimônio Imaterial, apesar de originário e característico de certa região, pode ser transportado. Por fim, pode-se dizer que os termos em italiano, “*Patrimonio Orale e Immateriale dell’Umanità*” (Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade) e, em inglês, “*Intangible Heritage*” (Patrimônio Intangível) são mais adequados.

Compreendidos os conceitos, este trabalho deu indícios de que o Patrimônio Turístico envolve duas importantes esferas, as quais possuem objetivos muito diferentes. São elas, o Turismo e a Cultura, mais especificamente o setor da Preservação.

Em relação ao Turismo, pode-se afirmar que essa atividade econômica está entre as que mais se desenvolvem mundialmente e geram divisas. A pesquisa da OMT, publicada em junho deste ano, indica que houve um crescimento de 5% nos primeiros quatro meses do ano, em relação ao mesmo período de 2007. Outro dado é que, entre os dez países que mais recebem turistas por ano, China e Itália têm-se alternando na quarta e quinta colocações. Além deste estudo, todos os anos o *World Economic Forum* (WEF) publica a “*Travel & Tourism competitiveness report*”. A publicação de 2008, com os dados de 2007, envolveu 130 países. Entre os aspectos tratados estão itens básicos do setor turístico como sua regulamentação, higiene e segurança. É verificada também a questão da infraestrutura e, por fim, questões relativas aos recursos humanos (educação e treinamento, qualificação do trabalho). Outro item avaliado é a presença dos bens naturais e culturais nestes territórios. Um dos resultados, analisados todos os quesitos, mostra que a Itália é o 28º país quanto à competitividade turística. Os pontos fortes do país são representados por sua primeira colocação em relação à quantidade de sítios do Patrimônio Cultural da Lista da UNESCO, o que já foi comentado, e quarta em relação à infraestrutura dos serviços que oferece.

Verificada a importância do Turismo para o país, resta tratar da preservação do Patrimônio, sob responsabilidade da UNESCO, em nível mundial, mas internamente gerida pelo *Ministero per i Beni e le Attività Culturali* (MiBAC). Além de a Itália possuir um ministério inteiro para tratar de questões culturais, pode-se afirmar que, neste sentido, ele desempenha muito bem suas funções, principalmente quanto à regulamentação, pois suas leis contemplam tanto os bens culturais quanto os naturais. Um dos principais documentos norteadores, entre uma série de documentações, é o “*Codice dei Beni Culturali e del Paesaggio*”, em vigor a partir de 2006. Além disso, acontece na Itália, desde 1995, e em toda a Europa, desde 1999, o evento conhecido como “*Giornate Europee del Patrimonio*”, em que muitos monumentos e sítios, geralmente fechados ao público, são abertos à visitação gratuita. Os locais são de tipologia cultural, como castelos, museus, galerias, e de tipologia natural, como parques, grutas e cachoeiras. Atualmente são 49 os países participantes. Na Itália, as jornadas acontecem no mês de setembro. Em 2008 as datas escolhidas foram 27 e 28 de setembro. O tema italiano foi “*Le Grandi Strade della Cultura. Viaggio tra i Tesori d’Italia*”. Segundo a própria organização,

*[...] le Giornate Europee del Patrimonio sono diventate uno strumento fondamentale per lo sviluppo di una esperienza tangibile della cultura e della storia europea e per la crescita della coscienza del pubblico circa i molteplici valori del nostro patrimonio comune e del continuo bisogno di salvarlo.*

Nota-se que a idéia não é exclusivamente italiana, mas adotada em todo o continente europeu, e, portanto, reflete a importância que é dada por esses países à cultura, ao conhecimento e, conseqüentemente, à valorização dos seus bens.

Vista a forma como a Itália vê e trata o seu Patrimônio Turístico, pode-se prosseguir com o trabalho, analisando a terminologia em língua italiana utilizada para denominar os sítios incluídos na Lista do Patrimônio Mundial que estão em seu território.

Em primeiro lugar, ressalta-se a dificuldade encontrada ao deparar-se com diversos termos para designar um mesmo tipo de sítio. Selecionou-se a lista que se encontra no site do MiBAC, na seção dedicada à UNESCO, para dela se extrair a denominação dos sítios. Ao lado de cada uma, segue a respectiva data de inscrição na lista.

- 1) Arte rupestre della Valcamonica (1979)
- 2) Centro storico di Roma, le proprietà extraterritoriali della Santa Sede nella città e San Paolo fuori le Mura (1980 e 1990)
- 3) La chiesa ed il convento domenicano di Santa Maria delle Grazie con “La cena” di Leonardo Da Vinci (1980)

- 4) Centro storico di Firenze (1982)
- 5) Venezia e la sua Laguna (1987)
- 6) La piazza del Duomo di Pisa (1987)
- 7) Centro storico di San Gimignano (1990)
- 8) I Sassi e il parco delle Chiese rupestri di Matera (1993)
- 9) Vicenza e le Ville del Palladio nel Veneto (1994 e 1996)
- 10) Centro storico di Siena (1995)
- 11) Centro storico di Napoli (1995)
- 12) Crespi d'Adda (1995)
- 13) Ferrara città del Rinascimento e il suo delta del Po (1995 e 1999)
- 14) Castel del Monte (1996)
- 15) I trulli di Alberobello (1996)
- 16) Monumenti paleocristiani di Ravenna (1996)
- 17) Centro storico della città di Pienza (1996)
- 18) Aree archeologiche di Pompei, Ercolano e Torre Annunziata (1997)
- 19) Il Palazzo Reale del XVIII secolo di Caserta con il Parco, l'Acquedotto vanvitelliano ed il Complesso di San Leucio (1997)
- 20) Costiera Amalfitana (1997)
- 21) Modena: Cattedrale, Torre Civica e Piazza Grande (1997)
- 22) Portovenere, Cinque Terre e Isole Palmaria, Tino e Tinetto (1997)
- 23) Residenze Sabaude (1997)
- 24) Su Nuraxi di Barumini (1997)
- 25) Area archeologica di Agrigento (1997)
- 26) Piazza Armerina, villa romana del Casale (1997)
- 27) Orto Botanico di Padova (1997)
- 28) Area archeologica di Aquileia e basilica Patriarcale (1998)
- 29) Centro storico di Urbino (1998)
- 30) Parco Nazionale del Cilento e del Vallo di Diano con i siti archeologici di Paestum e Velia e la Certosa di Padula (1998)
- 31) Tivoli, Villa Adriana (1999)
- 32) Isole Eolie (2000)
- 33) Verona (2000)
- 34) Assisi, la Basilica di San Francesco e altri siti francescani (2000)
- 35) Tivoli, Villa d'Este (2001)
- 36) Le città barocche della Val di Noto (2002)
- 37) Sacri Monti di Piemonte e Lombardia (2003)
- 38) Val d'Orcia (2004)

- 39) *Le necropoli etrusche di Cerveteri e Tarquinia* (2004)
- 40) *Siracusa e le necropoli rupestri di Pantalica* (2005)
- 41) *Genova: Le Strade Nuove ed il sistema dei Palazzi dei Rolli* (2006)
- 42) *Mantova e Sabbioneta* (2008)
- 43) *La ferrovia retica nel paesaggio dell'Albula e del Bernina* (2008).

Observando-se a terminologia empregada, destacam-se alguns aspectos importantes. O primeiro deles se refere à complexidade dos termos, consequência da complexidade do sítio, devido seja à sua extensão seja ao que agrupa. Muitos sítios compreendem mais de um bem, mas, por estes estarem próximos no território e por possuírem algumas características semelhantes, são agrupados em uma única denominação. Isso ocorre em 14 casos, entre os quais estão *“I Sassi e il parco delle Chiese rupestri di Matera”* (dois bens); *“Vicenza e le Ville del Palladio nel Veneto”* (dois bens); *“Ferrara città del Rinascimento e il suo delta del Po”* (dois bens). A indicação de mais de um bem pode ser observada no termo pela conjunção “e”, que liga um bem/conjunto e outro bem/conjunto, mas isso nem sempre funciona. É o caso de *“Venezia e la sua Laguna”* que indica apenas um sítio. Não é possível, portanto, chegar a conclusões apenas observando o termo, sendo preciso compreender melhor as características do sítio e os critérios utilizados para classificá-lo.

A extensão do sítio também é importante. Em muitos dos casos, um sítio ocupa parte significativa de uma cidade. Esta realidade é expressa por termos como *“Centro Storico”*, *“strutture insediative urbane che costituiscono unità culturale o la parte originaria e autentica di insediamenti”*. São sete os casos como, por exemplo, *“Centro Storico di Firenze”*, *“Centro Storico di Urbino”*. Situação semelhante é expressa pelo termo *“area archeologica”*, como no caso específico de *“Aree archeologiche di Pompei, Ercolano e Torre Annunziata”*, *“Area archeologica di Agrigento”* e *“Area archeologica di Aquileia e Basilica patriarcale”*, além dos sítios desta natureza encontrados no *“Parco Nazionale del Cilento e del Vallo del Diano con i siti archeologici di Paestum e Velia e la Certosa di Padula”*. Há também termos que representam sítios distribuídos por mais de uma cidade ou região, como no caso de *“Aree archeologiche di Pompei, Ercolano e Torre Annunziata”* (sítios arqueológicos em três cidades da região *Campania*); *“Le città barocche della Val di Noto”* (que compreende as cidades de *Palazzolo Acreide, Caltagirone, Catania, Militello in Val di Catania, Modica, Noto, Ragusa e Scicli*); *“Sacri Monti di Piemonte e Lombardia”* (montes em duas regiões do norte do país) e *“Le necropoli etrusche di Cerveteri e Tarquinia”* (necrópoles em duas cidades da região *Lazio*). Por fim, acontece também do termo continuar complexo, mas a extensão do território que ele representa ser menor, pois são selecionados os bens mais significativos daquele es-

paço. É o caso de “*Modena: Cattedrale, Torre Civica e Piazza Grande*”, “*Assisi: la Basilica di San Francesco e altri siti francescani*”.

Outro aspecto marcante da lista é a presença de um topônimo em 41 das 43 denominações. Este procedimento torna o bem único, já que, fazendo parte de uma lista mundial, associá-los a um nome de lugar facilita sua identificação. Isso funciona muito bem com relação a áreas arqueológicas, centros históricos, os quais possuem muitos exemplares, na Itália ou em outros países do mundo. Tratando-se mais especificamente das denominações em italiano, há cinco casos em que o topônimo representa integralmente o sítio, como em “*Costiera Amalfitana*”, “*Isole Eolie*”, “*Verona*”, “*Val d’Orcia*” e, por fim, “*Mantova e Sabbioneta*” (cidades consideradas um único sítio por possuírem características semelhantes). Há dois casos em que o uso do topônimo é utilizado com caráter enfático, já que os bens existem apenas em território italiano e a função de localização desaparece. Os exemplos são “*I Trulli di Alberobello*” e “*Su Nuraxi di Barumini*”. Quanto ao primeiro caso, as construções pré-históricas conhecidas como “*trullo*” existem também em outras cidades da região *Puglia*, mas é em *Alberobello* que elas estão mais bem conservadas. O mesmo acontece com os “*nuraghi*”, bens de natureza semelhante, não idêntica, da cidade de *Barumini*, região *Sardegna*. Nos demais 34 casos, o topônimo representa apenas parte do sítio. Os dois casos restantes são compostos apenas pelos bens, como em “*La chiesa e il convento di Santa Maria delle Grazie con ‘La cena’ di Leonardo da Vinci*” e “*Residenze Sabaude*”, em que o segundo termo é o adjetivo relativo à família Savoia, importante na história do país.

Outra questão observada é que, segundo os critérios da UNESCO, 42 sítios dos 43 mencionados são culturais e apenas um, “*Isole Eolie*”, é natural. Porém, muitos dos sítios estão localizados em paisagens naturais ou associados a algum bem natural, os quais foram importantes para sua inclusão na Lista do Patrimônio Mundial. Além do exemplo apenas citado, existem outros oito. São eles: “*Arte rupestre della Valcamonica*” (devido ao vale em que se encontra); “*Venezia e la sua Laguna*” (devido à presença da lagoa, por toda a cidade); “*Il Palazzo Reale del XVIII secolo di Caserta con il Parco, l’Acquedotto vanvitelliano ed il Complesso di San Leucio*” (pela presença do parque); “*Costiera Amalfitana*” (devido à paisagem natural); “*Orto Botanico di Padova*” (devido ao seu jardim); “*Parco Nazionale del Cilento e del Vallo di Diano con i siti archeologici di Paestum e Velia e la Certosa di Padula*” (a categoria “parque nacional”, num primeiro momento, refere-se a características naturais; é considerada cultural quando há indícios da presença humana em períodos históricos mais remotos); “*Sacri Monti di Piemonte e Lombardia*” (devido à sua localização nos montes das duas regiões italianas); “*La ferrovia retica nel paesaggio dell’Albula e del Bernina*” (pela construção da ferrovia ter sido feita em meio a uma paisagem natural, parte na Suíça e parte na Itália).

Ao olhar o conjunto dos termos da lista italiana, percebe-se a grande ocorrência de alguns termos, que representam uma tipologia de sítios recorrente, ao passo que há também outros termos que representam sítios particulares. No primeiro caso, estão os sítios arqueológicos, três propriamente ditos e mais um que possui apenas uma parte deste tipo de bem, como o “*Parco Nazionale del Cilento e del Vallo di Diano con i siti archeologici di Paestum e Velia e la Certosa di Padula*”. Os sete centros históricos já foram mencionados. Foram encontradas quatro vilas: “*Vicenza e le Ville del Palladio nel Veneto*”, “*Piazza Armerina: Villa Romana del Casale*”, nestes casos, apenas parte do sítio, e ainda “*Tivoli, Villa d’Este*” e “*Tivoli, Villa Adriana*”, que constituem o próprio sítio. Há dois vales: “*Arte rupestre della Valcamonica*” e “*Parco Nazionale del Cilento e del Vallo di Diano con i siti archeologici di Paestum e Velia e la Certosa di Padula*”. Também há duas necrópoles, uma rupestre e uma etrusca. No segundo caso, em relação a sítios com traços especiais, está “*La ferrovia retica nel paesaggio dell’Albula e del Bernina*”. É a terceira ferrovia no mundo que faz parte da lista da UNESCO. Em meio a paisagens naturais, áreas arqueológicas e tantas edificações de diversos períodos da história, a construção deste sistema de transporte, além de diferir da natureza dos outros bens, é o mais “novo” da lista italiana. A “*Ferrovia Bernina*”, parte italiana, funciona desde 1908, mas só 34 anos depois é que começou a integrar uma ferrovia maior, com extensão na Suíça.

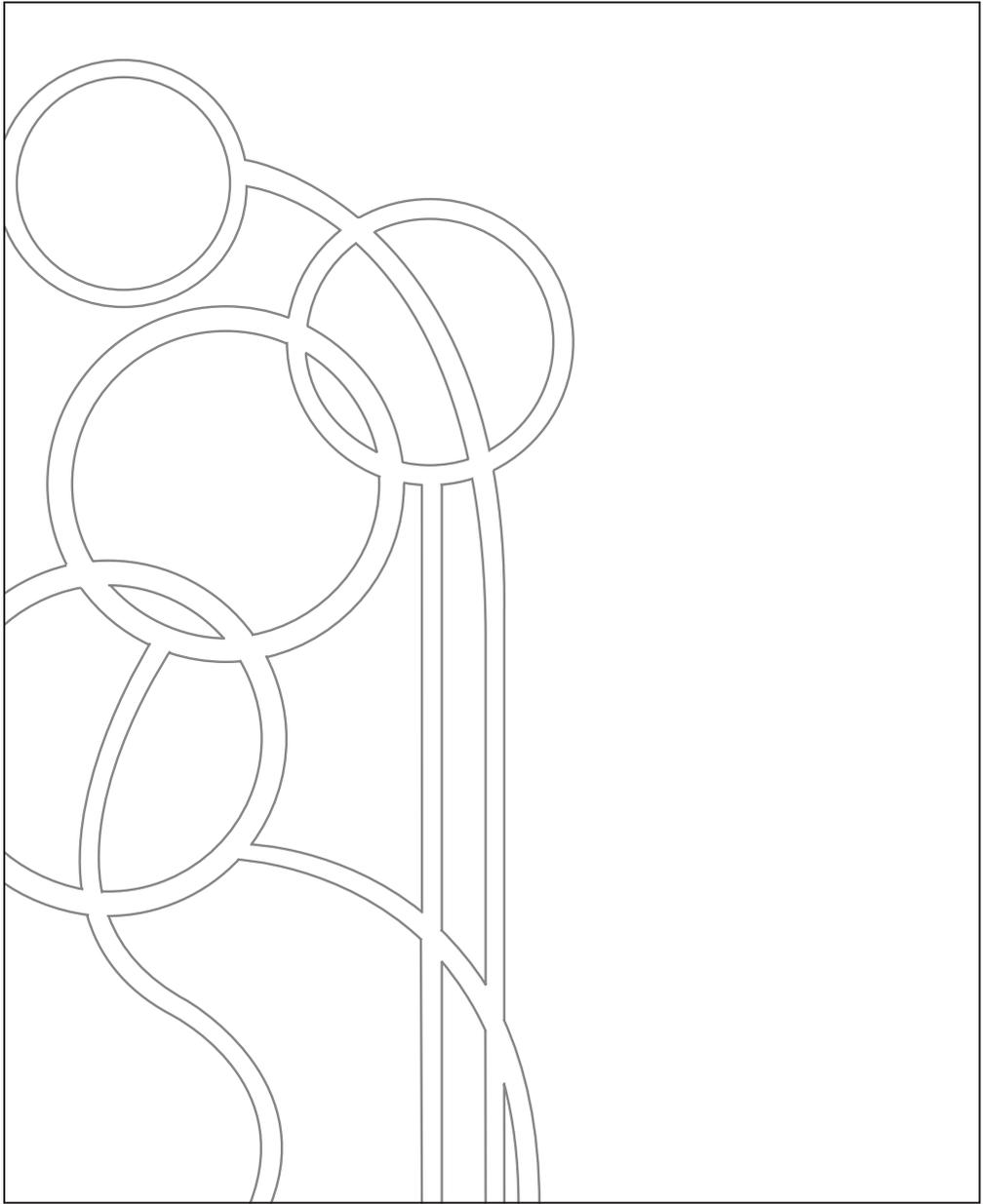
Após compreender os principais aspectos expressos pelos termos que denominam os sítios da lista italiana do Patrimônio Mundial, prossegue-se com observações de caráter mais estrutural. Percebe-se a ausência de homogeneidade na denominação, já que um bem, muitas vezes denominado e relacionado a uma cidade ou região onde se encontra, é representado de três formas diferentes. Numa delas é representado pelo seu nome ligado ao nome do topônimo, como no caso de “*Centro Storico di Firenze*”, “*Area archeologica di Agrigento*”. Outras vezes é representado pelo nome do topônimo, seguido de vírgula, e então o nome do bem: “*Tivoli, Villa d’Este*”; “*Piazza Armerina, Villa Romana del Casale*”. Há outra variação em que o topônimo é seguido de dois pontos: “*Modena: Cattedrale, Torre Civica, e Piazza Grande*”; “*Genova: Le Strade Nuove e il Sistema dei Palazzi dei Rolli*”. No caso dos centros históricos, dos sete existentes, um não segue a terminologia adotada nos outros casos, que era composta por “*Centro Histórico*”, seguida do nome da cidade: “*Centro Storico di Siena*”. Neste caso excepcional, há elementos excedentes e desnecessários, representados por “*della città di*”. Seria suficiente usar “*Centro Storico di Pienza*”, ao invés da forma atual “*Centro Storico della città di Pienza*”.

A análise terminológica apenas apresentada reforça a idéia de que a Itália é um país que se preocupa com a preservação de seus bens, compreendendo exemplares dos mais variados períodos de sua história, importantes para o próprio país e importantes para o mundo. Entre esta grande diversidade estão alguns sítios arqueológicos, de períodos

muito remotos, como no caso da “*Area archeologica di Agrigento*”, exemplo de colônia grega do século VI a.C. Como exemplo de um período um pouco mais recente está a arte medieval que embelezou as edificações da cidade de Assis, entre outros. A inclusão feita recentemente na lista da “*Ferrovia Bernina*”, símbolo de progresso, demonstra um novo olhar para os sítios italianos selecionados para a preservação. Começa-se a se desenhar um novo perfil dos futuros integrantes desta lista, com traços de certa modernidade. A idéia da preservação permanece, abrangendo, porém, uma nova diversidade de sítios, consequência da própria evolução dos povos.

## Referências bibliográficas

- ASSOCIAZIONE CITTÀ E SITI ITALIANI PATRIMONIO MONDIALE UNESCO. Città e siti italiani. Disponível em: <<http://www.sitiunesco.it/index.phtml?id=4>>. Acesso em: 27 set. 2008.
- ALVES, Ieda Maria. A delimitação da unidade lexical nas línguas de especialidade. In: BASÍLIO, Margarida. (Org.). *A delimitação de unidades lexicais*. Rio de Janeiro: Grypho, 1999.
- BARROS, Lídia Almeida. *Curso básico de terminologia*. São Paulo: EDUSP: 2004.
- BENI, Mário Carlos. *Análise estrutural do turismo*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.
- DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Versão 1.0. Editora Objetiva, 2001. 1 CD-ROM.
- DOMINGUES, Celestino de Matos Domingues. *Dicionário técnico de turismo*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990. p. 202.
- MINISTERO PER I BENI E LE ATTIVITÀ CULTURALI. La lista. Ufficio Patrimonio Mondiale UNESCO. Disponível em: <<http://www.unesco.beniculturali.it/index.php?it/40/la-lista>>. Acesso em: 25 set. 2008.
- \_\_\_\_\_. Giornate europee del Patrimonio 2007. Disponível em: <[http://www.beniculturali.it/giornate\\_europee\\_08/cosa/index.html](http://www.beniculturali.it/giornate_europee_08/cosa/index.html)>. Acesso em: 26 set. 2008.
- \_\_\_\_\_. Giornate europee del Patrimonio 2008. Disponível em: <[http://www.beniculturali.it/giornate\\_europee\\_08/cosa/gep\\_italia.html](http://www.beniculturali.it/giornate_europee_08/cosa/gep_italia.html)>. Acesso em: 26 set. 2008.
- \_\_\_\_\_. MiBAC. Normativa. Disponível em: <<http://www.beniculturali.it/normativa/default.asp>>. Acesso em: 26 set. 2008.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO TURISMO. *Sinais e símbolos turísticos*: guia ilustrado e descritivo. Tradução Gabriela Scuta Gagliari. São Paulo: 2003. p. 143.
- UNESCO. Convenção para a salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540POR.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2008.
- \_\_\_\_\_. A Convenção para a proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural. Disponível em: [http://www.brasilia.unesco.org/areas/cultura/areastematicas/patrimoniomundial/copy2\\_of\\_index\\_html](http://www.brasilia.unesco.org/areas/cultura/areastematicas/patrimoniomundial/copy2_of_index_html). Acesso em: 24 set. 2008.
- \_\_\_\_\_. Patrimônio Mundial. UNESCO - Brasil. Disponível em: <http://www.brasilia.unesco.org/areas/cultura/areastematicas/patrimoniomundial/patrimoniomundial>. Acesso em: 23 set. 2008.
- \_\_\_\_\_. World Heritage Centre. World Heritage List. Disponível em: <<http://whc.unesco.org/en/list>>. Acesso em: 23 set. 2008.
- UNWTO. UNWTO World Tourism Barometer. Vol. 6, nº 2, june 2008. Disponível em: <[http://unwto.org/facts/eng/pdf/barometer/UNWTO\\_Barom08\\_2\\_en\\_Excerpt.pdf](http://unwto.org/facts/eng/pdf/barometer/UNWTO_Barom08_2_en_Excerpt.pdf)>. Acesso em: 25 set. 2008.
- WORLD ECONOMIC FORUM. The Travel & Tourism Competitiveness Report 2008. Disponível em: <<http://www.weforum.org/ttcr08browse/index.html>>. Acesso em: 25 set. 2008.



# LINGUA, CULTURA E IMIGRAÇÃO





# “SE BEN RICORDO”:<sup>1</sup> MEMORIA E INTERTESTO NELLA COMMEDIA DI DANTE

SILVIA LA REGINA

**ABSTRACT** L’obiettivo di questo articolo è esaminare brevemente il concetto classico e medievale di memoria e vedere come esso compaia in Dante, considerandolo alla base dei ricchissimi rapporti intertestuali fra la *Commedia* e la cultura del tempo. Si traccia un breve panorama della nozione, e ancor più del termine, di intertestualità. Infine, si prendono in considerazione due esempi in cui la *Commedia* si fa a sua volta intertesto.

**PAROLE CHIAVE:** intertestualità; Dante; memoria; letteratura brasiliana.

**RESUMO:** Este trabalho procura examinar rapidamente o conceito clássico e medieval de memória e sua presença na obra de Dante, na base das riquíssimas relações intertextuais entre a *Commedia* e a cultura da época. Após um breve panorama da noção de intertexto, são considerados dois exemplos nos quais a própria *Commedia* se torna intertexto.

**PALAVRAS-CHAVE:** intertextualidade; Dante; memória; literatura brasileira.

1. Inf., XVIII, 120.



ABSTRACT: The aim of this work is to examine briefly the classical and medioeval concept of memory and its presence in Dante's work, seen as the basis of the multiple intertextual relationships between the *Comedy* and its contemporary culture. After a brief overview of the notion of intertext, I give two examples of the *Comedy* itself turned into intertext.

KEYWORDS: intertextuality; Dante; memory; Brazilian Literature.

La cultura di Dante, probabilmente, è uno degli argomenti su cui maggiore è la bibliografia disponibile. Fatto questo che, se da una parte scoraggia chi pensi a nuovi contributi, dall'altro costituisce uno stimolo quasi irresistibile, perché in un argomento così ricco, in una personalità poetica così prorompente, in un *mare magnum* di testi di studiosi di incontestabile autorità, è ancora possibile intrufolarsi senza ambizioni di "originalità" – idea oramai così *passé* – ma con l'obiettivo di individuare e sottolineare rapporti e affinità in una prospettiva, se non diversa, di *traduzione* in ambito dantesco di sensibilità e suggestioni della contemporaneità: termine più che abusato, ma che qui sta a significare, in rapporto all'innegabile vitalità del testo poetico dantesco, la duttilità di molta della critica e teoria attuale, la cui chiave di lettura, senza forzature, può essere applicata anche, per esempio, alla *Commedia*.

Evidentemente, per scrivere in modo non dico esauriente, ma almeno tale da coprire la maggioranza degli aspetti intertestuali della *Commedia*, sarebbe necessario un lavoro di caratteristiche quasi enciclopediche, dimensioni notevolissime e lunga, lunghissima durata. Perciò in questa sede si è scelto di affrontare più il metodo che il testo in sé, in una prospettiva che si configura maggiormente come proposta di lavoro, suggerimento e spunto per ricerche future piuttosto che come concreta applicazione all'analisi dell'intertesto dantesco.

Inoltre, pensando alla lettura di Silvano Santiago del rapporto fra letterature "emissoras e receptoras", e al dialogo – via Kristeva e Barthes, citati più avanti – non solo col panorama letterario già esistente all'epoca, ma anche considerando il lettore

come “lo spazio in cui si iscrivono tutte le citazioni” (BARTHES, 1988, p. 59), con i testi usciti successivamente, si è deciso di fare un breve *excursus* sulla presenza di Dante in due autori brasiliani, nella prospettiva in cui la *Commedia* a sua volta si fa intertesto vivo.

Non, quindi, studio dell’influenza della *Commedia* nella letteratura brasiliana – non solo per limiti di spazio, ma soprattutto per considerare la terminologia e la metodologia inadeguate e oramai anacronistiche – ma brevi cenni su come alcuni autori hanno reagito agli stimoli danteschi, rileggendo e creando nuovamente la poesia del fiorentino per farne opere diverse e autonome, in cui la voce dantesca riecheggia rinnovata, fino alle traduzioni dantesche di Haroldo de Campos; nella prospettiva di Maria Corti, per la quale “un testo si proietta nel passato della letteratura in modo da creare nessi fino a quel momento inediti” (CORTI, 1983, p. 70).

2. L’idea che è alla base del concetto di intertestualità, quella del rapporto di ogni testo con altri testi e con diversi contesti storici, è in sé ovviamente assai antica, se consideriamo per esempio la questione dell’esegesi biblica, nella quale l’identificazione del senso allegorico dipende dal raffronto fra Antico e Nuovo Testamento (cfr. COMPAGNON apud BERNARDELLI, 2000, p. 3) o la pratica poetica cinquecentesca dell’*imitatio* (*ibidem*), al che si può comunque aggiungere che il riuso di elementi testuali precedenti – e di risorse retoriche, locuzioni, versi, riferimenti mitologici, generici *topoi* – accompagna tutta la storia della letteratura, nel continuo omaggio agli antenati ed ai modelli, a quei classici dei quali nel medioevo, come Bernardo di Chartres, si diceva “*nos esse quasi nanos gigantium humeris insidentes*”. La differenza è che tali inserzioni dell’antico nel nuovo, omaggi, citazioni, riferimenti, vanno considerati fenomeni intertestuali, estranei a una teorizzazione sull’interstestualità che, questa sì, risale alla seconda metà del Novecento.

L’uso del termine “interstestualità”, com’è noto, è relativamente recente, considerando che è stato usato per la prima volta da Julia Kristeva, all’epoca giovane esponente della *nouvelle critique*, in un articolo su Bachtin apparso nel 1967 su *Critique*, La parola, il dialogo e il romanzo (1967) (KRISTEVA, 1977); punto di partenza erano le considerazioni su dialogismo, polifonia e eteroglossia tessute da Bachtin, specificamente nella sua teoria del romanzo della metà degli anni ’30 (BAKHTIN, 2002<sup>2</sup>), là dove lo studioso russo identifica “*um meio flexível [...] de discursos ‘alheios’ sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo tema*” (BAKHTIN, 2002, p. 86), in quella “*dialogicidade interna do discurso*” (BAKHTIN, 2002, *passim*), in quel multi e plurilinguismo propri dell’opera letteraria e specificamente del romanzo, che fanno della “*pluridiscursividade e a dissonância*” un sistema letterario armonioso (BAKHTIN, 2002, p. 105-106). Ogni parola e ogni testo si trovano come immersi

2. Cito dall’edizione brasiliana, della quale conservo la grafia del nome dell’autore.

in una rete di rapporti dialogici; dunque il dialogo e la coesistenza fra vari linguaggi e discorsi, vari codici, varie ideologie, anche contrastanti fra loro, darebbero vita al romanzo polifonico, di cui quelli di Dostoevski sono per Bachtin un esempio (in contrapposizione a quelli di Tolstoj, monologici). Questa quindi la base, relativamente flessibile e perciò foriera di notevoli sviluppi, delle considerazioni della Kristeva, che, approfondendone il concetto, scrive che “ogni testo si costruisce come un mosaico di citazioni, ogni testo è l’assorbimento e la trasformazione di un altro testo” (KRISTEVA, 1978, p. 109), dando quindi enfasi all’aspetto della *produttività* del testo (cfr. COMPAGNON, 2003, p. 111). Successivamente, già nel 1968, la studiosa franco-bulgara definisce l’intertestualità come “interazione testuale che ha luogo all’interno di un solo testo. Per il soggetto della conoscenza, l’intertestualità è una nozione che sarà l’indice del modo in cui un testo legge la storia e vi si inserisce” (KRISTEVA, 1980, p. 20).

Tali considerazioni sono state sviluppate e approfondite da Roland Barthes, in una direzione, però, che allargava probabilmente in modo eccessivo, o comunque in modo tale da farlo pressoché onnicomprensivo, il concetto di intertestualità, rendendolo forse poco applicabile in termini concreti di analisi del testo, anche se affascinante per la nitida comprensione della rete di rapporti che s’instaura fra ogni testo ed i suoi antecedenti (e, naturalmente, discendenti). Barthes scriveva infatti

Ogni testo è un intertesto; altri testi sono presenti in esso, a livelli variabili, sotto forme più o meno riconoscibili; i testi della cultura precedente e quelli della cultura circostante; ogni testo è un tessuto di vecchie citazioni. Passano nel testo, ridistribuiti in esso, frammenti di codici, formule, modelli ritmici, frammenti di linguaggi sociali [...]. L’intertestualità, condizione di ogni testo, qualunque sia, non si riduce evidentemente a un problema di fonti o influenze; l’intertexto è un campo generale di formule anonime, la cui origine è raramente localizzabile, di citazioni inconscie o automatiche, date senza virgolette. Epistemologicamente, il concetto d’intertexto è ciò che apporta alla teoria del testo il volume della socialità. (BARTHES, 1998, p. 235)

Naturalmente questa pluralità di testi contenuta in ogni testo si unisce, in modo quasi inevitabile, all’idea della morte dell’autore (formulata nel 1968): laddove il testo non è che un mosaico di citazioni, un intrico di rimandi coscienti e ancor più incoscienti e di “formule anonime”, e considerando che “l’autore è un personaggio moderno”, che il testo “è fatto di molteplici scritture, scaturite da culture diverse” e finalmente che “il testo è un tessuto di citazioni, generate da mille sorgenti culturali” (BARTHES apud JOVINELLI, 2004, p. 24-25), la conseguenza naturale è che “la nascita del lettore va pagata con la

morte dell'autore" (BARTHES, 1988, p. 59), lettore che peraltro perde anch'esso lo status di persona per acquisire quello di funzione, luogo nel quale si produce l'unità del testo e laddove si riuniscono i vari aspetti e tratti che lo costituiscono, e principalmente "tutte le citazioni da cui è composto uno scritto" (BARTHES, 1988, p. 59).

Assai interessante l'approccio di Compagnon (1979, in edizione brasiliana del 2007), per il quale "*escrever é sempre reescrever. [...] Ler ou escrever é realizar um ato de citação*" (COMPAGNON, 2007, p. 41): l'intertestualità elevata alla massima potenza, in un intreccio di citazioni, che, mi pare, sono anche e soprattutto un atto di amore, e ancor più desiderio, verso il testo.

Tornando alla questione specifica dell'intertestualità, una definizione più rigorosa ne è stata data da Gérard Genette, in *Palinsesti* (1982, tr. it. 1997) – in cui già dal titolo si evince l'idea che tutta la letteratura è letteratura al secondo grado e funziona come il palinsesto classico e medievale, in uno schema di costante riscrittura che, però, lascia intravedere sotto le cancellature parte del testo originario – là dove lo studioso francese parla di transtestualità, o "trascendenza testuale del testo": "tutto ciò che lo mette in relazione, manifesta o segreta, con altri testi" (GENETTE 1997, p. 3). La transtestualità si distingue in cinque tipi di rapporto, intertestualità, metatestualità, architestualità, paratestualità, ipertestualità: la prima si avrebbe solo nel caso di copresenza, presenza effettiva di un testo in un altro, nelle modalità di citazione, plagio o allusione (GENETTE, 1997, p. 8); taluni, pur sottolineando il pregio del tentativo di sintetizzare in modo esaustivo la questione, considerano l'opera "animata da un eccessivo furore tassonomico e nomenclatorio" (POLACCO, 1998, p. 28). Naturalmente questa visione dell'intertestualità, se ha il pregio di restringere il campo e rendere più applicabile il concetto allo studio concreto dell'opera letteraria, finisce talvolta per riportare l'idea dell'intertestualità in un ambito più tradizionale, forse pericolosamente vicino a quello delle vecchie nozioni di fonte e influenza (cfr. COMPAGNON, 2003, p. 112).

Il termine intertesto, invece, è stato introdotto nel 1972 da Michel Arrivé, che lo intende come "*l'ensemble des textes qui entrent en relation dans un texte donné*" (ARRIVÉ apud D'IPPOLITO, 1988, p. 449): approccio ricco di sviluppi e che appunto esula dall'idea più rigida ed antiquata di fonti ed influenza, respinta anche da Riffaterre (su questo studioso, cfr. p. es. COMPAGNON, 2003, pp. 212 ss).

In ambito italiano, dobbiamo ovviamente ricordare, oltre a Cesare Segre e Maria Corti, Umberto Eco, che nel suo *Lector in fabula* (1979) chiarisce e precisa il concetto di intertestualità come "cooperazione interpretativa" degli utenti – dimostrandosi quindi sensibile alle suggestioni della teoria della ricezione – e crea il concetto di "lettore modello", partner necessario e anzi indispensabile all'autore (e come non ricordare che proprio nello stesso anno Italo Calvino pubblicava *Se una notte d'inverno un viag-*

*giatore*, romanzo centrato sulla figura del lettore e della sua interazione con l'autore?) e ipoteticamente perfetto qualora possieda un'enciclopedia analoga a quella dell'emittente, in moda da poter cogliere tutti i rapporti intertestuali e tutte le possibili isotopie sviluppate da quei rapporti in un testo (ECO apud D'IPPOLITO, 1988, p. 444). In questa posizione di Eco, quindi, possiamo leggere una sostanziale affinità col "lettore implicito" di Wolfgang Iser, per il quale "o texto representa um efeito potencial que é realizado no processo da leitura" (ISER apud COMPAGNON, 2003, p. 149).

L'interessante saggio di Gennaro D'Ippolito (1988), pubblicato vent'anni fa ma ancora attuale, colloca la questione dell'intertestualità e dell'intertesto in rapporto alla *Quellenforschung*, e quindi in ambito nettamente filologico: un modo per aggiornare la questione dello studio delle fonti, preziosa per la raccolta erudita del materiale, ma ancorata ad una visione ormai eccessivamente rigida – nello stile dei primordi della letteratura comparata, quando certi contributi facevano pensare ad un dare-avere da partita doppia – dei rapporti fra i testi e dei loro mutui scambi, di quella che oggi conosciamo come libera circolazione del materiale poetico-letterario e che oggi ci porta a rifiutare nettamente i vecchi termini non solo di "plagio", ma anche di "influenza", per via delle connotazioni di subordinazione che essa, talvolta implicitamente, suggerisce. Naturalmente, quindi, la teoria, o meglio le teorie, dell'intertestualità, se aggiornano l'approccio filologico, ancor più sono preziose per rinnovare sostanzialmente le forme di lettura della letteratura comparata (la cui vivacità multiforme, e penso qui specificamente, ma non solo, all'ambito brasiliano, è oggi incontestabile), la comprensione dei modi di appropriazione e riuso, di trasformazione e migrazione, in sistemi di interazione testuale pienamente collettivi (cfr. CARVALHAL, 2003, pp. 76-77).

Sorvolando dunque sugli apporti più recenti alla questione dell'intertestualità, preziosi ma meno funzionali a questo studio, necessariamente sommario, si vuole quindi sottolineare alcuni aspetti dell'intertesto della *Commedia*, ambito ovviamente di tale ampiezza da rendere necessaria, come si diceva all'inizio, una selezione per forza di cose arbitraria e assai riduttiva.

3. Pensando all'intertesto dantesco, la prima questione è ovviamente quella della memoria; sulla memoria, e specificamente nel mondo classico, è stato scritto moltissimo, e uno dei saggi più illuminanti sulla memoria in Dante – di vastissimo respiro, nonostante la ridotta estensione, e di erudizione mai pedante – è «Il libro della memoria» e i libri dello scrittore, di Maria Corti (1993), al quale pertanto rimando. Memoria che in Dante ha una funzione, un ruolo di importanza centralissima, così che possiamo considerarla in sé uno dei protagonisti impliciti della *Commedia*, che la Corti definisce infatti come "epica della memoria" (CORTI, 1993, p. 43).

Inserita nel saggio della Corti, una citazione di G. B. Conte sembra stabilire esattamente quel ponte fra teoria dell'intertestualità e memoria che questo breve studio si propone: "Il carattere stesso di riuso comporta necessariamente per le forme di discorso così definite la *conservazione nella memoria*" (CONTE apud CORTI, 1993, p. 37). E alla questione della memoria si lega indissolubilmente quella della cultura dantesca. Cosa leggeva Dante? Cosa aveva imparato (non necessariamente leggendo)? E come riutilizzava – Haroldo de Campos avrebbe detto "*transcriava*" – il materiale trasmessogli dalla memoria?

Non ho modo qui di spaziare, come sarebbe necessario, fino ai peraltro fondamentali testi greci che si riferiscono alla memoria, alla quale era assegnata tale importanza da considerarla una dea, Mnemosine. Come scriveva Vernant (apud LE GOFF, s/d, p. 17), presso i greci vi erano "la divinizzazione della memoria e l'elaborazione di un'ampia mitologia della reminiscenza nella Grecia arcaica". In molti dei suoi dialoghi Platone affronta la questione della memoria – per esempio nel *Fedro*, là dove Socrate racconta di come Tamo avesse criticato il dio Teuth per la sua invenzione della scrittura, che, a suo dire "creerà dimenticanza nelle anime di coloro che l'hanno appresa, perché non useranno la loro memoria; si affideranno ai caratteri scritti esterni e non si ricorderanno per se stessi. Dunque ciò che hai trovato non accresce la memoria, ma rievoca appena le cose alla memoria. Così tu trasmetti ai tuoi allievi non la sapienza, ma un simulacro di verità" (274c-275b; traduco dall'edizione inglese, PLATO, 1914, p. 599). Aristotele, con *Della memoria e della reminiscenza*, trattato che "apparirà ai grandi scolastici del medioevo, Alberto Magno e Tommaso d'Aquino, un'arte *della memoria*, paragonabile alla *Rhetorica ad Herennium* attribuita a Cicerone" (LE GOFF, s/d, p. 19), come Platone, senza dubbio andrebbe qui considerato in modo esteso e dettagliato, ma più che i loro testi, ciò che ha plasmato il medioevo è stata la trattatistica latina, che, sulla base di quella greca, perduta, ne rappresenta in molti aspetti una semplificazione.

Nel mondo greco come in quello romano, la memoria aveva ovviamente una funzione fondamentale ed era considerata parte della retorica, una tecnica che permetteva all'oratore di ricordare con estrema precisione lunghi discorsi (cfr. YATES, 2007, p. 18). Le prime codificazioni della memoria ed i primi trattati sul suo uso nella retorica che sono giunti fino a noi sono essenzialmente quelli dell'anonima (ancorché a lungo attribuita a Cicerone, sotto il cui nome, infatti, va ancora nell'edizione della Loeb) *Rhetorica ad Herennium*, del *De oratore* dello stesso Cicerone e della *Institutio Oratoria* di Quintiliano: esistevano ovviamente testi greci, ai quali fra l'altro la *Rhetorica* si riferisce, ma sono andati perduti. È interessante raffrontare alcuni brevi brani dei tre testi, scritti pressappoco fra l'80 a.C. e l'80 d.C.:

*Nunc ad thesaurum inventorum atque ad omnium partium rhetoricae custodem, memoriam, transeamus. [...] Nunc proinde atque constet in hac re multum valere artem et praeceptionem, ita de ea re loquemur. Placet enim nobis esse artificium memoriae [...]. Sunt igitur duae memoriae: una naturalis, altera artificiosa. Naturalis est ea, quae nostris animis insita est et simul cum cogitatione nata; artificiosa est ea, quam confirmat inductio quaedam et ratio praeceptionis. Sed qua via in ceteris rebus ingenii bonitas imitatur saepe doctrinam, ars porro naturae commoda confirmat et auget, item fit in hac re [...] (Rhetorica ad Herennium, III, 28)*

La *Rhetorica ad Herennium*, che considera la memoria una delle cinque parti della retorica, oltre a distinguere fra memoria naturale e memoria artificiale, sottolinea per entrambe l'importanza dello studio, e per l'artificiale delle tecniche di memorizzazione, che specifica con vari dettagli, e che essenzialmente si dividono in “*memoria locis et imaginibus*”, ossia luoghi facilmente memorizzabili e immagini come forme e simboli, e con un vasto uso del processo di associazione (cfr. YATES, 2003, p. 23 e 31). Interessante là dove l'anonimo autore scrive che i “*loci cerae aut cartae simillimi sunt*”: di questo paragone dei *loci* con le tavolette di cera vediamo un ricordo, probabilmente involontario, nell'*Amleto*, “*the table of my memory*” (I, 5, 98), e molto più importante per noi ciò che Dante dice a Beatrice in questa terzina del Purgatorio: “E io: «Sì come cera da suggello / che la figura impressa non trasmuta, / segnato è or da voi lo mio cervello” (Purg., XXXIII, 79-81). La fortuna della *Rhetorica* e dei suoi (a noi abbastanza oscuri) precetti per la memoria artificiale fu grandissima non solo nell'età classica, ma durante tutto il medioevo, molto più vasta, fra l'altro, di quella degli altri due testi qui citati (cfr. YATES, 2007, p. 22 e 45).

Nel *De Oratore* Cicerone, dopo il racconto di un mito sull'invenzione della memoria artificiale – e dunque, come abbiamo visto, di tecniche per memorizzare accuratamente sulla base di riferimenti a luoghi e immagini, così come aveva fatto Simonide – elogia le virtù e l'utilità della memoria per l'oratore:

*Sed, ut ad rem redeam, non sum tanto ego” inquit “ingenio, quanto Themistocles fuit, ut oblivionis artem quam memoriae malim; gratiamque habeo Simonidi illi Cio, quem primum ferunt artem memoriae protulisse. [...] Itaque eis, qui hanc partem ingenii exercerent, locos esse capiendos et ea, quae memoria tenere vellent effingenda animo atque in eis locis conlocanda; sic fore, ut ordinem rerum locorum ordo conservaret, res autem ipsas rerum effigies notaret atque ut locis pro cera, simulacris pro litteris uteremur. Qui sit autem oratori memoriae fructus, quanta utilitas, quanta vis, quid me*

*attinet dicere? Tenere, quae didiceris in accipienda causa, quae ipse cogitaris? Omnis fixas esse in animo sententias? Omnem descriptum verborum apparatus? Ita audire vel eum, unde discas, vel eum, cui respondendum sit, ut illi non infundere in auras tuas orationem, sed in animo videantur inscribere? (II, lxxxvii-lxxxviii)*

Lo stesso Cicerone, nel *De Inventione* (scritto molto prima del *De Oratore*), definisce, secondo la filosofia stoica, la virtù come composta da quattro parti, prudenza, giustizia, costanza e temperanza, ognuna a sua volta divisa in altre parti. La prudenza è divisa in memoria, intelligenza e provvidenza: “*Prudentia est rerum bonarum et malarum neutrarumque scientia. Partes eius: memoria, intellegentia, providentia*” (II, 160; cfr. YATES, 2007, pp. 38-39); vedremo più avanti l’importanza che questa definizione avrà nel medioevo.

Infine, Quintiliano, nella *Institutio oratoria*, dedica notevole spazio alla memoria, che chiama, sulla scia della *Rhetorica ad Herennium*, “*thesaurum eloquentiae*”:

*Memoriam quidam naturae modo esse munus existimaverunt, estque in ea non dubie plurimum, sed ipsa excolendo sicut alia omnia augetur: et totus de quo diximus adhuc inanis est labor nisi ceterae partes hoc velut spiritu continentur. Nam et omnis disciplina memoria constat, frustra que docemur si quidquid audimus praeterfluat, et exemplorum, legum, responsorum, dictorum denique factorumque velut quasdam copias, quibus abundare quasque in promptu semper habere debet orator, eadem illa vis praesentat: neque inmerito thesaurus hic eloquentiae dicitur.*

Particolarmente importante, al di là delle dettagliate descrizioni dei modi di memorizzare – come l’anonimo e Cicerone, Quintiliano si riferisce a luoghi ed immagini le cui associazioni possono dare sostegno alla memoria (cfr. YATES, 2007, p. 40-44) – la constatazione che “*omnis disciplina memoria constat*”, e cioè che la conoscenza passa tutta attraverso la memoria:<sup>3</sup> punto questo al quale torneremo più avanti, parlando della cultura dantesca.

Nel passaggio dal mondo classico a quello cristiano, dall’era antica a quella medievale, anche il concetto di memoria viene fortemente alterato. Come scrive Le Goff:

Cristianizzazione della memoria e della mnemotecnica, suddivisione della memoria collettiva in una memoria liturgica che si muove in circolo e in una memoria laica a debole penetrazione cronologica; sviluppo della memoria dei morti e anzitutto

3. È impossibile, mi pare, non tessere un raffronto, per quanto superficiale, con le modalità di apprendimento e memorizzazione attuali, se si considera che alla memoria naturale e artificiale, patrimonio collettivo ma posseduta in modo individuale, si è sostituita e sovrapposta l’infinita e omnicomprensiva memoria collettiva, sociale offerta da internet: in modo del tutto opposto a quello del passato, se tutto lo scibile è a disposizione, non è necessario preservarlo individualmente.

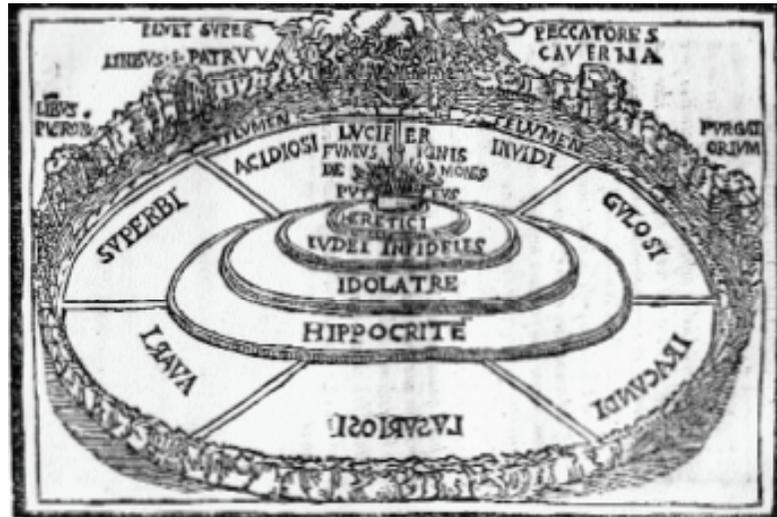
dei morti santi; ruolo della memoria nell'insegnamento imperniato sull'orale e sullo scritto al contempo; apparizione, infine, di trattati di memoria (*artes memoriae*): ecco i lineamenti più caratteristici della metamorfosi subita dalla memoria durante il medioevo. (LE GOFF, s/d, p.23)

Nuovamente è necessario sorvolare su autori fondamentali, come Alberto Magno, per arrivare a Tommaso d'Aquino: questi infatti scrive un commento al *Della memoria e della reminescenza* di Aristotele, in cui cita anche le opere di "Tullio", e cioè *De inventione* (davvero di Cicerone, detta "Prima Retorica") e la *Rhetorica ad Herennium* (erroneamente attribuitagli, detta "Seconda Retorica") e sostiene che "secondo Tullio" le parti della virtù della prudenza sono *memoria, intellegentia e providentia* (cfr. YATES, 2007, p. 95). La memoria a cui si riferisce è quella artificiale, per la quale detta quattro regole – che riprendo da Le Goff (s/d, pp. 36-37), il quale peraltro le cita da Yates: 1. Necessità di trovare simulacri e immagini adeguati alle cose che vogliamo ricordare, e legati a qualche simbolo corporeo (*sensibilia*); 2. Disporre con ordine ciò che si desidera ricordare; 3. Aderire con interesse vivo a ciò che si desidera ricordare; 4. Meditare con frequenza ciò che si desidera ricordare. Con Tommaso la memoria artificiale come definita da "Tullio" passa dall'ambito della virtù stoica a quello della retorica a quello della morale cristiana; allo stesso modo Boncompagno da Signa (*Rhetorica Novissima*, 1235) vede virtù e vizi come "segnî della memoria" attraverso i quali ci guidiamo per i sentieri del ricordo che ci indicano le strade per il paradiso e l'inferno (cfr. YATES, 2007, p. 103). Sempre Yates, partend o da Boncompagno e da Tommaso, ipotizza che i luoghi dell'inferno, variabili secondo la natura dei peccati che vi sono puniti, potrebbero essere visti come *loci* della memoria; le "immagini impressionanti," che i trattatisti dicono necessarie per suscitare il ricordo, sarebbero quelle dei condannati (cfr. YATES, 2007, p. 125). *L'Inferno* quindi sarebbe una specie di sistema di memoria, destinato alla memorizzazione dell'inferno e delle sue punizioni a partire da *imagines* poste in una serie ordinata di *loci*. E sembra d'accordo Vallone (1988, p. 21), quando scrive che "la legge del contrappasso,<sup>4</sup> al di là delle sue ragioni religiose e morali, si può bene inquadrare entro gli schemi e gli usi delle scuole medievali e per il buon uso della memoria". Allo stesso modo, Le Goff, parlando della "invenzione" dantesca del purgatorio, scrive che fu una "innovazione importante, che, dopo la *Divina Commedia*, ispirerà le innumerevoli rappresentazioni dell'inferno, del purgatorio e del paradiso che, il più delle volte, debbono considerarsi dei «luoghi di memoria» le cui caselle ricordano le virtù e i vizi" (LE GOFF, s/d, p. 34).

Tale interpretazione peraltro è assai più antica, se una incisione del 1579 che illustra il

4. Legge del contrappasso, che, com'è ben noto, è citata espressamente da Bertram del Bornio, dannato dell'VIII cerchio: "Così s'osserva in me lo contrappasso" (Inf., XXVIII, 142).

*Thesaurus artificiosae memoriae*, di Cosimo Rosselli,<sup>5</sup> presenta come esempio di memoria artificiale proprio l'Inferno:



Infine, Yates propone una lettura della *Commedia* come, sotto l'ispirazione del principio della prudenza, legata nelle sue tre parti a *memoria* – ricordare peccati e le loro punizioni, l'Inferno; *intellegentia* – usare il presente per fare penitenza e migliorare le virtù; *providentia* – la visione del paradiso. In tal modo i principi della memoria come fissati da “Tullio” e Tommaso stimolerebbero le similitudini visivamente così efficaci della *Commedia*, fissando nella memoria stessa lo schema della salvezza e la rete di virtù e peccati con le relative ricompense e punizioni e creando un ponte fra astrazione e immagini (YATES, 2007, p. 126). È una lettura certamente affascinante e che ha il pregio di sottolineare non solo l'importanza della memoria – e delle sue codificazioni – in Dante, ma anche il rapporto fondamentale fra il testo della *Commedia* e le immagini.

4. Per quel che riguarda le (famigerate) fonti dantesche, è necessario pensarvi non come a una non meglio definita, ricca – ancorché con i limiti del medioevo – biblioteca alla quale il poeta fiorentino attingeva, ma ad un repertorio mentale fatto di ricordi di lezioni e sermoni, di luoghi visti e spesso vissuti, di dipinti e affreschi ammirati,

5. Illustrazione reperita in [http://www.treccani.it/site/Scuola/Zoom/esami\\_stato/PDFdaITER/numero14pdf/beonio.pdf](http://www.treccani.it/site/Scuola/Zoom/esami_stato/PDFdaITER/numero14pdf/beonio.pdf); cfr. anche <http://web.unirsm.sm/young/rosselli.htm>. Sul Rosselli scrive il Vasari “Vita di Cosimo Rosselli pittore fiorentino”.

di meditazioni, certamente, su testi letti, sicuramente anche di manoscritti consultati (ma ignoriamo con quali difficoltà, e in quali biblioteche), ma in un contesto nel quale la lettura è forse l'ultima delle suggestioni culturali, laddove invece la memoria e le sue associazioni compongono lo straordinario quadro di riferimento che dà vita alla *Commedia*. Nell'acuto saggio di Vallone (1988) vi è un punto, a mio vedere, assai significativo, in cui si afferma che “la cultura di Dante, in definitiva, non è «libresca» ma «uditiva», prevalentemente fondata sulla «memoria»: un finissimo esercizio di sentire e ascoltare, ritenere e riordinare” (VALLONE, 1988, p. 34). Riccardo Bacchelli, citato in *ibidem*, scriveva “penso che Dante componesse a memoria” (apud VALLONE, 1988, p. 35).

Così come, *mutatis mutandis*, pensando al poeta barocco Gregório de Mattos e al suo modo di comporre – specie per la poesia occasionale e satirica – si può creare un'istantanea immagine mentale di un gruppo di amici chiassosi e sboccati in un'osteria, allo stesso modo pensando a Dante non si ha, mi pare, la visione del poeta in un pacato contesto di studio isolato come quello del San Girolamo di Antonello da Messina: si ha invece quella di uno studente attento in una classe di industriosi coetanei, da una parte, e dall'altra quella di un aedo omerico, molto più che di un trovatore. Naturalmente so di forzare intenzionalmente storia e cultura, biografia e cronologia: è noto che Dante non seguì per intero il corso delle arti liberali, e cioè il trivio e quadrivio, che richiedevano quattordici anni di studio (cf. VALLONE, 1988, p. 23-24), ma che, come scrive nel *Convivio*, compì un corso di “trenta mesi” (II, XII, 8),<sup>6</sup> e dunque molto più rapido di quello normale, anche se probabilmente di vero e proprio approfondimento, unito ad altri studi (cf. VALLONE, 1988, p. 23-25); e certo non possiamo paragonare Dante ad un mero ripetitore di creazioni altrui. Come un greco arcaico, però (e talvolta con la furia di un Archiloco) così come un aedo tiene “vivo nella memoria della posterità il ricordo delle ‘gesta degli uomini e degli dèi’” (JAEGER, 1978, I, p. 93), Dante con la sua opera accumula, riaccorpa, elabora la memoria della cultura del suo tempo, concetti e liturgie, la storia, le arti, persone e personaggi, e ne fa un tutto organico, l'opera nella quale, certamente “*everything that is vital and original is arbitrary and personal*” (BLOOM, 1995, p. 80), ma allo stesso tempo in essa quella memoria si fa viva e si fa arte e in sé riproduce non solo la fantasmagorica novità dell'immaginazione dantesca, ma anche tutta la cultura che ne è alla base, e, come l'aedo omerico, trasmette ai posteri non solo se stessa – l'opera – ma tutto ciò che la sostiene e la sostiene.

Non si può prescindere, in ogni modo, dall'osservazione delle modalità di lettura e apprendimento del medioevo, non molto diverse da quelle classiche: la lettura solitaria evidentemente era praticata, ma l'insegnamento era concepito come dialogo fra

6. “E da questo immaginare cominciai ad andare là dov'ella [la filosofia] si dimostrava veracemente, cioè ne le scuole de li religiosi e a le disputazioni de li filosofanti. Sì che in picciol tempo, forse di trenta mesi, cominciai tanto a sentire de la sua dolcezza, che lo suo amore cacciava e distruggeva ogni altro pensiero” (ALIGHIERI, 1997, p.179).

maestri e allievi (e qui si ricorda il *Fedro* platonico, citato precedentemente), parola udita, meditazione – dunque attraverso il ricordo – di ciò che si è udito; cfr.

Or se le mie parole non son fioche  
 E se la tua udienza è stata attenta,  
 se ciò ch'è detto a la mente rivoche,  
 in parte fia la tua voglia contenta  
 (Par., XI, 133-136)

Se nell'alto medioevo tutto doveva essere imparato a memoria – i testi sacri innanzitutto, e poi glossari, nomi geografici, elenchi di ogni tipo – ancora nel sistema universitario scolastico, quindi dalla fine del XII secolo, “rimane ampio il ricorso alla memoria, fondato ancor più sull'oralità che sulla scrittura. Nonostante l'aumento dei manoscritti scolastici, la memorizzazione dei corsi magistrali e degli esercizi orali (dispute, *quodlibet*, ecc.) rimane il nocciolo del lavoro degli studenti” (LE GOFF, s/d, p. 33). Ancora per tutto il medioevo, il patrimonio culturale alla base del testo scolastico che il maestro trasmette agli allievi è fatto di numerosi “*assumpta*” che “*ex magnorum sapientium scriptis plurima sunt excerpta*”, commentati nella lezione pubblica e poi affidati alle esercitazioni degli allievi, composte da “*repetitio*”, “*resumptio*” e “*disputatio*” (apud VALLONE, 1988, p. 14). Apro una parentesi per sottolineare quanto il rapporto maestro-allievo sia fondamentale nella *Commedia*: già in Inf., I, 85 Dante dice a Virgilio “Tu se' lo mio maestro e 'l mio autore” (laddove “autore” naturalmente sta per *auctoritas*) e Virgilio risponde “io sarò tua guida” (Inf., I, 113), e per tutto l'Inferno e il Purgatorio se ne moltiplicano gli esempi, fino al XXX canto del Purgatorio, quando all'improvvisa scomparsa di Virgilio – in un canto segnato da versi dell'*Eneide* usati *ipsis litteris*, come “*Manibus, oh date lilia plenis*” (Purg., XXX, 21), o tradotti, come “conosco i segni dell'antica fiamma” (Purg., XXX, 48) e dalla ripetizione quasi ossessiva del nome del poeta mantovano – Dante inizialmente si gira verso il poeta come il “fantolin” che “corre alla mamma” (Purg., XXX, 44) e subito dopo chiama Virgilio, ormai sparito, “dolcissimo patre” (Purg., XXX, 50).<sup>7</sup>

Leggere, comunque, era spesso udire, e la stessa lettura solitaria era fatta assai di frequente a voce alta: non solo, ancora nel IV secolo, Agostino si stupiva all'osservare Ambrosio che non leggeva mai ad alta voce (cfr. MANGUEL, 1997, p. 58), ma ancora nel medioevo “*on lit généralement en prononçant avec les lèvres, au moins à voix basse [...]. Plus q'une mémoire visuelle des mots écrits, il ne résulte [...] une mémoire auditive des mots entendus*” (LECLERCQ apud VALLONE, 1988, p. 15). Erano frequenti le letture pubbliche e negli stessi testi più volte vi erano richiami espliciti al pubblico perché udisse (cfr. MANGUEL, 1997, pp. 63-64): così, per esempio, nella *Chanson de Roland* “*Oëz, seignurs*”

7. Ricordiamo invece la profonda antipatia del De Sanctis per il *Paradiso*, che lo portò a scrivere “perciò il Paradiso è poco letto e poco gustato. Stanca soprattutto la sua monotonia, che par quasi una serie di dimande e risposte fra maestro e discente” (apud ECO, 2002, p. 23). Il De Sanctis davvero detestava il *Paradiso*, se poco prima della citazione riportata scriveva velenosamente “Ed anche la mano di Dante trema, che fra tante bellezze ci è non poca scoria. Non di rado vedi non il poeta, ma il dottore che esce dall'università di Parigi, pieno il capo di tesi e di sillogismi” (DE SANCTIS, 1965, p. 124, come la citazione precedente). Già Haroldo de Campos definiva entusiasticamente il *Paradiso* come “poema op”, un “poema abstrato” (CAMPOS, 1976a, p. 12).

(p.es.v.15), più volte ripetuto, o nel *Roman de Troie* (circa 1155), de Benoît de Sainte Maure, che ai versi 23-24 recita “*E science qu’est bien oïe / Germe e florist e fruteffe*”, o ancora nel *Roman d’Alexandre*, di Alexandre de Bernay (circa 1185) il cui incipit è “*Qui vers de riche istoire veut entendre et oïr*”, e sappiamo naturalmente che i componimenti poetici dei trovatori erano per lo più cantati al pubblico. Auerbach cita in una nota l’inizio del ritmo cassinese “*Eo, siniuri, s’eo fabelo, lo bostro audire compello*” e ricorda esempi di apostrofi al lettore in quanto uditore, fra i quali il cronista Villehardouin, che “rivolgeva il suo racconto direttamente al lettore, usando frasi del tipo ‘or oiez...’” (AUERBACH, 1991, p. 311). In effetti, la lirica sacra, la *chanson de geste*, il dramma liturgico si rivolgono “*toujours à une collectivité [...], non à un individu ou à un agrégat d’individus isolés. [...] c’est une évidence que confirment les oiez («écoutez») ponctuant le poème*” (ZUMTHOR, 1972, p. 31).

5. Dante spesso nomina la memoria in sé, e l’atto del ricordare, fin dalla citazione probabilmente più nota, l’inizio della *Vita Nuova*, dove, *topos* comune a buona parte della cultura medievale, la memoria, il complesso dei ricordi, ha la metafora di libro (e il libro a sua volta, come abbiamo visto, è un oggetto memorizzabile, e dunque allo stesso tempo tangibile, esterno, e intangibile e parte interiorizzata della persona), e anzi l’intero proemio espande e diversifica la metafora in un vasto “campo metaforico” formato da vocaboli usuali insieme ad altri più tecnici (CORTI, 1993, p. 39):<sup>8</sup> “In quella parte del *libro* de la mia memoria dinanzi a la quale poco si potrebbe *leggere*, si trova una *rubrica* la quale dice: *Incipit* vita nova. Sotto la quale *rubrica* io trovo *scritte* le parole le quali è mio intendimento d’*assemblare* in questo *libello*; e se non tutte, almeno la loro *sentenzia*” (ALIGHIERI, 1991, p. 1). Anche nelle *Rime* troviamo la metafora, p. es. (*memoria* e *mente* sono per Dante spesso equivalenti): “Lo giorno che costei nel mondo venne / secondo che si trova / nel libro de la mente che vien meno” (LXVII, 57-59; ALIGHIERI, 1991, p. 100).

Nella *Commedia* troviamo “la metafora della scrittura entro la mente da parte del poeta o della scrittura della mente” (CORTI, 1993, p. 40), come in Inf., XV, 88 “Ciò che narrate di mio corso scrivo”, sottinteso “nella memoria” (invece in Par., XX, 29-30 “[...] in forma di parole / quali aspettava il core, ov’io le scrissi”) o in Purg., XXXIII, 73-78:

Ma perch’io veggio te nello ’ntelletto  
Fatto di pietra, ed impetrato, tinto,  
sì che t’abbaglia il lume del mio detto,  
voglio anco, e se non scritto, almen dipinto,  
che ’l te ne porti dentro a te per quello  
che si reca il bordon di palma cinto.

8. Sul *topos* del libro nel medioevo, specificamente in Dante, cfr. il fondamentale Il libro come simbolo del Curtius (1995, pp. 361-367), dove lo studioso tedesco sottolinea come la metafora del libro, assai frequente nella *Commedia*, culmini nel XXXIII canto del Paradiso, quando l’agognata visione mistica di Dante, altrimenti inesprimibile a parole, viene tradotta attraverso la metafora dei quaderni raccolti in volume, e dunque del libro: “Nel suo profondo vidi che s’interna / legato con amore in un volume, ciò che per l’universo si squaderna” (Par., XXXIII, 85-87; CURTIUS, 1995, p. 367).

La memoria per Dante è conoscenza: “Apri la mente a quel ch’io ti paleso / e fermalvi entro; chè non fa scienza, / senza lo ritenere, avere inteso” (Par., V, 40-42) – la meditazione, quindi, come forma di far proprio, e farne scienza, ciò che si conosce, seguendo dunque il quarto dei precetti di Tommaso, citati in precedenza: “Meditare con frequenza ciò che si desidera ricordare” (apud LE GOFF, s/d, p. 37). La memoria inoltre, e soprattutto, è il filo che unisce l’intera struttura della *Commedia* (cfr. CORTI, 1993, p. 44), dove i ricordi dei dannati e dei beati e il ricordo che di loro ha Dante (nel suo doppio ruolo di personaggio che interagisce e di voce dello scrittore) s’intrecciano in continuazione e formano la materia narrativa; i personaggi chiedono, talvolta implorano di essere ricordati una volta che Dante sarà tornato nel mondo dei vivi. Così Pia de’ Tolomei: “Deh, quando tu sarai tornato al mondo, / e riposato della lunga via [...] ricorditi di me che sono la Pia” (Purg., V, 130-133); Brunetto Latini, che raccomanda a Dante il suo *Tresor*: “sieti raccomandato il mio Tesoro / nel quale vivo ancora, e più non chieggio” (Inf., XV, 119-120); Ciaccio: “Ma quando tu sarai nel dolce mondo / priegoti ch’alla mente altrui mi rechi” (Inf., VI, 88-89); Manfredi: “ond’io ti priego che quando tu riedi [...] vedi oggimai se tu mi puoi far lieto / rivelando alla mia buona Costanza / come m’hai visto [...]” (Purg., III, 114 e 142-144); Pier da Medicina (Inf., XXVIII, 70-75):

e disse: «O tu cui colpa non condanna  
e cu’ io vidi in terra latina,  
se troppa simiglianza non m’inganna,  
rimembriti di Pier da Medicina,  
se mai torni a veder lo dolce piano  
che da Vercelli a Marcabò dichina.

E numerosissimi altri esempi, fra cui anche quello in provenzale di Arnaut Daniel: “Ara vos prec, per aquella valor / que vos guida al som de l’escalina / sovenha vos a temps de ma dolor!” (Purg., XXVI, 145-147). V’è anche l’esempio contrario, quando Dante offre a un dannato di ricordarne il nome al suo ritorno nel mondo dei vivi, offerta peraltro rifiutata sdegnosamente dal dannato, Bocca degli Abati: “«Vivo son io, e caro esser ti pote» / fu mia risposta, «se dimandi fama, / ch’io metta il nome tuo tra l’altre note»” (Inf., XXXII, 91-93).

6. Quanto alla questione specifica dell’intertesto nella *Commedia*, come detto all’inizio, tale e tanta è la mole di citazioni, riferimenti, trasposizioni, traduzioni, richiami, che un’analisi approfondita di tali forme di rapporto occuperebbe volumi e volumi.<sup>9</sup> Importa quindi, in questo contesto forzosamente sommario, sottolineare la ricchezza di tali rapporti, che fanno della *Commedia* una *www ante litteram*: come nella rete mondiale di in-

9. L’utile volumetto di De Benedittis e Torno (2004, p. 14-15) elenca come sommaria rassegna (che a mia volta abbrevio) Cicerone e l’*Apocalisse* di San Giovanni, il VI libro dell’*Eneide*, la *Navigatio Sancti Brandani*, Bonvesin della Riva, i *Dialoghi* di Gregorio Magno, la *Visione* di San Paolo e quella di Alberico, il *Purgatorio* di San Patrizio, Ugo di San Vittore, e poi Ovidio, Stazio, Lucano, Tito Livio, Paolo Orosio, Isidoro da Siviglia, Boezio, San Tommaso, San Bonaventura, l’insieme delle Sacre Scritture, Bernardo di Chiaravalle, e ancora ovviamente Platone e Aristotele...

ternet, infatti, nel poema dantesco tutto si collega, tutto (l'esistente all'epoca) è disponibile e nominato, vi è un deciso plurilinguismo,<sup>10</sup> pluralità di autori (quelli citati da Dante in modo spesso letterale)...

Curiosamente, l'eccellente ed erudito studio del Dronke sul rapporto fra Dante e le tradizioni latine medievali (1990), proprio nel brano in cui rivendica l'originalità di Dante rispetto alle sue fonti – in una visione dalla quale il concetto di intertestualità sembra del tutto assente – dà una chiave di lettura che a noi sembra pienamente sviluppabile, esattamente nel senso del complesso e ricchissimo dialogo fra il poeta fiorentino e l'universo testuale che interagisce nella *Commedia*:

[...] desidero qui sottolineare [...] quanto poco, in ultima analisi, i processi immaginativi ed intellettuali di Dante possano essere spiegati semplicemente nei termini delle sue fonti. I materiali provenienti dal mondo dell'erudizione – il mondo della latinità medievale – rappresentarono per lui una continua sfida, conscia e inconscia. Egli non si accontentò mai semplicemente di copiare: per Dante la comprensione implicava una trasformazione. Quasi nulla può essere posto a confronto con le sue fonti in modo semplice e diretto. Nello studio di Dante, la *Quellenforschung* deve inevitabilmente rimanere elusiva almeno in parte. (DRONKE, 1990, pp. 13-14)

Come in una foto al negativo, possiamo leggere la citazione per ciò che *non* desidera affermare (senza riuscire ad evitare un palpito alla lettura di quel “copiare”<sup>11</sup> così sapientemente ottocentesco, davanti al quale immediatamente sorge l'associazione di un'accusa sdegnata di “plagio”) e quindi esattamente per la esposizione di una modalità di creazione squisitamente intertestuale – certo di magnifica concezione e fattura, come quella di Dante, ma che comunque rientra pienamente nell'ambito delle teorie sull'intertestualità esposte in precedenza. In questo senso risulta applicabile anche a Dante la metodologia di analisi dei rapporti intertestuali in ambito della letteratura greca antica proposta da D'Ippolito (1993, *passim*): anche tale studioso discute di *Quellenforschung*, ma suggerendo di effettuare uno spostamento di obiettivo, che diventa quindi non più scoprire quali siano i testi in rapporto col testo analizzato (repertorio utile, ma in genere già costituito nel passato, e in certo modo fine a se stesso; quello che Silvano Santiago chiama “*o banquete da crítica tradicional: a busca e o estudo de fontes*”, 2000, p. 47), ma quali siano le modalità di tale rapporto, quale transcodificazione avvenga, quali valori semantici intervengano nel testo (cfr. D'IPPOLITO, 1993, p. 46).

7. Come detto all'inizio, e sapendo che in questo caso non si tratta d'intertexto “nella” *Commedia*, ma d'intertexto “della” *Commedia*, e sulla scia delle formulazioni di Kriste-

10. Latino, in numerosissimi luoghi; provenzale, come in XXVI, 140-147; inventato, come il famoso “Papè Satàn, papè Satàn aleppe!” (Inf., VII, 1) o “Raphèl màÿ amèch zabi almì” (Inf., XXXI, 67).

11. Immediato e irresistibile anche il riferimento al Menard di Borges e all'analisi che ne fa, fra gli altri, Compagnon, vedendolo come “*ponto limite para o qual tenderia uma escrita que, enquanto reescrita, se concebesse até o fim como devir do ato de citação*” (COMPAGNON, 2007, p.43). Allo stesso modo, “*o projeto de Pierre Menard [...] recusa portanto a liberdade da criação, aquilo que tradicionalmente em nossa cultura tem sido o elemento que estabelece a identidade e a diferença, o plágio e a originalidade*” (SANTIAGO, 2000, p. 50).

va e Barthes, da un lato, e di Maria Corti e Silviano Santiago, dall'altro, si chiude questo contributo con un breve cenno sulla presenza di Dante nella letteratura brasiliana. Su questo argomento non mancano certo gli interventi critici – ricordo per esempio, fra quelli meno recenti, un interessante volume celebrativo del settimo centenario di Dante, *O meu Dante* (1965), che unisce voci diverse come quelle di Otto Maria Carpeaux, Haroldo de Campos e Edoardo Bizzarri (unico italiano fra gli autori).<sup>12</sup> Vorrei però soffermarmi brevemente appena su due autori, per l'importanza che il testo dantesco riveste nella composizione delle loro opere: Jorge de Lima e Haroldo de Campos.

È noto il ruolo fondamentale dell'opera di Dante – non solo la *Commedia* – nell'*Invenção de Orfeu* di Jorge de Lima, la cui tecnica di composizione del testo è così definita da Murilo Mendes: “*Quero acentuar que o processo gerador deste livro é o da fotomontagem, isto é, o recorte e cruzamento de idéias, palavras, imagens, alegorias, sensações, operando-se ainda a redução ou o aumento superlativo das categorias de tempo e espaço*” (MENDES, 1958, p. 918; siamo davvero in sintonia col “*tesoura e cola*” di Compagnon – 2007, ma 1979) e davvero Jorge de Lima ritaglia, incolla, cita, traduce, rielabora in continuazione, in una specie di frenesia intertestuale, testi tratti dai *Lusiadi*, dal *Paradiso Perduto* di Milton, dall'*Eneide*, dall'*Apocalisse* e dalla *Commedia*, i *Canti di Maldoror* ed altri ancora. Interessante osservare come lo stesso Jorge de Lima si riferisse al suo poema come a un palinsesto, ed esattamente nel senso che gli attribuisce Genette:

Ó palimpsestos humanados!  
Esse o imensíssimo poema  
Onde os outros se entrelaçaram,  
Datas, números, leis dantescas,  
Início, início, início, início,  
Poema unânime abrange os seres  
E quantas pátrias.  
(*IO*, I, XXIX, 39-45)<sup>13</sup>

E nuovamente nell'ultimo canto:

Falara: e a sua fala palimpséstica  
proveio; era abundante, nasceu sábia.  
Que fazer desses passos, dessas vestes,  
das canções que possuíram outros lábios?  
(*IO*, X, VII, 44-47)

12. Sulla presenza di Dante nelle letterature di lingua portoghese, cfr. Stegagno Picchio, 1994. Sulle traduzioni della *Commedia* in Brasile, cfr. lo studio di Maria Teresa Arrigoni (2005).

13. Cito qui l'*Invenção de Orfeu* (*IO*) dalle opere complete di Jorge de Lima (1958).

L'autore si appropria di versi altrui e suoi, in un processo di intertestualità interna (o "autotestualità": cfr. D'IPPOLITO, 1993, p. 44) quasi infinito, nel quale comunque il materiale riutilizzato, quale che ne sia l'origine, è sempre perfettamente riconoscibile. In una visione del tutto interiore del viaggio – diversamente, dunque, dal viaggio dell'Enea virgiliano – l'alter ego di Jorge de Lima sceglie Dante come sua guida per i tre regni che significativamente hanno il nome di *solo*, *subsolo* e *supersolo*.

Scelgo qui, fra i moltissimi possibili, solo un esempio del tipo di intreccio intertestuale Jorge de Lima-Dante, ricordando che l'autore di Alagoas usa come base, quale che sia il testo, sempre traduzioni in portoghese; così anche per Dante (in questo caso, il testo usato è quello tradotto da J. P. Xavier Pinheiro nel 1960). In questo caso specifico, la citazione è pressoché letterale.

### *Invenção de Orfeu*

De tantos climas quantos ver eu pude,  
a teu grande esplendor e alta porfia,  
a graça referir, devo Alighieri,  
nas palavras que a Deus são também minhas:  
“Sendo eu servo, me deste a liberdade,  
pelos meios e vias conduzido,  
de que dispunha a tua potestate.  
Seja eu do teu valor fortalecido,  
porque minha alma, que fizeste pura  
te louve ao ser seu vínculo solvido”.  
(IO, IV, XIX, 84-93)

### *Commedia*

De tantas coisas quantas ver eu pude  
Ao teu grande valor e alta bondade  
A graça referir, devo e virtude  
Sendo eu servo, me deste a liberdade  
pelos meios e vias conduzido,  
de que dispunha a tua potestate.  
Seja eu do teu valor fortalecido,  
porque minha alma, que fizeste pura  
te agrade ao ser seu vínculo solvido.  
(Purg., XXXI, 82-90; trad. in PINHEIRO, 1960)

Curiosamente, fra i tanti autori citati da Haroldo de Campos (1983) come parte del suo personale pantheon *maudit*, manca Jorge de Lima, che pure, in una visione *antropofágica*, avrebbe avuto diritto a un suo spazio ben definito; è pur vero che in Jorge de Lima manca completamente quella dimensione ludica che Haroldo apprezzava particolarmente, per esempio, in un sonetto di Gregório de Matos (1976b, p. 16) e probabilmente ai poeti concreti era sgradito il recupero di forme metriche tradizionali da parte dello scrittore di Alagoas.

Haroldo de Campos, invece, ha dedicato molta della sua attività di traduttore e di critico all'opera dantesca, nell'ambito di un progetto più generale di "*tradução criativa* – transcriação" (1976a, p. 7) e con l'intenzione di "*produzir um texto isomorfo em relação à matriz dantesca, um texto que, por seu turno, ambicione afirmar-se como um original autônomo, par droit de conquête*" (CAMPOS, 1976a, p. 7). Come giustamente nota

Andrea Lombardi, per Haroldo de Campos la traduzione è “*superposição de extratos intertextuais*” (LOMBARDI, 1998, p. 15) ed è traduzione-creazione, “*criação paralela, autônoma porém recíproca*” (CAMPOS, 1986, p. 90), fino all’apparente paradosso per il quale “*o tradutor tem que transcriar [...] até que o desatine e desapodere aquela última húbris [...] que é transformar o original na tradução de sua tradução*” (CAMPOS apud LOMBARDI, 1998, p. 17; su questo punto cfr. anche SELINGMANN-SILVA, 2005, p. 201). E del resto, se consideriamo che la traduzione non è che un altro originale, il paradosso non è più tale, e al contrario si spiega nell’ambito di una traduzione intertestuale, che tenga quindi conto “della conformità e omologia di relazioni intertestuali” (BERNARDELLI, 2000, p. 137).

Cito unicamente due terzine del *Paradiso*:

O voi che siete in piccioletta barca,  
desiderosi d’ascoltar, seguiti  
dietro al mio legno che cantando varca,  
tornate a riveder li vostri liti:  
non vi mettete in pelago, ché, forse,  
perdendo me, rimarreste smarriti.  
(Par., II, 1-6)

Ó vós que em barca pequenina e lassa,  
por amor de escutar, me haveis seguido  
a nau cantante que desonda e passa,  
volvei sem mais ao porto conhecido:  
o mar é alto, basta de porfia,  
pois me perdendo, vos tereis perdido.  
(CAMPOS, 1998, p. 99).

Concludo, quindi, col constatare la estrema vitalità della poesia dantesca, la sua capacità di stimolare e trasformarsi, ricreare ed essere fatta creazione, luogo di quasi infinite ricorrenze intertestuali ed essa stessa intertesto, memoria viva ed allo stesso tempo dimenticanza – del contesto originale, delle allegorie, della filosofia medievale: che, come in un caleidoscopio, vengono infrante e rifratte ogni volta diverse, nella coscienza della piena possibilità di scomporre e ricomporre il testo e i suoi rapporti, traendone ogni volta suggestioni e stimoli nuovi.

## Bibliografia consultata

- ALIGHIERI, Dante. *La Divina Commedia*. Testo critico della Società Dantesca Italiana, riveduto, col commento scartazziniano, rifatto da Giuseppe Vandelli. Milano: Hoepli, 1989.
- ALIGHIERI. *Divina Comédia*. Tradução J.P.Xavier Pinheiro. Rio de Janeiro: Jackson, 1960.
- ALIGHIERI. *Convivio*. A cura di Giorgio Inglese. Milano: Fabbri, 1997.
- ALIGHIERI. *Vita nuova e Rime*. A cura di Guido Davico Bonino. Milano: Mondadori, 1991.
- ARRIGONI, Maria Teresa. Rivisitare Dante: traduzioni e varie letture. *As formas da memória*. Anais do IX Congresso ABPI 2001. Orgs. Eugenia Maria Galeffi e Silvia La Regina. Salvador: EDUFBA, 2005. p. 362-373.
- AUERBACH, Erich. *Studi su Dante*. Traduzione di Maria Luisa De Pieri Bonino e Dante della Terza. Milano: Feltrinelli, 1991.
- BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: \_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução Aurora Fornoni Bernardini e outros. São Paulo: Hucitec/Anna Blume, 2002. p.71-210.
- BARTHES, Roland. Lettura e testualità. In: \_\_\_\_\_. *Scritti. Società, testo, comunicazione*. A cura di Gianfranco Marrone. Torino: Einaudi, 1998. pp. 227-243.
- \_\_\_\_\_. La morte dell'autore. In: \_\_\_\_\_. *Il brusio della lingua*. Saggi critici IV. Traduzione di B. Bellotto. Einaudi: Torino, 1988. pp. 52-59.
- BERNARDELLI, Andrea. *Intertestualità*. Milano: La Nuova Italia, 2000.
- BLOOM, Harold. *The Western Canon*. The Books and School of the Ages. London: Papermac, 1995.
- CAMPOS, Haroldo de. Luz: a escrita paradisiaca. In: ALIGHIERI, Dante. *6 cantos do Paraíso*. Tradução Haroldo de Campos. Rio de Janeiro/São Paulo: Fontana/ Instituto Italiano di Cultura, 1976a. p.9-19.
- \_\_\_\_\_. *Texto e história: a operação do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1976b. p. 13-22.
- \_\_\_\_\_. Da razão antropofágica: diálogo e diferença na cultura brasileira. *Boletim Bibliográfico*, São Paulo: Biblioteca Mário de Andrade, v.44, n°1-4, jan/dez 1983, pp.107-127
- \_\_\_\_\_. *Transblanco*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Pedra e luz na poesia de Dante*. Rio de Janeiro: Imago, 1998.
- CARVALHAL, Tânia Franco. Intertextualidade: a migração de um conceito. In: \_\_\_\_\_. *O próprio e o alheio: ensaios de literatura comparada*. São Leopoldo: Unisinos, 2003. pp.69-87.
- CICERO, Marcus Tullius. *Rhetorica ad Herennium. Rhetorical Treatises*. Loeb Classical Library. Cicero's Complete Works, 29 vols: I vol. Translated by Harry Caplan. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1954.
- \_\_\_\_\_. *De inventione. Rhetorical Treatises*. Loeb Classical Library. Cicero's Complete Works, 29 vols: II vol. Translated by H.M. Hubbell. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1949.
- \_\_\_\_\_. *Brutus. Orator. Rhetorical Treatises*. Translated by G. L. Hendrickson, H. M. Hubbell. Loeb Classical Library. Cicero's Complete Works, 29 vols: V vol. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1939.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- \_\_\_\_\_. *O trabalho da citação*. Tradução Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- CORTI, Maria. *La felicità mentale: nuove prospettive per Cavalcanti e Dante*. Torino: Einaudi, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Percorsi dell'invenzione: il linguaggio poetico e Dante*. Torino: Einaudi, 1993.
- CURTIUS, Ernst Robert. *Letteratura europea e Medio Evo latino*. A cura di Roberto Antonelli. Traduzione di Anna Luzzatto e Mercurio Candela. Firenze: La Nuova Italia, 1995.
- DE BENEDITTIS, Marina; TORNO, Sabrina. *Divina Commedia: Paradiso*. Milano: Alpha Test, 2004.
- DE SANCTIS, Francesco. *Storia della letteratura italiana*. Firenze: Salani, 1965.
- D'IPPOLITO, Gennaro. Semiologia e Quellenforschung: origine, sviluppo, applicazioni del concetto di intertestualità. *Semiotic Theory and Practice: Proceedings of the Third International Congress of the IASS*, In-

- ternational Association for Semiotic Studies Congress, Michael Herzfeld, Lucio Melazzo. Palermo, 1984. 2 voll. Berlin: Mouton de Gruyter, 1988. I, pp.441-454.
- D'IPPOLITO. L'approccio intertestuale alla poesia greca antica: Omero, Mimnermo, Nonno. *Cultura e lingue classiche*. Atti del 3° Convegno di aggiornamento e didattica. A cura di Biagio Amata. Roma: L'Erma di Bretschneider, 1993. pp.43-60.
- DRONKE, Peter. *Dante e le tradizioni latine medievali*. Traduzione di Marco Graziosi. Bologna: Il Mulino, 1990.
- ECO, Umberto. Lettura del Paradiso. In: \_\_\_\_\_. *Sulla letteratura*. Milano: Bompiani, 2002. p.23-29.
- GENETTE, Gérard. *Palimpsesti: la letteratura al secondo grado*. Traduzione di R. Novita. Torino: Einaudi, 1997.
- GIANNANTONIO, Pompeo; PETROCCHI, Giorgio. *Questioni di critica dantesca*. Napoli: Loffredo, 1989.
- JAEGER, Werner. *Paideia: la formazione dell'uomo greco*. Traduzione di Luigi Emery. 3 vols. Firenze: La Nuova Italia, 1978.
- LA CHANSON DE ROLAND. Ed. Cesare Segre. Milano: Ricciardi, 1971.
- KRISTEVA, Julia La parola, il dialogo e il romanzo. In: IVANOV, V.V; KRISTEVA, J et alii. *Michail Bachtin: semiotica, teoria della letteratura e marxismo*. Bari: Dedalo, 1977. pp.105-138.
- \_\_\_\_\_. Problemi della strutturazione del testo. In: \_\_\_\_\_. *Materia e senso: pratiche significanti e teoria del linguaggio*. Traduzione di Bruno Bellotto e Daniele De Agostini. Torino: Einaudi, 1980. pp.3-26.
- LA CHANSON DE ROLAND. Edizione critica a cura di Cesare Segre. Milano-Napoli: Ricciardi, 1971.
- LE GOFF, Jacques. *Memoria*. Traduzione di Cesare De Marchi. Piccola biblioteca Einaudi online. 38 p. (pdf). Da *Storia e memoria*. Torino: Einaudi, 1978, pp.347-400; prima in *Enciclopedia Einaudi*.
- LOMBARDI, Andrea. Transumanar, transcriar. In: DE CAMPOS, Haroldo. *Pedra e luz na poesia de Dante*. Rio de Janeiro: Imago, 1998. p.9-17.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MENDES, Murilo. Apêndice a *Invenção de Orfeu*. In: LIMA, Jorge de. *Obra completa*. Org. de Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro: Aguilar, 1958. pp. 913-922.
- NARDI, Bruno. *Dante e la cultura medievale*. Bari: Laterza, 1990.
- O MEU DANTE. Contribuições e depoimentos. São Paulo: Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro, 1965.
- PLATO. *Euthyphro. Apology. Crito. Phaedo. Phaedrus*. I. Translated by H. N. Fowler. Loeb Classical Library edition of Plato, 12 vols. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1914. pp.471-508.
- PLATO. *Lysias. Symposium. Gorgias. III*. Translated by W. R. M. Lamb. Loeb Classical Library edition of Plato, 12 vols. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1925. pp.250-380..
- POLACCO, Marina. *L'intertestualità*. Roma-Bari: Laterza, 1998.
- QUINTILIAN. *The Orator's Education, IV-V*. Books 9-10, 11-12. Translated by Donald A. Russell. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2002.
- SAINTE MAURE, Benoît. *Le Roman de Troie*. Ed. Léopold Constans. Paris: Firmin Didot, 1915.
- THE MEDIEVAL FRENCH ROMAN D'ALEXANDRE. 6 voll. Ed. M.S. La Du, E. Armstrong et alii. New York: Kraus, 1965. I.
- SANTIAGO, Silvano. *Eça, autor de Madame Bovary: uma literatura nos trópicos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. p.47-65.
- SELINGMANN-SILVA, Márcio. Haroldo de Campos: tradução como formação e "abandono" da identidade. O local da diferença. In: \_\_\_\_\_. *Ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução*. São Paulo: Editora 34, 2005. p.189-204.
- STEGAGNO PICCHIO, Luciana. «Saudosa Beatriz, antiga amada» Momenti della fortuna di Beatrice nelle letteratura di espressione portoghese. In: *Beatrice nell'opera di Dante e nella memoria europea 1290-1990*. Atti del Convegno Internazionale 10-14 dicembre 1990, a cura di Maria Picchio Simonelli. Firenze: Cadmo, 1994. pp.399-415.

VALLONE, Aldo. *Cultura e memoria in Dante*. Napoli: Guida, 1998.

YATES, Frances A. *A arte da memória*. Tradução Flávia Bancher. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

ZUMTHOR, Paul. *Essai de poétique médiévale*. Paris: Seuil, 1972.



# FONTAMARA DI SILONE: IL VERBO E LA PAROLA

VINCENZO DI BONAVENTURA

*Chi parla di vittorie? Resistere oggi è tutto.*

**RAINER MARIA RILKE**

**ABSTRACT:** Con il presente articolo s'intende compiere un rapido *excursus* sulla relazione tra le premesse pseudoreligiose dello scrittore Silone, il retroterra culturale cristiano nel quale nascono e vivono i personaggi della sua opera più celebre, e l'esito del suo percorso narrativo, divergente, se non antinomico, con tali premesse, e in virtù del quale il fine ultimo è nient'affatto coincidente con la causa prima. La ricerca, non certo consapevole, della parola da parte dei personaggi del romanzo determina la loro adesione alla terra e alla sua precarietà, e tale ricerca supera, anche qualitativamente, qualsiasi slancio mistico e morale dell'autore, per quanto corposo ed autentico esso sia, risolvendosi in una prosa avente il suo centro unicamente in se stessa. Attraverso il contributo di diversi testi critici, anche di vecchia data, l'intento è quello di mostrare come sia sempre esistita, in Italia come all'estero, una comune coscienza del valore artistico ed estetico di *Fontamara*, per quanto mai del tutto affermatasi sull'ancor oggi troppo conclamato messaggio politico e pedagogico, ma sempre capace di lasciar emergere, dal suo stato latente, una visione del mondo



e della testimonianza umana nella quale l'implicito e la densità delle forme rappresentate sono la più grande, e forse unica, risorsa.

**PAROLE CHIAVE:** traduzione; dualismo; dialetto; viaggio; scrittura; Berardo Viola; testimonianza.

**RESUMO:** É intenção deste artigo fazer um breve *excursus* sobre as premissas pseudo-religiosas do escritor Silone e o êxito da sua narração que se revela divergente de tais premissas e, graças à contribuição de alguns textos críticos, mostrar como sempre existiu uma consciência do valor estético e artístico de *Fontamara*. Além da mensagem política, pedagógica ou religiosa, o que emerge é uma visão do mundo e do testemunho humano na qual a concretude da língua e a densidade das formas representadas são o maior e, talvez, o único recurso.

**PALAVRAS-CHAVE:** tradução; dualismo; dialeto; viagem; escritura; Berardo Viola; testemunho.

**ABSTRACT:** This article briefly surveys the relation between Silone's pseudo-religious premise, the Christian cultural background of Fontamara's characters, and the result of Silone's narrative trajectory, which completely diverges from any religious premise. The characters' search for a language determines their attachment to the land and its precarious nature, and this search qualitatively supersedes any mystical or moralistic idea that Silone might have had. The characters' search for a language results in a prose that has at its center only itself. Going through different critical texts, including older ones, my intention is to show how both in Italy and abroad there has existed a common conception of the artistic and aesthetic merit of Fontamara. Although the novel's political and pedagogical messages are still relevant today, Fontamara's greatest resources for the contemporary reader are to be found in its latent vision of the world, and in the form of the human testimony.

**KEYWORDS:** duality; translation; testimony; Berardo Viola; choralism; irony; human word.

## I cafoni

**L** dualismo tra la realtà e gli abitanti del piccolo villaggio montano prospiciente la piana del Fucino è il grande tema del romanzo *Fontamara* di Ignazio Silone.

L'antagonismo tra *cafoni* e cittadini è percepibile innanzitutto nell'antinomia linguistica tra le due parti. Silone sottolinea il fenomeno sin dalla prefazione del suo libro, paragonando la lingua italiana a una lingua morta o a una lingua straniera appresa a scuola senza alcun rapporto con il modo di agire, pensare ed esprimersi dei Fontamaresi. La lingua nazionale ha un carattere quasi coloniale, capace di esercitare una violenza sui contadini, distorcendo e corrompendo i loro pensieri e dando ad essi l'apparenza di una traduzione. Ma lo scrittore supera la dicotomia iniziale tra la comunità del borgo e il mondo esterno accettando i limiti che questa "traduzione" (*Fontamara*, p. 15, da cui si cita sempre) impone, affinché possa raccontare "la verità sui fatti di Fontamara" (p. 16). Così, improvvisamente, la traduzione non tradisce, ma connette. Tuttavia, se la lingua "è presa in prestito", la maniera di raccontare rimane per l'autore "un'arte fontamarese" (p. 16). La frattura tra città e borgo montano resta dunque insanabile e richiami a questa opposizione si presenteranno di continuo nei primi capitoli. La discussione che i *cafoni* hanno con il Cav. Pelino (ma si pensi anche all'episodio in cui la milizia fascista censisce politicamente gli uomini del borgo) è emblematica della loro incapacità di comprendere e spiegarsi e ciò che avvertono, essenzialmente, è la profonda ostilità della parola nei loro confronti. Con il suo linguaggio, intessuto di termini sconosciuti ai contadini,<sup>1</sup> Pelino è il primo contatto con una neonata politica che, se da una parte mortifica il germe dell'espressione, dall'altra celebra l'eloquio più superfluo e magniloquente.

1. Nella fattispecie il termine *gerarchia* (p. 28), ma si pensi anche a *podestà* anziché sindaco, nel secondo capitolo (p. 39).

Se parlare implica anche un fare, la loro inadeguatezza verbale è un tutt'uno con quella fisica. I contadini parlano e scrivono con la stessa goffaggine con cui si muovono e indossano in città le scarpe, il colletto e la cravatta. Si pensi, in tal senso, all'episodio della discesa delle donne al capoluogo. L'originalità dei *cafoni* sta nel presentarsi immediatamente, per quanto inconsapevolmente, come un elemento eversivo nei confronti del nuovo governo, fisicamente prima ancora che verbalmente.

Il fatto è che Silone considerava le parole la peggiore delle tirannie (SILONE, 1980), e in una conferenza romana ebbe a dire di avere “una tremenda paura della terribile ambiguità della parola” (SCARAMUCCI, 1980, p. 18). Pur servendosi dell'italiano e della traduzione, è implicita la condanna

di ogni possibilità che un qualunque sistema linguistico possa sostituirsi, per rappresentarlo nelle sue intrinseche espressioni, ad un altro sistema. La parola *storpia* il senso di un'altra parola (oltre che la parola stessa), la *corrompe*, dà soltanto l'apparenza di poterne penetrare l'originaria struttura. (DI GREGORIO, 1991, p. 17)

## La lingua

L'autore compie un'operazione di mimesi diretta dell'idioma locale rintracciabile nelle apocopi sillabiche (*Giuvà, Matalé*), nella aferesi della sillaba iniziale di verbi come accecare (*cecarmi, cecano*), nell'uso di vari termini come *zinale, scorze, cannella*, e in generale attraverso la trasposizione di elementi dialettali e di costrutti della lingua popolare. Si pensi ad alcuni moduli fraseologici che ricalcano abitudini idiomatiche tipiche del meridione come l'accusativo retto da preposizioni (“*a voi nessuno vi ha invitato*”), o il verbo andare al posto del verbo essere come reggente delle preposizioni soggettive (“*Come va che non ha le corna e le zampe di caprone?*”), o il *per* con valore di scopo (“*Andare per elemosina*”) o, ancora, la collocazione delle particelle pronominali proclitiche o enclitiche prima o dopo il verbo con valore semantico debole (“*Berardo se ne va in pazzia*”). I cognomi poi sembrano proprio la trasposizione di soprannomi originari (*Cannarozzo, Cipolla, Ranocchia, Scamorza, etc...*).<sup>2</sup>

Secondo Vittoriano Esposito, però, in *Fontamara* avviene un sostanziale rifiuto del dialetto. Moduli, sintagmi e stilemi di estrazione popolare<sup>3</sup> sono scarsi e ciò determina, ad esempio, una certa differenza con gli abusi degli inserti dialettali tipici del neorealismo. In comune con il neorealismo l'autore avvertì l'urgenza di testimoniare, ma ne rifiutò essenzialmente l'ideologizzazione programmatica.

2. Si leggano, per un'analisi più dettagliata, le pagine 21-22 di P. SPEZZANI, «*Fontamara*» di Silone: *grammatica e retorica del discorso popolare*, Padova, Liviana, 1979, di cui l'inizio del presente paragrafo costituisce una breve sintesi.

3. Costruzioni come “Il mio stomaco non lo ritiene”, “Bere a garganella”, “...e noi gli avevamo sempre perdonato”, o denominazioni come “Torsi di granturco” rappresentano l'eccezione più che la norma.

L'autore di *Fontamara*, di fronte al “tentativo di contrapporre polemicamente al vecchio stato d'animo di angoscia esistenziale un atteggiamento di fiducia nel mondo e negli uomini” (PETRONIO apud ESPOSITO, 1987), mantenne un atteggiamento fatto di “poche certezze intrise di amaro pessimismo, e tormentato da un'ansia religiosa, sia pure di carattere più immanentistico che trascendente, che fu del tutto estranea alla natura e alle finalità del neorealismo” (ESPOSITO, 1998, p. 81-84). Quello di Silone è stato definito realismo cristiano più che realismo sociale, o realismo esistenziale (PAMPALONI, 1971) o allegorico.

Come sottolinea Cesare Segre, Silone, in definitiva, rifugge dal gergo plebeo e dai toni volgari non meno che dalla parola aulica. L'esperienza narrativa dello scrittore s'inserisce nella “linea maestra” del romanzo post-manzoniano della “lingua media” aperta a inflessioni dialettali nella caratterizzazione dei personaggi. Come in Verga il popolo non viene osservato con distacco, ma diventa protagonista e gli avvenimenti sono narrati attraverso il filtro di una sensibilità collettiva. In particolare, il *noi* usato dai protagonisti traduce una modalità di presenza collettiva all'azione rappresentando un'estensione dell'io narrante demandato dall'autore non solo a Giovanni, Maddalena e al figlio dei due, ma a tutti gli uomini e le donne che i tre richiamano nella descrizione diretta degli avvenimenti, o nei commenti e nelle riflessioni prodotte dagli avvenimenti stessi, come “naturale proiezione comune della coscienza della loro identità e omogeneità di classe e di organismo sociale” (SEGRE, 1963, p. 7-8).

Già nel secondo capitolo l'uso marcato del *noi* rappresenta il punto di approdo di un viaggio che ha spinto le donne oltre l'egoismo e l'isolamento individuale che caratterizzava i personaggi nelle prime pagine del libro, un viaggio destinato a precedere quello che compiranno Giovanni, Maddalena e il loro figlio per giungere al cospetto dello scrittore. E il resoconto dei tre, a sua volta, risulterà un'estensione di quanto già testimoniato con le cinquecento copie del *Che fare?*, il primo passo verso un'ulteriore realizzazione del loro *rapporto conquistato*, per dirlo rilkianamente, nella forma scritta del romanzo. E la prefazione dell'autore, attraverso l'uso del pronome personale *noi*, si pone come un finale ideale a testimonianza di una raggiunta coscienza di sé in grado di rappresentare ogni *cafone*.

Il giornale implica un possibile, e diversamente inimmaginabile, contatto con i cittadini, in uno spazio che si fa comune. Esso non è solo un mezzo o uno stile (“un giornale di cafoni, il primo giornale dei cafoni. Un giornale scritto a mano.” p. 193), ma esprime la nuova volontà di essere direttamente in una lingua, diversa da quella propria, senza che intervenga più il senso estraniante della traduzione.

Questa operazione non cancella del tutto i limiti preesistenti giacché, come scrive Francesco Di Gregorio, l'autore “dentro il ‘bisogno’ di rivolgersi *a tutti* matura

l'esigenza di esprimersi *nella lingua di tutti*, cioè nella lingua 'convenzionale' che, proprio per essere di tutti, non è, *ontologicamente*, di nessuno" (1991, p. 11). Tuttavia, come fa notare Doris Cavallari, lo scrittore, traducendo in italiano, in una lingua in prestito, ma raccontando i fatti nella maniera fontamarese, dà vita al *dialogismo* testuale e pertanto

*ao transportar a realidade do dialeto para o italiano, o autor 'assume a morte do que foi oral, mas insere no seu texto outros contextos' [RUI, 1979]. O 'emprestimo' da língua do autor possibilita uma abrangência maior de interlocutores, de ouvintes/leitores dessas reflexões, porque a tradução da voz dialetal facilita a inserção de uma realidade local e fechada em un universo muito mais amplo. (2001, p. 36)*

Ed è proprio rendendosi ibrida per mezzo della traduzione e della sua mediazione che la lingua del *cafone* riesce a mostrarsi e a rendersi osservabile dall'esterno, realizzando le proprie qualità specifiche. La lingua nazionale, come veste, riesce ad esaltare le forme di un dialetto il quale, se mostrato nella sua nudità, non avrebbe alcuna eloquenza. Il registro stilistico dell'opera riflette allora quello che è il costante sforzo dell'autore, come dei personaggi, di resistere alla tentazione di un dolce oblio nella propria memoria e nella propria lingua, libera di essere se stessa, ma in una dimensione chiusa e quasi inconsapevole, per proiettarsi verso un doloroso spazio di salvezza, anche per la lingua stessa, che pure è altra cosa, altro luogo.

Il *Che fare?* è la prova che i Fontamaresi, con le loro cinquecento copie distribuite appena prima dell'arrivo delle milizie fasciste, quasi dei messaggi in una bottiglia, sono giunti al possesso di una parola scritta. Attraverso la scrittura i personaggi di *Fontamara* scoprono di volersi e di potersi spingere oltre la contingenza e la finitudine del linguaggio che hanno sempre utilizzato. Il *Che fare?*, che è già un dire prima che un voler fare, diventa segno e testo portatore di significato. La domanda-titolo del giornale, posta al termine della narrazione, pur proiettando lo sguardo del lettore in avanti, rappresenta la chiusura di un cerchio: se tante vicissitudini hanno portato alla parola, ora la parola guiderà l'azione e l'interrogazione è il sigillo posto al termine del cammino fatto fin lì dai *cafoni*. Ciò che sulle prime ha le sembianze di una domanda retorica, fatalmente votata alla rassegnazione, appare in ultimo come un'insegna capace di indicare molteplici direzioni. E improvvisamente le loro esistenze si dischiudono in virtù di un finale incompiuto dove l'apparente mancanza di speranza è segno dell'apertura di un nuovo corso, non necessariamente armonioso, ma certamente diverso dal ciclo stagnante che li ha oppressi fino ad allora. In questo senso, un'importanza centrale riveste il personaggio di Berardo Viola.

## Berardo

Il sacrificio del giovane Fontamarese assume il senso di un avvento, di qualcosa che stabilisce, pseudo cristianamente, un prima e un dopo. Il ragazzo è l'incarnazione di una figura mediatrice capace di guidare tutti i suoi simili verso un'insperata dignità.

È dalla precarietà del mondo e dalla debolezza dell'uomo che l'autore inizia la sua parabola. Silone rivolge infatti il suo sguardo, oltre che sulla volgarità del fascismo (della quale dà un saggio emblematico attraverso l'episodio dello stupro), in special modo sulle connivenze che consentirono al fascismo di diffondersi. Attraverso figure come quelle di Carlo Magna, il canonico Don Abbacchio o gli ignavi carabinieri, l'autore ci presenta, oltre al male, il terreno fertile nel quale il male è riuscito ad attecchire, e sembra ricordare che il fascismo, per quanto costruito sulla violenza e sull'iniquità, seppe emergere in un contesto di democratizzazione. L'impresario in fin dei conti non è che un imprenditore per il quale la politica non è che una perdita di tempo, un sindaco assenteista che si è fatto eleggere unicamente per annullare la sua carica. E al contempo svela la latente affezione dei *cafoni* per quel mondo trascorso che li opprimeva e li accudiva e nel quale vigeva un "ordine irremovibile" imperniato sulla "legge dei preti, dei padroni e dell'abitudine" (p. 78). Il personaggio di Michele Zompa è esplicito a riguardo quando dice che un governo composto da un solo grande ladro mangia sempre meno di un governo di cinquecento ladri piccoli e affamati (p. 93). Tra la loro posizione e quella dell'Impresario i contadini riconoscono l'esistenza di figure, per così dire, intermedie come quelle di Carlo Magna, spolpato dai vizi e dalle banche del nuovo governo, o del fantasma del vecchio barone decaduto tanto caro a Baldissera. Sono figure alle quali i Fontamaresi non riescono ad opporre un vero rifiuto e verso le quali non mostrano mai un'aperta ostilità (lo stesso Don Circostanza sarà chiamato *carogna* solo alla fine del romanzo), ed è questo che li rende alieni da qualunque proposito rivoluzionario, o che li renderebbe inadeguati in un immediato quadro d'azione. Ciò, pertanto, non può condurli che verso una rivalse spinta ben oltre il semplice riscatto politico e mondano, il cui protagonista è Berardo Viola.

La natura del giovane colloca la narrazione in una dimensione più religiosa o pseudo religiosa che prettamente ideologica. Nipote di un brigante morto impiccato, sua madre parla di lui ripetutamente, e in modo piuttosto lugubre, come di un condannato a morte dal destino ineluttabile. Nelle pagine che lo riguardano Silone ha modo di dipingerlo dapprima come un individuo generoso ma aggressivo, con tratti talora violenti per un impulsivo e passionale desiderio di giustizia, ed in seguito come un comune contadino remissivo disposto a piegarsi alle angherie dell'Impresario per amore della sua Elvira.

La storia tra i due ragazzi è solo accennata, una scelta che, innanzitutto, pone in risalto l'immenso pudore su cui è fondato il loro amore e l'universo dei *cafoni*. La convenzionalità della loro vicenda ha il compito di delineare i tratti, quanto mai umani, di due futuri martiri. Nel caso di Berardo, vediamo il giovane esitare, perdere la speranza o peccare di egoismo fino agli ultimi istanti che precedono la sua scelta tragica. Non ci è dato di sapere con certezza se il ragazzo muoia davvero suicida o per i maltrattamenti subiti, ma ciò lo avvicina ancor di più alla figura di Cristo, al quale, comunque sia, viene esplicitamente paragonato (p. 185). Infatti, se da una parte la sua morte è il risultato di una flagellazione inflittagli dagli altri, l'ipotesi del suicidio, e più in generale la scelta di portare su di sé tutto il peso di una colpa non commessa, ce lo fa accostare a Gesù il quale accoglie e, sotto taluni aspetti, cerca la propria fine. E come Gesù verrà rinnegato, al termine del penultimo capitolo, dal figlio di Giovanni e Maddalena, suo compagno di cella.

Silone non reifica la figura di Cristo confinandola nello spazio troppo angusto del socialismo, ma la estende a una condizione umana degradata che ormai Stato e Chiesa hanno dimenticato. In questo modo anche i militanti improvvisati come Berardo, per il quale la rivoluzione dell'Avezzanese rappresenta solo un'occasione, riscoprono e riaccolgono pienamente il verbo cristiano nel proprio seno, oltre ogni consapevolezza, e dunque in modo ancora più sublime. Così facendo si rigenera la troppo arida e sclerotizzata figura del Cristo Socialista, estendendone il portato filosofico e l'anelito spirituale al di là dello spazio angusto della sua lettura ideologica, riorientandola e realizzandola.

Lo scrittore apre una terza via tra il polo della religione codificata e quello dell'ortodossia marxista, "qualcosa di nuovo" (p. 187) davanti al quale non gli riesce di aggiungere altro o non è necessario aggiungere altro, come accade a Berardo nel proferire le ultime parole. Oltre questa scelta esiste la possibilità di una testimonianza solo nel silenzio del proprio corpo votato al martirio, riaccostandosi così alla condizione primigenia dei *cafoni* incapaci di parola, o di una parola compiuta. Tutto si raccoglie in lui e diventa testimonianza realizzata con la propria carne che nei *cafoni* si farà parola, parola scritta.

La scelta finale supera sia l'eros che la politica, affinché il ragazzo possa darsi agli altri, "il primo cafone che non muore per sé, ma per gli altri" (p. 187), la sua grande scoperta definitiva. Questa illuminazione ha l'effetto di dare al suo destino un'impronta nuova e non più fatalmente tetra, e lo stesso amore per Elvira, vissuto sempre come in una clausura, e la morte della ragazza, diventano per lui una spinta ad andare oltre, perché il suo destino si compia. Persino la madre, dopo la sua morte, sembra comprendere la portata di un tale sacrificio:

«Pur di riuscire, egli era veramente disposto a tutto. Per amore di una donna. La morte della donna forse lo ha salvato.»

«Strana salvezza morire in carcere» ripeté l'altra tra le labbra. [...]

«Nessuno può sapere» continuò la madre con voce di collera. «Forse la salvezza di Berardo è stata di essere restituito al suo destino.» (p. 191)

L'apparente marginalità con cui viene resa nota la morte di Elvira a Berardo e al lettore, e la maniera succinta che ha di narrarla Maria Grazia nell'ultimo capitolo, non hanno nulla di sommario. La figura della ragazza è inscindibile da quella di Berardo. I due si ritroveranno solo nella morte, nella misura in cui in vita si sono cercati, voluti, ma mai toccati. La ragazza, oltre che partecipe dello stesso destino del suo uomo, è parte di una medesima identità. Il personaggio può apparire privo di sottigliezze psicologiche, ma solo perché destinato anch'esso ad eludere, come Berardo, la trama degli eventi ordinari. La morte fulminea ed inspiegabile, per un'improvvisa febbre, appare come una repentina ascensione non mediata da eventi terreni. Come scrive Carmelo Aliberti:

Il personaggio di Elvira, in cui risultano sintetizzati i lineamenti di tante figure femminili della nostra letteratura, e in cui l'immagine della stilnovistica donna angelicata sembra fondersi con la rassegnata disposizione al sacrificio della Lucia manzoniana e con la pietrificata sofferenza delle creature verghiane, evidenzia un inedito spessore di protagonista, svolgendo un ruolo di riscontro dialettico e di proposta positiva alle dissacranti accuse di Silone. Con l'offerta della sua vita per la salvezza di Berardo, Elvira esprime la profondità del sentimento religioso nell'anima contadina innalzata così a vera depositaria del cristianesimo. (1977, p. 39-41).

La rapidità con cui si risolve il destino di Elvira è il segno dell'immediatezza di una volontà divina adempiuta.

Le altre figure femminili hanno senza dubbio molto colore, ma appaiono grottesche in più di un'occasione e, se non vengono parodiate dallo scrittore, sembrano riflettere la parte più prosaica e talora goliardica dell'animo femminile. Eppure, è proprio questo il tratto più felice di *Fontamara*.

## I Fontamaresi

Se è vero che sono le figure di Berardo ed Elvira ad innalzarsi a depositarie di un pensiero forte e di un'umanità "alta" è altresì vero, come sostiene Claudio Varese, che l'autore

raggiunge meglio una sua forza rappresentativa quando entra nel mondo e nel linguaggio dei *cafoni*, li riassume e li accoglie; l'ironia, il grottesco, la beffa, sono tra le forme più felici, ispirate e riprese direttamente, molto spesso, dalla fantasia, dai miti e dalla vita dei paesani della Marsica, e ne continuano e approfondiscono il senso amaro e duro della realtà. (1967, p. 151)

Quando Silone si adegua al modo dei *cafoni*, continua Varese, e ne ripete con segno intellettuale l'ironia attraverso cui si difendono dalla retorica ingannevole delle istituzioni, egli trova le sue parole più giuste, mentre nelle evasioni e sopraffazioni mistiche, sentimentali e moralistiche manca di esperienza letteraria e non può rifarsi al suo mondo dialettale.

L'ironia e la polemica sociale vengono a maturarsi dentro lo stesso mondo primitivo. La costruzione intellettuale dell'autore riprende, dalla fantasia locale e dal folklore, delle forme ingenua e sapienti di deformazione, che coincidono con atteggiamenti espressionistici. (1967, p. 151).

Se ne ha un esempio nell'episodio in cui i Fontamarese sono chiamati ad acclamare, senza alcuna facoltà di comprensione dell'evento, il passaggio del Prefetto nella sua automobile lucidissima, portandosi appresso lo stendardo di San Rocco al posto del gagliardetto, episodio che il Varese definisce degna della matita del Grosz. E vale la pena citare nuovamente la partenza delle donne per il capoluogo nel secondo capitolo, un passaggio nel quale l'ironia, solo apparentemente bozzettistica, rivela le forme pregnanti di un universo corale.

A dispetto delle letture verticali possibili, ciò che rimane, ed è più facile trattenere dei personaggi, è l'efficacia e la densità dei loro detti popolari, come "Chi ha mangiato la pecora adesso vomita la lana" (p. 49) o "La morte dell'asino se la piange il padrone" (p. 54), o delle metafore del tipo "Albero spesso trapiantato, mai di frutti è carico" (p. 82) o di immagini come quelle di una Donna Clorinda che tiene due candele accese di fronte alla statua di Sant'Antonio perché venga "un'accidente" all'Impresario (p. 155). Detti, metafore o immagini che hanno la funzione di riflettere la realtà più intima di un mondo subalterno, quanto mai coeso nella sua varietà, e che in definitiva si estende ben al di là del semplice borgo di Fontamara.

È la teatralità delle forme dell'espressione, che fonde codici ideologici e iconologici arcaici e primitivi, come scrive Pietro Spezzani, ad essere "la forma artistica più rilevante del messaggio narrativo di *Fontamara*, a cui il contenuto popolare della narrazione fornisce un supporto chiaramente riconoscibile" (1979, p. 83). Per certi aspetti, Berardo

ed Elvira sono gli unici personaggi seri del romanzo, per quanto non manchino certo i momenti drammatici. Il cuore di *Fontamara* è nelle facce e nelle espressioni dei protagonisti, a stretto contatto con la superficie del mondo. È qui che cielo e terra s'incontrano e s'incarnano non più in un solo uomo (Berardo), ma in un'intera comunità, ed è sempre qui che la voce narrante spesso si "pluralizza oggettivamente in un'esigenza di assolutizzazione" (ALIBERTI, 1977, p. 26).

Questo tratto stilistico ha le sue proficue ricadute sull'aspetto religioso dell'opera, mitigandone così le pesantezze. I *cafoní*, infatti,

hanno qualcosa di tragico e di profondo e, nella loro ignoranza, vedono e sanno più delle persone istruite; parlano con immagini, con grandiose allegorie. Questo è il punto più sicuro, più forte e a un tempo più personale dell'artista Silone e vi coincidono diversi atteggiamenti, anche apparentemente contrastanti, ingenui e insieme ingegnosi, frutto di una ignoranza eppure facilmente riconducibili ad una cultura consapevole e raffinata. (VARESE, 1967, p. 155)

Per quanto somigli "ad ogni villaggio meridionale che sia un po' fuori mano" (p. 7), Fontamara è un'eccezione universale, un caso unico nel circondario, lo dimostra la fama che il borgo ha assunto agli occhi dei cittadini che si burlano continuamente dei suoi abitanti. E le maschere grottesche, deformi ed improbabili di quest'ultimi, più che la forza della verità, sono ciò che salvano, pur dissimulandolo, un dolore che nella storia è destinato, di norma, ad andare perduto, e che saldano alla denuncia di un male assoluto e senza tempo il volto, oltre che l'essenza, di quegli uomini che dal male furono cancellati.

## Silone

La contraddizione, presente in Silone, tra le premesse cristiane e gli esiti morali delle sue opere ha spinto la critica a considerare lo scrittore ora come un autore cristiano, altre volte come un eretico, o un apostata o addirittura un non cristiano. Come scrive Vittoriano Esposito, egli

non si è mai posto in termini chiari il problema del destino ultimo dell'uomo dopo la morte, né quello della fine del mondo. Pochi giorni prima della morte, egli dichiarò di credere in Dio, ma non nell'aldilà: affermazione che esclude proiezioni ultraterrene della sua visione religiosa e la tiene strettamente legata al mondo umano, che per lui resta il solo mondo possibile. (1998, p. 85)

Lo spazio umano sulla terra è l'unico mondo possibile ed è il mondo di una sola volta e di una sola occasione, se si pensa a quanto dice Berardo nei suoi ultimi istanti di vita.<sup>4</sup> Come per Rilke, vi è solo un *aldiqua* nel quale agire e in questo spazio è il passare e il ripassare dell'uomo sulla (propria) terra e il portarsi oltre tutti gli eventi che fa maturare, nel cuore dell'uomo, il tempo della parola o, nel caso di Berardo, la possibilità di approdare ad una morte fecondatrice di parola che non sia al di là delle proprie forze. Giovanni, riferendosi al giovane Fontamarese, dice:

Come può un uomo della terra rassegnarsi alla perdita della terra? Quella terra era già stata del padre di Berardo, e Berardo vi aveva anche lui faticato dall'età di dieci anni. Fra la terra e il contadino, dalle nostre parti, ma forse anche altrove, è una storia dura e seria, è come tra marito e moglie. È una specie di sacramento. Non basta comprarla, perché una terra sia tua. Diventa tua con gli anni, con la fatica, col sudore, con le lagrime, con i sospiri. (p. 68).

Sono parole che sembrano rimandare, sia pure in maniera labile, prosaica, senza alcuna tensione mistica, all'universo della poesia rilkeana.

Perché, dunque, la centralità della parola? Ai contadini viene a mancare un passato (gli antichi retaggi) e, nel momento in cui l'acqua viene loro negata, anche un futuro; non hanno niente dietro di sé e niente davanti e Berardo a un certo punto non è più vincolato dall'amore di Elvira. Nel loro eroismo, inteso come l'atto di spingersi, loro malgrado, oltre ogni evento e oltre se stessi, la parola scaturisce come l'unico esito possibile. Di fronte al fallimento degli antichi signori (Carlo Magna e il Barone), all'Impresario che spazza via anche i *tratturi*,<sup>5</sup> al Fascismo, cui non si oppone alcuna reazione violenta, alla latitanza di una Chiesa pavida o corrotta e alla mancanza di una coscienza dell'identità nazionale (anche da parte loro), o ridotta, al più, a una patacca d'argento su uno *zinale*,<sup>6</sup> i *cafoni*, come un vaso colmo che sta per traboccare, una volta saputo della morte di Berardo, riversano le loro parole su un giornale scritto a mano, decidendo, immediatamente e in modo naturale, di depositare anche loro la propria confessione e di diramare le cinquecento copie del *Che fare?*. La loro incompiutezza rappresenta, sul piano della narrazione, una (ri)trovata libertà e la possibilità di realizzare nuovi percorsi come, liberamente, il loro destino.

La parola che l'intera comunità fontamarese ha intenzione di raggiungere è certamente una parola di verità, che possa raccontare la verità sui fatti di Fontamara. Di qui, però, un'ulteriore, feconda, contraddizione. Perché se è vero che la forza conclusiva dei *cafoni* sta nel sapersi riconoscere *con l'altro* in un medesimo destino, e si intendano per *l'altro*, ad esempio, i *cafoni* in rivolta ad Avezzano, dei quali si fa solo un rapido accenno

4. "Se io tradisco passeranno ancora centinaia di anni prima che una simile occasione si ripresenti" (p. 187).

5. Percorsi montani usati per la transumanza attraverso i quali si spostavano le greggi e che potevano estendersi fino ad altre regioni, in particolare la Puglia. Nel romanzo assurgono quasi a simbolo dell'arcaica condizione dei contadini, data la loro origine risalente a un tempo anteriore alla nascita di Cristo.

6. Il riferimento è alla medaglia avuta per il marito morto in guerra di cui Marietta fa sfoggio accingendosi a partire per il capoluogo con le altre donne (p. 35).

al termine del libro, è anche vero che per poter intendere ed intendersi essi devono dare voce essenzialmente alla loro finitudine e al loro angolo di mondo, sia pur tanto misero e prossimo alla fine (o, anzi, proprio in forza di questo). È l'esistenza di uomini e donne nelle loro fattezze unici ed inimitabili a giustificare la nascita della parola. Di qui il valore preminentemente estetico dell'opera.

Francesco Di Gregorio, richiamando l'immagine della rosa che si compone come descritta da Silone al termine della prefazione,<sup>7</sup> sostiene che il *cafone* "è nel dialetto-gergo della sua terra come le varie strutture della rosa sono nelle viscere della rosa" e che si debba rivolgere la propria attenzione "all'essenza interna del dato medesimo, alla ricerca di ciò che è 'dentro' il simbolo e che il simbolo, per sua costituzione, nasconde" (1991, p. 13).

Anche per questo, dunque, la verità avrà come suo emblema infine una domanda:

Michele propose un buon titolo: *La verità*, che voleva dir molto.  
Ma Scarpone arricciò il naso: «La verità?» disse. «Chi conosce la verità?»  
«Non la conosciamo, ma vogliamo conoscerla» rispose Michele.  
«E quando l'avrai conosciuta», gli rispose Scarpone «con la verità ci farai il brodo?».  
(p. 192)

Il fatto che *La Verità* e *La Giustizia*, altro titolo forte, ma troppo imparentato con i Carabinieri a dire di Scarpone, siano scartati in favore del *Che fare?* pare non essere un segno casuale.

Nel tracciare la traiettoria estetica dei suoi personaggi l'autore non va alla ricerca di una causa prima o di un fine ultimo, ma al contempo non lascia neppure che i suoi personaggi, nella loro originalità, appaiano dei mostri incapaci di metamorfosi. Il *Che fare?* sarà un giornale di *cafoni* attraverso cui comunicare con altri *cafoni*, ma scritto in italiano, un italiano nel quale si sforzano di esprimersi con un nuovo vigore e un'insolita partecipazione, dato lo scopo comunicativo, e dunque offerto, in ultimo, a chiunque voglia leggerlo. La scrittura e la comunicazione li spingono sempre di più tra le braccia di un nuovo linguaggio che per loro è vita, una lingua nuova, non più mera interprete, capace di accogliere anche la loro consueta comicità involontaria se Marietta, non sapendo con quante *elle* si debba scrivere il cognome Viola, dice di poterlo fare in modo che rimanga dubbio se ve ne siano una o due. Improvvisamente, e in modo assai precario, si scoprono cantori di una realtà in probabile estinzione mentre vanno anche loro nel *doppio regno*, dove morendo portano con sé la vita.

7. "Prima si vede il gambo della rosa, poi il calice della rosa, poi la corolla; ma, fin dal principio, ognuno capisce che si tratta di una rosa" (p. 16).

## Bibliografia

ALIBERTI, C. *Come leggere Fontamara di Ignazio Silone*. Milano: Mursia, 1977.

CAVALLARI, D.N. A tessitura narrativa de *Fontamara e Vidas secas*. *Insieme*, São Paulo, n. 8, pp. 34-45, 2001.

DI GREGORIO, F. Silone e le ragioni del "bello scrivere". In: *Lecture siloniane, Fontamara*, vol. I. L'Aquila: Amministrazione provinciale, 1991.

ESPOSITO, V. Silone e il Cristianesimo. In: *Silone vent'anni dopo (Ricognizioni e prospettive critiche)*. L'Aquila: Amministrazione Provinciale, 1998, pp. 85-91.

PAMPALONI, G. *Realismo esistenziale*. Roma: De Luca, 1971.

PETRONIO, G. *L'attività letteraria in Italia*. Palermo: Palumbo, 1987.

RUI, M. Entre mim e o nómada: a flor. *África, Literatura, Arte e Cultura*, 1979, pp. 541-543.

SCARAMUCCI, I. Silone e la letteratura. In: BRAMBILLA, R. (Org.). *I. Silone tra testimonianza e utopia. Atti del seminario di studio (Assisi-ottobre 1979)*. Assisi: Biblioteca della Pro Civitate Christiana, 1980.

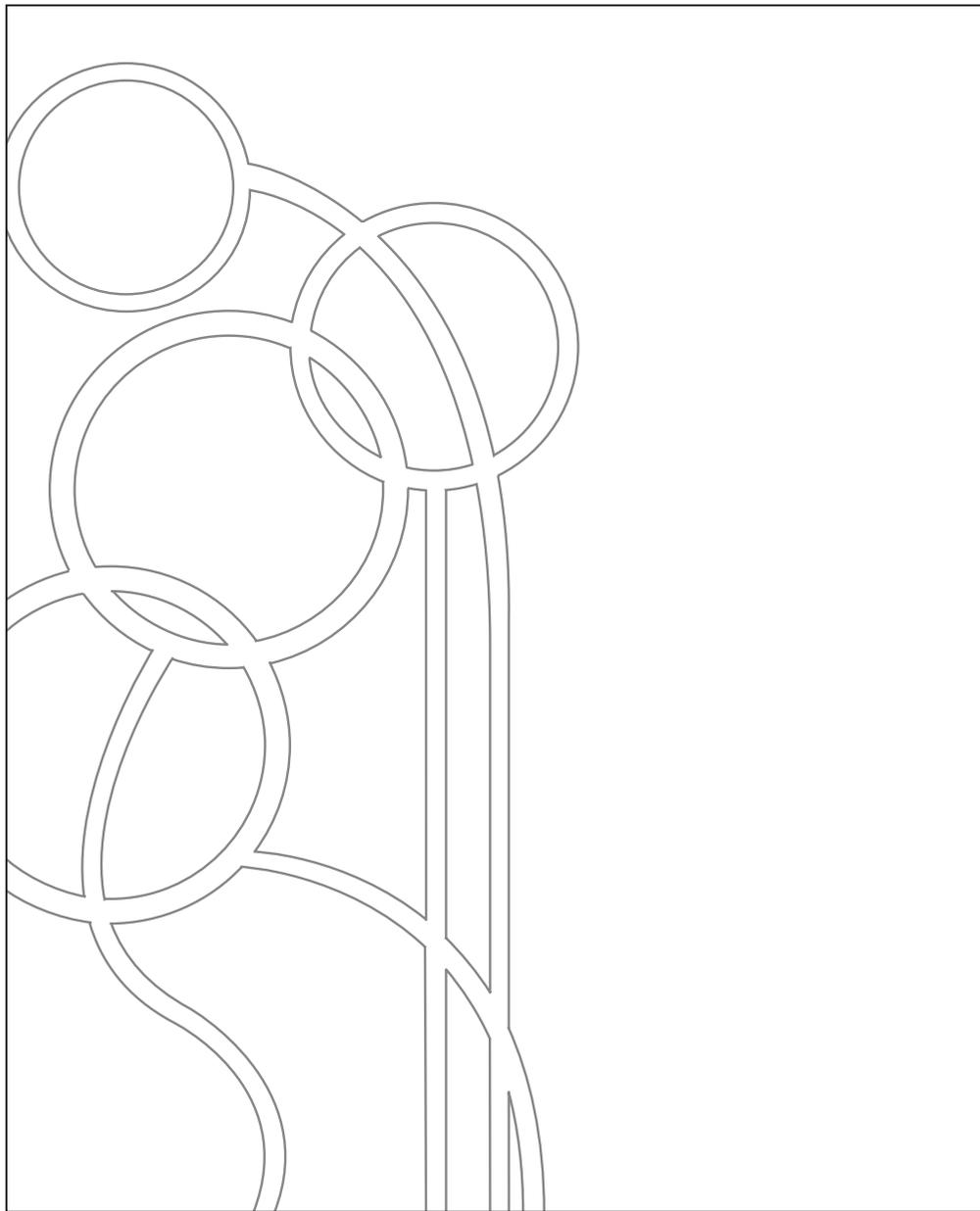
SEGRE, C. *Lingua, stile e società*. Milano: Feltrinelli, 1963.

SILONE, I. *Fontamara*. Milano: Mondadori, 1998.

SILONE, I. *Uscita di sicurezza*. Milano: Mondadori, 1980.

SPEZZANI, P. *Fontamara di Silone: grammatica e retorica del discorso popolare*. Padova: Liviana, 1979.

VARESE, C. *Occasioni e valori della letteratura contemporanea*. Bologna: Cappelli, 1967.





O LEITE DA PEDRA:  
A IDEALIZAÇÃO DA AMÉRICA,  
A PARTIR DA CÂMERA DE TRÊS  
CINEASTAS ITALIANOS: GIUSEPPE  
TORNATORE, IRMÃOS TAVIANI,  
EMANUELE CRIALESE

**MARIA CÉLIA MARTIRANI BERNARDI FANTIN**

**RESUMO:** O presente estudo visa propor uma reflexão sobre o conceito de América idealizada, especialmente, a partir do início do século XX, em que as levas migratórias italianas, iludidas com a visão paradisíaca da Nova Terra, partiam com a esperança de reconstruir uma vida digna, em que a fome, o abandono e a miséria da terra natal fossem esquecidos. Nesse intuito, buscaremos analisar as dimensões que a partida da Itália em direção à América parece assumir, em particular, sob a ótica de três cineastas italianos contemporâneos: Giuseppe Tornatore, Irmãos Taviani, Emanuele Crialese.

**PALAVRAS-CHAVE:** imigração italiana; América idealizada; identidade; cultura; cinema italiano.



**ABSTRACT:** La presente ricerca vuole riflettere sul concetto di America idealizzata, soprattutto, all'inizio del secolo XX, quando gli immigranti italiani, illusi con la visione paradisiaca della Nuova Terra, partivano con la speranza di ricostruire una vita degna, in cui la fame, l'abbandono e la miseria della terra natale fossero dimenticati. Con questo scopo, cercheremo di analizzare le diverse dimensioni di questo viaggio dall'Italia in America, in particolare secondo l'ottica di tre registi italiani contemporanei: Giuseppe Tornatore, Fratelli Taviani, Emanuele Crialese.

**PAROLE CHIAVE:** immigrazione italiana; America idealizzata; identità; cultura; cinema italiano.

**ABSTRACT:** This research proposes a reflection about the conception of the idealized America, mainly, since the beginning of the 20<sup>th</sup> century, when lots of italians had to immigrate to the United States of America, completely illuded by a paradise's vision of the New Land, as a land of salvation. In this way, we'll try to analyse, respectively, tree of the most important contemporary movie's directors, not just in Italy, but in the whole world: Giuseppe Tornatore, Brothers Taviani, Emanuele Crialese.

**KEYWORDS:** italian immigration; idealized America; identity; culture; italian movie.

## Introdução

N

este estudo, gostaríamos de propor uma reflexão em torno da complexa questão dos movimentos migratórios, tão atuais e polêmicos, no contexto da nova geografia humana, que vem se desenhando, de modo peculiar e persistente, sobretudo a partir de primórdios do século XX.

De fato, a nova tendência que, cada vez mais, abre espaço, não só nos meios acadêmicos, como também, na crítica contemporânea abalizada, por meio de resenhas, ensaios, artigos e diversas produções bibliográficas de toda ordem, parece sinalizar uma tentativa de compreensão dos fenômenos de movimentos das massas migratórias, inseridos no atual contexto social, político e econômico e, como não poderia deixar de ser, literário e artístico. Daí por que, de modo bastante reiterativo, proliferem estudos, no âmbito que se passou a denominar, genericamente, como o campo dos “hibridismos culturais” e “estudos culturais”.<sup>1</sup>

Tendo em vista a atualidade e importância do tema, nossa proposta se centralizará no modo pelo qual três cineastas italianos contemporâneos – Tornatore, Taviani e Crialese – enfrentaram, especificamente em seus respectivos filmes: *La leggenda del pianista sull'oceano* (1998), *Good Morning Babilonia* (1987) e *Nuovomondo* (2006), a mais que conhecida saga dos imigrantes italianos que buscavam, na América, a salvação para suas vidas, o oásis para suas sedes, o mito paradisíaco, para onde correm os famintos de corpo e de espírito...

1. A esse respeito, vejam-se as obras de CANCLINI, N.G. *Consumidores e cidadãos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1999; HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997; CASTELLS, M. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999; GIDDENS, A. *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity (publisher), 1999.

## ***La legenda del pianista sull'oceano* de Tornatore: a América na retina do olhar**

O filme de Tornatore (1998) é fruto da adaptação feita para o cinema do monólogo *Novecento* do escritor italiano contemporâneo Alessandro Baricco (2002). O cineasta captou, muito bem, a euforia, a sensação de total arrebatamento, transfigurada no olhar daqueles que, ainda dentro do grande transatlântico Virgínia (que transportava milhares de italianos, naquele início do séc.XX, para a América), eram os primeiros a ter o privilégio da epifânica primeira visão da ilha de *Manhattam*, que anunciava o fim daquela difícil e corajosa travessia oceânica.

O que a América representou, a princípio, em particular, para o pobre imigrante que, dentro dos navios abarrotados de gente, singrava mares, em busca de melhores condições de vida, pode ser sintetizado, talvez, na palavra “esperança”. Não faltam, no conjunto das obras literárias italianas e, também universais, as que abordam, de modo profundo e comovido, como o imigrante vivenciou (com o tanto de contradições e sofrimentos que isso pudesse causar) o chamado “sonho americano”. Apenas a título ilustrativo, selecionamos importante trecho, extraído da obra *Cristo si è fermato a Eboli*, de Carlo Levi (1990, p. 108, grifo nosso):

Per la gente di Lucania, Roma non è nulla; è la capitale dei signori, il centro di uno Stato straniero e malefico. Napoli potrebbe essere la loro capitale, e lo è davvero, la capitale della miseria, nei visi pallidi, negli occhi febbrili dei suoi abitatori, nei “bassisi” dalla porta aperta pel caldo, l'estate, con le donne discinte che dormono a un tavolo, nei gradoni di Toledo; ma a Napoli non ci sta più, da gran tempo nessun re; e ci si passa soltanto per imbarcarsi. Il Regno è finito: il regno di queste genti senza speranza non è di questa terra. *L'altro mondo è l'America*. Anche l'America ha, per i contadini, una doppia natura. È una terra dove si va a lavorare, dove si suda e si fatica, dove il poco denaro è risparmiato con mille stenti e privazioni, dove qualche volta si muore, e nessuno più ci ricorda; *ma nello stesso tempo, e senza contraddizione, è il paradiso, la terra promessa del Regno.*

Voltando ao filme de Tornatore, ele transfigura, plasticamente, a chamada primeira “aparição” da América, conseguindo como que ilustrar, por meio da “imagem em movimento” (JAMESON, 1995) que é, em síntese, uma das definições da linguagem cinematográfica, a primeira página da obra de Alessandro Baricco.

De fato, a página que “abre” o monólogo, refere-se à tal aparição como algo de encantado, maravilhoso, um fascínio associado, ao mesmo tempo, à dúvida e ao medo do novo (aquele que primeiro a via, ficava como que extasiado e anunciava, com os pulmões cheios de ar, como marinheiro que, antes de todos, avistasse terra: América!) Interessante notar que essa primeira visão da América, coincidindo com a abertura da obra e também do filme, parece querer enfatizar o quanto havia de expectativas geradas, em torno do simples nome América. Veja-se o seguinte:

Succedeva sempre che a un certo punto uno alzava la testa... e la vedeva. È una cosa difficile da capire. Voglio dire... Ci stavamo in più di mille, su quella nave, tra ricconi in viaggio, e emigranti, e gente strana, e noi... Eppure c'era sempre uno, uno solo, che per primo... la vedeva. Magari era lì che stava mangiando, o passeggiando, semplicemente, sul ponte... magari era lì che si stava aggiustando i pantaloni... alzava la testa un attimo, buttava un occhio verso il mare... e la vedeva. *Allora s'inchioldava, lì dov'era gli partiva il cuore a mille, e, sempre, tutte le maledette volte, giuro, sempre si girava verso di noi, verso la nave, verso tutti, e gridava (piano e lentamente): l'America. Poi rimaneva lì, immobile come se avesse dovuto entrare in una fotografia, con la faccia di uno che l'aveva fatta lui, l'America.* (BARICCO, 2002: 11, grifo nosso)

Essa primeira impressão, tão fascinante e idealizada, vai marcando os passageiros do Virgínia, que, depois de a terem visto, deverão necessariamente desembarcar e pisar em terra firme, encarando todos os desafios do novo mundo.

Numa leitura mais crítica, poderíamos, talvez, reconhecer na atitude inesperada de Novecento – o menino que nasce dentro do navio e que vive toda uma existência da “proa a popa”, tornando-se um grande pianista e optando por lá morrer – de não querer, jamais, sair do navio, uma espécie de resistência aos falsos e ilusórios chamados de uma América “salvadora”, “mítica”, “regeneradora”, em que todos os sonhos humanos seriam passíveis de concretização.<sup>2</sup> De fato, no final do filme, em consonância com o final do livro, ao tentar explicar ao amigo (transtornado com a sua decisão) os motivos que determinaram a sua escolha, ele não poupa *argumentos*, a fim de questionar as falsas aparências e os traiçoeiros chamados do tal mundo, além do convés. Ao dizer que o assusta tudo aquilo que é sem limite, que é grande demais, bom demais, espetacular demais, em certa medida, Novecento estaria, também, a dizer: – Cuidado com essa idéia distorcida de paraíso terrestre: América!

No fundo, *Novecento* questiona a tal esperança cor de rosa, estampada no olhar dos que viam a América pela primeira vez e se inebriavam diante daquela visão magistral. Ele questiona, criticamente, a que tipo de liberdade essa falsa ilusão poderia levar.

2. O monólogo *Novecento*, de Alessandro Baricco (2002) apresenta um narrador que contará a história de um menino que nasce dentro do navio Virgínia, que levava imigrantes italianos à América, exatamente, na virada do século XIX para o século XX (daí, também a alusão ao título do livro). Este menino, que será batizado, por seu pai adotivo, como Danny Boodmann T. D. Lemon *Novecento*, passará toda a existência dentro do navio, se tornará um grande pianista e jamais optará por sair de lá. A atitude de *Novecento* de não descer daquele espaço móvel flutuante deixa indignado o amigo - narrador da história, que é um músico trompetista. Para mais informações a respeito ver FANTIN, M. C. **A arte de narrar em Alessandro Baricco**: à procura do velho narrador que habita em cada um de nós. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Italiana) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo, 2008.

Ao salvar a criancinha deixada num caixote – em que as inscrições *T.D. Lemon* representariam, metonimicamente, a Itália meridional, reconhecida como produtora de limões e, agora, tão empobrecida a ponto de não conseguir sustentar seus próprios filhos, abandonando-os à própria sorte – o negro americano *Danny Boodmann* confere sentido à sua própria existência. O menino levará adiante seu nome e, inclusive, ascenderá socialmente, depois de sua morte, infringindo as normas pré-estabelecidas, a de que, por exemplo, os operários não deveriam subir aos espaços nobres do navio. O pequeno Novecento sairá do espaço subalterno das galés – em que só ficavam os carvoeiros e operadores que, efetivamente, faziam com que a máquina navegasse – e passará a transitar pelos espaços da primeira classe, sendo reconhecido e valorizado por meio daquilo que o torna um indivíduo: a música, a sua arte.

Interessa notar que, a essa justaposição do nome, a essa fusão América – Itália (e tudo o mais a que isso possa remeter), o termo “*Novecento*” acrescenta toda a euforia, o glamour, a ebulição de um novo tempo que, paradoxalmente, antecipará algumas das fases mais patéticas e angustiantes da história da humanidade, como, por exemplo, as duas grandes guerras e a as sangrentas lutas operárias. Nosso protagonista, assim, já no nome preanunciará essa profunda e densa contradição: a de representar, simbolicamente, a porta de entrada para o século XX.

Porém, por mais que esse século possa remeter à idéia de grandes contingentes humanos em movimento, à imagem das massas migratórias, das massas operárias, enfim à massificação do ser humano, cada vez mais diluído e despersonalizado, o narrador (muito bem representado no filme de Tornatore) nos alerta que Novecento não nascerá para ser mais um número, um a mais na multidão. É o que responderá seu pai americano, quando lhe perguntarem sobre o nome que escolhera para o filho adotivo:

- É un’idea buona, Sam, L’ho trovato nel primo anno di questo nuovo, fottutissimo secolo, no? Io lo chiamerò *Novecento*.
- *Novecento?*
- *Novecento*.
- Ma è un numero!
- Era un numero: adesso è un nome. (BARICCO, 2002: 21)

Em todo esse longo aprendizado, em seu aparentemente estreito universo movediço, o que protege e salva o menino-homem pianista de todas as dúvidas e aflições é a música, a arte.

Aliás, é diante da primeira grande dor (da perda do pai) que o menino vai aprendendo – ouvindo os sons que fazem fundo à cerimônia daquele adeus, enquanto jogam o corpo de seu pai morto no mar – a sublimar as dilacerações de seu espírito, ainda criança. Percebe que “aquilo” o conforta, transcende-o, liberta-o. Esta primeira impressão é tão significativa, que tem a força de impulsioná-lo, tal como a força impetuosa das águas daquele oceano, quase como que de arrancá-lo do mundo dos porões, do carvão, conduzindo-o ao salão mais nobre do navio, numa total superação do medo do novo, do proibido. Às escondidas, num surto de felicidade clandestina, descobre o piano e, completamente atraído pelo instrumento, como se desde sempre o conhecesse, começa a tocar...

É comovente e, ao mesmo tempo, irônica a descrição que, no livro, encontramos sobre o aparecimento de Novecento diante dos demais “habitantes” daquele navio. Neste momento preciso, o menino nasce para o mundo, além das galés, e subverte, por meio de sua música, os regulamentos, as normas vigentes até então:

Suonava non so che diavolo di musica, ma piccola e... bella. Non c'era trucco, era proprio lui a suonare, le sue mani, su quei tasti, Dio sa come. E bisognava sentire cosa gli veniva fuori...

- Come si chiama?
- *Novecento.*
- Non la canzone, il bambino.
- *Novecento.*
- Come la canzone?

Era quel genere di conversazione che un comandante non può sostenere più di quattro o cinque battute. Soprattutto quando ha appena scoperto che un bambino che credeva morto non solo era vivo ma, nel frattempo, aveva anche imparato a suonare il pianoforte.... Avrebbe voluto dire molte cose, in quel momento, e tra le altre “Dove cazzo hai imparato?” o anche “Dove diavolo ti eri nascosto?”. Però, come tanti uomini abituati a vivere in divisa, aveva finito per pensare, anche, in divisa. Così quel che disse fu: “*Novecento*, tutto questo è assolutamente contrario al regolamento.”

*Novecento* smise di suonare. Era un ragazzino di poche parole e di grande capacità di apprendimento. Guardò con dolcezza il comandante e disse: “In culo il regolamento!” (BARICCO, 2002, p. 24-25).

## ***Good Morning Babilonia* dos Fratelli Taviani: vencendo uma América Intolerante**

Aclamado pela crítica e público, *Good Morning Babilonia* é uma produção dos consagrados Fratelli Taviani, Paolo e Vittorio, autores das obras-primas *Padre Padrone* (1977), *Kaos* (1984), *La notte di S. Lorenzo* (1982), entre tantas outras.

Trata da história de dois irmãos toscanos, Nicola e Andrea que precisam imigrar para os Estados Unidos, em busca de uma vida melhor. Artistas artesãos, herdaram do pai o dom e o talento de pintar afrescos e azulejos das catedrais italianas. Acabam indo parar em Hollywood. Só depois de muito sofrimento e sabotagens feitas, intencionalmente, por um arrogante e preconceituoso americano, a quem, na ocasião, eram subalternos, conseguem, finalmente, vencer. Passam, então, a trabalhar na construção dos cenários suntuosos do filme *Intolerance* (1916), épico do famoso cineasta americano D.W.Griffith, conhecido como o criador da linguagem cinematográfica.

Além da interessante proposta de linguagem metacinematográfica, pois o filme é, essencialmente, uma ode de amor à sétima arte e a um de seus grandes diretores (no caso, Griffith), o que nos chama a atenção, também, é o modo como os Taviani tratam da questão da chegada de Nicola e Andrea em terras americanas.

Mais uma vez, ainda de dentro do navio que os conduz à nova vida, a primeira aparição da América vem do olhar, a partir de uma minúscula escotilha... A maestria dos diretores apresenta esta cena carregada de nuances de densa poeticidade.

De fato, após a longa e desafiadora viagem, a imagem que se lhes aparece é a da cidade de N.York, associada a uma lembrança que os dois trazem da infância: a aparição, diante dos olhos extasiados dos dois meninos, da grande e luminosa árvore de Natal (preparada em sua casa, em sua cidade de origem, na Itália, no fim de ano). O que se estabelece, assim, é a analogia, por meio de imagens, do significado da primeira visão da América. Esta, com tudo que carrega de grandioso e surpreendente, seria comparada à mesma visão que os dois meninos tinham como maravilhosa, diante da exuberante árvore de Natal da infância. Nos dois casos, a mesma surpresa, o mesmo êxtase, a mesma sensação de respiração suspensa dos que primeiro viam a América em *Novecento*, de Baricco (2002) e em *La leggenda del pianista sull'oceano*, de Tornatore (1998).

Mas parece-nos importante analisar, também, o diálogo metacinematográfico que se evidencia ao redor de uma das obras-primas do cinema clássico, o filme *Intolerance* de D.W.Griffith (1916).

Em resumo, este filme apresenta quatro episódios paralelos: a queda da Babilônia (daí o título intertextual dado pelos Taviani a seu próprio filme), a peregrinação de Jesus, o

massacre dos Huguenotes e um homem e uma mulher em meio à luta do capital e do trabalho, envolvendo sempre um berço que balança e enlaça todas as histórias. Estes quatro eixos temáticos se desenvolvem em uma montagem em paralelo. A imagem deste berço foi colhido por Griffith em um dos famosos poemas do grande Walt Whitman, “Leaves of Grass” (1856), e poderia ser sintetizado, nestes dois versos: “...*balança o berço sem cessar/unificador do aqui e do porvir.*”

No filme, o berço representa o fio que alinhava os episódios, em que uma mulher balança o berço da humanidade, símbolo da esperança e vida eterna.

Além destes detalhes, cumpre observar que:

O filme *Good Morning, Babylon*, dos irmãos Paolo e Vittorio Taviani (1987) é uma homenagem ao filme de Griffith e mostra a influência dos filmes italianos, principalmente *Cabíria* sobre ele. O *travelling* realizado em uma das cenas da Babilônia é baseado em *Cabíria*..

Em *Intolerance*, Griffith faz uso de todas as técnicas desenvolvidas ao longo de sua carreira como diretor. Usa a câmera móvel para seguir as cenas de multidão e faz uma panorâmica do set babilônico, a partir de um balão, usando como inspiração o *Cabíria travelling* ou movimento *Cabíria*, muito copiado pelos cineastas americanos na época, devido ao sucesso que o filme italiano obteve. (BUENO, 2007, p. 11-12)

Do que se expôs, fica evidente a homenagem feita pelos cineastas italianos Taviani a Griffith e à América, mas também, em nosso entendimento, na tessitura subliminar do que se pode apreender de *Good Morning Babilônia* é que, mesmo “americanizados”, mesmo tendo-se tornado imigrantes aceitos e integrados à força produtiva do capital hollywoodiano, em nenhum momento, Andrea e Nicola permitiram que a tradição e o respeito ao aprendizado ancestral, vindo, especialmente, a partir da figura paterna e, enfim, do “paese” toscano de origem, se diluíssem ou fossem aniquilados pela onipotência da cultura dominante, da grandiosa nação americana, com toda sua imponência e glamour.

Melhor dizendo, sua “italianidade” se mantém e se preserva, ao longo de toda história, dando conta, de modo complexo e instigante de um dos aspectos cruciais da questão migratória. Apesar da necessidade de busca do “sonho americano”, mesmo sendo urgente uma difícil e, tantas vezes, forjada e dolorosa adaptação (veja-se, a exemplo, o momento em que um dos irmãos insiste para que o outro fale com ele em Inglês e não em Italiano, revelando toda a séria dificuldade no aprendizado do idioma “salvador”, do idioma ao qual era necessário se submeter para não morrer de fome), mesmo assim, nesta fusão cinematográfica Itália-América, ainda parece subsistir uma resistência digna e ativa de

assimilação, respeitando as idiossincrasias de cada cultura, a fim de que o indivíduo e sua memória e, enfim, sua raiz, sua cultura e identidade não sejam totalmente anestesiados por discursos e ações de *intolerância* de toda ordem, como as que lemos e ouvimos, assustados, todos os dias, nos jornais que retratam estes nossos tempos, em que renascem, de modo absurdo, movimentos xenófobos, cuja fonte primeira é a do preconceito e a da não aceitação da alteridade, com tudo que ela comporta.

## **O leite da pedra: os mares de leite da América paradisíaca**

A primeira cena que abre o filme *Nuovomondo* (2006) de Emanuele Crialesi é impactante. Dois homens, pai e filho, sobem uma montanha altíssima de pedra. Hábeis e ágeis pisam a aridez daqueles rochedos apenas com a planta dos pés que sangram, habituados, desde sempre, à dureza descalça daquele chão. E é, também, pedra o que carregam nas bocas totalmente cerradas. Estão sós e sua solidão é ampliada em meio a um mundo que parece feito de calcário branco acinzentado, a se perder de vista nesta espécie de agreste siciliano. Os dois vão escalando o cume escarpado. A única música que se ouve é a dos ruídos dos corpos em movimento, quase como a batida compassada de seus corações aflitos e dos pios de aves agourentas.

A primeira pergunta que, inevitavelmente, fazemos é: para onde estarão indo essas criaturas tão abandonadas, que palmilham aquelas pedras com tamanha desenvoltura, carregando, no olhar, apenas, urgências? E o que se descobrirá, após esse árduo trajeto, é que estão indo ao alto, em direção a um Santuário. Lá depositam as pedras que retiram da boca, em oferecimento ao Senhor, em penitência, para que Ele os oriente, dando-lhes um sinal qualquer que indique a melhor escolha: ficar ou partir. E o veredicto acabará sendo o mesmo que impulsionou tantas levas de pobres italianos meridionais a aventurarem-se nos navios, que os levariam à América, ao Novo Mundo, na esperança de uma vida digna.

Esse primeiro momento se fecha com uma tomada de cena em que a câmera, lentamente, se afasta dos dois e vai flagrando-os do alto, como se os sobrevoasse. Nessa panorâmica, o efeito que se cria é de uma plasticidade singular. Os dois homens vão se tornando diminutos, até a diluição total em meio àquele relevo silencioso e absoluto das pedras que se impõem, numa reverência ancestral. E, a partir daí, terá início a travessia de *Salvatore Mancuso*, seus dois filhos e a mãe, além de duas moças, que ele se incumba de fazer chegarem sãs e salvas à América.

Aparentemente estamos diante de mais um filme sobre a saga de imigrantes, obrigados a tentar uma nova vida em outra terra, tema já tão bem tratado por outros grandes cineastas, como por exemplo, os irmãos Taviani em *Kaos* (1984) ou *Good Morning Babilonia* (1987), Tornatore em *La leggenda del pianista sull'oceano* (1998) e Gianni Amelio, em *L'America*. (1994).

Entretanto, o que parece excepcional é a nova linguagem com que Crialese traduz esse tão conhecido e atualíssimo tema. Começa rompendo o previsível, introduzindo, já de saída, no momento do embarque, uma figura feminina de cabelos vermelhos, muito elegante, uma inglesa, que não se sabe ao certo o que estaria fazendo ali, em meio àqueles italianos tão simples, rudes, desprovidos de qualquer refinamento. Ela destoa dos demais, como um estranho no ninho. Aos poucos, damo-nos conta de que se trata de uma mulher errante, uma prostituta, que precisava do respaldo de um marido, para poder entrar na América. Percebendo a disponibilidade de *Mancuso*, vai se aproximando dele para alcançar seu objetivo.

Interessantíssimo o jogo lingüístico que surge a partir da tradução do nome dela, Lucy em Inglês, que acaba se tornando Luce, em Italiano. E ela parece encarnar essa espécie de luminosidade, não apenas devido aos jogos muito bem feitos de luz que, todo tempo, insistem nas tonalidades acobreadas dos cabelos contrastantes com a alvura da pele, mas principalmente por aquilo que lhe é único, numa complexidade feminina de mistério e sedução. Luce representa o diferente, o que, desde o início, também seduz (talvez como o próprio sonho americano) com promessas de renovação e beleza. E como tudo que é novo, ao mesmo tempo que atrai, amedronta...

Nesse sentido, não é à toa a rejeição por parte da velha mãe de Salvatore, Fortunata, em relação à Luce. Simbolicamente teríamos já, em latência, por trás das máscaras do preconceito, a rigidez de um velho mundo arcaico e fossilizado em rituais de preservação, que se fecha a qualquer possibilidade de mudança. E, de fato, tal impossibilidade atingirá o ápice, no final, quando Fortunata decide voltar sozinha à terra natal. Naquele novo mundo não há lugar para ela, que é signo fidedigno da raiz e da força de uma Sicília longínqua, carregada de rituais e crenças de uma cultura capaz de se bastar a si mesma, talvez rígida como o teor das pedras que a constituem.

Outro grande momento do filme é o que abre a cena da partida propriamente dita. E então teremos apenas o apito doloroso do navio que, lentamente, vai afastando-se do porto. Uma nesga de mar se interpõe entre a multidão de homens que fica e a outra que parte, como se a integridade de um corpo fosse cindida ao meio. A tênue linha de água que os separa vai ampliando-se, aos poucos, dando conta do paulatino, mas decisivo afastamento dos que vão para nunca mais voltar. Quase como morrer um pouco, nessa despedida. Quase como deixar pra trás toda uma vida, uma história, em que só resta o apego

obstinado à idéia da reinvenção do ser no novo mundo que se anuncia. E o navio passa a ser uma espécie de ventre gigante que abriga a todos, irmãos transitórios da mesma embarcação.

A travessia, então, assume o papel de protagonista e aqueles homens, antes dispersos, passam a se reconhecer. Em tudo que, de alguma forma, já foi reiterado por diversos cineastas ao retratarem essa viagem pelo oceano, a câmera de Crialese assume, aqui, mais uma vez, a força de uma beleza inigualável. Especialmente na cena da tempestade em alto mar, em que os corpos desgovernados são jogados de um lado para o outro, acompanhando a fúria das ondas que oscilam impetuosas, ele consegue ilustrar aquela dor, com a mesma precisão dramática de certos claros-escuros que vemos, por exemplo, nas telas de um Caravaggio.

Finalmente, depois do duro percurso, a chegada: o *Golden Gate*, a porta de entrada para a América. Os imigrantes que chegam a *Ellys Island* são submetidos a uma série de exames e testes para que possam ser admitidos no novo mundo.

Um viés de profunda e irônica crítica à mentalidade americana, nesse momento, denuncia a arrogância e a postura extremamente preconceituosa dos “civilizados”, em relação aos pobres ignorantes “bárbaros” que acabam de chegar. Toca-se aqui, de modo explícito, na ferida, ainda aberta e muito atual, subjacente às teorias xenófobas de eugenia e de superioridade de raças, sustentadas pelos regimes nazi-fascistas. E teremos o absurdo dessas mentalidades, revelada na justificativa dada pelos agentes americanos, ao submeterem os imigrantes recém-chegados a certos “testes de lógica”. Afirmam eles que a inteligência seria determinada geneticamente e que aqueles povos poderiam representar uma séria ameaça, se não fossem submetidos a uma triagem, já que se sabia que a falta de certas capacidades mentais revelariam uma grave doença contagiosa.

Importa notar a coragem com que, abertamente, o filme denuncia a ferrugem corrosiva do preconceito e da política de higienização, camuflada no Portão Dourado de entrada para as facilidades da nova terra. O preço para nadar nos amenos rios de leite da Califórnia (imagem recorrente, à época, para falar da fartura das terras americanas) é muito mais alto do que, de longe, se poderia supor... E parece ser justamente nisso, nesse eixo de tensão que se estabelece entre a ânsia e a necessidade de sair da terra de origem e a integração esforçada, na difícil assimilação dos novos padrões da terra de chegada, que reside uma das muitas qualidades da obra de Crialese.

Sabidamente, muito além da história da saga de italianos obrigados a buscar trabalho e vida digna no eldorado paradisíaco, o filme traz à tona a problemática atualíssima das questões migratórias de nossos tempos, em que o mapa geográfico do mundo implica novas configurações humanas.

A última cena, quase surreal, aproximará, num close, a câmera de Mancuso, Lucy e dos dois filhos, de quem só veremos as cabeças, já que os corpos estão submersos no grande mar de leite em que nadam. Uma cenoura gigante corta-lhes a frente e, satisfeitos, eles se apóiam nela, usando-a como bóia.

Gradualmente, tal como no momento inicial do filme, a câmera vai distanciando-se em movimento de ascensão, como se os sobrevoasse, e o que se nos apresenta é um imenso fundo branco, o oceano de leite em que milhares de cabeças, com seus chapéus negros, nadam.

A abertura e o final do filme são construídos, formalmente, de modo coincidente. No início, os Mancuso, peregrinos pastores sicilianos, vão diluindo-se no gigantesco universo montanhoso das pedras que parece absorvê-los por completo. Ao final, também, como que se diluem na imensidão branca do mar de leite da América. Talvez, a diferença resida em que, no primeiro momento, sejam ainda seres autênticos que integram aquele ambiente, meio homens-meio pedras, num entranhamento íntimo de convívio com a terra, que só se conhece, por meio da raiz umbilical e única da identidade e do reconhecimento.

Nadando no mar de leite, ao contrário, ainda que com todas as facilidades sedutoras e fascinantes da nova vida, os Mancuso deixam a pedra ancestral e correm o risco de não saber mais quem, de fato, são, em meio à multidão anônima dos que perambulam por aí errantes, talvez, na eterna busca de uma simples, mas verdadeira, identidade.

## Conclusão

Hoje, mais do que nunca, se alargam as questões em torno do que se passou a denominar “multiculturalismo”, tendo em vista a reconfiguração geográfica, tanto espacial, quanto política e humana destes nossos tempos.

Nomes como alguns, apenas citados, de passagem, no corpo deste nosso estudo, passam a fazer parte de qualquer pesquisa que tangencie tal problemática: Giddens, Stuart Hall, Canclini, Barbero, Castells, Bauman, entre tantos outros. Os desdobramentos que vêm surgindo a partir da análise destes autores, com suas respectivas visões sobre o problema, crescem e se multiplicam, cada vez mais, na área das ciências humanísticas, sob variados campos, como, por exemplo, o do já citado de “hibridismos culturais”.

Justamente porque percebemos a urgência de abordar tais questões é que nos propuemos a analisar três linguagens cinematográficas distintas, criadas por três grandes nomes da cinematografia, não só italiana, mas internacional, tal como se deduz das páginas que, aqui, desenvolvemos.

Mais do que analisar a adaptação fílmica, por exemplo, feita por Tornatore, a partir da obra de Baricco; mais do que evidenciar que o filme dos Irmãos Taviani pode ser entendido como apologia à arte cinematográfica; mais do que constatar que o filme de Crialese traz uma nova abordagem de um dos temas mais explorados pelo cinema e pela literatura, qual seja o da viagem transoceânica dos pobres imigrantes italianos, que eram obrigados a deixar a terra natal “per cercar di fare l’America”, nosso intuito foi o de ir além, buscando refletir, especialmente, como cada um destes cineastas tratou do mito da América idealizada, enquanto Paraíso de salvação.

## Referências bibliográficas

- BARICCO, A. *Novecento: un monologo*. Milano: Feltrinelli, 2002.
- CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1999.
- CASTELLS, M. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CRIALESE, E. *Nuovomondo*. Direção: Emanuele Crialese. Gênero: Aventura. Elenco: Charlotte Gainsbourg, Vincenzo Amato, Aurora Quattrocchi, Francesco Casisa, Filippo Pucillo, Federica De Cola, Isabella Ragonese, Vincent Schiavelli, Massimo Laguardia, Filippo Luna, Andrea Prodan, Ernesto Mahieux, Robert Allyn, Adriana Angrisano, Antonio Angrisano, Cetti Arancio, Tom Bocanelli, Antonio Bruschetta, Oriana Celentano, Doriana Chierici, Nino D'Agata, etc. Duração: 124 min. País de origem: Itália/ Alemanha/ França. Idiomas: Italiano. Legendas: Português/ Inglês. Distribuidora: Imagem Filmes. Site oficial: <http://www.goldendoor-movie.com>. 2006.
- FANTIN, M. C. *A arte de narrar em Alessandro Baricco: à procura do velho narrador que habita em cada um de nós*. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Italiana) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo, 2008.
- GIDDENS, A. *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity (publisher), 1999.
- HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.
- JAMESON, F. *As marcas do visível*. Rio de Janeiro: Graal, 1 ed, 1995.
- LEVI, C. *Cristo si è fermato a Eboli*. Torino: Einaudi, 1990. p.108.
- TAVIANI, P&V. *Good Morning Babilonia*. Direção: Irmãos Taviani. Gênero: Drama. Elenco: Vincent Spano, Joaquim de Almeida, Greta Scacchi, Désirée Nosbusch, Omero Antonutti, Bérangère Bonvoisin. Duração: 120 min. País de origem: França, Estados Unidos, Itália. Região: 4. Idiomas: Italiano. Legendas: Português. Sistema de som: Dolby Digital 2.0. Formato de tela: Wildscreen. Distribuidora: Versatil. 1987.
- TORNATORE, G. *La leggenda del pianista sull'oceano*. Baseado na obra *Novecento* de Alessandro Baricco. Direção: Giuseppe Tornatore. Gênero: Drama. Elenco: Bill Nunn, Tim Roth, Pruitt Taylor Vince, Nicola Di Pinto, Gabriele Lavia, Anita Zagaria, Luis Molteni, Adriano Wajskol, Melanie Thierry, Peter Vaughan, Duração: 165 min. Produção: Itália. 1998.



# AQUELES TRENS VINDOS DO SUL<sup>1</sup>

**MARIAROSARIA FABRIS**

**RESUMO:** Como Luchino Visconti em *Rocco e seus irmãos* (1960), em *Assim é que se ria* (1998), Gianni Amelio faz explodir na tela os sentimentos de emigrantes do Sul da Itália que levam para as grandes cidades do Norte industrializado sua fala e seus costumes. Num filme marcado pelas elipses narrativas e pela ambiguidade da trama e das personagens, Amelio focaliza os primeiros anos da migração interna, quando os italianos se descobrem diferentes entre si.

**PALAVRAS-CHAVE:** cinema italiano; Luchino Visconti; *Rocco e seus irmãos*; Gianni Amelio; *Assim é que se ria*; migração; preconceito.

**ABSTRACT:** Sulla scia di Luchino Visconti in *Rocco e i suoi fratelli* (1960), in *Così ridevano* (1998), Gianni Amelio mette a nudo i sentimenti che esplodono quando gente di campagna del Meridione muove verso le grandi città industriali, portando con sé lingua e costumi locali. In questo film, caratterizzato da ellissi narrative e dall'ambiguità della trama e dei personaggi, Amelio focalizza i primi anni dell'emigrazione dal Sud verso il Nord Italia, quando meridionali e settentrionali si scoprono estranei fra di loro.

**PAROLE CHIAVE:** cinema italiano; Luchino Visconti; *Rocco e i suoi fratelli*; Gianni Amelio; *Così ridevano*; migrazione; pregiudizio.

1. Versão revista e ampliada de “Pietro, Rocco e seus irmãos: caminhos e descaminhos da migração interna na Itália pré-boom”, conferência de abertura do simpósio temático *O estatuto do cinema e da televisão na pesquisa histórica: documento, memória, representação e interdisciplinaridade*, realizado no âmbito do XXIV Simpósio Nacional de História (ANPUH), na UNISINOS de São Leopoldo (RS), em 16 de julho de 2007.

ABSTRACT: In *The way we laughed* (1998), like in Luchino Visconti's *Rocco and his brothers* (1960), Gianni Amelio shows the feelings that explode when some country people moves from South to North Italy keeping their own language and usages. In that film, marked by narrative ellipses and ambiguities of plot and characters, Amelio talks about the start of the internal immigration, when Southerners and Northerners saw each other as foreigners.

KEYWORDS: Italian cinema; Luchino Visconti; *Rocco and his brothers*; Gianni Amelio; *The way we laughed*; immigration; prejudice.

**L**960. A explosão de *A doce vida* (*La dolce vita*) nas telas cinematográficas marcava, no plano simbólico, o fim da era do ressurgimento da Itália das ruínas da Segunda Guerra Mundial e a consolidação de um período de estabilidade econômica no país. Terminada de rodar no ano anterior, a obra de Federico Fellini, apesar de não ter um caráter político, estabelecia um paralelo entre a transformação social e a mudança dos costumes. O peixe monstruoso da sequência final do filme representava a materialização de uma sociedade em que a alta burguesia e a aristocracia decadentes estavam sendo substituídas paulatinamente por uma burguesia endinheirada, inculta e vulgar, à qual estava atrelada uma pequena burguesia medíocre. No seio dessa nova sociedade, o intelectual não tinha mais um papel preponderante, tendo sido destronado pelos meios de comunicação de massa que começavam a impor uma padronização da cultura (DEL VECCHIO, 1995, p. 114; BRUNETTA, 1982, p. 453-454; DUGGAN, 2000, p. 264; UGO, 1994, p. 136; VENÉ, 1990: legenda da 39ª foto). No entender do cineasta Vittorio De Seta (*apud*: BRUNETTA, 1982, p. 631):

A vida mudou, a qualidade de vida; é como se tivesse havido palavras de ordem invisíveis e não expressas, mas que agiram como comandos, como ordens, segundo as quais modelos e valores, particularmente os da vida rural, foram superados e jogados fora, entre o fim dos anos cin-

quenta e o início dos sessenta, dos quais *A doce vida* foi um divisor de águas... Êxodos do campo para a cidade, industrialização, consumismo, bem-estar... começaram todas aquelas mudanças cujos prejuízos sofremos hoje... E toda essa transformação dos homens aconteceu e foi vivida como um *cataclismo natural*. No entanto, creio eu, podia se prever isso e fazer com que se desse de outro modo.

E a vida havia mudado, efetivamente. Já a partir de 1948, a produção industrial italiana tinha começado a progredir, graças também à mão-de-obra barata – os salários pagos no país estavam entre os mais baixos da Europa –, uma vez que havia uma oferta abundante de trabalhadores, principalmente dos que provinham das áreas rurais. A competição por um emprego nas fábricas do triângulo industrial (Turim-Milão-Gênova) reduzia o risco de reivindicações salariais que pudessem incidir sobre os custos finais dos produtos, o que facilitou as exportações. Na primeira metade dos anos 1950, a Itália estava praticamente reconstruída<sup>2</sup> e, de 1955 em diante, a economia do país teve um incremento tal a ponto de, no início dos anos 1960, estar com quase toda a sua força de trabalho empregada e a lira, tendo se tornado uma moeda forte, conquistar o Oscar financeiro. Era o chamado “milagre econômico”, favorecido pelos subsídios e pelos empréstimos dos Estados Unidos e por uma conjuntura política estável, o centrismo.<sup>3</sup> Nesse período, a Itália passou de país agrícola a industrial,<sup>4</sup> entrando no rol das oito nações mais industrializadas do mundo, o que acelerou a urbanização, reduziu o desemprego,<sup>5</sup> diminuiu a pressão da questão agrária graças à emigração, em especial no Sul, e incrementou o uso de bens de consumo (eletrodomésticos e veículos motorizados, principalmente). Não resolveu, no entanto, problemas de infraestrutura – escolas, hospitais, transporte público, casas populares –, nem beneficiou as classes menos favorecidas.<sup>6</sup>

Os autores não são unânimes quando se trata de datar esse período de prosperidade econômica, que teria se desenvolvido desde o início, o meio ou o fim dos anos 50 até meados ou quase fins dos 60.<sup>7</sup> Tendo em vista que 1952-1953 foi uma temporada ruim para a economia italiana; que, em 1954, a taxa de desemprego foi elevada e assim se manteve até 1959; que, entre 1957 e 1958, com a retomada da indústria norte-americana, a local ficou em compasso de espera, ao mesmo tempo em que, com a criação da Comunidade Econômica Européia, a 25 de março de 1957, o país se voltava mais e mais para as exportações; que, só depois de 1958 e notadamente entre 1961 e 1964, os salários começaram a se equi-

2 A reconstrução do país deu-se entre 1943-44 e 1953, graças a subsídios norte-americanos, principalmente os provenientes do plano Marshall (1947-1952). Em 1949, a Itália esteve entre as nações signatárias do Pacto Atlântico (OTAN).

3 Governo de coalizão que dominou a vida política do país entre 1947 e 1962, integrado pela Democracia Cristã, pelo Partido Liberal Italiano, pelo Partido Republicano Italiano e, a partir de 1952, pelo Partido Social-Democrático Italiano.

4 No imediato pós-guerra, a agricultura representava 48% da produção do país; em 1951, entre 42,2% e 47,1% (dos quais 56,9% no Sul); em 1963, 25,5%; no fim dos anos 70, apenas 16% (EUG, 1997, p. 760; KOGAN, 1977, p. 183).

5 No pós-guerra, a Itália tinha mais de dois milhões de desempregados, dos quais num primeiro momento, a indústria só conseguiu absorver uma pequena parte (GRAZIANI, 1976, p. 312).

6 Além das referências assinaladas nas notas 3 e 4, para os dados contidos neste parágrafo, cf. SMITH, 1972, p. 741; ROMANO, 1978, p. 247; CAROCCI, 1995, p. 79; VILLARI, 1976, p. 109; SCALFARI, 1981; FAZZOLARI, 1981; PECCIANI, 1988, p. 125-126; EUG, 1997, p. 760; DUGGAN, 2000, p. 264.

7 Início dos anos 50-meados dos 60 (PECCIANI, 1988, p. 125); meados dos anos 50-1964 (UGO, 1994, p. 138-139); anos 50-1963/64 (AGNESE, 1988); 1955-1963 (CAROCCI, 1995, p. 79); 1958-1962 (CASTRONOVO, 1981); 1958-1963 (DUGGAN, 2000, p. 262; GINSBORG, 1990); 1959-1962 (SCALFARI, 1981, p. 97); 1959-1963 (FAZZOLARI, 1981).

parar aos dos demais países europeus; que, se, em 1962, a Itália conheceu um período de estagnação, a partir de 1963 teve um incremento produtivo, cujos efeitos se prolongaram até o “outono quente” de 1969 (quase o fim daquele ano, portanto), quando o mercado internacional se retraiu (CASTRONOVO, 1976, p. 28, p. 35; SMITH, 1972, p. 741, p. 745, p. 759-760; ROMANO, 1978, p. 245; CAROCCI, 1995, p. 80; GUICHONNET, 1986, p. 125; DI NOLFO, 1986, p. 272), a tendência é concordar com as datas estabelecidas por Norman Kogan (1977, p. 173), que situa o *boom* econômico entre o segundo semestre de 1959 e fins de 1963. De fato, foi no verão de 1959 que a taxa de desenvolvimento se elevou e assim, depois das férias – logo, de setembro em diante –, nos grandes centros do Norte do país, começou a ser adotada a semana de cinco dias de trabalho; e foi entre 1963 e 1964 que os industriais recorreram à recessão para frear os aumentos salariais que os trabalhadores passaram a reivindicar no verão de 1962 (KOGAN, 1977, p. 173; VENÈ, 1990, p. 288; FOA, 1976, p. 273-274; CASTRONOVO, 1981).

O milagre econômico atingiu principalmente a região Noroeste, onde se concentravam os capitais financeiros, e beneficiou uma pequena parcela da população italiana – quase 25% (KOGAN, 1977, p. 193-194; GINSBORG, 1990, p. 216-217; GUICHONNET, 1986, p. 125). Mesmo nos chamados “oásis de modernização” (DUGGAN, 2000, p. 262), nem todos usufruíam das benesses apreoadas pelos meios de comunicação de massas; entretanto (VENÈ, 1990, p. 288),

bastava achar-se, à noite ou de madrugada, numa estação de trem do Norte, de tráfego intenso, para se dar conta do incomensurável caminho percorrido. Os homens e as famílias transportados pelos trens do Sul, seja os que haviam concluído sua viagem, seja os que desciam apenas para encher cantis e garrafas nas bicas e tornavam a subir nos vagões que se dirigiam para além das fronteiras, pareciam atrasados de quinze anos em relação ao presente. [...] Ninguém conseguiu calcular, na época, quão numeroso fosse esse exército que vinha do passado. Soube-se depois que, no fim dos anos 50, as migrações internas para as cidades do Norte e os êxodos para a Alemanha e a Suíça não haviam alcançado ainda seu ápice.

A sequência inicial de *Rocco e seus irmãos* (*Rocco e i suoi fratelli*, 1960) exemplifica bem essa descrição. Noite alta, na estação central de Milão: através de grades,<sup>8</sup> vê-se a chegada de um trem. Uma mulher madura, toda trajada de preto e envolta em seu xale,

8 Segundo Gian Piero Brunetta (1982, p. 753), essas grades marcariam a separação entre a cidade (que está atrás da câmera) e os recém-chegados, focalizados ainda num espaço indefinido. Para Gianni Amelio (CROWDUS, 2002, p. 15), nessa, como nas demais realizações de Visconti, há sempre um filtro entre o diretor e a realidade. Nisso, o diretor milanês estaria muito próximo de Giovanni Verga, o qual, em sua recusa do populismo, filtrava através da norma culta (a língua italiana), o linguajar popular (a fala regional) de suas personagens (FABRIS, 2001, p. 18).

desce com quatro dos seus filhos de um daqueles velhos vagões, que, na época da reconstrução, foram destinados às linhas ferroviárias do Sul do país. Os rapazes estão vestidos de forma simples, um deles tendo como abrigo uma espécie de manto, ainda usado nas áreas rurais, e carregam trouxas e cestas. Estão alcançando Vincenzo, o irmão mais velho, que já está estabelecido na capital da Lombardia, onde, no fim dos anos 1940, a renda era quarenta e oito vezes superior à de Matera (CAROCCI, 1995, p. 77), uma das cidades da Basilicata, região da qual provinha a família Parondi.

O filme de Luchino Visconti levava para as telas o novo fenômeno social com o qual a Itália se defrontava: o de um deslocamento demográfico dentro de seu território, contínuo, desordenado e feito às custas de enormes sacrifícios. Embora as motivações não fossem muito diferentes das que, no passado, tinham levado um enorme contingente humano a cruzar os mares para “fazer a América”, a partir do pós-guerra, ao lado da Argentina e dos Estados Unidos, haviam surgido novas destinações: Venezuela, Austrália e Canadá, no além-mar; dentre os países europeus, França, Suíça, Bélgica e Alemanha Ocidental, nos quais os estrangeiros exerciam as atividades mais precárias e menos remuneradas; e as grandes cidades do Noroeste da península itálica, para as quais afluíram pessoas provenientes, em sua maioria, das zonas rurais: do Sul (Campânia, Basilicata, Apúlia, Calábria, Sicília e Sardenha) e, em menor medida, das regiões centrais (notadamente das Marcas) e do Vêneto (no Nordeste), onde o subemprego atingia índices alarmantes de 48%, 43,8% e 41,3%, respectivamente.<sup>9</sup>

Em 1950, pela primeira vez, era realizada uma reforma agrária na Itália, incentivada pelos democrata-cristãos, para fazer frente aos movimentos reivindicatórios, apoiados pelos comunistas, que haviam agitado o campo em 1944 e em 1948. Este último havia sido lembrado “indiretamente” em *O moinho do Pó (Il mulino del Po, 1949)*, no qual, ao retratar fatos ocorridos no século anterior, quando os trabalhadores rurais, em contato com o nascente socialismo, organizaram as primeiras greves, Alberto Lattuada levava para as telas a “consciência da exploração” (BRUNETTA, 1982, p. 302, p. 287), assim como havia feito Visconti, em *A terra treme (La terra trema, 1948)*, em relação aos pescadores. Pela reforma agrária, entre 700.000 e 800.000 hectares de terra foram distribuídos para mais de 100.000 famílias do Sul e da Maremma (região litorânea bonificada entre a Toscana e o Lácio). As propriedades, no entanto, eram pequenas, pouco férteis, faltavam meios para o cultivo, o que fazia com que as condições de vida no campo continuassem inaceitáveis. Ademais, principalmente no Sul, a resistência às cooperativas levou muitas vezes ao fracasso da iniciativa, quando não ao endividamento dos trabalhadores rurais (CAROCCI, 1995, p. 78; UGO, 1994, p. 138).

Em outra sequência de *Rocco e seus irmãos*, Visconti faz o protagonista lembrar o que significou essa experiência para as pessoas de sua região de origem:

9. Entre 1958 e 1963, mais de meio milhão de italianos (dos quais 73,5% do Sul) migrou para o Norte da Europa; a Alemanha Ocidental e a Suíça absorveram 86% dessa mão-de-obra, em 1963 (GINSBORG, 1990, p. 211, p. 220; GRAZIANI, 1976, p. 319; CAROCCI, 1995, p. 74, p. 80; DI NOLFO, 1986, p. 276).

Eu tinha um amigo na aldeia, aliás, mais de um, garotos da minha idade, mas tão pobres, que você nem pode imaginar. Então, um dia, lhes deram a ilusão de terem um pedacinho de terra para cultivar, mas uma terra que arrebetava os braços para tirar algo dela, e você levava quase meio dia para alcançá-la. Assim, um belo dia, esses coitados se rebelaram, mas os algemaram e os prenderam em Matera, em Potenza.

O malogro da reforma agrária, ao lado da arrancada da industrialização – a exigir e a atrair, cada vez mais, novos braços para as grandes cidades –, levou a uma rápida mudança na estrutura social do país. Assim, camponeses se transformaram em operários nas fábricas do Norte, uma vez que os industriais não se mostraram muito propensos a abrir fábricas no Sul e a contribuir para o desenvolvimento daquelas regiões (nas quais praticamente só o Estado investiu), visto que lhes convinha mantê-las como um repositório de mão-de-obra barata. A FIAT, por exemplo, afirmava que, no Sul, faltavam matéria-prima e fontes energéticas para implantar uma indústria automobilística, bem como um mercado e trabalhadores especializados (SMITH, 1972, p. 747; GRAZIANI, 1976, p. 318-319; DI NOLFO, 1986, p. 272). Já em 1953, no filme *Napoletani a Milano*, Eduardo De Filippo ironizava essa suposta incapacidade para as atividades industriais dos sulistas, os quais, uma vez alcançado o Norte, revelavam sua eficiência (CIRIO, 2007).

De novo, não há unanimidade dos autores, desta vez ao se tentar estabelecer o tamanho desse deslocamento demográfico em massa, que levou 17 milhões de italianos a deixarem sua localidade de origem e cujo ápice se deu entre 1955 e 1963: *grosso modo*, pode-se dizer que, nos anos 1950-1960, mais de 9 milhões de pessoas se deslocaram dentro do próprio país e que, de 1951 a 1961, deixaram sua terra de 1.250.000 a mais de 2 milhões de habitantes do Sul, número que chegou a 2.500.000 na década seguinte. Com isso, Milão, que recebeu 70% de migrantes do Vêneto e da própria Lombardia e 30% do Sul (entre 1958 e 1963, sobretudo), teve um crescimento populacional de 24%, enquanto o de Turim foi de 43%, ao acolher principalmente trabalhadores da Apúlia (jurisdição de Foggia e de Bari) e da Calábria (jurisdição de Reggio Calabria). Nesse período, Turim recebia cerca de 80.000 sulistas a cada ano, fato que a transformou na terceira maior cidade do Sul da Itália, depois de Nápoles e de Palermo (CERVELLATI, 1976, p. 344; CAROCCI, 1995, p. 80; GINSBORG, 1990, p. 219-220; DUGGAN, 2000, p. 264; VILLARI, 1976, p. 110; GRAZIANI, 1976, p. 321; PECCIANI, 1988, p. 126). O coro de dialetos meridionais que Gianni Amelio consegue orquestrar na sequência que abre *Assim é que se ria (Così ridevano)*, 1998) – com a chegada do trem vindo do Sul, na estação de Porta Nuova em Turim –, é magistral para exemplificar esta última afirmação.

Calcula-se que a nova onda migratória tenha atingido cerca de 30% da população

italiana (53 milhões, na época, dos quais 20 milhões no Sul), tendo constituído, junto com a escolarização de massa e a difusão das transmissões televisivas, iniciadas a 3 de janeiro de 1954, um fator de modernização e unificação do país. Graças à televisão, novos hábitos e novos comportamentos iam sendo assimilados, e aquele idioma que só alguns conheciam começou a afirmar-se enquanto língua comunicativa unitária, ao lado das tradicionais falas regionais, de modo que, como salienta Gian Franco Venè (1990, p. 262): “Pela primeira vez, os vocábulos italianos correspondiam ao que os olhos viam”.

Assim, aos poucos, o italiano passou a ser empregado regularmente por 25% dos nativos e compreendido por mais de 70% da população, mas, até alcançar esses índices, em meados dos anos 1970,<sup>10</sup> o contraste entre as falas regionais do Norte e do Sul impediu muitas vezes o mais simples ato comunicativo. Numa das primeiras sequências de *Rocco e seus irmãos*, a comunicação entre a matriarca do clã Parondi e o cobrador do bonde só é possível pela repetição de palavras isoladas, gestos, fotografias (BRUNETTA, 1982, p. 592), como se se tratasse de uma conversa entre um nativo e um estrangeiro, o que vem atestar que eram culturas diferentes, mentalidades diferentes que estavam em jogo (DUGGAN, 2000, p. 264-265):

Homens e mulheres, frequentemente iletrados, cujas famílias antes raramente tinham deixado a própria comunidade rural ao longo dos séculos, e que só falavam dialetos, de repente se acharam no meio das luzes de néon, dos bens e do trânsito de uma imensa cidade apressada.

Como dirá Luigi Tenco, em 1967, na canção “Ciao, amore, ciao”, de um dia para o outro, essas pessoas davam um salto descomunal não só no espaço, mas no tempo, se viam jogadas num universo totalmente desconhecido e isso as desnorteava, as desarraigava, as humilhava:

E poi mille strade / grige come il fumo, / in un mondo di luci / sentirsi nessuno. / Saltare cent'anni / in un giorno solo: / dai carri nei campi / agli aerei nel cielo, / e non capirci niente e aver voglia di tornare da te. / [...] / Non saper fare niente / in un mondo che sa tutto, / e non avere un soldo / nemmeno per tornare.<sup>11</sup>

Para poder usufruir das migalhas do bem-estar que o milagre econômico parecia oferecer a todos, a população rural pagou um preço muito elevado. A labuta nas grandes cidades custava “dor” e “sacrifício”, como afirma uma das personagens de *Assim é que seria*, mas era a única saída para sobreviver. Se o desemprego diminuía e os salários aumentavam, em

10. Dados de 1975 (DE MAURO, 1981; CAROCCI, 1995, p. 80-81).

11. “E depois mil ruas / cinzentas feito fumaça, / num mundo de luzes / sentir-se um zé-ninguém. / Dar um salto de cem anos / num único dia: / dos carros de boi no campo / aos aviões no céu, / e não entender nada e desejar voltar para você / [...] / Não saber fazer nada / num mundo que sabe tudo / e nem ao menos ter um tostão / para poder voltar”. Aqui, assim como no caso de trechos de filmes e dos textos cuja versão para o português não foi assinalada nas referências bibliográficas, trata-se de tradução nossa.

contrapartida, as aldeias do Sul se despovoavam e nelas sobravam apenas velhos, mulheres e crianças (SMITH, 1972, p. 747-748), à espera de alcançarem seus familiares no Norte.

A jornada de trabalho nunca era inferior a dez ou doze horas, quando não atingia as cento e vinte horas semanais. Como lembra Gian Franco Venè (1990, p. 288), os sulistas eram “pedreiros de dia, artesãos à noite, vigias à noite, guardadores de carro aos sábados, ajudantes de pizzaria aos domingos”, para poderem ser alcançados pelas famílias e subtrair-se à solidão. Trabalhavam em empregos temporários (de três a seis meses) em pequenas fábricas ou na construção civil, onde quase nunca se obedecia às normas de segurança. Além disso, as condições de moradia eram assustadoras, pois esses trabalhadores viviam nos locais mais degradados do centro, em pensões miseráveis (quatro ou cinco pessoas em cada cômodo) ou eram confinados na extrema periferia, nas chamadas cidades-dormitório, denominadas *coree*<sup>12</sup> na área metropolitana de Milão, onde os casebres surgiam clandestinamente à noite para evitar que a polícia expulsasse os moradores do terreno invadido (DUGGAN, 2000, p. 264; UGO, 1994, p. 137; GINSBORG, 1990, p. 225). Ao acompanhar a trajetória de Giovanni Scordìa na cidade de Turim, particularmente no fim dos anos 1950, Gianni Amelio reconstitui com maestria todos estes aspectos. Vários momentos de *Assim é que se ria*, parecem ecoar a seguinte descrição que Venè (1990, p. 272-273) faz dos pedreiros, uma das tantas profissões de Giovanni:

Os pedreiros, aliás, eram a tropa do exército mais maltrapilho jamais surgido nas cidades do Norte. Vestiam, no trabalho, camisetas ou malhas esfarrapadas, calças puídas, amarradas na cintura com um barbante, das quais os joelhos despontavam entre os rasgões, sapatos deformados sem cadarços, endurecidos pela cal, gibões sobre a pele nua, estranhos chapéus de folhas de jornal. [...] Trabalhavam com o tempo bom ou ruim: debaixo da chuva, pulavam de um andaime para outro, com um saco de cimento cobrindo a cabeça, ou com um pedaço de plástico amarrado no pescoço, com as pernas nuas, parecendo, nesse caso, aves agourentas da tempestade. Falavam, aliás, gritavam em todos os dialetos meridionais: compreendiam a língua, mas não conseguiam se fazer entender.

Já em *O teto (Il tetto)*, 1956, no entanto, Vittorio De Sica e seu roteirista, Cesare Zavattini, haviam abordado essa temática, focalizando a luta de um jovem casal para erguer, num terreno baldio da periferia de Roma, as paredes de uma minúscula casa dentro da qual construir uma nova vida. De fato, Roma também, enquanto capital administrativa do país, foi atingida pela onda migratória, com suas áreas periféricas que inchavam e onde as condições de sobrevivência contrastavam violentamente com as benesses usufruídas

12. “Coréias”, provavelmente porque, como lembra Ginsborg (1990, p. 225), as primeiras surgiram no mesmo período da guerra que devastou aquele país asiático de 1950 a 1953.

pelos protagonistas da *doce vida* felliniana, como bem demonstrou Pier Paolo Pasolini em *Desajuste social* (Accattone, 1961) (FABRIS, 2007; FABRIS, 1993).

O quadro das manifestações culturais que permitiriam abordar a migração interna é vasto, mas, para aprofundar a reflexão sobre esse fenômeno, é melhor determo-nos sobre dois exemplos dentre os mais significativos, os já citados *Rocco e seus irmãos* e *Assim é que se ria*. Por sua temática, principalmente pelos laços de amor e de morte que o permeiam, a realização de Amelio poderia ser considerada uma espécie de refilmagem da obra de Visconti,<sup>13</sup> mas não é bem assim, pois, se este transformou o drama da migração numa tragédia familiar, aquele, em vez de inserir seus personagens num universo mítico (AMELIO apud CROWDUS, 2002, p. 15) ou arquetípico (BRUNETTA, 1982, p. 754), focalizou esse mesmo tema de forma mais controversa, dando-lhe um alcance mais coletivo e uma conclusão mais cruel, ao eliminar a dicotomia entre o bem (Rocco) e o mal (Simone).

Embora o período focalizado pelos dois filmes seja praticamente o mesmo – o do cineasta lombardo se passa na segunda metade dos anos 1950;<sup>14</sup> o do diretor calabrés, de 1958 a 1964 –, no primeiro, a passagem do tempo é mais fluida (as referências temporais mais concretas são o episódio de Rocco durante o serviço militar e o momento em que Ciro diz que era um pouco maior do que Luca quando chegou em Milão), enquanto, no segundo, a sucessão cronológica dos fatos dá o ritmo da trama.

As duas histórias começam com a chegada dos chamados *treni del sole* (“trens do sol”) ou *treni della speranza* (“trens da esperança”),<sup>15</sup> respectivamente em Milão e em Turim, lembrando, como já vimos, o maior fenômeno social da Itália naquele período: o daquela “revolução invisível”, como a denomina Gianni Amelio (apud CROWDUS, 2002, p. 15), que foi a migração do campo (principalmente do Sul do país) para as grandes cidades industriais do Noroeste. Enquanto Visconti registra o fenômeno em seu nascedouro, Amelio – um *terrone* (“matuto”), um *napoli* (“paraíba” ou “baiano”)<sup>16</sup> como seus personagens – mergulha naquela realidade, mas com certo distanciamento, graças à passagem do tempo, optando por um tom menor para contar o drama dos dois irmãos; na obra de Visconti, ao contrário, o acento melodramático predomina e vai crescendo.

Os dois filmes são constituídos por grandes blocos narrativos. No do cineasta milânês, temos uma introdução e cinco macro-sequências, ou, como prefere dizer Gian Piero Brunetta (1982, p. 753-755), um prólogo e cinco atos, ao classificar o filme como uma tragédia, a da desagregação de uma família de camponeses, que, em contato com a realidade urbana, perde seu caráter de núcleo unitário, pagando um alto preço pelas transformações acarretadas na vida de cada um de seus membros. A referência teatral não é descabida ao se lembrar que na base de *Rocco e seus irmãos* está também a primeira versão de

14. Segundo Amelio (apu: CROWDUS, 2002, p. 15), embora em seu filme pareça estar contando a mesma história de Visconti, ele se sente mais próximo de Roberto Rossellini ou mesmo de Vittorio De Sica. 14. A chegada da família Parondi em Milão data de outubro de 1955, segundo o roteiro de filmagem (VISCANTI. 1967, p. 111).

15. *Treni del sole* eram os comboios que vinham do Sul da Itália, chamado também *Mezzogiorno* (“meio-dia”) por ser mais ensolarado do que o Norte do país. *Treno della speranza* é o termo empregado por Venè (1990: legenda da 32ª foto). O início da década de 1950 representou um período de esperança para os sonhos e as ambições das camadas menos favorecidas e da pequena burguesia italiana (DI NOLFO, 1986, p. 276). A esses trens foram dedicadas duas músicas na segunda metade da década de 1960: “Il treno che viene dal sud”, composta e cantada por Sergio Endrigo, em resposta a “La donna del sud”, de Bruno Lauzi, da qual o próprio Endrigo havia sido intérprete. A uma visão idílica sobre a migração interna, que Lauzi tematizava por meio de uma trama amorosa, Endrigo opunha uma descrição realista, eivada de amargura e desesperança.

16. *Terrone* (derivado de *terra*) é a alcunha que os habitantes do Norte da Itália dão aos do Sul, porque esta região é mais ligada às atividades agrícolas. *Napoli*, como Giovanni é chamado no filme, era o termo empregado depreciativamente para designar um sulista imigrado para o Norte. Seu emprego, provavelmente, se deve ao fato de todas as regiões do Sul, exceto a Sardenha, pertencerem ao Reino de Nápoles ou Reino das Duas Sicílias, antes da unificação do país (1860).

*O panorama visto da ponte*, de Arthur Miller, peça que o diretor havia montado em 1958: o tema da (i)migração, o drama do ciúme, a fatalidade dos vários destinos que se cruzam caracterizam as duas obras.

Cada ato ou macrossequência leva o nome de um dos irmãos – Vincenzo, Simone, Rocco, Ciro e Luca, o que faz com que cada personagem tenha sua vida contada mais de perto –, mas o discurso não é truncado, porque as várias histórias se entrelaçam. Como dizia o próprio autor (VISCONTI, s.d.), *Rocco e seus irmãos* é a “história de Rosaria, uma mulher da Lucânia, enérgica, forte, teimosa, mãe de cinco filhos, ‘fortes, bonitos, saudáveis’, que são para ela como os cinco dedos da mão”, afirmação que traduz bem a idéia dessa diversidade e de união entre os irmãos, ao mesmo tempo em que revela a filiação à obra de Giovanni Verga desse filme também, uma vez que a expressão “que são para ela como os cinco dedos da mão”, ecoa o início de *I Malavoglia*, quando o escritor siciliano assim apresentava a família de padron ‘Ntoni: “E a família de patrão ‘Ntoni era realmente disposta como os dedos da mão” (VERGA, 2002, p. 14). Num texto sintomaticamente intitulado “*Rocco, un seguito di La terra trema*”, Visconti (s.d.) explicita essa filiação:<sup>17</sup>

Para *Rocco*, uma história na qual eu já pensava há muito tempo, a influência maior que tive foi, talvez, de Giovanni Verga: *Os Malavoglia*, de fato, obcecou-me desde a primeira leitura.

E, pensando bem, o núcleo principal de *Rocco* é o mesmo do romance de Verga: lá, ‘Ntoni e sua família, na luta pela sobrevivência, para livrar-se das necessidades materiais, tentavam a empreitada da “partida de tremoços”; aqui os filhos de Rosaria tentam o pugilismo: e o boxe é a “partida de tremoços” de *Os Malavoglia*. Assim o filme se aparenta com *A terra trema* – que é a minha interpretação de *Os Malavoglia* –, do qual constituiu quase o segundo episódio.

O início da sequência da neve, com a câmera a revelar a moradia miserável em que Rosaria e seus filhos estão acomodados, lembra bastante a apresentação da casa dos Vallastri no filme de 1948, com as fotos das duas famílias retratadas ainda em sua integridade.<sup>18</sup>

17. Não podemos esquecer que o roteiro de filmagem previa um prólogo na Lucânia – com o enterro do chefe da família Parondi no mar, o leilão dos trabalhadores na aldeia, Rosaria a lamentar a desgraça que se havia abatido sobre sua família e a decisão de vender as parcas terras para migrar – em que se explicitava tanto a filiação verguiana do filme, quanto a linha de continuidade que Visconti estabelecia entre *A terra trema* e *Rocco e seus irmãos* (VISCONTI et al., 1967, p. 105-111).

18. Para o argumento e o roteiro de *Rocco e seus irmãos*, Visconti e seus colaboradores basearam-se em alguns dos contos que Giovanni Testori reuniu no livro *Il ponte della Ghisolfia* (1958), como, por exemplo, em “Cosa fai Sinatra?”, do qual extraíram o episódio do estupro de Nadia. Há, ainda, uma série de ecos de outros textos, na representação do ambiente esportivo, na relação de Simone com uma mulher mais velha (a dona da lavanderia), inspirada em vários trechos de Testori, nos quais a dona de um bar se envolve com um de seus garçons; na luta de Rocco, quando lhe machucam um dos supercílios, em que o cineasta recria com eficácia o clima de “Il ras (parte prima)”; na tensão homossexual presente em vários momentos do filme e no livro, como por exemplo, no conto “Il Brianza”. Mais do que uma citação direta, no entanto, tratou-se de reinterpretações, do aproveitamento de nuances, detalhes e atmosferas desta e de outras obras: da derivação dostoiévskiana de Rocco (que lembra Myskin de *O idiota*), Rosaria e Nadia, ao próprio título do filme, o qual remete ao do romance *José e seus irmãos*, de Thomas Mann, e à *Bíblia*; da presença de Verga e Miller à de Georges Bizet, cuja ópera *Carmen* inspirou o assassinato da prostituta por parte de Simone (FABRIS, 2005; BENCIVENNI, 1995, p. 284). Para a sequência da morte de Nadia, além da derivação operística, poderíamos assinalar também uma origem literária, se atentarmos para o fato de que um dos roteiristas do filme foi Vasco Pratolini. Em *Un eroe del nostro tempo* (1949), o protagonista matava a amante, numa passagem muito parecida à que será filmada por Visconti. Referindo-se a esse momento-chave do romance do escritor florentino, assim o descrevia Ruggero Jacobbi (1972, p. 21): “Sobra a vítima designada, Virginia, e se torna, de fato, o cordeiro sacrificial; acaba sendo crucificada no mesmo lugar (o parque, a neve) onde aconteceram todas as cenas decisivas para Sandrino [...]. O último passeio de Sandrino e Virginia é a viagem infernal de duas pessoas que se arrastam e arrastam sua memória até um ponto insustentável. Aqui, cada um obedecerá à própria natureza: ele, a violência; ela, o martírio”.

O filme de Gianni Amelio divide-se em seis capítulos, como ele mesmo os chama (apud CROWDUS, 2002, p. 16), estrutura que lhe permite proceder por elipses, embora cada capítulo implique o outro. Ao focalizar aqueles anos cruciais da recente história italiana, anos de grandes transformações principalmente para as populações do campo recém-chegadas às cidades, a cada capítulo, apesar de seguir um fio temporal bem marcado pelas datas, a trama reserva aos espectadores sempre alguma novidade, algum aspecto psicológico inesperado:

	20 de janeiro de 1958	Chegadas
	7 de fevereiro de 1959	Enganos
	10 de outubro de 1960	Dinheiro
	7 de abril de 1961	Cartas
	22 de junho de 1962	Sangue
Domingo	5 de julho de 1964	Famílias

*Assim é que se ria* narra a história de dois irmãos sicilianos que imigraram para o Piemonte. Pietro, o mais jovem dos Scordia,<sup>19</sup> havia sido enviado para Turim ainda adolescente, a fim de tornar-se professor de primeiro grau, e lá vivia na casa de parentes. Giovanni, ao contrário, era analfabeto; estava visitando o irmão, alguns anos depois, e, diante das condições em que este vivia, resolve ficar e fará todos os sacrifícios possíveis para que Pietro possa continuar a estudar e viver em lugares mais decentes. O irmão, porém, não aceita facilmente o destino que outros traçaram para ele e preferiria ser um trabalhador braçal como Giovanni, o qual, envolvido em atividades cada vez menos lícitas, dá início à sua escalada social. A relação entre os dois é ambígua, entremeada de amor e de rancor, ambiguidade que culminará no sacrifício que Giovanni exige do caçula: assumir a culpa de um crime que ele cometeu. Aqui também, como na obra de Visconti, o núcleo familiar, pelo qual tanto se luta, pois representa o ponto de referência dessas personagens, se despedaça diante da realidade dos fatos.

No filme de Amelio, assim como em *Rocco e seus irmãos*, é necessário um sacrifício feito de sangue para que indivíduos arrancados de seu ambiente de origem consigam redefinir-se num contexto novo e desconhecido para (re)construir a própria identidade: é o que acontece na interessantíssima sequência que leva à imolação de Pietro, que, trocando de papel com seu irmão, o qual renunciou a muitas coisas por ele, cumprirá a pena no lugar de Giovanni; é o que acontece na belíssima e terrível sequência da morte de Nadia, esfaqueada por Simone, cego de ciúmes porque a prostituta preferiu Rocco a ele.

Essas duas sequências, se, de um lado, vêm atestar a fúria com que essas pessoas,

19. O sobrenome Scordia, como bem lembra Gary Crowdus (2002, p. 15), pode ser associado ao verbo *scordare* (“esquecer”). É interessante associar esta observação ao fato de, nas aldeias calabresas, a América do Sul – portanto o destino de muitos imigrantes – ser chamada *a terra d’u scuordo*, ou seja, a terra do esquecimento (GINSBORG, 1990, p. 211).

incapazes de romperem um círculo vicioso, respondiam à violência recebida, incremendo, dessa forma, as estatísticas da criminalidade (SMITH, 1972, p. 748); de outro, remetem a mentalidades de outros lugares – questões de honra ou de dinheiro resolvidas por um lei pessoal, portanto, fenômenos de deterioração de uma vida social, trazidos das aldeias do Sul (GALASSO, 1981, p. 103) – e até mesmo a práticas ancestrais. Estas últimas, por exemplo, estão presentes na lembrança de Rocco, seguida pelo movimento da câmera, que, ao acompanhar o olhar de Ciro, para sobre a expressão trágica de Simone numa das fotos afixadas na parede da sala: “Você lembra, Vincé, que o mestre-de-obras, quando começa a construir uma casa, atira uma pedra na sombra da primeira pessoa que está passando. [...] Porque é necessário um sacrifício para que a casa se erga sólida”.

Nos dois filmes, o tema central é o da integração (alcançada ou não); no de Visconti, em suas várias facetas; no de Amelio, de forma aparentemente mais simples. Em *Rocco e seus irmãos*, a estrutura diegética, que obedece à idade decrescente dos filhos de Rosaria, permite um movimento pendular constante entre integração e não integração (quando não desintegração). Em suma, poderíamos dizer que Vincenzo representa a integração alcançada; Simone, a recusada (embora almejada); Rocco, a possível (da qual não faz questão); Ciro, a buscada; Luca, a que está em suspenso (porque poderá acontecer ou não) (CANOVA, 2000). De fato, por ocasião de seu noivado, Vincenzo declara não ter vontade alguma de regressar à aldeia e de querer constituir sua família em Milão; Ciro, por sua vez, está esquecendo a língua materna e se integrando cada vez mais à grande cidade, como observa o irmão mais velho; Simone, que em sua primeira luta representa a Lombardia, sendo chamado traidor por seus conterrâneos, acaba se tornando um pária na nova sociedade; para Luca, tanto Rocco (em seu discurso depois da vitória), como Ciro (na sequência final do filme), desejam que ele consiga regressar. E Rocco – em sua conversa com Nadia, em Livorno, quando a moça lhe pergunta se não gosta de Milão – deixa transparecer toda sua inadaptação a uma realidade que não é a dele e na qual os bens de consumo supérfluos se tornaram prioritários:

Gosto, mas é lá na aldeia que deveríamos ter meios para viver melhor, onde nascemos, onde fomos criados. Acredito que não consiga me achar numa cidade grande, porque não nasci nem me criei nela. Falo por mim, mas estou pensando também em meus parentes, irmãos, conterrâneos. Muitos conseguem acostumar-se, ambientar-se logo, até ter os mesmos desejos que os outros têm. Eu não, e acho também que isso não seja certo. Gostaria de desejar um carro, por exemplo, mas só depois de ter desejado e obtido o que vem em primeiro lugar, quer dizer, um emprego seguro, fixo, uma casa e a certeza de ter o que comer todos os dias.

Em *Assim é que se ria*, a integração que parecia realizável por meio de Pietro acontecerá através de Giovanni, que entendeu qual é o jogo da nova sociedade. Visconti havia deixado em aberto a possibilidade de um futuro regresso à aldeia natal, na figura do pequeno Luca, o qual, talvez não por acaso, carregue no próprio nome um pedaço da denominação da região de origem: Luca < Lucânia (o diretor emprega ainda o antigo nome da região e não o novo, Basilicata). Amelio, ao contrário, faz com que Pietro empreenda sua viagem de regresso, mas em condições adversas, quase como um desarraigado, porque fechado num instituto para menores infratores.

Para evidenciar essa diferença bastaria lembrar que o cineasta milanês abre e fecha o filme com uma canção pungente que fala da saudade da aldeia natal – “Minha bela aldeia onde eu nasci, meu coração contigo deixei aí” (“*Bello paese mio addò so’ nato, lo cuore mio con te l’aggio lasciato*”) – que ouvimos, pela última vez, enquanto o menino, num movimento contrário ao de três operários, se afasta por uma rua, deixando para trás a fábrica na qual trabalha seu irmão Ciro. O diretor calabrés abre e fecha o filme com os contrastes linguísticos e culturais entre os que se sentem superiores e os que são considerados inferiores na escala sociogeográfica italiana.

Se, no início de *Assim é que se ria*, o jovem Scordia se sente superior à família de apulianos, embora os ajude em sua chegada na nova cidade – em relação ao pai analfabeto, capaz de expressar-se só em linguagem regional, e em relação ao filhinho que não sabe como quatro elefantes conseguem caber num carro popular –, no fim, ele também escolherá o silêncio, a não comunicação, quando, no trem que o leva de volta para a Sicília depois da breve pausa do batizado do sobrinho, seu acompanhante, um educador do Norte da Itália, torna a propor-lhe, naquela língua que Pietro não adquiriu de todo, a mesma pergunta sobre os elefantes.

O rapaz escolheu o silêncio porque dentro dele tinha-se apagado até a voz atávica – ainda audível na obra de Visconti –, representada no filme de Amelio pelo murmulho do mar que Pietro não mais ouve. Um mar presente em *Assim é que se ria* metaforicamente, num de seus momentos mais significativos. Durante uma aula de francês, está sendo feito um ditado a partir da canção *La mer*, de Charles Trenet. Enquanto os outros alunos escrevem, Pietro se deixa embalar pela melodia, pela letra, pela inflexão da voz do cantor e começa a desenhar, com traços praticamente infantis, algumas ondas e um barquinho com uma minúscula vela. É um momento de integração de uma cultura pessoal, a da infância, deixada para trás mas ainda presente dentro dele, e uma cultura geral, européia, a da adolescência, assimilada, é verdade, mas devolvida fora dos parâmetros estabelecidos pela escola, microcosmos daquela sociedade.

É um momento quase tavianiano do filme. Em *Pai patrão* (*Padre padrone*, 1976-1977), quando o jovem Gavino Ledda começa a “alfabetizar-se”, arrancando os primeiros

acordes de sua sanfona – aos quais respondem o som de uma flauta e o do choro de outros dois pastorzinhos –, Paolo e Vittorio Taviani sobrepõem legendas a essas imagens, para explicar a nós, espectadores, que detemos outra língua, os sinais daquele código que não possuímos (FABRIS, 1993-1994). Assim como não possuímos o de Pietro.

Em *Assim é que se ria*, também, a expressão linguística é recusada (o jovem desenha) e o francês resulta mais familiar do que a língua italiana,<sup>20</sup> porque capaz de despertar as lembranças, nas quais a natureza (*la mer*, o mar), e logo a aldeia, se opõe à urbe. O que nos faz entender que, no fundo, Pietro é um “desajustado” ao qual nunca ninguém perguntou se estava apto àquele tipo de “progresso”. Foi-lhe imposto um modelo de língua, de educação, de vida, porque era o modelo vencedor. E, quando o rapaz canta *La mer* para o irmão, talvez seja esta a mensagem que quer transmitir-lhe, e não a de que finalmente era alguém por ter conseguido se diplomar, por ser capaz de expressar-se numa língua estrangeira. Mas, talvez, a expressão de nossos sentimentos mais profundos é sempre uma língua estrangeira para os ouvidos dos outros, se não conseguirmos sintonizar a frequência de onda exata.

É interessante notar que praticamente no mesmo período em que o filme de Amelio era lançado, em *Prefiro o barulho do mar* (*Preferisco il rumore del mare*, 1999), Mimmo Calopresti apresentava a história de um rapaz calabrés, o qual, tendo-se transferido para Turim numa comunidade religiosa para “desajustados”, fugindo assim à internação num instituto para menores infratores, se acha numa cidade sombria, hostil para com os italianos do Sul, e, no fim, prefere voltar à sua aldeia, irreconciliado com um modo de vida que não era o seu. A mesma irreconciliação do protagonista de *Trevico-Turim: viagem no Fiat-Nã* (*Trevico-Torino: viaggio nel Fiat-Nam*, 1972), no qual Ettore Scola, embora discute a questão da migração na década seguinte à focalizada por Amelio, mostra como continuavam persistindo os mesmos problemas. Em vários momentos do filme, assim como em *Rocco e seus irmãos*, é lembrado que as pessoas não deveriam ser obrigadas a deixar o rincão de origem, porque deveria haver trabalho para todos, em qualquer lugar. Ao tomar consciência da alienação imposta pelos ritmos da produção industrial, Fortunato Santo Spirito afirma que a diferença entre o campo e a fábrica, embora nos dois casos o trabalho seja extenuante, é que lá, pelo menos, cada um sabe para o que serve a própria labuta.

Em *Rocco e seus irmãos*, apesar do forte impacto da modernidade, há, ao mesmo tempo, a fascinação por aquele “mundo de luzes” (“*un mondo di luci*”, cantado por Luigi Tenco, alguns anos mais tarde, em *Ciao amore ciao*) e isso é evidente nas exclamações de Simone, no bonde que, da estação, leva a família Parondi para a periferia milanesa: “– Olhe, Rocco! Olhe as vitrines! Quanta luz! Parece de dia!”. No fim, bem ou mal, haverá a aceitação da inserção, embora paire sobre ela o fantasma da saudade.

É verdade que Visconti se predispõe a olhar para a sua Milão com os olhos de um imigrado, motivo pelo qual os espaços urbanos parecem (e são) imensos, frios, geométri-

20. É o próprio Amelio (2002, p. 20) a chamar a atenção, nesta sequência, para o fato de o italiano ser a primeira língua estrangeira que Pietro aprende.

cos; em todo caso, não deixa de haver uma atitude de disponibilidade humana por parte das pessoas locais, apesar do preconceito que assoma em vários momentos. A Turim de Amelio é escura, chuvosa, envolta em neblina, fechada em seus preconceitos contra os imigrados explorados até não poderem mais, obrigados a dormir em tugúrios ou como ratos a viver de rejeitos (de trabalhos que outros não querem mais fazer) e a tornar-se invisíveis se não souberem comportar-se como os turineses.

É esse o jogo que Giovanni aprende, a agir sempre sorrateiramente (onde vive, onde trabalha), até ser considerado um “cristão” igual aos outros pelo pai da esposa turinesa que arranjou para si. E Giovanni entendeu tão bem o jogo a ponto de transformar-se por sua vez num explorador do trabalho dos conterrâneos, num usurário, num senhorio de acomodações precárias, onde uma mesma cama é ocupada por várias pessoas, em turnos, num empregador de trabalhadores clandestinos; em suma, em alguém que enriqueceu fazendo os outros cuspirem sangue, o mesmo sangue que ele cuspiu para que o irmão se tornasse um professor primário, sempre com um sorriso nos lábios, sempre em nome de uma bondade, de uma generosidade que os outros retribuíram a peso de ouro, como Pietro, que se entregará à polícia no lugar do irmão, quando este esfaqueia um homem.

É o caminho que leva ao capitalismo selvagem o escolhido por Giovanni, que não percebe que existe outra saída além daquela de perpetuar o esquema da exploração. Numa das seqüências mais admiráveis do filme, depois de ter saído da cadeia, para a qual fora levado pelos distúrbios causados na escola de Pietro (onde fora procurá-lo), Giovanni se encontra sozinho numa espécie de quadrilátero de ruas, circundado por trabalhadores que protestam, carregando bandeiras vermelhas, os quais parecem barrar-lhe o caminho. “Fala” com os livros do irmão que está carregando, como se estivesse escrevendo uma carta a Pietro, perguntando-lhe onde errou, enquanto o eco de *Bandiera rossa* continua a espalhar-se pelo ar.<sup>21</sup> É um dos momentos mais íntimos, mais pessoais de *Assim é que se ría*, em que Giovanni, fechado em sua “obsessão” de vencer, vê diante de si um único caminho a ser percorrido. Mas não é o de Pietro, assim como não tinha sido o caminho da família Parondi. O discurso que Ciro faz a Luca, no fim de *Rocco e seus irmãos*, traduz a ideologia de Visconti:<sup>22</sup>

Também na nossa aldeia a vida irá mudar para todos, porque também no Sul os homens estão aprendendo que o mundo tem de mudar. Alguns dizem que o mundo desse jeito não será melhor, mas eu, Luca, acredito nisso. E sei que, amanhã, sua vida será mais justa e mais honesta.

Se o porta-voz ideológico de Visconti acaba sendo Ciro, que almeja um futuro melhor, o de Amelio é Pietro, para quem não há mais esperanças, não há mais ilusões, não

21. Na opinião de Gianni Amelio (apud CROWDUS, 2002, p. 15), Giovanni está inserido numa sociedade em cujas leis não acredita, por isso a família, que é um refúgio, passa a ter um valor obsessivo, pois ditado pelos laços de sangue. Afora isso, só há desconfiança e incapacidade de abrir-se para os outros, esquecendo sentimentos básicos de amizade, de solidariedade. É interessante prestar atenção na data desta seqüência, 7 de abril de 1961, pois foi entre 1959 e 1961 que os trabalhadores do triângulo industrial se organizaram na defesa de seus diretos (GRAZIANI, 1976, p. 322), algo com que Giovanni não concordava.

22. Segundo Glauber Rocha (1983), toda a fala final de Ciro reflete, na realidade, a lucidez do diretor que descrê do ser humano, ao vislumbrar nesse operário um burguês em potencial, uma vez que ele representa “a verdade na monstruosa sociedade capitalista”, uma verdade que, para se impor, tem de destruir tanto o mal (Simone), quanto quem é capaz de compreendê-lo e justificá-lo (Rocco). Já para Gianni Amelio (apud CROWDUS, 2002, p. 15), na visão de Visconti, dentro da lógica da nova sociedade industrializada, não haveria lugar nem para o mal nem para o bem, pois ambos fazem parte de uma cultura que tem que ser deixada para trás para se ingressar no mundo civilizado. Idéia semelhante havia sido expressada por Claude Prévost (1967, p. 82), para quem Ciro seria “um homem do presente”, a quem Visconti teria confiado o papel de explicar, “*didaticamente*, as razões essenciais do drama”.

há uma identidade nacional a ser alcançada se as diferenças entre Norte e Sul não forem aceitas. Por isso, pensando na mensagem que Gianni Amelio quis transmitir, vem à lembrança um filme de Pietro Germi, no qual um grupo de sicilianos atravessa a Itália, seguindo uma trilha “de incompreensões, de incomunicabilidade”, na qual cada etapa da viagem se revela “devastada e dilacerada pelos conflitos sociais” (BRUNETTA, 1982, p. 421). Assim mesmo, não esmorecem diante da perspectiva de alcançar a França e naquele país tentar uma nova vida. Chamava-se *O caminho da esperança (Il cammino della speranza)*, 1950) e foi um dos pioneiros na focalização desse tema.

Em *Assim é que se ria*, ao contrário, tudo parece perdido. No trem, que, do Piemonte, leva de volta para a Sicília um professor do Sul e um educador do Norte, ainda há lugar para a incomunicabilidade, para a incompreensão (seja em 1964, seja em 1998), porque – parece nos dizer Amelio – só quando esta for superada, talvez possamos tornar a escutar o murmulho do mar.

É uma observação que valia para 1964, último período focalizado pelo filme, quando os nortistas não perceberam que era necessário um tempo maior para que essas pessoas, vindas de aldeias nas quais, muitas vezes, ainda persistiam esquemas medievais, pudessem passar de uma sociedade arcaica para uma sociedade moderna, estabelecendo não um corte radical, mas uma linha de continuidade. É uma observação que valia para 1998, ano de realização da obra de Amelio, e que parece valer também para os dias de hoje,<sup>23</sup> consequência de uma série de questões anteriores à unificação do país, que ficaram pendentes mesmo com o novo Estado<sup>24</sup> e precisam ser resolvidas para que, finalmente, a unidade da Itália se afirme na diversidade de culturas de seus filhos.

22. Em artigo, escrito para a revista *Nouvel Observateur*, Umberto Eco (2007), ao comentar o livro *Dictionnaire amoureux de Naples*, de Jean-Noël Schifano (um apaixonado pela cidade de Nápoles, à qual dedicou vários textos), faz a seguinte afirmação: “Mas sou um italiano do Piemonte (região que, há séculos, é culturalmente mais francesa que italiana), e entre um piemontês e um napolitano existe bem mais diferença que entre um sueco e um brasileiro da Bahia. Por essa razão, me ver diante de um francês (mesmo que seja um francês de pai italiano) mais napolitano que qualquer outra pessoa é algo que me provoca um sentimento de mal-estar”.

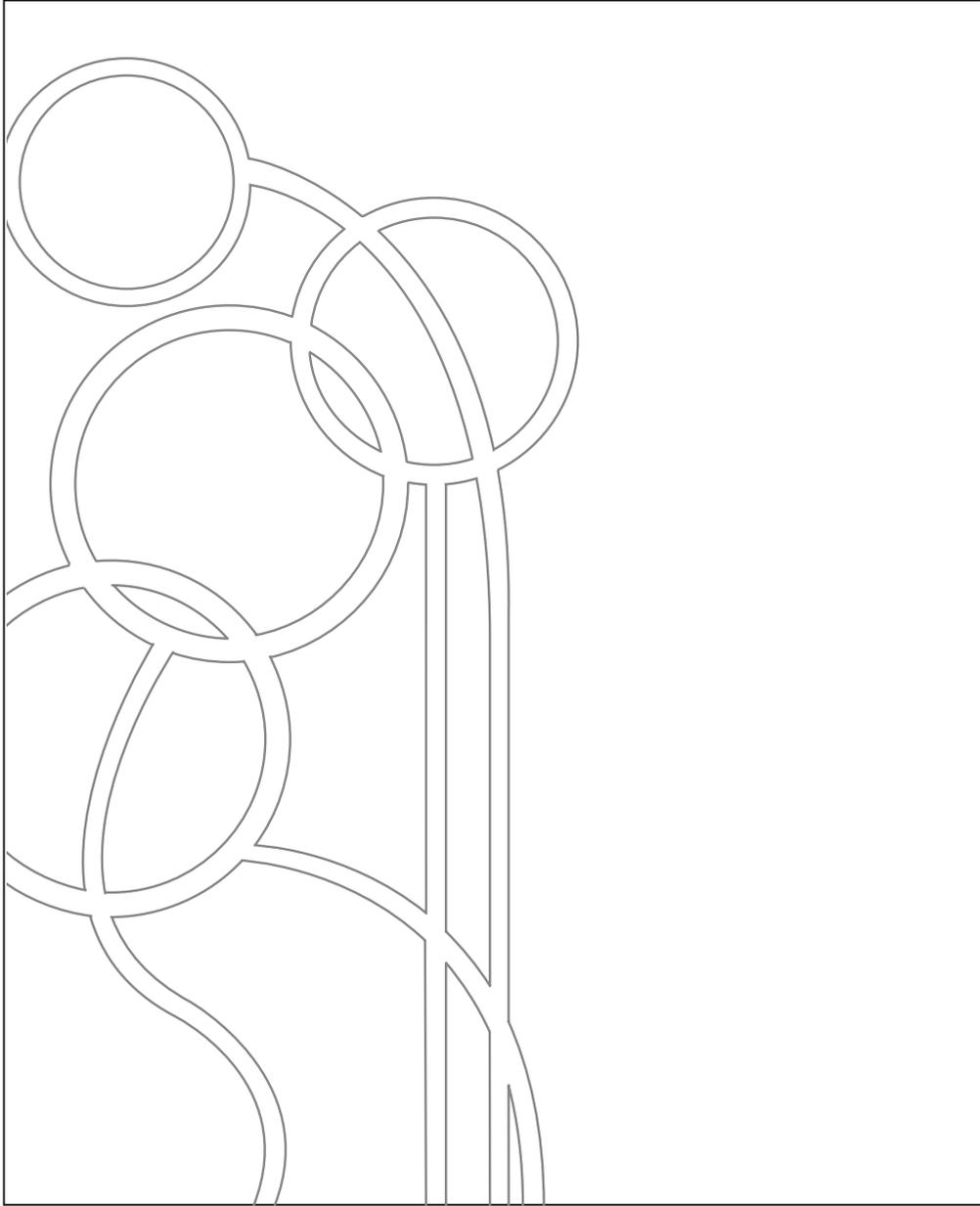
23. Ennio Lorenzini, em *Quanto è bello lu murire acciso* (1976), ao focalizar a revolução falhada de Carlo Pisacane, apresentou uma amarga reflexão sobre a continuidade das instituições no Sul da Itália, quando da passagem do reino dos Bourbon para o reino da Casa de Savóia (FABRIS, 1983).

## Referências bibliográficas

- AGNESE, M. L. L'età del benessere. In: AGNESE, M. L. (Org.). *Storia dei giovani prima, durante e dopo il Sessantotto*. Milano: Mondadori, 1988. p. 36-37.
- AMELIO, G. Birth and death of a nation. *Cineaste*, New York, v. XXVIII, n° 1, p. 19-20, winter 2002.
- BENCIVENNI, A. Rocco e i suoi fratelli. In: DI GIAMMATTEO, F. (Org.). *Dizionario del cinema italiano*. Roma: Editori Riuniti, 1995. p. 283-284.
- BRUNETTA, G. P. *Storia del cinema italiano dal 1945 agli anni ottanta*. Roma: Editori Riuniti, 1982.
- CANOVA, G. *Rocco e i suoi fratelli*: Visconti e le aporie anestetiche della modernità. In: PRAVADELLI, V. (Org.). *Il cinema di Luchino Visconti*. Roma: Bianco & Nero, 2000. p. 175-186.
- CAROCCI, G. *Storia dell'Italia moderna dal 1861 ai nostri giorni*. Roma: Newton Compton Editori, 1995.
- CASTRONOVO, V. Boom economico: sulla pelle del cafone. In: *STORIA DI UNA REPUBBLICA*: enciclopedia politica dell'Italia dal 1946 al 1980. Roma: Editoriale L'Espresso, 1981. p. 100.
- \_\_\_\_\_. Economia e classi sociali. In: CASTRONOVO, V. (Org.). *L'Italia contemporanea 1945-1975*. Torino: Einaudi, 1976. p. 3-60.
- CERVELLATI, P. L. Rendita urbana e trasformazione del territorio. In: CASTRONOVO, V. (Org.). *L'Italia contemporanea 1945-1975*. Torino: Einaudi, 1976. p. 337-377.
- CIRIO, R. Napoletani a Milano. *L'Espresso*, Roma, ano LIII, n° 12, p. 31, 29 mar. 2007.
- CROWDUS, G. The lack of historical memory: an interview with Gianni Amelio. *Cineaste*, New York, v. XXVIII, n° 1, p. 14-18, winter 2002.
- DE MAURO, T. Dialetti: i giovani parlano in lingua. In: *STORIA DI UNA REPUBBLICA*: enciclopedia politica dell'Italia dal 1946 al 1980. Roma: Editoriale L'Espresso, 1981. p. 103.
- DEL VECCHIO, M. La dolce vita. In: DI GIAMMATTEO, F. (Org.). *Dizionario del cinema italiano*. Roma: Editori Riuniti, 1995. p. 113-114.
- DI NOLFO, E. *Le paure e le speranze degli italiani (1943-1953)*. Milano: Mondadori, 1986.
- DUGGAN, C. *A concise history of Italy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- ECO, U. A cidade das mil contradições. Tradução Clara Allain. *Folha de S. Paulo*, supl. *Mais!*, n° 797, p. 10, 8 jul. 2007.
- EUG – *Enciclopedia Universale Garzanti*. Milano: Garzanti, 1997.
- FABRIS, M. O espelho opaco. *Insieme*, São Paulo, n° 4-5, p. 91-102, 1993-1994.
- \_\_\_\_\_. Figli di una vecchia canzone... *La Settimana del Fanfulla*, São Paulo, ano XVI, n° 844/166, p. 3, 6 jan. 1983.

- \_\_\_\_\_. Giovanni Verga: uma lição de história. In: VERGA, G. *Cenas de vida siciliana*. Tradução Mariarosaria Fabris et al. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2001. p. 11-18.
- \_\_\_\_\_. A margem da redenção: considerações sobre *Accattone*. *Revista de Italianística*, São Paulo, v. 1, nº 1, p. 91-99, jul. 1993.
- \_\_\_\_\_. Presença da literatura nos filmes de Luchino Visconti: o diálogo com Giovanni Verga. *Revista de Italianística*, São Paulo, nº X-XI, p. 195-202, 2005.
- \_\_\_\_\_. O teto. In: FRANCO, G. C. (Org.). *Olhares neo-realistas*. São Paulo-Brasília: Centro Cultural Banco do Brasil, 2007. p.100-101.
- FAZZOLARI, T. Automobili: cala un torrente di ferro. In: *STORIA DI UNA REPUBBLICA*: enciclopedia politica dell'Italia dal 1946 al 1980. Roma: Editoriale L'Espresso, 1981. p. 101.
- FOA, V. Sindacati e classe operaia. In: CASTRONOVO, V. (Org.). *L'Italia contemporanea 1945-1975*. Torino: Einaudi, 1976. 1976, p. 253-276.
- GALASSO, G. Migrazioni interne: la penisola s'accorcia. In: *STORIA DI UNA REPUBBLICA*: enciclopedia politica dell'Italia dal 1946 al 1980. Roma: Editoriale L'Espresso, 1981. p. 102-103.
- GINSBORG, P. The "economic miracle", rural exodus and social transformation, 1958-63. In: \_\_\_\_\_. *A history of contemporary Italy: society and politics 1943-1988*. London, Penguin Books, 1990, p. 210-253.
- GRAZIANI, A. Mercato interno e relazioni internazionali. In: CASTRONOVO, V. (Org.). *L'Italia contemporanea 1945-1975*. Torino: Einaudi, 1976. p. 307-336.
- GUICHONNET, P. *Histoire de l'Italie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1986.
- JACOBBI, R. Vasco Pratolini. In: PRATOLINI, V. *Un eroe del nostro tempo*. Milano: Mondadori, 1972. p. 5-21.
- KOGAN, N. *L'Italia del dopoguerra: storia politica dal 1945 al 1966*. Roma-Bari: Laterza, 1977.
- PECCIANTI, M. C. *Storie della storia d'Italia*. Casale Monferrato-Firenze: Marietti-Manzuoli, 1988.
- PRÉVOST, C. Natureza e cultura em Luchino Visconti. In: VISCONTI, L. *Rocco e seus irmãos*. Tradução Noênio Spinola. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. p. 53-91.
- ROCHA, G. Visconti e os nervos de Rocco. In: \_\_\_\_\_. *O século do cinema*. Rio de Janeiro: Alhambra, 1983, p. 165-166.
- ROMANO, S. *Storia d'Italia dal Risorgimento ai nostri giorni*. Milano: Mondadori, 1978.
- SCALFARI, E. La lira vince l'Oscar della moneta. In: *STORIA DI UNA REPUBBLICA*: enciclopedia politica dell'Italia dal 1946 al 1980. Roma: Editoriale L'Espresso, 1981. p. 97-99.
- SMITH, D. M. *Storia d'Italia dal 1861 al 1969*. Bari: Laterza, 1972.
- UGO, G. *Piccola storia d'Italia*. Perugia: Guerra, 1994.
- VENÈ, G. F. *Vola colomba: vita quotidiana degli italiani negli anni del dopoguerra: 1945-1960*. Milano: Mondadori, 1990.
- VERGA, G. *Os Malavoglia*. Tradução Aurora Fornoni Bernardini & Homero Freitas de Andrade.

- São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.
- VILLARI, L. Ricostruzione: dieci anni di incertezze. In: *STORIA DI UNA REPUBBLICA*: enciclopedia politica dell'Italia dal 1946 al 1980. Roma: Editoriale L'Espresso, 1981. p. 13.
- VILLARI, R. La crisi del blocco agrario. In: CASTRONOVO (Org.) *L'Italia contemporanea 1945-1975*. Torino: Einaudi, 1976. p. 105-143.
- VISCONTI, L. *Rocco*, un seguito di *La terra trema*. [www.cinemaitaliano.net](http://www.cinemaitaliano.net), s.d.
- VISCONTI, L. et al. O roteiro de filmagem. In: VISCONTI, L. *Rocco e seus irmãos*. Tradução Noênio Spinola. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. p. 105-290





# A PROPÓSITO DE IDENTIDADE ITALIANA

**FLORA DE PAOLI FARIA  
SONIA CRISTINA REIS  
JULIA SCAMPARINI FERREIRA**

**RESUMO:** Dado que normalmente não se encontra uma referência teórica explícita com respeito à noção de *identidade italiana* em escritos que abordam o tema, o presente trabalho oferece um esclarecimento sobre esse conceito ao fazer um levantamento bibliográfico que expõe os tipos de estudos desenvolvidos na Itália sob este rótulo. Foram analisados textos de história e de sociologia, e, a partir deles, oferecemos a descrição dos três principais pontos de vista que estão subjacentes aos estudos sobre a identidade italiana. Portanto, o trabalho disserta sobre o significado e o agrupamento das palavras *identidade* e *nacional*, e também a respeito da superposição do olhar político e do olhar cultural sobre a Itália, sempre em busca de uma melhor compreensão daquilo que está por trás da etiqueta *identidade italiana*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Itália; identidade nacional; identidade cultura; formação discursiva.



**ABSTRACT:** Visto che di solito non si trova un riferimento teorico che metta in chiaro la nozione di identità italiana negli studi su questo tema, il presente articolo cerca di spiegare tale concetto mediante una ricerca bibliografica che mostra la qualità delle ricerche sviluppate in Italia su questo argomento. Dopo aver analizzato opere di Storia e Sociologia, siamo giunti a tre punti di vista soggiacenti agli studi sull'identità italiana. L'articolo, quindi, discute il significato e l'unione delle parole identità e nazionale, e anche la sovrapposizione dell'ottica politica e dell'ottica culturale sull'Italia, allo scopo di capire meglio quello che si nasconde dietro la designazione identità italiana.

**PAROLE CHIAVE:** Italia; identità nazionale; identità culturale; formazione discorsiva.

**ABSTRACT:** This article is aimed at clarifying the concept of italian identity through the selection of references that are representative of the studies developed in Italy under this label, since a theoretical description of this concept has not been found. We focused mainly on texts of History and Sociology, and based on them we offer the description of three main viewpoints underlying the "studies on italian identity". The article also works on the meanings and union of the words identity and national, as well as the superposition of political and cultural points of view about Italy.

**KEYWORDS:** Italy; national identity; cultural identity; discourse formation.

*Scrivere sull'Italia è un'abitudine italiana, un gioco nazionale che dura da secoli e che obbedisce a regole che uno straniero afferra a stento. Chi conosce queste regole le applica quasi soltanto per istinto.*

**Ferrucci, Nuovo discorso sugli italiani**



existência da discussão sobre a identidade italiana é bastante conhecida pela população e pelos estudiosos da cultura da Itália. A unificação tardia, a grande variedade de dialetos e a diferença de papéis na economia nacional que têm o Norte e o Sul da península impulsionam o debate e a produção de textos sobre o assunto. Em *L'identità italiana* (DELLA LOGGIA, 1998), por exemplo, o autor, no intuito de tentar explicar a atual falta de sentimento de pertencimento nacional dos italianos, oferece ao leitor um olhar particular sobre a história política do país, ao evidenciar o laço entre o catolicismo e a herança romana como a origem do insucesso do Estado italiano. O historiador nota a culpa do “*spaesamento*” nacional generalizado no comportamento político, desde sempre interessado no desenvolvimento de partes, e não do todo.

Outro exemplo é a obra *Identità italiana e identità europea nel cinema italiano: dal 1945 al miracolo economico* (BRUNETTA, 1996), uma coleção de trabalhos de um grupo de pesquisa que investiga a identidade italiana, balizando-a com a identidade europeia, em cinemas que têm em comum a busca pela representação de traços dos costumes, valores, símbolos e caráter do povo italiano, os quais sofriam uma grande transformação na época que o livro abarca, devido ao fim da guerra e ao sucessivo e súbito enriquecimento econômico do país.

Isso equivale dizer que olhares diversos analisam o italiano, ou a Itália – sem ainda fazer uso do recurso metonímico e substituir um pelo outro – e acabam por dificultar o trabalho de apreensão do que subjaz ao conceito *identità italiana*. O que inicialmente pode parecer proliferação teórica,<sup>1</sup> tornou-se motivo para que se procedesse a um levanta-

1. Somente no acervo de aquisições feitas após 1988 pela Biblioteca Nacional de Roma, há 55 livros que incluem as palavras *identità* e *Italia* em seu título.

tamento bibliográfico e a uma análise do tema. O escopo é entender quais pontos de vista estão em jogo quando se aborda a identidade do país, e também reconhecer um discurso sobre tal identidade, ou discursos sobre tal identidade, ou ainda discursos sobre tais identidades.

## Identidade

Para começar a falar de *identidade*, sem pensar em identidade nacional ou italiana, há que se entender bem o significado em questão. Pois bem. Bastaria recolher o que dizem a filosofia, a história, a sociologia, a psicologia, a antropologia e talvez outras ciências. É um conceito fugaz e variável, cuja descrição depende de uma abordagem teórica, apesar de todas as matérias convergirem em um ponto: identidade implica o reconhecimento de um ente como parte de um grupo e a consequente consciência da diferença desses em relação a outros. A presença da categoria “outro” permeia todos os conceitos de identidade, sejam eles clássicos ou contemporâneos, e os pareia, portanto, ao conceito de alteridade (RUBEN, 1988). Uma vez que tratamos da identidade de uma nação e que essa não pode prescindir de seu povo, nosso interesse foca-se no aprofundamento do conceito sócio-histórico.

A junção da palavra *nacional* à palavra *identidade*, sem um esclarecimento e sem que sofra um mínimo exame, pode equivaler a um problema teórico. O termo *identidade nacional*, expressão que, a depender do país ao qual faz referência, troca de adjetivo, tem ancoragem na idéia de *nação* e tem data de nascimento, ou amadurecimento, na época de formação dos Estados. A existência da nação e a naturalidade com que é atualmente vista como o laço mais evidente entre o homem e um grupo de identificação fazem história, com as lutas territoriais que marcaram o século XIX e parte do século XX, e se consolidam como matéria nos dias de hoje.

Assim, a *identidade nacional* que se discute atualmente, a partir dos anos 1980, não é a mesma que se discutia na Europa após a segunda guerra mundial, nem mesmo aquela que estava subjacente aos discursos do século XIX, época da formação dos Estados-nação. A motivação da discussão atual è, grosso modo, a quebra de fronteiras de comunicação e a luta ideológica por território; o debate posterior à última guerra mundial dizia respeito a uma grande abertura mercadológica e cultural, que descaracterizava padrões, e aquela mais antiga, que perpassa desde a origem das motivações nacionalistas até o desenvolvimento da ideologia nazi-fascista, tem um impulso de interesse abrangente, que investiga a origem e a consolidação do sentimento de nacionalismo, bem como os esforços em busca do sentimento popular de pertencimento.

Assim, se considerado o significado original de nação, discutir a identidade de um país seria pensar a história da formação de uma nação, isto é, a história de uma unidade política de governo, e do reconhecimento dos membros desse novo grupo social como cidadãos políticos.

## Itália

Ao abordar as discussões sobre a identidade da Itália, observa-se que o discurso dos historicistas é motivado, sobretudo, pela falta de sentimento de pertencimento à nação, o que até hoje caracteriza os italianos. No intuito de tentar entender e explicar o porquê dessa carência, tais estudos investigam os fatos políticos e a invenção da tradição italiana a partir da unificação, em 1861, bem como durante o período anterior, inicialmente marcado pela Revolução Francesa.

Os trabalhos que se localizam cronologicamente no período entre a Revolução francesa e a unificação italiana procuram entender como foi difundida a idéia de nação. Bollati (1983) assume que o italiano antes não existia, e foi “descoberto” pelo conde Paolo Grippi, um general que se deu conta de que era preciso massa humana para que as fronteiras da Itália fossem defendidas dos franceses revolucionários. Assim, sacrificar-se pela pátria foi o início da consciência dos habitantes da península de que faziam parte de uma só comunidade.

Di Ciommo (2004) reconhece o início da formação de uma autêntica consciência nacional na época do Congresso de Viena e às vésperas do período *risorgimentale*, a qual teria sido motivada por um ressentimento devido à marginalização da Itália, então dividida em sete unidades de governo. Ou seja, o fato de os italianos terem sofrido uma grande desvantagem no que se refere ao poder territorial e político, com respeito aos outros países europeus, também deu ao povo a idéia de nação como elemento de identificação.

Contemporaneamente, discursos que tinham como projeto a criação de uma identidade nacional eram produzidos, como os escritos de Giuseppe Mazzini, mas também outros, de menor fama, mas de considerável importância, como os de Giandomenico Romagnosi, um jurista que defendia a união do direito à política, a fim de torná-la mais funcional para um projeto de modernização da sociedade (DI CIOMMO, 2004).

Assim, antes e depois da unificação, os “engenheiros de italianidade”, expressão bollatiana, agiam na educação e caracterização do povo, como Vincenzo Cuoco, responsável por uma reviravolta ideológica de grande dimensão. Segundo Bollati (1983, p. 62), ele é:

[...] o inventor-descobridor do arquétipo de uma Itália que extrai saúde e vigor das profundas raízes de sua antiga civilização camponesa, uma Itália anti-intelectual que despreza os refinamentos culturais decadentes da idade moderna, e tem orgulho da sua notabilidade autóctone, de seu antigo costume moral.<sup>2</sup>

Enquanto Cuoco reforçava o caráter *contadino* do italiano, Manzoni, por sua vez, contribuía para a difusão de uma certa subordinação católica,<sup>3</sup> pregando que o homem “abandone o orgulho de acreditar ser a fonte da moral, abdique da presunção de ser o criador do próprio destino, e se incline à única lei certa e imutável, aquela revelada por Deus”<sup>4</sup> (BOLLATI, 1983: 83), bem como para a união linguística, sugerindo o toscano como língua oficial e também maneiras de ensiná-la, em seu *Dell’unità della lingua e dei mezzi di diffonderla*, de 1868.

Sob a forma de discursos variados, a desejada união da Itália sempre foi almejada e produzida pela elite intelectual e governante do país. A esfera de obras compreende escritos políticos e também literários com o objetivo comum de consolidar a unidade política por meio da repetição e divulgação da “italianidade” do povo da península, desde Manzoni e De Amicis ao verismo de Verga, ainda que na época em questão o conhecimento do italiano-padrão fosse privilégio de poucos, fato que mantinha tais escritos pouco acessíveis. Através deles, a origem rural, o catolicismo e a língua-padrão foram os aspectos principais e mais difusos na produção textual que constrói o italiano. Mas até mesmo bem antes que se tornasse uma unidade política, alguns consideram que um discurso sobre o povo da península tem sua origem em Dante, Petrarca e Boccaccio (FERRUCCI, 1993), os quais seriam os autores do protótipo da identidade italiana.

## Da nação à cultura

O vínculo entre o que hoje podemos descrever a priori como os olhares históricos político e social da identidade italiana forma-se em um momento em que o impulso liberal nacionalista serviu-se de identidades culturais para delinear a idéia de nação aos povos que não se reconheciam como tal. Essas identidades culturais, já existentes por reconhecimento ideológico e religioso, principalmente, serviram como ferramenta para os Estados-nação incutirem no povo a idéia de nação. O escopo de se definir um território, no século XVIII, era o de fortalecer as possibilidades de comércio, sendo pouco valorizados a origem étnica, a língua e o credo que seguiam os habitantes de um território que poderia se acoplar àqueles que já estavam de certa maneira organizados (HOBSBAWM, 2002, HOBSBAWM & RANGER, 2002). A importância

2. Tradução nossa de “[...] l’inventore-scopritore dell’archetipo di un’Italia che trae salute e vigore dalle radici profonde della sua antica civiltà contadina, un’Italia antiintellettualista sdegnosa dei decadenti raffinamenti culturali dell’età moderna, fiera d’una sua nobiltà autóctona, d’un suo primigenio costume morale” (BOLLATI, 1983, 62).

3. Em *Osservazioni sulla morale cattolica*, 1819.

4. Tradução nossa de “[...] deponga l’orgoglio di credersi la sorgente della morale, abdichi alla presunzione di essere l’artefice del proprio destino, e si inchini alla sola legge certa e immutabile, che è quella rivelata da Dio” (tradução nossa).

do tamanho do território, que então significava poder e identidade, culminou nas guerras do século XX.

A Itália, mal sucedida em seu objetivo de nação forte, precisou investir nos laços de identidade cultural preexistentes à união para consolidá-la e comunicar ao seu povo uma idéia de pátria, uma “comunidade imaginária” (ANDERSON, 2005), desenhada com objetivo bem específico. A língua foi a arma mais potente, ainda que fosse uma “tradição inventada” (HOBSBAWM & RANGER, 2002), e, ao lado dela, a valorização de instituições, como a igreja, e de virtudes, como a família e as práticas ligadas a ela, também foram ferramentas que funcionavam como laços “protonacionalistas”.

Após o nacionalismo, que foi um movimento político e de motivação unitária com objetivo lucrativo, o “protonacionalismo” (HOBSBAWM, 2002) refere-se ao uso de elementos culturais como símbolos de união nacional para que o povo entendesse que era um povo-nação – exatamente como fizeram Cuoco e Manzoni –, para que finalmente se consolidasse o Estado-nação. Assim, a cultura italiana passou a funcionar como instrumento de representação, transformando-se em cultura nacional, a qual, narrada através de estratégias discursivas, configura-se em um discurso (HALL, 2004).

## Identidade italiana

A observação dos textos da história e da sociologia sobre a identidade da nação e dos costumes torna mais clara a ligação entre os tipos de discursos presentes hoje sob o rótulo de *identidade italiana*. Ao abordar esse conceito não se podem negligenciar as nuances que o formam. O atual sucesso das discussões sobre identidade (BAUMAN, 2005; HALL, 2004) e o insucesso da política italiana desde os anos 70 até hoje impulsionam a investigação sobre as práticas de governo, bem como os pensamentos e textos propagados ao longo de um século e meio de união. E as mudanças nos costumes de um italiano que fora formatado pela divulgação discursiva, artística e midiática, também desde a unificação, promovem a produção de estudos, pesquisas e textos a partir do pós-guerra, e ainda hoje, sobre o caráter do italiano.

Esses pontos de vista poderiam ser, à primeira vista, distintos entre estudos da história ou da sociologia, mas contestam essa categorização dualista trabalhos como o de Brunetta (1996), um histórico com olhar sociológico, e de Ferrarotti (1998), um sociólogo que investiga a história contemporânea. Portanto, olhares que podem ser, grosso modo, descritos não exclusivamente com respeito à área de atuação do autor, mas da seguinte forma, no que concerne à Itália:

1. A busca de uma explicação histórica para a ausência de sentimento de pertencimento nacional, mediante o exame do uso discursivo de linhas de pensamento ideológico, como em Della Loggia (1998) e Ferrarotti (1997). O segundo autor concentra-se mais no período pós-unificação, mas, como o primeiro, observa que a origem do problema está na ausência de uma classe dirigente que dê um sentido de nação *moderna* à Itália. Nota-se, nos dois estudos acima citados, que eles parecem ser motivados pela busca de uma solução que modernize a Itália, auspiciando que a veneração de seu passado grandioso seja abandonada pela sociedade moderna, a qual deve lutar por uma verdadeira democracia social.

2. A análise de textos que tiveram como objetivo ideológico-político a consolidação do sentimento de reconhecimento *cultural* pela massa popular, como em Di Ciommo (2004) e Bollati (1983). Em ambas as obras são analisados escritos políticos ou literários que inventaram a Itália como grupo social com características culturais intrínsecas, e o italiano como seu participante natural.

3. A descrição dos costumes do povo italiano, motivada por momento histórico particular, como nos estudos reunidos por Brunetta (1996), Bussi & Leech (2003) ou De Benedictis<sup>5</sup> (2000), entre outros, que veem o cinema como espelho da realidade. Os filmes, tidos como fonte documental de informações, ajudam a ver como era caracterizado o italiano e quais mudanças sofreu com respeito a valores e costumes, principalmente. É um olhar sociológico que vê o povo como representante da nação, ainda que o objetivo desses estudos não tenha laços com a política.

Essas três abordagens de pesquisa sobre a identidade italiana podem ser consideradas enunciados de uma formação discursiva específica (FOUCAULT, 1996), característica da matéria *identidade italiana*. Porém, não é pretensão, por ora, investigar toda a formação discursiva que está em jogo quando se fala de identidade italiana, o que significaria percorrer a trajetória do conceito *identidade* em seus diversos campos teóricos e apreender as semelhanças e diferenças que o constituem e o especificam com respeito à Itália.

## Considerações finais

Mais do que um problema teórico ou exclusivamente italiano, o uso polissêmico do termo *identidade nacional* deriva de uma dificuldade até mesmo filosófica (BALIBAR, 1991) de dissociar, atualmente, nação e cultura. No caso da Itália, dada sua história de árduas tentativas de reconhecimento cultural e identificação política, entende-se que é esse sincretismo de noções que forma o que é nomeado hoje *identidade italiana* – conceito que pode ser observado e cujo discurso poderá ser explorado, mas que não pode ser descrito

5. BUSSI, G. Elisa e LEECH, Patrick (a cur.) *Schermi della dispersione: cinema, storia e identità nazionale*. Torino: Lindau, 2003; DE BENEDETTIS, Maurizio. *L'immagine italiana: dal 1945 ad oggi*. Roma: Lithos editrice, 2000.

homogeneamente. Talvez seja melhor concordar que a própria noção de identidade “è um *discurso* da tradição” (BALIBAR, 1991, p. 27) e que no discurso italiano são reconhecidos projetos específicos, motivados por ideais perseguidos. Na verdade, a tentativa de esclarecer a expressão *identità italiana* demonstrou que os olhares contemplados por ela são nada mais nada menos do que vertentes do próprio termo implicado. Isso equivale dizer que as manifestações de identificação política e sociológica são respectivamente motivadas pela unificação e pela descrição de um povo que tem sua cultura, mas que não a associava à nação, à unidade política que, então, seria, ou havia sido, criada. É essa a razão da proliferação de escritos: enquanto cultura e nação são metonimicamente ligadas e legitimam a unidade política de outros países, o mesmo ainda não ocorre na península.

## Referências bibliográficas

- ANDERSON, Benedict. *Comunità immaginate: origine e fortuna dei nazionalismi*. Traduzione Marco Vignale. Roma: Manifestolibri, 2005.
- BALIBAR, Etienne. Cultura e Identità. In: BALIBAR, E. *Identità culturali*. Milano: Franco Angeli, 1991.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BOLLATI, Giulio. *L'italiano: il carattere nazionale come storia e come invenzione*. Torino: Einaudi, 1983.
- BRUNETTA, Gianpiero. *Identità italiana e identità europea nel cinema italiano dal 1945 al miracolo economico*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli, 1996.
- DELLA LOGGIA, Ernesto Galli. *L'identità italiana*. Bologna: Il Mulino, 1998.
- DI CIOMMO, Enrica. *I confini dell'identità: teorie e modelli di nazione in Italia*. Bari: Ragusa Grafica moderna, 2004.
- FERRAROTTI, Franco. *L'Italia tra storia e memoria: appartenenza e identità*. Roma: Donzelli Editore, 1997.
- FERRUCCI, Franco. *Nuovo discorso sugli italiani*. Milano: Mondadori, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *L'archeologia del sapere*. Traduzione Giovanni Bogliolo. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli, 1996.
- GELLNER, Ernest. Etnicità sentimento nazionale e industrialismo. In: BALIBAR, E. *Identità culturali*. Milano: Franco Angeli, 1991.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Sila e Guacira Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- HOBBSAWM, Eric J. *Nazioni e nazionalismi dal 1780: orogramma, mito, realtà*. Traduzione Piero Arlorio. Torino: Einaudi, 2002.
- HOBBSAWM, Eric & RANGER, Terence (cur.). *L'invenzione della tradizione*. Traduzione Enrico Basaglia. Torino: Einaudi, 2002.
- RAIMONDI, Ezio. *Letteratura e identità nazionale*. Milano: Bruno Mondadori, 1998.
- RUBEN, Guillermo Raul. Teoria da identidade: uma crítica. *Anuário Antropológico/86*. Brasília: Tempo Brasileiro, 1988.



O LEITE DA PEDRA:  
A IDEALIZAÇÃO DA AMÉRICA,  
A PARTIR DA CÂMERA DE TRÊS  
CINEASTAS ITALIANOS: GIUSEPPE  
TORNATORE, IRMÃOS TAVIANI,  
EMANUELE CRIALESE

**MARIA CÉLIA MARTIRANI BERNARDI FANTIN**

**RESUMO:** O presente estudo visa propor uma reflexão sobre o conceito de América idealizada, especialmente, a partir do início do século XX, em que as levas migratórias italianas, iludidas com a visão paradisíaca da Nova Terra, partiam com a esperança de reconstruir uma vida digna, em que a fome, o abandono e a miséria da terra natal fossem esquecidos. Nesse intuito, buscaremos analisar as dimensões que a partida da Itália em direção à América parece assumir, em particular, sob a ótica de três cineastas italianos contemporâneos: Giuseppe Tornatore, Irmãos Taviani, Emanuele Crialese.

**PALAVRAS-CHAVE:** imigração italiana; América idealizada; identidade; cultura; cinema italiano.



**ABSTRACT:** La presente ricerca vuole riflettere sul concetto di America idealizzata, soprattutto, all'inizio del secolo XX, quando gli immigranti italiani, illusi con la visione paradisiaca della Nuova Terra, partivano con la speranza di ricostruire una vita degna, in cui la fame, l'abbandono e la miseria della terra natale fossero dimenticati. Con questo scopo, cercheremo di analizzare le diverse dimensioni di questo viaggio dall'Italia in America, in particolare secondo l'ottica di tre registi italiani contemporanei: Giuseppe Tornatore, Fratelli Taviani, Emanuele Crialese.

**PAROLE CHIAVE:** immigrazione italiana; America idealizzata; identità; cultura; cinema italiano.

**ABSTRACT:** This research proposes a reflection about the conception of the idealized America, mainly, since the beginning of the 20<sup>th</sup> century, when lots of italians had to immigrate to the United States of America, completely illuded by a paradise's vision of the New Land, as a land of salvation. In this way, we'll try to analyse, respectively, tree of the most important contemporary movie's directors, not just in Italy, but in the whole world: Giuseppe Tornatore, Brothers Taviani, Emanuele Crialese.

**KEYWORDS:** italian immigration; idealized America; identity; culture; italian movie.

## Introdução

**N**este estudo, gostaríamos de propor uma reflexão em torno da complexa questão dos movimentos migratórios, tão atuais e polêmicos, no contexto da nova geografia humana, que vem se desenhando, de modo peculiar e persistente, sobretudo a partir de primórdios do século XX.

De fato, a nova tendência que, cada vez mais, abre espaço, não só nos meios acadêmicos, como também, na crítica contemporânea abalizada, por meio de resenhas, ensaios, artigos e diversas produções bibliográficas de toda ordem, parece sinalizar uma tentativa de compreensão dos fenômenos de movimentos das massas migratórias, inseridos no atual contexto social, político e econômico e, como não poderia deixar de ser, literário e artístico. Daí por que, de modo bastante reiterativo, proliferem estudos, no âmbito que se passou a denominar, genericamente, como o campo dos “hibridismos culturais” e “estudos culturais”.<sup>1</sup>

Tendo em vista a atualidade e importância do tema, nossa proposta se centralizará no modo pelo qual três cineastas italianos contemporâneos – Tornatore, Taviani e Crialesi – enfrentaram, especificamente em seus respectivos filmes: *La leggenda del pianista sull'oceano* (1998), *Good Morning Babilonia* (1987) e *Nuovomondo* (2006), a mais que conhecida saga dos imigrantes italianos que buscavam, na América, a salvação para suas vidas, o oásis para suas sedes, o mito paradisíaco, para onde correm os famintos de corpo e de espírito...

1. A esse respeito, vejam-se as obras de CANCLINI, N.G. *Consumidores e cidadãos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1999; HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997; CASTELLS, M. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999; GIDDENS, A. *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity (publisher), 1999.

## ***La leggenda del pianista sull'oceano* de Tornatore: a América na retina do olhar**

O filme de Tornatore (1998) é fruto da adaptação feita para o cinema do monólogo *Novecento* do escritor italiano contemporâneo Alessandro Baricco (2002). O cineasta captou, muito bem, a euforia, a sensação de total arrebatamento, transfigurada no olhar daqueles que, ainda dentro do grande transatlântico Virgínia (que transportava milhares de italianos, naquele início do séc.XX, para a América), eram os primeiros a ter o privilégio da epifânica primeira visão da ilha de *Manhattam*, que anunciava o fim daquela difícil e corajosa travessia oceânica.

O que a América representou, a princípio, em particular, para o pobre imigrante que, dentro dos navios abarrotados de gente, singrava mares, em busca de melhores condições de vida, pode ser sintetizado, talvez, na palavra “esperança”. Não faltam, no conjunto das obras literárias italianas e, também universais, as que abordam, de modo profundo e comovido, como o imigrante vivenciou (com o tanto de contradições e sofrimentos que isso pudesse causar) o chamado “sonho americano”. Apenas a título ilustrativo, selecionamos importante trecho, extraído da obra *Cristo si è fermato a Eboli*, de Carlo Levi (1990, p. 108, grifo nosso):

Per la gente di Lucania, Roma non è nulla; è la capitale dei signori, il centro di uno Stato straniero e malefico. Napoli potrebbe essere la loro capitale, e lo è davvero, la capitale della miseria, nei visi pallidi, negli occhi febbrili dei suoi abitatori, nei “bassi” dalla porta aperta pel caldo, l'estate, con le donne discinte che dormono a un tavolo, nei gradoni di Toledo; ma a Napoli non ci sta più, da gran tempo nessun re; e ci si passa soltanto per imbarcarsi. Il Regno è finito: il regno di queste genti senza speranza non è di questa terra. *L'altro mondo è l'America*. Anche l'America ha, per i contadini, una doppia natura. È una terra dove si va a lavorare, dove si suda e si fatica, dove il poco denaro è risparmiato con mille stenti e privazioni, dove qualche volta si muore, e nessuno più ci ricorda; *ma nello stesso tempo, e senza contraddizione, è il paradiso, la terra promessa del Regno.*

Voltando ao filme de Tornatore, ele transfigura, plasticamente, a chamada primeira “aparicação” da América, conseguindo como que ilustrar, por meio da “imagem em movimento” (JAMESON, 1995) que é, em síntese, uma das definições da linguagem cinematográfica, a primeira página da obra de Alessandro Baricco.

De fato, a página que “abre” o monólogo, refere-se à tal aparição como algo de en-

cantado, maravilhoso, um fascínio associado, ao mesmo tempo, à dúvida e ao medo do novo (aquele que primeiro a via, ficava como que extasiado e anunciava, com os pulmões cheios de ar, como marinheiro que, antes de todos, avistasse terra: América!) Interessante notar que essa primeira visão da América, coincidindo com a abertura da obra e também do filme, parece querer enfatizar o quanto havia de expectativas geradas, em torno do simples nome América. Veja-se o seguinte:

Succedeva sempre che a un certo punto uno alzava la testa... e la vedeva. È una cosa difficile da capire. Voglio dire... Ci stavamo in più di mille, su quella nave, tra ricconi in viaggio, e emigranti, e gente strana, e noi... Eppure c'era sempre uno, uno solo, che per primo... la vedeva. Magari era lì che stava mangiando, o passeggiando, semplicemente, sul ponte... magari era lì che si stava aggiustando i pantaloni... alzava la testa un attimo, buttava un occhio verso il mare... e la vedeva. *Allora s'inchiudava, lì dov'era gli partiva il cuore a mille, e, sempre, tutte le maledette volte, giuro, sempre si girava verso di noi, verso la nave, verso tutti, e gridava (piano e lentamente): l'America. Poi rimaneva lì, immobile come se avesse dovuto entrare in una fotografia, con la faccia di uno che l'aveva fatta lui, l'America.* (BARICCO, 2002: 11, grifo nosso)

Essa primeira impressão, tão fascinante e idealizada, vai marcando os passageiros do Virgínia, que, depois de a terem visto, deverão necessariamente desembarcar e pisar em terra firme, encarando todos os desafios do novo mundo.

Numa leitura mais crítica, poderíamos, talvez, reconhecer na atitude inesperada de Novecento – o menino que nasce dentro do navio e que vive toda uma existência da “proa a popa”, tornando-se um grande pianista e optando por lá morrer – de não querer, jamais, sair do navio, uma espécie de resistência aos falsos e ilusórios chamados de uma América “salvadora”, “mítica”, “regeneradora”, em que todos os sonhos humanos seriam passíveis de concretização.<sup>2</sup> De fato, no final do filme, em consonância com o final do livro, ao tentar explicar ao amigo (transtornado com a sua decisão) os motivos que determinaram a sua escolha, ele não poupa *argumentos*, a fim de questionar as falsas aparências e os traiçoeiros chamados do tal mundo, além do convés. Ao dizer que o assusta tudo aquilo que é sem limite, que é grande demais, bom demais, espetacular demais, em certa medida, Novecento estaria, também, a dizer: – Cuidado com essa idéia distorcida de paraíso terrestre: América!

No fundo, *Novecento* questiona a tal esperança cor de rosa, estampada no olhar dos que viam a América pela primeira vez e se inebriavam diante daquela visão magistral. Ele questiona, criticamente, a que tipo de liberdade essa falsa ilusão poderia levar.

1. O monólogo *Novecento*, de Alessandro Baricco (2002) apresenta um narrador que contará a história de um menino que nasce dentro do navio Virgínia, que levava imigrantes italianos à América, exatamente, na virada do século XIX para o século XX (daí, também a alusão ao título do livro). Este menino, que será batizado, por seu pai adotivo, como Danny Boodmann T. D. Lemon *Novecento*, passará toda a existência dentro do navio, se tornará um grande pianista e jamais optará por sair de lá. A atitude de *Novecento* de não descer daquele espaço móvel flutuante deixa indignado o amigo - narrador da história, que é um músico trompetista. Para mais informações a respeito ver FANTIN, M. C. **A arte de narrar em Alessandro Baricco**: à procura do velho narrador que habita em cada um de nós. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Italiana) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo, 2008.

Ao salvar a criancinha deixada num caixote – em que as inscrições *T.D. Lemon* representariam, metonimicamente, a Itália meridional, reconhecida como produtora de limões e, agora, tão empobrecida a ponto de não conseguir sustentar seus próprios filhos, abandonando-os à própria sorte – o negro americano *Danny Boodmann* confere sentido à sua própria existência. O menino levará adiante seu nome e, inclusive, ascenderá socialmente, depois de sua morte, infringindo as normas pré-estabelecidas, a de que, por exemplo, os operários não deveriam subir aos espaços nobres do navio. O pequeno Novecento sairá do espaço subalterno das galés – em que só ficavam os carvoeiros e operadores que, efetivamente, faziam com que a máquina navegasse – e passará a transitar pelos espaços da primeira classe, sendo reconhecido e valorizado por meio daquilo que o torna um indivíduo: a música, a sua arte.

Interessa notar que, a essa justaposição do nome, a essa fusão América – Itália (e tudo o mais a que isso possa remeter), o termo “*Novecento*” acrescenta toda a euforia, o glamour, a ebulição de um novo tempo que, paradoxalmente, antecipará algumas das fases mais patéticas e angustiantes da história da humanidade, como, por exemplo, as duas grandes guerras e a as sangrentas lutas operárias. Nosso protagonista, assim, já no nome preanunciará essa profunda e densa contradição: a de representar, simbolicamente, a porta de entrada para o século XX.

Porém, por mais que esse século possa remeter à idéia de grandes contingentes humanos em movimento, à imagem das massas migratórias, das massas operárias, enfim à massificação do ser humano, cada vez mais diluído e despersonalizado, o narrador (muito bem representado no filme de Tornatore) nos alerta que Novecento não nascerá para ser mais um número, um a mais na multidão. É o que responderá seu pai americano, quando lhe perguntarem sobre o nome que escolhera para o filho adotivo:

- É un’idea buona, Sam, L’ho trovato nel primo anno di questo nuovo, fottutissimo secolo, no? Io lo chiamerò *Novecento*.
- *Novecento?*
- *Novecento*.
- Ma è un numero!
- Era un numero: adesso è un nome. (BARICCO, 2002: 21)

Em todo esse longo aprendizado, em seu aparentemente estreito universo movido, o que protege e salva o menino-homem pianista de todas as dúvidas e aflições é a música, a arte.

Aliás, é diante da primeira grande dor (da perda do pai) que o menino vai aprendendo – ouvindo os sons que fazem fundo à cerimônia daquele adeus, enquanto jogam o corpo de seu pai morto no mar – a sublimar as dilacerações de seu espírito, ainda criança. Percebe que “aquilo” o conforta, transcende-o, liberta-o. Esta primeira impressão é tão significativa, que tem a força de impulsioná-lo, tal como a força impetuosa das águas daquele oceano, quase como que de arrancá-lo do mundo dos porões, do carvão, conduzindo-o ao salão mais nobre do navio, numa total superação do medo do novo, do proibido. Às escondidas, num surto de felicidade clandestina, descobre o piano e, completamente atraído pelo instrumento, como se desde sempre o conhecesse, começa a tocar...

É comovente e, ao mesmo tempo, irônica a descrição que, no livro, encontramos sobre o aparecimento de Novecento diante dos demais “habitantes” daquele navio. Neste momento preciso, o menino nasce para o mundo, além das galés, e subverte, por meio de sua música, os regulamentos, as normas vigentes até então:

Suonava non so che diavolo di musica, ma piccola e... bella. Non c'era trucco, era proprio lui a suonare, le sue mani, su quei tasti, Dio sa come. E bisognava sentire cosa gli veniva fuori...

- Come si chiama?
- *Novecento*.
- Non la canzone, il bambino.
- *Novecento*.
- Come la canzone?

Era quel genere di conversazione che un comandante non può sostenere più di quattro o cinque battute. Soprattutto quando ha appena scoperto che un bambino che credeva morto non solo era vivo ma, nel frattempo, aveva anche imparato a suonare il pianoforte.... Avrebbe voluto dire molte cose, in quel momento, e tra le altre “Dove cazzo hai imparato?” o anche “Dove diavolo ti eri nascosto?”. Però, come tanti uomini abituati a vivere in divisa, aveva finito per pensare, anche, in divisa. Così quel che disse fu: “*Novecento*, tutto questo è assolutamente contrario al regolamento.”

*Novecento* smise di suonare. Era un ragazzino di poche parole e di grande capacità di apprendimento. Guardò con dolcezza il comandante e disse: “In culo il regolamento!” (BARICCO, 2002, p. 24-25).

## ***Good Morning Babilonia* dos Fratelli Taviani: vencendo uma América Intolerante**

Aclamado pela crítica e público, *Good Morning Babilonia* é uma produção dos consagrados Fratelli Taviani, Paolo e Vittorio, autores das obras-primas *Padre Padrone* (1977), *Kaos* (1984), *La notte di S. Lorenzo* (1982), entre tantas outras.

Trata da história de dois irmãos toscanos, Nicola e Andrea que precisam imigrar para os Estados Unidos, em busca de uma vida melhor. Artistas artesãos, herdam do pai o dom e o talento de pintar afrescos e azulejos das catedrais italianas. Acabam indo parar em Hollywood. Só depois de muito sofrimento e sabotagens feitas, intencionalmente, por um arrogante e preconceituoso americano, a quem, na ocasião, eram subalternos, conseguem, finalmente, vencer. Passam, então, a trabalhar na construção dos cenários suntuosos do filme *Intolerance* (1916), épico do famoso cineasta americano D.W.Griffith, conhecido como o criador da linguagem cinematográfica.

Além da interessante proposta de linguagem metacinematográfica, pois o filme é, essencialmente, uma ode de amor à sétima arte e a um de seus grandes diretores (no caso, Griffith), o que nos chama a atenção, também, é o modo como os Taviani tratam da questão da chegada de Nicola e Andrea em terras americanas.

Mais uma vez, ainda de dentro do navio que os conduz à nova vida, a primeira aparição da América vem do olhar, a partir de uma minúscula escotilha... A maestria dos diretores apresenta esta cena carregada de nuances de densa poeticidade.

De fato, após a longa e desafiadora viagem, a imagem que se lhes aparece é a da cidade de N.York, associada a uma lembrança que os dois trazem da infância: a aparição, diante dos olhos extasiados dos dois meninos, da grande e luminosa árvore de Natal (preparada em sua casa, em sua cidade de origem, na Itália, no fim de ano). O que se estabelece, assim, é a analogia, por meio de imagens, do significado da primeira visão da América. Esta, com tudo que carrega de grandioso e surpreendente, seria comparada à mesma visão que os dois meninos tinham como maravilhosa, diante da exuberante árvore de Natal da infância. Nos dois casos, a mesma surpresa, o mesmo êxtase, a mesma sensação de respiração suspensa dos que primeiro viam a América em *Novecento*, de Baricco (2002) e em *La leggenda del pianista sull'oceano*, de Tornatore (1998).

Mas parece-nos importante analisar, também, o diálogo metacinematográfico que se evidencia ao redor de uma das obras-primas do cinema clássico, o filme *Intolerance* de D.W.Griffith (1916).

Em resumo, este filme apresenta quatro episódios paralelos: a queda da Babilônia (daí o título intertextual dado pelos Taviani a seu próprio filme), a peregrinação de Je-

sus, o massacre dos Huguenotes e um homem e uma mulher em meio à luta do capital e do trabalho, envolvendo sempre um berço que balança e enlaça todas as histórias. Estes quatro eixos temáticos se desenvolvem em uma montagem em paralelo. A imagem deste berço foi colhido por Griffith em um dos famosos poemas do grande Walt Whitman, “Leaves of Grass” (1856), e poderia ser sintetizado, nestes dois versos: “...*balança o berço sem cessar/unificador do aqui e do porvir.*”

No filme, o berço representa o fio que alinhava os episódios, em que uma mulher balança o berço da humanidade, símbolo da esperança e vida eterna.

Além destes detalhes, cumpre observar que:

O filme *Good Morning, Babylon*, dos irmãos Paolo e Vittorio Taviani (1987) é uma homenagem ao filme de Griffith e mostra a influência dos filmes italianos, principalmente *Cabíria* sobre ele. O *travelling* realizado em uma das cenas da Babilônia é baseado em *Cabíria*..

Em *Intolerance*, Griffith faz uso de todas as técnicas desenvolvidas ao longo de sua carreira como diretor. Usa a câmera móvel para seguir as cenas de multidão e faz uma panorâmica do set babilônico, a partir de um balão, usando como inspiração o *Cabíria travelling* ou movimento *Cabíria*, muito copiado pelos cineastas americanos na época, devido ao sucesso que o filme italiano obteve. (BUENO, 2007, p. 11-12)

Do que se expôs, fica evidente a homenagem feita pelos cineastas italianos Tavianini a Griffith e à América, mas também, em nosso entendimento, na tessitura subliminar do que se pode apreender de *Good Morning Babilonia* é que, mesmo “americanizados”, mesmo tendo-se tornado imigrantes aceitos e integrados à força produtiva do capital hollywoodiano, em nenhum momento, Andrea e Nicola permitiram que a tradição e o respeito ao aprendizado ancestral, vindo, especialmente, a partir da figura paterna e, enfim, do “paese” toscano de origem, se diluíssem ou fossem aniquilados pela onipotência da cultura dominante, da grandiosa nação americana, com toda sua imponência e glamour.

Melhor dizendo, sua “italianidade” se mantém e se preserva, ao longo de toda história, dando conta, de modo complexo e instigante de um dos aspectos cruciais da questão migratória. Apesar da necessidade de busca do “sonho americano”, mesmo sendo urgente uma difícil e, tantas vezes, forjada e dolorosa adaptação (veja-se, a exemplo, o momento em que um dos irmãos insiste para que o outro fale com ele em Inglês e não em Italiano, revelando toda a séria dificuldade no aprendizado do idioma “salvador”, do idioma ao qual era necessário se submeter para não morrer de fome), mesmo assim, nesta fusão cinematográfica Itália-América, ainda parece subsistir uma resistência digna e ativa de

assimilação, respeitando as idiosincrasias de cada cultura, a fim de que o indivíduo e sua memória e, enfim, sua raiz, sua cultura e identidade não sejam totalmente anestesiados por discursos e ações de *intolerância* de toda ordem, como as que lemos e ouvimos, assustados, todos os dias, nos jornais que retratam estes nossos tempos, em que renascem, de modo absurdo, movimentos xenófobos, cuja fonte primeira é a do preconceito e a da não aceitação da alteridade, com tudo que ela comporta.

## O leite da pedra: os mares de leite da América paradisíaca

A primeira cena que abre o filme *Nuovomondo* (2006) de Emanuele Crialese é impactante. Dois homens, pai e filho, sobem uma montanha altíssima de pedra. Hábeis e ágeis pisam a aridez daqueles rochedos apenas com a planta dos pés que sangram, habituados, desde sempre, à dureza descalça daquele chão. E é, também, pedra o que carregam nas bocas totalmente cerradas. Estão sós e sua solidão é ampliada em meio a um mundo que parece feito de calcário branco acinzentado, a se perder de vista nesta espécie de agreste siciliano. Os dois vão escalando o cume escarpado. A única música que se ouve é a dos ruídos dos corpos em movimento, quase como a batida compassada de seus corações aflitos e dos pios de aves agourentas.

A primeira pergunta que, inevitavelmente, fazemos é: para onde estarão indo essas criaturas tão abandonadas, que palmilham aquelas pedras com tamanha desenvoltura, carregando, no olhar, apenas, urgências? E o que se descobrirá, após esse árduo trajeto, é que estão indo ao alto, em direção a um Santuário. Lá depositam as pedras que retiram da boca, em oferecimento ao Senhor, em penitência, para que Ele os oriente, dando-lhes um sinal qualquer que indique a melhor escolha: ficar ou partir. E o veredicto acabará sendo o mesmo que impulsionou tantas levas de pobres italianos meridionais a aventurarem-se nos navios, que os levariam à América, ao Novo Mundo, na esperança de uma vida digna.

Esse primeiro momento se fecha com uma tomada de cena em que a câmera, lentamente, se afasta dos dois e vai flagrando-os do alto, como se os sobrevoasse. Nessa panorâmica, o efeito que se cria é de uma plasticidade singular. Os dois homens vão se tornando diminutos, até a diluição total em meio àquele relevo silencioso e absoluto das pedras que se impõem, numa reverência ancestral. E, a partir daí, terá início a travessia de *Salvatore Mancuso*, seus dois filhos e a mãe, além de duas moças, que ele se incumba de fazer chegarem sãs e salvas à América.

Aparentemente estamos diante de mais um filme sobre a saga de imigrantes, obrigados a tentar uma nova vida em outra terra, tema já tão bem tratado por outros grandes cineastas, como por exemplo, os irmãos Taviani em *Kaos* (1984) ou *Good Morning Babilonia* (1987), Tornatore em *La leggenda del pianista sull'oceano* (1998) e Gianni Amelio, em *L'America*. (1994).

Entretanto, o que parece excepcional é a nova linguagem com que Criaiese traduz esse tão conhecido e atualíssimo tema. Começa rompendo o previsível, introduzindo, já de saída, no momento do embarque, uma figura feminina de cabelos vermelhos, muito elegante, uma inglesa, que não se sabe ao certo o que estaria fazendo ali, em meio àqueles italianos tão simples, rudes, desprovidos de qualquer refinamento. Ela destoa dos demais, como um estranho no ninho. Aos poucos, damo-nos conta de que se trata de uma mulher errante, uma prostituta, que precisava do respaldo de um marido, para poder entrar na América. Percebendo a disponibilidade de *Mancuso*, vai se aproximando dele para alcançar seu objetivo.

Interessantíssimo o jogo lingüístico que surge a partir da tradução do nome dela, Lucy em Inglês, que acaba se tornando Luce, em Italiano. E ela parece encarnar essa espécie de luminosidade, não apenas devido aos jogos muito bem feitos de luz que, todo tempo, insistem nas tonalidades acobreadas dos cabelos contrastantes com a alvura da pele, mas principalmente por aquilo que lhe é único, numa complexidade feminina de mistério e sedução. Luce representa o diferente, o que, desde o início, também seduz (talvez como o próprio sonho americano) com promessas de renovação e beleza. E como tudo que é novo, ao mesmo tempo que atrai, amedronta...

Nesse sentido, não é à toa a rejeição por parte da velha mãe de Salvatore, Fortunata, em relação à Luce. Simbolicamente teríamos já, em latência, por trás das máscaras do preconceito, a rigidez de um velho mundo arcaico e fossilizado em rituais de preservação, que se fecha a qualquer possibilidade de mudança. E, de fato, tal impossibilidade atingirá o ápice, no final, quando Fortunata decide voltar sozinha à terra natal. Naquele novo mundo não há lugar para ela, que é signo fidedigno da raiz e da força de uma Sicília longínqua, carregada de rituais e crenças de uma cultura capaz de se bastar a si mesma, talvez rígida como o teor das pedras que a constituem.

Outro grande momento do filme é o que abre a cena da partida propriamente dita. E então teremos apenas o apito doloroso do navio que, lentamente, vai afastando-se do porto. Uma nesga de mar se interpõe entre a multidão de homens que fica e a outra que parte, como se a integridade de um corpo fosse cindida ao meio. A tênue linha de água que os separa vai ampliando-se, aos poucos, dando conta do paulatino, mas decisivo afastamento dos que vão para nunca mais voltar. Quase como morrer um pouco, nessa despedida. Quase como deixar pra trás toda uma vida, uma história, em que só resta o apego

obstinado à idéia da reinvenção do ser no novo mundo que se anuncia. E o navio passa a ser uma espécie de ventre gigante que abriga a todos, irmãos transitórios da mesma embarcação.

A travessia, então, assume o papel de protagonista e aqueles homens, antes dispersos, passam a se reconhecer. Em tudo que, de alguma forma, já foi reiterado por diversos cineastas ao retratarem essa viagem pelo oceano, a câmera de Crialese assume, aqui, mais uma vez, a força de uma beleza inigualável. Especialmente na cena da tempestade em alto mar, em que os corpos desgovernados são jogados de um lado para o outro, acompanhando a fúria das ondas que oscilam impetuosas, ele consegue ilustrar aquela dor, com a mesma precisão dramática de certos claros-escuros que vemos, por exemplo, nas telas de um Caravaggio.

Finalmente, depois do duro percurso, a chegada: o *Golden Gate*, a porta de entrada para a América. Os imigrantes que chegam a *Ellys Island* são submetidos a uma série de exames e testes para que possam ser admitidos no novo mundo.

Um viés de profunda e irônica crítica à mentalidade americana, nesse momento, denuncia a arrogância e a postura extremamente preconceituosa dos “civilizados”, em relação aos pobres ignorantes “bárbaros” que acabam de chegar. Toca-se aqui, de modo explícito, na ferida, ainda aberta e muito atual, subjacente às teorias xenófobas de eugenia e de superioridade de raças, sustentadas pelos regimes nazi-fascistas. E teremos o absurdo dessas mentalidades, revelada na justificativa dada pelos agentes americanos, ao submeterem os imigrantes recém-chegados a certos “testes de lógica”. Afirmam eles que a inteligência seria determinada geneticamente e que aqueles povos poderiam representar uma séria ameaça, se não fossem submetidos a uma triagem, já que se sabia que a falta de certas capacidades mentais revelariam uma grave doença contagiosa.

Importa notar a coragem com que, abertamente, o filme denuncia a ferrugem corrosiva do preconceito e da política de higienização, camuflada no Portão Dourado de entrada para as facilidades da nova terra. O preço para nadar nos amenos rios de leite da Califórnia (imagem recorrente, à época, para falar da fartura das terras americanas) é muito mais alto do que, de longe, se poderia supor... E parece ser justamente nisso, nesse eixo de tensão que se estabelece entre a ânsia e a necessidade de sair da terra de origem e a integração esforçada, na difícil assimilação dos novos padrões da terra de chegada, que reside uma das muitas qualidades da obra de Crialese.

Sabidamente, muito além da história da saga de italianos obrigados a buscar trabalho e vida digna no eldorado paradisíaco, o filme traz à tona a problemática atualíssima das questões migratórias de nossos tempos, em que o mapa geográfico do mundo implica novas configurações humanas.

A última cena, quase surreal, aproximará, num close, a câmera de Mancuso, Lucy e dos dois filhos, de quem só veremos as cabeças, já que os corpos estão submersos no grande mar de leite em que nadam. Uma cenoura gigante corta-lhes a frente e, satisfeitos, eles se apóiam nela, usando-a como bóia.

Gradualmente, tal como no momento inicial do filme, a câmera vai distanciando-se em movimento de ascensão, como se os sobrevoasse, e o que se nos apresenta é um imenso fundo branco, o oceano de leite em que milhares de cabeças, com seus chapéus negros, nadam.

A abertura e o final do filme são construídos, formalmente, de modo coincidente. No início, os Mancuso, peregrinos pastores sicilianos, vão diluindo-se no gigantesco universo montanhoso das pedras que parece absorvê-los por completo. Ao final, também, como que se diluem na imensidão branca do mar de leite da América. Talvez, a diferença resida em que, no primeiro momento, sejam ainda seres autênticos que integram aquele ambiente, meio homens-meio pedras, num entranhamento íntimo de convívio com a terra, que só se conhece, por meio da raiz umbilical e única da identidade e do reconhecimento.

Nadando no mar de leite, ao contrário, ainda que com todas as facilidades sedutoras e fascinantes da nova vida, os Mancuso deixam a pedra ancestral e correm o risco de não saber mais quem, de fato, são, em meio à multidão anônima dos que perambulam por aí errantes, talvez, na eterna busca de uma simples, mas verdadeira, identidade.

## Conclusão

Hoje, mais do que nunca, se alargam as questões em torno do que se passou a denominar “multiculturalismo”, tendo em vista a reconfiguração geográfica, tanto espacial, quanto política e humana destes nossos tempos.

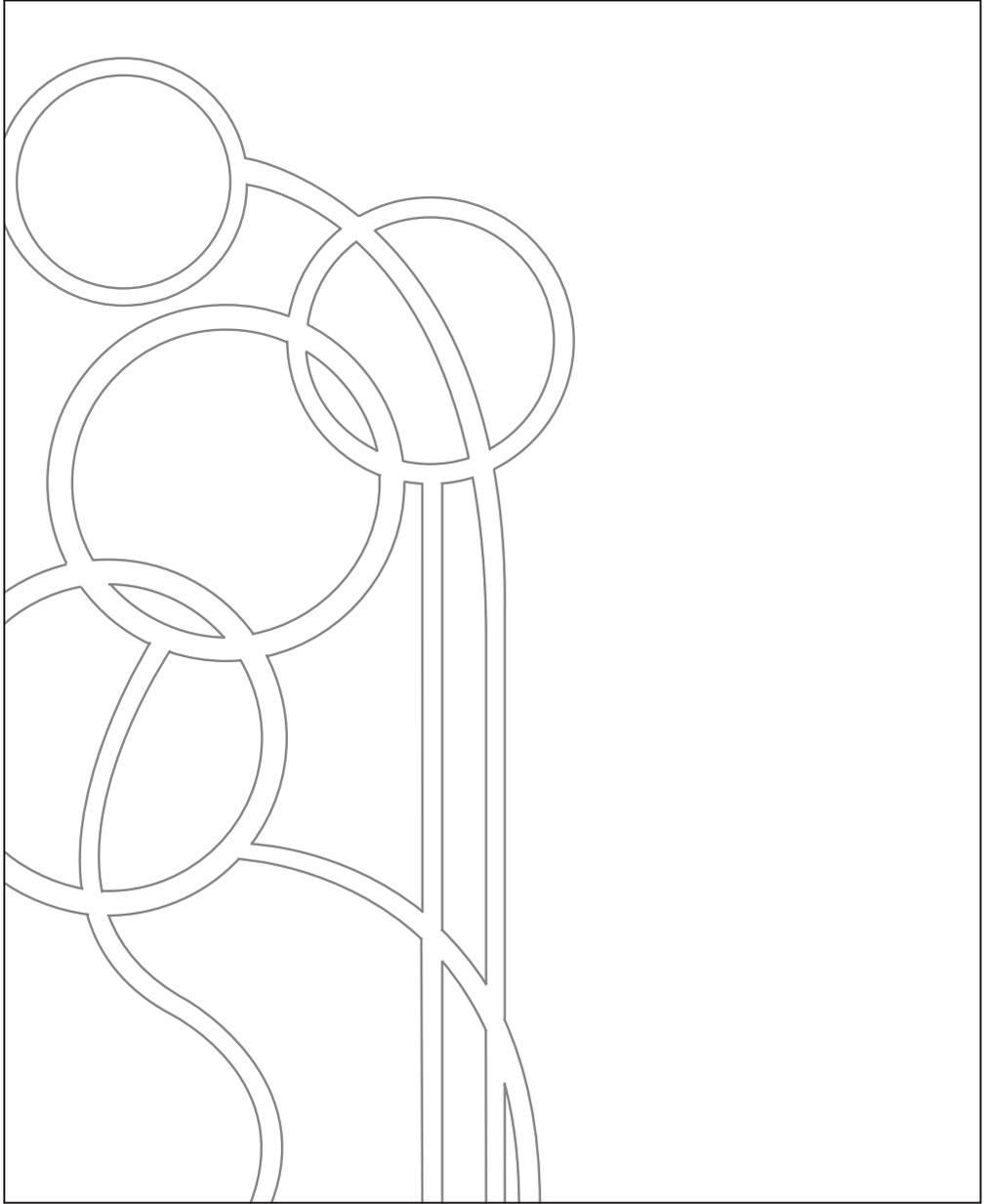
Nomes como alguns, apenas citados, de passagem, no corpo deste nosso estudo, passam a fazer parte de qualquer pesquisa que tangencie tal problemática: Giddens, Stuart Hall, Canclini, Barbero, Castells, Bauman, entre tantos outros. Os desdobramentos que vêm surgindo a partir da análise destes autores, com suas respectivas visões sobre o problema, crescem e se multiplicam, cada vez mais, na área das ciências humanísticas, sob variados campos, como, por exemplo, o do já citado de “hibridismos culturais”.

Justamente porque percebemos a urgência de abordar tais questões é que nos propusemos a analisar três linguagens cinematográficas distintas, criadas por três grandes nomes da cinematografia, não só italiana, mas internacional, tal como se deduz das páginas que, aqui, desenvolvemos.

Mais do que analisar a adaptação filmica, por exemplo, feita por Tornatore, a partir da obra de Baricco; mais do que evidenciar que o filme dos Irmãos Taviani pode ser entendido como apologia à arte cinematográfica; mais do que constatar que o filme de Crialese traz uma nova abordagem de um dos temas mais explorados pelo cinema e pela literatura, qual seja o da viagem transoceânica dos pobres imigrantes italianos, que eram obrigados a deixar a terra natal “per cercar di fare l’America”, nosso intuito foi o de ir além, buscando refletir, especialmente, como cada um destes cineastas tratou do mito da América idealizada, enquanto Paraíso de salvação.

## Referências bibliográficas

- BARICCO, A. *Novecento*: un monologo. Milano: Feltrinelli, 2002.
- CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1999.
- CASTELLS, M. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CRIALESE, E. *Nuovomondo*. Direção: Emanuele Crialese. Gênero: Aventura. Elenco: Charlotte Gainsbourg, Vincenzo Amato, Aurora Quattrocchi, Francesco Casisa, Filippo Pucillo, Federica De Cola, Isabella Ragonesse, Vincent Schiavelli, Massimo Laguardia, Filippo Luna, Andrea Prodan, Ernesto Mahieux, Robert Allyn, Adriana Angrisano, Antonio Angrisano, Cetti Arancio, Tom Bocanelli, Antonio Bruschetta, Oriana Celentano, Doriana Chierici, Nino D'Agata, etc. Duração: 124 min. País de origem: Itália/ Alemanha/ França. Idiomas: Italiano. Legendas: Português/ Inglês. Distribuidora: Imagem Filmes. Site oficial: <http://www.goldendoor-movie.com>. 2006.
- FANTIN, M. C. *A arte de narrar em Alessandro Baricco*: à procura do velho narrador que habita em cada um de nós. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Italiana) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo, 2008.
- GIDDENS, A. *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity (publisher), 1999.
- HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.
- JAMESON, F. *As marcas do visível*. Rio de Janeiro: Graal, 1 ed, 1995.
- LEVI, C. *Cristo si è fermato a Eboli*. Torino: Einaudi, 1990. p.108.
- TAVIANI, P&V. *Good Morning Babilonia*. Direção: Irmãos Taviani. Gênero: Drama. Elenco: Vincent Spano, Joaquim de Almeida, Greta Scacchi, Désirée Nosbusch, Omero Antonutti, Bérangère Bonvoisin. Duração: 120 min. País de origem: França, Estados Unidos, Itália. Região: 4. Idiomas: Italiano. Legendas: Português. Sistema de som: Dolby Digital 2.0. Formato de tela: Wildescreen. Distribuidora: Versatil. 1987.
- TORNATORE, G. *La leggenda del pianista sull'oceano*. Baseado na obra *Novecento* de Alessandro Baricco. Direção: Giuseppe Tornatore. Gênero: Drama. Elenco: Bill Nunn, Tim Roth, Pruitt Taylor Vince, Nicola Di Pinto, Gabriele Lavia, Anita Zagaria, Luis Molteni, Adriano Wajskol, Melanie Thierry, Peter Vaughan, Duração: 165 min. Produção: Itália. 1998.



## Autores

**CECILIA CASINI** – Docente da Área de Língua e Literatura Italianas no Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Formada em Letras Modernas pela *Università degli Studi di Firenze* (UNIFI), Itália, e doutora em Teoria Literária e Literatura Comparada pela FFLCH da USP.

**CLÁUDIA FÁTIMA MORAIS MARTINS** – Docente da Área de Língua Italiana no Departamento de Letras Neolatinas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. No Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da mesma universidade, atua na área de Estudos Linguísticos. Doutora em Língua e Literatura Italianas pela UFRJ, com tese sobre os jornais e revista italianos da década de 1990: “A crítica cinematográfica presente nos textos de jornais e revistas italianas”. Atualmente desenvolve pesquisa nas áreas de Análise de Discurso e Linguística Textual, sobre os seguintes temas: jornais de revistas italianos, publicidade, italiano língua estrangeira (ILE)

**ELISABETTA SANTORO** – Docente da Área de Língua e Literatura Italianas no Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Graduada em *Lingue e Letterature Straniere* na *Università degli Studi di Bari* (Itália) e em Tradução na *Ruprecht-Karls-Universität* de Heidelberg (Alemanha). Mestre em Língua e Literatura Italianas e doutora em Linguística pela USP. Publicou vários ensaios sobre temas ligados ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, interessando-se especialmente por questões relativas ao ensino do italiano no Brasil e à comparação entre italiano e português brasileiro.

**EVA J. BOUQUARD** – Doutoranda em Letras Neolatinas, Área de Língua italiana pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde, atualmente, é professora assistente temporária de Língua Italiana no curso de Graduação da Faculdade de Letras. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Italiana para Estrangeiros, atuando principalmente nos seguintes temas: discurso narrativo, passado verbal, italiano língua estrangeira (ILE) e narrativa. É integrante do grupo de pesquisa intitulado “Estudos das relações entre gêneros textuais e operações enunciativas”, na Faculdade de Letras da UFRJ, sob a coordenação das Professoras Cláudia Fátima Morais Martins e Angela Correa, a partir de 05/2008. É integrante do grupo de pesquisa intitulado “O ensino do italiano através de textos mediáticos” na Faculdade de Letras da UFRJ, sob a coordenação da Professora Cláudia Fátima Morais Martins.

**FERNANDA LANDUCCI ORTALE** – Doutora em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira pela Universidade Estadual de Campinas. É professora da área de Língua e Literatura Italianas da Universidade de São Paulo e realiza pesquisas sobre os seguintes temas: metodologias de ensino de línguas e processo de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras.

**FLORA DE PAOLI FARIA** – Doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Pós-doutora pela *Università degli Studi* de Roma. Atualmente é Professor Associado I da UFRJ, membro de corpo editorial das revistas *Interfaces* (UFRJ), *Alea - Estudos Neolatinos*, e dos *Cadernos Neolatinos* (UFRJ). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas Estrangeiras Modernas.

**HELOÍSA PEREIRA VALE** – Aluna de mestrado no programa de pós-graduação em estudos linguísticos da UFMG. Durante a graduação trabalhou dentro do projeto sobre a erosão linguística dos italianos cultos em contato prolongado com o português do Brasil, e atualmente trabalha dentro do projeto C-ORAL-BRASIL, ambos coordenados por Tommaso Raso.

**JULIA SCAMPARINI FERREIRA** – Graduada em Letras (UNICAMP), mestre em Linguística (UFRJ), e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da UFRJ. Desenvolve pesquisa sobre o cineasta Federico Fellini e seu discurso sobre a identidade italiana

**MAGALI SANCHES DURAN** - Doutora em Estudos Linguísticos pela UNESP de São José de Rio Preto, dedica-se aos estudos do léxico. Sua principal linha de pesquisa é a Lexicografia Bilingue Pedagógica, área em que já publicou vários artigos. Esse ramo da Lexicografia tem forte interface com o Ensino de Línguas Estrangeiras, o que explica o grande interesse da autora por assuntos relacionados à pedagogia do ensino de idiomas.

**MARIA CÉLIA MARTIRANI BERNARDI FANTIN** – Escritora e pesquisadora. Mestre, autora da Dissertação: FANTIN, M. C. *A arte de narrar em Alessandro Baricco: à procura do velho narrador que habita em cada um de nós*. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Italiana) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo, 2008. Autora dos livros de contos: *Recontando*. São Paulo: EDICON, 1993 e *Para que as árvores não tombem de pé/ Affinché gli alberi non cadano in piedi*. Curitiba: Travessa dos Editores, 2008.

**MARIAROSARIA FABRIS** – Professora aposentada da Universidade de São Paulo, onde atuou na Área de Língua e Literatura Italianas (DLM/FFLCH). Doutora em Artes (Cinema) pela ECA/USP, é autora de *Nelson Pereira dos Santos: um olhar neo-realista?* (1994) e *O neo-realismo cinematográfico italiano: uma leitura* (1996). Organizou a edição dos catálogos *Esplendor de Visconti* (2002) e *Roberto Rossellini: do cinema e da televisão* (2003) para o Centro Cultural São Paulo. Foi Presidente

da SOCINE, para a qual coordenou, junto com outros autores, a publicação de cinco volumes (de 2003 a 2005 e em 2009). Textos de sua autoria foram publicados em vários periódicos e em obras coletivas no Brasil e no exterior.

**OLGA ALEJANDRA MORDENTE** – Nascida em Buenos Aires, doutorou-se na Universidade de São Paulo, em Linguística pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, onde é docente e pesquisadora na área de Língua Italiana. Publicou, em coautoria, o livro *Sì all'italiano: grammatica italiana per brasiliani* (São Paulo, Nobel: 1994). Atualmente participa de projetos de pesquisa sobre o italiano falado em São Paulo e sobre o ensino instrumental de línguas estrangeiras.

**PRISCILA ROCHA** – Mestre em Língua italiana sobre a orientação da Prof. Annita Gullo e com coorientação de Maria Eugenia Lamoglia Duarte na UFRJ, no ano de 2008. Professora de língua italiana.

**ROSEMARY IRENE CASTAÑEDA ZANETTE** - Mestre em Língua e Literatura Italianas pela USP e doutoranda em Linguística pela mesma instituição. Atua como docente efetiva do Curso de Letras Português/Italiano na UNIOESTE, Cascavel, desde agosto de 2006. Autora de trabalhos sobre aspectos culturais da relação Brasil/Itália e sobre terminologia, entre os quais “O contato do público com os termos técnicos do turismo”, publicado pela revista *Estudos Linguísticos*, de 2008.

**SILVIA LA REGINA** – Docente de Língua e Literatura Italianas do Instituto de Letras da UFBA; seus interesses principais – refletidos em suas publicações – incluem a literatura italiana contemporânea, a obra de Gregório de Matos, a literatura brasileira contemporânea, a tradução literária. Atualmente sua pesquisa é sobre a biografia literária.

**SONIA CRISTINA REIS** – Docente da Área de Língua e Literatura Italianas do Departamento de Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. No Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da mesma universidade, atua na área de Estudos Literários e Estudos Linguísticos. Doutora em Língua e Literatura Italianas pela UFRJ, com tese sobre a obra de Luigi Malerba e a Literatura Italiana Contemporânea: “A narrativa de Luigi Malerba: escritura de transição da Literatura Italiana”. Pesquisa atualmente nas áreas de Literaturas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura italiana, Luigi Malerba, Gruppo 63, Alberto Savinio, intertextualidade e análise do discurso.

**TOMMASO RASO** – É professor adjunto de linguística na UFMG; foi professor associado na Universidade de Veneza (Itália) onde desenvolveu trabalhos principalmente em filologia medieval e sobre a escrita profissional. Atualmente coordena dois projetos: o projeto C-ORAL-BRASIL, coleta de

corpus de fala espontânea do português do Brasil, e o estudo da erosão em falantes cultos de língua materna italiana em contato prolongado com o português do Brasil.

**VINCENZO DI BONAVENTURA** – Graduado em Línguas e Literaturas Estrangeiras na *Università “Gabriele D’Annunzio”* di Chieti-Pescara com tese de Graduação em Língua e Literatura Portuguesas sobre “*Fontamara e Vidas Secas: il potere della parola e la parola al potere*”. Realiza pesquisas sobre Ignazio Silone e Graciliano Ramos.

# Normas para publicação

A Revista de Italianística é uma publicação semestral da Área de Língua e Literatura Italiana do Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

As colaborações devem versar sobre temas relativos à língua, à literatura e à cultura italiana, ao ensino do italiano, aos problemas da imigração italiana e às relações culturais entre Brasil e Itália, no âmbito da área de Letras.

Os trabalhos serão submetidos ao Conselho Editorial.

As opiniões expressas nos trabalhos apresentados, assim como a exatidão das referências bibliográficas, são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

## As colaborações devem respeitar as seguintes normas:

- Artigos e ensaios: de cinco a quinze laudas
- Resenhas: de uma a cinco laudas
- Fonte: Times New Roman 12; espaço duplo
- As referências bibliográficas devem seguir as regras da ABNT.
- As colaborações podem ser redigidas em italiano ou em português.
- Os artigos e ensaios deverão ser inéditos e vir acompanhados de resumos (até 30 palavras) em português, italiano e inglês e de até cinco palavras-chave nas três línguas.
- Pede-se que seja enviada, em arquivo à parte, uma breve nota biobibliográfica (até 400 caracteres), em que constem nome completo do autor, titulação, instituição à qual está vinculado, cargos e publicações mais relevantes, bem como endereço para correspondência.
- O envio dos textos implica a cessão imediata e sem ônus dos direitos autorais para a revista, sendo que o autor continua a deter todos os direitos autorais para publicações posteriores.

## Envio de trabalhos e correspondência para:

Conselho Editorial

Revista de Italianística

DLM/FFLCH/USP

Av. Luciano Gualberto 403 | CEP 05508-900 | São Paulo/SP (Brasil)

Tel. (011) 3091 4503 | (Fax) (011) 3091 5041

PROJETO GRÁFICO E CAPA  
RENATA BUONO - BUONO DISEGNO

DIAGRAMAÇÃO  
Jorge Custódio

PREPARAÇÃO E REVISÃO  
LETIZIA ZINI ANTUNES

IMPRESSÃO  
GRÁFICA DA FFLCH-USP

FONTES  
CHRONICLE TEXT, CHRONICLE DISPLAY, TIMES

