



INTERNATIONAL  
INTEGRALIZE  
SCIENTIFIC



**ed.44**

FEVEREIRO

2025

ISSN/3085-654X



INTERNATIONAL  
**INTEGRALIZE**  
SCIENTIFIC

**ed.44**

F E V E R E I R O

2 0 2 5

ISSN/3085-654X



**INTERNATIONAL  
INTEGRALIZE  
SCIENTIFIC**

#### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Biblioteca da EDITORA INTEGRALIZE, (SC) Brasil

International Integralize Scientific. 44ª ed. Fevereiro/2025. Florianópolis - SC

Periodicidade Mensal

Texto predominantemente em português, parcialmente em inglês e espanhol

ISSN/2675-5203

1 - Ciências da Administração

2 - Ciências Biológicas

3 - Ciências da Saúde

7 - Linguística, Letras e Arte

8 – Ciências Jurídicas

4 - Ciências Exatas e da Terra

5 - Ciências Humanas/ Educação

6 - Ciências Sociais Aplicadas

9 – Tecnologia

10 – Ciências da Religião /Teologia



**INTERNATIONAL  
INTEGRALIZE  
SCIENTIFIC**

**Dados Internacionais de  
Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca da Editora Integralize - SC – Brasil**

Revista Científica da EDITORA INTEGRALIZE- 44ª ed. Fevereiro/2025  
Florianópolis-SC

**PERIODICIDADE MENSAL**

Texto predominantemente em Português,  
parcialmente em inglês e espanhol.  
ISSN/3085-654X

1. Ciências da Administração
2. Ciências Biológicas
3. Ciências da Saúde
4. Ciências Exatas e da Terra
5. Ciências Humanas / Educação
6. Ciências Sociais Aplicadas
7. Ciências Jurídicas
8. Linguística, Letras e Arte
9. Tecnologia
10. Ciências da Religião / Teologia



**INTERNATIONAL  
INTEGRALIZE  
SCIENTIFIC**

## EXPEDIENTE

### INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC

ISSN/3085-654X

É uma publicação mensal, editada pela  
EDITORA NTEGRALIZE | Florianópolis - SC

Florianópolis-SC

Rodovia SC 401, Bairro Saco Grande, CEP 88032-005.

**Contato: (49) 99176-6732**

**<https://www.iiscientific.com>**

#### **Diretor Geral**

Luan Trindade

#### **Diretor Financeiro**

Bruno Garcia Gonçalves

#### **Diretora Administrativa**

Vanessa Sales

#### **Diagramação**

Balbino Júnior

#### **Conselho Editorial**

Marcos Ferreira

#### **Editora-Chefe**

Prof. PhD Vanessa Sales

#### **Editores**

Prof. PhD Hélio Sales Rios

Prof. Dr. Rafael Ferreira da Silva

Prof. Dr. Francisco Rogério Gomes da Silva

Prof. Dr. Fábio Terra Gomes Júnior

Prof. Dr. Daniel Laiber Bonadiman

#### **Técnica Editorial**

Rayane Souza

#### **Auxiliar Técnica**

Rayane Rodrigues

#### **Editores Auxiliares**

Reviane Francy Silva da Silveira

James Melo de Sousa

Priscila de Fátima Lima Schio

Lucas Teotônio Vieira

Permitida a reprodução de pequenas partes dos artigos, desde que citada a fonte.



**INTERNATIONAL  
INTEGRALIZE  
SCIENTIFIC**

**INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC  
ISSN/3085-654X**

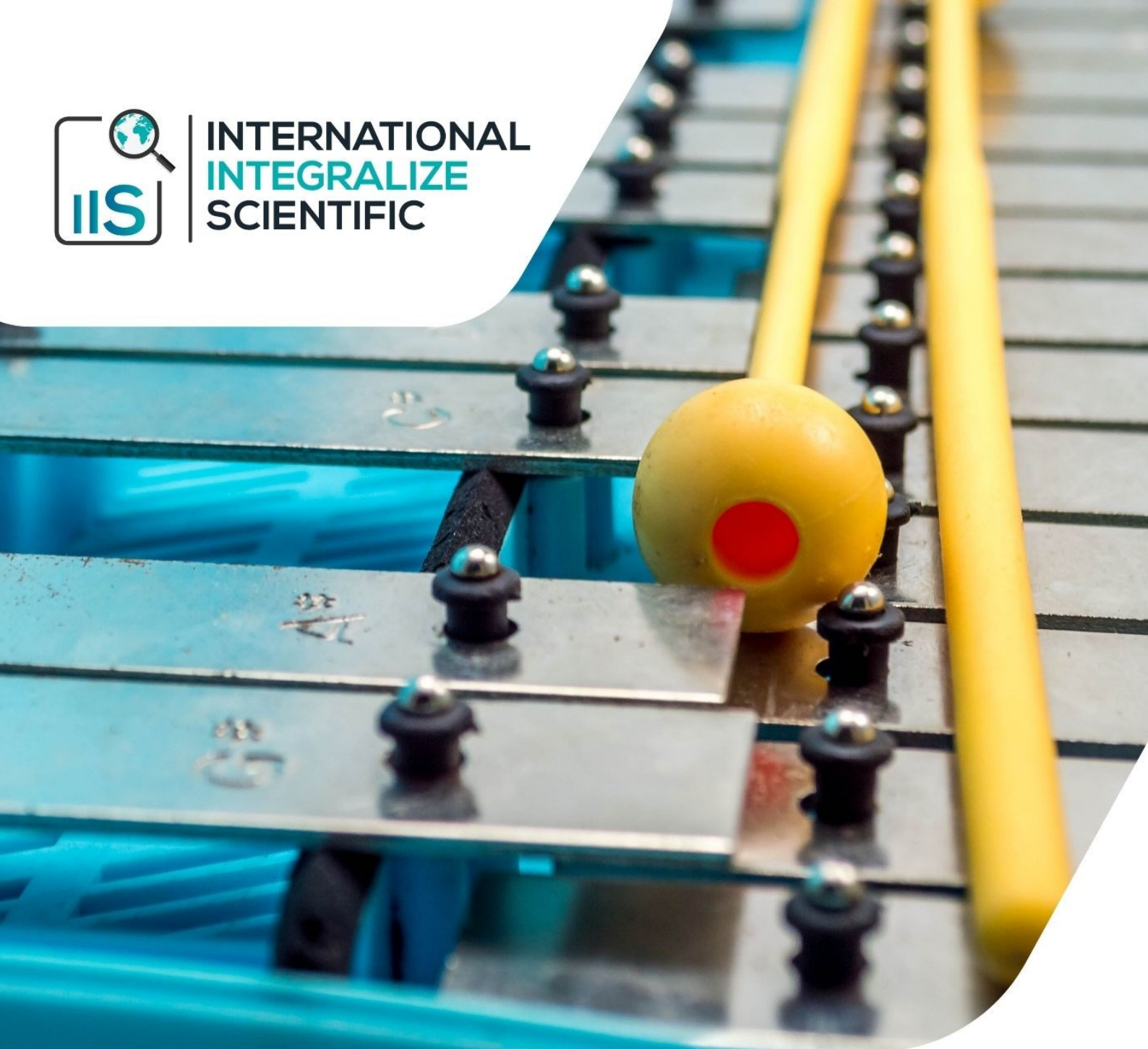
É uma publicação mensal editada pela  
EDITORA INTEGRALIZE.  
Florianópolis – SC  
Rodovia SC 401, 4150, bairro Saco Grande, CEP 88032-005  
Contato (49) 99176-6732  
<https://www.iiscientific.com>

**EDITORA-CHEFE**  
Dra. Vanessa Sales

Os conceitos emitidos nos artigos são de  
responsabilidade exclusiva de seus Autores.



INTERNATIONAL  
INTEGRALIZE  
SCIENTIFIC



ISSN/3085-654X

ed.44  
FEVEREIRO  
2025

# LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTE

LINGUISTICS, LETTERS AND ART

**LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTE**

**INFLUÊNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO CEREBRAL.....10**

**Autor:** **KATIA CAMPOS PINHEIRO**

**Contato:** Katia.pinheiro@enova.educacao.ba.gov.br

**Orientador:**

**INFLUENCE OF MUSIC ON BRAIN DEVELOPMENT**

**INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN EL DESARROLLO DEL CEREBRO**

**ENTRE LÍNGUA E DIALETO: A PRESENÇA VIVA DO NAPOLITANO NO ROMANCE “CERTI BAMBINI” DE DIEGO DE SILVA.....17**

**Autor:** **FABÍOLA PEREIRA RODRIGUES FIGUEIRA**

**Contato:** fabiolarodriguesrj@gmail.com

**Orientador:** Prof. Dr. Hélio Sales Rios.

**BETWEEN LANGUAGE AND DIALECT: THE LIVING PRESENCE OF NEAPOLITAN IN DIEGO DE SILVA'S NOVEL “CERTI BAMBINI”.**

**ENTRE LENGUA Y DIALECTO: LA PRESENCIA VIVA DEL NAPOLITANO EN LA NOVELA “CERTI BAMBINI” DE DIEGO DE SILVA.**

**REALISMO LINGUÍSTICO EM CENA: O DIALETO NAPOLITANO NO TERCEIRO ATO DE “NATALE IN CASA CUIPELLO”.....25**

**Autor:** **FABÍOLA PEREIRA RODRIGUES FIGUEIRA**

**Contato:** fabiolarodriguesrj@gmail.com

**Orientador:** Prof. Dr. Hélio Sales Rios.

**LINGUISTIC REALISM ON STAGE: THE NEAPOLITAN DIALECT IN THE THIRD ACT OF “NATALE IN CASA CUIPELLO”.**

**REALISMO LINGÜÍSTICO EN ESCENA: EL DIALECTO NAPOLITANO EN EL TERCER ACTO DE “NATALE IN CASA CUIPELLO”.**

**STORYTELLING: ANÁLISE DE NARRATIVAS DE MARKETING NA ERA DIGITAL.....37**

**Autor:** **FABÍOLA PEREIRA RODRIGUES FIGUEIRA**

**Contato:** fabiolarodriguesrj@gmail.com

**Orientador:** Prof. Dr. Hélio Sales Rios.

**STORYTELLING: ANALYSIS OF MARKETING NARRATIVES IN THE DIGITAL ERA**

**STORYTELLING: ANÁLISIS DE NARRATIVAS DE MARKETING EN LA ERA DIGITAL**

**POEMA E POESIA: DOIS UNIVERSOS DISTINTOS.....49**

**Autor:** **JOSÉ FERNANDES FERREIRA**

**Contato:** pppzefernandes@gmail.com

**Orientador:** Prof. Dr. Alcenir Seixas dos Santos

**POEM AND POETRY: TWO DISTINCT UNIVERSES**

**POEMA Y POESÍA: DOS UNIVERSOS DISTINTOS**

**RITMO: A PRINCIPAL CARACTERÍSTICA DO VERSO.....57**

**Autor:** **JOSÉ FERNANDES FERREIRA**

**Contato:** pppzefernandes@gmail.com

**Orientador:**

**RHYTHM: THE MAIN CHARACTERISTIC OF VERSE**

**RITMO: PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL VERSO**



<b>METRIFICAÇÃO: A MEDIDA DOS VERSOS REGULARES.....</b>	<b>65</b>
<b>Autor: JOSÉ FERNANDES FERREIRA</b>	
<b>Contato:</b> pppzefernandes@gmail.com	
<b>Orientador:</b>	
<b>METRIFICATION: THE MEASURE OF REGULAR VERSES</b>	
<b>MEDICIÓN: LA MEDICIÓN DE LOS VERSOS REGULAR</b>	
<b>O VERSO E OS SEUS MODOS DE SE APRESENTAR NO POEMA.....</b>	<b>76</b>
<b>Autor: JOSÉ FERNANDES FERREIRA</b>	
<b>Contato:</b> pppzefernandes@gmail.com	
<b>Orientador:</b> Prof. Alcenir Seixas dos Santos	
<b>THE VERSE AND ITS WAYS OF PRESENTING ITSELF IN THE POEM</b>	
<b>EL VERSO Y SUS FORMAS DE PRESENTARSE EN EL POEMA</b>	
<b>CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
<b>.....</b>	<b>86</b>
<b>Autor: VERITHANI MÜLLER FERREIRA</b>	
<b>Contato:</b> verithani@gmail.com	
<b>Orientador:</b> Prof. Dr. Esmeraldo Soares dos Santos Souza	
<b>STORYTELLING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION</b>	
<b>LA NARRACIÓN DE CUENTOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL</b>	
<b>ESTIMULANDO A IMAGINAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>95</b>
<b>Autor: VERITHANI MÜLLER FERREIRA</b>	
<b>Contato:</b> verithani@gmail.com	
<b>Orientador:</b> Prof. Dr. Esmeraldo Soares dos Santos Souza	
<b>STIMULATING CHILDREN'S IMAGINATION</b>	
<b>ESTIMULAR LA IMAGINACIÓN DE LOS NIÑOS</b>	
<b>O PAPEL DA MÚSICA NO ENSINO DE INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>102</b>
<b>Autor: VILMA GOMES DE LACERDA SOUSA</b>	
<b>Contato:</b> vilmagomes242@gmail.com	
<b>Orientador:</b> Prof. Pós-Doutor Jose Carlos Guimarães Junior	
<b>THE ROLE OF MUSIC IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN ELEMENTARY EDUCATION</b>	
<b>EL PAPEL DE LA MÚSICA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA</b>	

**INFLUÊNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO CEREBRAL**  
**INFLUENCE OF MUSIC ON BRAIN DEVELOPMENT**  
**INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN EL DESARROLLO DEL CEREBRO**

Katia Campos Pinheiro

Katia.pinheiro@enova.educacao.ba.gov.br

PINHEIRO, Katia Campos. **Influência da música no desenvolvimento cerebral**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.44, p. 10 – 16, Fevereiro/2025. ISSN - 2675-5203/ 3085-654X

## RESUMO

Este estudo trata a influência da música no desenvolvimento cerebral, buscando compreender como a prática musical afeta processos cognitivos e emocionais e contribui para a saúde cerebral e a interação social. O objetivo é analisar a relação entre a música e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais, além de explorar sua aplicação em contextos de reabilitação e suporte ao envelhecimento. A metodologia adotada consiste em uma revisão bibliográfica, baseada na análise de fontes científicas que discutem e informam os impactos da música na cognição, nas emoções e no comportamento social. Os resultados preliminares indicam que a música exerce ação significativa na estimulação do sistema nervoso central, facilitando o acesso a memórias e emoções, promovendo a concentração e o controle de impulsos e estimulando a comunicação interpessoal. A prática musical, aplicada de forma sistemática e criativa, revela-se eficiente para favorecer o equilíbrio emocional e preservar habilidades cognitivas, especialmente em populações como idosos e pessoas em reabilitação cognitiva. Estes achados sugerem que a música pode ser um recurso relevante em contextos educacionais e terapêuticos, com potencial para promover o bem-estar cognitivo e emocional, reforçando a importância de novas pesquisas sobre sua aplicação prática em diferentes grupos populacionais.

**Palavras-chave:** Música. Desenvolvimento cerebral. Cognição. Emoções.

## SUMMARY

This study addresses the influence of music on brain development, seeking to understand how musical practice affects cognitive and emotional processes and contributes to brain health and social interaction. The objective is to analyze the relationship between music and the development of cognitive and emotional skills, in addition to exploring its application in rehabilitation and aging support contexts. The methodology adopted consists of a bibliographical review, based on the analysis of scientific sources that discuss and inform the impacts of music on cognition, emotions and social behavior. Preliminary results indicate that music has a significant effect on stimulating the central nervous system, facilitating access to memories and emotions, promoting concentration and impulse control and stimulating interpersonal communication. Musical practice, applied systematically and creatively, proves to be efficient in promoting emotional balance and preserving cognitive abilities, especially in populations such as the elderly and people undergoing cognitive rehabilitation. These findings suggest that music can be a relevant resource in educational and therapeutic contexts, with the potential to promote cognitive and emotional well-being, reinforcing the importance of further research on its practical application in different population groups.

**Keywords:** Music. Brain development. Cognition. Emotions.

## RESUMEN

Este estudio aborda la influencia de la música en el desarrollo del cerebro, buscando comprender cómo la práctica musical afecta los procesos cognitivos y emocionales y contribuye a la salud del cerebro y la interacción social. El objetivo es analizar la relación entre la música y el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales, además de explorar su aplicación en contextos de rehabilitación y apoyo al envejecimiento. La metodología adoptada consiste en una revisión bibliográfica, basada en el análisis de fuentes científicas que discuten e informan los impactos de la música en la cognición, las emociones y el comportamiento social. Los resultados preliminares indican que la música tiene un efecto significativo en la estimulación del sistema nervioso central, facilitando el acceso a los recuerdos y las emociones, promoviendo la concentración y el control de los impulsos y estimulando la comunicación interpersonal. La práctica musical, aplicada de forma sistemática y creativa, demuestra ser eficaz para promover el equilibrio emocional y preservar las capacidades cognitivas, especialmente en poblaciones como las personas mayores y las personas en rehabilitación cognitiva. Estos hallazgos sugieren que la música puede ser un recurso relevante en contextos educativos y terapéuticos, con el potencial de promover el bienestar cognitivo y emocional, lo que refuerza la importancia de realizar más investigaciones sobre su aplicación práctica en diferentes grupos de población.

**Palabras clave:** Música. Desarrollo cerebral. Cognición. Emociones.

## INTRODUÇÃO

O estudo sobre a influência da música no desenvolvimento cerebral tem ganhado relevância nas últimas décadas, impulsionado por descobertas acerca das práticas artísticas na saúde mental e no desenvolvimento cognitivo. A música, em particular, destaca-se como uma forma de arte capaz de afetar diretamente o sistema nervoso central, estimulando áreas associativas do cérebro que integram percepções e emoções.

A compreensão de como a prática musical contribui para o funcionamento cerebral e a qualidade de vida, tanto em contextos terapêuticos quanto educacionais, emerge como um tema de interesse crescente na área de neurociências e saúde mental (Sotta; Piazzetta, 2022; Bueno; Fernandes; Costa, 2023). No entanto, a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre essa relação complexa entre música e cognição representa um problema de pesquisa que este estudo busca explorar.

A discussão sobre a função da música no desenvolvimento e na preservação de habilidades cognitivas tem relevância tanto social quanto acadêmica. Em um cenário onde questões relacionadas à saúde mental ganham visibilidade, compreender o papel da música como recurso terapêutico pode oferecer alternativas não invasivas e de baixo custo para a promoção do bem-estar cognitivo. Para a academia, o aprofundamento nesse tema contribui para a ampliação do conhecimento interdisciplinar, abrangendo neurociência, psicologia, educação e terapias alternativas, permitindo o desenvolvimento de intervenções que considerem as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano.

A metodologia deste estudo é baseada em uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, na qual foram analisados textos científicos que abordam os impactos da música na cognição e nas emoções. Esta abordagem permite uma análise detalhada das evidências disponíveis, sem a limitação de observações diretas, favorecendo uma compreensão abrangente e fundamentada sobre a influência da música no cérebro humano (Santos, 2019).

Como aponta Santos (2019, p. 15), “é importante denotar conhecimento crítico em sua revisão bibliográfica”, pelo fato de que esta será a base teórica do estudo e a possibilidade de esclarecimentos sobre o que tem sido pesquisado.

Através da análise de estudos sobre a prática musical e sua relação com o desenvolvimento cerebral, este trabalho visa contribuir para o entendimento das potencialidades da música como recurso para o aprimoramento da saúde mental e da qualidade de vida em diferentes contextos.

Os resultados preliminares desta pesquisa sugerem que a prática musical tem impactos significativos no desenvolvimento e na preservação de funções cognitivas, como a memória, a concentração e o controle emocional. Evidências apontam que a música não apenas ativa regiões cerebrais ligadas à percepção auditiva, mas também estimula áreas associativas complexas, promovendo integração entre diferentes sistemas cerebrais e contribuindo para a manutenção de habilidades cognitivas e afetivas.

As contribuições deste estudo visam ampliar a compreensão sobre a música como uma ferramenta acessível e de potencial terapêutico para a saúde cerebral. Ao explorar a relação entre música e cognição, pretendeu-se fornecer subsídios teóricos que possam embasar futuras intervenções clínicas e educacionais, promovendo a utilização da música em ambientes voltados à saúde e ao desenvolvimento humano.

Este estudo pretende, ainda, estimular novas pesquisas interdisciplinares que possam aprofundar os mecanismos de ação da música no cérebro, contribuindo para a elaboração de políticas de saúde pública e programas educacionais que integrem a prática musical como recurso de promoção da qualidade de vida e do bem-estar cognitivo.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **RELAÇÃO ENTRE MÚSICA E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO**

A música pode ser entendida como uma tecnologia acessível, especialmente considerando a relevância da musicalidade em diversas culturas. Quando estruturada de maneira sistemática e criativa, a música é vista como uma tecnologia inovadora, pois permite a expressão de emoções, a comunicação entre indivíduos e a ênfase em aspectos saudáveis dos clientes.

Além disso, a música se configura como um recurso que contribui para o desenvolvimento pessoal, o equilíbrio emocional e a integração do indivíduo no ambiente em que reside, favorecendo o aprimoramento de potencialidades e a associação de experiências vividas. A utilização da música em grupos propicia o estímulo à criatividade, ao relaxamento e à recreação. Mesmo indivíduos sem habilidades musicais podem ser incentivados a tocar instrumentos simples, enquanto a movimentação e a dança são atividades que podem ser igualmente promovidas. Assim, em função das possibilidades lúdicas que a música oferece, ela é um facilitador da interação social(Rode; Capizzani, 2021).

Como qualquer outra forma de arte, a música apresenta uma ampla representação neuropsicológica, estabelecendo um acesso direto à afetividade, controle de impulsos, emoções e motivação. Ela é capaz de estimular a memória não verbal por meio das áreas associativas secundárias, que possibilitam o acesso direto ao sistema de percepções integradas, interligando diferentes áreas associativas do cérebro e unificando as diversas sensações(Gouveia, 2022). Essa função requer a execução de múltiplas operações mentais, como a interpretação de ritmos, harmonias e timbres, além de envolver a expressão motora e processos cognitivos e emocionais na formação de um complexo interpretativo da música(Gouveia, 2022).

No contexto da reabilitação cognitiva, são empregadas atividades que mantêm ativos aspectos como a concentração, a sequência de pensamento, a atenção e a capacidade de escolha dos idosos. Através dessas atividades, estimula-se a utilização e a preservação das capacidades remanescentes, o que resulta em um processo de manutenção e prevenção(Guerra; Almeida; Souza, 2022).

No estudo de Areias (2016), evidencia-se que a música é significativa ao estimular as células cerebrais, aumentando os níveis de serotonina, o que pode contribuir para a melhoria do humor e da disposição. Para os idosos, muitas canções estão associadas a memórias alegres ou tristes, facilitando uma melhor interação em situações de insônia, depressão ou no caso de pacientes com demência ou Alzheimer.

Além disso, a música pode aprimorar a comunicação, promovendo a destreza da linguagem(Taborda; Silva, 2021). Em cenários de demência avançada, a música tem demonstrado eficácia na minimização do comprometimento da comunicação entre os

indivíduos afetados e as pessoas ao seu redor. As expressões faciais observadas corroboram a perspectiva de pesquisadores que afirmam que a linguagem musical possui um efeito significativo na evocação de emoções e sentimentos humanos, como a alegria, que é frequentemente notada durante intervenções musicais (Silva *et al.*, 2023).

As evidências até então apresentadas, em relação à influência da música no desenvolvimento cognitivo, indicam que essa forma de arte desempenha uma ação relevante na promoção de habilidades cognitivas e emocionais. O uso da música como uma ferramenta no contexto educacional e terapêutico demonstra a capacidade dessa prática de estimular a atividade cerebral e fomentar a interação social, contribuindo para o aprimoramento das funções cognitivas (Oliveira, 2013). Além disso, a música se revela eficaz na manutenção da concentração e no incentivo à atividade mental em populações como os idosos, ajudando na preservação das capacidades cognitivas remanescentes.

A relevância da música se estende à sua capacidade de facilitar a memória não verbal e a expressão emocional, elementos fundamentais para a construção de um desenvolvimento cognitivo saudável (Aguilar, 2004). A interação com a música proporciona um ambiente favorável à expressão e à comunicação, destacando sua importância em processos reabilitativos e de desenvolvimento pessoal. Através das diferentes abordagens teóricas que fundamentam o estudo do desenvolvimento cognitivo, torna-se evidente que a música não é apenas uma forma de entretenimento, mas um recurso valioso para o crescimento e a integração do indivíduo em seu contexto social e emocional (Souza, 2001; Aguiar, 2004).

Portanto, a relação entre música e desenvolvimento cognitivo revela um campo promissor que, além de contribuir para a compreensão das funções cognitivas humanas, oferece possibilidades práticas para intervenções educacionais e terapêuticas, com o potencial de aprimorar a qualidade de vida de diversos grupos, especialmente aqueles que enfrentam desafios cognitivos. Os estudos nesta área são fundamentais para aprofundar o entendimento sobre as interações entre música e processos cognitivos, promovendo, assim, o desenvolvimento humano em suas diversas dimensões.

## **INFLUÊNCIA DA MÚSICA NAS EMOÇÕES E NO COMPORTAMENTO SOCIAL**

A relação entre emoções, comportamento social e saúde cerebral é um campo de crescente interesse nas pesquisas científicas, especialmente considerando a influência mútua que esses fatores exercem uns sobre os outros (Scarpato, 2016; Nogueira; Brandão, 2020; Alves Silva *et al.*, 2023). As emoções influenciam na maneira como os indivíduos interagem socialmente, influenciando tanto a qualidade das relações interpessoais quanto a regulação emocional.

Podemos perceber que a música sempre esteve presente no universo mesmo antes da chegada dos seres humanos. Os sons presentes na natureza, nos cantos dos pássaros e o barulho das cachoeiras contribuíram de alguma forma para a construção da música contemporânea. A música foi utilizada como uma alternativa de encontrar a cura de enfermidades do corpo e da alma, de acordo com as crenças de cada geração, que de forma medicinal, buscavam a causa das doenças através de compreensões metafísicas e naturalistas. Assim, a busca para explicar as enfermidades que atingem o homem, através de eventos naturais e das doenças mentais, a

música e a dança continuaram seu papel ao longo dos tempos, na busca de uma possível cura de maneira terapêutica.

Compreender essa dinâmica é essencial, pois as emoções podem afetar o funcionamento cognitivo, contribuindo para o desenvolvimento ou o agravamento de condições neuropsiquiátricas. Assim, a investigação da saúde cerebral em conexão com as emoções e comportamentos sociais pode oferecer entendimentos para intervenções que visem promover o bem-estar(Scarparo, 2016; Nogueira; Brandão, 2020; Alves Silva *et al.*, 2023).

Estudos indicam que a saúde cerebral não se limita apenas a aspectos cognitivos, mas também está intrinsecamente relacionada ao equilíbrio emocional e às interações sociais(Ribeiro *et al.*, 2020; Oliveira Almeida *et al.*, 2024). A prática de atividades que fomentam a expressão emocional e a comunicação interpessoal, como a música e outras formas de arte, tem demonstrado impactos positivos na saúde mental e no funcionamento cerebral(Silva *et al.*, 2022).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões deste estudo sobre a influência da música no desenvolvimento cerebral indicam o quanto o reconhecimento da música como terapia se faz importante, visto que é repleta de benefícios associados a uma série de processos cognitivos e emocionais, fundamentais para a saúde mental e a integração social. Além disso, ela tem a capacidade de ativar diversas regiões do nosso cérebro, por impacta o campo mental e emocional dos seres humanos.

A análise sugere que a música age como uma ferramenta de desenvolvimento pessoal e reabilitação, promovendo estímulos que facilitam tanto a expressão emocional quanto a capacidade de comunicação. Dessa forma, a música se revela uma prática capaz de reforçar o funcionamento cerebral e a coesão social, sendo relevante para a preservação de habilidades cognitivas e para a interação interpessoal. Nesse sentido, a influência da música no comportamento humano pode ser aplicada de forma intencional e positiva no nosso dia a dia. Isso porque a música é capaz de estimular emoções que influenciam a forma com que nos sentimos, podendo nos deixar mais animados, saudosistas, tristes e até concentrados. Percebe-se que a música tem uma função também de estimulação psicofísica, pois manifesta expressões corporais nos os sujeitos que, ao escutar uma canção, podem mudar as expressões faciais e fazer movimentar algumas partes do corpo no ritmo da música. É algo até mesmo espontâneo.

Além disso, as evidências discutidas apontam que o impacto da música sobre o sistema nervoso central pode ser ampliado em intervenções terapêuticas, especialmente em grupos como idosos, pessoas com transtornos de memória e indivíduos em reabilitação cognitiva. Proporciona também ao ser humano a possibilidade de compreender o outro e a si mesmo e recordar momentos já vividos. A música afeta nossas emoções, seja nos momentos de alegria, tristeza, empolgação ou introspecção e o repertório musical sonoro poderá ter um papel importante na vida de cada indivíduo. Tais atitudes serão determinadas por vários fatores, inclusive o contexto social e a cultura de cada pessoa. Ele pode ressoar nossas experiências e valores, garantindo uma conexão emocional. Portanto, a escolha consciente de músicas poderá influenciar também no humor de maneira significativa.

Percebe-se que a música tem uma função também de estimulação psicofísica, pois manifesta expressões corporais nos os sujeitos que, ao escutar uma canção, podem mudar as expressões faciais e fazer movimentar algumas partes do corpo no ritmo da música. É algo até mesmo espontâneo.

Como constatado nesse artigo, a música não apenas facilita a evocação de memórias e emoções, mas também estimula conexões cerebrais ligadas à afetividade e ao controle de impulsos. As descobertas indicam que os efeitos positivos da música sobre a cognição e as emoções se manifestam em vários aspectos da saúde cerebral, fica claro que a música exerce influência positivas referentes ao comportamento humano no âmbito pessoal e social, podendo assim, influenciar ainda na qualidade de vida das pessoas, sugerindo que sua integração em contextos educacionais e clínicos oferece potenciais benefícios tanto na prevenção quanto na melhoria do bem-estar cognitivo e social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Vera Teixeira. O verbal e o não verbal. UNESP, 2004.
- ALVES SILVA, Mauri et al. Neurociência: uma abordagem sobre as emoções e o processo de aprendizagem cerebral. *Revista Amor Mundi*, v. 4, n. 9, p. 47-58, 2023.
- AREIAS, José Carlos. A música, a saúde e o bem-estar. *Nascer e Crescer*, Porto, v. 25, n. 1, p. 7-10, mar. 2016.
- BUENO, Matheus Galbardi; FERNANDES, Evelyn Cristina; COSTA, Cristiane Aparecida. Neurociência da música: o papel da musicoterapia na estabilidade mental. *Anais da Jornada Científica dos Campos Gerais*, v. 21, 2023.
- GOUVEIA, Cristiana. A influência da música no neurodesenvolvimento infantil: apontamentos neuropsicológicos. *Mosaico: Estudos em Psicologia*, v. 10, n. 1, p. 67-84, 2022.
- NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O processo de civilização e o controle das emoções – alterações sociais e percepção da infância. *Revista Educação em Questão*, v. 58, n. 57, 2020.
- OLIVEIRA ALMEIDA, Bruna Hellen et al. A terapia do psicodrama no diagnóstico do paciente no processo psicoterapêutico na busca do equilíbrio emocional, sentimental e saúde mental. *Epitaya E-books*, v. 1, n. 57, p. 79-96, 2024.
- OLIVEIRA, Pedro Alves de. Música e arteterapia como recurso terapêutico nas dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento humano. *Construção Psicopedagógica*, v. 21, n. 22, p. 111-131, 2013.
- RIBEIRO, Eliane Gusmão et al. Saúde mental na perspectiva do enfrentamento à COVID-19: manejo das consequências relacionadas ao isolamento social. *Revista Enfermagem e Saúde Coletiva-REVESC*, v. 5, n. 1, p. 47-57, 2020.
- RODE, Giovana Bennert; CAPIZZANI, Bianca Corrêa. Sociedade, cérebro e música. *Anais da Feira do Conhecimento Tecnológico e Científico*, n. 22, 2021.
- SANTOS, Hercules Pimenta. O professor diante da demanda do aluno do século XXI: trabalhando com tecnologias e mídias de potencial educativo. *Debates em Educação*, v. 11, n. 24, p. 245-258, 2019. Disponível em: [https://www.academia.edu/40220011/o\\_professor\\_diante\\_da\\_demanda\\_do\\_aluno\\_do\\_s%C3%89culo\\_xxi\\_trabalhando\\_com\\_tecnologias\\_e\\_m%C3%8Ddias\\_de\\_potencial\\_educativo](https://www.academia.edu/40220011/o_professor_diante_da_demanda_do_aluno_do_s%C3%89culo_xxi_trabalhando_com_tecnologias_e_m%C3%8Ddias_de_potencial_educativo). Acesso em: 5 set. 2024.
- SCARPARO, Mariella Ometto. Comportamento social e volume de substância branca cerebral em adolescentes vítimas de maus tratos. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- SILVA, Amanda Stefani Torquato et al. Percepção de usuários em relação às práticas integrativas e complementares na saúde mental: musicoterapia. *Revista Baiana de Enfermagem*, v. 36, 2022.
- SILVA, Victor Rocha Rodrigues et al. Explorando o poder da música: como a musicoterapia pode ser um tratamento auxiliar eficaz para idosos com demência. *Revista Pró-UniverSUS*, v. 14, n. especial, p. 80-86, 2023.
- SOTTA, Mauricio Doff; PIAZZETTA, Clara Márcia. O ‘Manifesto para uma Ciência Pós-materialista’ e a musicoterapia: espiritualidade e saúde mental. *Brazilian Journal of Music Therapy*, 2022.
- SOUZA, Tania Conceição Clemente. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. *Rua*, v. 7, n. 1, p. 65-94, 2001.
- TABORDA, R.; SILVA, F. A relação da música com o desenvolvimento psicomotor. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 7, n. 4, p. 373-385, 2021.





**ENTRE LÍNGUA E DIALETO: A PRESENÇA VIVA DO NAPOLITANO NO ROMANCE “CERTI BAMBINI” DE DIEGO DE SILVA.**  
**BETWEEN LANGUAGE AND DIALECT: THE LIVING PRESENCE OF NEAPOLITAN IN DIEGO DE SILVA'S NOVEL “CERTI BAMBINI”.**  
**ENTRE LENGUA Y DIALECTO: LA PRESENCIA VIVA DEL NAPOLITANO EN LA NOVELA “CERTI BAMBINI” DE DIEGO DE SILVA.**

Fabiola Pereira Rodrigues Figueira  
fabiolarodriguesrj@gmail.com

FIGUEIRA, Fabiola Pereira Rodrigues. **Entre língua e dialeto: a presença viva do napolitano no romance “certi bambini” de Diego de Silva.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.44, p. 17 – 24, Fevereiro/2025. ISSN - 2675-5203/ 3085-654X

**Orientador:** Prof Dr. Hélio Sales Rios.

## RESUMO

Este artigo apresenta uma análise da escolha linguística no romance "**Certi Bambini**" do escritor italiano contemporâneo Diego De Silva, publicado em 2001. Embora a narrativa seja em italiano padrão, a obra utiliza predominantemente o dialeto napolitano nos diálogos para conferir maior realismo aos acontecimentos e retratar fielmente a periferia de Nápoles. O estudo explora aspectos da cultura italiana e destaca a presença viva do dialeto napolitano na literatura contemporânea. Além disso, o artigo oferece um panorama da história da língua italiana e uma análise aprofundada do dialeto napolitano, pertencente ao grupo dos dialetos meridionais. Discute-se a influência histórica do napolitano, sua rica tradição literária e a disputa terminológica entre ser considerado um dialeto ou uma língua. São mencionados autores e obras importantes que contribuíram para a valorização do napolitano na literatura. Conclui-se que o uso do dialeto em "**Certi Bambini**" não apenas enriquece a narrativa, mas também promove a autenticidade cultural, permitindo ao leitor uma imersão profunda na realidade retratada e evidenciando a relevância dos dialetos na construção da identidade nacional italiana.

**Palavras-chave:** Diego De Silva. Certi Bambini. Dialeto Napolitano. Literatura Italiana. Cultura Italiana

## SUMMARY

This article presents an analysis of the linguistic choices in the novel "**Certi Bambini**" by contemporary Italian writer Diego De Silva, published in 2001. Although the narrative is written in standard Italian, the work predominantly uses the Neapolitan dialect in dialogues to enhance the realism of events and authentically portray the outskirts of Naples. The study explores aspects of Italian culture and highlights the vibrant presence of the Neapolitan dialect in contemporary literature. Additionally, the article provides an overview of the history of the Italian language and an in-depth analysis of the Neapolitan dialect, which belongs to the group of southern Italian dialects. It discusses the historical influence of Neapolitan, its rich literary tradition, and the terminological debate over whether it should be considered a dialect or a language. Important authors and works that have contributed to the appreciation of Neapolitan in literature are mentioned. The conclusion is that the use of the dialect in "**Certi Bambini**" not only enriches the narrative but also promotes cultural authenticity, allowing the reader a deep immersion into the depicted reality and highlighting the relevance of dialects in constructing Italian national identity.

**Keywords:** Diego De Silva. Certi Bambini. Neapolitan Dialect. Italian Literature. Italian Culture.

## RESUMEN

Este artículo presenta un análisis de las elecciones lingüísticas en la novela "**Certi Bambini**" del escritor italiano contemporáneo Diego De Silva, publicada en 2001. Aunque la narrativa está escrita en italiano estándar, la obra utiliza predominantemente el dialecto napolitano en los diálogos para aumentar el realismo de los acontecimientos y retratar fielmente la periferia de Nápoles. El estudio explora aspectos de la cultura italiana y destaca la presencia viva del dialecto napolitano en la literatura contemporánea. Además, el artículo ofrece un panorama de la historia de la lengua italiana y un análisis profundo del dialecto napolitano, que pertenece al grupo de dialectos meridionales. Se discute la influencia histórica del napolitano, su rica tradición literaria y el debate terminológico sobre si debe considerarse un dialecto o una lengua. Se mencionan autores y obras importantes que han contribuido a la valoración del napolitano en la literatura. Se concluye que el uso del dialecto en "**Certi Bambini**" no solo enriquece la narrativa, sino que también promueve la autenticidad cultural, permitiendo al lector una inmersión

profunda en la realidad retratada y evidenciando la relevancia de los dialectos en la construcción de la identidad nacional italiana.

**Palabras clave:** Diego De Silva. Certi Bambini. Dialecto Napolitano. Literatura Italiana. Cultura Italiana

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma análise da questão da escolha linguística no romance "**Certi Bambini**" do escritor contemporâneo italiano Diego de Silva, publicado em 2001 pela Einaudi. Embora a narrativa seja em italiano padrão, a obra apresenta a maioria dos diálogos em dialeto napolitano, a fim conferir maior veracidade aos acontecimentos. Dessa forma, busco evidenciar aspectos da cultura italiana e a presença viva de um dialeto—neste caso, o napolitano—utilizado pelos personagens de De Silva.

Apresentarei também um breve estudo sobre a história da língua italiana e, ao final, uma análise aprofundada sobre o dialeto napolitano, que é a língua reproduzida nos diálogos da obra. Como será demonstrado, o napolitano pertence ao grupo dos dialetos meridionais e exerceu influência significativa sobre diversos outros dialetos. Embora muitos linguistas o considerem um dialeto, há quem o reconheça como uma verdadeira língua. Ademais, nos últimos três séculos, emergiu uma florescente literatura em napolitano em diversos setores, alcançando, em alguns casos, níveis de excelência elevadíssimos. Atualmente, o dialeto (ou língua napolitana) possui uma riquíssima tradição literária, e sua presença é cada vez mais notável na literatura contemporânea, como é o caso de "**Certi Bambini**"

## O AUTOR

Diego De Silva é um escritor e jornalista italiano nascido em Nápoles em 1964. Conhecido por suas obras que combinam humor, ironia e profundidade psicológica, De Silva explora temas contemporâneos da sociedade italiana em seus romances e contos.

Além de escritor, Diego De Silva é colaborador de vários jornais e revistas italianos. Sua escrita é caracterizada por diálogos ágeis, personagens bem desenvolvidos e uma mistura de comédia e drama. Ele frequentemente aborda questões sociais e existenciais, oferecendo um retrato sincero e satírico da vida cotidiana na Itália moderna.

De Silva recebeu diversos prêmios literários e suas obras foram traduzidas para vários idiomas, consolidando sua reputação tanto na Itália quanto no exterior. Sua contribuição para a literatura contemporânea italiana é significativa, especialmente por sua habilidade em equilibrar entretenimento e reflexão profunda em suas narrativas. Suas obras mais notáveis são: "**Certi Bambini**"(2001), "**Non avevo capito niente**"(2007), "**Mia suocera beve**"(2010) e "**Divorziare com stile**"(2017), "**Sono Felice, dove ho sbagliato?** (2022 e 2023), "**I titoli di coda di una vita insieme**"(2024), dentre outras.

## CERTI BAMBINI

O romance é ambientado na periferia de Nápoles e pode-se ver, através dos olhos de um menino, um mundo paralelo onde vigoram regras diversas. Rosário, um menino de onze anos, inteligente, que quer crescer e aprender. Um menino que cuida da avó doente e que faz o bem com a mesma facilidade que faz o mal, até porque a diferença não lhe foi ensinada. É cruel em

certas reações e uma criança quando menos se espera. Um menino que se envergonha da pobreza material em que vive e deseja para si um futuro diferente daquele que o espera. Rosário, que, como muitos meninos de sua idade, por falta de opção, já é envolvido com a máfia napolitana, tem um trabalho a ser feito para matar um homem. Esse será seu primeiro homicídio.

O romance não apresenta uma ordem cronológica dos fatos. Durante um dia normal, Rosário sai de casa para cumprir o seu "dever" e durante o percurso no trem, relembra os momentos e fatos que o levaram até ali. Diego de Silva usa em seu livro uma linguagem rica e fascinante, pois, para dar mais realismo ao romance, usa, na maioria dos diálogos, o dialeto napolitano, que é a língua usada pelos meninos e por pessoas que na "vida real" vivem a realidade que é mostrada no livro: um outro lado de Nápoles que muitos desconhecem.

## A LÍNGUA ITALIANA E OS DIALETOS

No plano linguístico, em consequência das vicissitudes históricas surgiram e prosperaram uma selva de idiomas fortemente diferentes um do outro. Os dialetos italianos são ainda hoje separados em pelo menos três grupos: Setentrionais, o grupo Toscano, com os assim ditos dialetos de transição e o grupo meridional.

Fortemente isolados aos três grupos maiores estão o *sardo* e o *ladino*, ambos considerados como formações autônomas em relação à complexidade dos dialetos ítalo-românicos.

A variedade e diferença dos dialetos é resultado das correntes inovadoras que foram investidas pelo latim em diversas regiões. Na área setentrional italiana, puderam operar as mesmas correntes inovadoras que além dos Alpes determinaram o surgimento dos idiomas galo-românicos; apenas, raramente, algumas das tendências fonéticas celtas e alguns elementos isolados lexicais conseguiram infiltrar-se e difundir-se mais ao sul da linha *La Spezia-Rimini*, no léxico do toscano e na fonética dos italianos *marchigiani* e umbros. Nos aspectos fonológicos, os dialetos meridionais ficaram imunes a tais inovações, e, por isso, mais próximos do tipo linguístico latino. Uma forte conservação fonética é a característica dos dialetos toscanos, que, na fase arcaica, são, como o sardo, a variedade românica fonologicamente mais próxima do latim.

Uma vez constituídos, os dialetos, por séculos, se desenvolveram em direções diversas, a única limitação era o fato de o latim ser adotado no uso jurídico até o século XIV ou XV. Entre os séculos XIII e XIV, as classes mais cultas começavam a usar com mais frequência nas escrituras públicas e privadas o Fiorentino, nas formas fixadas por Dante, Petrarca e Boccaccio. Junto ao Fiorentino, popularizaram-se com o tempo alguns dialetos como o veneziano no norte, o romanesco na Itália central e o napolitano e o siciliano no sul.

As mesmas razões que consentiram e favoreceram a formação e sobrevivência de várias tradições dialetais, obviamente limitaram a exigência e foram obstáculos na difusão de um idioma comum a toda a península.

Entre os séculos VIII e XV, a Itália também tinha uma língua nacional: o toscano (mais precisamente o florentino), mas este tinha apenas prestígio literário, prestígio que foi confirmado mais tarde graças ao petrarquismo e a obra dos gramáticos. Na metade do século XVIII, os fonemas do italiano e quase todas as suas variantes, os morfemas e as palavras "gramaticais" (pronomes, preposições, artigos) eram os mesmos do florentino arcaico.

O influxo do latim sobre o léxico e sobre a sintaxe italiana é o fenômeno de mais destaque na história linguística italiana. Nas décadas que antecederam a unificação, em toda a península os dialetos (principalmente as variantes mais ilustres) eram utilizados nos maiores centros urbanos por todos: Em Piemonte, os sermões eram em dialeto; em Veneza, o dialeto se mostrava e dominava até as orações públicas e jurídicas; em Nápoles, também era normal o uso do dialeto na corte; o primeiro rei da Itália Vittorio Emanuele usava habitualmente o dialeto até nas reuniões com seus ministros.

A exigência da instrução elementar se estendeu e se afirmou na Europa em épocas diversas. Na Itália, um impulso decisivo em direção à criação de instituições escolares de massa se obteve somente com a dominação napoleônica. Porém, apenas em Piemonte e Lombardo-veneto, os esforços da classe burguesa conseguiram forçar os governos a uma política educacional visando a instrução popular e mesmo assim somente por volta de 1840.

No momento da unificação, em 1861, quase 80% da população italiana era analfabeta. Só a partir de 1951 os censos italianos distinguiram aqueles que tinham alguma familiaridade com o alfabeto, os <semianalfabetos> e os <alfabetos>. A situação cultural havia progredido em relação aos anos da unificação. Os semianalfabetos eram cerca de um quarto dos não alfabetos.

Entretanto, uma simples instrução elementar não era o suficiente para garantir a condição de não analfabeto. Além disso, a metade dos professores era habituada a dar aulas em dialeto. No velho ducado parmense, por exemplo, para lecionar nas escolas elementares era suficiente conhecer a ortografia italiana, então era inevitável e normal que os professores não falassem a língua italiana, entre outras dificuldades do ensino do italiano que não era diferente de uma região para outra. Geralmente os professores eram pouco estudiosos e muitas vezes eram obrigados a ter outras ocupações mais lucrativas, não conheciam a língua italiana ou não queriam usá-la, com a desculpa que seus alunos não entendiam. Por causa destes problemas foram adotados os programas monzonianos: adotaram-se manuais anti-dialetais nas escolas, o ministério da educação banuiu concursos para dicionários dialetais e por um certo tempo foi seguida a prática de transferir professores da região de origem para outra região de dialeto diferente, desconhecidos por eles e conseqüentemente não utilizável no ensino.

A situação linguística da península se modificou de fato somente sob a pressão de um evento como a unificação política, capaz de renovar profundamente a vida da nação italiana.

Atualmente a língua italiana é falada por cerca de 70 milhões de pessoas. Como foi visto anteriormente o italiano baseia-se nos dialetos da Toscana (mais precisamente o florentino). O italiano é a língua oficial na Itália e em São Marino e uma das línguas oficiais da Suíça. Também é a segunda língua oficial do Vaticano e em algumas áreas da Áustria, na Eslovênia e Croácia, como uma minoria italiana. Também é constantemente falado na Córsega e em Nice (antigas possessões italianas), além da Albânia.

## LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE.

A cultura ocidental busca por sua identidade, generalizando esse esforço como um problema universal da humanidade. Esse empenho em atribuir um sentido universal à vida

humana explica-se pelo fato de que a cultura ocidental não possui uma identidade coesa e necessita justificar seu expansionismo pelo mundo.

As culturas nacionais são constituídas não apenas por instituições culturais, mas também por símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso—um modo de construir significados que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos.

A identidade nacional é frequentemente baseada simbolicamente na ideia de um povo ou "folk" puro e original. Contudo, essa originalidade é infundada, pois a cultura popular está, na verdade, permeada pelo contato com o imaginário de outros povos. Essa ideia também é controversa, uma vez que, na realidade do desenvolvimento nacional, raramente é esse povo que exerce o poder.

O discurso da cultura nacional não é, portanto, tão moderno quanto aparenta ser. Ele constrói identidades que são posicionadas, de modo ambíguo, entre o passado e o futuro. Além disso, esse discurso é construído e desconstruído em função de confluências de interesses. Independentemente de quão diferentes sejam os membros de uma nação em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los em uma identidade cultural, representando-os como pertencentes à mesma grande família nacional.

As identidades nacionais não estão isentas do jogo do poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas. Assim, ao discutirmos se as identidades nacionais estão sendo deslocadas, devemos considerar a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para unificar as diferenças em uma única identidade, o que pode ocorrer particularmente por meio da língua, escrita ou falada.

## O NAPOLITANO EM “CERTI BAMBINI”

Embora o romance *Certi Bambini* seja narrado em italiano, Diego de Silva reproduz nos diálogos a fala dialetal para dar mais veracidade às situações apresentadas.

O dialeto napolitano aparece na voz das personagens, enquanto que na narrativa propriamente dita, escrita em terceira pessoa, predomina o italiano standard. Esta separação entre a voz culta do narrador e a voz “dialetal” das personagens tem o efeito de evidenciar a diferença social entre as vozes do romance.

\_ Che ti viene, Brasi'? – gli domandò a tono  
 \_ Ca mò m'aggio scassat' 'o cazzo, - disse toccandosi più forte il collo.  
 Rosário si guardò i soldi nelle mani. Poi si girò verso Aniello, Che si fece a fatti suoi.  
 \_ Nuje spartimmo . Cà si fa accussi – Disse fermo Rosário pretendendo il rispetto delle regole.  
 \_ Ll'aggio purtato io a chill'omm' e mmerda, no tu. M'aggio acchiappata io 'a foca'n canna, no tu. c' aggio fatto vede'io o pesce , no tu. (p.84)

Todo o livro é permeado de trechos como esse, em que a língua padrão do narrador se alterna com a tentativa de registro fiel do napolitano. Esse registro faz parte do esforço do autor em não apenas descrever o dialeto napolitano, mas de fazê-lo presente por meio de sua fala e da cosmovisão que nela se constrói. A intenção é conhecer efetivamente o homem e sua cultura, mas ao articular o discurso de forma que o narrador, verdadeiro 'dono' dos rumos da história, se utiliza da língua padrão e as personagens, maquinadas e manipuladas por ele, falam em

dialeto napolitano, o escritor estabelece um corte entre as duas variedades, privilegiando tacitamente a voz culta.

De acordo com cada personagem e cada situação apresentada, Diego de Silva reproduz nos diálogos uma língua “mais” ou “menos” dialetal. No primeiro exemplo que foi visto, é praticamente impossível entender o que foi dito, sem a ajuda de um dicionário e uma gramática. Já nos exemplos a seguir, em que Rosário dialoga com Santino (um rapaz estudado, o qual Rosário sonha em ser igual) e com Caterina (moça pela qual Rosário é apaixonada e apesar de viver num abrigo, tem um certo estudo) é possível entender o que é falado.

- \_ Quanti anni **tieni**? (p.73)
- \_ **Tieni** ragione Rosario. (p109)
- \_ Io undici anni **tengo**. (p.121 )

Nesses exemplos, é perfeitamente possível entender o que foi dito, pois há apenas o uso do verbo “tenere” no lugar de “avere”. É possível entender a língua desses personagens, que pertencem a um grupo diferente daquele de Rosário.

Na fala a seguir, de um dos meninos pertencentes ao grupo de Rosário, também é difícil entender o que é dito: “\_ *Jamme ,fa’ ampresa ,strunz’, - disse Aniello senza guardarlo.(p.83)*”

Como no primeiro exemplo apresentado, é praticamente impossível entender o que foi falado pelo menino. E, dessa maneira, Diego de Silva vai alternando a forma como são escritos os diálogos em “Certi Bambini”: de acordo com cada personagem, idade, grupo, grau de escolaridade, etc.

Diego de Silva não é pioneiro desta maneira de escrever. Já se podia observar essas variações entre língua e dialeto, em “Ragazzi di Vita” de Pier Paolo Pasoli, em 1946, “Io speriamo che me la cavo”, de Marcelo D’orta, em 1990, entre outros.

## O DIALETO NAPOLITANO

A língua napolitana ou napolitano – *napulitano* – é uma língua romana que pertence ao grupo dos dialetos italianos meridionais. O dialeto napolitano exerceu, principalmente nos séculos em que Nápoles era capital, certa influência sobre muitos dialetos. Apesar de muitos linguístas falarem do napolitano como um dialeto, outros(entre eles a UNESCO) o consideram uma verdadeira língua. Existe uma disputa terminológica entre língua e dialeto, mas não por questão de valor, até porque para a linguística e para a sociolinguística contemporânea, não existe nenhuma diferença entre uma língua e um dialeto, no ponto de vista estrutural, gramatical e lexical.

A disputa que existe entre o termo “língua” e “dialeto” do napolitano tem a ver com aspectos externos, como reconhecimento como língua oficial de um território, ou como uma variação linguística em todas as funções. Nesse caso, o napolitano não se encaixa nem em língua oficial de um território, nem é utilizado para funções administrativas, burocráticas ou científico-tecnológicas.

Embora existam atos oficiais do Reino de Nápoles escritos em Napolitano, nunca foi utilizados como língua oficial. É falado na Companhia e em Nápoles. Além disso, com a emigração do século XX o napolitano, é falado em diversas partes do mundo( cerca de 7,8 milhões de pessoas.)

O napolitano sofreu ao longo de sua história, como muitas outras línguas, influências e “empréstimos” de vários povos que habitaram ou dominaram a Campania e a Itália centro-meridional, como os colonos gregos e os mercadores bizantinos na época do ducado de Nápoles, até o século IX, e, mais recentemente, os normanos, os franceses, os espanhóis. E, por último, ainda sofreu influência dos americanos, durante a segunda guerra mundial e a consequente ocupação de Nápoles.

O Napolitano (como o siciliano, o veneziano e outras variações ítalo-romanas) possui uma riquíssima tradição literária. Existem testemunhos escritos em napolitano já em 960 com o famoso Placito de Capua (considerado o primeiro documento em língua italiana, mas, de fato trata-se da língua utilizada na Companhia, da qual deriva o napolitano) e depois no início do século VIII, com uma vulgarização (tradução) do latim da *Storia della distruzione di Troia*, de Guido Giudice delle Colonne.

A literatura Napolitana inicia-se com Giulio de Cesare Cortese e Giambattista Brasile, que viveram na primeira metade do século XVI. Brasile é autor de uma obra famosa como “Lo Cunto de li Cunti, ovvero lo trattenimiento de le piccerile”, traduzida em italiano por Benedetto Croce, que presenteou ao mundo a realidade popular e fantasiosa das fábulas, inaugurando uma tradição bem retomada por Perrault e pelos irmãos Grimm.

Nos últimos três séculos, surgiu uma florescente literatura em napolitano, em diversos setores, que em alguns casos foi alcançada também a extremidades de grandíssimo nível, como, por exemplo, nas obras de Salvatore di Giacomo, Raffaele Viviani, Ferdinando Russo, Eduardo de Filippo. Não poderíamos deixar de mencionar no corpo literário as canções napolitanas herdeiras de uma longa tradição musical, caracterizadas por lirismo e velocidade, cujos trechos mais famosos são conhecidos em diversas partes do mundo, como, por exemplo, *'O sole mio*.

A documentação sobre o napolitano é ampla, mas nem sempre a um nível científico. Dois dicionários bons são aqueles de Raffaele D'Ambra (erudito do século XVIII) e de Antonio Altamura (estudioso do século XIX). Interessante também é a gramática do Capozzoli (1889).

Nos últimos anos também foram publicados dicionários e gramáticas da língua napolitana, mas nunca se chegou a um acordo a respeito da ortografia, da gramática e da sintaxe, embora se possa obter, através dos textos clássicos chegados até nós, uma série de regras convencionais bastante difundidas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme observado, Diego De Silva utiliza em seu romance uma linguagem rica e fascinante, que varia de acordo com cada personagem e situação apresentada. Isso se evidencia nos diálogos, nos quais o autor emprega a língua napolitana para conferir maior veracidade à realidade que deseja retratar, visto que o romance é ambientado na periferia de Nápoles. Dessa forma, torna-se possível perceber a presença viva de um dialeto sendo utilizado pelos personagens de De Silva, permitindo-nos conhecer um pouco mais da cultura italiana.

Além disso, foi possível aprofundar o conhecimento sobre a história e a literatura napolitana, que, como visto, apresenta escritos em napolitano desde 960 e possui ampla documentação, incluindo gramáticas e dicionários, além de uma riquíssima tradição literária.

Também pudemos conhecer melhor a língua napolitana por meio da reprodução de alguns diálogos do livro.

Atualmente, existem diversos estudos sobre o uso dos dialetos e sua presença na literatura. Neste artigo, busquei evidenciar o emprego do dialeto em obras literárias, tendo como corpus um romance pouco conhecido no Brasil, mas que apresenta uma história forte e impactante, retratando claramente a realidade trágica do sul da Itália e utilizando uma linguagem que confere ao romance maior realismo e autenticidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DE MAURO, Túlio. Storia lingüística dell'Italia unita. Roma: Laterza, 1965.

DE SILVA, Diego. Certi Bambini. Torino: Einaudi, 2001 e 2004.

DICIONÁRIO napolitano-italiano. Disponível em: <https://it.glosbe.com/nap/it> , acesso em 31/10/2024.

DIEGO de Silva. Giulio Einaudi Editore. Disponível em <https://www.einaudi.it/autori/diego-de-silva/>, acesso em 8 nov. 2024.

O DIALETO napolitano: quando a alma de um povo se torna uma língua. Italiani – L'Italia nel cuore, 17/5/2018. Disponível em <https://pt.italiani.it/dialetto-napolitano-unesco/> . Acesso em 4 nov. 2024.

PALERMO, Massimo & TRIFONE, Pietro. Grammatica italiana di base. Milano, Zanichelli, 2007.

ZINGARELLI, Nicola. “Lo Zingarelli minore – Vocabolario della lingua italiana” . Milano, Zanichelli, 2014.



**REALISMO LINGÜÍSTICO EM CENA: O DIALETO NAPOLITANO NO  
TERCEIRO ATO DE “NATALE IN CASA CUIPIELLO”.**  
LINGUISTIC REALISM ON STAGE: THE NEAPOLITAN DIALECT IN THE THIRD  
ACT OF “NATALE IN CASA CUIPIELLO”.  
REALISMO LINGÜÍSTICO EN ESCENA: EL DIALECTO NAPOLITANO EN EL  
TERCER ACTO DE “NATALE IN CASA CUIPIELLO”.

Fabiola Pereira Rodrigues Figueira  
fabiolarodriguesrj@gmail.com

FIGUEIRA, Fabiola Pereira Rodrigues. **Realismo linguístico em cena: o dialeto napolitano no terceiro ato de “Natale in casa Cupiello”**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.44, p. 25 – 36, Fevereiro/2025. ISSN - 2675-5203/ 3085-654X

**Orientador:** Prof Dr. Hélio Sales Rios.

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo realizar um estudo sobre a variação e os usos da língua italiana na peça "Natale in casa Cupiello", especificamente no terceiro ato, escrita por Eduardo De Filippo. A obra, um clássico da comédia napolitana, retrata a história de uma família napolitana cujo patriarca, Luca Cupiello, está alheio aos problemas familiares e dedica-se exclusivamente à construção de um presépio de Natal. Eduardo De Filippo emprega uma grande variação linguística na peça, adaptando a linguagem de acordo com cada personagem e situação comunicativa apresentada. Logo, nesta análise, são examinados aspectos gramaticais do napolitano presentes no texto, como artigos, preposições, pronomes, adjetivos, advérbios e verbos, com exemplos extraídos diretamente da obra. Conclui-se que a escolha linguística feita por De Filippo visa conferir maior realismo à obra, respeitando a voz das personagens e utilizando a língua que melhor reflete suas vivências e contextos sociais. A presença do dialeto napolitano não só enriquece a narrativa, mas também oferece ao leitor ou espectador uma visão mais autêntica da realidade linguística italiana, marcada pela pluralidade de dialetos. O estudo ressalta a importância da língua como fator fundamental da identidade cultural e individual, evidenciando como a variação linguística é utilizada na literatura para representar a diversidade social e cultural.

**Palavras-chave:** Eduardo De Filippo; Natale in casa Cupiello; Dialeto Napolitano; Variação Linguística; Teatro Italiano

## SUMMARY

This article aims to conduct a study on the variation and uses of the Italian language in the play "**Natale in casa Cupiello**", specifically in the third act, written by Eduardo De Filippo. The work, a classic of Neapolitan comedy, portrays the story of a Neapolitan family whose patriarch, Luca Cupiello, is oblivious to family problems and dedicates himself exclusively to building a Christmas nativity scene. Eduardo De Filippo employs a wide linguistic variation in the play, adapting the language according to each character and communicative situation presented.

In this analysis, grammatical aspects of the Neapolitan dialect present in the text are examined, such as articles, prepositions, pronouns, adjectives, adverbs, and verbs, with examples taken directly from the work. It is concluded that De Filippo's linguistic choice aims to confer greater realism to the work, respecting the characters' voices and using the language that best reflects their experiences and social contexts. The presence of the Neapolitan dialect not only enriches the narrative but also offers the reader or spectator a more authentic view of the Italian linguistic reality, marked by the plurality of dialects. The study highlights the importance of language as a fundamental factor of cultural and individual identity, demonstrating how linguistic variation is used in literature to represent social and cultural diversity.

**Keywords:** Eduardo De Filippo; Natale in casa Cupiello; Neapolitan Dialect; Linguistic Variation; Italian Theater

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo realizar un estudio sobre la variación y los usos de la lengua italiana en la obra "Natale in casa Cupiello", específicamente en el tercer acto, escrita por Eduardo De Filippo. La obra, un clásico de la comedia napolitana, retrata la historia de una familia napolitana cuyo patriarca, Luca Cupiello, está ajeno a los problemas familiares y se dedica exclusivamente a la construcción de un belén navideño. Eduardo De Filippo

emplea una gran variación lingüística en la pieza, adaptando el lenguaje según cada personaje y situación comunicativa presentada.

En este análisis, se examinan aspectos gramaticales del dialecto napolitano presentes en el texto, como artículos, preposiciones, pronombres, adjetivos, adverbios y verbos, con ejemplos extraídos directamente de la obra. Se concluye que la elección lingüística hecha por De Filippo busca conferir mayor realismo a la obra, respetando la voz de los personajes y utilizando la lengua que mejor refleja sus vivencias y contextos sociales. La presencia del dialecto napolitano no solo enriquece la narrativa, sino que también ofrece al lector o espectador una visión más auténtica de la realidad lingüística italiana, marcada por la pluralidad de dialectos. El estudio resalta la importancia de la lengua como factor fundamental de la identidad cultural e individual, evidenciando cómo la variación lingüística se utiliza en la literatura para representar la diversidad social y cultural.

**Palabras clave:** Eduardo De Filippo; Natale in casa Cupiello; Dialecto Napolitano; Variación Lingüística; Teatro Italiano

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo realizar um estudo sobre a variação e os usos da língua italiana na peça teatral "Natale in casa Cupiello", com foco específico no terceiro ato, escrita pelo renomado dramaturgo napolitano Eduardo De Filippo. Esta obra, um clássico da comédia napolitana, retrata de forma autêntica a vida de uma família napolitana comum, centrando-se no patriarca Luca Cupiello, que se mantém alheio aos conflitos familiares e dedica-se apaixonadamente à construção de um presépio de Natal. A narrativa expõe, com nuances cômicas e dramáticas, as dinâmicas familiares e as tensões ocultas que permeiam as relações entre os personagens.

Eduardo De Filippo utiliza uma rica variação lingüística ao longo da peça, ajustando a linguagem de acordo com cada personagem e contexto comunicativo. Essa variação é particularmente notável na presença do dialeto napolitano, que confere autenticidade e profundidade cultural à obra. A escolha lingüística feita pelo autor reflete a complexa realidade lingüística italiana, marcada pela coexistência de diversos dialetos regionais e pela relação intrínseca entre língua, identidade e cultura.

Para compreender melhor essa realidade lingüística e a opção de De Filippo pelo uso do dialeto napolitano, foram abordados alguns pontos importantes. Inicialmente, apresenta-se uma breve biografia do autor. Em seguida, é oferecido um resumo da trama de "Natale in casa Cupiello", permitindo que o leitor compreenda o contexto da análise lingüística subsequente. Além disso, é explorado neste artigo a relação entre língua e dialeto, enfatizando a importância do dialeto napolitano como expressão da identidade cultural e individual dos personagens. Ademais, são abordadas a evolução histórica da língua italiana e a persistência dos dialetos como característica marcante da sociedade italiana.

Outrossim, é apresentado um panorama da língua italiana e do dialeto napolitano, incluindo suas origens, evolução e características distintivas. Por fim, realiza-se uma análise aprofundada do terceiro ato da peça, examinando os aspectos gramaticais do dialeto napolitano presentes no texto, tais como artigos, preposições, pronomes, adjetivos, advérbios e verbos. Exemplos extraídos diretamente da obra ilustram como De Filippo utiliza o dialeto para diferenciar os níveis sociais e culturais dos personagens, enriquecendo a narrativa e promovendo uma representação mais fiel da sociedade napolitana.

## EDUARDO DE FILIPPO

Eduardo De Filippo, nasceu em Nápoles em 24 de maio de 1900, filho de Luisa De Filippo e Eduardo Scarpetta, ambos atores de tradição napolitana. Iniciou sua carreira teatral aos quatro anos de idade, participando de uma opereta escrita por seu pai. Aos onze anos, após ser expulso do colégio Chierica, continuou estudando teatro e participando das atividades da companhia paterna, demonstrando talento natural, especialmente no repertório farsesco.

Aos quatorze anos, ingressou na companhia de seu irmão Vincenzo Scarpetta, onde trabalhou por oito anos em diversas funções. Em 1920, destacou-se como protagonista de uma peça e escreveu sua primeira obra, "Farmacia di turno", enquanto prestava serviço militar. Em 1922, após cumprir suas obrigações militares, deixou a companhia do irmão para atuar com Francesco Corbinci, estreando no Teatro Partenope com a peça "Surriento gentile". Nesse período, iniciou sua carreira como autor, diretor e ator.

Em 1931, juntamente com seus irmãos Titina e Peppino, fundou a companhia Teatro Umoristico I De Filippo, estreando com a comédia "Natale in casa Cupiello". A companhia teve atuação até 1944, apresentando peças próprias e de outros autores renomados. Durante o regime fascista, sua postura crítica lhe causou problemas, chegando a ser incluído em listas de deportação, das quais escapou graças à intervenção de amigos como Antonio De Curtis (Totó).

Após a separação de sua primeira esposa, casou-se em 1948 com a atriz Thea Prandi, com quem teve dois filhos: Luca, que seguiu a carreira artística do pai, e Luisella, que faleceu aos dez anos. Nos anos 1950, empenhou-se em restaurar o Teatro San Ferdinando em Nápoles, mas dificuldades financeiras o obrigaram a fechá-lo novamente. Mesmo assim, continuou contribuindo para o teatro italiano, recebendo em 1977 o título de Doutor Honoris Causa em Letras pela Universidade de Birmingham e, em 1980, em Dramaturgia pela Universidade de Roma.

Além de ator e dramaturgo, De Filippo escreveu poesias, sendo considerado o "poeta cômico do trágico cotidiano". Muitas de suas poesias são em dialeto napolitano, evidenciando sua conexão com a cultura local. No cinema, atuou como ator, diretor e roteirista, trabalhando em colaboração com cineastas como Vittorio De Sica e adaptando suas peças para o cinema, incluindo "Filumena Marturano".

Eduardo De Filippo faleceu em Roma, na noite de 31 de outubro para 1º de novembro, deixando um legado significativo nas artes cênicas italianas. Sua obra se destaca por inserir-se na tradição do teatro em dialeto napolitano, combinando elementos cômicos com um profundo engajamento social e uma maturidade estilística única.

## NATALE IN CASA CUIELLO

"Natale in casa Cupiello" é um clássico da comédia napolitana que é uma das obras mais conhecidas de Eduardo De Filippo. Escrita em 1931 e inicialmente encenada em um único ato, a peça foi revisada e, em 1934, completada em três atos, integrando o ciclo "Cantata dei giorni pari".

O protagonista, Luca Cupiello, é um homem alheio aos problemas de sua família. Seus parentes o mantêm distante das preocupações que invadem sua casa: ele desconhece as angústias de seu irmão Pasquale, ignora as transgressões de seu filho Tommasino (conhecido como Nennilo) e não sabe do relacionamento extraconjugal de sua filha Ninuccia com Vittorio Elia. Luca dedica-se exclusivamente à construção do presépio de Natal, símbolo de um refúgio alternativo à realidade conturbada em que vive.

No primeiro ato, Luca prepara o presépio apesar das críticas da esposa Concetta e do filho Nennilo, que o consideram ultrapassado. Ninuccia retorna à casa após uma briga com o marido Nicolino e revela à mãe sua intenção de deixá-lo para fugir com o amante Vittorio, mostrando-lhe uma carta confessando tudo. Concetta tenta evitar a separação, mas a carta acaba nas mãos de Luca, que, sem saber do conteúdo, a entrega ao genro quando este chega.

No segundo ato, durante a ceia de Natal, Vittorio, amigo de Nennilo, é convidado por Luca para se juntar à família, sem saber que ele é o amante de Ninuccia. A presença de Vittorio provoca tensão quando Nicolino percebe a situação, resultando em conflitos. Luca permanece alheio às desavenças, focado nas celebrações natalinas e nos presentes para a esposa.

No terceiro ato, após tomar conhecimento dos problemas familiares, Luca sofre um derrame e fica acamado. Em delírio, confunde Vittorio com Nicolino e abençoa a união dos amantes, o que provoca mais conflitos com o genro verdadeiro. O médico informa à família que a condição de Luca é irreversível e sua morte é iminente. Antes de morrer, Luca pergunta a Nennilo se ele gosta do presépio; desta vez, emocionado, o filho responde afirmativamente.

A comédia combina elementos cômicos, grotescos e dramáticos, explorando temas como a incomunicabilidade e os conflitos familiares. O presépio representa o desejo de Luca por harmonia e união familiar—um modelo repleto de sentimentos que ele anseia ver em sua própria família. Eduardo De Filippo afirmou em entrevista que a peça foi inspirada em uma família napolitana real que ele conheceu, tornando a obra ainda mais autêntica em sua representação da sociedade napolitana da época.

## LÍNGUA E DIALETO

Como já foi antecipado no capítulo anterior, *Natale in casa Cupiello* é uma comédia napolitana, que conta a história de uma família comum napolitana, com todos os seus problemas cotidianos e preocupações, mas que esconde do patriarca da família e protagonista da história, Luca Cupiello, todos esses problemas que, com isso, acredita ter criado uma família feliz, e sua única preocupação é montar o presépio de Natal. Apesar de sabermos que se trata de uma família napolitana, isso pode ser observado por meio da língua falada pelas personagens.

Pode-se dizer que a construção da identidade de uma nação está vinculada à língua falada por este povo. A relação entre língua, identidade e cultura é imanente, uma vez que não há cultura sem língua e que a identidade é construída por meio desta e da cultura, conforme esclarece:

Há um vaivém contínuo entre as palavras e as coisas, entre elas e as significações, de tal modo que a realidade (as coisas, os fatos, as pessoas, as instituições sociais, políticas, culturais), o pensamento (as idéias ou conceitos como significações) e a linguagem (as palavras, os significantes) são inseparáveis, suscitam uns aos outros, referem-se uns aos outros e interpretam-se uns aos outros. Chauí (2006, p. 156)

A língua existe antes de nós e continuará a existir depois de nós. Nós a encontramos pronta e somos inseridos no sistema, utilizando-a para nos comunicarmos e representar de forma oral ou escrita nossos pensamentos, sentimentos, emoções, percepções etc., ou seja, a língua é fundamental para compreendermos a identidade de um povo e ela faz parte da cultura desse povo, já que pertence a ele.

Sendo assim, Eduardo de Filippo não poderia usar outra, senão a língua napolitana (ou dialeto napolitano, existe uma disputa terminológica entre língua e dialeto que veremos mais adiante), para dar mais realismo à obra, pois, se temos uma família napolitana, a sua identidade, como de qualquer povo, é marcada primeiramente pela língua que é falada.

Para compreendermos melhor a questão linguística italiana e a questão da escolha linguística em “Natale in casa Cupiello”, será apresentado, a seguir, um breve percurso da língua italiana e o dialeto napolitano

## LÍNGUA ITALIANA

Sabe-se que todas as línguas têm as suas próprias histórias e evoluções particulares, porém, no caso da língua italiana, este percurso é de uma riqueza única. Ainda nos dias de hoje se utilizam línguas que remontam a milhares de anos de história e quando se trata da língua italiana atual, não é possível esquecer que sua evolução e escolha, de uma dentre tantas outras línguas existentes no território italiano, não foi um processo tão simples.

Uma das características histórica e cultural italiana é a presença dos dialetos. A primeira classificação dos dialetos está na obra de Dante. Pode-se ver nos capítulos IX-XV do tratado De Vulgar Eloquência(1304) uma subdivisão de quatorze “vulgares”, e aquilo que disse Dante, foi confirmado por diversos linguistas, dentre eles Tullio de Mauro: “não existe país de língua românica o qual ao lado do dialeto eleito como língua nacional não coexistam e persistem outros tantos dialetos diversos”.

É fato histórico que na Itália a unificação política foi realizada muito mais tarde que em outros países europeus. Na Segunda metade do século XIX a Itália era um país de culturas regionais e, conseqüentemente, de línguas regionais. Até o final do século XIII não existia uma língua unitária, nem a nível de língua escrita. O que existia eram os volgari italiani: o siciliano, o toscano, napolitano, emiliano, romano, etc. Situação que, na realidade, resistirá ainda por muito tempo.

Os italianos que no momento da unificação da Itália falavam a língua italiana escolhida como língua nacional – o toscano – era um percentual mínimo do povo italiano. Segundo De Mauro, por ocasião da unificação italiana, apenas 2,5% da população falava italiano. A grande maioria da população era analfabeta e se exprimia somente através de dialetos. O italiano era a língua da escrita, da literatura, distanciada do circuito da comunicação. Na verdade, a língua unitária era conhecida somente pelas pessoas cultas.

Atualmente, a presença dos dialetos é ainda muito viva na Itália e é uma das características históricas e sociais italianas. Essa marcante expressão dialetal pode ser observada em diversas obras literárias.

## DIALETO NAPOLITANO

No plano linguístico, em consequência das vicissitudes históricas, como foi visto, surgiram e prosperaram uma selva de idiomas fortemente diferentes um do outro. Os dialetos italianos são ainda hoje separados em pelo menos três grupos: Setentrionais; o grupo Toscano, com os assim ditos dialetos de transição; e o grupo meridional.

A língua napolitana ou napolitano(nnapulitano) é uma língua romana que pertence ao grupo dos dialetos italianos meridionais. O dialeto napolitano exerceu , principalmente nos séculos em que Nápoles era capital , certa influência sobre muitos dialetos. Apesar de muitos linguístas falarem do napolitano como um dialeto, outros (entre eles Gaetano Barruto) o consideram uma verdadeira língua. Existe uma disputa terminológica entre língua e dialeto, mas não por questão de valor, até porque para a lingüística e para a sociolinguística contemporânea, não existe nenhuma diferença entre uma língua e um dialeto no ponto de vista estrutural, gramatical e lexical.

Fra lingua e dialetto non esiste alcuna differenza eminentemente linguistica, pertinente alla struttura del sistema. (...) Vi è invece differenza di raggio funzionale, sociale e comunicativo: un dialeto ha poca o nulla Ausbau. Con una formulazione banale ma efficace, si può infondo dire che < una lingua è un dialetto che há fatto carriera>. (Berruto, 2006 p.188 - 189)

A disputa que existe entre o termo *língua* e *dialeto* napolitano tem a ver com aspectos externos, como reconhecimento de uma língua oficial de um território ou como uma variação linguística em todas as funções. Nesse caso, o napolitano não se encaixa nem em língua oficial de um território nem é utilizado para funções administrativas, burocráticas ou científico-tecnológicas.

Historicamente, o napolitano nunca foi oficializado como língua do Reino de Nápoles, embora existam documentos administrativos escritos nesse idioma. Ao longo dos séculos, a língua sofreu influências de diversos povos que habitaram ou dominaram a região, como gregos, bizantinos, normandos, franceses, espanhóis e, mais recentemente, americanos durante a Segunda Guerra Mundial.

Desde o século XIV, o napolitano mantém vitalidade nos campos da poesia, música e dramaturgia. Possui uma rica tradição literária, com registros escritos desde 960 d.C., como o Placito di Capua, considerado um dos primeiros documentos em língua italiana, embora seja efetivamente na língua da Campânia. Autores como Giulio Cesare Cortese, Giambattista Basile—autor de "Lo Cunto de li Cunti"—Salvatore Di Giacomo, Raffaele Viviani, Ferdinando Russo e Eduardo De Filippo contribuíram significativamente para a literatura napolitana.

As canções napolitanas são parte essencial da tradição musical italiana, conhecidas por seu lirismo e melodia. Composições famosas como 'O Sole Mio são reconhecidas internacionalmente e consideradas emblemáticas de Nápoles.

Apesar da ampla documentação existente sobre o napolitano, incluindo dicionários e gramáticas de Raffaele D'Ambra e Antonio Altamura, não há consenso científico sobre sua ortografia, gramática e sintaxe. Nos últimos anos, foram publicados novos materiais, mas a padronização completa ainda não foi alcançada.

O texto também destaca características fonéticas distintivas do napolitano em relação ao italiano padrão. Por exemplo, a pronúncia das vogais átonas finais tende a um som central indistinto chamado schwa (/ə/). Há diferenças na pronúncia de certas consoantes e grupos

consonantais, como a quase omissão do som "g" antes de vogais no início de palavras e a pronúncia da "s" impura como /ʃ/ (como em "scena" em italiano).

Em suma, o napolitano é uma expressão linguística rica e viva, com uma tradição cultural significativa, refletindo a história e a identidade da região de Nápoles. Apesar dos debates sobre sua classificação, continua sendo um importante objeto de estudo linguístico e cultural.

### A PRESENÇA DO NAPOLITANO EM *NATALE IN CASA CUPIELLO*: ANÁLISE DO ATO III

Nesta seção serão apresentados alguns aspectos da gramática napolitana, com exemplos retirados de trechos do terceiro ato da obra *Natale in casa Cupiello*, de Eduardo de Felippo.

#### Artigos definidos

O artigo definido singular masculino em napolitano é *-u* (*u figlio*), aférese da forma antiga “*lu*”, do latim “*illum*”. O artigo singular neutro também é *-u* (*u ffuoco, u rrusso*) aférese da forma antiga “*lu*” do latim “*illud*”. Percebe-se o redobrimento da consoante para o neutro. Na língua falada napolitana *-‘o-*. Diante de vogais a forma *-lu-* torna-se *-l’-* por elisão. (*l’uommo*). O singular feminino é *-a-*, (*a figlia*) aférese da forma antiga “*la*”, do latim “*illa*”. Diante de vogais a forma *-la-*, torna-se *-l’-* por elisão. (*l’anema*). O plural masculino e neutro é *-i-* (*i figli*), do latim “*illi*”. Diante de vogais *-ll’-* (*ll’uommene*). O plural feminino também é *-i-*, com redobrimento da consoante inicial da palavra seguinte, (*i ffemmene*). Do latim “*illae*”. Na fala napolitana *-‘e-*. Diante de vogais *-ll’-* (*ll’aneme*). Abaixo, dois, entre tantos, exemplos encontrados no trecho escolhido como corpus do presente trabalho.

- Don Pasquali 'o ccafè. (p.1, anexo)
- Vuole vedere Nicolino, e intanto è 'o terzo telegramma c'avimmo fatto, e Nicolino non si vede. (p.3, anexo)

### ARTIGOS INDEFINIDOS

Em napolitano o artigo indefinido masculino é *-nu-* (*nu figlio*), do latim *unus*. E o artigo indefinido feminino é *-na-* (*na figlia*) do latim *una*. Abaixo, dois exemplos retirados da obra.

- Io tengo nu buono pressentimento (p.2, anexo)
- Io me vaco a piglià na tazza 'e cafè abbastio. (p.4, anexo)

### PREPOSIÇÕES

Em napolitano existem duas formas da preposição italiana *di*: ‘*e* e ‘*d*. A forma “‘*e*” é usada diante de palavras iniciadas por consoantes e a forma ‘*d*” é usada diante de palavras iniciadas por vogais. E a preposição italiana *con* em napolitano é *c’*.

Para exemplificar, seguem duas passagens do texto onde estão presentes as formas ‘*e*, no primeiro exemplo e ‘*d* no segundo exemplo.

- Piccerè, pigliateve nu poco 'e cafè. (p.1, anexo)
- 'E scale d' 'o palazzo 'e fa venti, trenta volte al giorno.. (p.3, anexo)

## PRONOMES DEMONSTRATIVOS

Em napolitano temos os pronomes demonstrativos masculinos *chisto* e *chillo*, respectivamente *questo* e *quello* em italiano e os pronomes demonstrativos femininos *chesta* e *chella*, em italiano, *questa* e *quella*. No terceiro ato de *Natale in casa Cupiello*, é possível observar diversas vezes o aparecimento dos pronomes demonstrativos em napolitano. Para exemplificar, foram escolhidas as seguintes passagens:

- Aspettate, chesta 'a dammo a don Pasqualino. (p1, anexo)
- Mo si' cuntenta, mo.. a chisto posto ccà t' 'o dicette (p.2, anexo)
- Chella puteva maje immaginà che succedeva chello ch'è succieso. (p.2, anexo)

## PRONOMES PESSOAIS

Em *Natale in casa Cupiello*, encontramos o suo do pronome pessoal *vuie*, em italiano *voi*. Observe:

- Vuje che dicite, donna Carmè? (p.2, anexo)

## ADJETIVOS

O adjetivo possessivo segue sempre o nome ao qual se refere, por exemplo *'o sole mio*, e em alguns casos se liga a ele por ênclise: isso acontece com alguns nomes de parentesco no singular como por exemplo: *fràtemo* e *sòreta*. No trecho da obra analisado (ato III), não foi encontrada a segunda forma, quando o adjetivo se liga ao nome por ênclise, mas foram encontradas algumas passagens onde aparecem a primeira forma mencionada, quando o adjetivo possessivo segue o nome ao qual se refere, sem ligar-se ao nome por ênclise.

- "Lucariè, so' io, sono Concetta tua". (p.2, anexo)
- 'E scale d' 'o palazzo 'e fa venti, trenta volte al giorno.. add' 'o farmacista, add' 'o duttore.. Figlio mio! (p.3, anexo)

### Advérbios

Pode-se observar na obra, a presença do advérbio de lugar *ccà* ou *Ca*, em italiano *qua*, *qui* e *o llà*, em italiano *là*, *li*.

- Ca nun se capisce niente. (p.2, anexo)
- Se sentette male e mo sta dint' 'o lietto, cchiù 'a llà che 'a ccà. (p.3, anexo)

Pode-se encontrar, ainda, o advérbio interrogativo de lugar *addò* (dove)

- Addò 'e ppiglio? (p.2, anexo)
- Addò sta? (p.7, anexo)

É possível observar também, a presença do advérbio de tempo napolitano, *mo*, que em italiano significa *ora*, *adesso*. Observe dois exemplos retirados do último ato da obra em questão.

- Mo si' cuntenta (p.1, anexo)



- Basta, mo me ne scappo. (p.3, anexo)
- E mo è passata. (p4, anexo)

Advérbio de negação

Verifica-se , ainda, a presença do advérbio de negação napolitano *num*, que em italiano seria o *non*. Abaixo, seguem dois exemplos:

- Io si nun me piglio nu poco 'e caffè, m'addormo all'erta. (p.1, anexo)
- No, no, Lucariello nun m' 'a conta justa. (p.2, anexo)

## VERBOS

Como na língua italiana, no napolitano existem três conjugações. A primeira com desinência em *-are* (*cantà / cantare, mangià / mangiare*); a segunda com desinência *-ere* (*côse / cosere*) e a terceira em *-ire* (*durmi / durmire*).

Os verbos napolitanos que surgiram da primeira conjugação do latim vulgar *-are* (*piglià / pigliare*), da segunda *-ere* (*sapé / sapere*) e da quarta conjugação *-ire* (*veni / venire*), perdem a sílaba final *-re* por apócope no infinitivo, exceto quando são usadas como reflexivos diretos e indiretos (*appiccarse, tenerse, vestirse*) e nos verbos proparoxítonos de terceira pessoa (*córrere, pérdere*). Esta perda já acontecia no latim vulgar por causa da forte intensidade do acento tônico ou devido à influencia dialetal dos *Catalani aragonesi*, em Nápoles de 1442 a 1503.

Foi retirado do corpus do presente trabalho, três passagen que exemplificam a presença dos verbos napolitanos no infinitivo:

- Chella puteva maje immaginà che succedeva chello ch'è succieso. (p.3, anexo)
- E' rimasto impressionato perchè una ventina di giorni fa, jetteme 'a vedè 'o Barbriere 'e Siviglia 'o San Carlo. (p2, anexo)
- Ah, sì: io che faccio, torno a casa pe' mangià? (p.3, anexo)

## VERBOS *ESSERE* E *AVERE*

Os verbos *essere* e *avere* quando auxiliares são substituídos respectivamente por *stare* e *tenere*. Por exemplo, em italiano *sono a bologna* em napolitano diz-se *sto a Bologna* e *ho sete* em italiano, *em napolitano* torna-se *tengo sete*.

- Io tengo nu buono presentimento. (p.2, anexo)
- Ha tenuto 'a capa tosta. (p3, anexo)
- Sò tre notti che sta svegliato vicino al letto del padre. (p3, anexo)

Na língua napolitana existem formas verbais pouco usadas, como o futuro, substituído pelo presente e o *congiuntivo*, já raro também na língua italiana falada.

Verbo *essere* na primeira pessoa *so* (sono).

- Lucariè, so' io. (p.2, anexo)

Verbo *avere*

O correspondente napolitano do verbo *avere* (*avé*) é sempre usado como verbo auxiliar também onde em italiano se utilizaria *essere*, como, por exemplo, com os verbos reflexivos ou com os verbos de movimento. (*aggio juto*, *aggio venuto*). Podemos observar alguns exemplos na obra.

- Nun m'aggio pigliato manco 'o ccafè. (p.2, anexo)
- Aggio fatto 'o telegramma. (p.3, anexo)
- Sul'isso m'aggio truvato! (p.3, anexo)

## OBSERVAÇÕES

Conforme foi possível observar, em determinadas passagens do terceiro ato de "Natale in casa Cupiello", a presença do dialeto napolitano manifesta-se de forma acentuada na fala das personagens. Embora a peça seja escrita em italiano padrão, o dialeto emerge na voz das personagens. Durante a atuação, essas indicações em italiano não são percebidas pelo espectador; elas servem apenas para orientar os movimentos, cenários e outros aspectos da encenação.

Observa-se também o contraste entre a linguagem utilizada pela família Cupiello, repleta de traços do napolitano, e a do médico, referido apenas como "Dottore", que se comunica em italiano padrão. Este último representa um falante com nível educacional superior, possivelmente de classe social mais elevada, cujos interesses e experiências diferem dos da família Cupiello. Além disso, alguns vizinhos que aparecem no terceiro ato, quando Luca Cupiello está acamado, exibem registros linguísticos distintos. Carmela, por exemplo, fala uma língua mais próxima do italiano padrão, mas ainda é possível identificar traços do napolitano. Na página 2 do anexo, ela diz: "Io tengo nu buono presentimento", empregando o verbo "tenere" em vez de "avere"—uma característica do napolitano—e o artigo indefinido "nu", em vez de "un" em italiano padrão.

Dessa forma, a obra é permeada por falas e registros variados da língua italiana, alinhados a cada personagem e à situação comunicativa apresentada. A língua não é uniforme para todos; depende da classe social, região de residência, nível de escolaridade, gênero, idade, experiências culturais, ambientes de socialização, interesses, entre outros fatores. Por isso, o autor estabelece diferenças entre as vozes dos personagens, destacando as particularidades linguísticas que refletem suas identidades e contextos sociais.

Percebe-se ainda uma sutil diferença na linguagem utilizada pela própria família Cupiello, pois, como mencionado, a língua de cada indivíduo é influenciada por suas experiências e vivências pessoais, além de fatores como idade e gênero. Essa escolha linguística na obra ocorre porque a língua é um símbolo importante da identidade de um grupo e de cada indivíduo. Esse registro faz parte do esforço do autor em conferir maior realismo à peça, proporcionando ao espectador uma visão mais próxima da pluralidade da realidade italiana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que todas as línguas possuem histórias e evoluções particulares; contudo, no caso da língua italiana, esse percurso é de uma riqueza única. Ainda nos dias atuais, utilizam-se línguas que remontam a milhares de anos de história e, ao tratar-se da língua italiana contemporânea, não se pode esquecer que sua evolução e a escolha de uma entre tantas outras línguas existentes no território italiano não foi um processo simples.

Uma das características históricas e culturais da Itália é a presença dos dialetos. A primeira classificação dos dialetos encontra-se na obra de Dante. Nos capítulos IX a XV do tratado *De Vulgari Eloquentia* (1304), pode-se observar uma subdivisão de quatorze "vulgares", e o que disse Dante foi confirmado por diversos linguistas, dentre eles Tullio De Mauro: "Não existe país de língua românica no qual, ao lado do dialeto eleito como língua nacional, não coexistam e persistam tantos outros dialetos diversos."

Atualmente, a presença dos dialetos é ainda muito viva na Itália, sendo uma das características históricas e sociais do país. Essa marcante expressão dialetal pode ser observada em várias obras literárias contemporâneas.

Conclui-se que a escolha linguística feita pelo autor deve-se ao fato de a língua ser um importante fator de identidade de um grupo e até de cada indivíduo, como mencionado anteriormente. Tal escolha faz parte do esforço do autor em trazer mais realismo à obra, respeitando a voz dos personagens e narrando aquela história com a língua mais próxima de suas vivências. Neste caso, tanto o italiano, no terceiro ato principalmente na voz do "Dottore", quanto o dialeto napolitano e suas variações, de acordo com cada personagem, suas experiências e outros fatores determinantes da variação linguística. Assim, é possível apresentar ao leitor ou, no caso da peça *Natale in casa Cupiello*, ao espectador, uma visão mais próxima da pluralidade da realidade linguística italiana.

Diante do exposto, este estudo evidencia a complexidade e a riqueza da variação linguística na obra, refletindo as nuances culturais e sociais da Itália. A análise do terceiro ato de *Natale in casa Cupiello* permite compreender como o autor utiliza a linguagem para aprofundar a caracterização dos personagens e para aproximar o leitor ou espectador da realidade italiana. Conclui-se, portanto, que a obra não só enriquece o panorama literário, mas também oferece valiosas contribuições para os estudos linguísticos, ressaltando a importância dos dialetos na construção da identidade cultural de um povo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERRUTO, Gaetano. Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo. Roma: La Nuova Italia, 1994.
- BRUNI, Francesco. L'italiano. Elementi di storia della lingua e della cultura. Torino: UTET, 1987.
- COVERI, L., BENUCCI, A. e DIADORI, P. Le varietà del repertorio linguistico italiano, 2 voll., Siena, Università per Stranieri, 1992.
- \_\_\_\_\_ e Trifone, P. La lingua italiana. Bologna: Zanichelli, 1985.
- D'ACHILE, P., L'italiano contemporaneo, Bologna, il Mulino, 2006.
- DE MAURO, Tullio. Storia linguistica dell'Italia unita. Roma: Laterza, 1993.
- DE FILIPPO, Eduardo. Natale in casa Cupiello. 4ª edição. Einaudi. 1997.
- DICIONÁRIO napolitano-italiano. Disponível em: <https://it.glosbe.com/nap/it> , acesso em 31/10/2024.
- EDUARDO de Filippo. Eduardando. Disponível em <https://www.eduardando.com/> , acesso em 11/11/2024.
- O DIALETO napolitano: quando a alma de um povo se torna uma língua. Italiani – L'Italia nel cuore, 17/5/2018. Disponível em <https://pt.italiani.it/dialetto-napolitano-unesco/> . Acesso em 4 nov. 2024.
- SABATINI, Francesco. La comunicazione e gli usi della lingua. Torino: Loescher editore, 1998
- TRIFONE, Pietro. Lingua e identità . una storia sociale dell'italiano. Roma, Carocci, 2006.
- PALERMO, Massimo & TRIFONE, Pietro. Grammatica italiana di base. Milano, Zanichelli, 2007.
- ZINGARELLI, Nicola. “Lo Zingarelli minore – Vocabolario della lingua italiana” . Milano, Zanichelli, 2014.

## STORYTELLING: ANÁLISE DE NARRATIVAS DE MARKETING NA ERA DIGITAL

STORYTELLING: ANALYSIS OF MARKETING NARRATIVES IN THE DIGITAL ERA  
STORYTELLING: ANÁLISIS DE NARRATIVAS DE MARKETING EN LA ERA DIGITAL

Fabiola Pereira Rodrigues Figueira  
fabiolarodriguesrj@gmail.com

FIGUEIRA, Fabiola Pereira Rodrigues. **Storytelling: análise de narrativas de marketing na era digital**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.44, p. 37 – 48, Fevereiro/2025. ISSN - 2675-5203/ 3085-654X

**Orientador:** Prof Dr. Hélio Sales Rios.

### RESUMO

Este artigo analisa o uso do storytelling nas mídias digitais, focando em narrativas de marketing empregadas por duas professoras de Língua Portuguesa que comercializam cursos e serviços digitais. O objetivo é identificar a estrutura narrativa proposta por Labov nas histórias publicadas nos perfis do Instagram "Português com Leticia" e "Professora Flávia Rita", além de avaliar se essas narrativas atingem os objetivos do storytelling ao engajar a audiência. A análise revelou que as histórias são narrativas contáveis que relatam eventos significativos na vida das narradoras, seguindo a estrutura de elementos como resumo, orientação, ação complicadora, resolução, avaliação e coda. As narrativas são classificadas como digitais por serem divulgadas em plataformas online e acompanhadas de imagens pertinentes. Conclui-se que as narrativas analisadas cumprem efetivamente o propósito de estreitar a relação entre a marca e o consumidor, demonstrando a eficácia do storytelling no marketing digital.

**Palavras-chave:** Narrativas. Labov. Storytelling.

### SUMMARY

This study analyzes the use of storytelling in digital media, focusing on marketing narratives employed by two Portuguese Language teachers who sell digital courses and services. The objective is to identify the narrative structure proposed by Labov in the stories published on the Instagram profiles "Português com Leticia" and "Professora Flávia Rita," as well as to assess whether these narratives achieve the storytelling goals of engaging the audience. The analysis revealed that the stories are countable narratives that recount significant events in the narrators' lives, following the structure of elements such as abstract, orientation, complicating action, resolution, evaluation, and coda. The narratives are classified as digital because they are disseminated on online platforms and accompanied by relevant images. It concludes that the analyzed narratives effectively fulfill the purpose of strengthening the relationship between the brand and the consumer, demonstrating the effectiveness of storytelling in digital marketing.

**Keywords:** Narratives. Labov. Storytelling.

### RESUMEN

Este trabajo analiza el uso del storytelling en los medios digitales, centrándose en narrativas de marketing empleadas por dos profesoras de Lengua Portuguesa que venden cursos y servicios digitales. El objetivo es identificar la estructura narrativa propuesta por Labov en las historias publicadas en los perfiles de Instagram "Português com Leticia" y "Profesora Flávia Rita", además de evaluar si estas narrativas alcanzan los objetivos del storytelling al involucrar a la audiencia. El análisis reveló que las historias son narrativas contables que relatan eventos significativos en las vidas de las narradoras, siguiendo la estructura de elementos como resumen, orientación, acción complicadora, resolución, evaluación y coda. Las narrativas se clasifican como digitales por ser compartidas en plataformas en línea y acompañadas de imágenes pertinentes. Se concluye que las narrativas analizadas cumplen efectivamente el propósito de estrechar la relación entre la marca y el consumidor, demostrando la eficacia del storytelling en el marketing digital.

**Palabras clave:** Narrativas. Labov. Storytelling.

## INTRODUÇÃO

A narrativa é um dos tipos de discursos mais sofisticados que o ser humano conseguiu desenvolver, ela tem a capacidade de recapitular o passado, mas também de narrar futuros possíveis. Contar histórias nos permite contar quem somos e quem queremos ser. As primeiras narrativas foram identificadas por meio de desenhos nas cavernas – um exemplo desse tipo de narrativa está presente nas Colunas de Trajano, em Roma, que são o marco da narrativa no mundo ocidental. Em seguida, desenvolveram-se as narrativas orais e, por último, as narrativas escritas.

O boom da narrativa ocorreu no renascimento, com Dante, Petrarca e Boccaccio: A Divina Comédia, de Dante Alighieri, é uma das obras fundadoras do renascimento. Escrita em latim vulgar (fiorentino), trata-se de um poema de épico narrativo rigorosamente simétrico, dividido em três partes: inferno, purgatório e paraíso (cada parte possui exatamente 33 cantos). Já Decameron, de Giovanni Boccaccio, apresenta narrativas mais curtas, porém contribui para a formação do gênero romanesco. E *Canzonieri*, de Francesco Petrarca, que possui uma sequência narrativa que conduz o leitor através da história do sentimento amoroso do poeta.

No século XXI, com o advento das tecnologias digitais, surgem também as narrativas digitais. As narrativas, que antes eram apresentadas apenas de forma oral ou escrita, agora podem ser produzidas com uma combinação de recursos tecnológicos, como câmeras, *tablets*, *smarthphones* etc. e publicadas em redes sociais, blogs, sites, entre outros. No Instagram – rede social de fotos para usuários de Android e iPhone –, por exemplo, as narrativas são compartilhadas sempre acompanhadas de uma imagem, que pode ser uma foto do narrador ou qualquer outra imagem que tenha relação com a história que será contada.

Nesse cenário, o *storytelling* ganha força nas mídias digitais. Conhecido também como “marketing da narrativa”, o *storytelling* tem como objetivo estreitar a relação entre uma marca e o consumidor final, por meio de uma narrativa com apelo emocional, que envolva a audiência e fidelize clientes, sem a necessidade de fazer uma venda direta.

O objetivo deste artigo é analisar os *storytellings* escritos por duas professoras de Língua Portuguesa, que vendem cursos e/ou serviços digitais, e identificar a estrutura narrativa proposta por Labov em suas histórias. Além disso, será feita uma análise do conteúdo da narrativa, a fim de detectar características dos *storytellings* e observar se o objetivo como tal foi alcançado.

As histórias selecionadas foram postadas no Instagram. A primeira é do perfil Português com Letícia (@portuguesocomleticia), que possui mais de 276 mil seguidores no Instagram e 1 milhão e 400 mil no YouTube, e vende cursos on-line de Português.

E o segundo perfil analisado foi o da Professora Flávia Rita (@professorafaviarita), que possui quase 320 mil seguidores no Instagram e 173 mil inscritos no YouTube. A Professora Flávia Rita vende cursos digitais de Língua Portuguesa e Redação para concursos, além de livros, gramáticas e serviço de correção de redação.

## NARRATIVA: DE LABOV À SOCIOLINGUÍSTICA MODERNA

Apesar de as narrativas terem se expandido de forma acelerada no período do renascimento, foi somente no século XX que se pensou na sua estrutura. Os estudos da narrativa ganharam força com a publicação de *Narrative Analysis: Oral Versions of Personal*

*Experience*, de Labov e Waletzky, em 1967, quando ela recebeu modelos sólidos de análise linguística. Essa obra foi revolucionária por ter apresentado regularidades na estrutura das narrativas orais, sistematizando, assim, um padrão de análise que foi seguido por muitos estudiosos e até hoje serve de suporte para diversos outros estudos sobre narrativas, em diversas áreas.

Segundo Labov e Waletzky(1967, P.13), a narrativa é uma forma de recapitular as experiências passadas por meio de enunciados, cuja ordem reflete a sequência de eventos ocorridos. Além disso, a narrativa possui uma função de interesse pessoal, determinado por um estímulo no contexto social em que ocorre:

[...] narrative will be considered as one verbal technique for recapitulating experience, in particular, a technique of constructing narrative units which match the temporal sequence of that experience. Furthermore, we will find that narrative which serves this function alone is abnormal: it may be considered empty or pointless narrative. Normally, narrative serves an additional function of personal interest determined by a stimulus in the social context in which the narrative occurs.

Para Labov e Waletzky, os elementos básicos da narrativa são: resumo, orientação, ação complicadora, avaliação, resolução e coda.

- *Resumo*: é uma apresentação breve do que será narrado. Não é um elemento obrigatório na narrativa.
- *Orientação*: é uma orientação da história, onde identifica-se o que aconteceu, onde, quando e as pessoas envolvidas. O objetivo da orientação é situar o ouvinte. Normalmente ocorre no início da narrativa, porém não é um elemento obrigatório, podendo, inclusive, acontecer em outros momentos na narrativa, intercalada com momentos da história.
- *Ação complicadora*: de acordo com Labov, é a parte mais importante da narrativa e é o único elemento obrigatório. Consiste na ruptura da sequência esperada dos eventos, gerando um conflito para o narrador. O desfecho desse conflito marca o fim da narrativa. É importante ressaltar que a ação complicadora precisa ter no mínimo duas orações narrativas, para que seja considerada uma narrativa mínima. Ademais, em narrativas mais longas pode haver subações complicadoras, o que acaba constituindo uma grande sequência de ciclos narrativos.
  - *Resolução*: é o desfecho da ação complicadora, ou seja, a finalização da série de eventos da ação complicadora.
  - *Avaliação*: é o momento onde o narrador revela o seu ponto de interesse pessoal, ou seja, justifica por que está contando e reafirma a relevância da sua história. Há dois tipos de avaliações: a avaliação externa, que é quando o narrador interrompe a sua narrativa e faz uma observação, uma avaliação, acerca do que conta. Já a avaliação encaixada acontece durante a narrativa, sem interrupção. Ela pode aparecer por meio de gestos ou fonologia expressiva, de intensificadores lexicais – adjetivos ou advérbios –, do aumento ou diminuição do ritmo da fala, entre outros.

- *Coda*: apesar de muitas narrativas terminarem com a resolução, muitas finalizam com a coda, que consiste em um elemento adicional que retoma o presente, a conversa. Normalmente a coda contém uma avaliação sobre os eventos narrados, sendo, portanto, chamada também de coda avaliativa.

Esse modelo proposto por Labov e Waletzky, apesar de criticado por alguns pesquisadores, é ainda utilizado em muitos estudos e serviu como base para novos trabalhos. Além disso, novas propostas foram sugeridas a fim de preencher as lacunas do modelo laboviano. Se antes a narrativa era analisada como algo autônomo e isolado, preocupando-se apenas com a estrutura da narrativa e seus aspectos estruturais, nos trabalhos posteriores à publicação de Labov passaram a ser consideradas também a relação entre linguagem, sociedade e cultura, ou seja, passaram a ser vistas como um espaço extremamente significativo e comunicativo.

Ademais, enquanto para Labov e Waletzky as narrativas têm que ser grandes, de eventos passados e sobre fatos extraordinários e reais, na sociolinguística moderna as narrativas também podem ser pequenas, sobre eventos futuros e hipotéticos, sobre fatos cotidianos e não precisam ser reais. Georgakopoulou (**apud** Duque & Souza, 2019, p.30) tratou das pequenas narrativas. Segundo a autora, elas não precisam ser necessariamente sobre um evento extraordinário, mas sobre eventos do cotidiano. Outrossim, considera também como narrativa eventos futuros, eventos hipotéticos, eventos compartilhados (conhecidos) etc.

Para Brunner(2002, p.46), “uma narrativa é composta por uma sequencia singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores”. Além disso, acrescenta que “Uma segunda característica da narrativa é que ela pode ser “real” ou “imaginária” sem perder o seu poder como história” (2002, p.47).

É importante destacar que em seu trabalho “*Some Further Steps in Narrative Analysis* (1997, p.398)”, o próprio Labov define a narrativa de experiência pessoal como:

A narrative of personal experience is a report of a sequence of events that have entered into the biography of the speaker by a sequence of clauses that correspond to the order of the original events. This definition is based on the initial conception of L&W; a definition that separates narrative in this sense from other means of telling a story or recounting the past. It is an arbitrary segregation of one sense of narrative for technical purposes, but it proves to be a useful one. By here specifying that the experience must have entered into the biography of the speaker, I distinguish narrative from simple recounting of observations like the events of a parade by a witness leaning out a window. It will turn out that events that have entered into the speaker's biography are emotionally and socially evaluated, and so transformed from raw experience.

Ou seja, a narrativa deixa de ser vista como um simples recontar de eventos e passa a ser algo que entrou na biografia do narrador e é avaliada emocional e socialmente, convertendo-se em experiência.

Outrossim, nesse texto mais recente, Labov afirma que o mais importante não é focar na produção da fala ou fazer experimentos controlados, mas sim entender o poder da narrativa na audiência, ideia corroborada pela Linguística Moderna. Segundo Soares(2009, p.146):

[...] a narrativa sempre é produzida tendo-se em vista uma plateia e que, ao escolher narrar uma determinada estória de uma determinada maneira para uma plateia específica, o narrador, de forma inconsciente ou consciente, constrói a si mesmo



também de um modo específico, e sua plateia reage segundo a sua própria leitura desta construção.

Soares destaca como a forma de narrar não apenas molda a história, mas também a percepção que o público tem do narrador. É nessa perspectiva que entram os *storytellings*, dos quais trataremos neste artigo.

## STORYTELLING E AS NARRATIVAS NA ERA DIGITAL

É notório que a cultura digital altera as relações humanas e as redes invadem e remodelam as formas de comunicação. Nesse cenário, surgem as narrativas digitais, conhecidas também como *digital storytelling*, que é a arte de contar histórias utilizando ferramentas tecnológicas como *desktops*, *tablets*, *smarthphones*, câmeras, entre outras. Essas narrativas são publicadas em blogs, nas redes sociais, são enviadas por e-mails ou por aplicativos de mensagens instantâneas.

Com isso, o *storytelling* ganha força no marketing digital. Também conhecido como “marketing da narrativa”, tem como objetivo criar uma conexão entre a audiência, nesse caso os consumidores, e a marca (ou produto), por meio de uma história que gere empatia, cumplicidade, identificação, valores e crie vínculos positivos. Além disso, o *storytelling* tem como propósito partilhar uma experiência ou uma história, a fim de humanizar o produto ou serviço, envolvendo a audiência, tornando-a íntima e físgando o seu lado emotivo, para que ela se identifique com a marca de forma única e inesquecível e, dessa maneira, torna-se consumidor fiel.

Normalmente são contadas histórias dos fundadores da empresa ou marca, seus momentos de dificuldade, suas lutas e superação. Durante a leitura a audiência se identifica com alguns trechos por ter vivido, ou estar vivendo, experiências parecidas, por conhecer alguém com uma história semelhante, ou simplesmente veem aquela história como uma inspiração, um modelo a ser seguido.

Apesar de ser uma estratégia de marketing, é importante que sejam utilizadas histórias reais, seja do fundador da empresa, ou de pessoas que tenham a ver com a marca. As histórias devem ser únicas, singulares e é fundamental que a audiência enxergue a verdade no que está sendo contado.

## ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Segundo Labov, é necessário que a narrativa seja uma experiência única e não um hábito comum do passado. Essa ideia é corroborada por Bastos(2004, p.119):

Além de ter um ponto, a narrativa deve ser contável, isto é, deve fazer referência a algo extraordinário. Acontecimentos banais e previsíveis não se prestam a ser contados, não têm reportabilidade. Em circunstâncias normais, alguém contar que atravessou a rua no sinal não será tomado como algo contável; no entanto, se ele contar que foi assaltado ou que assistiu a uma briga no sinal, seus ouvintes vão aceitar a narrativa como contável.

As narrativas a seguir são contáveis e apresentam algo extraordinário que aconteceu na vida das narradoras e que as marcou. A primeira narrativa analisada é do perfil @portuguescomleticia.

### Análise da narrativa do perfil Português com Letícia

Figura 1 – Português com Letícia



Fonte: Instagram([https://www.instagram.com/p/CQTwiKwjb7M/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CQTwiKwjb7M/?utm_medium=copy_link) acesso), 2024

### Narrativa na íntegra

1	Já contei aqui que AMO uma festa junina, mas eu não poderia deixar de contar a
2	história do vestido que me permitiu ser a noiva da escola! Lembro que a professora
3	perguntou quem tinha um vestido para ser a noiva e eu, na euforia da possibilidade
4	de puxar a quadrilha, disse que tinha um vestido em casa. Quando contei para
5	minha mãe, ela ficou desesperada, porque o tal vestido não me servia mais, mas ela
6	ela não queria me decepcionar, já que eu estava tão empolgada. E o que a melhor
7	mãe do mundo fez? Tirou a cortina da sala e costurou um vestido improvisado para

8	mim! Essa aí sou eu na festa junina da Escola Estadual Vinícius Meyer, onde “me
9	casei” por dois anos seguidos, com o vestido feito com tanto amor e dedicação pela
1 0	minha mãe! ❤️

Fonte: Instagram, (Estrutura da narrativa) 2024

A narrativa começa com uma apresentação breve da história que será contada, que, segundo Labov, classifica-se como resumo (linhas 1 e 2), quando a narradora diz que contará a história que permitiu que ela fosse a noiva da escola.

Em seguida, é possível identificar a orientação, que é o momento da narrativa em que o narrador conta o que aconteceu, onde, quando e as pessoas envolvidas. Ela pode ser observada entre as linhas 2 e 4, quando a narradora conta que a professora perguntou quem tinha um vestido de noiva para puxar a quadrilha da escola e ela disse que tinha um vestido em casa. Aqui, pode-se identificar o que aconteceu, onde (na escola) e as pessoas envolvidas (a narradora e a professora). Já a terceira personagem, que é a mãe de Letícia, aparece no decorrer da narrativa. Apesar de não ter a data exata do acontecimento, entende-se que ocorreu no passado, devido aos verbos no pretérito perfeito do indicativo: “perguntou”, “tinha” e “disse”. Além disso, a orientação começa com o verbo lembrar, que significa trazer à memória. Por fim, a foto da Letícia criança com o vestido de noiva na escola, característica presente nas narrativas digitais, corrobora que o fato ocorreu no passado.

Entre as linhas 4 e 6, pode-se notar a ação complicadora, que é quando Letícia conta para a mãe que será a noiva da escola e ela fica desesperada, já que o vestido não cabia mais na filha e não queria decepcioná-la. Em seguida, entre as linhas 6 e 8, é possível identificar a resolução, que é quando a mãe de Letícia resolve tirar a cortina da sala e costurar um vestido para a filha.

Há também, na narrativa, a avaliação encaixada, ou seja, sem interrupções. É possível observar a avaliação quando a narradora afirma que “não poderia deixar de contar a história do vestido que me permitiu ser a noiva da escola” e ao dizer, na linha 6, “ela não queria me decepcionar”. A avaliação pode ser observada também por meio dos adjetivos “desesperada” e “melhor”, referindo-se à mãe. Há, ainda, uma avaliação no trecho “feito com tanto amor e dedicação pela minha mãe”.

Por fim, é possível identificar a coda presente na narrativa, quando a narradora finaliza a sua narração apontando que a menina da foto com o vestido de noiva é ela, na festa junina da escola, onde “se casou” por dois anos seguidos.

## CONTEÚDO DA NARRATIVA

Letícia é a fundadora da marca Português com Letícia e, na narrativa apresentada, decidiu contar uma história que aconteceu com ela mesma. É notório que é uma história de dificuldade, visto que a mãe de Letícia precisou tirar a cortina da sala para costurar o vestido da filha. Outro momento em que Letícia deixa claro sua origem humilde, é quando ela escreve o nome da escola onde estudou “Escola Estadual Vinícius Meyer”, o que mostra que ela estudou em escola pública. Por meio dessa narrativa, Letícia humaniza a sua marca, envolve a audiência, gera empatia e cumplicidade – em alguns por terem vivenciado experiências parecidas e em outros por estarem vivenciando e verem em Letícia, que hoje tem uma marca grande e de sucesso na internet, uma inspiração e esperança de dias melhores. A aprovação da audiência pode ser notada por meio das “curtidas” e dos comentários na postagem. Dessa maneira, nota-se que o objetivo do *storytelling*, ou marketing da narrativa, foi alcançado.

Análise da narrativa do perfil Professora Flávia Rita

Figura 2 – Professora Flávia Rita



Fonte: Instagram([https://www.instagram.com/p/CGqSdCJsBqy/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CGqSdCJsBqy/?utm_medium=copy_link)), 2024

Narrativa na íntegra

1	Este é um #tbt especial. Uma das memórias mais especiais que guardo no
2	coração. No centro, a mulher da minha vida. Tão gentil, tão especial, que viveu

3	apenas o necessário para ser inesquecível. Minha mãe foi sempre a conselheira,
4	a sonhadora, a batalhadora. Em casa, minha mãe sempre foi o alicerce financeiro,
5	emocional e familiar. Atrás de sua máquina de costura, teceu meu caráter, minha
6	essência e meu coração. Atrás de sua máquina de costura, escreveu sua história
7	e me ajudou a escrever a minha. Lembro-me de um dia em que precisava de um
8	livro para a escola. Não tínhamos como comprar o livro. Ela me disse que daria
9	um jeito, e eu nunca duvidei. Ela pediu o livro na rádio Itatiaia. Ganhei uns cinco
10	exemplares do mesmo livro que, aos 14 anos, precisava ler. Naquele dia, aprendi
11	a não ter vergonha de pedir nem de aceitar ajuda. Na minha caminhada, aprendi
12	também que há solução para tudo na vida, menos para a saudade. Sempre serei
13	grata por ser a filha da costureira. 😊 Tenho certeza de nunca me esquecerei do
14	esforço que ela fez para que eu “desse certo na vida”! Não sei se ela aprovaria a
15	minha decisão de entrar para a política. Acho que ela temeria pela minha saúde
16	física e mental (e a preocupação seria justa). Mas tenho a certeza de que nunca
17	me esquecerei dos valores por ela ensinados e, por isso, vou em busca dos meus
18	propósitos. Sempre que estou meio sem ar ou ansiosa, busco forças nas
19	lembranças da minha mãe. Ela foi a melhor mãe que poderia ser. ❤️ Espero
20	sempre ser motivo de orgulho para ela (esteja onde estiver).

Fonte: Instagram, (Estrutura da narrativa) 2024

A narrativa inicia falando que “é um #tbt especial” (linha 1), referindo-se à foto postada com a Professora Flávia Rita e mais duas mulheres (lembrando que a foto costuma fazer parte das narrativas digitais), e acrescenta que é uma das memórias mais especiais que guarda no coração (linhas 1 e 2), ainda se referindo à foto.

O que pode se ver nessas linhas e nas seguintes (de 2 a 8) é uma longa orientação, onde Flávia Rita revela que umas das mulheres da foto é sua mãe, contando o quanto ela era especial e que ela é a personagem principal da história que ela contará (*pessoas envolvidas*), situa o ouvinte mostrando que a história que será contada ocorreu no passado (*quando?*) – o que pode ser visto por meio da foto e da palavra #tbt (throwback thursday, ou seja, quinta-feira do retorno), que é uma expressão usada nas redes sociais para lembrar um momento do passado e diz, na linha 7, que houve um dia em que ela precisava de um livro para a escola (*o que aconteceu?*). Em seguida, na linha 8, afirma que não tinham dinheiro para comprar o livro e a mãe disse que daria um jeito (*ação complicadora*). Ainda, na linha 8, conta que a mãe pediu o livro na rádio Itatiaia e ela ganhou uns cinco exemplares do livro que precisava ler (*resolução*). Pode-se observar, na resolução, uma orientação mais precisa de quando a história ocorreu, no momento em que Flávia Rita diz que tinha 14 anos quando ganhou os livros (linha 10). De

acordo com Labov, a orientação pode acontecer durante a narrativa, intercalada com momentos da história. Pode-se ver, também, uma *coda* que, segundo Labov, pode apresentar uma informação nova ou um julgamento do enunciador. A longa *coda*, entre as linhas 10 e 20, retoma o presente e nela há o acréscimo de informações e avaliações. Ademais, durante a narrativa, é possível identificar também algumas avaliações encaixadas, por meio dos adjetivos “especiais”, “gentil”, “especial”, “conselheira”, “batalhadora” e “sonhadora”.

## CONTEÚDO DA NARRATIVA

Flávia Rita é a fundadora da sua marca e, assim como Letícia (do Português com Letícia), decidiu contar uma história que aconteceu com ela. A mãe de Flávia Rita também era costureira, porém, diferente da mãe de Letícia, não está mais entre nós, informação que pode ser vista nas linhas 2 e 3: “(...) viveu apenas o necessário para ser inesquecível”. Ao dizer que a mãe era o alicerce financeiro (linha 4), é possível inferir que a mãe era a única responsável (ou maior responsável) pelo sustento da família. Além disso, ela deixa claro que foi atrás da máquina de costura (linhas 5, 6 e 7) que a mãe a criou e a sustentou, reforçando a afirmação que a mãe era batalhadora (linha 4).

Nas linhas 12, 13 e 14, a narradora faz uma reflexão contando o que aprendeu durante sua caminhada e fala sobre a sua gratidão por ser filha de costureira e que nunca se esquecerá do esforço que a mãe fez para que ela “desse certo na vida”. Nesse trecho, ela reforça sua origem humilde e a luta da mãe para criá-la. Nas linhas 14, 15 e 16, ela narra que não tem certeza se a mãe aprovaria a sua decisão de entrar para a política e que acha que ela temeria pela sua saúde física e mental. Essa incerteza é marcada pelos verbos no futuro do pretérito “aprovaria” e “temeria”.

Por fim, conclui dizendo que nunca se esquecerá dos valores ensinados pela mãe e que irá em busca dos seus propósitos, fazendo, assim, uma projeção para o futuro. Em seguida, entre as linhas 18 e 20, diz que sempre busca forças nas lembranças da mãe e que espera ser motivo de orgulho para ela “esteja onde estiver”, expressão que reforça a informação que a mãe já faleceu.

Essa narrativa foi criada não apenas para envolver seus possíveis alunos, mas principalmente para seus eleitores, o que pode ser notado nas linhas 14 e 15, quando Flávia Rita diz que não sabe se a mãe aprovaria a sua decisão de entrar para a política – em 2020, ano de postagem dessa narrativa, se candidatou a vereadora de Belo Horizonte/MG.

Flávia Rita consegue criar uma conexão com sua audiência por meio de uma narrativa que gera valores, cumplicidade e cria vínculos positivos. Além disso, é uma narrativa que conta uma história em que uma das pessoas envolvidas é a mãe, e em especial uma mãe que já faleceu, o que envolve muito a audiência, principalmente quem já perdeu a mãe. Dessa maneira, envolve seus seguidores, tornando-os íntimos e consumidores/eleitores fiéis. A aprovação da audiência pode ser notada por meio das “curtidas” e dos comentários. É válido destacar que essa narrativa foi postada três vezes no perfil da professora: em janeiro de 2020, em junho de 2020 e em outubro de 2020 (ano em que ela se candidatou a vereadora) devido ao grande engajamento que ela gerou nesse ano. Diante disso, nota-se que o objetivo do *storytelling* foi alcançado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

À vista do exposto, o presente estudo evidenciou que as histórias compartilhadas pelas professoras de Língua Portuguesa em suas plataformas digitais configuram-se como narrativas autênticas que relatam eventos significativos de suas vidas pessoais. Essas narrativas não apenas seguem a estrutura proposta por Labov—com elementos como resumo, orientação, ação complicadora, resolução, avaliação e coda—mas também incorporam características próprias das narrativas digitais contemporâneas.

A utilização de tecnologias digitais para a elaboração e disseminação dessas histórias, associada ao uso estratégico de imagens correlacionadas, confirma a classificação dessas narrativas como digitais. Além disso, ao serem publicadas em perfis comerciais no Instagram, evidencia-se o propósito mercadológico subjacente: estreitar a relação entre a marca pessoal das professoras e seu público-alvo.

Os resultados obtidos, observados através das reações da audiência—como curtidas, comentários e compartilhamentos—indicam que o objetivo do storytelling foi efetivamente alcançado, promovendo engajamento e fortalecendo os laços com os seguidores. Dessa forma, o estudo reforça a eficácia do storytelling como ferramenta de marketing na era digital, ressaltando sua capacidade de criar conexões emocionais e fidelizar consumidores.

Conclui-se, portanto, que as narrativas analisadas não apenas atendem aos critérios teóricos de narratividade estabelecidos por Labov, mas também demonstram a aplicação prática e bem-sucedida do storytelling no contexto do marketing digital.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A ARTE do storytelling no marketing digital e na vida. Senruch Blog. 23/07/2018. Disponível em: <https://pt.semrush.com/blog/a-arte-do-storytelling-no-marketing-digital/> Acesso em 18 jul. de 2021.
- BASTOS, Liliana Cabral & BIAR, Liana de Andrade. “Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social”. In: *D.E.L.T.A.*, 31-especial, 2015 (97-126)
- BRUNER, J. *Atos de significação*. 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.
- DOS SANTOS, W.S. (2021). “Cordélia, a tua voz tá tão diferente”: a construção do si mesmo e a perspectiva do presente em uma narrativa de conversão religiosa. *Calidoscópio*, 7(2), 144–154. Recuperado de <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4866> Acesso em 6 out.2024
- DUQUE, Paulo Henrique & SOUZA, William Estevam de. “Narrativa: uma abordagem histórico-comparativa das diferentes concepções na área da linguagem”. Disponível em <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/3947> Acesso em 10 out. 2024
- LABOV, William & WALETZKY, Joshua. “Narrative Analysis: oral versions of personal experience”. In: *Essays on the Verbal and Visual Arts*. HELM, June (Editor). American Ethnological Society. Seattle and London: University of Washington Press, 1967.
- LABOV, W. Some Further Steps in Narrative Analysis. *Journal of Narrative and Life History*. v. 7, n. 1-4, p. 395-415. 1997. Disponível em: <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/sfs.html#fnB1> Acesso em 11 out. 2024.
- OLIVEIRA, Flávia da Silva Pereira Albuquerque. “Análise de uma narrativa tipicamente laboviana e do processo de construção de identidade da narradora”, disponível em [http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro08/LTAA8\\_a35.pdf](http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro08/LTAA8_a35.pdf) Acesso em 5 out. 2024.
- VENDA mais contando boas histórias sobre como o seu produto faz parte da vida dos seus clientes. Nova Escola de Marketing. 09/02/2017. Disponível em: <https://novaescolademarketing.com.br/o-que-e-storytelling/> Acesso em 04 out. 2024

**POEMA E POESIA: DOIS UNIVERSOS DISTINTOS**  
**POEM AND POETRY: TWO DISTINCT UNIVERSES**  
**POEMA Y POESÍA: DOS UNIVERSOS DISTINTOS**

José Fernandes Ferreira  
pppzefernandes@gmail.com

FERREIRA, José Fernandes. **Poema e poesia: dois universos distintos**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.44, p. 49 – 56, Fevereiro/2025. ISSN - 2675-5203/ 3085-654X

**Orientador:** Prof. Dr. Alcenir Seixas dos Santos

### RESUMO

Fazer uma distinção conceitual entre as palavras poema e poesia é uma necessidade urgente, uma vez que esses termos têm sido empregados de forma tão equivocada, que um substitui o outro sem que os falantes percebam qualquer diferença. Este trabalho tem como objetivo central investigar as características próprias de cada um, visto que são duas entidades literárias acentuadamente distintas. O poema é o produto concreto, visível, material, que pode ser exposto no espaço da folha de várias e inúmeras maneiras, enquanto a poesia é o efeito emocional provocado pelo emprego de metáforas extraordinárias e polivalentes e que pode estar tanto no poema quanto em outras formas de arte. A poesia, portanto, é uma realidade abstrata, invisível e imaterial. Para esclarecer de forma didática e sincera os aspectos peculiares de cada vocábulo, esta pesquisa bibliográfica teve como amparo teórico Moisés (2003), Cândido (2006), Barros (2019), Moisés (2019) e Goldstein (2006), dentre outros de mesma capacidade intelectual. Com essa consistência teórica, este trabalho poderá ser um apoio didático significativo no processo de ensino-aprendizagem da literatura, em especial no que se refere ao estudo do poema e da poesia.

**Palavras-chave:** Poema. Poesia. Metáforas.

### SUMMARY

Making a conceptual distinction between the words poem and poetry is an urgent need, since these terms have been used so incorrectly that one replaces the other without speakers noticing any difference. The main objective of this work is to investigate the characteristics of each, since they are two markedly distinct literary entities. The poem is the concrete, visible, material product that can be displayed on the page in many and countless ways, while poetry is the emotional effect caused by the use of extraordinary and versatile metaphors and that can be found both in the poem and in other forms of art. Poetry, therefore, is an abstract, invisible and immaterial reality. In order to clarify in a didactic and sincere way the peculiar aspects of each word, this bibliographic research was theoretically supported by Moisés (2003), Cândido (2006), Barros (2019), Moisés (2019) and Goldstein (2006), among others of the same intellectual capacity. With this theoretical consistency, this work could be a significant didactic support in the teaching-learning process of literature, especially with regard to the study of poems and poetry.

**Keywords:** Poem. Poetry. Metaphors.

### RESUMEN

Hacer una distinción conceptual entre las palabras poema y poesía es una necesidad urgente, ya que estos términos se han utilizado de manera tan errónea que uno reemplaza al otro sin que los hablantes noten la diferencia. El objetivo central de este trabajo es investigar las características de cada uno, ya que son dos entidades literarias claramente diferentes. El poema es el producto material concreto, visible, que puede desplegarse en el espacio de la página de diversas e innumerables maneras, mientras que la poesía es el efecto emocional provocado por el uso de metáforas extraordinarias y polivalentes y que puede estar presente tanto en el poema y en otras formas de arte. La poesía, por tanto, es una realidad abstracta, invisible e inmaterial. Para esclarecer de manera didáctica y sincera los aspectos peculiares de cada palabra, esta investigación bibliográfica tuvo como sustento teórico a Moisés (2003), Cândido (2006), Barros (2019), Moisés (2019) y Goldstein (2006), entre otros de la misma capacidad intelectual. Con esta consistencia teórica, este trabajo podría constituir un importante apoyo didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura, especialmente en lo que respecta al estudio de los poemas y la poesía.

**Palabras clave:** Poema. Poesía. Metáforas.



## INTRODUÇÃO

Os vocábulos poema e poesia têm sido empregados ao longo dos anos como sinônimos, tanto por professores de língua portuguesa e literatura quanto pelas pessoas em geral, sejam estudiosas do assunto ou não. No entanto, trata-se de dois conceitos diferentes no caleidoscópio da literatura.

Para constatar esse equívoco, sobretudo nos contextos escolares, onde os termos são mais exigidos, este trabalho apresenta uma vasta e criteriosa pesquisa bibliográfica, baseada nos mais conceituados críticos literários tanto históricos quanto atuais, sem negligenciar a clareza nem a coerência da linguagem, uma vez que o seu objetivo precípua é investigar e solucionar o referido problema.

Esta pesquisa, dado o seu caráter didático, é um importante material de consulta para todos os interessados no estudo da poesia, mas principalmente para aqueles que estão em pleno exercício estudantil, uma vez que vai ajudar a compreender a diferença entre análise e interpretação do texto em verso, pois não se faz análise de poesia, apenas de poema. Assim sendo, a sua contribuição não se limita aos ciclos educacionais, mas a todos que buscam na poesia uma fonte de prazer e de conhecimento.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### POEMA

As palavras poema e poesia por apresentarem a mesma raiz grega-poieín-, que tem como significado base, criar, imaginar e por constituírem realidades artísticas bastante próximas, têm sido empregadas ao longo dos anos como sinônimas, tanto dentro quanto fora da comunidade escolar. No entanto, trata-se de dois elementos distintos no espaço do fazer poético. Nesse Sentido, Moisés (2003, P. 129), assinala que:

A despeito da etimologia comum e de a tradição haver consagrado o emprego, tal vínculo é não só questionável como também equívoco. Tomado ao pé da letra, gera um natural mecanização de conceitos que perturba, ao invés de esclarecer, a pesquisa do fenômeno poético. Com efeito, se a poesia se exprimisse unicamente no poema, como interpretar os textos em que a sua presença é notória? Como encarar a poesia inscrita nos textos que não são poemas? E se o poema contivesse necessariamente poesia, como avaliar os textos em que, apesar de todas as aparências não se observa o fenômeno poético? A experiência mostra, desde Aristóteles, que nenhum elo de necessidade liga a poesia ao poema, e vice-versa.

O poema, portanto, segundo Moisés (2003), não é necessariamente o espaço em que a poesia se realiza, mas sim, a estrutura visual disposta em versos livres, versos brancos, versos rimados e metrificados ou ainda em versos em prosa, na qual pode existir poesia ou não.

Em consonância com o pensamento de Moisés e Cândido (2006), afirmam que não se deve confundir poesia com poema, muito menos com o poema de versos metrificados, uma vez que a poesia é uma entidade abstrata e não concreta, como é o caso do poema. Assim, a

poesia pode se manifestar tanto no verso como na prosa de ficção. Deve-se atentar também para o fato de que há muitos textos em verso que não contêm poesia.

No lastro dos ensinamentos de Moisés e Cândido, Goldstein (2006) diz que o poema é o texto que melhor representa a etimologia da palavra texto: tecido, entrelaçamento, pois o poema é um todo coeso e coerente, produzido com base tanto na significação das palavras quanto nos diferentes sentidos que elas podem provocar. Dito isso, há de se concluir que a leitura do poema, além de ser contínua como a da prosa, deve estar associada aos elementos fundamentais do poema: o ritmo, a sonoridade, a escolha do vocabulário, a organização sintática e às estruturas formais, bem como ao contexto. Sem a percepção desses elementos, não há como compreender, interpretar nem analisar o poema.

Conforme Moisés(2003), os poemas sem poesia, isto é, aqueles em os aspectos descritivos ou narrativos prevalecem sobre a linguagem essencialmente conotativa, permeia toda a literatura ocidental independentemente da época, tendência ou escola literária. Assim, pode-se encontrar poema despoetizado na poesia panfletária, na poesia didática, no Barroco, no Realismo, no Parnasianismo, no Modernismo etc.

A título de exemplos, seguem dois sonetos de metros diferentes, um parnasiano e outro realista. Em ambos a linguagem objetiva e os aspectos descritivos/narrativos sobrepõem as metáforas poéticas. São dos típicos poemas sem poesia.

#### VASO CHINÊS

Estranho mimo aquele vaso! Vi-o,  
Casualmente, uma vez, de um perfumado  
Contador sobre o mármore luzidio,  
Entre um leque e o começo de um bordado.  
Fino artista chinês, enamorado,  
Nele pusera o coração doentio  
Em rubras flores de um sutil lavrado,  
Na tinta ardente, de um calor sombrio.  
Mas, talvez por contraste à desventura,  
Quem sabe?... de um velho mandarim  
Também lá estava a singular figura;  
Que arte em pintá-la! a gente acaso vendo-a  
Sentia um não sei quê com aquele chim  
De olhos cortados à feição de amêndoa  
(Oliveira, 1886, p. 113 apud Moisés, 2003, p. 97).

#### CROMO XXXVI

Domingo. A casa de palha  
Abre as janelas ao sol;  
Na horta o dono trabalha  
Desde que veio o arrebol;  
E a companheira, de grampo  
No cabelo em caracol,  
Na erva enxuta do campo  
Estende um branco lençol...  
No ribeiro cristalino  
Bebem as aves; o sino  
Chama os cristãos à matriz;  
Entra a mulher, mas da porta  
Fala, meiga, para a horta  
-Vamos à missa, Luís!(Lopes, 1945, p. 55).

## POESIA

Diferentemente do poema, a poesia é uma entidade imaterial, invisível e abstrata, caracterizada pela carga emocional e sentimental que o eu do poeta transmite através de metáforas polivalentes, independentemente da forma textual. Dito isso, deduz-se que a poesia pode se efetivar em quaisquer tipos de composição poética, prosa poética ou prosa de ficção. Aliás, todas as artes, devido a sua essência subjetivista, suscitam poesia (MOISÉS, 2006).

Referindo-se ainda à variedade de textos em que a poesia se realiza e aos efeitos que ela pode produzir em Moisés (2006), assim se expressa de forma literal.

Na verdade, o corpo do poema não deve ser entendido como uma entidade passível de policiamento ou delimitação preconcebida: muito ao contrário, todas as soluções se consideram legítimas, contanto que por meio delas o poeta alcance verbalizar convenientemente seu estado poético. Assim, tanto os poemas de forma fixa como os de forma livre constituem soluções válidas defensáveis, basta que se ajustem corretamente ao conteúdo, o que apenas podemos verificar a posteriori, nunca a priori. (Moisés, 2006, p. 92).

Numa tentativa de condensar todos ou quase todos os elementos imprescindíveis à poesia, Lamartine (1987, p.125), considera que a poesia:

É a encarnação do que o homem tem de mais íntimo no seu coração e de mais divino em seu pensamento, do que a natureza visível tem de mais magnífico nas imagens e mais melodioso nos sons! É a um tempo sentimento e sensação, espírito e matéria; eis por que a língua completa, a língua por excelência, que o homem capta pela humanidade inteira, ideia para o espírito, sentimento para a alma, imagem para a imaginação e música para o ouvido.

De acordo com Valéry (1999), criar metáforas polivalentes, empregá-las harmonicamente no texto na certeza de que elas podem causar fortes emoções no leitor, não é um ato gratuito da inspiração, por meio das musas. É sim, um trabalho demorado, custoso, reflexivo e contemplativo. Em Palavras literais Valéry (1999, p. 209), afirma que “poesia é a tentativa de representar ou de restituir por meio de linguagem articulada aquelas coisas ou aquela coisa que és gostos, as lágrimas, as carícias, os beijos, os suspiros procuram obscuramente exprimir”.

Nessa mesma perspectiva, Andrade (1.975, p.16) declara:

Entendo que a poesia é negócio de grande responsabilidade, e não considero honesto rotular-se de poeta quem apenas verseje por dor-de-cotovelo, falta de dinheiro ou momentânea tomada de contato com as forças líricas do mundo, sem se entregar aos trabalhos cotidianos e secretos da técnica, da leitura, da contemplação e mesmo da ação. Até os poetas se armam, e um poeta desarmado é, mesmo um ser à mercê de inspirações fáceis, dócil às modas e compromissos.

Paz (1982, p. 15-16), desenvolveu com inigualável paciência uma das mais completas definições de poesia:

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética e revolucionária, por natureza; exercício espiritual, é um

método de libertação interior. A poesia revela este mundo, cria outro. Pão dos eleitos; alimento maldito. Isola; une. Convite à viagem, regresso à terra natal. Inspiração, respiração, exercício muscular. Súplica ao vazio, diálogo com a ausência, é alimentada pelo tédio, pela angústia e pelo desespero. Oração, litania, epifania, presença. Exorcismo, conjuro, magia, sublimação, compensação, condensação do inconsciente. Expressão histórica: em seu seio resolvem-se todos os conflitos objetivos e o homem adquire, afinal a consciência de ser algo mais que passagem. Experiência, sentimento, emoção, intuição, pensamento não-dirigido. Filha do acaso; fruto do cálculo. Arte de falar em forma superior; linguagem primitiva. Obediência às regras; criação de outras. Imitação dos antigos, cópia do real, cópia de uma cópia, nostalgia do paraíso, do inferno, do limbo. Jogo, trabalho, atividade ascética. Confissão. Experiência inata. Visão, música, símbolo. Analogia: o poema é um caracol onde ressoa a música do mundo, e métricas são apenas correspondências, ecos, da harmonia universal. Ensino, moral, exemplo, revelação, dança diálogo, monólogo. Voz do povo, língua dos escolhidos, palavra do solitário. Pura e impura, sagrada e maldita, popular e minoritária, coletiva e pessoal, nua e vestida, falada, pintada, escrita, ostenta todas as faces, embora exista quem afirme que não tem nenhuma: o poema é uma máscara que oculta o vazio, bela prova da supérflua grandeza de toda obra humana! Como não reconhecer em cada uma dessas fórmulas o poeta que as justifica e que, ao encarná-las, lhes da vida?

Para Willemart(1993), o processo de criação poética entra em ação desde a concepção da ideia de escrever o poema e dali até a redação final do texto, acontece um árduo e longo esforço por parte do poeta para encontrar as metáforas plurissignificativas que o satisfaçam. Afirma o estudioso que o trabalho do fazer poético é tão lento, penoso e paciente que muito pouco se aproveita do primeiro texto. Desse modo, o mito da inspiração perde completamente o seu valor nos tempos modernos. E assim corrobora, de forma textual o seu pensamento:

Em primeiro lugar, o escritor não é esta mônada isolada que poderia reivindicar para ele só o que produz; como todos, é o resultado de uma série de desejos escalonados sobre várias gerações e o fruto de um momento cultural preciso. Em seguida, utiliza uma língua carregada de sentidos que o domina e o submete mais frequentemente do que pensa. E, enfim, esta mesma língua, uma vez no papel e através do texto, força acomodações, desloca elementos tanto ao nível do sintagma quanto do paradigma. (WILLEMART, 1993, p. 26).

Em um dos trabalhos mais recentes acerca do processo de criação da poesia, Moisés(2019), assegura que o ato poético, como uma atividade dos deuses e das musas que entra no poeta por meio da inspiração, nasceu na antiguidade clássica e entrou em declínio a partir de meados do século XIX. A partir daí, os estudos da psicologia, da sociologia e da antropologia, além dos tratados literários propriamente ditos, têm comprovado que a inspiração é apenas um estímulo interior a partir do qual, o poeta, exercendo total domínio sobre as técnicas da criação, produz o seu texto. Essa concepção, mesmo sofrendo algum tipo de resistência por parte de alguns leitores, críticos e até de poetas, tem sido cada vez mais aceita e consolidada no universo da literatura.

Concernente à matéria da poesia Auerbach(1971), diz que é digno registrar a diferença entre o pensamento clássico e o modernista. Para os clássicos, a poesia, por ser considerada uma arte nobre, devia ser escrita por meio de palavras e temas criteriosamente escolhidos. Com o advento do modernismo, os poetas passaram a valorizar os elementos da cultura popular e a incorporá-los à sua poesia. Para Bandeira(1985, p. 34), “a poesia está em tudo - tanto nos amores como nos chinelos, tanto nas coisas lógicas como nas disparatadas”.

À guisa da escola modernista, os poetas contemporâneos consideram os elementos folclóricos e populares matérias de inestimável valor para o ato da criação poética. Barros(2019, p. 8-11), dá um exemplo de indiscutível relevância, no poema matéria de poesia:

#### MATÉRIA DE POESIA

Todas as coisas cujos valores podem ser  
disputados no cuspe à distância  
Servem para a poesia  
O homem que possui um pente  
e uma árvore  
Serve para a poesia  
Terreno de 10x20, sujo de mato - os que  
nele gorjeiam: detritos semoventes, latas  
servem para a poesia  
Um chevrolé gosmento  
coleção de besouros abstêmios  
o bule de Braque sem boca  
são bons para poesia  
As coisas que não levam nada  
têm grande importância  
Cada coisa ordinária é um elemento de estima  
cada coisa sem préstimo  
tem seu lugar na poesia ou na geral  
O que se encontra em ninho de João-Ferreira:  
caco de vidro, grampos.  
retratos de formatura,  
servem para poesia  
As coisas que não pretendem, como  
por exemplos: pedras que cheiram  
água, homens  
que atravessam períodos de árvore,  
se prestam para poesia  
Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma  
e que você não pode vender no mercado  
como, por exemplo, o coração verde  
dos pássaros,  
serve para poesia  
As coisas que os líquenes comem  
- sapatos, adjetivos -  
Tem muita importância para os pulmões  
da poesia  
Tudo aquilo que a nossa  
civilização rejeita, pisa e mijá em cima,  
Serve para poesia  
Os loucos de água e estandarte  
servem demais  
O traste é ótimo  
O pobre-diabo é colosso

Tudo que explique  
o alicate cremoso  
e o lado das estrelas

serve demais da conta  
Pessoas desimportantes  
Dão pra poesia  
Qualquer pessoa ou escada  
Tudo que explique  
a lagartixa da esteira  
e a laminação de sabiás  
é muito importante para a poesia  
O que é bom para o lixo é bom para a poesia  
Importante sobremaneira é a palavra repositório;  
a palavra repositório eu conheço bem  
tem muitas repercussões  
com um algibe entupido de silêncio  
sabe a destroços  
As coisas jogadas fora  
Têm grande importância  
- como um homem jogado fora  
Aliás é também objeto de poesia  
saber qual o período médio  
que um homem jogado fora  
pode permanecer na terra sem nascerem  
em sua boca as raízes da escória  
As coisas sem importância são bens de poesia  
Pois é assim que um chevrolé gosmento chega  
ao poema, e as andorinhas de junho.

Como já se sabe a poesia tanto pode estar no poema em verso como na prosa poética ou na prosa de ficção literária. Os textos que seguem são dois exemplos de poemas que contêm poesia, uma vez que têm o eu poético como objeto textual e apresentam linguagem surpreendentemente conotativa. O primeiro é um soneto e o segundo um poema em prosa.

#### A CAROLINA

Querida, ao pé do leito derradeiro  
Em que descansas dessa longa vida,  
aqui venho e virei, pobre querida,  
Trazer-te o coração do companheiro.  
Pulsa-lhe aquele afeto verdadeiro  
Que, a despeito de toda a humana lida,  
Fez a nossa existência apeteçada  
E num recanto pôs um mundo inteiro.  
Trago-te flores, - restos arrancados  
Da terra que nos viu passar unidos  
E ora mortos nos deixa separados.  
Que eu se tenho nos olhos malferidos  
Pensamentos de vida formulados  
São pensamentos idos vividos(Assis, 1906, p. 6 apud Moisés, 2002, p. 92).

#### NÚBIA

Amar essa Núbia - vê-la entre véus translúcidos e florentes grinaldas, Noiva hesitante, ansiosa, trêmula, tê-la nos braços como um tálamo puro, por entre epitálamos; sentir-lhe a chama dos beijos, boca contra boca, nervosamente – certo que é, para um sentimento de Arte, amar espiritualmente e carnalmente amar.

Beleza prodigiosa de olhos como pérolas negras refulgindo no tenebroso cetim do rosto fino, lábios malditos, tintos a sulfurino; dentes de esmalte claro; busto delicado, airoso, talhado em relevo de bronze florentino, a Nubia lembra, esquisita e rara, esse lindo âmbar negro, azeviche da Islândia (SOUSA, 1945, p. 14, apud MOISÉS, 2003, p. 93).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados apresentados, conclui-se que poema e poesia, embora sejam entidades literárias intimamente relacionadas, tanto pela etimologia comum quanto pelo emprego indistinto dos termos, são produtos completamente distintos.

O poema é uma realidade visual que possui inúmeras maneiras de se apresentar no espaço da folha de papel, enquanto a poesia é uma realidade abstrata, expressa por meio de metáforas criativas e impactantes e que pode estar tanto no poema quanto na prosa de ficção literária ou até em outras artes, além da literatura.

Chegar a essa conclusão, no entanto, não significa que o estudo tenha sido suficiente para tornar a matéria esgotada. Ao contrário disso, novas pesquisas devem ser realizadas no sentido de aprimorar ou até descobrir novos ensinamentos sobre poema e poesia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. Poesia completa e prosa. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1973.  
 AUERBACH, Erich. Mimesis. São Paulo: EDUSP – Perspectiva, 1971.  
 BANDEIRA, Manuel. Poesia Completa e Prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1985.  
 BARROS, Manuel de. Matéria de poesia. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2019.  
 CÂNDIDO, Antônio. O estudo analítico do poema. 6. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.  
 GOLDSTEIN, Norma Seltzer. Versos, sons, ritmos. 14. ed. rev. Atualizada. São Paulo: Ática, 2006.  
 WILLEMART, Philippe. Universo da Criação Literária. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.  
 LOPES, Bernardino. Poesias completas de B. Lopes. Rio de Janeiro: Livraria Editora Zélio Valverde, 1945.  
 MOISÉS, Carlos Felipe. Poesia para quê? A função social da poesia e do poeta. São Paulo: Editora Unesp, 2019.  
 MOISÉS, Massaud. A criação literária: poesia. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.  
 PAZ, Otavio. O arco e a lira. (trad. Olga Svary) Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.  
 VALLÉRY, Paul. Variedades. (Org. e Int.: João Alexandre Barbosa- Trad. Maiza Martins de Siqueira- Posfácio. Aguinaldo Gonçalves) São Paulo: Iluminuras, 1999.

**RITMO: A PRINCIPAL CARACTERÍSTICA DO VERSO**  
**RHYTHM: THE MAIN CHARACTERISTIC OF VERSE**  
**RITMO: PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL VERSO**

José Fernandes Ferreira  
pppzefernandes@gmail.com

FERREIRA, José Fernandes. **Ritmo: a principal característica do verso.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.44, p. 57 – 64, Fevereiro/2025. ISSN - 2675-5203/ 3085-654X

**Orientador:** Prof. Dr. Alcenir Seixas dos Santos

### RESUMO

A falta de clareza e de aprofundamento no que se refere ao conceito de ritmo poético tem causado dúvidas e dificuldades no contexto escolar, sobretudo quando o assunto faz parte do conteúdo programático das disciplinas de língua portuguesa e literatura. Alguns autores chegam ao ponto de confundirem cadência com ritmo ou dizerem que o ritmo é uma consequência do número de sílabas poéticas do verso. O objetivo desta pesquisa bibliográfica é investigar, de forma sistemática e criteriosa, o conceito de ritmo poético, bem como os outros elementos que a eles se associam para promover o efeito estético que o leitor espera encontrar na leitura dos textos em verso. Fundamentada nos principais estudiosos da teoria do ritmo poético, como Antônio Cândido, Massaud Moisés, Celso Cunha e Lindley Cintra, dentre outros, cujas ideias são ilustradas por poetas de envergadura inquestionável, este estudo fez um levantamento minucioso sobre o estado atual das publicações sobre ritmo poético e trouxe a lume um material didático de valor inconfundível, sem negligenciar nem a objetividade da linguagem nem o respeito à norma padrão da língua portuguesa. Com isso, tem-se a certeza de que este trabalho será de grande utilidade para a compreensão do conceito de ritmo poético, tanto nos limites da comunidade escolar como fora dela.

**Palavras-chave:** Ritmo. Cadência. Segmentos Rítmicos.

### SUMMARY

The lack of clarity and depth regarding the concept of poetic rhythm has caused doubts and difficulties in the school context, especially when the subject is part of the syllabus of Portuguese language and literature subjects. Some authors go so far as to confuse cadence with rhythm or say that rhythm is a consequence of the number of poetic syllables in the verse. The objective of this bibliographic research is to investigate, in a systematic and careful way, the concept of poetic rhythm, as well as the other elements associated with it to promote the aesthetic effect that the reader expects to find when reading texts in verse. Based on the main scholars of the theory of poetic rhythm, such as Antônio Cândido, Massaud Moisés, Celso Cunha and Lindley Cintra, among others, whose ideas are illustrated by poets of unquestionable stature, this study carried out a detailed survey of the current state of publications on poetic rhythm and brought to light a teaching material of unmistakable value, without neglecting either the objectivity of the language or respect for the standard norm of the Portuguese language. With this, we are certain that this work will be of great use for understanding the concept of poetic rhythm, both within the confines of the school community and beyond.

**Keywords:** Rhythm. Cadence. Rhythmic Segments.

### RESUMEN

La falta de claridad y profundidad sobre el concepto de ritmo poético ha provocado dudas y dificultades en el contexto escolar, especialmente cuando la materia forma parte del plan de estudios de las asignaturas de lengua y literatura portuguesas. Algunos autores llegan a confundir cadencia con ritmo o dicen que el ritmo es consecuencia del número de sílabas poéticas del verso. El objetivo de esta investigación bibliográfica es investigar de manera sistemática y cuidadosa el concepto de ritmo poético, así como los demás elementos asociados a ellos para promover el efecto estético que el lector espera encontrar al leer textos en verso. A partir de los principales estudiosos de la teoría del ritmo poético, como Antônio Cândido, Massaud Moisés, Celso Cunha y Lindley Cintra, entre otros, cuyas ideas son ilustradas por poetas de indiscutible talla, este estudio realizó un detallado recorrido por el estado actual del ritmo poético. publicaciones sobre poética rítmica y sacaron a la luz material didáctico de indudable valor, sin descuidar ni la objetividad de la lengua ni el respeto a la norma estándar de la lengua portuguesa. Por tanto, estamos seguros de que esta obra será de gran utilidad para comprender el concepto de ritmo poético, tanto dentro de la comunidad escolar como fuera de ella.



**Palabras clave:** Ritmo. Cadência. Segmentos rítmicos.

## INTRODUÇÃO

Em virtude de muitas publicações confundirem ritmo com cadência ou mesmo demonstrarem insuficiência quanto ao conceito de ritmo, muitos professores de língua portuguesa e literatura, como as pessoas em geral, têm sentido muita dificuldade em assimilar e usar, quando necessário, tal conceito.

Diante desse problema, o objetivo central desta pesquisa bibliográfica é investigar pormenorizadamente o conceito de ritmo, bem como aquelas categorias a ele associadas, como a pausa, a cesura, os segmentos rítmicos, as sílabas e o cavalgamento, dentre outras, sem as quais o seu estudo se torna insatisfatório, visto que tais elementos agem a um só tempo na construção do ritmo, que segundo Cândido (2006, p. 69), “é uma alternância de sonoridades mais fracas e mais fortes, formando uma unidade configurada”.

Pela maneira sistemática e detalhada com que foi conduzida esta pesquisa, tem-se por certo que preencherá as lacunas no assunto, assim como terá indiscutível relevância em qualquer contexto que se ensine ou se discuta a questão do ritmo enquanto componente imprescindível do verso.

Moisés (2012), visando ampliar de maneira didática e detalhada o conceito de ritmo, diz que antes de qualquer tentativa de conceituação, é preciso distinguir ritmo de cadência. Para ele, a cadência é o movimento regular e sempre linear definido pela contagem das sílabas métricas ou poéticas do verso. Assim sendo, qualquer leitor é capaz de perceber a cadência de um verso ou de um poema inteiro. Em palavras literais, diz Moisés:

A cadência pode ser aferida por todos os leitores, enquanto o ritmo impressiona a zona limítrofe da sensibilidade e do intelecto, dando origem a divergências de natureza subjetiva. Por outras palavras, dois leitores podem discordar quanto ao ritmo de uma estrofe, e o mesmo leitor pode mudar o registro rítmico em dois contatos diferentes com determinado texto: o ritmo, captado pela sensibilidade e pela inteligência, evidencia-se na leitura em voz alta; a cadência pode ser marcada de uma vez por todas; o ritmo varia conforme o leitor e o momento da leitura, ao contrário da cadência, que é inflexível, objetiva, acima das alterações psicológicas ou ambientais; o ritmo é uma relação estabelecida pelo binômio leitor-texto, enquanto a cadência é um recurso métrico que independe do leitor, disposto no texto à semelhança da cor sobre a tela; a cadência é linear, o ritmo, uma ondulação, com pontos altos e baixos (Moisés, 2012, p. 149).

O ritmo, por ser uma categoria subjetiva e imprevisível, é articulado sob a influência de três elementos básicos: a melodia, a emotividade e a carga semântica. Dito isso, Moisés (2006, p. 148) assim define o ritmo: “O ritmo poético consiste na sucessão de unidades melódico-emotivo-semânticas movendo-se na linha do tempo, numa continuidade que gera a expectativa na sensibilidade e na inteligência do leitor”.

Ainda a título de confrontação entre ritmo e cadência, para se chegar a uma conclusão convincente a respeito do ritmo, Moisés (2012), assinala que basta uma leitura atenta de dois sonetos de metros idênticos que se constatará o ritmo diferente entre eles, visto que “para além das massas sonoras de que é constituído, cada poema se caracteriza por ser um universo emotivo e semântico autônomo; a fusão da emotividade com a musicalidade e a carga semântica

particulariza cada texto poético”(Moisés, 2012, p. 148). Para ratificar na prática o que acaba de ser teorizado, seguem dois sonetos. Um de Camões e outro de Augusto dos Anjos:

Alma minha  
 Alma minha gentil, que te partiste  
 tão cedo desta vida, descontente,  
 repousa lá no céu eternamente,  
 e viva eu cá na terra sempre triste.  
 Se lá no assento etéreo, onde subiste,  
 memória desta vida se consente,  
 não te esqueças daquele amor ardente  
 que já nos olhos meus tão puro viste.  
 E se vires que pode merecer-te  
 alguma coisa a dor que me ficou  
 da mágoa, sem remédio, de perder-te,  
 rogo a Deus, que teus anos encurtou,  
 que tão cedo de cá me leve a ver-te,  
 quão cedo dos meus olhos te levou.  
 (Camões, 1999, p. 92)

Psicologia de um vencido  
 Eu, filho do carbono e do amoníaco,  
 Monstro de escuridão e rutilância,  
 Sofro, desde a epigênese da infância,  
 A influência má dos signos do zodíaco.  
 Profundissimamente hipocondríaco,  
 Este ambiente me causa repugnância...  
 Sobe-me à boca uma ânsia análoga à ânsia  
 Que se escapa da boca de um cardíaco.  
 Já o verme -- este operário das ruínas --  
 Que o sangue podre das carnificinas  
 Come, e à vida em geral declara guerra,  
 Anda a espreitar meus olhos para roê-los,  
 E há de deixar-me apenas os cabelos,  
 Na frialdade inorgânica da terra. (Anjos, 2001, p. 38)

Até aqui, a divergência entre ritmo e cadência foi constatada entre sonetos com a mesma medida. Isto é, com metros iguais. Moisés (2012), assinala que mais acentuada ainda é a divergência entre ritmo e cadência quando se trata de poemas com metros diferentes. Nesse sentido, o teórico assim se pronuncia:

Se dois poemas vazados em metros idênticos apresentam ritmo diverso, com mais razão se manifestará a desarmonia rítmica quando o número de sílabas poéticas divergir; se alguma semelhança de ritmo ainda se pode encontrar entre dois poemas em decassílabos, a analogia se dissiparia totalmente caso um deles empregasse o septissílabo. Ficou assente que o metro não engendra o ritmo, mas pode-se admitir que o comprimento da onda rítmica se diversifica, em princípio, conforme o metro utilizado, notadamente se as estrofes obedecem a um esquema fixo. Uma quadra em versos alexandrinos deve apresentar ritmo diferente do ritmo de uma quadra em versos octossílabos. Se duas estrofes homométricas exibem ritmo próprio, que dirá quando moldadas em versos heterométricos? (Moisés, 2012, p. 150).

“Assim, do prisma rítmico, não há dois poemas iguais, ainda que moldados na mesma forma” (MOISÉS, 2012, p. 148).

A leitura do poema "meninos carvoeiros" de Manuel Bandeira, a seguir, é um excelente exemplo de reflexão sobre o ritmo dos versos livres. Isto é, nos versos que não obedecem a

nenhuma regra de metrificação e que por esse motivo o ritmo é ainda mais pessoal, mais subjetivo e mais psicologicamente associado aos estados emocionais do leitor.

Meninos carvoeiros  
 Os meninos carvoeiros  
 Passam a caminho da cidade.  
 – Eh, carvoeiro!  
 E vão tocando os animais com um relho enorme.  
 Os burros são magrinhos e velhos.  
 Cada um leva seis sacos de carvão de lenha.  
 A aniagem é toda remendada.  
 Os carvões caem.  
 (Pela boca da noite vem uma velhinha que os recolhe  
 [dobrando-se com um gemido.)  
 – Eh, carvoeiro!  
 Só mesmo estas crianças raquíticas  
 Vão bem com estes burrinhos descadeirados.  
 A madrugada ingênua parece feita para eles...  
 Pequenina, ingênua miséria!  
 Adoráveis carvoeirinhos que trabalhais como se  
 [brincásseis!]  
 – Eh, carvoeiro!  
 Quando voltam, vêm mordendo num pão encarvoado,  
 Encarapitados nas alimárias,  
 Apostando corrida,  
 Dançando, bamboleando nas cangalhas como espantalhos  
 [desamparados!](Bandeira, 2007, p. 108 – 109).

De acordo com Cunha e Cintra (2016), um fenômeno de alta relevância para a percepção do ritmo é o *cavalgamento* também chamado de *encadeamento* ou, em expressão francesa, de *enjambement*, que consiste em transferir uma ou mais palavras de um verso para o verso seguinte com o objetivo de completar o sentido, visto que não foi possível completar na mesma linha. Isso altera consideravelmente o ritmo do verso, pois, sabe-se que o verso é uma linha rítmica do poema que, em tese, sempre termina com a pausa.

A alteração decorre do fato de a maioria dos teóricos da versificação recomendar que o leitor deve suprimir a pausa do final do verso que cavalga e levá-la para o final da última palavra do cavalgamento, no verso seguinte.

Visando solucionar esse impasse, Grammont(1947) apud Cunha e Cintra(2016), dá a seguinte explicação:

Não é exato que o ENJAMBEMENT suprima, como dizem alguns, a pausa do fim do verso, nem que suprima ou mesmo enfraqueça o último acento rítmico do verso; longe disso, a pausa final do verso que cavalga é tão longa como as outras, e o seu último acento rítmico é também forte. Tudo se reduz ao seguinte: enquanto nos versos comuns abaixamos a voz no fim de cada verso, deixamo-la interrompida e suspensa no fim daqueles que cavalgam. Daí resulta um aguçamento da atenção do auditor, que fica em ansiosa expectativa durante a pausa. E como a voz não abaixou, ele deve, na parte excedente, aumentar a intensidade ou mudar de entoação. (Grammont, 1947, p. 695).

Cunha e Cintra(2016, p. 696), acrescentam que “O CAVALGAMENTO, para surtir o efeito desejado, deve ter a parte conclusiva curta e constituída de palavra ou expressão de grande valor significativo”.

Moisés(2012), registra que o cavalgamento surgiu nos séculos XV e XVI e teve o seu estado de glória na época do parnasianismo. Porém, é usado por poetas de todas as escolas literárias, inclusive pelos poetas populares como ilustra o poema Eu Quero, de Patativa do Assaré, retirado do livro Cante lá que eu canto cá: no referido poema também se perceberá que os cavalgamentos não são curtos, mas versos inteiros, como demonstram os versos sublinhados. Esse tipo de cavalgamento é abordado por Moisés(2012), em oposição a Cunha e Cintra (2016), que dizem que o cavalgamento deve ser curto.

Eu quero  
 Quero um chefe brasileiro  
Fiel, firme e justiceiro  
 Capaz de nos proteger,  
 Que do campo até à rua  
 O povo todo possua  
O direito de viver.  
 Quero paz e liberdade  
 Sossego e fraternidade  
Na nossa pátria natal  
 Desde a cidade ao deserto,  
 Quero o operário liberto  
Da exploração patronal.  
 Quero ver do Sul ao Norte  
 O nosso caboclo forte  
 Trocar a casa de palha  
Por confortável guarida,  
 Quero a terra dividida  
 Para quem nela trabalha.  
 Eu quero o agregado isento  
Do terrível sofrimento,  
 Do maldito cativo,  
 Quero ver o meu país  
 Rico, ditoso e feliz,  
 Livre do jugo estrangeiro.  
 A bem do nosso progresso,  
 Quero o apoio do Congresso  
 Sobre uma reforma agrária  
Que venha por sua vez  
Libertar o camponês  
Da situação precária.  
 Finalmente, meus senhores,  
 Quero ouvir entre os primores  
 Debaixo do céu de anil  
 As mais sonoras das notas  
 Dos cantos dos patriotas  
 Cantando a paz do Brasil.  
 (Assaré, 2000, p.116).

Moisés(2012), ressalta que as reticências e o ponto de exclamação fazem, mesmo que de forma mais branda, uma função semelhante à do ENJAMBEMENT, tornando mais longa a pronúncia da última sílaba da palavra a que se ligam. No soneto que segue, do poeta romântico Álvares de Azevedo, há várias ocorrências desses recursos:

## Soneto

Pálida, à luz da lâmpada sombria,  
 Sobre o leito de flores reclinada,  
 Como a lua por noite embalsamada,  
 Entre as nuvens do amor ela dormia!  
 Era a virgem do mar, na espuma fria  
 Pela maré das águas embalada!  
 Era um anjo entre nuvens d'alvorada  
 Que em sonhos se banhava e se esquecia!  
 Era mais bela! o seio palpitando...  
 Negros olhos as pálpebras abrindo...  
 Formas nuas no leito resvalando...  
 Não te rias de mim, meu anjo lindo!  
 Por ti - as noites eu velei chorando,  
 Por ti - nos sonhos morrerei sorrindo!  
 (Azevedo, 2012, p. 62).

De acordo com Cândido(2006), quando se lê ou se escuta um verso ou um poema inteiro, o que primeiro chama a atenção do leitor ou ouvinte, não são os sons provocados pelos fonemas ao longo dos versos nem pelas rimas geralmente no final deles. O que primeiro afeta o ouvido é o movimento em ondas que possibilita a distinção entre um verso e o outro. Esse movimento alternado e ondulatório é o ritmo.

Ele é, dentre os elementos que compõem o verso, o mais significativo, o mais importante e o que mais desperta prazer estético: Ele é em metáfora textual de Cândido(2006, p. 69), “a alma, a razão de ser do movimento sonoro, o esqueleto que ampara todo o significado”. Em expressão denotativa, Cândido(2006, p. 72) afirma que “o ritmo dos versos nas línguas neolatinas é a sua divisão em partes mais acentuadas e partes menos acentuadas que sucedem, e a integração dessas partes numa unidade expressiva”. E acrescenta:

O ritmo está ligado intimamente à ideia de alternância: alternância de som e silêncio; de graves e agudas; de tônicas e átonas; de longas e breves em combinações variadas. Se tomarmos o verso, a primeira divisão que nos solta à vista, nas línguas neolatinas, é a das sílabas. Um verso se compõe de um certo número de sílabas, que podemos destacar na dicção. Sílabas poéticas, bem entendido, que não correspondem exatamente às sílabas gramaticais.

Cândido (2006), ressalta que dentre os elementos que compõem o ritmo do verso, é a sílaba o elemento principal, visto que as unidades rítmicas do verso são definidas pela sequência de sílabas tônicas e átonas, e são as sílabas tônicas que dividem o verso em segmentos rítmicos. Assim, ao fazer a leitura de um verso ou de um poema, dando ênfase às sílabas tônicas, se perceberá que logo após cada uma delas acontece uma pausa. É ali que termina uma unidade rítmica e conseqüentemente começa outra, que vai até a sílaba tônica seguinte.

No soneto Remorso, de Olavo Bilac, retirado do livro Poesia(1976, p. 94), estão sublinhadas e em negrito as sílabas tônicas do primeiro terceto, indicando os segmentos rítmicos de cada verso do referido terceiro:

Remorso  
 Às vezes, uma dor me desespera...

Nestas ânsias e dúvidas em que ando,  
 Cismo e padeço, neste outono, quando  
 Cálculo o que perdi na primavera.  
 Versos e amores sufoquei calando,  
 Sem os gozar numa explosão sincera...  
 Ah! Mais cem vidas! com que ardor quisera  
 Mais viver, mais pensar e amar cantando!  
 Sinto o que espedicei na juventude;  
 Choro, neste começo de velhice,  
 Mártir da hipocrisia ou da virtude,  
 Os beijos que não tive por tolice,  
 Por timidez o que sofrer não pude,  
 E por pudor os versos que não disse!  
 (Bilac, 1976, p. 94).

De acordo com Cunha e Cintra (2006), as pausas são as responsáveis pela delimitação dos segmentos rítmicos, que por sua vez, só são possíveis nos chamados versos compostos, aqueles que possuem de cinco sílabas poéticas em diante.

Nesse sentido, Cunha e Cintra (2006, p. 699), assim se expressam textualmente:

O período rítmico formado pelo verso termina sempre com uma pausa, que o delimita. Esta pausa pode consistir numa interrupção mais ou menos longa da cadeia falada, conforme assinala o final do verso, da estrofe, ou do próprio poema, caso em que é absoluta. Pode ser ela brevíssima, ou, mesmo, não passar de um simples abaixamento da voz nos pontos de separação dos versos, mas não pode faltar. Omiti-la é retirar o sinal determinante da extensão e unidade dos períodos rítmicos em que se estrutura o poema. A censura é um descanso da voz no interior do verso. Ocorre principalmente nos versos longos, que ficam por ela divididos em grupos fônicos.

No soneto de Olavo Bilac, que segue, fez-se a divisão dos segmentos rítmicos apenas no primeiro verso, para mostrar que no mesmo verso pode haver mais de dois períodos rítmicos.

Nel mezzo del camin  
 Cheguei. // Chegaste. // Vinhas fatigada...  
 E triste, e triste e fatigada eu vinha,  
 Tinhas a alma de sonhos povoada,  
 E a alma de sonhos povoada eu tinha...  
 E paramos de súbito na estrada  
*Da vida*: longos anos, presa à minha  
*A tua mão*, a vista deslumbrada  
 Tive da luz que teu olhar continha.  
 Hoje, segues de novo... Na partida  
 Nem o pranto os teus olhos umedece  
 Nem te comove a dor da despedida.  
 E eu, solitário, volto a face, e tremo  
 Vendo o teu vulto que desaparece  
 Na extrema curva do caminho extremo. (Bilac, 2002, p. 25, apud Cunha e Cintra, 2016, p. 701).

Outrossim, observam Cunha e Cintra (2016, p. 694), que “quando o verso apresenta apenas uma censura, os dois grupos fônicos por ela formados recebem o nome de hemistíquios (= metades do verso), embora nem sempre contenham o mesmo número de sílabas”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato de ser o verso apenas uma linha do poema e que essa linha, nos versos regulares, varia de uma até doze sílabas poéticas, pode suscitar a ideia de que o verso seja uma estrutura desprovida de componentes capazes de torná-lo tão surpreendente e impactante. Um desses elementos é o ritmo, aliás, o mais importante de todos.

Os resultados alcançados no percurso desta cuidadosa pesquisa bibliográfica mostraram que o ritmo é a essência do verso, é o fundamento através do qual o leitor se emociona e se sente estimulado a continuar a leitura do poema. É uma das causas do prazer estético, além de ser o elemento capaz de gerar expectativa e tensão no leitor.

Mesmo tendo sido fundamentada nos principais teóricos da poesia, como Antônio Cândido, Massaud Moisés, Celso Cunha e Lindley Cintra, dentre outros, esta pesquisa não tem pretensão de esgotar o assunto, visto que o ritmo é uma categoria subjetiva e não está sujeita às regras de metrificação. o que sugere que novas pesquisas deverão ser realizadas. No entanto, o seu objetivo foi plenamente alcançado, que era investigar sobre o ritmo, bem como mostrar a sua importância nos mais variados contextos de estudos literários.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVARES, Azevedo de. Lira dos 20 anos. - 4. ed. - São Paulo: Martin Claret, 2012 (Coleção a obra-prima de cada autor, 19).
- ANJOS, Augusto dos. Eu e outras poesias. São Paulo: Martin Claret Ltda., 2001.
- ASSARÉ, Patativa do. Cante lá que eu canto cá. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.
- BANDEIRA, Manuel. Estrela da vida inteira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.
- CAMÕES, Luís de. Sonetos. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda., 1999.
- CÂNDIDO, Antônio. O estudo analítico do poema. - 6. ed. - São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luis Filipe Lindley. - 7. ed. - Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.
- MOISÉS, Massaud. A criação literária. Ed. ver. e atual. - São Paulo: Cultrix, 2012.

**METRIFICAÇÃO: A MEDIDA DOS VERSOS REGULARES**  
**METRIFICATION: THE MEASURE OF REGULAR VERSES**  
**MEDICIÓN: LA MEDICIÓN DE LOS VERSOS REGULARES**

José Fernandes Ferreira  
pppzefernandes@gmail.com

FERREIRA, José Fernandes. **Metrificação: a medida dos versos regulares**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.44, p. 65 – 75, Fevereiro/2025. ISSN - 2675-5203/ 3085-654X

**Orientador:** Prof. Dr. Alcenir Seixas dos Santos

**RESUMO**

A metrificação, ou seja, a contagem das sílabas métricas ou poéticas, tem sido apontada como um problema tanto para professores de língua portuguesa e literatura, quanto para os interessados em geral no estudo da poesia. O problema se concentra sobretudo no fato de alguns compêndios não serem suficientemente didáticos na explicação das normas métricas que diferenciam a sílaba poética da sílaba gramatical. Este estudo bibliográfico tem como objetivo precípua investigar de forma detalhada e didática, as regras de metrificação, levando em consideração as figuras de dicção e as de morfologia. Os resultados alcançados nesta pesquisa, tais como a diferença entre métrica e ritmo, sílaba poética e sílaba gramatical, bem como a importância do metro para a identificação dos versos regulares em língua portuguesa, só foram possíveis graças ao amparo teórico de estudiosos como, Massaud Moisés, Antônio Cândido, Cunha e Cintra, dentre outros. Os textos ilustrativos não se limitaram a épocas nem a escolas literárias, uma vez que a métrica é a medida dos versos independentemente do tempo e do estilo do autor. Portanto, esta pesquisa será um material de consulta, sem limites cronológicos.

**Palavras-chave:** Métrica. Ritmo. Verso. Sílabas poéticas.

**SUMMARY**

Metrification, that is, the counting of metric or poetic syllables, has been pointed out as a problem both for teachers of Portuguese language and literature, as well as for those interested in the study of poetry in general. The problem is mainly concentrated in the fact that some compendiums are not sufficiently didactic in explaining the metric rules that differentiate the poetic syllable from the grammatical syllable. This bibliographic study has as its main objective to investigate in a detailed and didactic way the rules of metrification, taking into account the figures of diction and morphology. The results achieved in this research, such as the difference between meter and rhythm, poetic syllable and grammatical syllable, as well as the importance of meter for the identification of regular verses in the Portuguese language, were only possible thanks to the theoretical support of scholars such as Massaud Moisés, Antônio Cândido, Cunha and Cintra, among others. The illustrative texts were not limited to periods or literary schools, since metrics are the measure of verses regardless of the time and style of the author. Therefore, this research will be a reference material, without chronological limits.

**Keywords:** Metrics. Rhythm. Verse. Poetic syllables.

**RESUMEN**

La metrificación, es decir, el recuento de sílabas métricas o poéticas, ha sido identificada como un problema tanto para los profesores de lengua y literatura portuguesas como para aquellos interesados en el estudio de la poesía en general. El problema se centra principalmente en el hecho de que algunos compendios no son lo suficientemente didácticos para explicar las normas métricas que diferencian la sílaba poética de la gramatical. El principal objetivo de este estudio bibliográfico es investigar, de forma detallada y didáctica, las reglas de métrica, teniendo en cuenta figuras de dicción y morfología. Los resultados alcanzados en esta investigación, como la diferencia entre métrica y ritmo, sílaba poética y sílaba gramatical, así como la importancia de la métrica para identificar versos regulares en portugués, sólo fueron posibles gracias al apoyo teórico de estudiosos como Massaud Moisés, , Antônio Cândido, Cunha y Cintra, entre otros. Los textos ilustrativos no se limitaron a épocas o escuelas literarias, ya que la métrica es la medida de los versos independientemente de la época y el estilo del autor. Por lo tanto, esta investigación será material de referencia, sin límites cronológicos.

**Palabras clave:** Métrica. Ritmo. Versículo. Sílabas poéticas.



## INTRODUÇÃO

Medir o verso regular, por meio do fenômeno chamado escansão, para distingui-lo do verso livre e do verso em prosa, tem sido uma tarefa difícil tanto no contexto escolar quanto nos debates fora dele, uma vez que a maioria das publicações didáticas sobre esse assunto ou são divergentes ou insuficientes.

O objetivo deste criterioso e sistemático estudo bibliográfico é investigar todas as figuras de metrificação tanto as de dicção quanto as de morfologia, visando preencher as lacunas didáticas existentes nesse importante campo do conhecimento literário.

Para chegar ao fim desejado, essa pesquisa teve como base teórica os principais estudiosos da literatura brasileira e portuguesa, como: Antônio Cândido, Massaud Moisés, Olavo Bilac e Guimarães Passos, bem como os seus gramáticos mais significativos tais como: Celso Cunha e Evanildo Bechara, dentre outros. Para dar mais consistência à pesquisa, as teorias dos estudiosos citados foram ilustradas pelos mais renomados poetas da Literatura Brasileira, independentemente das suas escolas literárias.

Em virtude do seu caráter didático, esta pesquisa se constituirá em uma relevante fonte de consulta, não só no contexto escolar, onde é obrigatória a aplicação do seu conteúdo, mas também fora desses limites, visto que a poesia, na sua função social, desempenha importante papel na formação do ser humano onde quer que ele se encontre.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Cândido (2006), antes de se estudar as regras de metrificação, isto é, a contagem das sílabas métricas ou poéticas, é imprescindível estabelecer a diferença entre metro e ritmo, uma vez que muito se tem confundido tais conceitos.

Para clarificar essa distinção Cândido (2006, p. 81), assim se expressa:

Quando queremos estudar o ritmo, portanto, impõe-se a divisão do verso em segmentos. Não são as células tomadas em relação umas às outras, mas os segmentos rítmicos que permitem variar a modulação e adaptá-la às necessidades expressivas. Todavia, os tipos possíveis de verso regular nas línguas românticas são classificados, não em função dos segmentos, mas das sílabas poéticas que contêm. A contagem das sílabas varia no tempo e no espaço. Atualmente conta-se até à última tônica em francês, e, a seu exemplo, em português. Conta-se até à última átona ou tônica em espanhol e italiano.

Tendo em vista que este estudo se debruçará sobre a investigação do metro e não do ritmo e do metro, conclui-se a respeito da distinção entre esses elementos que num poema de mesmo número de sílabas métricas ou poéticas pode haver vários tipos de ritmo.

Conforme Bilac e Passos (2023), a metrificação ou contagem das sílabas métricas ou poéticas, é diferente da contagem das sílabas gramaticais. Na contagem das sílabas gramaticais, leva-se em consideração tudo que estiver escrito, enquanto na contagem das sílabas métricas ou poéticas, conta-se apenas aquilo que afeta o ouvido. Isto é, o som.

Bilac e Passos (2023, p. 43), assim comunicam essa diferença:

Para o gramático, todos os sons distintos, em que se divide uma palavra, são outras tantas sílabas, sejam estes sons de uma simples vogal, um ditongo ou uma vogal seguida de uma ou mais consoantes, que batam justas, quer lhe fiquem antes, quer depois, quer lhe fiquem de permeio, por exemplo em: pó, se, luz, quer, finalmente, seja um ditongo com consoantes, que lhe deem articulação, como em cão, apenas conta por sílabas aqueles sons que lhe ferem o ouvido, assinalando a sua existência em indispensável. Quanto aos vulgares, da linguagem e audição comum, estes lhe passam, completamente despercebidos, porque não formam sílabas, e são como se não existissem. Para o gramático, a palavra representa o que é precisamente: nada lhe importa o ouvido. O metrificador não se preocupa senão com o ouvido, e com o modo como a palavra soa.

Segundo Cunha e Cintra (2016), os versos regulares em língua portuguesa, aqueles que têm de uma até doze sílabas métricas ou poéticas, são denominados em obediência à formação etimológica que os classifica quanto ao número de sílabas mais o elemento sílabo.

Nesse sentido, Cunha e Cintra (2016, p.), assim se manifestam:

O número de unidades silábicas que se contém num verso, desde o seu início até a última sílaba tônica, é indicado por compostos gregos em que entra a forma do numeral seguida do elemento — sílabo: MONOSSÍLABO, DISSÍLABO, TRISSÍLABO, TETRASSÍLABO, PENTASSÍLABO, HEXASSÍLABO, HEPTASSÍLABO, OCTOSSÍLABO, ENEASSÍLABO, DECASSÍLABO, HENDECASSÍLABO E DODECASSÍLABO.

Cunha e Cintra (2016), asseguram que para metrificar o verso é preciso contar as sílabas métricas ou poéticas através de um processo chamado escansão, cujo verbo correspondente é escandir que quer dizer medir o verso, contar suas sílabas métricas ou poéticas.

Bilac e Passos (2023), ressaltam que para fazer a escansão dos versos existem regras específicas, sem as quais não se pode fazê-lo. Antes, porém, de conhecer essas regras é imprescindível saber que só contam as sílabas métricas ou poéticas até a mais forte da última palavra do verso. Logo, se a última palavra do verso for oxítone, também chamada de aguda, contam-se as sílabas métricas ou poéticas até a última; se a última palavra do verso for paroxítone, também chamada de grave, contam-se as sílabas métricas ou poéticas até a penúltima, e se a última palavra do verso for proparoxítone, também chamada de esdrúxula, só se contam as sílabas métricas ou poéticas até a antepenúltima. Os versos que são estruturados com o mesmo número de sílabas métricas ou poéticas são chamados de isométricos ou isossilábicos, enquanto os versos que se estruturam com número de sílabas métricas ou poéticas diferentes, são chamados de heterométricos ou heterossilábicos.

Conforme Cunha e Cintra (2016), as regras de metrificação estão agrupadas em dois eixos: as figuras de dicção e as figuras de morfologia. Para fins didáticos, primeiro serão estudadas as figuras de dicção e em seguida as de morfologia.

- Elisão — consiste em suprimir, na pronúncia, uma vogal ou mais, de palavras diferentes, mas contíguas, a fim de soarem como um ditongo. Isto é, numa só emissão de voz. Por se tratar de uma ditongação entre palavras diferentes, a elisão é um fenômeno intervocálico. No quarteto que segue, retirado do soneto *Nel mezzo del camin*, de Olavo Bilac, além das sílabas métricas ou poéticas estarem devidamente separadas, as elisões estão sublinhadas e em negrito.

Che/guei./ Che/gaste./ Vi/nhas/ fa/ti/ga/(da)  
 E/ tris/te, e/ tris/te e/ fa/ti/ga/do eu/ vi/(nha)  
 Ti/nhas/ a al/ma/ de/ so/nhos/ po/vo/a/(da)  
E a al/ma/ de/ so/nhos/ po/vo/a/da eu/ ti/(nha) ...  
 (Bilac, 2002, p. 25, apud Cunha e Cintra, 2016, p. 701).

Bechara (2019, p. 676), chama a atenção para não confundir a elisão com a SINALEFA e esclarece com as seguintes palavras:

SINALEFA é a perda de autonomia de uma vogal para tornar-se semivogal e, assim constituir um ditongo ou tritongo com a vogal seguinte: “E triste, e triste, e fatigado eu vinha (lido como tritongo: /wew/). ELISÃO é o desaparecimento de uma vogal quando pronunciada junto de outra vogal diferente: e fatigado eu vinha (lido :/dew/).

Bilac e Passos (2023), lembram que a elisão só será possível se as vogais forem átonas ou pelo menos a primeira, pois, sem essa atonicidade a pronúncia não pode ser realizada numa só emissão de voz. Isto é, não constitui uma ditongação.

Nesse sentido, Cunha e Cintra (2016, p. 689), reiteram que

Para que um encontro vocálico intervocabular possa ser pronunciado em uma só sílaba, é necessário que a sua primeira vogal seja átona, ou capaz de atonicar-se pela próclise. Sendo tônica, a solução normal é o hiato com a vogal seguinte, seja esta tônica ou átona.

De acordo com Cunha e Cintra, o hiato é um fenômeno intervocálico que consiste em separar, na pronúncia, vogais contíguas de palavras diferentes, para atender às necessidades métricas da versificação e às vontades estilísticas do autor.

Relativamente à tendência de se desconsiderar o hiato, tanto por parte dos poetas quanto dos estudiosos, Cunha e Cintra (2016, p. 689), sustentam que

Desde os tempos antigos, os poetas têm procurado evitar o HIATO de vogais pertencentes a palavras distintas, encontro que os compêndios de métrica, invariavelmente, consideram um defeito grave no verso, por torná-lo frouxo. Cabe, no entanto, ponderar que nesta como em outras questões, não se devem estabelecer normas de rigor absoluto, pois nem sempre o poeta quererá ceder à forma o pensamento e, em certos casos, o HIATO INTERVOCABULAR pode ser não um defeito, mas um recurso de alta expressividade para realçar determinada palavra, ou para nos obrigar a emitir o verso num tom pausado. Em alguns poetas torna-se até condenável o excessivo escrúpulo em evitá-lo.

Um exemplo de HIATO está no terceiro verso da estrofe que segue, retirada do poema Meu lar, do livro Primaveras, de Casimiro de Abreu, cuja edição é de 2008. Para fins de clareza, o HIATO está em itálico e sublinhado.

Meu lar (estrofe)  
 Minha campa será entre as mangueiras  
 Banhada do luar,  
 E eu contente dormirei tranquilo

À sombra do meu lar! (Abreu, 2008, p. 35).

Ectilipse ou eclipse é outro fenômeno fonético intervocálico. Isto é, ocorre em palavras diferentes, mas contíguas e consiste em suprimir o som nasal da sílaba final anterior, com a finalidade de se alcançar a métrica desejada. Na estrofe de Casimiro de Abreu que segue, retirada do poema *Moreninha*, do livro *Primaveras*, existem dois exemplos de ectilipse ou eclipse. Por questões didáticas, os exemplos estão em negrito e sublinhados. (Cunha E Cintra, 2016)

Apenas vi-te, sereia,  
Chamei-te — rosa da aldeia —  
Como mais linda não há.  
— Jesus! Como eras bonita  
**Co'as** tranças presas na fita,  
**Co'as** flores no samburá! (Abreu, 2008, p. 53).

Em consonância com os mesmos autores, os versos em que a ectilipse ou eclipse ocorre, podem ser escritos com o m, que mesmo assim a eclipse permanece na escansão. Dito isso, conclui-se que os versos acima podem ser escritos assim:

Apenas vi-te, sereia,  
Chamei-te — rosa da aldeia —  
Como mais linda não há.  
— Jesus! Como eras bonita  
Com as tranças presas na fita,  
Com as flores no samburá!

Sobre a ectilipse ou eclipse, Cunha e Cintra (2016, p. 688), dão as seguintes informações:

Há, porém, certos encontros de vogal nasal com vogal (oral ou nasal) que na própria língua corrente costumam ser resolvidos em DITONGO, ou mesmo em CRASE. É o caso que se observa, por exemplo em ligações como co'as, c'a, c'o (= com a, com o), que a própria ortografia oficial admite que se escreva sem apóstrofo, com os elementos totalmente aglutinados (coa, ca, co). A esta fusão vocálica, facilitada pela perda da ressonância nasal da primeira vogal, dá-se o nome de ECTLIPSE. De acordo com as necessidades métricas, os nossos poetas têm-se servido das duas soluções que a língua lhes oferece no particular: a conservação das duas vogais em sílabas distintas, ou a fusão delas numa só sílaba.

Concernente à CRASE, Bechara (2019, p. 667), diz que “é a fusão de dois ou mais sons iguais num só”. Nas estrofes que seguem, retiradas do poema *Quando tu choras*, do livro *Primaveras*, de Casimiro de Abreu, os casos de CRASE estão em negrito e sublinhados.

Quando tu choras (fragmento)  
Quando tu choras, meu amor, teu rosto  
Brilha formoso com mais **doce encanto**,  
E as leves sombras de infantil desgosto  
Tornam mais **belo o** cristalino pranto.  
Oh! nessa idade da paixão lasciva,  
Como **o** prazer, é o chorar preciso:  
Mas breve passa - qual a chuva estiva -  
E quase ao pranto se mistura o riso.

(Abreu, 2008, p. 87).

Ainda de acordo com Bechara (2019), outro fenômeno fonético bastante usado pelos poetas de todos os tempos é a SINÍRESE ou OITONGAÇÃO que consiste na “junção de vogais contínuas numa só sílaba em virtude de uma das vogais passar a semivogal, no interior da palavra”. (BECHARA, 2019, p. 666). Por ocorrer dentro da palavra, a SINÍRESE ou DITONGAÇÃO é um fenômeno intravocálico ou intravocabular. é o que acontece, por exemplo, com as palavras **ansiedade** e  **piedade**, que para fins métricos dividem-se as sílabas assim: an-sie-da-de e pie-da-de.

Bechara (2019), lembra que caso o poeta queira transformar o ditongo em hiato, mesmo sendo muito raro na atualidade, ele pode, com finalidade métrica, dividir as sílabas de **ansiedade** e  **piedade** assim: na-si-e-da-de e pi-e-da-de. Caso em que ocorrerá um fenômeno contrário à SINÍRESE chamado DIÉRESE, que nas palavras literais de Bechara(2019, p. 666) “é a dissolução de um ditongo em hiato no interior da palavra”.

As figuras morfológicas ou de morfologia, consoante as orientações de Bilac e Passos (2023), têm a função de aumentar ou diminuir o número de sílabas de determinadas palavras, levando-se em consideração tanto as exigências métricas quanto as características de estilo do poeta.

Bilac e Passos (2023, p. 48), explicam de forma sucinta e objetiva o que são essas figuras:

São três os modos conhecidos e aceitos de aumentar o número das sílabas: no princípio, no meio e no fim. No princípio, Prótese; no meio, Epêntese; no fim Paragoge. São figuras gramaticais. Exemplo de Prótese: ametade por metade; de Epêntese; afeito, por afeto; de Paragoge: tenace. por tenaz. Leváramos longe as exemplificações, pois, como está explicado, o acréscimo no princípio, meio e fim são permitidos, desde que não alterem a palavra na sua essência, isto é, na sua origem e filiação. Diminui-se o número das sílabas, em virtude de regras invertidamente similares, no começo, meio e fim. Aférese é a primeira figura que a isto autoriza; a Síncope autoriza a supressão no meio; e a Apócope, no fim; Exemplifiquemos: té, por até, isto permite a figura Aférese; mor, por maior, concede-nos a figura Síncope; e a Apócope deixa-nos escrever mármore por mármore.

Para fins de constatação das regras de metrificação estudadas até aqui, seguem alguns exemplos de poemas ou fragmentos de poemas com a escansão indicada por barras:

A valsa (fragmento)

Tu,/ on/tem,  
 Na/ dan/ça  
 Que/ can/sa,  
 Vo/a/vas  
 Co'as/ fa/ces  
 Em/ ro/sas  
 For/mo/sas  
 De/ vi/vo,  
 Las/ci/vo  
 Car/mim;/  
 Na/ val/sa  
 Tão/ fal/sa,  
 Cor/ri/as,

Fu/gi/as,  
Ar/den/te,  
Com/tem/te,  
Tran/qui/la,  
Se/re/na,  
Sem/ pe/na  
De/ mim!/(Abreu, 2008, p. 79)

Como se percebe, trata-se de uma estrofe isométrica ou isossilábica, com versos de duas sílabas métricas ou poéticas.

Trem de ferro (fragmento)  
Fo/ge,/ bi/cho  
Fo/ge,/po/vo  
Pas/a/ pon/te  
Pas/as/ pos/te  
Pas/as/ boi/(Bandeira, 1966, p. 145).

No fragmento de Manuel Bandeira, retirado do poema trem de ferro, todos os versos possuem três sílabas métricas ou poéticas. Porém, nem todo o poema possui os versos em três sílabas. Sobre os versos três sílabas, Cunha e Cintra (2016, p. 697), assim se colocam: “Com versos de três sílabas se fizeram alguns poemas nas literaturas de língua portuguesa, mas os TRISSÍLABOS costumam ser usados em estrofes compostas, geralmente combinados com HEPTASSÍLABOS”.

Gonçalves Dias (1959, apud Cunha e Cintra, 2016) ilustra com precisão os trissílabos combinados com heptassílabos, no seguinte fragmento:

Mimosa e bela (fragmento)  
Assim murcha e sensitiva,  
Sem/pre/ vi/va,  
Sem/pre es/qui/va,  
Assim perde o colorido  
Por um torque irrefletido  
Mal/ sen/ti/do (DIAS, 1959, p. 10).

São exemplos de versos tetrassílabos os que estão no fragmento que segue retirado do poema A casa, de Vinícius de Moraes:

A casa (fragmento)  
E/ra u/ma ca/sa  
Mui/to en/gra/ça/da  
Não/ ti/nha/ te/to  
Não/ ti/nha/ na/da (MORAES, 1980, p. 68)

O terceto que segue, retirado do poema Tempo Celeste, de Cecília Meireles, são bons exemplos de versos pentassílabos:

Tempo Celeste (fragmento)

Dor/me o/ pens/as/men/to.  
 Ri/ram-/se?/ cho/ra/ram?  
 Nin/guém /mais/ re/cor/da.  
 (Mireles, 1958, p. 557).

Para exemplificar os versos hexassílabos, recorreu-se outra vez à Cecília Meireles. Agora com versos retirados de uma das suas “Canções”:

Há/ noi/te? Há/ vi/da? Há/ vo/zes?  
 Que es/pan/to/ nos/ com/so/me  
 Escarra nessa boca que te beija!  
 de/ re/pen/te,/ mi/ran/do – nos?  
 (Al/ma,/ co/mo é/ teu/ no/me?) (Meireles, 1958, p. 909)

De acordo com Cunha e Cintra (2016), os versos de sete sílabas ou heptassílabos sempre foram usados tanto pelos poetas cultos quanto pelos populares, independentemente de escola ou períodos literários. Nesse sentido, Cunha e Cintra (2016, p. 700), assim se exprimem literalmente:

O verso de sete sílabas ou REDONDILHA MAIOR foi sempre o verso popular, por excelência, das literaturas de língua portuguesa e espanhola. Verso básico da poesia popular, desde os trovadores medievais aos modernos cantadores do Nordeste brasileiro, o HEPTASSÍLABO nunca foi desprezado pelos poetas cultos, que dele se serviram por vezes em poemas de alta indagação filosófica.

Os exemplos de heptassílabos que seguem, retirados respectivamente de Mário Quintana e Patativa do Assaré, retratam com propriedade a afirmação de Cunha e Cintra, uma vez que são ilustrações de poetas de filiações literárias bastante diferentes. Quintana, modernista, e Patativa, poeta popular nordestino. Nos exemplos de Quintana e Patativa, a escansão foi feita apenas nas primeiras estrofes, visto que são poemas rigorosamente metrificados.

Canção de Barco e de Ouvido  
 para Augusto Meyer  
 Não/que/ro a/ne/gra/ des/nu/da.  
 Não/ que/ro o /ba/ú/ do /mor/to.  
 Eu/ que/ro o/ ma/pa/ das/ nu/vens  
 E um/ bar/co/ bem/ va/ga/ro/so.  
 Ai esquinas esquecidas...  
 Ai lampiões de fins de linha...  
 Quem me abana das antigas  
 Janelas de guilhotina?  
 Que eu vou passando e passando.  
 Como em busca de outros ares...  
 Sempre de barco passando,  
 Cantando os meus quintanares...  
 No mesmo instante olvidando  
 Tudo o de que te lembrares.  
 (Quintana, 2004, p. 27)

Seu dotô me conhece? (fragmento)

Seu/ do/tô,/ só/ me/ pa/re/ce  
 Que o/ si/nhô/ não/ me/ co/nhe/ce  
 Nun/ca/ sô/be/ quem/ sou/ eu/  
 Nun/ca /viu/ mi/nha/ pai/o/ça,  
 Mi/nha/ mui/é,/ m/inha/ ro/ça,  
 E os/ fi/o /que/ Deus/ me/ deu./  
 Se não sabe, escute agora,  
 Que eu vô contá minha história,  
 Tenha a bondade de ouvi:  
 Eu sou da crasse matuta,  
 Da crasse que não desfruta  
 Das riqueza do Brasil.  
 Sou aquele que conhece  
 As privação que padece  
 O mais pobre camponês;  
 Tenho passado na vida  
 De cinco mês em seguida  
 Sem comê carne uma vez.(Assaré, 1978, p. 114)

Os versos de oito sílabas ou octossílabos que seguem, foram retirados da canção "A melhor do planeta", do compositor Noel Rosa.

A melhor do planeta (fragmento)  
 Tu/ pen/sas/ que/ tu/ é/ que/ és/  
 A /me/lhor/ mu/lher/ do/pla/net/a,  
 Mas/ eu/ é/ que/ não/ vou/ fa/zer/  
 A/qui/lo/que/ te/ der/ ve/ne/ta(Rosa, 1982, p. 27).

Da parte primeira do Canto do Piaga, de Gonçalves Dias, foram retirados os versos de nove sílabas ou eneassílabos. Como os versos deste fragmento são isométricos, fez-se a escansão apenas dos dois primeiros versos.

O canto do piaga (fragmento)  
 Ó/ Guer/rei/ros/ da/ Tri/bo/Tu/pi,/ /  
 Fa/lam/ Deu/ses/ nos/ can/tos/ do/ Pia/ga,  
 Ó Guerreiros, meus cantos ouvi.  
 Esta noite - era a lua já morta -  
 Anhangá me vedava sonhar;  
 Eis na horrível caverna, que habito,  
 Rouca voz começou-me a chamar.  
 Abro os olhos, inquieto, medroso,  
 Manitôs! que prodígios que vi!  
 Arde o pau de resina fumosa,  
 Não fui eu, não fui eu, que o acendi!(Dias. 2002, p. 109 – 110).

São exemplos de versos de dez sílabas ou decassílabos os que compõem o soneto Versos íntimos, de Augusto dos Anjos, retirados do livro EU E OUTRAS POESIAS. Aqui, a escansão foi feita apenas no primeiro quarteto, dado que todos estão perfeitamente metrificadas com o mesmo número de sílabas poéticas.

Versos íntimos  
 Vês!/ Nin/guém/ as/sis/tiu/ ao/ for/mi/dá/vel  
 En/ter/ro/ de/ tu/a/ úl/ti/ma/ qui/me/ra.



So/men/te a In/gra/ti/dão/ – es/ta /pan/te/ra –  
 Foi/ tu/a/com/pa/nhei/ra in/se/pa/rá/vel!  
 Acostuma-te à lama que te espera!  
 O homem, que, nesta terra miserável,  
 Mora, entre feras, sente inevitável  
 Necessidade de também ser fera.  
 Toma um fósforo. Acende teu cigarro!  
 O beijo, amigo, é a véspera do escarro,  
 A mão que afaga é a mesma que apedreja.  
 Se alguém causa ainda pena a tua chaga,  
 Apedreja essa mão vil que te afaga,  
 (Anjos, 2001, p. 103).

Para exemplificar os versos de onze sílabas ou hendecassílabos, recorreu-se a Patativa do Assaré, mais precisamente ao livro Cante lá que eu canto cá, de onde foram extraídas as estrofes que seguem, do poema O poeta da roça, cuja escansão está demonstrada na primeira estrofe.

O poeta da roca (fragmento)  
 Sou/ fi/o/ das/ ma/ta, /can/tô/ da/ mão/ gros/sa,  
 Tra/bái/o/ na/ ro/ça,/ de in/ver/no e/ de es/ti/o.  
 A/ m/inha/ chu/pa/na é/ ta/pa/da/ de/ bar/ro,  
 Só/ fu/mo/ ci/gar/ro/ de/ pái/a/ de/ mí/o  
 Sou poeta das brenha, não faço o papé  
 De algum menestrelé, ou errante cantô  
 Que veve vagando, com sua viola,  
 Cantando, pachola, à percura de amô.  
 Não tenho sabença, pois nunca estudei,  
 Apenas eu sei o meu nome assiná.  
 Meu pai, coitadinho! vivia sem cobre,  
 E o fio do pobre não pode estudá.  
 Meu verso rastêro, singelo e sem graça,  
 Não entra na praça, no rico salão,  
 Meu verso só entra no campo e na roça  
 Nas pobre paioca, da serra ao sertão(Assaré, 1978, p. 20)

O soneto Meu filho, de Cruz e Sousa, retirado do livro Faróis é constituído de versos de doze sílabas ou dodecassílabas, cuja escansão foi feita somente na primeira estrofe, uma vez que se trata de um poema de apurado rigor métrico.

Meu filho  
 Ah!/ quan/to/ sen/ti/men/to! ah!/ quan/to /sen/ti/men/to!  
 Sob/ a/ guar/da/ pie/do/sa e/ mu/da/ das /Es/fe/ras  
 Dor/me,/ cal/mo, em/ba/la/do/ pe/la/ voz/ do/ ven/to,  
 Frá/gil/ e/ pe/que/ni/no e/tem/ro/ co/mo as/ he/ras.  
 Ao mesmo tempo suave e ao mesmo tempo estranho  
 O aspecto do meu filho assim meigo dormindo...  
 Vem dele tal frescura e tal sonho tamanho  
 Que eu nem mesmo já sei tudo que vou sentindo.  
 Minh'alma fica presa e se debate ansiosa,

Em vão soluça e clama, eternamente presa  
No segredo fatal dessa flor caprichosa,  
Do meu filho, a dormir, na paz da natureza(Sousa, 2006, p. 129).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentada em Cândido(2006), Moisés(2019), Cunha e Cintra(2016), Bechara(2019) e em exemplos poéticos das mais variadas escolas literárias, esta pesquisa alcançou resultados didáticos significativos e surpreendentes tanto para professores de língua portuguesa e literatura quanto para os interessados em geral no estudo da poesia, tais como: definições claras e objetivas das figuras de metrificacão, distinção entre figuras de dicção e figuras de morfologia, distinção entre sílaba gramatical e sílaba poética e a distinção entre metro e ritmo. Com isso tem-se a possibilidade de fazer corretamente a escansão do verso.

Mesmo tendo sido realizada com rigoroso critério científico e apurado olhar pedagógico, esta pesquisa não tem pretensão de esgotar o assunto, visto que em poesia há sempre a possibilidade de novas descobertas. Diante disso, sugere-se que novas pesquisas devem ser realizadas tanto para fins didáticos quanto para fins de consulta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Casimiro de. Primaveras. Porto Alegre: L&PM, 2008.
- ANJOS, Augusto de. Eu e outras poesias. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda., 2001.
- ASSARÉ, Patativa. Cante lá que eu canto cá. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1978.
- BANDEIRA, Manuel. Estrela da vida inteira. Rio de Janeiro: José Olympio, 1966.
- BECHARA, Evanildo. Moderna gramática portuguesa. – 39. ed. ver. e ampl. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BILAC, Olavo; Passos, Guimarães. Tratado de versificação. 2. ed – Manaus: Editora Valer, 2023.
- CÂNDIDO, Antônio. O estudo analítico do poema. 6. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luís Filipe Lindley. Nova gramática do português contemporâneo. – 7. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2016.
- DIAS, Gonçalves. I – JUCA-PIRAMA. OS TIMBIRAS. OUTROS POEMAS. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda., 2002.
- JOÃO ANTÔNIO (org.). Noel Rosa (antologia). São Paulo: Abril Educação, 1982.
- MEIRELES, Cecília. Obra poética. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1958.
- MOISÉS, Carlos Felipe (org.). Vinícius de Moraes (antologia). São Paulo: Abril Educação, 1980.
- QUINTANA, Mário. Antologia poética. – 8. ed. – Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- SOSA, Cruz e. Faróis. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.

**O VERSO E OS SEUS MODOS DE SE APRESENTAR NO POEMA**  
**THE VERSE AND ITS WAYS OF PRESENTING ITSELF IN THE POEM**  
**EL VERSO Y SUS FORMAS DE PRESENTARSE EN EL POEMA**

José Fernandes Ferreira  
pppzefernandes@gmail.com

FERREIRA, José Fernandes. **O verso e os seus modos de se apresentar no poema**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.44, p. 76 – 85, Fevereiro/2025. ISSN - 2675-5203/ 3085-654X

**Orientador:** Prof. Dr. Alcenir Seixas dos Santos

### RESUMO

Ao contrário da poesia, que é a realidade abstrata da criação poética expressa por meio de metáforas plurissignificativas e que tanto pode estar no texto em verso quanto no texto em prosa, o poema é a realidade concreta, a estrutura formal, o desenho visual disposto no papel de forma organizada, coesa e coerente no qual pode haver poesia ou não, porém só pode ser interpretado e analisado graças aos seguintes elementos que o constituem: o verso, a estrofe, o metro, a rima e o ritmo, além das figuras de linguagem, das imagens, das alegorias e das relações entre o texto e o contexto, dentre outros. Devido ao vasto conteúdo publicado sobre cada um desses elementos, este estudo bibliográfico tem como objetivo precípua investigar exclusivamente o verso, que mesmo sendo apenas uma linha rítmica, tem vários modos de se apresentar no corpo do poema. Fundamentada nos estudos teóricos de Cândido (2006), Goldstein (2006), Cunha e Cintra (2016), Bilac e Passos (2023) e ilustrada por poemas dos principais poetas do Brasil, esta pesquisa poderá se constituir em material de consulta indispensável para estudantes de Letras, professores de Língua Portuguesa e Literatura e todos aqueles interessados nos estudos de teoria literária, sobretudo no que se refere ao poema, visto que esta pesquisa fez uma busca profunda e detalhada sobre o verso e os seus variados tipos, revelando um resultado de raro valor didático para a disciplina de Literatura.

**Palavras-chave:** Verso. Poema. Sílabas Poéticas.

### SUMMARY

Unlike poetry, which is the abstract reality of poetic creation expressed through multi-significant metaphors and which can be found in both verse and prose texts, the poem is the concrete reality, the formal structure, the visual design arranged on paper in an organized, cohesive and coherent way in which there may or may not be poetry, but can only be interpreted and analyzed thanks to the following elements that constitute it: the verse, the stanza, the meter, the rhyme and the rhythm, in addition to the figures of speech, the images, the allegories and the relationships between the text and the context, among others. Due to the vast content published on each of these elements, this bibliographical study has as its main objective to investigate exclusively the verse, which, despite being only a rhythmic line, has several ways of presenting itself in the body of the poem. Based on the theoretical studies of Cândido (2006), Goldstein (2006), Cunha and Cintra (2016), Bilac and Passos (2023) and illustrated by poems by the main poets of Brazil, this research can constitute an indispensable reference material for students of Literature, teachers of Portuguese Language and Literature and all those interested in the study of literary theory, especially with regard to the poem, since this research made a deep and detailed search on the verse and its various types, revealing a result of rare didactic value for the discipline of Literature.

**Keywords:** Verse. Poem. Poetic Syllables.

### RESUMEN

A diferencia de la poesía, que es la realidad abstracta de la creación poética expresada a través de metáforas multisignificadas y que puede encontrarse tanto en el texto en verso como en el texto en prosa, el poema es la realidad concreta, la estructura formal, el diseño visual dispuesto en el papel de forma organizada, cohesionada y coherente en el que puede haber o no poesía, pero sólo puede ser interpretada y analizada gracias a los siguientes elementos que la constituyen: el verso, la estrofa, la métrica, la rima y el ritmo. , además de las figuras del lenguaje, imágenes, alegorías y relaciones entre texto y contexto, entre otras. Debido al vasto contenido publicado sobre cada uno de estos elementos, este estudio bibliográfico tiene como objetivo principal investigar exclusivamente el verso, que si bien es sólo una línea rítmica, tiene varias formas de presentarse en el cuerpo del poema. Basada en los estudios teóricos de Cândido (2006), Goldstein (2006), Cunha y Cintra (2016), Bilac y Passos (2023) e ilustrada por poemas de los principales poetas brasileños, esta investigación podría convertirse en material de referencia indispensable para los estudiantes de Letras. profesores de lengua y literatura

portuguesas y todos aquellos interesados en los estudios de teoría literaria, especialmente en lo que respecta al poema, ya que esta investigación llevó a cabo una búsqueda profunda y detallada del verso y sus diversos tipos, revelando un resultado de raro valor didáctico para la materia de Literatura.

**Palabras clave:** Verso. Poema. Sílabas poéticas.

## INTRODUÇÃO

É grande o número de publicações acerca do verso enquanto elemento essencial na construção do poema. Afora artigos científicos e outras categorias acadêmicas que têm sido reeditados com frequência, estudiosos como Cândido(2006), Goldstein(2006), Cunha e Cintra(2016) e Bilac e Passos(2023) são exemplos de livros extraordinários sobre o assunto. No entanto, quando se discute a respeito desse assunto, tanto nos contextos escolares quanto fora deles, percebe-se uma ignorância generalizada atribuída normalmente a falhas didáticas na maioria das publicações.

O objetivo central desta pesquisa bibliográfica é investigar de forma sistemática e detalhada os conceitos de verso, bem como as suas tipologias na estrutura visual do texto em verso visando solucionar esse problema, não só na sala de aula, onde tem dificultado o ensino de poesia, mas também fora dela, onde reina total desconhecimento sobre o assunto.

Dito isso, torna-se evidente a relevância deste estudo para o contexto escolar, visto que a análise de um poema passa necessariamente pelo conhecimento do verso. Para além dos limites da escola, esse trabalho também se mostra indispensável, pois a compreensão do texto poético, a partir do verso, deve ser do conhecimento de todos aqueles que se interessam por literatura. Afinal, a Literatura contribui para o desenvolvimento humano onde quer que ele se encontre.

## VERSO

De acordo com Cândido (2006), verso é uma linha do poema cuja marca principal é o ritmo. Como varia à medida que o verso se apresenta no poema, é importante acentuar que nos poemas em que os versos se agrupam em estrofes, o ritmo se torna mais perceptível e mais emocionante para o leitor.

Cunha e Cintra (2016), assinalam que o verso sempre termina com uma pausa ou com uma deflexão da voz, pois é isso que caracteriza o final do período rítmico. Porém, há de se ter cuidado com o fato de que existem versos cuja pausa não acontece exatamente no seu final, mas no verso seguinte. Isso se dá devido ao deslocamento de uma ou mais palavras para o verso imediatamente posterior. Essa bipartição ou destocamento é chamada de *cavalgamento, encadeamento ou ainda enjambement*, que é uma designação francesa, e tem como finalidade completar o sentido do verso.

No soneto de Bilac *Nel mezzo del camin* (2002), *apud* Cunha e Cintra (2016), existem vários exemplos de cavalgamento. Para ser objetivo, destacaram-se apenas os dois primeiros

cavalgamentos do segundo quarteto em que o primeiro verso desloca a pausa para o segundo, logo após a palavra vida, e o segundo desloca a pausa para o terceiro, logo após a palavra mão.

Nel mezzo del camin  
 Cheguei. Chegaste. Vinhas fatigada  
 E triste, e triste e fatigada eu vinha,  
 Tinhas a alma de sonhos povoada,  
 E a alma dos sonhos povoada eu tinha...  
 E paramos de súbito na estrada  
Da vida: longos anos, presa à minha  
A tua mão, a vista deslumbrada  
 Tive da luz que teu olhar continha.  
 Hoje, segues de novo...Na partida  
 Nem o pranto os teus olhos umedece,  
 Nem te comove a dor da despedida.  
 E eu, solitário, volto a face, e tremo  
 Vendo o teu vulto que desaparece  
 Na extrema curva do caminho extremo.  
 (Bilac, 2002, p. 25, *apud* Cunha e Cintra, 2016, p. 701).

Consoante Goldstein(2006) e Cunha e Cintra(2016), os versos, quanto ao número de sílabas métricas ou poéticas, apresentam em língua Portuguesa, de uma até doze sílabas. Porém, é importante e necessário saber que a contagem das sílabas poéticas não se faz com o mesmo critério da contagem das sílabas gramaticais. Para contar as sílabas métricas ou poéticas, existem as regras específicas, que por questões didáticas e de espaço não serão estudadas nesta pesquisa.

Por enquanto deve-se observar apenas que as sílabas métricas ou poéticas só são contadas até a mais forte(a tônica), da última palavra do verso. Assim, se o verso terminar com uma palavra proparoxítone, só se conta até a antepenúltima sílaba; se o verso terminar com uma palavra paroxítone, conta-se até a penúltima sílaba da última palavra do verso e se o verso terminar com uma palavra oxítone, conta-se até a última sílaba da última palavra do verso. A classificação dos versos quanto ao número de sílabas é feita de acordo com o total de sílabas métricas ou poéticas que eles apresentam na sua estrutura física.

Os versos que têm apenas uma sílaba métrica ou poética são chamados de *monossílabos*. Um dos exemplos mais clássicos em nossa literatura desse tipo de verso é Serenata sintética, de Ricardo(1982) *apud* Goldstein(2006):

Serenata sintética  
 Rua  
 torta.  
 Lua  
 morta.  
 Tua  
 porta.(Ricardo, 1982, *apud* Goldstein, 2006, p.28).

Os versos de duas sílabas métricas ou poéticas recebem a denominação de *dissílabos*. Abreu (1982), *apud* Goldstein (2006), ilustra os versos *dissílabos* com o poema

A valsa:

A valsa  
 Na valsa  
 Cansaste;

Ficaste  
 Prostrada  
 Turbada!  
 Pensavas,  
 Cismavas,  
 e estavas  
 Tão pálida(Abreu, 1982, p. 28).

Os versos de três sílabas métricas ou poéticas são classificados como *trissílabos*.<sup>1</sup> Bandeira (1966) apud Goldstein (2006) traz um exemplo desse tipo de verso com um fragmento do poema Trem de ferro:

Trem de ferro (fragmento)  
 Foge, bicho  
 Foge, povo  
 Passa ponte  
 Passa poste  
 Passa boi(Bandeira, 1966, apud Goldstein, 2006, p. 30).

Os versos estruturados em quatro sílabas métricas ou poéticas chamam-se *tetrassílabos*. A primeira estrofe do poema de Vinícius de Moraes A casa é um bom exemplo para esse tipo de verso:

A casa  
 Era uma casa  
 Muito engraçada  
 Não tinha teto  
 Não tinha nada(Moraes, 1980, p.68).

Os versos constituídos de cinco sílabas métricas ou poéticas, são classificados como *pentassílabos* ou redondilha menor. Durante a idade média foram bastante usados pelos poetas portugueses nas chamadas cantigas de amor e cantigas de amigo. Entre os modernistas brasileiros, é Cecília Meireles, uma das que mais gostam de usá-los. É significativo lembrar que os modernistas também usam outros tipos de versos curtos, como os de uma a seis sílabas poéticas. Os exemplos de versos *pentassílabos* que seguem foram extraídos do poema Tempo celeste de Cecília Meireles:

Tempo celeste (fragmento)  
 Dorme o pensamento.  
 Riram-se? Choraram?  
 Ninguém mais recorda.  
 Na parede lisa  
 resta a mariposa  
 de asas sossegadas. (MEIRELES, 1958, p. 557).

Os versos constantes de seis sílabas métricas ou poéticas têm o nome de *hexassílabos*. Aqui são ilustrados com uma estrofe de Carlos Drummond de Andrade, retirada do poema Perguntas, do livro Claro Enigma.

Perguntas (fragmento)  
 Numa incerta hora fria  
 perguntei ao fantasma

que força nos prendia,  
 ele, a mim, que presumo  
 estar livre de tudo,  
 eu a ele, gasoso,  
 todavia palpável  
 na sombra que projeta  
 sobre meu ser inteiro:  
 um ao outro, cativos,  
 desse mesmo princípio  
 ou desse mesmo enigma  
 que distrai ou concentra  
 e renova e matiza,  
 prolongando-a no espaço,  
 uma angústia do tempo(Andrade, 2012, p. 72).

Segundo Cunha e Cintra (2016), os versos de sete sílabas, *heptassílabos* ou redondilha maior, já usados com frequência nas composições dos trovadores medievais, constituem um dos tipos de verso mais populares em língua portuguesa. Além de ter lugar de destaque nos folhetos de cordel e nas cantorias dos repentistas nordestinos, o *heptassílabo* está presente em poemas de todas as escolas literárias, tanto do Brasil quanto de Portugal.

A obra de Patativa do Assaré, considerado o maior poeta popular do Brasil, é recheada de versos *heptassílabos*. Um exemplo clássico é o poema Cante lá que eu canto cá, da obra que tem o mesmo nome e de onde se extraiu a primeira estrofe para ilustrar esse tipo de verso:

Cante lá que eu canto cá(fragmento)  
 Poeta, cantô da rua,  
 Que na cidade nasceu  
 Cante a cidade que é sua  
 Que eu canto o sertão que é meu.  
 Se aí você teve estudo,  
 Aqui, Deus me ensinou tudo,  
 Sem de livro precisa.  
 Por favor, não mêxa aqui,  
 Que eu também não mêxo aí,  
 Cante lá, que eu canto cá.(Assaré, 1978, p. 25)

Para Cunha e Cintra (2016), os versos de oito sílabas métricas ou poéticas, chamados de *octossílabos* foram bastante usados pelos trovadores galego-portugueses, na idade média. Com o arrefecimento do trovadorismo, o verso octossílabo desapareceu. No século passado (século XX), por influência francesa, retornou às nossas letras. Atualmente, mesmo não sendo o tipo de verso preferido pelos poetas contemporâneos, não faltam exemplos de versos *octossílabos* tanto na poesia quanto na música.

Assis (2009), é quem ilustra os versos de oito sílabas métricas ou poéticas com as duas primeiras estrofes do poema Flor da Mocidade, extraídas do livro Falenas.

Flor da mocidade ( fragmento)  
 Eu conheço a mais bela flor;  
 És tu, rosa da mocidade,  
 Nascida, aberta para o amor.  
 Eu conheço a mais bela flor.  
 Tem do céu a serena cor,  
 E o perfume da virgindade.  
 Eu conheço a mais bela flor,  
 És tu, rosa da mocidade.(Assis, 2009, p. 33)

De acordo com Goldstein (2006), os versos de nove sílabas métricas ou poéticas, denominados de *eneassílabos*, são bastante usados em letras de hinos patrióticos. Dias (1982) *apud* Goldstein (2006), ilustra esse tipo verso com um fragmento extraído do poema Canto do Piaga,

Canto do piaga (fragmento)  
 Não sabeis o que o monstro procura?  
 Não sabeis a que vem, o que quer?  
 Vem matar vossos bravos guerreiros.  
 Vem roubar-vos a filha, a mulher! (Dias, 1982, p. 14 *apud* Goldstein, 2006,p.38).

Consoante Goldstein (2006), os versos de dez sílabas ou *decassílabos* foram enfaticamente usados pelos poetas clássicos do século XVI. Mas não se limitou a esse período. O decassílabo, por apresentar um ritmo que normalmente agrada a quem lê e a quem escuta e por ter um efeito sonoro impactante, está presente nos sonetos de todas as épocas. Vinícius de Moraes, poeta da segunda fase modernista brasileira, exemplifica esse tipo de verso com o famoso poema soneto de fidelidade:

Soneto de fidelidade  
 De tudo ao meu amor serei atento  
 Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto  
 Que mesmo em face do maior encanto  
 Dele se encante mais meu pensamento.  
 Quero vivê-lo em cada vão momento  
 E em seu louvor hei de espalhar meu canto  
 E rir meu riso e derramar meu pranto  
 Ao seu pesar ou seu contentamento.  
 E assim, quando mais tarde me procure  
 Quem sabe a morte, angústia de quem vive,  
 Quem sabe a solidão, fim de quem ama  
 Eu possa me dizer do amor (que tive):  
 Que não seja imortal, posto que é chama  
 Mas que seja infinito enquanto dure(Moraes, 1968, p. 293).

Os versos de onze sílabas, conhecidos como *hendecassílabos*, foram usados largamente pelos poetas do Romantismo brasileiro. Hoje o seu uso está restrito praticamente à cantoria dos repentistas nordestinos, na modalidade chamada Galope à beira-mar. O exemplo que segue é do poeta romântico Gonçalves Dias, e foi retirado do poema I – Juca – Pirama:

I – Juca - Pirama  
 No meio das tabas de amenos verdores,  
 Cercados de troncos – cobertos de flores,  
 Alteiam-se os tetos d'altiva nação;  
 São muitos seus filhos, nos ânimos fortes,  
 Temíveis na guerra, que em densas coortes  
 Assombram das matas a imensa extensão.(Dias,1982, p.44)

De acordo com Cunha e Cintra (2016), os versos de 12 sílabas, denominados *dodecassílabos* ou alexandrinos, tiveram assento privilegiado entre os poetas clássicos e os parnasianos. Os dodecassílabos foram pouco usados pelos poetas de outras épocas e escolas literárias. Servem de ilustração dos versos alexandrinos o soneto *Amor*, de Cruz e Sousa:



Amor  
 Nas largas mutações perpétuas do universo  
 O amor é sempre o vinho enérgico, irritante...  
 Um lago de luar nervoso e palpitante...  
 Um sol dentro de tudo altivamente imerso.  
 Não há para o amor ridículos preâmbulos,  
 Nem mesmo as convenções as mais superiores;  
 E vamos pela vida assim como os noctâmbulos  
 À fresca exalação salúbrica das flores...  
 E somos uns completos, célebres artistas  
 Na obra racional do amor — na heroicidade,  
 Com essa intrepidez dos sábios transformistas.  
 Cumprimos uma lei que a seiva nos dirige  
 E amamos com vigor e com vitalidade,  
 A cor, os tons, a luz que a natureza exige!(Souza, 1982, p. 46)

Cunha e Cintra (2016, p. 706), referindo-se aos versos alexandrinos, fazem a seguinte colocação:

O DODECASSÍLABO é mais conhecido por VERSO ALEXANDRINO, provavelmente por ter sido o metro adotado num poema que teve larga voga na Idade Média, a versão do *Romanço de Alexandre*, de Lambert Le Tort, Alexandre Bernay e Pierre de Saint-Cloud. Essa denominação tem gerado inúmeros equívocos, principalmente pelo fato de existirem, ainda hoje, dois tipos de ALEXANDRINO: o ALEXANDRINO FRANCÊS (de doze sílabas) e o ALEXANDRINO ESPANHOL (de treze sílabas), este último muito pouco cultivado pelos poetas de nossa língua.

## VERSOS REGULARES

Conforme Bilac e Passos (2023), os versos que possuem de uma até doze sílabas métrica ou poéticas são chamados de versos regulares, uma vez que obedecem às regras de metrificação clássicas e apresentam, de forma regular, as rimas no final de cada verso. Já os versos que apresentam mais de doze sílabas métricas ou poéticas são denominados de versos bárbaros. São versos de pouco uso na história das literaturas de língua portuguesa. Ainda se pode acrescentar que, por serem longos, tendem a ser confundidos com textos em prosa. Um dos poucos exemplos de versos bárbaros em nossas letras é o famoso soneto *Cantilena*, de Olavo Bilac:

Cantilena  
 Quando as estrelas surgem na tarde surge a esperança...  
 Toda alma triste no seu desgosto sonha um Messias:  
 Quem sabe? O acaso, na sorte esquiva, traz a mudança  
 E enche de mundos as existências que eram vazias!  
 Quando as estrelas brilham mais vivas brilha a esperança:  
 Os olhos fulgem; loucas, ensaiam as asas frias;  
 Tantos amores há pela terra que a mão alcança!  
 E há tantos astros, com outras vidas, para outros dias!  
 Mas, de asas fracas, baixando os olhos, o sonho cansa;  
 No céu e na alma, cerram-se as brumas, gelam as luzes:  
 Quando as estrelas tremem de frio, treme a esperança...  
 Tempo, o delírio da mocidade não reproduzes!  
 Dorme o passado: quantas saudades, e quantas cruces!  
 Quando as estrelas morrem na aurora, morre a esperança(Bilac, 2002, p. 37).

## VERSOS BRANCOS

Os versos brancos conceituados por Goldstein (2006), são os que se estruturam de acordo com as regras de metrficação tradicionais, porém não apresentam rima.

Gama (1975) *apud* Goldstein (2006), dá um significativo exemplo de versos brancos, também chamados de versos soltos, com um fragmento retirado do poema Uruguai.

Uruguai (fragmento)  
 Lá, como é uso do país, roçando  
 Dois lenhos entre si, desperta a chama,  
 Que já se ateia nas ligeiras palhas,  
 E velozmente se propaga. Ao vento  
 Deixa Cacambo o resto e foge a tempo(Gama, 1975, p.28, *apud* Goldstein, 2006, p. 45)

## VERSOS POLIMÉTRICOS

Sob a orientação de Goldstein (2006), pode-se dizer que versos poliméricos são versos regulares, que no mesmo poema apresentam número de sílabas métricas ou poéticas diferentes, constituindo versos de tamanhos diferentes. Moraes (1960) *apud* Goldstein (2006), com o poema Paisagem, exemplifica bem os versos polimétricos:

Paisagem  
 Subi a alta colina  
 Para encontrar a tarde  
 Entre os rios cativos  
 A sombra sepultava o silêncio.  
 Assim entrei no pensamento  
 Da morte minha amiga  
 Ao pé da grande montanha  
 Do outro lado do poente.  
 Como tudo nesse momento  
 Me pareceu plácido e sem memória  
 Foi quando de repente uma menina  
 De vermelho surgiu no vale correndo, correndo(Moraes, 1960, p. 120, *apud* Goldstein, 2006, p.48)

Goldstein (2006, p. 48), observa que “os versos poliméricos foram empregados, sobretudo, a partir da segunda década do século XX, como um modo de inovar o ritmo da poesia”.

## VERSOS LIVRES

Embora exista quem confunda versos livres com versos poliméricos e brancos, as características dos versos livres são inconfundíveis. A explicação de Goldstein(2006, p. 49), nesse sentido é clara, didática e objetiva:

Os versos livres não obedecem a nenhuma regra preestabelecida quanto ao metro, à posição das sílabas fortes, nem à presença ou regularidade de rimas. Esse tipo de verso, típico do Modernismo, vem sendo muito usado a partir da segunda década do

século XX. Num poema de versos livres, cada verso pode ter tamanho diferente, a sílaba acentuada não é fixa, variando conforme a leitura que se fizer.

O poema *O espelho*, de Alberto Caeiro, heterônimo de Fernando Pessoa, é um clássico exemplo de versos livres:

O espelho  
 O espelho reflete certo: não erra porque não pensa.  
 Pensar é essencialmente errar.  
 Errar é essencialmente estar cego e surdo( Pessoa, 1965,p.240)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados alcançados ao longo desta pesquisa comprovaram que o verso não é apenas uma linha do poema desprovida de quaisquer critérios estéticos, mas uma unidade rítmica, na maioria das vezes, dividida em períodos melódicos capazes de fazer com que o poema seja um objeto de arte envolvente e agradável tanto para o leitor quanto para o poeta.

Este estudo também demonstrou que o verso pode se apresentar de várias maneiras no espaço do poema, o que o torna mais propício a despertar o prazer estético, haja vista as inúmeras possibilidades rítmicas que isso oferece ao leitor e a riqueza de opções para o poeta se expressar na hora do processo de criação.

Dado o seu caráter didático, este trabalho poderá se constituir em um importante material de consulta para todos os interessados em Teoria da Literatura, tanto no contexto escolar quanto fora dele.

Mesmo tendo alcançado o seu objetivo central, esta pesquisa não ousa ser definitiva. Ao contrário, novos estudos devem ser realizados, visto que novos poemas e poetas não param de surgir, o que suscita a possibilidade de novas formas de versos e conseqüentemente de ritmos no poema.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Claro enigma*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ASSARÉ, Patativa do. *Cante lá que eu canto cá*. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1978.
- ASSIS, Machado de. São Paulo: Martin Claret. 2009. ( coleção a obra-prima de cada autor).
- BILAC, Olavo. *Tarde*. In: antologia: *Poesias*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- BILAC, Olavo; PASSOS, Guimarães. *Tratado de versificação*. 2. ed. Manaus: editora valer, 2023.
- BRAIT, Beth (org.). Gonçalves Dias (antologia). São Paulo: Abril Educação, 1982. Série Literatura Comentada. BRAIT, Beth (org.). Gonçalves Dias (antologia). São Paulo: Abril Educação, 1982. p. 44. Série Literatura Comentada
- CÂNDIDO, Antônio. *O estudo analítico do poema*. – 6. ed. – São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- CÂNDIDO, Antônio. *O estudo analítico do poema*. – 6. ed. – São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- COUTINHO, Afrânio (org.). – Vinícius de Moraes – *Obra poética*. Rio de Janeiro: José Aguilar Editora, 1968.
- CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luís Filipe Lindley. - *Nova gramática do português contemporâneo*. - 7. ed. – Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.
- GOLDSTEIN, Norma Seltzer. *Versos, sons, ritmos*. – 14. ed. rev. e atualizada. – São Paulo: ática, 2006.
- GONÇALVES, Aguinaldo José (org.). Cruz e Souza (antologia). São Paulo: Abril Educação, 1982.
- MEIRELES, Cecília. *Obra poética*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1958.
- MOISÉS, Carlos Felipe (org.). Vinícius de Moraes (antologia). São Paulo: Abril Educação, 1980.
- PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1965.

**.CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**  
**STORYTELLING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**  
**LA NARRACIÓN DE CUENTOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL**

Verithani Müller Ferreira  
verithani@gmail.com

FERREIRA, Verithani Muller. **Contaçon de história na educação infantil.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.44, p. 86 – 94, Fevereiro/2025. ISSN - 2675-5203/ 3085-654X

**Orientador:** Prof. Dr. Esmeraldo Soares dos Santos Souza

### RESUMO

O artigo tem como finalidade orientar e enfatizar sobre a importância da contaçon de histórias na educação infantil. Demonstrando pontos importantes a serem observados na hora de escolher a história a ser contada e os benefícios de realizar uma reflexão junto com as crianças sobre a história que ouviram, a dedicação do profissional que irá contar a história é fundamental, pois deve envolver o ouvinte levando-o para dentro da história. Realizado com base no livro de Bruno Bettelheim e Paulo Freire, ao contar histórias estarão despertando pequenos leitores, estimulando a imaginação e desenvolvendo o cognitivo da criança, levando a mesma para o mundo mágico da fantasia onde ela possa ser quem quiser e ao mesmo tempo compreender fatos e situações que possam ocorrer em seu cotidiano, acreditando que como nos contos de fadas o final sempre será feliz.

**Palavras-chave:** História. Criança. Reflexão. Imaginação. Benefício.

### SUMMARY

The purpose of the article is to guide and emphasize the importance of storytelling in early childhood education. Demonstrating important points to be observed when choosing the story to be told and the benefits of reflecting together with the children on the story they heard, the dedication of the professional who will tell the story is fundamental, as it must involve the listener by taking them into the story. Based on the book by Bruno Bettelheim and Paulo Freire, by telling stories, they will awaken young readers, stimulating the imagination and developing the child's cognitive skills, taking them to the magical world of fantasy where they can be whoever they want and at the same time understand facts and situations that may occur in their daily lives, believing that, like in fairy tales, the ending will always be happy.

**Keywords:** History. Child. Reflection. Imagination. Benefit.

### RESUMEN

El propósito del artículo es orientar y enfatizar la importancia de la narración en la educación infantil. Mostrando puntos importantes a observar en la elección del cuento a contar y los beneficios de reflexionar junto a los niños sobre el cuento escuchado, la dedicación del profesional que contará el cuento es fundamental, pues debe involucrar al oyente introduciéndolo en la historia. Basado en el libro de Bruno Bettelheim y Paulo Freire, al contar historias despertarán a los jóvenes lectores, estimulando la imaginación y desarrollando las habilidades cognitivas del niño, llevándolos al mágico mundo de la fantasía donde podrán ser quienes quieran y al mismo tiempo comprender hechos y situaciones que pueden ocurrir en su vida diaria, creyendo que, como en los cuentos de hadas, el final siempre será feliz.

**Palabras clave:** Historia. Niño. Reflexión. Imaginación. Beneficio.

## INTRODUÇÃO

A contação de histórias na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento intelectual e moral da criança, a arte de contar histórias deve ser aprimorada sempre mais, o professor, cuidador, avô ou responsável pela criança que conta magicamente histórias contribui para a plena formação de ser humano da criança.

A criatividade do professor é essencial para obter bom resultado, não basta ler a história é preciso transmitir o sentimento nela contado se tiver em mãos um fantoche representando o personagem conseguirá envolver os olhos e a imaginação da criança, pois dependendo da idade a criança não desenvolveu perfeitamente os códigos da fala portanto não consegue imaginar tudo que está ouvindo, tornando necessário a apresentação de algo concreto.

Para elaboração do artigo foi considerado a opinião de Bruno Bettelheim e Paulo Freire, onde afirmam que os exemplos observados pela criança sugerem o caminho para seguir, indiferentemente se for através de uma história ou exemplos vivenciados.

## REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Na maioria dos contos ocorre algo triste no começo, como no conto da Branca de neve, ela perde sua mãe e logo perde seu pai, sendo submetida às maldades e inveja de sua madrasta. No conto da cinderela ocorre o mesmo fato, porém nesse conto a cinderela é obrigada a trabalhar para a madrasta e suas filhas, não tendo as mesmas condições e vantagens que as filhas da madrasta têm, no dia do baile é proibida de sair e quando está triste por não poder ir ao baile do príncipe, por ser bondosa e obediente aparece uma fada e transforma suas roupas em um belo vestido, fazendo-a moça mais bonita do baile e acaba por encantar o príncipe com sua beleza, tendo que fugir a meia noite para que a magia não se desfaça perante todos e volta a vida que tinha, até o momento que o príncipe sai a sua procura e a encontra, eles se casam e são felizes para sempre.

Ambas as histórias trazem tristezas da personagem, porém demonstram sua coragem em enfrentar o medo e não desistir de viver, nos dois casos a menina que perde o pai é obrigada a ser forte e torna-se adulta rapidamente, demonstrando para a criança que ela não precisa ter medo de crescer e abandonar seu conforto de ser criança, pois cada fase da vida possui os próprios desafios e vitórias.

O caso da história de João e Maria, onde o pai influenciado pela madrasta das crianças os leva até a floresta e os abandona na primeira noite a criança ouve o que irá acontecer e na tentativa de ser abandonado e reencontrar o caminho de volta, o menino sai a procura de pedras para marcar seu caminho de volta, na manhã em que o pai os leva a floresta ele vê o amor ai jogando as pedras para conseguirem voltar para casa, o que deu certo, porem no outro dia não conseguiu marcar seu caminho por falta das pedras e acabam perdidos na floresta, momento em que as duas crianças se tornam mais unidas, onde prometem cuidar um do outro. No decorrer da história Maria ajuda João a vencer a bruxa que os aprisionou, demonstrando a coragem e o amor dos irmãos, quando conseguem vencer a bruxa pegam seu tesouro e volta voando para casa de seu pai que já não tinha mais a esposa malvada. Apesar de o pai ter abandonado as

crianças na floresta elas não se voltam contra ele, esquecendo o que passou e dividindo o tesouro que conseguiram, vivendo felizes para sempre.

Em chapeuzinho vermelho a aproximação do lobo, pode orientar a criança sobre a aproximação de estranhos que podem oferecer risco a ela, como na história o lobo a encontra na floresta e pergunta aonde vai, faz com que ela se atrase e ele consiga tirar o máximo de proveito da inocência da menina, comendo a vovó e depois tentar comer a chapeuzinho. Fica claro o cuidado que a criança deve tomar com a aproximação de estranhos. Em todos os contos o professor deve trazer a reflexão e identificar junto com as crianças quais os perigos apresentados pela história que existem na realidade da criança e qual seria a melhor opção para livrar-se do mal, pois na vida real não se pode esperar que apareça um caçador no exato momento de perigo.

No conto da Bela e a Fera, o amor, carinho e dedicação pelo pai no início parece ser um castigo, pois no momento em que Bela vai no lugar do pai para viver no palácio da Fera ela vai com medo da abominável criatura que pegaria seu pai como seu servo pelo fato dele ter pegado uma rosa no jardim do palácio para dar a filha amada. Diante do pai a Fera nada mais é que uma criatura do mal, mas durante a convivência de Bela e Fera ele se mostra alguém gentil e agradável de conviver, a ponto de permitir a visita de Bela ao pai e está sentir saudade dele e retornar encontrando-o morrendo por sentir sua falta, momento em que Bela declara seu amor e a criatura de aparência horrível se transforma no mais belo rapaz que Bela já virá, eles casam-se e vivem felizes para sempre. Inicialmente o amor e dedicação de Bela pelo pai parece injusto, mas no final em que Bela encontra um grande amor e vive feliz para sempre, mostra para a criança que mesmo quando algo não é agradável a se cumprir, deve-se optar pelo bem de quem amamos, pois o que julga-se ruim no início poderá ser algo maravilhoso no final. Pode-se tomar como exemplo: mudar de casa ou cidade, mudar de escola e amigos. Mas sempre honrar pai e mãe será a melhor escolha a se tomar.

Para Bettelheim 2014, pág 67:

O conto de fadas procede de um modo conforme aquele segundo o qual uma criança pensa e experimenta o mundo; é por isso que ele é tão convincente para ela. A criança pode obter um conforto muito maior de um conto de fadas do que de um esforço para confortá-la baseado em raciocínios e pontos de vista adultos. Uma criança confia no que o conto de fadas diz porque a visão de mundo aí apresentada está de acordo com a sua.

Tornando necessário que o professor em seu planejamento realize uma investigação temática para o momento que a turma está passando e analise com cuidado a história que irá escolher para contar e a maneira que irá trabalhar posteriormente para almejar o sucesso de formar cidadãos conscientes e respeitosos. Para Freire (2015, pág.139):

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas.

Durante a vida o ser humano passa por diversos momentos, podem ser felizes como podem ser infelizes, cabe ao professor detectar qual as situações problema de seus alunos e

como poderá ajudá-los a compreender a si próprio e ao mundo que o cerca. Fazendo um trabalho de forma lúdica o professor atingirá com maior intensidade seu objetivo de formar crianças futuros adultos responsáveis por seus atos e entendedores da ação humana e sensíveis as vantagens e desvantagens do outro.

Inúmeras são as possibilidades que o uso da contação de histórias em sala de aula propicia. Além de as histórias divertirem, elas atingem outros objetivos, como educar, instruir, socializar, desenvolver a inteligência e a sensibilidade. A literatura não está recebendo um estímulo adequado, e a contação de histórias é uma alternativa para que os alunos tenham uma experiência positiva com a leitura, não uma tarefa rotineira escolar que transforma a leitura e a literatura em simples instrumentos de avaliação, afastando o aluno do prazer de ler.

Para (Flôr e Durli 2012, pág:224):

O planejamento e o material organizado, longe de constituírem um manual, procuraram reunir e rever as experiências acumuladas da professora-orientadora que ancorada nos autores que sustentaram sua prática, concentrou esforços nos aspectos teórico-metodológicos necessários para a sistematização dos trabalhos, oferecendo pistas para uma produção mais consistente e contribuindo, de modo simples e didático para a sua efetivação.

Portanto o professor organizado que faz seus planejamentos e deixa registrada tudo o que ocorre tem maior facilidade de administrar melhor seu tempo e conduzir de forma produtiva suas aulas, o fato de ser na educação infantil não deve ser descartado a oportunidade de planejar e organizar seu trabalho, pois o bom profissional está sempre atento a tudo que acontece ao seu redor e no momento em que registra o que faz, possui um escudo de proteção contra empecilhos ou situações problemas que podem ocorrer durante o ano letivo. Ao rever suas anotações tem a oportunidade de melhorar sua prática e ampliar seus horizontes, deve estar sempre aberto ao novo e ter a certeza que sempre é possível aprender algo, pois mesmo na educação infantil as crianças podem ensinar ao aprender e o bom profissional consegue filtrar e acrescentar ao seu currículo os bons aprendizados.

A contação de histórias provoca na criança prazer, amor à beleza, imaginação, poder de observação, amplia as experiências, gosto pelo artístico, a estabelecer ligação entre fantasia e realidade. As histórias enriquecem a experiência, a capacidade de dar sequência lógica aos fatos, sentido da ordem, esclarecimento do pensamento, a atenção, gosto literário, ampliação do vocabulário, o estímulo e interesse pela leitura, a linguagem oral e escrita.

Para (Bettelheim 2012, pág 10):

A tarefa mais importante e também a mais difícil na criação de uma criança é ajudá-la a encontrar significado na vida. Muitas experiências do crescimento são necessárias para se chegar a isso. A criança à medida que se desenvolve, deve aprender passo a passo a se entender melhor; com isso, torna-se mais capaz de entender melhor, com isso torna-se mais capaz de entender os outros e eventualmente pode se relacionar com eles de forma mutuamente satisfatória e significativa.

Por vezes pais ou responsáveis não têm disponibilidade ou mesmo capacidade de instruir os filhos voltando o dever de instrução para o professor e a escola num todo. Inúmeros são os

conflitos internos da criança, aprender a encontrar um sentido ou um significado em sua vida pode tornar-se uma das grandes dificuldades na infância. Para vencer alguns conflitos e encontrar um significado precisa ser capaz de superar limites de sua existência, sentimentos positivos dão força e ajudam dar um impulso para desenvolver a racionalidade e a esperança no futuro pode sustentar e auxiliar nos momentos de dificuldade.

A necessidade do professor saber envolver a criança na história e motivá-la a acreditar num futuro promissor com várias oportunidades de vencer seus limites ou adversidades com as quais se depararem durante sua vida é fundamental para fortalecer sua autoestima e confiança em si própria para vencer os obstáculos impostos pela sociedade ou por ela mesma. Bettelheim 2012, pág.11 assegura:

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.

Durante toda a vida são muitas as emoções que o ser humano vivencia diariamente, saber entender e administrar as emoções não é tarefa fácil, mas deve ser trabalhada desde a infância para ser melhor compreendida ao longo da vida e no momento de grande confronto com fortes emoções torna-se essencial saber controlar suas emoções. Como exemplo, numa discussão seja qualquer o motivo é preciso saber controlar-se para não agir por impulso e acabar entrando em luta corporal com quem discorde de sua vontade ou até mesmo seu ponto de vista.

Trabalhar na criança os sentimentos, as emoções, a imaginação e desenvolver a confiança em si própria, não é tarefa fácil, pois ao mesmo tempo numa sala de aula tem vários alunos, vindos de diferentes realidades familiares e principalmente de diferentes angustias e necessidades sentimentais. Cabe ao professor avaliar e optar pela melhor história e maneira de contá-la, fazer de diferentes formas pode animar e entusiasmar a criança, levantando a margem da sua imaginação auxiliando-a entender e expressar seus sentimentos de maneira satisfatória para ela e para o outro.

A contação de história pode trazer reações mais efetivas, do que quando tentamos aconselhar a criança sobre algo que ela não está disposta a aceitar, com os diversos problemas existentes na sociedade torna-se extremamente necessário educar as crianças para o bem, buscando diminuir a marginalidade que cresce cada vez mais de maneira incontrolável. Saviani 2012, pág 33 destaca que:

A educação se revelou incapaz de redimir a humanidade através da ação pedagógica, não se trata de reconhecer seus limites, mas de alargá-los: atribui-se a educação um conjunto de papéis que no limite abarcam as diferentes modalidades de política social. A consequência é a pulverização de esforços e de recursos com resultados praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional.

Na realidade escolar os profissionais da educação deparam-se com diversos problemas, a falta de regras e limites impostos pela família está entre as grandes preocupações, além de a escola cumprir seu papel de transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade, deve



também ensinar educação e repassar os valores morais as crianças, incentivando-as a construir um caráter ético e decente para quando adulto tenha a capacidade de fazer o justo e correto.

Bettelheim 2014, pág 35 da exemplo que mesmo para um adulto o conto da fadas pode auxiliar em seus conflitos internos:

Num conto de fadas, os processos interiores são exteriorizados e se tornam compreensíveis tal como representados pelas personagens da história e por seus incidentes. Por essa razão, na medicina tradicional hindu, um conto de fadas que emprestasse forma a seu problema particular era oferecido para meditação a uma pessoa desorientada psicicamente. Esperava-se que, ao meditar sobre a história, a pessoa perturbada fosse levada a visualizar tanto a natureza do impasse existencial de que padecia quanto a possibilidade de sua resolução. A partir daquilo que um conto específico sugeria acerca do desespero do homem e de suas esperanças e métodos de vencer tribulações, o paciente poderia descobrir não só um caminho para sair de sua desgraça, mas também um caminho para a autodescoberta, como fazia o herói da história.

Se para um adulto um conto pode ser de grande ajuda para entender sua existência, para a criança que está descobrindo o mundo e a si própria os contos são fundamentais no desenvolvimento psicológico. O professor que souber conduzir a turma nunca precisará queixar-se de desordem e indisciplina dos alunos. O professor ao contar uma história e conseguir envolver a criança não terá dificuldade para trabalhar a reflexão do conto, trazendo as vantagens de quem optar em ser como o herói da história, acreditando que ao fazer boas ações terá um final feliz.

## **TEMA E LINHA DE PESQUISA**

Enfatizar a importância de contar histórias para a criança, pois nos vários momentos de sua vida se confronta com inúmeros conflitos, tanto internos como externos. Com a contação de história o professor transmite exemplos que ajudarão a refletir e encontrar uma saída e resolver seu dilema. A arte de contar histórias proporciona prazer para quem conta e para quem ouve. Em cada história é possível tirar conceitos e fazer reflexões sobre a vida e como poder vivê-la melhor, sem frustrações porém com a mentalidade voltada para o bem, pois os contos de fadas sempre acabam felizes com o bem vencendo o mal.

## **JUSTIFICATIVA**

Durante toda a vida o ser humano se depara com conflitos internos, principalmente na infância aparecem muitos porquês que ninguém consegue responder, ou então dar a resposta convincente que a criança deseja ouvir, os contos de fadas, tratam de diversos assuntos, que podem e devem ser abordados na sala de aula para auxiliar em conflitos existentes entre os alunos, ou para ajudar a criança a encontrar um significado em sua vida, tendo a certeza que será feliz e assim buscará de todas as maneiras encontrar sua felicidade, inspirando-se nas personagens das histórias.

## **PROBLEMATIZAÇÃO**

Para uma criança encontrar um significado para sua existência pode não ser uma tarefa muito fácil, a vida real pode ser um pouco complicada para a cabeça da criança, essa questão pode resultar em frustrações se não tiver ajuda para entender por qual motivo algumas coisas acontecem e acabam por descontar sua raiva, indignação e revolta nos colegas e professores. Além do fato de que quanto mais ler para a criança maior será a vontade dela de apropriar-se da literatura e mergulhar no paraíso das letras, e assim formar cidadãos leitores e capazes de escrever sua própria história.

Nos dias atuais é difícil encontrar uma pessoa que afirme gostar do ato de ler livros. A contação de histórias leva o ouvinte para o mundo da imaginação que é repleto de magia e encantamentos. Promovendo a criatividade e a capacidade de interagir e conviver em sociedade.

Proporcionando o contato da criança com o livro, estamos incentivando-a a ler e ter a curiosidade de saber o que está escrito nas entrelinhas, ao ler contos de fadas, o professor leva a criança para o mundo da magia que pode ajudar a entender seus medos, angústias, raiva, solidão ou sentimento de inferioridade e abandono, refletindo a história é possível encontrar soluções para os sentimentos.

- Incentivar a criança a ser uma leitora;
- Experimentar as diversas sensações e emoções trazidas nas histórias, refletindo sobre a moral contida na história;
- Identificar pontos negativos e através de um planejamento encontrar uma história que ajuda a sanar o problema;

Os conteúdos deverão ser administrados de forma lúdica, sempre buscando o bem-estar de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando momentos de alegria e descontração, mas no intuito de trazer aprendizado de maneira inconsciente. Diversos são os contos de fadas que podem ser abordados durante a aplicação do projeto, visando estabelecer a harmonia entre as crianças e o professor. Dentre os contos pode-se destacar: A Branca de neve; Chapeuzinho vermelho; O patinho feio; Cinderela; Os três porquinhos; O vestido azul; Chapeuzinho Amarelo; a Bela e a Fera; Aladim; Pequena Sereia; o Barba Azul; João e Maria; João e o pé de feijão; Rapunzel ; o gato de botas ; Pinóquio; o flautista de Hamelin ; dentre outros.

A educação infantil é organizada em rotinas, para garantir o bom funcionamento da instituição. Nos momentos reservados para atividades, o professor deve escolher entre os contos aquele que poderá influenciar no comportamento das crianças, considerando os materiais disponíveis, poderá optar em diversificar a maneira de contar uma história para as crianças, no maternal I, seria interessante fazer o uso de fantoches durante a contação, pelo fato de estarem adaptando-se a linguagem, torna-se mais fácil compreender a fala das personagens se tiver contato visual com algo que interprete a personagem, e também prestará maior atenção, pois não irá olhar para qualquer lugar, fixará o olhar sobre o fantoche, aguardando a próxima fala e observando o movimento de um fantoche com o outro.

Filme dos contos de fadas também são boa opção por conter imagens coloridas e trilha sonora conforme a parte narrada, também pode ser de ajuda nos eventuais casos de problema de saúde que atingem a voz do professor. Porém após assistir o filme é de fundamental importância realizar a reflexão sobre o filme, elencando as personagens, suas atitudes, comportamentos, observar os perigos apontados, trazendo para a realidade, fazendo a

comparação entre a fantasia e o mundo real, analisando o que acontece no conto que pode também acontecer na realidade e quais as estratégias para vencer o mal.

No maternal II onde a maioria das crianças já sabem pronunciar as palavras e tem a capacidade de fazer a associação da palavra com o objeto é possível aprofundar a contação de histórias, explorando com as crianças qual seria a forma física dos personagens envolvidos, permitir que a criança dialogue e exponha sua idéia, usando da máxima criatividade, após a contação deve ser feita a reflexão da história ouvida trazendo-a para realidade, instigando a criança a encontrar uma saída para o problema abordado. Como exemplo: na história de Chapeuzinho vermelho, como será o lobo mal na nossa realidade, orientando a criança sobre o perigo de se expor a uma pessoa estranha. Alertando dos perigos que alguém desconhecido pode trazer. Questionar o que se pode fazer caso alguém se aproxime com má intenção, orientando sempre em falar tudo para os pais ou responsáveis e afastar-se do desconhecido procurando proteção aos familiares.

Nas turmas que as crianças já estão mais desenvolvidas, como é o caso do maternal III e da pré-escola, é possível trabalhar de diversas maneiras. Conforme a maneira de apresentar a história, o professor pode optar entre realizar um desenho, onde a própria criança na sua maneira expõe o que mais lhe chamou a atenção. Se for contada uma história fazendo o uso de livro imagético é possível solicitar para que a criança crie sua própria história a partir das imagens, fazendo uma narrativa para os colegas, incentivando a criança a expor seus pensamentos e trabalhar sua oralidade, desenvolvendo sua criatividade e encorajando a falar ao grupo e ser ouvida, assim a criança aprende a ouvir a outra criança e respeitar suas ideias, despertando o lado de liderança da criança, sua potencialidade e a confiança nela mesma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias atuais onde os valores e a moral são deixados de lado por algumas famílias, cabe a escola o dever de ensinar e educar as crianças para evitar ao máximo o crescimento da marginalidade com a qual a sociedade se depara, o dever da escola é ensinar os conhecimentos acumulados pela humanidade, mas em meio à realidade encontrada em sala de aula, torna-se necessário assumir o papel da família que é “educar”.

Não é tarefa fácil administrar uma sala de aula com a grande diversidade étnica, religiosa, condição social e arranjos familiares. Através da contação de história o professor tem o poder de levar a criança para o mundo da imaginação, desprendendo-a da realidade que por vezes causa revolta e indisciplina da criança. Viajando na fantasia o indivíduo encontra respostas animadoras para suas emoções, pois identifica-se com a personagem da história e em seu íntimo deseja ser como o herói ou a princesa.

Saber interpretar e repassar a moral da história é de grande ajuda ao professor, pois ao mesmo tempo conseguirá manter seus alunos sob controle e estará ajudando-os a desenvolver sua personalidade e formando pessoas mais equilibradas emocionalmente. E ao ler uma história estará incentivando a criança a se ler, utilizar a imaginação e divertir-se aprendendo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABE, Stephanie Kim. A importância de contar histórias para seu filho. Disponível em:< <http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/contar-historias-846940.shtml>,> Acesso em: 02 out. 2024
- BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. 29ª edição. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra.2014.
- FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde. Educação infantil e formação de professores. Florianópolis, SC: editora da UFSC. 2012.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 59ª edição. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra.2015.
- MATEUS, Ana do Nascimento Biluca et al. A importância de contar histórias como prática educativa na educação infantil. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/8477/7227>.> , Acesso em: 03 out. 2024
- JANUARIO,Rosana. A importância de contar histórias em sala de aula instrumento de trabalho na ei. Disponível em: <https://escoladainteligencia.com.br/blog/contacao-de-historias-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 02 out. 2024
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 42ª edição. São Paulo: autores associados. 2012.
- SILVEIRA, Ana Paula Pinheiro da et al. Literatura Infantojuvenil. Paraná: editora e distribuidora educacional. 2015.

**ESTIMULANDO A IMAGINAÇÃO INFANTIL**  
**STIMULATING CHILDREN'S IMAGINATION**  
**ESTIMULAR LA IMAGINACIÓN DE LOS NIÑOS**

Verithani Müller Ferreira  
verithani@gmail.com

FERREIRA, Verithani Muller. **Estimulando a imaginação infantil**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.44, p. 95 – 101, Fevereiro/2025. ISSN - 2675-5203/ 3085-654X

**Orientador:** Prof. Dr. Esmeraldo Soares dos Santos Souza

**RESUMO**

O presente artigo tem por finalidade demonstrar as mudanças de comportamentos com o uso excessivo de telas, que está por vezes distanciando as crianças do mundo literário e dispersando as lendas, deixando de lado alguns sentimentos como afeto, carinho e atenção. A individualidade está cada vez mais presente na sociedade, promovendo a extinção de rodas de conversa entre várias pessoas de diferentes idades, onde acaba ficando extinto os conhecimentos e histórias que eram passadas de geração em geração, onde também caráter e valores morais eram tidos como parte das famílias, hoje em alguns casos são tomados como sem fundamento e totalmente inútil. Famílias deixam de se abraçar e juntos, olhando olho no olho, resolver problemas e conflitos, evitando tomar para si a responsabilidade de educar os filhos, ensinando os valores morais e os deveres e direitos em viver em sociedade.

**Palavras-chaves:** Crianças. Histórias. Lendas. Família.

**SUMMARY**

This article aims to demonstrate the changes in behavior caused by excessive screen time, which is sometimes distancing children from the literary world and dispersing legends, leaving aside some feelings such as affection, care and attention. Individuality is increasingly present in society, promoting the extinction of conversation circles between several people of different ages, where knowledge and stories that were passed down from generation to generation end up being extinguished, where character and moral values were also considered part of families, today in some cases they are considered baseless and completely useless. Families stop hugging each other and looking eye to eye together to solve problems and conflicts, avoiding taking on the responsibility of educating their children, teaching them moral values and the duties and rights of living in society.

Keywords: Children. Stories. Legends. Family.

**RESUMEN**

Este artículo pretende demostrar los cambios de comportamiento que provoca el uso excesivo de pantallas, que en ocasiones está alejando a los niños del mundo literario y dispersando leyendas, dejando de lado algunos sentimientos como el cariño, el cuidado y la atención. La individualidad cada vez está más presente en la sociedad, propiciando la extinción de los círculos de conversación entre varias personas de diferentes edades, donde conocimientos e historias que se transmitían de generación en generación terminan extinguiéndose, donde el carácter y los valores morales también eran considerados parte de las familias, hoy en algunos casos son considerados sin fundamento y totalmente inútiles. Las familias dejan de abrazarse y mirarse a los ojos para solucionar problemas y conflictos, evitando asumir la responsabilidad de educar a sus hijos, enseñarles valores morales y los deberes y derechos de vivir en sociedad.

Palabras clave: Niños. Historias. Leyendas. Familia.

**INTRODUÇÃO**

Desde o ventre da mãe a criança já ouve e consegue assimilar a voz de quem lhe fala e fica em seu íntimo o que lhe é dito, cantar cantigas e contar história enquanto ainda está no ventre aumentará significativamente as possibilidades da criança se tornar leitora e demonstrar mais interesse no mundo letrado.

Ao contar uma história quem o fizer tem o dever de envolver a criança que está ouvindo, fazendo com que a criança viaje no mundo da fantasia, identifique-se com os personagens e a partir daí tenha exemplos e capacidade de formar seu caráter de maneira positiva.

Ao identificar-se com um personagem da história a criança busca agir igual a ele, no caso da menina tentará agir igual a princesa e o menino igual ao príncipe ou o cavaleiro da história, dessa maneira irão criar sua própria expectativa para o final feliz, pois todas as histórias começam com era uma vez e terminam com foram felizes para sempre onde o bem sempre vence o mal e não importa quanto a personagem sofreu durante o conto no final ela acaba vitoriosa e feliz. Para elaboração do artigo foi considerado a opinião de Bruno Bettelheim, Ana Paula Silveira e Paulo Freire

## ATITUDES QUE ESTIMULEM A IMAGINAÇÃO INFANTIL

O adulto deve conhecer a história que irá contar ou dramatizar para as crianças para dar mais ênfase e emoção ao contar, conseguir mudar o tom de voz quando de um personagem para o outro envolvendo as crianças e dando vida aos personagens de maneira emocionante cativando as crianças e prendendo totalmente sua atenção, anos atrás a contação de história era destinada aos mais velhos para realização, que contavam lendas e passagens vividas aos mais novos, promovendo encantamentos numa grande roda de conversa, que se estendia por período prolongado.

Com o passar dos anos, essas rodas de conversa deixaram de ser promovidas, as tecnologias foram tomando conta das crianças e os adultos por sua vez também acham mais cômodo que a criança assista desenho animado nas telas ao invés de sentarem juntos e ouvir a história que o avô pode descrever, desenvolvendo a imaginação da criança. Quando era mais difícil a locomoção de grandes distâncias, quando chegava uma visita, essa era tratada com grande importância, todos da família sentavam-se em roda juntamente com as crianças para ouvir a experiência vivida pela visita até chegar no local, por vezes a visita emendava uma e outra lenda para tornar mais atrativa sua história e prender a atenção dos mais jovens.

As histórias de princesas que perdem alguém da sua prole e sofrem nas mãos de outros geralmente despertam na criança o medo de perder seu pai ou sua mãe, dando mais valor e demonstrando seu sentimento com mais intensidade até comportando-se educadamente, algumas crianças não tem em sua casa quem lhes conte uma história por isso é na escola que tem a oportunidade de aflorar sua imaginação e desenvolver sua criatividade. Aguçar a imaginação infantil é o primeiro passo para ajudar no desenvolvimento cognitivo da criança e a escolha da história a ser contada deve levar em consideração o momento das crianças, por isso o arsenal de histórias deve ser bem diversificado para que a criança consiga identificar-se com o personagem, se não for de um conto, mas o fará em outra história.

Ao ouvir uma história a criança viaja no mundo da imaginação, onde tudo é possível e ela pode ser quem quiser sem sofrer críticas de quem quer que seja. Segundo(Bettelheim 2014,pág.79):

Como toda grande arte, os contos de fadas tanto encantam como instruem; seu talento especial é que fazem isso em termos que falam diretamente às crianças. Na idade em que essas histórias têm o máximo de significado para a criança, o principal problema

desta é colocar alguma ordem no caos interior de sua mente de modo a poder entender melhor a si própria.

Apresentando os contos de fadas para as crianças o adulto está apresentando a magia o encantamento e oferecendo a chance da criança construir positivamente seu caráter, a realidade pode ser cruel e inflexível obrigando a criança a tornar-se adulta muito precocemente tirando sua inocência e inserindo a num mundo ao qual ela ainda não está preparada psicologicamente e fisiologicamente, podendo ocasionar lesões em seu íntimo e físico. Nos contos de fadas o final sempre é feliz indiferentemente de quanto a personagem tenha sofrido ela sai vitoriosa e bem, pois o bem sempre vence o mal.

Cada conto de fadas será interpretando de maneira individual por cada criança e conforme sua idade um conto fará mais sentido, como explica(Bettelheim 2014, pág. 21):

Os contos de fadas são ímpares, não só como uma forma de literatura, mas como obra de arte integralmente compreensíveis pela criança como nenhuma outra forma de arte o é. Como sucede com toda grande arte, o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa é diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo de seu interesse e necessidade do momento. Tendo oportunidade voltará ao mesmo conto quando estiver pronta a ampliar os velhos significados ou substituí-los por novos.

É grande a necessidade de a criança ouvir os vários contos várias vezes em sua vida, dependendo do momento em que está passando certa história trará mais interesse e significado para sua vida, extraindo do conto atitudes e exemplos para seguir e vencer seus medos e angústias, dando lhes a certeza que no fim tudo dá certo e o bem sai vitorioso sobre qualquer que seja o mal.

O hábito da leitura torna-se a maneira de construção do conhecimento mesmo antes de saber ler, pois, é de ouvi-las que se treina a relação com o mundo, fazendo do momento de contar, recontar, inventar e ouvir o estímulo para manter viva a importância da leitura. A criança que, desde muito cedo, entrar em contato com a obra literária ou com lendas e histórias passadas de geração em geração, terá uma compreensão muito maior de si e do outro, tendo a oportunidade de desenvolver seu potencial criativo e ampliar seus horizontes da cultura e do conhecimento, dessa maneira, sua visão será melhor em relação ao mundo e da realidade que a cerca.

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real.

Não é de qualquer maneira que a história pode ser contada para dar mais ludicidade e prazer para quem ouve e conta, cada conto tem sua magia e quem for contar deve conhecer o conto antes de contá-lo, aperfeiçoar sua maneira de contar para encantar e emocionar o ouvinte, levando a criança para dentro do conto envolvendo na magia e incentivando sua imaginação, aguçando sua criatividade e desenvolvendo de maneira saudável seu cognitivo e raciocínio nunca deixando de acreditar no bem.

Segundo (Flôr e Durli 2012, pág:162):

A atividade imaginativa desempenha um papel fundamental na constituição da subjetividade humana, articulando o sensível e o simbólico de forma que a pessoa possa expressar suas idéias e sentimentos, atribuindo-lhes novos significados e sentidos. É nesta perspectiva que conectamos à atividade imaginativa a capacidade de produção, que engloba as vertentes material e simbólica, fundamentais na constituição do ser humano. Um trabalho formativo no campo da educação estética pode assim desenvolver nos professores o estranhamento, a perplexidade. Não só a contemplação da obra de arte, mas principalmente a construção de algo novo diante da realidade pela mobilização da atividade imaginativa.

A história tomada como arte tem a necessidade de ser esculpida e aprimorada, seja por quem a inventa ou quem a reproduz, a compreensão da criança sobre o que ouve pode transformar seu entender sobre si e sobre o outro, trazendo a necessidade do ator iniciar essa ponte de ligação entre ambos e administrar seu conhecimento, desenvolvendo suas capacidades cognitivas auxiliando para seu crescimento saudável social.

A contação de história é uma atividade importante para ser desenvolvida, pois transmite conhecimento, valores e exemplos para constituir um caráter moral, sua atuação é decisiva para o desenvolvimento de processo de ensino-aprendizagem tanto escolar quanto no ambiente e comunidade em que a criança está inserida. A contação de histórias está ligada diretamente ao imaginário infantil. O uso dessa ferramenta incentiva não somente a imaginação, mas também o gosto e o hábito da leitura; a ampliação do vocabulário, da narrativa e de sua cultura; o conjunto de elementos referenciais que proporcionarão o desenvolvimento do consciente e subconsciente infantil, a relação entre o espaço íntimo do indivíduo com o mundo social resultando na formação de sua personalidade, seus valores e suas crenças.

Ao ouvir uma história, a criança ganha a possibilidade de sentir diferentes emoções propostas durante o enredo, tais como: alegria, tristeza, dor, medo, morte, separação, felicidade, abandono, aconchego dentre outros, desfrutando das possibilidades que cada uma das histórias infantis contém. Assim, ao viajar pelo mundo fantástico das histórias infantis, os alunos também podem desbravar outros espaços e lugares, outras épocas e outros modos de vida e de comportamento, tudo isso regado de cultura e princípios morais e éticos; da mesma forma, conhecem outros saberes ligados às áreas de conhecimento.

Quanto mais fantasiado for a lenda ou o conto, mais criativa torna-se a imaginação da criança. Existem as lendas e as histórias reais, no caso das histórias reais trazem muita realidade, não dá espaço para a fantasia, fala de casos reais onde nem sempre o final é feliz e o bem vence o mal. As lendas trazem histórias passadas de geração para geração, não se pode afirmar o que é verdadeiro ou fantasioso, não deixam de ser fontes de conhecimento, alguns foram registrados, porém outros se perderam no tempo.

As histórias são uma forma de tratar de diversos assuntos do ser humano: falam de amores, têm aventuras, trazem humor, colocam desafios, mostram superação, ensinam valores. A narração de histórias está muito ligada à formação das pessoas, à construção do caráter da pessoa. A história não só traz vários ensinamentos, mas também faz com que nos identifiquemos nas personagens e tentamos imitá-los em seus atos, para ter um final feliz.

É toda essa riqueza da mensagem verbal e gestual que será amarrada e formará um repertório para a criança, ajudando-a no preparo de seu discurso narrativo. Esse primeiro passo



é importante para o desenvolvimento cognitivo, principalmente quando o bebê começa a falar - já que é a partir da linguagem que ele organiza o seu pensamento.

(Silveira 2015, pág.76) explica que:

Nos casos em que o professor lê para o aluno, pouco a pouco, este vai sendo convidado a desenvolver a escuta atenta. Falar em tom alto não é interessante, mais adequado é ler em tom de voz que seja agradável aos ouvidos. Então, quando houver uma personagem que seja má, aí sim é conveniente é aconselhável que a voz seja elevada ou até modificada.

Ao nascer à criança não tem a capacidade de entender o mundo, é egocêntrica por não conhecer regras e atitudes que demonstram como viver em sociedade, imagina que suas vontades serão satisfeitas, pois quando tem fome chora e sua mãe prontamente o alimenta ou então quando está sujo chora e sua mãe o limpa, entendo que sempre sua vontade será feita. Com o passar do tempo se confronta com essa idéia, aprende que os outros também possuem vontade própria e igualmente precisam ser respeitados, mas até a criança ter a compreensão da realidade ocorre muitas frustrações, desde compartilhar os brinquedos pode lhe ser muito difícil, aprender que não é o centro de tudo e suas vontades já não serão satisfeitas prontamente leva um tempo e precisa ser trabalhado para não acarretar em problemas futuros e desenvolver comportamento inadequados em determinados momentos julgando estar sendo injustiçado.

(Freire 2015, pag 114) diz:

O desespero é uma espécie de silêncio, de recusa do mundo, de fuga. No entanto a desumanização que resulta da ordem injusta não deveria ser uma razão de perda da esperança, mas ao contrário, uma razão de desejar ainda mais e de procurar sem descanso restaurar a humanidade esmagada pela injustiça.

Em meio à atualidade contos de fadas podem suprir a carência infantil e auxiliar na busca por restaurar a justiça, o conto traz esperança e a certeza do final feliz, a ludicidade presente nos contos também precisa estar presentes na hora de contar para realmente levar a mente da criança para o mundo da imaginação onde tudo é possível e ela pode ser quem quiser, torna-se também necessário a melhor opção pelo conto que será contado. Se o ator perceber que as crianças estão excluindo outra criança por alguma diferença visível entre elas seja pela cor da pele, dos olhos ou diferença de tamanho será como boa opção contar a história do “patinho feio” e depois da história fazer um trabalho de reflexão sobre a moral da história auxiliando as crianças a compreenderem as histórias que ouvem.

(Silveira 2015,pag.67) destaca um ponto importante:

É por meio da fantasia que a literatura propicia a compreensão da criança aproximando-se da maneira como ela vê o mundo, sem que para tanto, forneça uma resposta realista, pelo contrário, são nas respostas imaginárias que as crianças encontram os elementos do mundo que lhes diz respeito, o mundo da fantasia.

Na maioria dos contos de fadas no começo algo de triste acontece, seja a perda do genitor ou abandono por parte dele, o personagem percorre um triste caminho, muitas vezes cheio de provações e maus tratos, mas demonstra-se corajoso para enfrentar o seu problema e

no final acaba vencendo seu inimigo, seja por astúcia ou com a ajuda de um herói, e seu final termina em foram felizes para sempre.

Muitas lendas mais tradicionais são lembradas de serem repassadas e contadas durante o período do folclore, onde na escola é realizado o trabalho de contar, deixar a criança recontar e encontrar imagens que remetem às figuras mencionadas nas lendas, sabe-se porém que muitas lendas não ficaram populares e eram repassadas de pai para filho ou de avô para neto, algumas um pouco assustadoras e que faziam a criança perder o sono durante a noite, por ficar refletindo e relembando o que ouviu, com medo que o fato ocorra com ela enquanto estiver dormindo. Não era raro acontecer esses momentos e a pessoa que ia contar enfatizava os pontos cruciais, tornando muito real os fatos apresentados, prendendo totalmente a atenção da criança.

A criatividade e imaginação andam de mãos dadas, para criar algo novo o indivíduo tem a necessidade de imaginar isso primeiramente e depois elaborar e criar. Com o uso de telas a imaginação também acaba ficando virtual, a criança leva sua mente para o aparelho celular e deixa de observar as belezas naturais a sua volta que passam a ser insignificantes. Não é difícil encontrar crianças que não encontrem prazer ao sentar a sombra de uma árvore, admire uma flor, saiba diferenciar plantas comestíveis de venenosas, dentre outros prazeres que a natureza oferece.

Incentivar a criança a brincar com objetos da natureza, criando seu próprio enredo de brincar, tornando um graveto em espada do herói ou qualquer outro objeto que venha na imaginação e flua uma brincadeira divertida onde o tempo passa despercebidamente e a criança está envolvida no enredo que sua imaginação criou, os benefícios são incalculáveis, ela não está apenas passando o tempo brincando, ela está desenvolvendo sua criatividade e junto com a imaginação desenvolvendo partes importantes do seu cérebro que futuramente estará apto para os processos de amadurecimento cognitivo. No que tange a área profissional terá maior resiliência para os momentos difíceis, facilitando seu desenvolvimento interpessoal, auxiliando seu potencial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas famílias infelizmente não conseguem sentar com seus filhos para contar uma história de contos de fadas ou contar episódios vividos na própria infância, pois a correria do dia a dia ocupa todo seu tempo e disposição física e por vezes, mental também. Poucas vezes é possível realizar reuniões familiares, onde mais que duas gerações estejam presentes, para que os mais experientes possam contar histórias antigas aos mais novos.

Em muitas famílias as telas se tornam o atrativo principal e preferido, mesmo juntos, sentados lado a lado, às vezes o diálogo não acontece, por estar cada um em seu celular vivendo uma vida virtual, esquecendo-se da vida real. As crianças tornam-se vítimas das tecnologias, pois é mais fácil para os responsáveis entregar-lhes um celular para assistir desenho ao invés de brincar promovendo o contato físico, o afeto e o carinho. Infelizmente até os sentimentos estão se esvaindo das famílias.

Como anos atrás não havia tantas tecnologias e atendimentos educacionais infantis, os avós eram muitas vezes encarregados de cuidar dos netos, mesmo que às vezes não eram alfabetizados, sabiam contar as mais belas histórias e lendas que prendiam a atenção dos mais novos pela maneira que era realizada a contação, histórias contadas e passadas por gerações.

Incentivar a leitura e promover a contação de histórias e lendas fará a criança aumentar seu repertório literário e aumentar sua imaginação.

A escola busca incansavelmente amenizar as consequências trazidas com o afastamento das histórias contadas pelos mais velhos, em sala de aula professores buscam suprir as necessidades básicas da criança e emocionais também. Um colo, carinho, aconchego, abraço e beijos fazem parte do trabalho pedagógico, pois uma criança que desde 06 meses de idade frequenta um centro de educação infantil durante 8 a 10 horas por dia, precisa receber afeto dos professores que estão o cuidando para que se desenvolva integralmente e sinta-se ser humano amado e acolhido, parte integral da sociedade em que convive.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABE, Stephanie Kim. A importância de contar histórias para seu filho. Disponível em:< <http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/contar-historias-846940.shtml>,> Acesso em: 02 out. 2024
- BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. 29ª edição. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra.2014.
- FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde. Educação infantil e formação de professores. Florianópolis, SC: editora da UFSC. 2012.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 59ª edição. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra.2015.
- MATEUS, Ana do Nascimento Biluca et al. A importância de contar histórias como prática educativa na educação infantil. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/8477/7227>.> , Acesso em: 03 out. 2024
- SILVEIRA, Ana Paula Pinheiro da et al. Literatura Infantojuvenil. Paraná: editora e distribuidora educacional. 2015.

**O PAPEL DA MÚSICA NO ENSINO DE INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL**  
**THE ROLE OF MUSIC IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN ELEMENTARY**  
**EDUCATION**

**EL PAPEL DE LA MÚSICA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA EDUCACIÓN**  
**PRIMARIA**

Vilma Gomes de Lacerda Sousa  
vilmagomes242@gmail.com

SOUSA, Vilma Gomes de Lacerda. **O papel da música no ensino de inglês no ensino fundamental.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.44, p. 102 – 112, Fevereiro/2025. ISSN - 2675-5203/3085-654X

**Orientador:** Prof. Dr. José Carlos Guimarães Junior

### RESUMO

Este estudo investiga como a música pode ser utilizada como ferramenta pedagógica no ensino de inglês no Ensino Fundamental, destacando seus efeitos no aprendizado de vocabulário, desenvolvimento da pronúncia e conexão cultural com o idioma. O objetivo é demonstrar que canções em inglês, por meio do ritmo e da repetição, facilitam a memorização e retenção de vocabulário, além de promover a fluência na comunicação oral. A pesquisa explora metodologias de ensino que integram música ao dia a dia escolar, como karaokê, análise de letras e criação de paródias, ilustrando como essas práticas podem ser adaptadas para atender a diferentes estilos de aprendizagem e níveis de proficiência. Os resultados apontam que a música aumenta significativamente o engajamento dos alunos, cria um ambiente de aprendizado mais inclusivo e promove o desenvolvimento socioemocional. Professores relataram melhorias na pronúncia, na compreensão auditiva e no entusiasmo dos estudantes, especialmente entre aqueles com dificuldades em métodos tradicionais. Além disso, a música mostrou-se uma ponte eficaz para o aprendizado intercultural, aproximando os alunos de aspectos culturais de países de língua inglesa. A combinação com ferramentas digitais, como aplicativos de streaming, potencializa ainda mais sua eficácia pedagógica. Conclui-se que a música transcende seu papel tradicional de entretenimento, consolidando-se como um componente central no ensino de línguas. Sua integração estruturada ao currículo tem o potencial de transformar o aprendizado em uma experiência significativa, inovadora e culturalmente relevante, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos.

**Palavras-chave:** Música no ensino. Aprendizado de inglês. Vocabulário. Pronúncia. Ensino fundamental.

### SUMMARY

This study investigates how music can be used as a pedagogical tool in teaching English in elementary education, emphasizing its effects on vocabulary acquisition, pronunciation development, and cultural connection with the language. The objective is to demonstrate that English songs, through rhythm and repetition, facilitate vocabulary retention and foster oral fluency. The research explores teaching methodologies integrating music into daily school routines, such as karaoke, lyric analysis, and parody creation, illustrating how these practices can be adapted to diverse learning styles and proficiency levels. The results show that music significantly increases student engagement, creates a more inclusive learning environment, and fosters socio-emotional development. Teachers reported improvements in pronunciation, listening comprehension, and student enthusiasm, especially among those struggling with traditional methods. Additionally, music has proven to be an effective bridge for intercultural learning, connecting students to cultural aspects of English-speaking countries. Combining music with digital tools, such as streaming applications, further enhances its pedagogical effectiveness. It is concluded that music transcends its traditional role of entertainment, establishing itself as a central component in language teaching. Its structured integration into the curriculum has the potential to transform learning into a meaningful, innovative, and culturally relevant experience, contributing to students' holistic development.

**Keywords:** Music in teaching. English learning. Vocabulary. Pronunciation.

### RESUMEN

Este estudio investiga cómo la música puede utilizarse como herramienta pedagógica en la enseñanza del inglés en la educación primaria, destacando sus efectos en la adquisición de vocabulario, el desarrollo de la pronunciación y la conexión cultural con el idioma. El objetivo es demostrar que las canciones en inglés, mediante el ritmo y la repetición, facilitan la retención de vocabulario y fomentan la fluidez en la comunicación oral. La investigación explora metodologías de enseñanza que integran la música en la rutina escolar diaria, como karaoke, análisis de letras y creación de parodias, ilustrando cómo estas prácticas pueden adaptarse a diversos estilos de aprendizaje y

niveles de competencia. Los resultados muestran que la música incrementa significativamente el compromiso de los estudiantes, crea un entorno de aprendizaje más inclusivo y fomenta el desarrollo socioemocional. Los profesores reportaron mejoras en la pronunciación, la comprensión auditiva y el entusiasmo de los alumnos, especialmente entre aquellos que enfrentan dificultades con métodos tradicionales. Además, la música ha demostrado ser un puente efectivo para el aprendizaje intercultural, conectando a los estudiantes con aspectos culturales de los países de habla inglesa. La combinación de música con herramientas digitales, como aplicaciones de streaming, potencia aún más su eficacia pedagógica. Se concluye que la música trasciende su papel tradicional de entretenimiento, consolidándose como un componente central en la enseñanza de idiomas. Su integración estructurada en el currículo tiene el potencial de transformar el aprendizaje en una experiencia significativa, innovadora y culturalmente relevante, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes.

**Palabras clave:** Música en la Enseñanza. Aprendizaje del inglés. Vocabulario, Pronunciación.

## INTRODUÇÃO

A música tem um papel fundamental na vida cotidiana e na formação cultural dos indivíduos, especialmente entre crianças e adolescentes. Sua utilização no contexto educacional, particularmente no ensino de idiomas, transcende o entretenimento, tornando-se uma ferramenta eficaz para a promoção do aprendizado significativo. De acordo com LEVY(2019), a incorporação de canções em língua inglesa nas aulas de inglês promove o desenvolvimento de competências linguísticas através de uma experiência lúdica que desperta a motivação dos alunos. O autor destaca que o ritmo e a melodia das músicas desempenham um papel essencial na memorização de vocabulário, favorecendo também o engajamento emocional e a retenção de conteúdo. Além de seu impacto linguístico, a música oferece benefícios culturais significativos.

Conforme analisado por MORA(2020), as canções em inglês permitem que os alunos entrem em contato com aspectos sociais e históricos das culturas dos países de língua inglesa, ampliando sua compreensão sobre a diversidade cultural. Mora enfatiza que a utilização de diferentes gêneros musicais em sala de aula não apenas enriquece o vocabulário e melhora a pronúncia dos estudantes, mas também cria um ambiente inclusivo, capaz de atender às necessidades de alunos com diferentes estilos de aprendizagem.

A integração da música ao ensino de inglês no Ensino Fundamental também é amplamente reconhecida como uma ferramenta de engajamento. Alunos que encontram dificuldades na aprendizagem tradicional muitas vezes respondem positivamente às atividades musicais, que criam um ambiente mais relaxado e propício ao aprendizado. Essa abordagem não só facilita a aquisição de novas palavras e estruturas gramaticais, como também incentiva a participação ativa e o trabalho em equipe

A relevância da música no ensino de inglês é confirmada por vários estudos recentes, que mostram que o uso dessa ferramenta aumenta significativamente a retenção de conteúdo. LEVY(2019) aponta que canções bem escolhidas podem ser adaptadas para abordar uma ampla gama de temas, desde saudações simples até estruturas gramaticais complexas. MORA (2020) corrobora essa visão, destacando que a música também pode ser usada para ensinar práticas culturais e idiomáticas de forma contextualizada. Este artigo tem como objetivo explorar essas abordagens, destacando os benefícios da integração da música nas aulas de inglês no Ensino Fundamental, apresentando evidências teóricas e práticas que reforçam sua eficácia como estratégia pedagógica.

## REVISÃO DE LITERATURA

A literatura sobre o uso da música no ensino de línguas aponta consistentemente para seus benefícios pedagógicos. MEDINA(2018) argumenta que o ritmo e a repetição presentes nas canções facilitam a memorização e a retenção de vocabulário, sendo especialmente eficazes em contextos de aquisição de segunda língua. Além disso, MEDINA destaca que o uso de canções permite aos alunos internalizar estruturas gramaticais de forma natural, promovendo uma aprendizagem menos mecanizada e mais contextualizada.

De maneira semelhante, estudos de LAKE(2020) demonstram que as músicas promovem o aprendizado da pronúncia por meio da exposição contínua a entonações naturais e ao uso autêntico da linguagem. Segundo LAKE, canções com padrões rítmicos claros auxiliam no reconhecimento e na reprodução de sons específicos, uma habilidade crucial para a fluência linguística. Este autor também enfatiza que a integração da música ao currículo pode ser uma ferramenta eficaz para abordar diferentes níveis de proficiência dentro de uma mesma sala de aula.

Outro aspecto relevante é a conexão cultural proporcionada pelas canções, destacada por MORA(2020). Ele enfatiza que a música não apenas melhora as habilidades linguísticas, mas também introduz os alunos a nuances culturais, como expressões idiomáticas, gírias regionais e costumes dos países falantes de inglês. Essa abordagem contextualizada promove um aprendizado mais profundo e significativo, especialmente quando acompanhada por discussões guiadas sobre o significado das letras e sua relevância cultural.

Recentemente, GARCÍA *et al.*(2022) exploraram a aplicabilidade da música em contextos diversos, destacando a necessidade de adaptar atividades musicais às realidades locais e aos interesses dos alunos. Esses autores sugerem que a escolha cuidadosa do repertório musical aumenta a motivação e o engajamento, especialmente entre alunos com dificuldades de aprendizado. Além disso, eles recomendam o uso de tecnologias digitais, como plataformas de streaming e aplicativos educacionais, para integrar a música ao ensino de forma dinâmica e acessível.

Complementando essa visão, HUANG(2023) investiga como a música pode ser usada como uma ferramenta inclusiva, abordando diferentes estilos de aprendizagem e promovendo a participação ativa em sala de aula. HUANG destaca que o uso de instrumentos musicais ou atividades práticas relacionadas à música pode enriquecer ainda mais a experiência de aprendizagem, proporcionando oportunidades para alunos com estilos de aprendizagem mais táteis ou visuais.

CHRISTIANSEN & LARSEN(2021) destacam a influência de gêneros musicais regionais no ensino de inglês, argumentando que o uso de músicas que dialoguem com a cultura local dos alunos pode gerar maior engajamento e identificação. Além disso, BERGMANN(2022) analisa a eficácia de projetos interdisciplinares envolvendo música e ensino de inglês, apontando que essas abordagens enriquecem o processo de ensino e promovem a aprendizagem colaborativa. BERGMANN ressalta ainda que a música pode ser usada para construir pontes entre disciplinas, como literatura e estudos sociais, tornando o aprendizado mais holístico.

Por fim, GUTIERREZ *et al.*(2023) acrescentam que o impacto emocional proporcionado pela música é crucial para a criação de ambientes de aprendizagem mais

receptivos, especialmente em contextos em que os alunos enfrentam barreiras linguísticas ou motivacionais. Esses autores sugerem que a música deve ser integrada como parte do currículo de maneira sistemática, com suporte tecnológico, como aplicativos de aprendizado musical adaptados, que oferecem atividades personalizadas para diferentes níveis de competência linguística e interesses.

CHRISTIANSEN & LARSEN(2021) destacam a influência de gêneros musicais regionais no ensino de inglês, argumentando que o uso de músicas que dialoguem com a cultura local dos alunos pode gerar maior engajamento e identificação. Além disso, BERGMANN(2022) analisa a eficácia de projetos interdisciplinares envolvendo música e ensino de inglês, apontando que essas abordagens enriquecem o processo de ensino e promovem a aprendizagem colaborativa.

GUTIERREZ *et al.*(2023) acrescentam que o impacto emocional proporcionado pela música é crucial para a criação de ambientes de aprendizagem mais receptivos, especialmente em contextos em que os alunos enfrentam barreiras linguísticas ou motivacionais. Esses autores sugerem que a música deve ser integrada como parte do currículo de maneira sistemática, com suporte tecnológico, como aplicativos de aprendizado musical adaptados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os achados deste estudo reafirmam o papel central da música como um recurso pedagógico dinâmico, multifacetado e essencial no ensino de inglês para o Ensino Fundamental II. A análise das práticas observadas e os relatos dos professores demonstraram que a música atua como um catalisador para o engajamento dos alunos, estimulando a participação ativa e promovendo um ambiente de aprendizado acolhedor e motivador. Essa abordagem pedagógica, longe de ser meramente complementar, revelou-se um componente essencial na facilitação do aprendizado de competências linguísticas, socioemocionais e culturais.

Entre os impactos mais expressivos, destaca-se a melhora substancial na pronúncia, fluência e entonação dos alunos, atribuída à exposição repetida a padrões rítmicos e às entonações naturais presentes nas músicas. Esse processo de escuta ativa e prática oral permitiu que os estudantes internalizassem estruturas gramaticais e vocabulário de forma intuitiva. Como evidenciado por LAKE(2020), atividades práticas, como karaokê, análise de letras e discussões temáticas, não apenas aumentam a confiança dos alunos, mas também promovem o uso real do idioma em contextos autênticos, reforçando a aprendizagem implícita e a comunicação eficaz.

Ademais, a música se revelou uma ferramenta inclusiva de alto impacto. Alunos com diferentes perfis e níveis de aprendizagem, particularmente aqueles que enfrentam desafios nos métodos tradicionais, beneficiaram-se de abordagens interativas e lúdicas que a música proporciona. GUTIERREZ *et al.*(2023) ressaltam que a música cria um espaço de aprendizado acolhedor, capaz de superar barreiras emocionais e cognitivas. Essa inclusão foi corroborada pelas observações em sala de aula, onde alunos relataram maior interesse e motivação ao relacionarem o aprendizado do idioma a temas culturais e sociais, ampliando suas conexões com o conteúdo ensinado.

Outro ponto de destaque é a capacidade da música de ampliar a compreensão intercultural dos alunos. Atividades que exploraram letras de canções em inglês fomentaram debates sobre expressões idiomáticas, tradições e eventos históricos, enriquecendo o repertório

cultural e linguístico dos estudantes. Como apontado por MORA(2020), essa abordagem intercultural não apenas reforça a proficiência no idioma, mas também prepara os alunos para interações globais, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado.

A integração entre música e tecnologias educacionais foi outro aspecto crucial identificado. Ferramentas digitais, como aplicativos de streaming, plataformas interativas e softwares educacionais, ampliaram o acesso a recursos diversificados, permitindo aos professores adaptarem as aulas às necessidades e preferências dos alunos. GARCÍA *et al.*(2022) afirmam que essa combinação de música e tecnologia potencializa o aprendizado, promovendo um ensino personalizado e alinhado às demandas do ambiente educacional contemporâneo.

Adicionalmente, atividades musicais colaborativas, como composições criativas e apresentações em grupo, não apenas reforçaram competências linguísticas, mas também promoveram habilidades socioemocionais, como empatia, cooperação e confiança interpessoal. Professores relataram que essas práticas contribuíram para uma dinâmica de sala de aula mais harmônica, na qual os alunos se sentiam integrados ao processo de aprendizado, fortalecendo suas conexões sociais e emocionais com o idioma.

Os resultados deste estudo indicam que a música deve ser vista não apenas como um recurso pedagógico eficaz, mas como uma abordagem transformadora no ensino de inglês. Sua inclusão estruturada e sistemática no currículo é capaz de gerar avanços significativos no desempenho linguístico, no engajamento emocional e na formação cultural dos estudantes. Assim, recomenda-se que educadores integrem a música como uma estratégia central para conectar os alunos ao idioma, às culturas globais e ao próprio processo de aprendizado, de forma profunda e duradoura.

## **METODOLOGIA**

A metodologia empregada neste estudo baseou-se em uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender e analisar os benefícios da integração da música no ensino de inglês no Ensino Fundamental. Primeiramente, foi realizada uma revisão bibliográfica abrangente, cobrindo artigos acadêmicos e estudos publicados entre 2018 e 2024. Esta revisão incluiu contribuições relevantes de autores como Medina(2018), que explora a relação entre ritmo e memória na aquisição de vocabulário, e Lake(2020), que enfatiza o papel das canções na melhora da pronúncia em contextos de aprendizado de segunda língua. Mais recentemente, foram incorporadas às análises de García *et al.*(2022) e Huang(2023), que destacam a adaptação cultural de materiais musicais em contextos educacionais.

Além disso, a pesquisa incluiu observações em salas de aula do Ensino Fundamental, realizadas em escolas urbanas e rurais. Durante essas observações, os professores utilizaram músicas como parte de sua prática pedagógica, integrando atividades como karaokê educacional, análise de letras de músicas e dinâmicas de preenchimento de lacunas nas letras das canções. A coleta de dados focou em três aspectos principais: aquisição de vocabulário, desenvolvimento da pronúncia e engajamento dos alunos.

Os dados obtidos foram analisados com base em categorias temáticas, permitindo identificar padrões recorrentes nas respostas dos alunos e nas práticas pedagógicas observadas. As evidências foram trianguladas com as descobertas da literatura revisada, garantindo maior confiabilidade e validade aos resultados. A seleção das canções levou em consideração a faixa



etária dos alunos, o nível de proficiência linguística e os interesses culturais predominantes, assegurando que o material fosse relevante e acessível.

Dessa forma, esta metodologia buscou proporcionar uma visão holística sobre o uso da música como recurso pedagógico no ensino de inglês, considerando tanto os aspectos teóricos quanto práticos dessa abordagem.

#### A Importância da Música no Ensino de Inglês

A música tem se consolidado como um recurso pedagógico de ampla relevância no ensino de inglês, sendo amplamente reconhecida por sua capacidade de enriquecer o aprendizado linguístico e promover um ambiente de ensino mais dinâmico, inclusivo e culturalmente significativo. Este artigo explora em profundidade as principais vantagens pedagógicas desse recurso, ampliando a compreensão sobre seu impacto no desenvolvimento linguístico, emocional e social dos alunos, bem como sua aplicabilidade prática no contexto educacional contemporâneo. Além disso, considera as contribuições de estudos recentes e discute como a integração da música com tecnologias emergentes pode transformar ainda mais o ensino do idioma.

### MEMORIZAÇÃO E RETENÇÃO DE VOCABULÁRIO

Pesquisas robustas indicam que palavras e expressões aprendidas através de canções possuem maior potencial de retenção devido à combinação entre ritmo, melodia e repetição. Conforme Medina(2018), o processamento auditivo repetitivo estimula áreas cognitivas relacionadas à memória de longo prazo, permitindo que o vocabulário seja internalizado de forma mais duradoura. Esse efeito é potencializado quando as letras das canções são apresentadas em contextos que dialogam diretamente com as experiências e interesses dos alunos, conectando o aprendizado ao seu cotidiano. A música não apenas facilita a memorização, mas também cria associações emocionais que fortalecem o vínculo do aprendiz com o conteúdo apresentado.

Além disso, o caráter emocional das músicas reforça a associação das palavras ao contexto sonoro, criando um vínculo afetivo que facilita a recuperação do vocabulário aprendido. Estudos longitudinais apontam que canções com temáticas relevantes e culturalmente significativas oferecem uma retenção ainda maior, evidenciando a necessidade de uma seleção criteriosa do repertório musical.

Quando combinada com estratégias de ensino estruturadas, como atividades de repetição controlada e uso de imagens associativas, a música torna-se uma ferramenta ainda mais poderosa.

### DESENVOLVIMENTO DA PRONÚNCIA

A exposição frequente a pronúncias autênticas e à entonação natural das palavras nas canções proporciona aos estudantes uma oportunidade prática e dinâmica de aperfeiçoar suas habilidades fonéticas. Lake(2020) ressalta que a imitação de padrões fonéticos e prosódicos presentes nas músicas auxilia na construção de uma pronúncia mais precisa, contribuindo para

a fluência e naturalidade na comunicação oral. Esse desenvolvimento é reforçado por atividades que destacam sons específicos da língua inglesa, como minimal pairs e exercícios focados em padrões de entonação.

Essa abordagem é particularmente eficaz para trabalhar sons que não existem na língua materna dos alunos, ajudando a superar dificuldades comuns relacionadas à articulação e à entonação. Além disso, atividades que combinam música e exercícios de fala estimulam a confiança dos alunos, permitindo que se expressem com maior autonomia e segurança. A prática frequente e lúdica proporciona aos estudantes um ambiente livre de julgamentos, onde podem experimentar e ajustar sua pronúncia conforme necessário.

#### Contextualização Cultural

Canções em inglês oferecem uma rica porta de entrada para a compreensão de aspectos culturais, como gírias, expressões idiomáticas e tradições dos países falantes do idioma. Mora(2020) argumenta que a música não apenas complementa o aprendizado linguístico, mas também expande a percepção dos alunos sobre as complexidades culturais e históricas do idioma. Essa abordagem promove o desenvolvimento de competências interculturais, essenciais para interações em um mundo globalizado. A exposição a diferentes gêneros musicais também amplia a compreensão da diversidade dentro das culturas de língua inglesa, proporcionando uma visão mais holística do idioma.

Ademais, a análise de letras de músicas que abordam temas sociais e históricos proporciona uma oportunidade única para debates críticos em sala de aula, incentivando os alunos a relacionarem o idioma a questões relevantes de cidadania global e diversidade cultural. Isso não apenas amplia sua compreensão do inglês, mas também contribui para sua formação como cidadãos conscientes. Professores podem explorar essas letras como textos multimodais, analisando a linguagem, os temas e os contextos sociais representados.

#### Aumento do Engajamento

A natureza lúdica e emocionalmente envolvente da música promove maior participação e motivação entre os alunos. Estudos recentes destacam que o uso de músicas em sala de aula é particularmente eficaz para engajar estudantes que apresentam dificuldades de concentração ou desinteresse pelo aprendizado tradicional. A música cria um ambiente mais relaxado e favorável, incentivando a interação social e emocional, além de estimular a criatividade dos estudantes. Alunos que inicialmente apresentam resistência ao aprendizado do inglês frequentemente demonstram maior entusiasmo e envolvimento quando a música é integrada ao currículo.

Quando os alunos percebem que as músicas selecionadas têm relevância para seus interesses pessoais ou culturais, o engajamento aumenta significativamente. Professores relataram que essa conexão emocional melhora o desempenho acadêmico e promove um ambiente mais colaborativo. Essa abordagem, quando combinada com estratégias gamificadas, pode criar uma experiência de aprendizado ainda mais envolvente.

#### Aplicabilidade Prática

A seguir, são apresentados exemplos de atividades que demonstram a versatilidade da música no ensino de inglês, ampliando significativamente as possibilidades pedagógicas ao explorar diferentes abordagens, níveis de complexidade e objetivos educacionais:

**Karaokê Educacional:** Permite que os alunos pratiquem a pronúncia e associem som à grafia enquanto cantam músicas populares em inglês. Essa atividade estimula a confiança na

expressão oral, promove a interação em grupo e reforça a conexão entre o aprendizado e a diversão. O karaokê também pode ser adaptado para incluir desafios, como a tradução simultânea das letras, a criação de coreografias ou a identificação de palavras-chave durante a execução. Professores podem organizar competições de karaokê ou apresentações temáticas, onde os alunos escolham músicas que representem determinados períodos históricos ou culturas específicas, promovendo um aprendizado mais contextualizado e dinâmico.

**Completação de Letras:** Envolve preencher lacunas em letras de canções, uma dinâmica que reforça a compreensão auditiva, a atenção aos detalhes e a fixação de estruturas gramaticais. Essa atividade pode ser complementada por discussões sobre o vocabulário aprendido, análise de expressões idiomáticas e comparação entre diferentes usos das palavras no inglês formal e informal. Para alunos mais avançados, o exercício pode incluir a interpretação de metáforas ou o reconhecimento de trocadilhos e elementos poéticos presentes nas letras.

**Discussão sobre Letras:** A análise do significado das canções e sua contextualização cultural incentiva o pensamento crítico e a compreensão global do idioma. Além de explorar o conteúdo das letras, os alunos podem ser incentivados a debater os contextos históricos e sociais em que as músicas foram criadas, bem como os valores culturais que elas refletem. Professores podem propor comparações entre músicas de diferentes países de língua inglesa, enriquecendo a compreensão intercultural e promovendo debates sobre diversidade cultural e linguística.

**Criação de Paródias:** Incentiva os alunos a recriar letras de músicas com seu próprio vocabulário, promovendo a criatividade e a consolidação do aprendizado linguístico de maneira personalizada. Essa atividade pode ser expandida para incluir apresentações multimodais, como vídeos ou performances teatrais, envolvendo habilidades de planejamento, escrita e expressão artística. Professores podem propor temas contemporâneos, como sustentabilidade, avanços tecnológicos ou questões de igualdade, conectando o aprendizado do idioma a discussões relevantes e atuais.

**Projeto Interdisciplinar com Música:** Combina o ensino de inglês com disciplinas como história, artes, geografia e tecnologia, permitindo uma exploração mais ampla dos conteúdos e incentivando a aplicação prática do idioma. Por exemplo, os alunos podem estudar a evolução de um gênero musical específico, como o jazz ou o rock, enquanto exploram suas influências culturais e políticas. Além disso, projetos podem incluir a criação de documentários em inglês sobre artistas influentes, a produção de clipes musicais ou a organização de apresentações temáticas que integrem música e outras formas de expressão artística, como dança e teatro.

**Jogos Musicais Interativos:** Integram o uso de música a jogos pedagógicos, como quizzes baseados em letras de músicas, desafios para identificar palavras específicas ou competições de vocabulário. Professores podem criar jogos digitais ou analógicos que utilizem trechos de músicas para introduzir ou revisar conteúdos linguísticos e culturais. Por exemplo, atividades de “bingo musical” podem ser usadas para reforçar o aprendizado de novos vocabulários, enquanto competições em grupos promovem a cooperação e o engajamento dos alunos.

**Produção de Podcasts Musicais:** Alunos podem criar episódios de podcast discutindo letras de músicas, explorando a biografia de artistas ou analisando como as canções refletem questões culturais e sociais. Essa atividade estimula habilidades de pesquisa, escrita e fala, além

de proporcionar um espaço criativo para que os alunos compartilhem suas perspectivas. Professores podem orientar a produção de séries temáticas, como “Músicas que marcaram a história” ou “A influência da música na juventude”, conectando o aprendizado de inglês a debates mais amplos sobre cultura e sociedade.

**Composição de Músicas Originais:** Estimula os alunos a escreverem suas próprias canções em inglês, incorporando o vocabulário e as estruturas gramaticais aprendidas. Essa atividade promove a expressão criativa e o domínio linguístico, incentivando os alunos a aplicarem o idioma de maneira prática e significativa. Professores podem oferecer workshops sobre composição musical, explorando como criar versos, refrões e melodias, enquanto incentivam o uso de rimas, aliterações e figuras de linguagem. As músicas criadas podem ser apresentadas em eventos escolares, gravadas em estúdios improvisados ou compartilhadas em plataformas digitais, valorizando o trabalho dos estudantes.

**Análise Multimodal de Videoclipes:** Essa atividade expande o uso da música para incluir a análise de elementos visuais, narrativos e estilísticos de videoclipes. Os alunos podem discutir como a música, as imagens e os temas abordados se complementam, explorando como diferentes recursos comunicativos contribuem para a mensagem geral do clipe. Essa abordagem promove uma compreensão mais rica do texto multimodal e desenvolve habilidades analíticas aplicáveis a diversas áreas.

Essas práticas demonstram como a música pode ser integrada ao ensino de inglês de maneira criativa, envolvente e eficaz, adaptando-se a diferentes perfis de aprendizagem e promovendo um ambiente educacional mais dinâmico e significativo. A versatilidade da música como ferramenta pedagógica oferece possibilidades quase ilimitadas, permitindo que professores inovem em suas abordagens e transformem o aprendizado em uma experiência enriquecedora, culturalmente relevante e memorável.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo indicam uma melhoria significativa na aprendizagem dos alunos que participam de atividades musicais. Professores relataram maior engajamento, aprimoramento da pronúncia, desenvolvimento da compreensão auditiva e uma motivação geral mais elevada entre os estudantes. Além disso, a música mostrou-se uma ferramenta inclusiva, atendendo às necessidades de diferentes perfis de aprendizagem e promovendo um ambiente de sala de aula mais integrado e colaborativo.

Estudos como os de Medina(2018) e Lake(2020) corroboram que a incorporação da música no ensino de línguas auxilia na aquisição natural de competências linguísticas, ao passo que Garcia *et al.*(2022) e Huang(2023) enfatizam que a adaptação das atividades musicais ao contexto local e ao nível de proficiência dos alunos é crucial para maximizar os resultados. A integração da música com tecnologias educacionais, como aplicativos de streaming e plataformas interativas, amplia ainda mais as possibilidades pedagógicas, permitindo uma personalização do aprendizado e maior alcance dos objetivos educacionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos revisados e nas observações realizadas, pode-se afirmar que a música é uma ferramenta pedagógica de alto impacto no ensino de inglês no Ensino Fundamental. Autores como MEDINA(2018) e LAKE(2020) demonstraram que a utilização de canções favorece significativamente a memória e a retenção de vocabulário, enquanto estudos mais recentes de GARCÍA *et al.*(2022) e HUANG(2023) reforçam a capacidade da música de criar conexões culturais e melhorar o engajamento dos alunos.

A prática pedagógica observada demonstrou que atividades como karaokê educacional, discussão de letras de músicas e dinâmicas lúdicas geram maior motivação entre os estudantes, promovendo um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo. Além disso, a exposição às estruturas gramaticais e à pronúncia por meio da música possibilita que os alunos internalizem os conteúdos de forma mais natural.

A música, quando utilizada de forma planejada e contextualizada, constitui uma estratégia pedagógica eficaz e transformadora no ensino de inglês. Ela não apenas facilita a aquisição do idioma, mas também promove a inclusão, a compreensão intercultural e o engajamento emocional dos estudantes. Ao explorar suas diversas possibilidades práticas e tecnológicas, a música pode contribuir para um ensino mais dinâmico, relevante e significativo, impactando positivamente o desenvolvimento linguístico, cultural e socioemocional dos alunos.

Portanto, este artigo conclui que a integração da música ao ensino de inglês não apenas enriquece o processo de aquisição do idioma, mas também contribui para o desenvolvimento cultural e socioemocional dos alunos. Reitera-se a importância de que professores selecionem cuidadosamente as canções, considerando a faixa etária, o nível linguístico e os interesses culturais, garantindo assim uma experiência educacional significativa e transformadora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGMANN, T. (2022). Interdisciplinary approaches to language and music education. *Educational Research Review*, 34, 215-230.
- CHRISTIANSEN, M., & LARSEN, P. (2021). Regional music genres and language learning: Cultural relevance in ESL classrooms. *TESOL Quarterly*, 55(3), 543-559.
- GARCÍA, R. M., & SÁNCHEZ, P. (2022). Integrating music in ESL classrooms: Cultural and linguistic benefits. *International Journal of Education*, 38(2), 233-248.
- GUTIERREZ, A., FERRARI, L., & MARQUEZ, J. (2023). Emotional engagement in language learning through music: A technological approach. *Journal of Applied Linguistics*, 12(4), 301-320.
- HUANG, T. Y. (2023). Music as a pedagogical tool in EFL contexts: A comprehensive review. *Journal of Language Teaching*, 51(1), 45-63.
- Lake, R. (2020). Teaching English through music: A practical guide for primary educators. *ELT Journal*, 74(2), 128-135.
- LEVY, M. (2019). The power of songs in language learning: Enhancing memory and motivation through music. *Language Learning Journal*, 47(3), 345-360.
- MEDINA, S. L. (2018). Songs + vocabulary acquisition in second language learning. *Language Learning Journal*, 46(4), 512-523.
- MORA, C. F. (2020). Music and second language acquisition: Cultural insights and linguistic benefits. *Applied Linguistics*, 41(2), 175-192.





**INTERNATIONAL  
INTEGRALIZE  
SCIENTIFIC**

**Publicação Mensal da INTEGRALIZE**

Aceitam-se permutas com outros periódicos.

Para obter exemplares da Revista impressa, entre em contato com a Editora Integralize pelo (48) 99175-3510

**INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC**

Florianópolis-SC

Rodovia SC 401, Bairro Saco Grande,

CEP 88032-005.

**Contato: (49) 99176-6732**

**<https://www.iiscientific.com>**