REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457
e-ISSN 2675-6846

Revista *Philologus*, Ano 32, n. 93,
Rio de Janeiro: CiFEFiL, janeiro/julho 2026

R454

Revista *Philologus*, Ano 32, n. 93, Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./jul.2026. 277p. il

Semestral

ISSN 1413-6457 e e-ISSN 2675-6846

1. Filologia–Periódicos. 2. Linguística–Periódicos.

I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CDU801(05)

EXPEDIENTE

A Revista *Philologus* é, desde julho de 2025, um periódico semestral do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL), que se destina a veicular a transmissão e a produção de conhecimentos e reflexões científicas, desta entidade, nas áreas de filologia e de linguística por ela abrangidas.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Editora

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL)
Rua da Alfândega, 115, Sala: 1008 – Centro – 2007-003 – Rio de Janeiro-RJ
(21) 3368 8483, publica@filologia.org.br e http://www.filologia.org.br/rph/

Diretor-Presidente:	Prof. Dr. José Mario Botelho
Vice-Diretor-Presidente:	Vago
Secretária:	Profª Drª Celina Márcia de Souza Abbade
Diretor Cultural	Prof. Mᵉ Juan Rodrigues da Cruz
Diretor Financeiro Interino	Profª Drª Francisca Paula Soaes Lima Monteiro
Diretora de Publicações	Profª Mª Melyssa Cardozo Silva dos Santos
Vice-Diretor de Publicações	Prof. Dr. Cláudio Costa Lima Monteiro

Equipe de Apoio Editorial

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

Conselho Editorial

Aira Suzana Ribeiro Martins (CP II), Alexandre António Timbane (UNILAB), Alexandre Coly (UASZ-Senegal), Alícia Duhá Lose (UFBA), Álvaro Alfredo Bragança Júnior (UFRJ), Angela Correa Ferreira Baalbaki (UERJ), Anne Caroline de Morais Santos (UVA e FACHA), Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues (UERJ), Camila Lira Santos (EUV-Alemanha), Cleide Emília Faye Pedrosa (UFS), Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes (UFRRJ), Eduardo David Ndombele (ISCED-UG-Angola), Esteban Lidgett (UBA-Argentina), Expedito Eloísio Ximenes (UECE), Ezra Alberto Chambal Nhampoca (UEM-Moçambique), Francisca Paula Soares Lima Monteiro (UNILA), Francisco de Assis Florêncio (UERJ), Gladis Massini-Cagliari (UNESP), Glaucia V. Silva (UMass Dartmouth-

USA), Isabel Margarida Duarte (UP-Portugal), Iva Svobodová (MU-Rep. Tcheca), Jefferson Evaristo do Nascimento Silva (UERJ), João Muteteca Nauege (ULAN-Angola), João Veloso (FLUP-Portugal), José Mario Botelho (FFP-UERJ), Julieta Cardigni (UBA-Argentina e CONICET), Katia de Abreu Chulata (UNICH-Itália), Leonardo Ferreira Kaltner (UFF), Liliane Santos (Univ-Lille), Lola Pons Rodríguez (US-Espanha), Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT), Márcia da Gama Silva Felipe (UERJ), Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO), Marcio Luiz Moitinha Ribeiro (FFP-UERJ e UERJ), Margaret Anne Clarke (University of London e University of Chester-Inglaterra), Maria da Graça Videira Lopes (UNL-Portugal), Maria Helena Santana (UC-Portugal), Maria Lucia Leitão de Almeida (UFRJ), Maria Teresa Morabito (UNIME-Itália), Mário Eduardo Viaro (USP), Monica Paula Rector (UNC-Estados Unidos), Nataniel dos Santos Gomes (UEMS), Oswaldo Méndes Ramírez (UAdeC-México), Paulo Osório (UBI-Portugal), Ramesh Chander Sharma (AUD-India), Ramón Mariño Paz (USC-Espanha), Regina Céli Alves da Silva (UNIVERSIDADE), Renata da Silva de Barcellos (UNICARIOCA), Renata Junqueira de Souza (UNESP), Ricardo Hiroyuki Shibata (UNICENTRO), Ricardo Joseh Lima (UERJ), Ricardo Tupiniquim, Ramos (UNEB), Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (UEFS), Roberval Teixeira e Silva (UM-China), Rosa Borges dos Santos (UFBA), Stefan Moal (UR2-França), Sylvia S. L. Ieong (UM-China), Vera Lucia de Oliveira (UNIPG-Itália).

Editor-Chefe:	José Mario Botelho
Diagramação, editoração e edição	José Mario Botelho e Melyssa Cardozo Silva dos Santos
Editoração eletrônica	José Mario Botelho
Projeto de capa:	Emmanoel Macedo Tavares

Equipe de Revisores

Melyssa Cardozo Silva dos Santos — Juan Rodrigues da Cruz

Cláudio Costa Lima Monteiro

Distribuição

A Revista *Philologus* circula apenas em suporte eletrônico e virtual desde janeiro de 2019.

REVISTA PHILOLOGUS
www.filologia.org.br/rph

SUMÁRIO

Editorial..... 7-11

1. **A formação leitora e escritora dos estudantes da educação do campo na perspectiva do letramento: Uma breve análise linguística.....12-30**
   Iara Cardoso de Sá e *Lucirene da Silva Carvalho*

2. **A gramática em currículos de escolas públicas: Uma discussão necessária.....31-48**
   Débora Aparecida Zachara dos Santos, Elisabeth Ramos da Silva e *Allison Guimarães Andrade*

3. **A ontologia do *fanciullino*: Giovanni Pascoli e a desconstrução do sujeito na modernidade.....49-69**
   Maria Cecilia Casini

4. **Atividade de compreensão leitora mediada por tecnologia digital: um relato de experiência.....70-88**
   Patrícia Oliveira de Freitas, *Sérgio Monzato de Freitas Júnior* e *Guilherme Balieiro Gomes*

5. **Entre memórias e identidades: A migração de Akunna no conto "No seu pescoço" (2009), de Chimamanda Ngozi Adichie....89-101**
   Danielle Reis Araújo

6. **Grêmio que cria: "Prevenção ao Abuso Infantil na Primeira Infância".....102-16**
   Marcela Pessoa Marques Ramalho

7. **Hipotaxe adverbial conclusiva na Libras.....117-34**
   Carlos Roberto Ludwig

8. **Integrar sem igualar: hierarquia, poder e ordem social no mundo romano.....135-53**
   Carlos Eduardo Schmitt

9. **Literatura de fronteira em portunhol selvagem: proposta didática como mediação intercultural.....154-68**
   Mônica Gabriela Kalschne, Mariana Cortez e *Franciele Maria Martiny*

10. **Modos de narrar a negritude: O rap e o slam surdo na cena contemporânea.....169-85**
Eduarda Belo de Souza, *Fabio Carlos Noret Junior* e *João Paulo da Silva Nascimento*

11. **Mutola: Além de ungida, decolonial e feminista negra.....186-97**
Gabriel Alves da Silva e *Rafael Aranha de Sousa*

12. **Os gêneros textuais nas provas de linguagem do ENEM (2015–2024): Uma análise sociodiscursiva.....198-212**
Rosana Ferreira Alves, *Débora Marques Rocha* e *Tatiana Maria Lefundes*

13. **Politique linguistique au Bénin: Pourquoi une réforme plus favorable aux langues locales?.....213-31**
Gbènoukpo Gérard Nouatin

14. **Semântica do Acontecimento e suas contribuições para a análise de sentidos em "Escrevivências".....132-47**
Florisbete de Jesus Silva

15. **Sincretismo e religião na perspectiva da Linguística Cognitiva: O encontro entre Ogum, o orixá guerreiro, e São Jorge, o santo católico.....248-66**
Leonardo Jovelino Almeida de Lima e *Viviane Alves Caldas*

Resenha:

16. **As camadas da língua em perspectiva histórica: Uma análise crítica da obra *Gramática histórica do português europeu*, de Esperança Cardeira.....267-72**
Vitória Santos Silva e *Lara da Silva Cardoso*

17. **The Kingdom: The plural administrative politic in "Hamlet" (2014) piece.....273-77**
Adelson Oliveira Mendes e *Roberta Cantarella*

EDITORIAL

O CiFEFiL tem o prazer de apresentar-lhe este número 93, da Revista *Philologus*, do primeiro semestre de 2026, em sua versão eletrônica. Em duzentas e setenta e sete páginas, com quinze artigos e duas resenhas, este número, que corresponde aos meses de janeiro a julho, teve colaborações dos seguintes autores, por ordem alfabética: Adelson Oliveira Mendes (p. 273-77), Allison Guimarães Andrade (p. 31-48), Carlos Roberto Ludwig (p. 117-34 e p. 135-53), Danielle Reis Araújo (p. 89-101), Débora Aparecida Zachara dos Santos (p. 31-48), Débora Marques Rocha (p. 197-212), Eduarda Belo de Souza (p. 169-85), Elisabeth Ramos da Silva (p. 31-48), Fabio Carlos Noret Junior (p. 169-85), Florisbete de Jesus Silva (p. 232-47), Franciele Maria Martiny (p. 154-68), Gabriel Alves da Silva (p. 186-96), Gbènoukpo Gérard Nouatin (p. 213-31), Guilherme Balieiro Gomes (p. 70-88), Iara Cardoso de Sá (p. 12-30), João Paulo da Silva Nascimento (p. 169-85), (p. 11-30), Lara da Silva Cardoso (p. 267-72), Leonardo Jovelino Almeida de Lima (p. 248-66), Lucirene da Silva Carvalho (p. 12-30), Marcela Pessoa Marques Ramalho (p. 102-16), Maria Cecilia Casini (p. 49-69), Mariana Cortez (p. 154-68), Mônica Gabriela Kalschne (p. 154-68), Patrícia Oliveira de Freitas (p. 70-88), Roberta Cantarella (p. 273-77), Rafael Aranha de Sousa (p. 186-96), Rosana Ferreira Alves (p. 197-212), Sérgio Monzato de Freitas Júnior (p. 70-88), Tatiana Maria Lefundes (p. 197-212), Vitória Santos Silva (p. 267-72) e Viviane Alves Caldas (p. 248-66).

No primeiro artigo, de autoria de Iara Cardoso de Sá e Lucirene da Silva Carvalho, discute-se sobre os desafios da formação leitora e escritora na perspectiva do Letramento, conceito desenvolvido por Soares (2012, p. 107) para designar que "letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita". Este estudo procurou identificar que é a partir das práticas de letramento que o aluno manifesta a leitura e, que se faz necessário trabalhar, em sala de aula, textos condizentes com a realidade em que o estudante está inserido, viabilizando a participação e envolvimento do aluno, de maneira positiva.

No segundo artigo, Débora Aparecida Zachara dos Santos, Elisabeth Ramos da Silva e Allison Guimarães Andrade apresentam os resultados de uma pesquisa, cujo objetivo foi analisar o tratamento dado ao ensino de gramática no currículo de uma Rede Municipal de Ensino do estado de São Paulo. Pautados em Vigotski (2001), Schneuwly e Martin

(2022), partiu-se do princípio de que a aprendizagem da gramática permite a tomada de consciência dos aspectos formais da língua.

No terceiro artigo, Maria Cecilia Casini propõe uma releitura da teoria do *Fanciullino*, de Giovanni Pascoli, à luz da filosofia da linguagem e de teorias pós-estruturalistas sobre a infância como categoria epistemológica. Partindo do ensaio *Il Fanciullino* (1897), a autora examina como Pascoli desloca a poesia italiana do século XIX de seus eixos históricos e retóricos, representados por Carducci e D'Annunzio, para uma ontologia do fragmento, em que a percepção infantil critica o racionalismo positivista, e Conclui que Pascoli não apenas reinventa a subjetividade poética, mas funda uma epistemologia do sensível, na qual o fonossimbolismo assume função crítica diante da modernidade.

Patrícia Oliveira de Freitas, Sérgio Monzato de Freitas Júnior e Guilherme Balieiro Gomes, nesse quarto artigo, apresentam um relato de experiência, em que expõem uma prática de leitura guiada realizada com alunos do terceiro ano do Ensino Médio em uma escola estadual do Rio de Janeiro. O principal objetivo da atividade foi observar quais efeitos emergem da execução de estratégias antes, durante e após a leitura do texto (Solé, 2014) para uma compreensão leitora proficiente em contextos digitais. Essa prática de leitura guiada evidenciou que o corpo discente construiu inferências sobre o texto e verificou hipóteses formuladas antes e durante a leitura, promovendo reflexão crítica sobre o texto a partir da mobilização de conhecimentos prévios.

No quinto artigo, Danielle Reis Araújo faz uma análise do conto "No seu pescoço" (2009), de Chimamanda Ngozi Adichie, a partir das categorias de identidade, memória e deslocamento em narrativas subalternas negras. A autora procura refletir sobre a marginalização da mulher negra em uma sociedade de valores eurocêntricos, destacando como os discursos pessoais revelam múltiplas vozes de resistência, para evidenciar os obstáculos enfrentados por figuras femininas negras diante da opressão étnica, biológica e social em contextos hegemônicos.

Em seguida, Marcela Pessoa Marques Ramalho apresenta o projeto "Prevenção ao Abuso Infantil na Primeira Infância", que fora desenvolvido pelos alunos gremistas da Escola Estadual Francisco Leão, com foco na conscientização e prevenção do abuso infantil. O projeto, que, segundo a autora, produziu resultados significativos, incluindo uma cartilha formativa baseada nos relatos das crianças, realizou-se no CMEI Vo-

vó Ozona Bedá, em Rio Largo-AL, com nove visitas ao longo de nove meses, envolvendo ativamente crianças, pais e a comunidade local.

No sétimo artigo, Carlos Roberto Ludwig procura analisar os mecanismos de articulação da hipotaxe adverbial conclusiva na Libras, descrevendo como sentenças complexas são estruturadas para expressar relações de conclusão por meio da hipotaxe adverbial. Com essa pesquisa, o autor questiona a dicotomia tradicional entre coordenação e subordinação, propondo que as orações conclusivas se situam no *continuum* gradiente da hipotaxe devido à sua dependência sintática e semântica.

Em seguida, no oitavo artigo, Carlos Roberto Ludwig faz uma análise da antiga sociedade romana como um sistema integrado de hierarquias jurídicas, econômicas, políticas e simbólicas, propondo superar interpretações que a descrevem como estrutura rigidamente estratificada ou como ordem excessivamente fluida. Ao articular ordens sociais, escravidão, poder doméstico, espaço, cidadania e espetáculo, o artigo propõe compreender a sociedade romana como uma ordem dinâmica, profundamente desigual, capaz de produzir coesão e estabilidade política por meio da legitimação cotidiana da hierarquia.

Franciele Maria Martiny, Mônica Gabriela Kalschne e Mariana Cortez, nesse nono artigo, apresentam uma proposta didática com base na obra "Era uma vez em La Fronteira Selvagem" (2019), de Douglas Diegues, focalizando a possibilidade de uso do portunhol selvagem como linguagem literária e prática cultural de resistência na educação escolar. Ao explorar o portunhol selvagem como linguagem transgressora e ferramenta de mediação intercultural, essa proposta didática objetiva contribuir para a desconstrução de discursos hegemônicos e para o reconhecimento de práticas linguísticas marginalizadas nas Américas.

Eduarda Belo de Souza, Fabio Carlos Noret Junior e João Paulo da Silva Nascimento, no décimo artigo, a partir dos estudos culturais e pós-coloniais, analisam comparativamente o *rap* e o *slam* surdo como práticas artísticas e políticas produzidas em contextos de desigualdade social e racial. A análise evidencia aproximações e tensões entre essas expressões, considerando suas especificidades linguísticas e sensoriais, sobretudo no caso do *slam* surdo, em que a língua de sinais tensiona regimes normativos de linguagem e literatura.

A seguir, no décimo primeiro artigo, Gabriel Alves da Silva e Rafael Aranha de Sousa apresentam uma leitura crítica do conto "Mutola, a ungida", de Paulina Chiziane, articulando aportes do feminismo negro e

da crítica decolonial como ferramentas de análise literária. Os autores concluem que "Mutola, a ungida" materializa literariamente uma crítica às estruturas coloniais de poder, ao inscrever o corpo feminino negro como espaço de ação, memória e transformação social.

No décimo segundo artigo, Rosana Ferreira Alves, Débora Marques Rocha e Tatiana Maria Lefundes analisam a presença e o tratamento dos gêneros textuais nas provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre os anos de 2015 e 2024. Os resultados indicam uma ampliação e diversificação progressiva dos gêneros, com ênfase na sua função social e no desenvolvimento da argumentação.

Gbènoukpo Gérard Nouatin apresenta, no décimo terceiro artigo, uma reflexão acerca da língua Benim, que, segundo Amadou Sanni e Atodjinou (2012), abriga cerca de sessenta línguas indígenas, ao lado do francês – a língua do (antigo) colonizador –, que exerce domínio sociopolítico sobre elas. Consequentemente, este artigo aborda, em francês, as razões pelas quais a política linguística nacional necessita de reforma para favorecer melhor as línguas locais. O autor procura refletir sobre os desafios educacionais que uma política linguística mais equitativa em relação às línguas indígenas ajudaria o Benim a enfrentar de maneira mais eficaz.

No décimo quarto artigo, Florisbete de Jesus Silva discute sobre as contribuições da Semântica do Acontecimento para a análise de sentidos em "escrevivências". A Semântica do Acontecimento é uma construção teórico-enunciativa de análise, desenvolvida por Eduardo Guimarães (2005 [2002]; 2018), a qual considera que os sentidos emergem no texto mediante relação com a enunciação, com a história e com os sujeitos constituídos na e pela linguagem.

O décimo quinto e último artigo, de Leonardo Jovelino Almeida de Lima e Viviane Alves Caldas, tem, como objetivo, compreender e identificar os processos cognitivos que são ativados na conceptualização de Ogum e São Jorge, na intenção de verificar como ocorre a produção de sentidos dessas duas divindades através de representações históricas e imagéticas. As análises realizadas ofereceram as conceptualizações de Ogum e São Jorge através da ativação de relações vitais de espaço externo e interno.

Depois desses quinze artigos, seguem uma resenha crítica de Vitória Santos Silva e Lara da Silva Cardoso sobre a obra *Gramática histó-*

rica do português europeu, de Esperança Cardeira, e uma resenha em inglês de Adelson Oliveira Mendes e Roberta Cantarella sobre a peça "Hamlet", de Shakespeare.

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

Aproveitamos para agradecer aos colegas que nos têm apoiado e que vêm contribuindo com seus artigos e resenhas, avaliações e pareceres, assim como vêm indicando nosso periódico aos seus orientandos.

Lembramos que a nossa Revista *Philologus* ainda corre o risco de encerrar as suas atividades, pois ainda é pequeno o número de submissões recebidas, apesar de a Capes ter reparado aquela injusta avaliação, que nos desqualificava com o Extrato C. Voltamos a ter Qualis A e continuamos procurando elevar a qualidade das nossas publicações. Por isso, esta RPh 93, que teria sido publicada no início de agosto ao final do primeiro semestre do corrente ano, está sendo publicada neste mês de setembro, já que esta RPh passou a ser um periódico semestral.

Não informamos um Dossiê para esse semestre e, por isso, esta RPh 93 é constituída de submissões para o fluxo contínuo. Esperamos receber uma Proposta de Dossiê para o próximo número da RPh. Lembramos que qualquer professor da área de Estudos da Linguagem pode enviar uma Proposta de Dossiê, pela qual ficamos imensamente agradecidos.

Lembramos, ainda, que continuamos com "Chamadas de fluxo contínuo" e com a política de oportunizar aos estudantes e pesquisadores em geral o espaço para publicarem seus trabalhos de tema livre, sendo que, no caso de alunos de graduação, só podem ser aceitos os artigos assinados conjuntamente pelos respectivos orientadores.

Rio de Janeiro, 2 de setembro de 2026.

Editor-Chefe da Revista *Philologus*

A FORMAÇÃO LEITORA E ESCRITORA DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: UMA BREVE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Iara Cardoso de Sá (UESPI)
iaracdesa@aluno.uespi.br
Lucirene da Silva Carvalho (UESPI)
lucirenesilva@cchl.uespi.br

RESUMO

Neste artigo, discute-se sobre os desafios da formação leitora e escritora na perspectiva do Letramento, conceito desenvolvido por Soares (2012, p. 107) para designar que "letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita". A relevância deste estudo reside numa proposta didática para mitigar os problemas de leitura e escrita. As principais referências são: Cagliari (1989), Kleiman (2002; 2013), Rojo (2012; 2019) e Soares (2012; 2020). A amostra é constituída por 32 produções textuais de alunos do 8º ano, de uma escola da Educação do Campo, localizada em Codó-MA. Os dados coletados passaram por um procedimento qualitativo e quantitativo, com o objetivo de averiguar os percentuais de ocorrências e interpretações sobre eles, sobretudo no tocante aos desafios da formação leitora e escritora dos discentes. Este estudo identificou que é a partir das práticas de letramento que o aluno manifesta a leitura e, que se faz necessário trabalhar em sala de aula, textos condizentes com a realidade em que o estudante está inserido, viabilizando a participação e envolvimento do aluno, de maneira positiva. Nessa visão, o trabalho deve oportunizar aos alunos a apropriação da leitura e escrita na aula de língua materna.

Palavras-chave:
Escrita. Leitura. Letramento.

ABSTRACT

This article discusses the challenges of reader and writer training from the perspective of Literacy: a brief linguistic analysis, in which, according to Soares (2012, p. 107) "literacy is the state or condition of those who engage in the numerous and varied social practices of reading and writing". The relevance of this study lies in a didactic proposal to mitigate reading and writing problems. The main references are: Cagliari (1989), Kleiman (2002; 2013), Rojo (2012; 2019) and Soares (2012; 2020). The sample consists of 32 textual productions of 8th grade students, from a Rural Education school, located in Codó-MA. The collected data were then subjected to a qualitative and quantitative procedure with the aim of determining the percentages of occurrences and interpretations of them, especially with regard to the challenges of the students' reading and writing skills. This study identified that it is through literacy practices that students manifest their reading and that it is necessary to work in the classroom with texts that are consistent with the reality in which the student is inserted, enabling the student's participation and involvement in a positive way. In this view, the work

should provide students with the opportunity to appropriate reading and writing in the mother tongue classroom.

Keywords:
Literacy. Reading. Writing.

1. Introdução

É perceptível que boa parte dos alunos chegam ao Ensino Fundamental, séries finais, com dificuldades em ler e escrever de forma eficaz. Ademais, há professores que não conseguem estimular os alunos para desenvolverem o pleno uso da leitura e da escrita. Isto posto, observa-se um número cada vez maior de estudantes inaptos a ler, compreender e escrever textos de forma significativa.

Dessa maneira, percebe-se que a escola não tem alcançado êxito em habilitar todos os alunos a se tornarem membros plenos da comunidade de leitores e escritores. Assim, é significativo que os alunos adquiram autonomia na produção do conhecimento, e, para isso, na visão de Lerner (2002, p. 18), compreende-se que o "necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos, permitindo, assim, repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento", logo, interpretar e produzir textos sejam direitos legítimos dos alunos.

Nesse viés, este estudo tem como objetivo destacar a importância de um letramento eficaz e produtivo para o desenvolvimento do discente. Dessa maneira, observou-se o nível de letramento dos alunos do 8º ano, utilizando um questionário, em que, através de respostas, os estudantes indicaram suas práticas de letramento baseados em sua cultura e vivências. Nessa perspectiva, Cagliari ressalta que:

> [...] leitura leva à aquisição da cultura, mas é a cultura que explica muito do que se lê, não apenas o significado literal de cada palavra de um texto. Uma pessoa que não conhece uma cultura tem dificuldade em ler textos produzidos por ela, mas, para adquirir os conhecimentos dessa cultura, quando possível, é interessante ler não só o que os outros disseram a respeito dela, mas o que ela mesma produziu. (Cagliari, 1989, p. 173)

Nesse sentido, verifica-se que as práticas de letramento em que se envolvem os estudantes do campo são essenciais para que eles possam desempenhá-las de forma significativa e satisfatória. Nessa ótica, formula-se a seguinte pergunta norteadora: Qual a importância das práticas de letramento no desenvolvimento da formação leitora e escritora dos alu-

nos da Educação do Campo? Nessa conjuntura, é essencial que o docente articule junto ao discente as vantagens que rodeiam suas práticas de letramento, para, assim, utilizar produções textuais próximas da realidade do aprendiz, utilizando o que o aluno já sabe, envolvendo-o, assim, nas práticas de leitura e escrita em sala de aula.

Este trabalho justifica-se pela importância de compreender que "a leitura é a realização do objeto da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido. O objetivo da escrita é a leitura" (Cagliari, 1989, p. 149). Portanto, faz-se necessário que o aluno saiba interagir com o mundo letrado, seja da forma escrita ou falada; porém, que desenvolva habilidades críticas contextualizadas, levando em conta a sua realidade.

Nessa ótica, a escolha do tema apoia-se na importância de investigar quais as práticas de letramento que envolvem os estudantes de uma turma de 8º ano, com a finalidade de serem inseridas em seu cotidiano escolar, para, assim, desenvolverem hábitos e leitura e escrita amparadas em referências bibliográficas relacionadas ao tema "A formação leitora e escritora dos estudantes da Educação do Campo na perspectiva do letramento: uma breve análise linguística. Nesse ínterim, o trabalho encontra-se dividido em cinco tópicos.

O primeiro tópico, trata-se da "Introdução", em que se apresenta a problemática, as hipóteses, os objetivos e os motivos que direcionaram a realização da pesquisa.

Com relação ao segundo tópico, discorre sobre as "Concepções referenciais da Educação do Campo e o ensino de língua materna".

No terceiro tópico, observa-se o eixo central da pesquisa, "Práticas de ensino de leitura e escrita em uma perspectiva de letramento".

Já no quarto tópico, "O letramento na formação leitora e escritora de alunos da Educação do Campo: um percurso metodológico", encontra-se o procedimento metodológico utilizado no decurso da coleta de dados. No tópico 4.1, apresenta-se o "Perfil de letramento na formação leitora e escritora dos alunos da Educação do Campo", expressando os resultados e discussão, os quais se relacionam à análise a que se chegou após todo o estudo.

Por fim, o tópico "Considerações finais" expressa as conclusões encontradas no decorrer da pesquisa.

Com a realização das análises, percebe-se que é a partir das práticas de letramento que o aluno desenvolve a leitura e escrita do texto, facilitando, o seu desenvolvimento, escrita e compreensão. Nesse aspecto, com o intuito de encontrar soluções para minimizar os desafios da formação leitora e escritora dos estudantes da Educação do Campo faz-se necessário trabalhar em sala de aula textos condizentes com a realidade em que o estudante está inserido, de modo a trazer do cotidiano do aluno aquilo que ele vivencia e isso se reflete de maneira positiva na vida escolar ou fora dela. Nesse panorama, o trabalho deve partir dessas ideias, para que seja possível diminuir interferências no desenvolvimento da leitura e escrita desses discentes, proporcionando-lhes, o empoderamento para superar os desafios frente às práticas leitoras e escritoras na perspectiva do letramento para, dessa forma, alcançarem o desenvolvimento da aprendizagem nas aulas de língua materna.

2. Concepções referenciais sobre a educação do campo e o ensino de língua materna

É fundamental refletir que a proposta da Educação do Campo surge em contrapartida ao modelo tradicional de educação, haja vista que tem a finalidade de estabelecer um modelo particular de ensino para a população do campo. Portanto, é indispensável refletir a educação do campo no que se refere à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esta é amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), principal documento da Educação Básica.

A Base então surge com o objetivo de nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; nela também entra o Plano Nacional de Educação (PNE). Neste sentido, a Educação do Campo encontra-se inserida nos principais documentos norteadores da educação no Brasil. Daí, reportando-se ao pensamento de Ribeiro:

> [...] as lutas dos movimentos sociais populares [buscam] por uma Educação do Campo [que] tem como alicerce o Movimento Camponês e como justificativa a necessidade de uma formação humana articulada a vida, trabalho, a cultura e aos saberes das práticas sociais. Como analisado os processos históricos, a valorização do homem do campo por dado pouca importância ao campo, mas foi através de lutas que se consegue a garantia de documentos próprios para a Educação do Campo e através de leis e regulamento que pode servir de referência na educação brasileira atualmente pelos diferentes contextos que são vivenciados e o sistema vai se re-

> compondo com novas maneiras de se pensar a educação. (Ribeiro, 2013, p. 126)

Portanto, a Educação do Campo deve ser atualizada sempre, mas que não se perca os valores e a própria identidade sujeitos. Por isso, dentro desse contexto de ensino deve-se trabalhar com as diversas situações do cotidiano, com o pressuposto de que deve ser preservada o conhecimento e uma vida de qualidade, em suas diversas dimensões. Assim, faz-se necessário a preservação e valorização da cultura do homem do campo, para que o estudante perceba na escola um espaço agregador de saberes e não de constrangimento e descriminalização da sua origem e modo de viver.

Contudo, tratando-se do cenário brasileiro observa-se que a proposta da "BNCC se soma aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (Brasil, 2017, p. 7). Sendo assim, vem expresso na LDB, como transcrito abaixo.

> [...] a BNCC está comprometida e se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (Brasil, 2017, p. 14)

Nesse panorama, o documento alerta, seguindo o artigo 26 da LDB que a BNCC deve ser complementada localmente por uma parte diversificada, "exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos" (Brasil, 2017, p. 9).

Dessa maneira, considerando que a Educação do Campo é uma modalidade de ensino que ocorre em espaços rurais, voltada para populações identificadas como agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros e quebradeiras de coco, toda a linguagem internalizada deve ser enriquecida dentro do ambiente escolar, pois é um espaço de políticas, formação crítica, resistência, mística, identidades, histórias e produção de condições de existência social. Assim, cabe à Educação do Campo, o papel de fomentar reflexões que acumulem forças e produção de saberes.

3. Práticas de ensino de leitura e escrita em uma perspectiva de letramento

Ao considerar o ensino de leitura e escrita no âmbito escolar, faz-se necessário refletir sobre as práticas de letramentos que envolvem os alunos da Educação do Campo. Todavia, nem sempre os docentes encontram alunos empenhados do desenvolvimento de aprendizado da leitura e escrita.

Logo, é de bom alvitre que o professor faça um levantamento junto à turma para saber de suas preferências, assim como é, também, importante conhecer as características presentes em sua comunidade, cultura, linguagem dos seus alunos, incluindo questões específicas sobre o que representa a leitura e a escrita para os aprendizes, quais suas respectivas finalidades e contribuições para suas vidas, quando e o que devem escrever. Conforme (Cagliari, 1989, p. 102), "não basta saber escrever, para escrever. É preciso ter uma motivação para isso".

Dessa maneira, o docente aproxima os discentes das aulas, os alunos sentem-se privilegiados ao serem ouvidos, em participar dos planejamentos das atividades escolares, percebendo que são importantes e estão inseridos no contexto e, por conseguinte, valorizados. Para (Cagliari, 1989, p. 102), "ninguém escreve, ou lê sem motivo, sem motivação". É justamente por isso que, em certas culturas, o uso da escrita se apresenta como algo secundário e dispensável mesmo e, em outras, como absolutamente imprescindível. Por essa razão, levando em consideração que a educação passou por transformações nos últimos anos, o que, na reflexão de Kleiman (2002):

> [...] no ensino tradicional, o objeto de ensino é o alfabeto, que permite a formação de palavras e de frases, não o texto em funcionamento na sociedade. Contrariamente ao ensino tradicional, o foco no ensino da prática social está no texto e seus sentidos, pois se entende que, sem contextos sociais a serem levados em conta, sem funções sociais para os textos, sem atividades inseridas em situações comunicativas, a aprendizagem da escrita torna-se inviável para os grupos de tradição oral. (Kleiman, 2002, p. 101)

Corrobora o excerto acima, a necessidade de o docente focar seus ensinamentos no contexto do aluno, em suas práticas sociais, haja vista que o centro de sua prática escolar é o aprendiz, devendo-se proporcionar a este um ensino–aprendizagem relevante e eficiente.

Nesse viés, por considerar o tema principal deste estudo, os desafios da formação leitora e escritora dos estudantes da Educação do Cam-

po na perspectiva do letramento na ótica da linguística e tomando-se por base a concepção de teóricos como Cagliari (1989), Kleiman (2002, 2013), Rojo (2012) e Soares (2012; 2020) entre outros, verifica-se, desse modo, segundo (Marcuschi, 2004), que a capacidade para compreender um texto oral ou escrito não é hereditária nem tampouco espontânea, trata-se de uma ação coletiva e social.

Diante do exposto, levando em consideração que, algumas práticas de ensino relacionadas à leitura e escrita são consideradas retrógadas e ineficazes, por não desenvolverem senão a mecanização do conhecimento, separando a leitura e escrita das práticas de letramento, o aluno associa essas práticas como obrigatória, considerando-as chatas e maçantes. Daí a necessidade de refletir: "os alunos sabem o que leem e escrevem?" ou "Apenas copiam, respondem literalmente questionários como está escrito no texto?". Por isso, percebe-se em pleno século XXI que muitos alunos, apesar de frequentarem a escola não conseguem ler e escrever com algum grau de letramento.

Dessa maneira, é significativa a compreensão de que o acesso à informação, seja ela através de livros, plataformas *on-lines*, jornais televisivos ou via internet, muitas vezes, são acessíveis, haja vista o mundo letrado que nos rodeia. Nesse sentido, cabe a escola e ao docente, mediar, para que as informações cheguem ao discente de forma eficiente, estimulando-os a formarem seu senso crítico. Isto posto, compreende-se que assim, haverá a democratização da informação para que o estudante obtenha progressos em termos de escolarização e letramentos.

4. A formação leitora e escritora de alunos da educação do campo: um percurso metodológico

Ao considerar os desafios da formação leitora e escritora dos estudantes da Educação do Campo, Soares (2020, p. 24) enfatiza que "a escrita surgiu, pois, como uma tecnologia que, como toda e qualquer tecnologia, veio responder as práticas sociais, econômicas e culturais". Nesse ínterim, ela acrescenta que esta deve considerar as práticas de letramento em que o aluno esteja envolvido com vistas a formar na escola alunos-cidadãos, críticos, não importando a esfera social condizente a cada um.

Nesse contexto, foram realizadas atividades de leitura, interpretação e desenvolvimento de produções textuais escritas pelos estudantes campestres de uma turma do 8º ano (séries finais do ensino fundamental)

de uma escola pública, localizada no município de Codó-MA, para coleta de dados e análises. Nessa conjuntura, partiu-se de análises de um texto reflexivo na estrutura de um poema sobre um tema bastante atual e condizente com os interesses dos alunos intitulado "Ter um amigo", de Isabel Cristina Soares, como se verifica na figura nº 1, a seguir:

Figura 1: Modelo de atividade aplicada.

Escola Municipal _____
Codó (MA), _____ de março de 2025.
Aluno(a): _____
Professora: Iara Cardoso de Sá Série: ____ ano - Vespertino

Atividade de Língua Portuguesa

- Leia o poema a seguir para responder às questões propostas.

TER UM AMIGO

CORAÇÃO FICA EM FESTA
ACONCHEGADO NUM ABRIGO
É ASSIM QUE ACONTECE
QUANDO SE ABRAÇA UM AMIGO!

É FELICIDADE NO ENCONTRO,
SINCERIDADE QUE SE TOCA,
É O AMOR DE UMA AMIZADE
QUE POR NADA SE TROCA!

01. Qual o tema do poema? Explique com suas palavras a importância desse tema para você.

02. Segundo o poema, quando se abraça um amigo, o coração fica:
A) Em greve.
B) Triste.
C) Em festa.
D) Doente.

03. Para você, que sentimento é transmitido pela imagem abaixo? Escreva um pequeno texto.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2025).

A referida atividade foi aplicada em quatro etapas: No primeiro momento, os aprendizes desenvolveram uma leitura individual e silenciosa. No segundo momento, foi solicitado à turma que explicassem o tema do texto, inserindo-os numa calorosa discussão sobre o significado de ter um amigo, traçando um paralelo com as amizades da internet, como nos exemplos de amigos *on-line* em Instagram, Facebook entre outros, levando-os a refletir sobre o tema. Para o terceiro momento, foi requisitado que os discentes respondessem a atividade individualmente, seguido de autocorreção com a mediação da professora. Por fim, no quarto momento, as atividades foram recolhidas pela docente para análise individual, observando os critérios de leitura, compreensão e escrita textual e, em seguida, foram devolvidos aos alunos após correção, para uma reescrita orientada.

Dessa maneira, a docente conduziu o estudante para a compreensão em desenvolver a reescrita da produção textual fazendo-o entender que a linguagem é uma forma de interação, reportando-se ao pensamento de (Kock; Elias, 2016, p. 18), para as quais "é o princípio interacional que rege o uso da linguagem, oralmente ou por escrito. Isso porque falamos ou escrevemos sempre para alguém (ainda que esse alguém sejamos nós mesmos) e não o fazemos à toa, ou de qualquer modo". Constata-se nessa afirmação que, ao produzir um texto oral ou escrito, o indivíduo sempre quer alguma coisa, trata-se do "princípio de intencionalidade, que pode ser, por exemplo, anunciar, informar, sugerir, pedir, ordenar, desabafar, argumentar, etc., e esperamos que o outro nos dê atenção e reaja ao que propomos, princípio da aceitabilidade" (Kock; Elias, 2016, p. 18).

Nesse aspecto, deve-se fazer o aluno refletir sobre estes princípios, para que ele possa fazer o uso da língua através da escrita. Por isso, é fundamental a valorização da prática de letramento do discente, em que se considera indispensável que o mediador/professor transmita confiança no momento de construir o texto junto com o aprendiz, para que ele possa escrever suas produções textuais com segurança e satisfação.

Nesse ínterim, os dados selecionados para estruturar essa pesquisa foram analisados, no percurso do período letivo, em sala de aula, e submetidos à análise quantitativa e qualitativa, compreendendo a primeira etapa (i) leitura textual individual e silenciosa; (ii) discussão da leitura e compreensão textual de forma coletiva; (iii) atividade individual interpretativa seguida de autocorreção e produção textual de escrita espontânea, por fim, (iv) correção da produção textual através de escrita espontânea pela mediadora/professora, seguida de reescrita após orientação deste.

Com relação à segunda etapa, foi aplicado um questionário (aberto/fechado) como instrumento de coleta de dados, em que se buscou contemplar as práticas de letramento nas quais os alunos estão inseridos.

Destarte, após esse procedimento, as informações obtidas foram apresentadas em quadros e gráficos de barras, buscando-se esclarecer detalhadamente os progressos adquiridos nas aulas de língua materna com relação aos desafios da formação leitora e escritora dos estudantes da Educação do Campo na perspectiva do letramento, a partir do embasamento teórico adotado.

Para finalizar, os textos dos alunos que participaram dessa pesquisa piloto tiveram uma letra correspondente, a fim de manter o sigilo e a

ética na pesquisa, configurando-se em aluno A, aluno B, aluno C e assim por diante.

4.1. Perfil de letramento na formação leitora e escritora dos alunos da Educação do Campo

É significativo ressaltar que os novos estudos do letramento definem eventos de letramento como "qualquer ocasião em que um fragmento de uma escrita faz parte integral da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos" (Rojo, 2019, p. 18). Nessa conjuntura, os alunos da Educação do Campo apresentam em suas atividades de letramento ações que envolvem a formação leitora e escritora, despertando, assim, interesse dos discentes em suas práticas escolares.

Percebeu-se, dessa forma, que os alunos do campo desenvolvem um perfil de letramento satisfatório no sentido de compreender que "a leitura é a realização do objeto da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido. O objetivo da escrita é a leitura" (Cagliari, 1989, p. 149).

Nessa ótica, para a verificação do perfil de letramento na formação leitora e escritora dos alunos da Educação do Campo, as atividades realizadas apresentam descrição, classificação e tabulação das ocorrências da análise acerca da leitura, compreensão textual e (re)escrita textual sobre o texto "Ter um amigo", de Isabel Cristina Soares, e encontram-se organizadas em quadros e gráficos, considerando as atividades realizadas ao longo de 3 (três) aulas de língua portuguesa.

Em função disso, a maior parte dos dados coletados foi extraída das atividades dos estudantes do gênero masculino da Educação do Campo, que realizaram 06 (seis) atividades a mais que as de gênero feminino. Por fim, o momento (iv), tratou da correção das atividades de produção textual pela mediadora/professora, seguida de reescrita após orientação.

No quadro 1, a seguir, expõem-se os resultados.

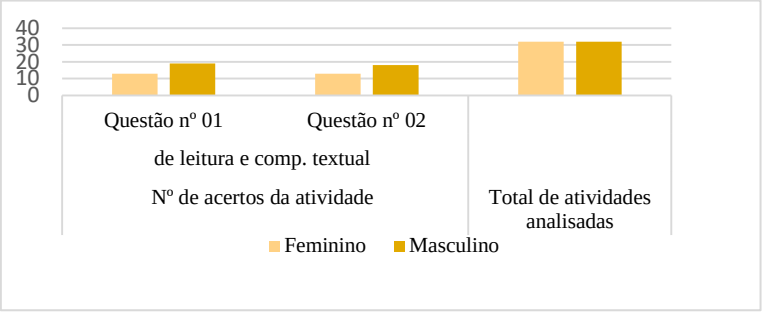
Quadro 1: Nº de acertos da ativ. de leitura e comp. textual por gênero feminino e masculino.

	Nº de acertos da atividade de leitura e comp. textual		Total de atividades analisadas
	questão nº 01	questão nº 02	
Feminino	3	3	2
Masculino	9	8	2

Fonte: Banco de dados da Pesquisa Piloto (2025).

Entre as 32 atividades, 13 (treze) pertencem às alunas e 19 (dezenove) aos alunos. Percebe-se um empate entre ambos os gêneros no número de acertos referente à questão nº 01. Com relação à questão nº 02, há uma quantidade maior acertos pelo gênero feminino. As diferenças entre os resultados de ambos os gêneros ficam mais óbvias quando se observa o gráfico 1, que reproduz as informações contidas no quadro acima, de forma mais esclarecedora.

Gráfico 1: Nº de acertos da atividade de leitura e compreensão textual.

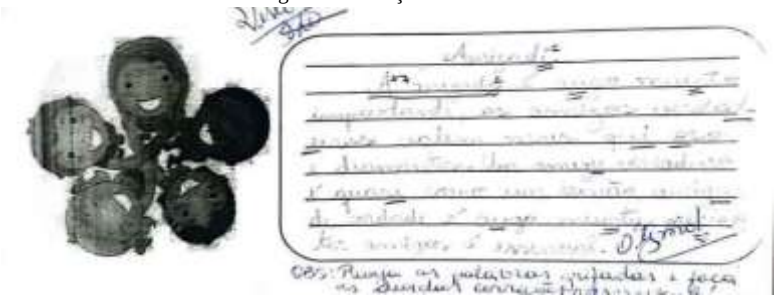


Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2025).

Observando-se, o gráfico acima, há um aclive da coluna pertencente ao gênero masculino, haja vista haver uma quantidade maior de alunos em relação às alunas. No entanto, para a questão nº 02, as discentes do gênero feminino alcançaram 100% de acertos, enquanto para os discentes do gênero masculino, o acerto foi um pouco menor.

Outrossim, na questão nº 03 da atividade, que tem como proposta a produção um pequeno texto espontâneo, verificou-se que os alunos apresentam algumas facilidades no momento de redigi-lo, constatando-se que as práticas de letramento podem estar influenciando significativamente na leitura, compreensão e escrita do aprendiz da Educação do Campo, visto que, nos textos escritos destes alunos, surgem palavras presentes no seu repertório de vida e aprimorado no ambiente escolar, resultando numa escrita mais eficiente**,** como observado em uma questão de produção textual, na figura 2, abaixo.

Figura 2: Produção do aluno A.



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2025).

Notam-se, na figura 2, algumas palavras escritas pelo discente contendo desvios ortográficos. Isto posto, levando em consideração a importância do letramento em que o aluno está envolvido e que este deve ser considerado como prioridade para o desenvolvimento da aprendizagem do aprendiz, faz-se necessário refletir a postura da escola em priorizar a escrita formal ao ensinar o aluno a 'escrever sem erros ortográficos.

Nesse caso, o desconhecimento da realidade linguística do aprendiz campestre pelo professor mediador pode trazer resultados incoerentes ao esperado, pois segundo Cagliari (1989, p. 123) "pode-se entender melhor porque a escola custa tanto a ensinar, e o aluno sofre tanto para aprender". Assim, reportando-se ao pensamento de Cagliari, para quem:

> [...] o controle das formas ortográficas é conveniente para fazer avaliações de massa nas classes, mas um desastre para ensinar alguém a escrever o que pensa. O excesso de preocupação com a ortografia desvia a atenção do aluno, destruindo o discurso linguístico, o texto, para se concentrar no aspecto mais secundário e menos interessante da atividade de escrita. Além disso, o controle ortográfico destrói o estímulo que a produção de um texto desperta. (Cagliari, 1989, p. 124)

Corroborando as palavras do autor no excerto acima, entende-se que é necessário que o aluno desenvolva sua escrita sem preocupação com os erros ortográficos, possibilitando, assim, a capacidade do aprendiz em escrever, posteriormente, obter orientações do professor e, consequentemente, se autocorrigir com relação à ortografia.

Diante do exposto, é importante considerar que o processo de reescrita é necessário ao refletir a influência da oralidade presente na escrita textual do aluno. Nessa visão, com o intuito de diminuir as ocorrências da oralidade na escrita dos textos, e após o levantamento dos dados, verificou-se a necessidade de trabalhar com a retextualização, conforme pre-

coniza (Marcuschi, 2010), observando a influência das práticas de letramento, nos textos, de maneira positiva, como analisado em uma atividade de reescrita textual, demonstrado, na figura 3, abaixo.

Figura 3: Produção Reescrita do aluno A.

Fonte: Banco de dados da pesquisa piloto (2025).

Por conseguinte, foi utilizada a prática de reescrita textual, conforme verificada na figura, acima, como uma excelente estratégia didática para alcançar resultados positivos com relação à produção textual do aluno. Notou-se que o aluno da Educação do Campo passa a adquirir habilidades para escrever como cobrada no ambiente escolar, contribuindo, desse modo, para um melhor desenvolvimento para sua formação leitora e escritora. Dessa maneira, o aluno estará preparado para utilizar suas práticas de letramentos associadas ao processo de ensino-aprendizagem, aspectos necessários aos desafios escolares do discente, contribuindo, para o seu crescimento pessoal.

Nesse aspecto, em outra análise referente aos desafios da formação leitora e escritora dos estudantes da Educação do Campo na perspectiva do letramento, ponderou-se na segunda etapa, sobre o instrumento de coleta de dados: um questionário fechado, com vistas a detectar as práticas de letramento, como apresentado no quadro 2, a seguir.

Quadro 2: Questionário sobre práticas de letramento, leitura e escrita.

BL	ATIVIDADE	( ) SIM – Realiza as atividades	( ) NÃO – Realiza as atividades
1º	01. Consulta mapas ou guias de rua?		
	02. Faz lista de coisas que precisa?		
	03. Marca compromissos em agenda de papel?		
	04. Deixa bilhetes com recados?		
	05. Escreve cartas para amigos?		

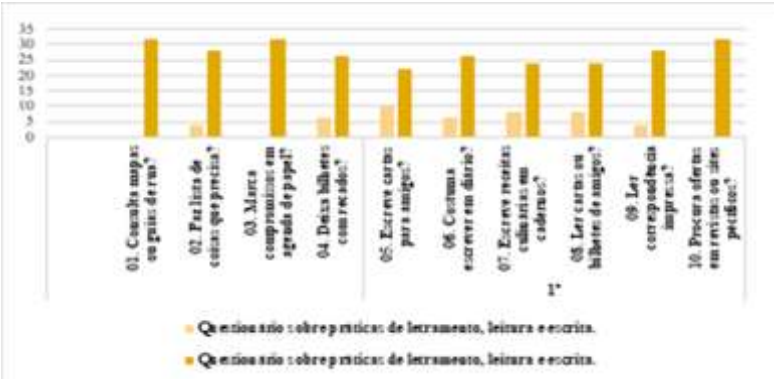
	06. Costuma escrever em diário?		
	0 7. Escreve receitas culinárias em cadernos?		
	08. Ler cartas ou bilhetes de amigos?		
	09. Ler correspondência impressa?		
	10. Procura ofertas em revistas ou *sites* específicos?		
2º	01. Passa e-mails?		
	02. Conversa por escrito via whatsap?		
	03. Conversa por áudio via whatsap?		
	04. Possui redes sociais?		
	05. Tem celular próprio?		
	06. Não tem celular próprio?		
	07. Usa o celular de algum familiar?		
	08. Participa de leituras, orações ou cânticos nas missas ou cultos?		
	09. Tem o hábito de realizar pesquisas escolares na internet?		

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2025).

Encontram-se no quadro 2 acima, o modelo de questionário aplicado aos 32 alunos da turma pesquisada (8º ano) com a intenção de obter respostas favoráveis ou não referentes as suas práticas de letramento, no tocante à leitura e escrita.

Como se vê, o quadro está apresentado em blocos para um melhor entendimento e seus resultados são facilmente compreendidos através da análise de gráficos, haja vista que reproduzem as informações contidas no quadro 2, de forma mais esclarecedora. Portanto, as informações contidas no gráfico 2, abaixo, apresentam as respostas dos informantes, como presentes no bloco 1 do questionário.

Gráfico 2 – Bloco 1: Questionário sobre práticas de letramento, leitura e escrita.



Fonte: Banco de dados da pesquisa piloto (2025).

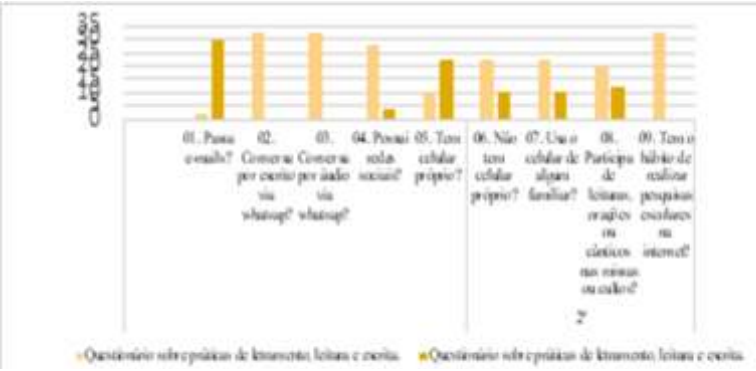
Isto posto, verifica-se que as perguntas presentes no bloco 1 precisam que o discente do campo tenha um entendimento maior, ou seja, um letramento maior, fato este não permitido através de uma leitura rápida. É muito interessante destacar que os 32 alunos não sabiam o que é um guia de rua e também não utilizam mapas. Razão pela qual essas informações são importantes para estimular o docente a utilizar mapas e guias de ruas em suas aulas, porque serve para mostrar a importância do letramento para a vida e para o enriquecimento das aulas.

Todavia, apenas 04 aprendizes entre os 32 alunos fazem lista escrita para algo que precisam; já para as questões nº 03 e 10 nenhum dos alunos relatou a necessidade de marcar compromissos em agenda e/ou procuram ofertas em revistas ou *sites* específicos. No entanto, para as questões nº 04 e 06, apenas 06 alunos relataram que costumam deixar bilhetes com recados e escrevem em diários, sendo que 26 discentes não praticam essas ações.

Entre os 32 aprendizes, apenas 10 discentes escrevem cartas para amigos; no entanto, para as questões nº 07 e 08 apenas 08 alunos escrevem receitas culinárias em cadernos e leem cartas ou bilhetes de amigos quando as recebem. Nesse aspecto, com relação à questão de nº 09, apenas 04 discentes costumam ler correspondências impressas, isso acorre apenas quando recebem contas de água ou energia, considerando que estes ficam em casa na maior parte do tempo cuidando dos irmãos menores, porém, 28 aprendizes afirmam não ter contato algum com as correspondências impressas.

Com relação ao 2º bloco do quadro 2, acima, através das respostas do questionário chegou-se as seguintes conclusões, a respeito das 09 questões correspondentes ao referido bloco, como exposto no gráfico 3.

Gráfico 3 – Bloco 2: Questionário sobre práticas de letramento, leitura e escrita.



Fonte: Banco de dados da pesquisa piloto (2025).

Pelos resultados obtidos no questionário referente ao bloco 2 e representado no gráfico 3 acima, as respostas dos aprendizes campestres para o referido bloco foram satisfatórias, de acordo com o percentual significativo de discentes que realizam as atividades. Porém, como constatado, a prática de passar *e-mails* ainda é pouca, apenas 02 aprendizes entre os 32 alunos responderam ter essa habilidade, fato este ocasionado possivelmente pelas características do gênero textual, que é mais formal, exigindo maior maturidade dos estudantes.

No entanto, para as perguntas referente ao uso do *whatsApp* seja dialogando por escrito ou através de áudio, todos os alunos da pesquisa responderam que realizam essa atividade. No entanto, entre os 32 discentes campestres, 28 responderam positivamente com relação a possuir redes sociais e apenas 10 aprendizes possuem celulares próprios, haja vista que se deve considerar o baixo poder aquisitivo das famílias campestres. Logo dos 22 entre os 32 estudantes, além de não possuírem celulares próprios, quando querem utilizá-los usam de algum familiar. Contudo, todos os aprendizes da turma têm o hábito de realizarem pesquisas escolares em celulares. Por fim, 20 discentes afirmam participarem de leituras, orações ou cânticos nas missas ou cultos. Isso prova que o letramento quer escolar quer social contribuem de forma contumaz para o crescimento pessoal do educando.

Nessa perspectiva, infere-se que as práticas de letramento, com significados multissemióticos, isto é, construção de sentido por meio da combinação de múltiplos sistemas de signos, unindo linguagem verbal (palavras) e não verbal (imagens, sons, cores, movimentos, gráficos) em um único texto ou mídia, devem estar presentes, sobretudo, para o desenvolvimento do aprendizado do aluno do campo, considerando que já não basta apenas a leitura do texto verbal escrito, é preciso relacioná-lo com signos de outras modalidades de linguagem, levando em consideração que a utilização de celulares, atualmente, é imperativa, o que torna mais atrativo para os jovens.

Logo, com relação aos estudos verificados, observa-se que as práticas de letramento no desenvolvimento da leitura e produção de textos são proficientes e influenciam na formação leitora e escritora dos estudantes da Educação do Campo, enriquecendo assim, a cidadania do homem campestre. Todavia, ainda é considerado um desafio para o aluno da Educação do Campo as práticas leitoras e escritoras, fazendo-se necessário que o docente busque agregar as experiências de vida dos aprendizes ao ambiente escolar, resultando em aulas mais prazerosas e significativas para o aluno, uma vez que somente dessa maneira este possa desenvolver-se ao longo da sua vida escolar e tornar-se indivíduos reflexivos e atuantes em sua comunidade!

5. Considerações finais

No estudo deste artigo, destacou-se a significância do letramento para o discente campestre no que se refere aos desafios de sua formação leitora e escritora, devendo ser esta prática mais implementada a cada dia, pois existem aspectos culturais e de vivência envolvidos e extremamente necessários para o aluno como aprendiz e praticante de língua materna.

Nessa visão, através das atividades de leitura, compreensão textual e produção de textos, seguidas da aplicação do questionário e sua respectiva análise, obteve-se resultados consideráveis e pontuais para o trabalho, respondendo positivamente à questão norteadora dessa pesquisa, que consiste em adquirir explicações para a importância das práticas de letramento no desenvolvimento da formação leitora e escritora dos alunos da Educação do Campo. Em síntese, obteve-se como resultado que os alunos campestres envolvidos são extremamente letrados, embora não possuam uma “alfabetização significativa”, ou seja, ainda leem e escre-

vem com dificuldades, mas convivem em sociedade, participam efetivamente em eventos de letramento e são críticos em quesitos comuns a seu cotidiano.

Portanto, é perceptível nesse estudo, que o convívio dos alunos campestres com materiais que instigam a leitura e a escrita, ainda são parcos como, por exemplo, livros, bíblias, diários, enciclopédias e computadores. Nesse contexto, cabe à escola instigar as práticas de letramento que o aluno está inserido, ou seja, é fundamental utilizar em sala de aula textos condizentes com sua realidade, para assim, ajudar no desenvolvimento da leitura e escrita do aprendiz, facilitando, assim, o seu aprendizado no que se refere às práticas leitoras e escritoras durantes as aulas de língua materna.

Por fim, é importante que a escola estimule o aluno a ser protagonista, haja vista que o discente possui em seu histórico de vida uma enorme riqueza e que, muitas vezes, não deixa transparecer por falta de oportunidades. Por isso, é papel da escola incentivar os letramentos quer escolar ou social em que o aluno esteja inserido, proporcionando, desse modo, seu crescimento pessoal, tornando-o cidadão capaz de refletir e criticar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base de Educação. Lei nº 9394/96. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em: 05/02/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília-DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília-DF, 2017. Disponível em: http:// basenacionalcomum.mec.gov.br/#/si te/inicio.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF, INEP, para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014.

CAGLIARI, Luís Carlos. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1989.

CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2019.

KLEIMAN, Angela. *Revista da FACED*, nº 06, 2002.

_____. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. Campinas-SP: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore. G.; ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

LERNER, Delia. *Ler e Escrever na Escola*: O real, o possível e o necessário, Porto Alegre, Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura, texto e hipertexto. In: ____; XAVIER, A.C. (Orgs). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 10. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Marlene. *Política educacional para populações camponesas*: da aparência à essência. 2013.

ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

_____; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. *Alfaletrar*: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**.** 1. ed. São Paulo. Contexto, 2020.

A GRAMÁTICA EM CURRÍCULOS DE ESCOLAS PÚBLICAS: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Débora Aparecida Zachara dos Santos (SME-Tremembé)
zachara.debora@gmail.com
Elisabeth Ramos da Silva (Unitau)
lis.ramos@uol.com.br
Allison Guimarães Andrade (Unitau)
allisonandrade@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa, cujo objetivo foi analisar qual o tratamento dado ao ensino de gramática no currículo de uma Rede Municipal de Ensino do estado de São Paulo. Pautados em Vigotski (2001), Schneuwly e Martin (2022), partiu-se do princípio de que a aprendizagem da gramática permite a tomada de consciência dos aspectos formais da língua. A pesquisa de cunho bibliográfico e documental revelou que os conteúdos gramaticais são estabelecidos conforme o gênero estudado, segundo as Práticas de Análise Linguística. Embora interessante, tal abordagem não se mostra suficiente, pois, para compreender os conteúdos gramaticais propostos, é necessário que o aluno tenha conhecimentos prévios sobre o assunto.

Palavras-chave:
Ensino de gramática. Formação de professores. Práticas de análise linguística.

ABSTRACT

This article presents the results of a study aimed at analyzing how grammar teaching is addressed in the curriculum of a Municipal Education Network in the state of São Paulo, Brazil. Grounded in the theoretical frameworks of Vygotsky (2001) and Schneuwly & Martin (2022), the study is based on the premise that learning grammar enables students to become aware of the formal aspects of language. The research, of a bibliographic and documental nature, revealed that grammatical content is defined according to its occurrence in the textual genres studied, following the Linguistic Analysis approach. Although this approach is relevant, it proves to be insufficient, as understanding the proposed grammatical content requires students to have prior knowledge of the subject.

Keywords:
Grammar teaching. Teacher education. Linguistic analysis practices.

1. Introdução

Com o advento dos estudos voltados para as Práticas de Análise Linguística (PALs) no Brasil, o ensino da gramática tem sido pauta recorrente de discussões entre linguistas, professores e estudiosos da língua

portuguesa. Os estudos decorrentes dessa metodologia de ensino promovem divergências que induzem ao entendimento de que o ensino e o aprendizado deliberado das estruturas morfossintáticas da língua não devem ser oferecidos nas instituições formais de ensino.

Os documentos oficiais que ditam as diretrizes de ensino da disciplina Língua Portuguesa em nosso país, PCNs (Brasil, 1998) e BNCC (Brasil, 2018), preconizam, mediante a perspectiva enunciativo-discursiva, que a língua materna deve ser ensinada tomando o texto como unidade de trabalho e os gêneros textuais/discursivos como objetos de estudo. Tal ensino, segundo esses documentos orientadores, deve ser realizado por meio das PALs. No entanto, esses documentos não omitem a importância de serem ensinados conceitos gramaticais, como ocorre, por exemplo, na BNCC (Brasil, 2018). É possível observar que, presentes na BNCC (Brasil, 2018), em dois dos seis tópicos de habilidades do Eixo Análise Linguística e Semiótica, intitulados Morfossintaxe e Sintaxe, há conceitos gramaticais notadamente denominados.

Para fins de organização das habilidades do componente de Língua Portuguesa, a BNCC (Brasil, 2018) apresenta um quadro contendo todos os campos e os conhecimentos linguísticos relacionados à ortografia, à pontuação, aos conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros. Esse quadro é dividido em seis partes, sendo: fono-ortografia, morfossintaxe, sintaxe, semântica, variação linguística e elementos notacionais da escrita.

Na parte intitulada Morfossintaxe, há, por exemplo, a habilidade relacionada a "Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) [...]" (Brasil, 2018, p. 83). No contexto dessa habilidade, há ainda a indicação de que ela consiste em analisar as funções sintáticas e semânticas das palavras dessas classes, bem como suas funções em orações, considerando concordâncias e regências. Na parte denominada Sintaxe, há uma habilidade cuja redação indica, por exemplo, "Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.)" (Brasil, 2018, p. 83).

Apesar de tais indicações acerca de conteúdos gramaticais, as concepções metodológicas alinhadas às PALs excluem o ensino deliberado da gramática. Isso porque, segundo Mendonça (2007), estas consistem em um movimento de reflexão sobre o funcionamento da linguagem, cujo ponto essencial é a produção de sentidos nos usos linguísticos. Daí

ser possível, na abordagem das PALs, particularizar o estudo de certas ocorrências gramaticais presentes no gênero estudado. Por esse prisma, não é necessário haver uma sistematização dos conteúdos gramaticais de acordo com a complexidade que apresentam. Assim sendo, é possível inferir que o trabalho com as PALs difere do ensino da gramática. Este último pressupõe uma apresentação sistemática, articulada e contínua dos aspectos morfossintáticos e semânticos, capaz de fomentar a capacidade de generalização dos tópicos estudados; pois, segundo Schneuwly e Martin (2022, p. 9), "[...] a gramática transforma a relação com a própria língua".

Não se trata aqui de preconizar o ensino tradicional de gramática, pautado em memorizações e análises desarticuladas do texto, mas de evidenciar a utilidade de a escola promover estratégias capazes de contemplar também, além dos gêneros textuais e as PALs, a sistematização dos aspectos morfossintáticos que favorecerão a competência na escrita. Assim considerando, este texto apresenta uma breve discussão acerca da utilidade do ensino de gramática, segundo Vigotski (2001), Schneuwly e Martin (2022), Dolz e Silva (2022), entre outros, bem como uma análise crítica decorrente de uma pesquisa sobre o tratamento dado ao ensino de gramática no currículo de uma Rede Municipal de Ensino do estado de São Paulo.

2. Práticas de Análise Linguística e/ou ensino de gramática?

O ensino de Língua Portuguesa voltado para as PALs, que é adotado atualmente em muitas escolas, passou a ser oferecido, no Brasil, na década de 80, a partir da publicação do livro[1] do professor João Wanderley Geraldi. A obra reuniu uma coletânea de doze artigos de diversos autores contendo questionamentos sobre as relações entre língua, ideologia, ensino de gramática, dentre outras temáticas relacionadas ao ensino de Português. Com isso, o lugar da gramática no ensino de Língua Portuguesa passou a ser amplamente discutido.

Em um dos textos desse livro, Geraldi (1984, p. 45) afirma que há aqueles que defendem a prevalência do ensino do dialeto padrão nas escolas, pois "[...] a posse dessa variedade e dessa forma específica de relação com a linguagem é um instrumento fundamental e indispensável na luta pela superação das desigualdades sociais" (Geraldi, 1984, p. 45). En-

[1] O texto na sala de aula (1984).
[2] Nesta análise, propõe-se a discussão em torno de práticas leitoras. Embora sua relação

tretanto, para o autor, há também os que apontam a necessidade do respeito e da preservação da variedade linguística, os demais dialetos, por meio da proposição de que "[...] a escola deveria assumir a variedade lingüística das classes populares como instrumento legítimo do discurso escolar (dos professores, dos alunos e do material didático)" (Geraldi, 1984, p. 45).

Nesse contexto, Geraldi (1984, p. 45-6, grifo do autor) acrescenta que é incumbência do professor de Língua Portuguesa considerar que "[...] as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos *o domínio* de uma outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que isto signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc.".

Em relação às PALs, Mendonça (2006, p. 204) acredita que estas proporcionam "[...] a reflexão consciente sobre os fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua". Nesse sentido, Barreto (2023) argumenta que essas práticas são necessárias para o ensino de língua materna, entretanto afirma que elas ainda estão em construção. Para a autora, as PALs devem proporcionar [...] reflexões linguísticas considerando a construção de sentidos veiculados aos textos que circulam socialmente" (Barreto, 2023, p. 34).

Diante de tais considerações, tem-se a impressão de que o ensino de gramática perdeu sua utilidade, tornando-se obsoleto, anacrônico. No entanto, antes de realmente dispensar tal conhecimento teórico, é preciso verificar se a *reflexão consciente sobre os fenômenos gramaticais*, tal como afirma Mendonça (2006), pode ocorrer apenas garantindo aos alunos práticas de análises de algumas ocorrências gramaticais presentes no texto. De fato, entender os fenômenos gramaticais a ponto de refletir sobre eles talvez exija uma série de outros conhecimentos correlatos, a fim de que aquela ocorrência gramatical possa fazer sentido. Por exemplo, para refletir sobre o emprego do mecanismo da crase, é preciso que o aluno saiba discernir as diferenças entre o artigo *a* e a preposição *a*, bem como tenha noções sobre os aspectos gramaticais referentes à regência verbal e à regência nominal. É necessário ainda reconhecer o papel do artigo definido feminino diante de substantivos, a fim de especificá-los ou individualizá-los. Caso contrário, não haverá o sinal indicativo da crase.

Nota-se que a compreensão dos aspectos gramaticais, incluindo aqui o emprego da metalinguagem, pode ser considerado como um fator relevante para que as PALs possam de fato promover uma aprendizagem que não se resuma ao exemplo extraído do gênero estudado, mas que possa ser aplicada a ocorrências semelhantes em outros gêneros.

3. O papel da gramática no ensino de língua portuguesa

Vigotski (2001) aborda o ensino de gramática ao explanar sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos. Para o autor, o papel da escola para esse desenvolvimento é fundamental. Na época, havia os que se opunham ao ensino de gramática, alegando que a criança já sabia falar a língua e, portanto, não aprenderia nada de novo. Vigotski (2001) contra-argumentava, afirmando que "[...] a análise do aprendizado da gramática, como a análise da escrita, mostra a imensa importância da gramática em termos de desenvolvimento infantil" (Vigotski, 2001, p. 319). A criança faz uso de certas habilidades na área da linguagem, porém de modo inconsciente. Ela não sabe, por exemplo, conjugar o verbo que acabou de dizer em outro tempo. Embora a criança saiba falar, "[...] ela está limitada, é limitada para aplicar suas habilidades" Vigotski (2001, p. 320). Isso ocorre porque ela ainda não tomou consciência das operações que realiza ao falar e, por isso, não tem o domínio sobre elas.

É nesse sentido que Vigotski (2001) defende o ensino da gramática na escola. Ao apresentar de modo intencional e sistemático a estrutura formal da língua mediante o ensino da gramática, o aluno vai tomando consciência das operações linguísticas que realiza. Desse modo, ainda segundo a perspectiva vigotskiana, no ambiente escolar, a criança aprende, devido ao suporte da escrita e da gramática, a tomar consciência daquilo que faz e assim ela pode operar de forma voluntária com suas próprias habilidades. Assim, estas habilidades são transferidas do plano inconsciente e automático para o plano intencional, arbitrário e consciente.

Além disso, o ensino da gramática permite a generalização dos fenômenos da linguagem e o emprego mais consciente e mais arbitrário da palavra como instrumento do pensamento (Vigotski, 2001). Nesse sentido, também Schneuwly e Martin (2022, p. 9) consideram que esse saber permite a "[...] transformação da relação com os próprios processos psíquicos e com o conhecimento que já existe [...]'. Os autores esclarecem que os conhecimentos gramaticais aprendidos integram aqueles já existentes, generalizando-os em um novo e poderoso sistema. A constru-

ção desse saber "[...] precisa de um ensino sistemático que não siga essencialmente as necessidades e os motivos do aluno, mas a lógica do próprio saber" (Schneuwly; Martin, 2022, p. 9).

Nesse aspecto, XX (XX) também consideram que "[...] o conhecimento gramatical exercita a generalização, que consiste em ser capaz de aplicar um princípio ou conceito gramatical já aprendido a um conjunto de casos semelhantes, expandindo o sistema, uma vez que agrega e articula outros saberes". Os autores afirmam que é necessário o oferecimento de um ensino sistemático e organizado para que essa generalização ocorra e advertem ainda que o ensino de um aspecto gramatical, quando se mostra desarticulado dos demais conceitos gramaticais que a ele se relacionam, não se mostra suficiente para promover a generalização.

É importante assinalar que, em entrevista, Joaquim Dolz afirmou ser necessário que o aluno seja capaz de "[...] reflexionar sobre a língua e a comunicação (a gramática ao serviço dos usos da língua e para um maior conhecimento da língua portuguesa)", caso o objetivo seja torná-lo capaz de compreender e produzir exemplares de diversos gêneros de textos exigidos em sua vida cidadã, no desenvolvimento de uma profissão e na continuidade dos estudos (Dolz; Silva, 2022, p. 2). Isso não significa voltar ao ensino tradicional de gramática, centrado em memorizações de nomenclaturas e em repetições excessivas de exercícios construídos em torno de frases construídas para essas finalidades.

De fato, de nada adianta, por exemplo, classificar o sujeito se não houver a consequente apreensão do sentido que o uso de tal forma possa evidenciar. A ação de decorar as regras transforma-se em um conhecimento inútil caso o aluno não seja capaz de estabelecer a relação entre tais regras e a língua utilizada cotidianamente, a fim de alcançar o discernimento sobre a linguagem mais adequada a uma determinada situação comunicativa. Além de favorecer a reflexão sobre fenômenos linguísticos, a gramática oferece critérios que possibilitam julgamentos de adequação da linguagem à norma-padrão. A tomada de consciência dos aspectos semânticos e morfossintáticos da língua auxilia o indivíduo na elaboração de textos formais; pois, ao escrever um texto, cuja linguagem deva ser formal, o sujeito precisa estar apto para escolher deliberadamente as formas adequadas para aquele gênero.

Por fim, cabe dizer que, segundo XX (XX), os conhecimentos gramaticais são cobrados, explícita ou implicitamente, em concursos e

provas públicas. Na proposta de redação do ENEM, por exemplo, a primeira exigência é "Redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa.". Do mesmo modo, nos critérios para a correção presentes na Cartilha do participante, a primeira competência a ser observada consiste em: "Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.", ou seja:

> A Competência I avalia se o(a) participante domina a modalidade escrita formal da língua portuguesa, o que inclui *o conhecimento das convenções da escrita, entre as quais se encontram as regras de ortografia e de acentuação gráfica regidas pelo atual Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa*. Além disso, o domínio da modalidade escrita formal será observado na adequação do seu texto em relação tanto *às regras gramaticais quanto à construção sintática*. (INEP, 2024) (grifo nosso)

Talvez por esse motivo, muitas escolas particulares continuaram a oferecer o ensino de gramática. No entanto, é claro que os conteúdos gramaticais devem estar sempre aliados aos demais estudos do texto, a fim de que o aluno construa sentidos e alcance a tomada de consciência que lhe permitirá as escolhas linguísticas mais adequadas às diversas demandas sociais.

4. O tratamento dado à gramática em um currículo de escolas públicas

Tendo como pressuposto essas considerações, foi realizada uma pesquisa, cujo objetivo foi identificar qual o tratamento dado ao ensino da gramática no currículo de uma Rede Municipal de Ensino situada no estado de São Paulo. Especificamente, foram investigados dois quadros de habilidades e seus respectivos objetos de conhecimento referentes aos dois primeiros bimestres do 6º ano. Nosso principal propósito foi cotejar os objetos de conhecimento que contemplam conceitos gramaticais, bem como verificar se havia pré-requisitos gramaticais necessários à compreensão deles.

O documento orientador do ensino de Língua Portuguesa alvo da pesquisa apresenta uma organização feita conforme os anos do Ensino Fundamental. Do 1º ao 9º ano, há a apresentação dos objetos de conhecimento que serão abordados em cada bimestre, considerando um gênero discursivo para ser estudado ao longo do bimestre, e as práticas de linguagem denominadas: oralidade; leitura, análise linguística e semiótica, e escrita. As orientações para o professor são apresentadas em forma de

habilidades, seguindo o modelo estabelecido na BNCC (Brasil, 2018) e no Currículo Paulista (São Paulo, 2019).

Metodologicamente, a pesquisa possui cunhos bibliográfico e documental. No que se refere ao cunho documental, foi realizada a análise específica de duas seções desse documento. Essas seções se referem aos quadros que contêm os objetos de conhecimento e suas respectivas habilidades referentes aos dois primeiros bimestres do 6º ano do Ensino Fundamental. Restringimos as análises aos dois primeiros bimestres por entendermos que seriam suficientes para investigar como o conhecimento gramatical era programado para o desenvolvimento das habilidades propostas. A seguir é possível observar os quadros 1 e 2 que foram analisados:

Quadro 1: Prática de Linguagem Análise Linguística e Semiótica – Habilidades, objetos de conhecimento para o 1º bimestre do 6º ano – Gênero: Notícia.

Habilidades	**Objetos de conhecimento**
(EF69LP17) Identificar os recursos multissemióticos presentes em notícias impressas, usados na construção de sentido do texto: fotografia adequada ao fato noticiado (qualidade da foto), dados estatísticos, *hyperlinks*, infográficos, tamanho/tipo/cor/disposição de letras em sobretítulo, manchete, subtítulo, legenda, olho, presença de frases de efeito, boxes e diagramação da notícia.	Recursos semióticos
(EF67LP08) Distinguir, em notícias impressas e/ou audiovisuais, a relação estabelecida entre texto verbal e visual: a. o texto apoiando a imagem (ancoragem); b. a imagem apoiando o texto (ilustração); c. o texto e a imagem são independentes *(relay)*.	Texto verbal e visual
(EF69LP19) Identificar e analisar, em notícias (orais e/ou audiovisuais), os efeitos de sentido provocados pelo uso de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e a expressão facial, as hesitações, entre outros.	Elementos da modalidade falada
(EF69LP55A) Reconhecer, em notícias (impressas, orais, radiofônicas e/ou digitais), variedades da língua falada, valorizando as diferentes formas de manifestação da língua e evitando o preconceito linguístico. (EF69LP55B) Reconhecer a notícia como um texto de frases não muito longas, sintaticamente pouco complexas (linguagem objetiva e explícita), mas com escolha de vocabulário de conhecimento geral do público-alvo.	Variação linguística
(EF06LP04A) Identificar, em notícias (impressas, orais, radiofônicas e/ou digitais), o uso e a função de: a. substantivos; b. adjetivos/locuções adjetivas; c. artigos definidos; d. artigos indefinidos, para a construção de sentidos ao	Recursos linguístico-discursivos Tempos verbais (presente e pretérito perfeito, fu-

texto. (EF06LP04B) Reconhecer, em notícias, o uso do presente do indicativo no título e do pretérito perfeito, preferencialmente no *lead*. (EF06LP04C) Analisar, em notícias, os efeitos de sentido decorrentes dos seguintes tempos verbais, predominantes no corpo do texto: a. presente perfeito do indicativo; b. pretérito perfeito do indicativo; c. futuro do presente do indicativo (simples ou composto).	turo do presente do indicativo)
(EF06LP05A) Identificar, em notícias (impressas, orais, radiofônicas e/ou digitais), o uso de verbos dicendi (de elocução/de dizer) na declaração de fontes – entre aspas ou parafraseadas: afirma, declara, diz, esclarece. (EF06LP05B) Compreender, em notícias, os efeitos de sentido provocados pelo uso de verbos na voz passiva, sem a presença do agente (ocultação de fonte).	Voz passiva Verbos dicendi/de elocução/de dizer
(EF67LP37A) Compreender, em notícias (impressas, orais, radiofônicas e/ou digitais), os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de causalidade, evidenciando o "como" e "por quê?" do fato noticiado. (EF67LP37B) Compreender, em notícias, a função das orações coordenadas explicativas, que utilizam conectivos causais.	Recursos linguístico-discursivos de causalidade Orações coordenadas explicativas
(EF69LP18) Analisar, em notícias impressas, a presença de dêiticos, que indicam o lugar, o tempo e os participantes da situação noticiada.	Dêiticos (de lugar, tempo e pessoa)
(EF06LP03A) Relacionar palavras e expressões, em notícias (impressas, orais, radiofônicas e/ou digitais), pelo critério de aproximação de significado (sinonímia), comparando duas notícias, sobre um mesmo fato, abordadas de formas distinta, em cada veículo de comunicação. (EF06LP03B) Analisar palavras, expressões e descrições definidas, em notícias, para perceber a ausência ou presença de juízo de valor demonstrado pelo jornalista, veículo de comunicação, mídia, entre outros.	Sinonímia
(EF67LP33) Compreender os efeitos de sentido, em notícias (impressas, orais, radiofônicas e/ou digitais), do uso de diferentes tipos de pontuação: a. ponto final; b. vírgula; c. as aspas; d. parênteses.	Pontuação
(EF67LP36A) Identificar, em notícias (impressas, orais, radiofônicas e/ou digitais), os recursos de coesão referencial utilizados para retomar um termo ou expressão já mencionado no texto (anáfora, catáfora, elipse e/ou reiteração/repetição. (EF67LP36B) Identificar, em notícias, a presença de recursos de coesão sequencial, que colaboram com a evolução textual e a construção dos sentidos no texto.	Coesão referencial e sequencial

Fonte: Currículo de uma Rede Municipal do Estado de São Paulo.

Quadro 2: Prática de Linguagem Análise Linguística e Semiótica - Habilidades, objetos de conhecimento para o 2º bimestre do 6º ano - Gênero: Você sabia quê?

Habilidades	Objetos de conhecimento
(EF69LP42A) Reconhecer, em textos você sabia quê?, traços da linguagem de divulgação científica, especializada, objetiva, contudo sem rigor científico por se tratar de um texto que procura instigar a curiosidade do leitor infantil/jovem/estudante, sem perder de vista a cientificidade do assunto abordado. (EF69LP42B) Compreender, em textos você sabia quê?, os efeitos de sentido provocados pela escolha da pessoa do discurso.	Linguagem formal/1ª/3ª pessoa do discurso (singular/plural)
(EF69LP43A) Identificar, em textos você sabia quê?, diferentes tipos de vozes de autoridade utilizadas para conferir mais credibilidade às afirmações feitas pelo autor. (EF69LP43B) Conhecer os diferentes modos de introdução de vozes de autoridade no texto, em paráfrases e citações a referências bibliográficas e fontes.	Vozes
(EF06LP11) Identificar e compreender, em textos você sabia quê?, tempos/modos verbais predominantes e seus efeitos de sentido: a. pretérito perfeito; b. presente perfeito (atemporal); c. imperativo; d. infinitivo.	Vozes, tempos/modos verbais (pretérito perfeito; presente atemporal; imperativo)
(EF06LP03A) Identificar e relacionar, em textos você sabia quê? (escritos e multimodais), palavras e expressões de mesmo campo semântico (sinonímia), compreendendo os efeitos de sentido provocados pelas escolhas lexicais no texto. (EF06LP03B) Identificar e compreender, em textos você sabia quê?, o uso de hipônimos e hiperônimos na construção de sentidos ao texto.	Vocabulário
(EF69LP28) Compreender, em textos você sabia quê?, os efeitos de sentido de modalizadores utilizados para estabelecer uma interação dialógica amistosa com o leitor: a. modalizadores apreciativos; b. modalizadores lógicos; c. modalizadores deônticos; d. modalizadores pragmáticos.	Modalizadores
(EF06LP12) Compreender, em textos você sabia quê?, o uso de recursos de coesão referencial/nominal e seus efeitos de sentido: a. substituições; b. repetições; c. nominalizações; d. retomadas anafóricas por meio de pronomes relativos, pessoais do caso reto e do caso oblíquo.	Coesão referencial/nominal – substituições, repetições lexicais, nominalizações, retomadas anafóricas
(EF67LP37) Compreender, em textos você sabia quê?, os efeitos de sentido decorrentes do uso de organizadores/marcadores textuais: a. de finalidade; b. de acréscimo de informação, entre outros.	Organizadores/ marcadores textuais (de causalidade, exemplificação, reformulação, finalidade, acréscimo)
(EF67LP33) Compreender, em textos você sabia quê?, os efeitos de sentido do uso de diferentes tipos de pontuação: a. interrogação; b. exclamaação; c. aspas; d. vír-	Pontuação (ponto de interrogação, exclamação, aspas, vírgula, travessão e re-

gula e travessão; e. reticências.	ticências)

Fonte: Currículo de uma Rede Municipal do Estado de São Paulo.

A seguir, analisaremos algumas propostas relativas aos *objetos de conhecimentos* do referido currículo, esclarecendo em quais aspectos o ensino de gramática contribuiria para a compreensão dos aspectos linguísticos abordados pelas PALs.

5. Análises e resultados

Vemos que, quando se trata da habilidade proposta pela BNCC (Brasil, 2018, p. 83) "Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções,\ pronomes) [...]" acrescida da informação de que os alunos devem analisar as funções sintáticas e semânticas das palavras dessas classes, suas funções em orações, considerando concordâncias e regências, é possível estabelecer uma relação com a habilidade (EF06LP04A) presente no quadro 1, Prática de Linguagem Análise Linguística e Semiótica – Habilidades, objetos de conhecimento para o 1º bimestre do 6º ano – Gênero: Notícia, do currículo alvo de investigação.

Nesse objeto de conhecimento, denominado Recursos linguísticos discursivos do referido quadro relativo ao 1º bimestre, a habilidade (EF06LP04A) indica que os alunos devem saber identificar o uso e a função de substantivos, adjetivos/locuções adjetivas, artigos definidos, artigos indefinidos com o propósito de alcançar a construção de sentidos de textos do gênero notícia. No entanto, para que o aluno tenha condições de identificar os usos e as funções dessas palavras com o propósito de alcançar os sentidos que elas imprimem aos textos, é importante que seja capaz de reconhecer a classe gramatical, e para isso precisará empregar alguns critérios morfossintáticos que lhe permitam diferenciar, por exemplo, o substantivo das demais classes de palavras.

No caso do substantivo, um dos critérios de diferenciação consiste em verificar se a palavra em questão se encontra precedida por um determinante, tal como um artigo ou pronome adjetivo. Além disso, é necessário o entendimento de que as palavras de qualquer outra classe gramatical podem figurar como substantivo por meio do processo de substantivação, o qual ocorre por meio do determinante. Esses saberes são alicerçados quando o aluno já dispõe de critérios gramaticais que lhe permitam identificar as características morfossintáticas das palavras em questão.

Somente as análises das ocorrências em exemplares de um gênero não são suficientes para que o aluno seja capaz de discernir as classes de palavras. Caso não haja a devida apresentação dos critérios a serem empregados, o aluno ficará limitado, não sendo capaz de discernir quando houve a substantivação de uma palavra. Consequentemente, poderá encontrar dificuldades na compreensão dos textos que lê, bem como na materialização de sentidos daquilo que escreve, pois todos os conceitos gramaticais amparam-se uns nos outros.

Além disso, o substantivo pode exercer sintaticamente funções nucleares dentro dos períodos, como núcleo do sujeito, do objeto direto, do objeto indireto e do agente da passiva. Cunha e Cintra (1985, p. 171) apontam que "toda palavra de outra classe que desempenhe uma dessas funções equivalerá forçosamente a um substantivo (pronome substantivo, numeral ou qualquer palavra substantivada)".

Poderíamos, ainda, expandir as discussões sobre a importância dos conhecimentos gramaticais correlatos, mencionando, no caso do substantivo, a função dos artigos para a identificação dessa classe gramatical, uma vez que os artigos têm por função preceder os substantivos a fim de determiná-los ou de indeterminá-los. Bem como poderíamos esclarecer que os pronomes adjetivos são aqueles que acompanham o substantivo para determiná-los, diferenciando-se dos pronomes substantivos, cuja função é substituir o substantivo, assumindo sua função na frase. Esse saber alicerça a compreensão do processo de substantivação das palavras mencionado anteriormente. Tais reflexões se estendem às demais classes de palavras, tal como o adjetivo, a locução adjetiva e os pronomes adjetivos.

De acordo com XX (XX), "trata-se de apresentar uma metalinguagem que favorecerá a compreensão das estruturas formais da língua, incluindo as escolhas linguísticas necessárias à adequação de textos". Todavia, o currículo analisado postula somente o ensino voltado para a prática desarticulada de ocorrências gramaticais ao tomar somente um gênero como objeto de ensino, sem as devidas explicações dos necessários aspectos gramaticais que atuam como pré-requisitos para a devida compreensão daquela ocorrência linguística.

No objeto de conhecimento "Modalizadores", a habilidade (EF69LP28) aponta que os alunos devem compreender os efeitos de sentidos provocados por modalizadores que estabelecem uma interação dialógica com o leitor. Nessa habilidade, os modalizadores indicados são:

apreciativos, lógicos, deônticos e pragmáticos. Embora esse conceito de modalizadores não faça uma referência específica aos advérbios, encontramos nessa habilidade o trabalho com essa classe de palavras, pois os modalizadores denominados apreciativos (felizmente, infelizmente, curiosamente, dentre outros), lógicos (talvez, certamente, seguramente, dentre outros) e pragmáticos (obviamente, claramente, dentre outros) são materializados, no texto, por meio de advérbios.

Cabe ainda ressaltar que o conceito sobre o processo de adverbialização dos adjetivos mencionados, na análise do objeto de conhecimento "Recursos linguísticos discursivos", também instrumentaliza o aluno a reconhecer os modalizadores nos textos que lê e a selecionar aquele que atenda ao propósito comunicativo dos textos que escreve.

Outra habilidade, (EF06LP05B) "Compreender, em notícias, os efeitos de sentido provocados pelo uso de verbos na voz passiva, sem a presença do agente (ocultação de fonte)", indica que os estudantes devem compreender os efeitos de sentidos provocados pelos usos de verbos na voz passiva sem a presença do agente. Saber identificar as vozes verbais evoca vários outros saberes de natureza gramatical. Primeiramente, o aluno deve compreender que existem as vozes ativa, passiva e reflexiva. Além disso, precisa identificar como se dá a ação do verbo no que tange à relação entre ele e o sujeito. No caso da voz ativa, o sujeito pratica a ação; com relação à voz passiva, o sujeito a recebe e, na reflexiva, o sujeito pratica e recebe a ação simultaneamente. Esta última, ainda pode se desdobrar em reflexiva recíproca.

Convém ainda que saiba discernir a passiva sintética da passiva analítica, a fim de flexionar o verbo de acordo com o sujeito. Principalmente a voz passiva sintética, para ser identificada, exige que o aluno saiba verificar a regência dos verbos, pois somente os verbos transitivos diretos aceitam a voz passiva. Posto isso, o aluno precisa ter contato com construções sintáticas que lhe possibilitem perceber essas nuances das vozes verbais. Caso não haja uma explicação criteriosa com o auxílio da metalinguagem, apenas o trabalho feito com o gênero selecionado não possibilitará que o aluno chegue a essa distinção fundamental, a qual culminará na correta identificação para posterior uso em seus textos.

Em outra habilidade, (EF67LP33), presente nos quadros 1 e 2 de habilidades do currículo investigado, no objeto de conhecimento chamado Pontuação, há a orientação de que os alunos devem compreender os efeitos de sentido do uso de diferentes tipos de pontuação (ponto final,

vírgula, aspas e parênteses). Para refletir sobre o emprego da vírgula em um determinado contexto, por exemplo, não basta entender o sentido do texto, é preciso conferir os aspectos morfossintáticos que o exigiram; pois, como afirma Luft (1996, p. 7, grifos do autor): "*A nossa pontuação* – a pontuação em língua portuguesa – *obedece a critérios sintáticos, e não prosódicos*.". Isso significa que, para empregar a vírgula, é necessário discernir as funções sintáticas dos termos presentes naquela frase. Ou seja, para pontuar adequadamente um texto é preciso que o aluno compreenda os aspectos formais da língua, *a gramática da frase* (Dolz, 2015), e a entenda como um sistema ordenado e coerente, que lhe permita escolhas morfossintáticas capazes de abrigar sentidos. Daí a importância desse conhecimento como um componente muito útil para inclusive favorecer as PALs. Esses são alguns exemplos de como os conteúdos gramaticais são indicados no currículo. O quadro a seguir sintetiza os pré-requisitos exigidos para que os objetos de conhecimento propostos sejam devidamente assimilados pelos alunos.

Quadro 3: Pré-requisitos gramaticais para a compreensão dos objetos de conhecimento propostos.

Objetos de conhecimento	Pré-requisitos gramaticais
Substantivos	• Conhecimento de que que as palavras dessa classe gramatical são em geral precedidas por artigos, definidos ou indefinidos, ou por pronomes adjetivos; • Conhecimento de que o substantivo pode ser representado por quaisquer palavras de outras classes gramaticais por meio do processo de substantivação, que ocorre pelo emprego de um determinante. • O conhecimento de que o substantivo pode exercer sintaticamente funções nucleares dentro dos períodos, como núcleo do sujeito, do objeto direto, do objeto indireto e do agente da passiva.
Modalizadores	• Conhecimento de que os modalizadores denominados apreciativos (felizmente, infelizmente, curiosamente, dentre outros), lógicos (talvez, certamente, seguramente, dentre outros) e pragmáticos (obviamente, claramente, dentre outros) são materializados, no texto, por meio de advérbios; • Conhecimento acerca do processo de adverbialização dos adjetivos, que resulta na criação de advérbios que podem figurar como modalizadores.
	• Conhecimento sobre os tipos de vozes que existem (ativa, passiva e reflexiva, sendo que esta última pode se desdobrar em reflexiva recíproca); • Conhecimento no que tange à relação entre sujeito e verbo

Vozes verbais	(no caso da voz ativa, o sujeito pratica a ação, com relação à voz passiva, o sujeito a recebe e, na reflexiva, o sujeito pratica e recebe a ação simultaneamente); • Conhecimento sobre como são construídos os períodos com verbos nessas vozes; • Conhecimentos sobre a regência verbal, uma vez que só os verbos transitivos diretos aceitam a voz passiva.
Pontuação (vírgula)	• Compreensão do uso da vírgula determinado pelas relações sintáticas das palavras dentro do período; • Compreensão de que entre o sujeito e o predicado, e entre o verbo e seus complementos a vírgula não é utilizada.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como se pode notar nos exemplos acima, não é suficiente uma abordagem pontual dos aspectos gramaticais de um gênero, se não forem esclarecidos os pré-requisitos necessários para que o aluno possa realmente alcançar a tomada de consciência e ser capaz de aplicar esse conhecimento a outros contextos. Nesse sentido, é interessante observar que, em palestra proferida em São Paulo, Dolz (2016), ao ser questionado se era favorável ao ensino de gramática, respondeu que sim, sugerindo que era preciso inclusive ensinar a gramática autônoma, a gramática da frase, ou seja, sem estar necessariamente presa aos aspectos gramaticais do gênero estudado. É mediante o conhecimento da metalinguagem que o aluno pode falar e pensar sobre a língua. É claro que se trata de um ensino renovado da gramática, a fim de que o aluno possa entendê-la como uma ferramenta útil para a adequação da linguagem em sua produção textual.

6. Conclusão

É certo que o ensino tradicional da Língua Portuguesa priorizava a aprendizagem da gramática a fim de que o aluno pudesse utilizar a metalinguagem principalmente para classificar os termos da frase. Essa abordagem distanciava-o do uso da língua, tornando a gramática um objeto de conhecimento artificial e pouco útil para a leitura e produção textual. Realmente, era preciso renovar a abordagem dos aspectos formais da língua, mas isso não implicaria necessariamente excluir a utilidade de ensinar os conteúdos gramaticais. Vimos que grandes pesquisadores atuais testificam a necessidade do ensino da gramática, da metalinguagem, para que o aluno possa pensar e falar sobre a língua.

Atualmente, o enfoque educacional pauta-se no objetivo de desenvolver a capacidade de compreensão e produção textual, tanto na es-

crita quanto na oralidade, de forma crítica e contextualizada. Espera-se que os alunos entendam a língua em suas diversas formas e usos, levando em conta a realidade social e as variações linguísticas. No entanto, isso não isenta o professor de torná-los capazes de refletir sobre a língua tendo como instrumento a metalinguagem.

Vimos que as PALs não se mostram suficientes para que o aluno alcance esse domínio linguístico, pois ancorar o ensino dos aspectos gramaticais da língua somente em ocorrências aleatórias presentes em exemplares de gêneros não lhes garante a compreensão conceitual que favoreça a capacidade de generalização, já que os pré-requisitos necessários para isso não são atendidos.

De fato, os resultados da pesquisa evidenciaram que o ensino da Língua Portuguesa, quando feito exclusivamente por meio dos gêneros discursivos, contendo análises linguísticas de tópicos gramaticais desarticulados e sem sistematização, revela-se insuficiente para que os estudantes adquiram a tomada de consciência dos aspectos formais da língua. Isso porque, para que a aprendizagem dos tópicos gramaticais fosse bem-sucedida, seria necessário que o aluno já possuísse pré-requisitos que envolvessem alguns conhecimentos dos aspectos morfossintáticos correlatos ao tópico abordado. Assim, o ensino respaldado nas PALs, quando exclui a gramática, não privilegia a aprendizagem dos aspectos formais da língua, impedindo que o aluno possa expandir sua compreensão, a fim de conceber a língua como um sistema complexo de regras e estruturas que se articulam de forma organizada, para formarem um todo significativo.

Assim considerando, seria muito proveitoso seguir os conselhos de Dolz (2015; 2022) e de Schneuwly e Martin (2022), os quais, alicerçados em Vigotski (2001), atestam a necessidade de um ensino renovado da gramática para que os atuais objetivos da disciplina de Língua Portuguesa possam efetivamente se realizar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Taís Vasques. Prática de análise linguística: o que é, como e por que fazer. In: PINTON, F.M.M.; BARRETO, T.V. (Orgs). *A prática de análise linguística no contexto escolar*: o que é e como fazer. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 28-55. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/a-pratica-de-analise-linguistica

-no-contexto-escolar-o-que-e-e-como-fazer/. DOI: 10.51795/9786526505595.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC; SEB, 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos.* Brasília: MEC; SEF, 1998.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DOLZ, Joaquim; SILVA, Kleber Aparecido da. Educação linguística, transculturalidade e a internacionalização do português no século XXI: uma entrevista com Joaquim Dolz. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 44, e63111, 2022. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/63111. Acesso em: 18 ago. 2024.

DOLZ, Joaquim. Parte 3 da Olimpíada de Língua portuguesa – Escrevendo o futuro. *Palestra "Os cinco novos desafios para o ensino da língua*, 22 jun. 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sHDG7i-f7FY. Acesso em 28 jul. 2025.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *A Redação do Enem – Cartilha do(a) participante*. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2024_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em 07 nov. 2024.

LUFT, Celso Pedro. *A vírgula*. Considerações sobre seu ensino e o seu emprego. São Paulo: Ática, 1996.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226

_____. Análise linguística: por que e como avaliar. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs). *Avaliação em língua portuguesa*: Contribui-

ções para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autorgêntica, 2007. p. 95-109

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo Paulista*. São Paulo: SE, 2019. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/. Acesso em 28 jul. 2025.

SCHNEUWLY, Bernard; MARTIN, Irène Leopoldoff. Vygotskij, O Trabalho do Professor e a Zona de Desenvolvimento Próximo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 47, e116630, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/dpKKqRwgyQSZRJJRRNQhHdg/?lang=pt. Acesso em 23 abr. 2024. https://doi.org/10.1590/2175-6236116630vs01

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A ONTOLOGIA DO *FANCIULLINO*: GIOVANNI PASCOLI E A DESCONSTRUÇÃO DO SUJEITO NA MODERNIDADE

Maria Cecilia Casini (USP)
casini@usp.br

RESUMO

Este estudo propõe uma releitura da teoria do *Fanciullino* de Giovanni Pascoli à luz da filosofia da linguagem e de teorias pós-estruturalistas sobre a infância como categoria epistemológica. Partindo do ensaio *Il Fanciullino* (1897), examina-se como Pascoli desloca a poesia italiana do século XIX de seus eixos históricos e retóricos, representados por Carducci e D'Annunzio, para uma ontologia do fragmento, em que a percepção infantil critica o racionalismo positivista. A análise articula conceitos de Agamben (2005), sobre a infância como "zona de indeterminação" entre linguagem e experiência, e de Bachelard (1960), sobre o devaneio poético, mostrando que a poética pascoliana antecipa questões do Hermetismo e da virada linguística do século XX. Conclui-se que Pascoli não apenas reinventa a subjetividade poética, mas funda uma epistemologia do sensível, na qual o fonossimbolismo assume função crítica diante da modernidade.

Palavras-chave:
Fonossimbolismo. Hermetismo. Infância.

ABSTRACT

This study proposes a rereading of Giovanni Pascoli's fanciullino theory in the light of philosophy of language and post-structuralist approaches to childhood as an epistemological category. Based on the essay Il Fanciullino (1897), it examines how Pascoli displaces nineteenth-century Italian poetry from its historical and rhetorical axes, represented by Carducci and D'Annunzio, towards an ontology of the fragment, in which childlike perception challenges positivist rationalism. The analysis draws on Agamben's (2005) concept of childhood as a "zone of indetermination" between language and experience, and on Bachelard's (1960) reflections on poetic reverie, showing that Pascoli's poetics anticipates key issues of Hermeticism and the linguistic turn of the twentieth century. It concludes that Pascoli not only redefines poetic subjectivity but also establishes an epistemology of the sensible, in which sound, through phonosymbolism, acquires a critical function against the desacralization of language in modernity.

Keywords:
Childhood. Hermeticism. Phonosymbolism.

1. Introdução

A poesia de Giovanni Pascoli ocupa um lugar paradoxal na história da literatura italiana: situada entre o crepúsculo do Verismo e o alvorecer

do Simbolismo, sua obra evidencia as categorias literárias de seu tempo ao instituir uma linguagem que subverte a dicotomia entre sujeito e objeto.

Se, como observou Contini, a tradição italiana moderna tende a privilegiar uma poética da representação e da clareza formal, essa orientação se constrói historicamente a partir de uma leitura seletiva da tradição medieval, em especial de Dante, frequentemente depurada de suas zonas de opacidade e violência simbólica.

Ao analisar as chamadas *rime petrose*, Contini recorda que poemas como "*Al poco giorno*" integram um ciclo marcado pela figura de uma mulher assimilada à pedra, cuja identidade foi objeto de interpretações extremas, ora biográficas, ora alegóricas, sintoma, segundo o crítico, de uma hermenêutica dantesca "patológica" em sua ânsia de fixar sentidos estáveis (Contini, 1982, p. 493). Pascoli, que chega a ler essa figura feminina como alegoria mariana, insere-se nessa tradição interpretativa, mas o faz deslocando seu centro: mais do que resolver o enigma referencial da petra, interessa-lhe a dureza material da linguagem, sua resistência ao sentido. Nesse gesto, Pascoli antecipa uma crítica à poética representacional que dominará o século XIX: tanto na grandiloquência carducciana quanto no esteticismo dannunziano, abrindo espaço para uma concepção da linguagem poética fundada na opacidade, na fratura e na escuta do significante.

Pascoli introduz uma ruptura radical ao propor que o ato poético emana de uma voz pré-linguística: o *fanciullino*, figura que habita o limiar entre o sensível e o inefável. Essa concepção desestabiliza os pressupostos do Realismo literário e antecipa questões centrais da filosofia contemporânea, como a crítica de Giorgio Agamben ao estatuto da infância como "sobra" da linguagem, aquilo que permanece fora da plena articulação discursiva, mas que a torna possível enquanto tal (Agamben, 2005, p. 45-58) e a noção derridiana de *archi-écriture*, entendida como uma escrita originária e anterior à oposição entre fala e escrita, que designa a condição material, diferencial e não presente de toda significação (Derrida, 1967, p. 73-83).

A justificativa para este estudo reside na necessidade de resgatar Giovanni Pascoli como pensador da linguagem, e não apenas como poeta lírico. Enquanto a crítica tradicional, de Croce a Baldacci, privilegiou a leitura de sua obra sob o signo da ingenuidade expressiva e do lirismo intimista (Baldacci, 1997, p. 11-18), argumenta-se aqui que o *fanciullino*

opera como um dispositivo teórico capaz de desmontar a ilusão de transparência do signo linguístico, deslocando o foco da representação para a materialidade sensível da linguagem.

Ao deslocar o eixo da significação para a materialidade sonora da palavra, Pascoli antecipa procedimentos que se tornariam centrais nas vanguardas do século XX. Tal é o caso do fonossimbolismo radical de Velimir Khlebnikov, cuja reflexão sobre a *zaum'* concebe o fonema como portador de um saber anterior à linguagem semântica convencional (Khlebnikov, 1986, p. 45-52). Do mesmo modo, essa ênfase no significante aproxima Pascoli de formulações posteriores da poesia concreta brasileira, especialmente em Augusto de Campos, para quem o poema se constrói como objeto verbal autônomo, no qual som, ritmo e visualidade rompem com a linearidade representacional do discurso lírico (Campos, 1975, p. 23-31).

O problema central deste artigo é: como a teoria do *fanciullino* reconfigura a relação entre poesia e conhecimento, à luz das tensões entre tradição clássica e modernidade? A hipótese é que Pascoli, ao eleger a infância como núcleo da criação poética, não apenas recusa o positivismo de seu tempo, mas também inaugura uma epistemologia alternativa, onde a percepção sensorial – especialmente a audição – torna-se via de acesso ao real.

Metodologicamente, adota-se uma análise comparativa entre textos-chave de Pascoli (*Il Fanciullino, Myricae, Canti di Castelvecchio*) e teorias da linguagem de Walter Benjamin (1984) e Roman Jakobson (1960), com ênfase na função poética e no simbolismo fonético. O arcabouço teórico evidencia ainda estudos sobre a infância em Kristeva (1983) e a desconstrução do sujeito lírico em De Man (1983).

Organizado em três eixos centrais, o estudo inicia-se com "A Infância como categoria filosófica: do *Fanciullino* ao *Homo Sacer"*, onde se examina a teoria pascoliana da infância como zona de indeterminação entre experiência e linguagem, explorando no subcapítulo "Biografia como Poética: Os Traumas Fundadores e a Gênese do Fonossimbolismo Pascoliano" como os eventos traumáticos da vida do poeta – particularmente o assassinato do pai – moldaram sua busca por uma linguagem primordial.

O segundo tópico, "Fonossimbolismo e a Política da Escuta", desdobra-se em "Arqueologia do Fonossimbolismo: De Dante à Contemporaneidade", traçando uma linhagem histórica que conecta a materiali-

dade sonora da linguagem em Pascoli às suas raízes medievais (Dante) e desdobramentos modernos (das vanguardas à poesia concreta).

Por fim, "Pascoli e as Aporias da Modernidade" debate sua recepção ambígua no século XX, aprofundando no subcapítulo "A Poética do Trauma: Pascoli entre a Fragmentação e o Silêncio" as estratégias formais que anteciparam o modernismo literário, convertendo lacunas biográficas em inovação estética. Através dessa estrutura, demonstra-se como Pascoli não apenas reinventou a poesia italiana, mas possuiu ferramentas para repensar, hoje, a própria natureza da linguagem poética diante das crises da modernidade.

2. A infância como categoria filosófica: Do fanciullino ao homo sacer

A concepção pascoliana do *fanciullino* não pode ser reduzida a uma mera nostalgia romântica pela inocência perdida. Como observou Agamben (2005), a infância é, antes, uma "experiência-limite" que expõe a fratura entre linguagem e ser. Pascoli parece intuir essa ideia quando descreve o *fanciullino* como "alguém que vê e ouve as coisas como pela primeira vez" (Pascoli, 1897, p. 12). Essa definição ecoa a tese benjaminiana (1984) de que a criança habita um tempo messiânico, onde cada objeto é potencialmente um fragmento do paraíso.

No entanto, Pascoli radicaliza essa intuição ao transformá-la em método poético. Em poemas como "*Il tuono*" (*Myricae, 1891*), a tempestade não é descrita, mas performatizada através de aliterações ("*romba, rimbomba, rotola*") que simulam a percepção deslumbrada da criança. Aqui, o fonossimbolismo não é um recurso estilístico, mas um gesto epistemológico: como formulado por Roman Jakobson em seu ensaio *Linguística e poética*, a função poética da linguagem consiste em tornar sensível a materialidade do signo, evidenciando sua resistência à redução meramente instrumental da comunicação (Jakobson, 1960, p. 356-9).

Essa abordagem coloca Pascoli em diálogo crítico com a tradição clássica. Enquanto Carducci via em Homero um modelo de ordem métrica e clareza, Pascoli lê a *Ilíada* como um texto onde "o mar geme" e "a aurora tem dedos rosados" – isto é, como um universo onde a linguagem ainda mantém uma relação mimética com o mundo. Essa releitura anticanônica antecipa a desconstrução derridiana do

logocentrismo, isto é, da primazia metafísica da presença e da voz como garantias do sentido, tal como formulada em *De la grammatologie* (Derrida, 1967, p. 11-26; 52-65).

Essa releitura anticanônica de Homero por Pascoli não se limita a uma mera subversão estilística, mas configura uma verdadeira arqueologia da percepção poética. Ao resgatar da tradição épica não seus valores heroicos, mas suas sinestesias e personificações – o mar que "geme", a aurora com "dedos rosados" –, Pascoli desvela aquilo que Walter Benjamin identificaria como o "rosto arcaico da linguagem", isto é, uma camada primordial em que palavra e coisa ainda mantêm uma relação de contiguidade mágica e não instrumental, própria de uma concepção da linguagem como *medium* e não como simples meio de comunicação (Benjamin, 1985, p. 54-7).

Ao insistir na dimensão sensorial do texto homérico, Pascoli expõe o projeto carducciano de classicismo como uma construção ideológica, um esforço de domesticação do caos originário da poesia. Enquanto Carducci, em *Odi barbare* (1877), buscava em Píndaro e Horácio um modelo de disciplina formal que espelhasse a unificação política da Itália, Pascoli, em *Poemi conviviali* (1899), devolve aos mitos clássicos sua estranheza radical, seu caráter de sonho coletivo irredutível à razão de Estado.

A divergência entre os dois poetas reflete, em última instância, concepções opostas de história. Para Carducci, herdeiro do historicismo hegeliano, a poesia é um monumento à marcha do espírito humano em direção à autoconsciência; já para Pascoli, influenciado pelo pessimismo de Schopenhauer e pelo vitalismo nietzschiano, a verdadeira função da linguagem poética é capturar aqueles instantes em que o tempo linear se rompe, dando lugar ao que Giorgio Agamben descreve como o "tempo que resta", um tempo messiânico não cronológico, que suspende a teleologia histórica e se manifesta como operação no presente (Agamben, 2000, p. 61-72), bem como exemplificado em interrupções messiânicas onde o passado irrompe no presente como uma criança que nunca cessou de falar.

Não por acaso, Pascoli elege Virgílio, e não Homero, como seu principal interlocutor entre os antigos: na *Eneida*, ele encontra não a glorificação imperial, mas os lamentos de Dido, as sombras do Submundo, os presságios que atravessam o texto como cicatrizes de uma dor irredutível à teleologia histórica. Essa leitura melancólica do clássico

romano ecoa a interpretação que Theodor Adorno desenvolveria, décadas depois, ao analisar a *Odisseia* como um épico da desilusão, no qual o retorno do herói não culmina em pertencimento, mas evidencia a perda do lar como lugar de identidade plena, convertendo a astúcia em estratégia de sobrevivência num mundo desencantado (Adorno; Horkheimer, 1944, p. 54-70).

O diálogo de Pascoli com a tradição clássica revela, assim, uma dialética sutil entre memória e esquecimento. Seu *fanciullino* não é apenas uma metáfora da inspiração, mas uma figura que personifica aquilo que Sigmund Freud definiu como das *Unheimliche*, a "inquietante estranheza": o retorno do recalcado e a persistência de conteúdos infantis no adulto como um estrangeiro interno (Freud, 1919, p. 245-250). Quando Pascoli traduz o episódio homérico das sereias em "*L'ultimo viaggio*" (1904), ele não as apresenta como monstros a serem vencidos pela razão, como faria Carducci, mas como emissárias de um canto que promete não a morte, mas o reencontro com um tempo anterior à cisão entre sujeito e objeto. Essa abordagem antecipa em meio século a tese de Maurice Blanchot segundo a qual o espaço literário constitui um lugar onde nenhuma instância de poder ou finalidade se sustenta, pois a linguagem se desprende de suas funções utilitárias e representacionais para manifestar sua dimensão ambígua, impessoal e errante (Blanchot, 1955, p. 52-60).

Aqui reside a atualidade filosófica do *fanciullino*: ao recusar tanto o classicismo como mero formalismo (Carducci) quanto o simbolismo como escapismo (D'Annunzio), Pascoli abre caminho para uma terceira via, onde a poesia se torna o espaço de uma experiência-limite com a linguagem. Seu uso do fonossimbolismo – como nos versos onomatopaicos de "Il tuono" ou no sussurro líquido de "Lavandare" – não é um mero jogo estético, mas uma tentativa de restaurar aquilo que Julia Kristeva denominou de "semiótico" na linguagem, isto é, a dimensão rítmica, pulsional e corporal da significação, ligada ao corpo materno da fala e anterior à organização simbólica propriamente dita (Kristeva, 1974, p. 22-9; 36-41).

Nesse sentido, Pascoli não é apenas um herdeiro do Simbolismo francês, mas um precursor do que Jacques Lacan definiria como o "real": aquilo que resiste à simbolização insiste como resto e retorna nos pontos de falha do discurso (Lacan, 1966, p. 164-8).

Ao reler Homero e Virgílio através do prisma do *fanciullino*, Pascoli opera uma desconstrução do logocentrismo da tradição ocidental, entendida como a primazia da presença e da transparência do sentido, tal como problematizada por Jacques Derrida (Derrida, 1967, p. 11-26), e reinscreve a poesia no campo de uma interrogação filosófica radical. Sua obra demonstra que a infância não constitui um estágio superado, mas a própria condição do pensamento poético: um estado de abertura e questionamento em que, como escreve Rainer Maria Rilke em *Os Cadernos de Malte Laurids Brigge*, "os nomes das coisas ainda estão por ser inventados" (Rilke, 1910, p. 17-19). Essa perspectiva transforma Pascoli em uma figura-chave para se repensar, hoje, tanto a história da literatura italiana quanto os fundamentos de uma epistemologia poética capaz de enfrentar a crise da linguagem na era da técnica.

3. Biografia como Poética: Os Traumas Fundadores e a Gênese do Fonossimbolismo Pascoliano

A vida de Giovanni Pascoli (1855–1912) funciona como matéria-prima essencial de seu projeto poético. O assassinato do pai Ruggero, em 1867 crime político jamais esclarecido, ocorrido quando Pascoli tinha doze anos estabelece o trauma fundador que estrutura sua relação com a linguagem. Em *Luto e melancolia*, Sigmund Freud observa que a perda não simbolicamente elaborada retorna sob a forma de repetição psíquica, na qual o objeto perdido se reinscreve no próprio trabalho da subjetividade (Freud, 1917, p. 248-53). Em Pascoli, esse retorno se manifesta na recriação obsessiva do momento do crime por meio de imagens fragmentadas e onomatopeias, nas quais o fonossimbolismo emerge como tentativa de dar forma ao inexprimível.

A morte prematura da mãe e de quatro irmãos completa a geografia de perdas que marca a formação de Giovanni Pascoli e sustenta sua caracterização como "poeta do luto", segundo a leitura de Gianfranco Contini (Contini, 1982, p. 493). Os anos de estudante pobre em Bolonha período em que foi discípulo de Giosuè Carducci antes de se afastar progressivamente de seu classicismo coincidem com a elaboração de uma poética capaz de converter a privação material em intensidade sensorial e escuta radical da linguagem. O período vivido em Castelvecchio (1902–1912), ao lado da irmã Maria, configura um refúgio de feição edênica e evidencia uma das tensões centrais de sua obra: a convivência entre o intelectual de inclinação anarquizante e a

reconstrução de um microcosmo familiar idealizado, paradoxo que se projeta numa linguagem simultaneamente inovadora e arcaizante.

Essa biografia acidentada explica três pilares do fonossimbolismo pascoliano:

• A idealização do mundo pré-traumático se traduz na busca de uma linguagem "pré-babilônica", onde som e sentido ainda seriam uno – daí sua obsessão por fonemas que imitam a natureza (o "chiù" do mocho em "L'assiuolo") ou estados emocionais primários (as guturais em "Il tuono").

• Como mostrou Georges Didi-Huberman ao analisar as relações entre memória, imagem e luto, a perda exige a invenção de novas formas de representação capazes de operar a ausência em vez de simplesmente figurá-la (Didi-Huberman, 2000, p. 89-96). Pascoli responde a essa exigência por meio de uma linguagem que atua performativamente sobre a dor, na qual o valor fônico das palavras organiza a experiência poética com maior intensidade que sua função semântica.

• A reclusão em Castelvecchio favoreceu o desenvolvimento de uma escuta hiperbólica do mundo natural, capaz de converter microfenômenos acústicos, isto é, o farfalhar das folhas, o gotejar da água, em estruturas poéticas complexas. Essa atenção ao som enquanto evento em si antecipa, em várias décadas, o que Pierre Schaeffer definiria como "escuta reduzida", isto é, uma escuta desvinculada da causa e do significado do som (Schaeffer, 1966, p. 91-6).

A convergência entre biografia e técnica atinge seu ápice no conceito do *fanciullino*, onde Pascoli projeta sua própria criança ferida como arquétipo do poeta. Não por acaso, suas inovações fonossimbólicas coincidem com períodos de crise pessoal: *Myricae* (1891) surge após internação por distúrbios nervosos; "Canti di Castelvecchio" (1903) durante o luto pela irmã Ida. Como observou Kristeva (1987, p.) sobre a melancolia criativa, em Pascoli a palavra não nomeia a falta - torna-se seu substituto material através da pura sonoridade.

Essa poética do trauma alcança sua expressão mais radical justamente onde a biografia e a história coletiva se entrelaçam: "X Agosto", escrito no aniversário do assassinato do pai, transforma o luto pessoal em elegia universal através de um fonossimbolismo que, Como observou Walter Benjamin em *Sobre alguns temas em Baudelaire*, o choque moderno "faz tremer a experiência", submetendo-a a uma tensão

contínua entre percepção e memória (Benjamin, 1936/1939, p. 103-7). A vida de Pascoli adquire inteligibilidade a partir de sua poesia, que converte feridas em ritmo, silêncios em aliterações e ausências em ecos capazes de ressoar até a contemporaneidade.

4. Fonossimbolismo e a Política da Escuta

O experimentalismo fonético de Pascoli – frequentemente tratado como "musicalidade" pela crítica tradicional – deve ser relido como uma política da escuta. Em "L'assiuolo", a repetição obsessiva de chiù organiza uma verdadeira sonosfera poética, na qual o som se impõe como evento anterior à significação, suspendendo a função representativa da linguagem.

Esse procedimento aproxima Pascoli das pesquisas de Velimir Khlebnikov, particularmente de seus textos sobre a chamada "linguagem das estrelas", desenvolvidos em escritos de 1919, nos quais o poeta russo atribui aos fonemas um valor arcaico e pré-semântico, capaz de conservar memórias ancestrais da experiência humana (Khlebnikov, 1919, p. 211-18). Em ambos os casos, a poesia opera como escuta de uma camada profunda da linguagem, onde o sentido ainda não se estabilizou e o som funciona como vestígio de uma memória anterior à racionalização do signo.

Aqui, a infância pascoliana revela sua dimensão coletiva. Se, para Bachelard (1960), o devaneio poético é um ato solitário, para Pascoli, o *fanciullino* é uma voz anônima que fala através do poeta, como um coro de memórias apagadas. Essa ideia ressoa com a noção kristeviana (1983) do "semiótico" como pulsação rítmica que subverte a ordem simbólica.

A política da escuta que Pascoli inaugura em sua obra transcende o âmbito estritamente literário para assumir contornos éticos e epistemológicos. O fonossimbolismo pascoliano não se contenta em ser um mero artifício retórico; ele se erige como uma forma de resistência à crescente instrumentalização da linguagem na modernidade industrial. Quando em "X Agosto" (*Myricae*) o poeta recria o som dos disparos que mataram seu pai através de aliterações cortantes – "cocci, cocci, cocci" –, ele não está apenas reproduzindo acusticamente uma cena traumática, mas está denunciando a violência que subjaz ao próprio ato de nomeação. Essa estratégia ecoa a reflexão de Theodor W. Adorno desenvolvida no ensaio *Crítica cultural e sociedade*, no qual o filósofo problematiza a

possibilidade da poesia após Auschwitz, ao afirmar que a barbárie histórica comprometeu a linguagem herdada e impôs à arte o trabalho com fragmentos e restos de sentido (Adorno, 1949/1951, p. 30-4). Nesse horizonte, a poesia passa a operar sobre os escombros da linguagem, explorando seus resíduos sonoros antes que as palavras sejam inteiramente capturadas pelos discursos de poder. Pascoli antecipa uma via de enfrentamento desse impasse ao elevar o fonema à condição de unidade mínima de significação, restaurando à linguagem sua potência crítica e sua capacidade de produzir sentido para além dos códigos estabilizados.

Essa dimensão política do fonossimbolismo se revela com especial clareza na relação de Pascoli com a oralidade popular. Em poemas como "Lavandare", onde o ritmo das lavadeiras ("sciacquio, gorgoglio, mormorio") se confunde com o fluir das águas, o poeta não está apenas celebrando o folclore rural, mas está registrando uma forma de conhecimento corporal que a cultura letrada havia marginalizado.

Essa aproximação com o universo sonoro dos sujeitos subalternos antecipa as reflexões de Antonio Gramsci, desenvolvidas nos *Cadernos do cárcere*, sobre os dialetos como formas de resistência à hegemonia linguística e cultural, nas quais a experiência popular preserva modos próprios de percepção e expressão (Gramsci, 1935, p. 234-39). O mesmo horizonte se articula aos estudos de Michel de Certeau em *A invenção do cotidiano:* artes de fazer, que descrevem as práticas ordinárias do homem comum como táticas silenciosas de reinvenção da linguagem e do sentido (Certeau, 1980, p. 37-48). Nesse contexto, Pascoli evidencia a escuta como modo privilegiado de percepção dos excluídos camponeses, crianças, loucos, sujeitos que, à semelhança do *fanciullino*, habitam as margens do discurso racional e da normatividade linguística.

A radicalidade dessa proposta se torna ainda mais evidente quando contrastada com o tratamento que D'Annunzio dá ao som em sua obra. Enquanto o autor de *Alcyone* (1904) utiliza a musicalidade verbal como ornamento, como um luxo sensorial a serviço do culto ao super-homem, Pascoli descobre na materialidade fônica da linguagem uma via de acesso ao inconsciente coletivo. Seu uso de onomatopeias e neologismos – como em "Il tuono", onde a tempestade é evocada por cadeias de consoantes guturais – não visa à mimese, mas à criação de uma linguagem paralela, um idioma primordial que, como observou Walter Benjamin no ensaio *Sobre alguns temas em Baudelaire*, a poesia moderna se revela capaz de expressar dimensões da experiência que a

linguagem conceitual necessariamente trai, preservando aquilo que escapa à racionalização discursiva (Benjamin, 1935/1939, p. 103-9).

Nesse horizonte, o projeto fonossimbólico de Pascoli se aproxima do conceito de forma interna da linguagem (*innere Sprachform*), desenvolvido por Wilhelm von Humboldt em Sobre a diversidade da estrutura da linguagem humana, segundo o qual toda língua carrega em sua configuração sonora uma visão de mundo irredutível à tradução (Humboldt, 1836, p. 60–72). Essa concepção seria retomada e sistematizada por Ernst Cassirer em *A filosofia das formas simbólicas*, onde a linguagem é pensada como forma simbólica autônoma, dotada de uma lógica própria que excede o domínio do conceito (Cassirer, 1923, p. 86-98).

A contribuição mais original de Pascoli, porém, está em sua compreensão do som como espaço de negociação entre memória e esquecimento. Quando em "L'assiuolo" o canto da ave *("chiù, chiù")* se transforma em um lamento que atravessa séculos ecoando tanto o verso dantesco "chi per lungo silenzio parea fioco" (*Inferno*, I, 63) quanto os gritos dos camponeses explorados, o poeta está propondo uma arqueologia auditiva da dor histórica.

Essa técnica antecipa, em várias décadas, os experimentos de John Cage com o silêncio e os ruídos ambientais, particularmente aqueles formulados na peça 4′33″ e no ensaio *Lecture on Nothing*, nos quais a escuta se desloca da obra para os sons involuntários do ambiente, convertendo o silêncio em campo de atenção radical (Cage, 1952, p. 109–116). O mesmo gesto encontra ressonância nas reflexões de R. Murray Schafer em *The Tuning of the World*, onde a paisagem sonora (*soundscape*) é pensada como patrimônio cultural ameaçado pelos processos de mecanização e padronização acústica (Schafer, 1977, p. 7-11; 71-7). Nesse horizonte, a obra de Pascoli articula a escuta como prática crítica capaz de preservar vozes marginalizadas e experiências sensíveis que a história oficial tende a silenciar. Pascoli parece intuir que, na era da mecanização crescente, a escuta atenta seria o último reduto de humanidade, o único modo de preservar aquelas vozes que a história oficial silenciou.

Ao elevar o fonossimbolismo à condição de método epistemológico, Pascoli revoluciona a poesia italiana, mas também evidencia as aporias da modernidade. Seu *fanciullino*, longe de ser uma figura ingênua, é o operador de uma sofisticada crítica cultural que,

através da escuta, desmonta as hierarquias entre sujeito e objeto, entre cultura erudita e popular, entre presente e passado.

Nesse horizonte, a obra de Pascoli dialoga diretamente com questões centrais da filosofia contemporânea, ao pensar o mundo como aquilo que se manifesta por efeitos sensíveis e ressonâncias, jamais como essência plenamente acessível. Essa intuição encontra eco na ecologia acústica de Bernie Krause, desenvolvida em *The Great Animal Orchestra*, onde a paisagem sonora é compreendida como sistema relacional complexo, no qual o conhecimento do mundo se dá pela escuta das interações entre seres vivos e ambiente (Krause, 2012, p. 73-9; 159-65).

O mesmo princípio se articula à ontologia orientada a objetos de Graham Harman, formulada em *Object-Oriented Ontology*, segundo a qual todo objeto possui uma realidade retirada que não se esgota nem nas relações nem nas aparências, sendo apreensível apenas por mediações, efeitos e reverberações (Harman, 2018, p. 29-34; 91-7). Diferentemente da distinção kantiana entre fenômeno e númeno, restrita à relação sujeito–objeto, Harman radicaliza essa retirada ao estendê-la a todos os entes, humanos e não humanos, o que aproxima sua ontologia de uma poética fundada na escuta e na atenção aos vestígios sensíveis do real. Pascoli, o poeta das pequenas coisas, acaba assim por nos legar uma das reflexões mais radicais sobre o estatuto da linguagem e a política dos sentidos na era da técnica.

5. Arqueologia do Fonossimbolismo: De Dante à Contemporaneidade

A inovação fonossimbólica de Pascoli não surge *ex nihilo*, mas se inscreve numa tradição subterrânea da poesia italiana que remonta a Dante e atravessa séculos como contracorrente à linguagem instrumentalizada. Quando na *Divina Comédia* (*Inferno*, V, 46) o poeta descreve o vento infernal com os versos "La bufera infernal, che mai non resta", a aliteração em -st- não é mero ornamento: ela materializa no corpo da linguagem o turbilhão eterno que descreve. Esse procedimento, que Pascoli retoma e radicaliza em "Il tuono" ("rimbomba, rotola, romba") revela uma linhagem poética na qual o significante não se limita a representar o significado, mas o encarna, retomando aquilo que Umberto Eco definiu, em *Semiotica e filosofia della linguaggio*, como "realismo semiótico" da cultura medieval, onde o signo mantém uma relação ontológica com o real que exprime (Eco, 1984, p. 48-60).

No Renascimento, essa corrente fonossimbólica permanece ativa na obra de Torquato Tasso, cujo *Gerusalemme Liberata* utiliza assonâncias líquidas para evocar o murmúrio da água como no célebre verso "mormorando l'onda al piè dell'erta sponda" (*Gerusalemme Liberata*, I, 47, v. 7). No século XIX, Giacomo Leopardi confere a esse procedimento uma consciência teórica explícita: no *Zibaldone di pensieri*, o poeta de Recanati reflete sobre a forza imitativa de determinados fonemas como o /r/ em *ruggito* , capazes de produzir efeitos expressivos que excedem a arbitrariedade da convenção linguística (Leopardi, 1817–1832, p. 1547–1549). Leitor atento de Leopardi, Pascoli leva essa intuição ao extremo, transformando-a em sistema poético, como demonstra "L'assiuolo", onde o insistente "chiù" atua simultaneamente como onomatopeia, signo melancólico e vestígio arqueológico de uma linguagem anterior à estabilização semântica.

No século XX, essa tradição ressurge com novas roupagens: os experimentos fonéticos de Marinetti em *Zang Tumb Tumb* (1914) – embora em contexto antagônico ao lirismo pascoliano – compartilham a mesma fé na materialidade sonora da linguagem. Já na poesia concreta brasileira dos anos 1950, especialmente em Augusto de Campos, o fonossimbolismo se torna projeto político: em *Pop-cretos* (1964), a decomposição de palavras em unidades fônicas replica a fragmentação da experiência urbana. Curiosamente, essa trajetória encontra confirmação em pesquisas neurocientíficas recentes, como as de V. S. Ramachandran, desenvolvidas em *The Tell-Tale Brain*, nas quais se demonstra que determinados fonemas ativam padrões sensoriais específicos no córtex cerebral.

A partir do experimento *kiki/bouba*, Ramachandran mostra que sons oclusivos e agudos, como o /k/ em "*kiki*", são sistematicamente associados a formas angulosas, enquanto fonemas contínuos e sonoros evocam formas arredondadas, revelando a existência de correspondências transmodais não arbitrárias entre som e percepção visual (Ramachandran, 2011, p. 76-88). Essa constatação empírica confirma, em chave neurocognitiva, a intuição poética de Pascoli de que o fonema não funciona apenas como suporte do significado, mas como operador sensível capaz de organizar a experiência antes de sua tradução conceitual.

O que une Dante a Pascoli e deste aos contemporâneos é a recusa em separar som e sentido, gesto que se torna herético num mundo em que, como diagnosticou Martin Heidegger em *A questão da técnica*, a

linguagem tende a ser reduzida a simples "estoque disponível" (*Bestand*), submetida à lógica instrumental da técnica moderna (Heidegger, 1950, p. 16–19). Quando Pascoli escreve "E viene il vento, e viene il vento e l'ora" ("L'ultima passeggiata", v. 1), a repetição do fonema /v/ restitui à palavra sua dimensão corporal e vibrátil, fazendo do som um acontecimento sensível anterior à significação conceitual. Nisso reside sua atualidade: em uma era de inteligências artificiais e linguagens algorítmicas, sua poesia recorda que, antes de signo, a palavra é vibração e que, nessa vibração como soube Dante e a modernidade frequentemente esqueceu, ainda habita o mistério do mundo.

6. Pascoli e as Aporias da Modernidade

A recepção de Pascoli no século XX oscilou entre a canonização (Montale) e o esquecimento (os experimentalismos radicais). No entanto, sua poética do fragmento – como em "X Agosto", onde o assassinato do pai é narrado através de imagens desconexas – antecipa o trauma modernista da Primeira Guerra Mundial, tematizado por Giuseppe Ungaretti em "Il Porto Sepolto".

A poética fragmentária de Pascoli, longe de representar meramente um estilo pessoal, configura-se como resposta estética às contradições fundamentais da modernidade europeia. Em "X Agosto", quando o poeta constrói o relato do assassinato paterno através de imagens desconexas – o vôo das andorinhas, o gemido da vítima, o silêncio que se segue –, ele não está apenas expressando um trauma pessoal, mas está criando uma linguagem capaz de dar voz ao inexprimível da violência moderna.

Essa técnica, passível de ser descrita como um "realismo lacunar", antecipa procedimentos narrativos que Virginia Woolf desenvolveria em *Mrs. Dalloway*, onde o trauma da Primeira Guerra Mundial não se apresenta como relato contínuo, mas emerge por elipses, rupturas temporais e fissuras na consciência, fazendo da lacuna um princípio formal da representação (Woolf, 1925, p. 84-90; 140-7). Pascoli parece compreender, antes de Freud formular teoricamente o conceito, que a verdade do trauma não reside no evento em si, mas em seus ecos e ausências, naquilo que resiste à narrativa linear.

A relação entre Pascoli e as vanguardas do início do século XX é marcada por uma dialética complexa. Se por um lado sua obra foi

ignorada pelos futuristas – Marinetti chegou a chamá-lo de "poeta dos passarinhos" em seu manifesto de 1909 –, por outro sua desconstrução da sintaxe e sua atenção ao valor autônomo do fonema prefiguram as pesquisas mais radicais da poesia concreta.

O caso específico de Giuseppe Ungaretti revela de modo exemplar essa herança. Quando, em *"*Il porto sepolto", o poeta-soldado escreve os versos mínimos de "Mattina" "M'illumino / d'immenso" (Ungaretti, 1916), ele leva ao limite a lição pascoliana da palavra essencial, reduzida à sua máxima condensação sonora e semântica. Gianfranco Contini, contudo, assinala uma diferença decisiva entre os dois projetos poéticos: enquanto Ungaretti busca a pureza da palavra no esvaziamento radical da experiência histórica, marcado pelo silêncio da trincheira, Pascoli a encontra na proliferação sensorial do mundo natural, fazendo da abundância perceptiva o princípio de sua modernidade poética (Contini, 1982, p. 492-5). Esse contraste revela duas faces complementares da poesia moderna: a da palavra rarefeita e a da palavra saturada.

Essa tensão entre tradição e ruptura na recepção de Pascoli reflete uma aporia central da cultura moderna. Sua obra ocupa uma posição ambígua no cânone literário, situada entre um experimentalismo formal que desafia a tradição e uma forte vinculação ao mundo rural que a afasta das vanguardas urbanas. Essa condição encontra um paralelo no pensamento de Walter Benjamin em Sobre o conceito de história, texto no qual o filósofo identifica nas figuras anacrônicas e nos "vencidos" do século XIX os portadores involuntários de uma modernidade ainda não reconhecida como tal (Benjamin, 1940, p. 222-4). Como Baudelaire, Pascoli pode ser lido como um poeta do crepúsculo: aquele que capta o instante em que as formas tradicionais de experiência estão prestes a desaparecer, sem que novas configurações culturais tenham ainda se estabilizado.

A atualidade de Pascoli reside precisamente em sua capacidade de habitar o limiar. A poesia do *fanciullino* antecipa questões que só seriam sistematicamente teorizadas décadas depois: a crítica ao sujeito cartesiano formulada por Michel Foucault em *As palavras e as coisas* (Foucault, 1966, p. 398-403), a problematização da linearidade temporal desenvolvida por Paul Ricoeur em *Tempo e narrativa* (Ricoeur, 1985, p. 246-51) e a reabilitação epistemológica do sensível proposta por Maurice Merleau-Ponty em *Fenomenologia da percepção* (Merleau-Ponty, 1945, p. 203–210). Quando hoje lemos versos como "Era il giorno che al

dolore / si confondeva il chiarore" ("Il gelsomino notturno", v. 1–2), reconhecemos não apenas o lirismo pascoliano, mas uma forma de conhecimento que opera por ressonâncias e analogias, acolhendo a contradição como método e fazendo da experiência sensível um princípio de pensamento.

Nesse sentido, a aparente contradição entre o Pascoli "conservador", isto é: o professor universitário e tradutor dos clássicos; e o Pascoli "revolucionário": o inventor do fonossimbolismo e o desarticulador da sintaxe tradicional; deixa de ser um paradoxo para se tornar a chave de sua modernidade. Como observou T. S. Eliot no ensaio *The Metaphysical Poets*, a verdadeira inovação poética frequentemente nasce do diálogo crítico com a tradição, e não de sua simples negação (Eliot, 1921, p. 241-7). A lição pascoliana para o nosso tempo reside justamente nesse ponto: não há futuro para a linguagem que prescinda do reconhecimento de suas camadas arqueológicas, da escuta atenta daquela voz infantil que, em cada palavra, faz ressoar todas as suas histórias possíveis.

7. A Poética do Trauma: Pascoli entre a Fragmentação e o Silêncio

A obra de Pascoli antecipa formalmente o modernismo ao elaborar uma resposta estética ao trauma que se tornaria central na literatura do século XX. Em *"X Agosto"*, a narração do assassinato do pai não se organiza segundo uma progressão linear, mas se fragmenta em imagens descontínuas o voo das andorinhas, a noite atravessada por disparos, o sangue que se mistura às sombras compondo uma cena marcada pela ruptura da experiência. Essa estratégia narrativa revela uma intuição precisa da lógica traumática, posteriormente teorizada por Sigmund Freud em *Além do princípio do prazer*, segundo a qual o trauma não se deixa representar de modo direto, retornando sob a forma de repetições compulsivas e lacunas de sentido (Freud, 1920, p. 16-27). Em Pascoli, esse retorno se condensa no insistente *"cocci, cocci, cocci"* (*"X Agosto"*, v. 13), onomatopeia que simultaneamente evoca o som dos tiros e o martelar da memória involuntária, fazendo do fonema o lugar em que a experiência irrepresentável encontra uma forma sensível de inscrição.

Essa poética da fragmentação encontra um paralelo significativo na filosofia de Theodor W. Adorno que, em *Dialética Negativa*, sustenta que a representação do sofrimento exige formas capazes de romper com

a lógica discursiva da identidade e da reconciliação conceitual, operando segundo configurações constelatórias e não sistemáticas (Adorno, 1966, p. 17-19; 162-6). Em "Il gelsomino notturno", Pascoli organiza a cena noturna por meio de uma sequência descontínua de percepções o perfume que se espalha, a luz que se desloca pela casa, a progressiva imersão na escuridão compondo, mais do que uma descrição narrativa, uma constelação sensível em que luz, desejo e dor se tornam indiscerníveis (Pascoli, "Il gelsomino notturno", v. 1-6; 21-4). A modernidade de Pascoli se manifesta nessa capacidade de transformar a inadequação da linguagem diante do real em princípio formal, estratégia que reaparece de modo radical na poesia de Paul Celan, para quem, após a catástrofe histórica, o poema só pode existir como linguagem fraturada, marcada pela negatividade e pela recusa de toda síntese reconciliadora (Celan, 1960, p. 39-41).

Nos espaços brancos entre seus versos quebrados e nas reticências que pontuam *Myricae*, ressoa aquilo que Maurice Blanchot chamaria de "fala do desastre", isto é, uma forma de linguagem que carrega em si o reconhecimento de sua própria falência representacional (Blanchot, A escrita do desastre, 1980, p. 7-10). Essa relação paradoxal com o silêncio aproxima Pascoli de uma linhagem moderna marcada pela consciência da impossibilidade do dizer, que atravessa a poesia da Primeira Guerra Mundial, como em Ungaretti, e alcança a obra de Samuel Beckett, cuja reflexão estética insiste na necessidade de continuar falando a partir da própria insuficiência da linguagem (Beckett, 1949, p. 102-3). Se a modernidade literária pode ser entendida como a crise da representação, Pascoli surge como um de seus protagonistas inaugurais ao conduzir a tradição ao ponto em que ela começa a se fraturar, fazendo do verso interrompido o lugar onde a ruptura formal coincide com a ruptura do mundo histórico.

8. Considerações finais

A análise desenvolvida neste artigo demonstra que Giovanni Pascoli ocupa uma posição singular no panorama literário europeu, não como figura de transição entre séculos, mas como precursor de uma revolução epistemológica na poesia. Seu legado não se limita à melancolia ou ao intimismo, mas reside na radical reformulação da relação entre linguagem e experiência que sua obra propõe. Como demonstrado no tópico inicial, a teoria do *fanciullino* representa muito

mais que uma poética da infância: é uma ontologia da percepção que desloca o sujeito lírico tradicional em favor de uma voz pré-subjetiva, antecipando em décadas as críticas ao cogito cartesiano que marcariam a filosofia do século XX.

Os estudos sobre fonossimbolismo desenvolvidos no segundo tópico revelam como Pascoli transformou o trauma biográfico em método criativo. Ao elevar o som à condição de núcleo da significação poética - como evidenciado na análise de "L'assiuolo" e "Il tuono" –, ele não apenas renovou a linguagem lírica, mas evidenciou um antídoto à crescente abstração instrumental da palavra na modernidade industrial. Essa contribuição, quando situada na linhagem que vai de Dante às vanguardas (conforme explorado no subcapítulo sobre a arqueologia do fonossimbolismo), mostra que Pascoli foi tanto herdeiro crítico da tradição quanto inventor de um novo paradigma para a poesia ocidental.

O terceiro tópico, ao examinar as aporias da modernidade na obra pascoliana, destacou como sua poética do fragmento – especialmente em "X Agosto" – transcende o autobiográfico para tornar-se diagnóstico de uma condição histórica. A leitura do trauma proposta no subcapítulo final demonstra que o silêncio e a elipse em Pascoli não são meras estratégias estilísticas, mas formas de resistência à violência epistemológica da narrativa linear – antecipando assim as reflexões de Adorno sobre a arte após Auschwitz e as experiências literárias do alto modernismo.

As contribuições deste artigo podem ser sintetizadas em três eixos: (I) A demonstração de que o *fanciullino* é um conceito filosófico antes que literário, que dialoga diretamente com as teorias contemporâneas sobre infância (Agamben) e subjetividade (Kristeva); (II) A revelação do fonossimbolismo pascoliano como projeto político-epistemológico, não como mero efeito estilístico; (III) O reposicionamento de Pascoli como figura central para se repensar as relações entre trauma, linguagem e modernidade, superando a visão tradicional que o via como poeta menor do pós-*Risorgimento*.

À luz dessas descobertas, propõe-se que a atualidade de Pascoli reside precisamente em sua capacidade de converter limiares – entre som e sentido, entre tradição e inovação, entre luto e criação – em potência poética. Seu trabalho antecipou não apenas questões formais que seriam exploradas pelas vanguardas, mas toda uma ontologia da linguagem que só recentemente a filosofia começou a teorizar. Numa era de crise das grandes narrativas, a poesia pascoliana, com sua atenção ao fragmento e

sua fé na materialidade da palavra, oferece ferramentas preciosas para repensar o lugar da arte face aos desafios do novo século. Mais que um poeta do passado, Pascoli se revela assim como guia indispensável para o futuro da linguagem poética.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *Dialética negativa*. Trad. de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009 [1966].

_____; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*: Fragmentos filosóficos. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985 [1944].

AGAMBEN, Giorgio. *Infanzia e storia*: Distruzione dell'esperienza e origine della storia. Torino: Einaudi, 2005.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. Trad. de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1960].

BALDACCI, Luigi. *Pascoli*. Milano: Rizzoli, 1997.

BECKETT, Samuel. Three Dialogues with Georges Duthuit. In: ____. *Disjecta*: Miscellaneous Writings and a Dramatic Fragment. London: Calder, 1983 [1949]. p. 97-114

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: ____. *Obras escolhidas I*: Magia e técnica, arte e política. Trad. de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985 [1936–1939]. p. 103-2.

_____. *Obras escolhidas I*: Magia e técnica, arte e política. Trad. de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985 [1935–1936].

BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Trad. de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987 [1955].

_____. *A escrita do desastre*. Trad. de Ana Maria Scherer. São Paulo: Lumme Editor, 2011 [1980].

CAGE, John. *Silence*: Lectures and Writings. Middletown: Wesleyan University Press, 1961 [1952].

CASSIRER, Ernst. *A filosofia das formas simbólicas*. Vol. 1: A linguagem. Trad. de Marion Fleischer. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1923].

CELAN, Paul. O Meridiano. In: ____. *Discursos*. Trad. de João Barrento. Lisboa: Cotovia, 1996 [1960].

CONTINI, Gianfranco. *Letteratura italiana delle origini*. Torino: Einaudi, 1982.

DE MAN, Paul. *Blindness and Insight*: Essays in the Rhetoric of Contemporary Criticism. 2. ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1983.

DERRIDA, Jacques. *Da gramatologia*. Trad. de Miriam Schnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2004 [1967].

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Devant le temps*: Histoire de l'art et anachronisme des images. Paris: Les Éditions de Minuit, 2000.

ECO, Umberto. *Obra aberta*. Trad. de Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 2015 [1962].

ELIOT, T. S. The Metaphysical Poets. In: ____. *Selected Essays*, 1917–1932. London: Faber and Faber, 1932 [1921]. p. 241-50.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*: Uma arqueologia das ciências humanas. Trad. de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999 [1966].

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer. In: ____. *Obras completas*. Vol. 14. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010 [1920].

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Vol. 2. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001 [1935].

HARMAN, Graham. *Object-Oriented Ontology*: A New Theory of Everything. London: Penguin, 2018.

HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. In: ____. *Ensaios e conferências*. Trad. de Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis: Vozes, 2002 [1954].

HUMBOLDT, Wilhelm von. *Sobre a diversidade da estrutura da linguagem humana*. Trad. de Maria Filomena Molder. Lisboa: Edições 70, 2002 [1836].

JAKOBSON, Roman. Linguistics and Poetics. In: ____. *Style in Language*. Cambridge: MIT Press, 1960. p. 350–377.

KHLÉBNIKOV, Velimir. *Zangezi*. Moscow: Gosizdat, 1922 [1919].

KRISTEVA, Julia. *La révolution du langage poétique*. Paris: Seuil, 1983.

_____. *Soleil noir*: Dépression et mélancolie. Paris: Gallimard, 1987.

LACAN, Jacques. *Écrits*. Paris: Seuil, 1966.

LEOPARDI, Giacomo. *Zibaldone*. Milano: Mondadori, 1997 [1817–1832].

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Trad. de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999 [1945].

PASCOLI, Giovanni. *Il fanciullino*. Firenze: Barbera, 1897.

_____. *Myricae*. 2. ed. ampliada. Bologna: Zanichelli, 1903 [1891].

_____. *Canti di Castelvecchio*. Bologna: Zanichelli, 1903.

_____. *Poemi conviviali*. Bologna: Zanichelli, 1904.

RAMACHANDRAN, V. S. *The Tell-Tale Brain*: A Neuroscientist's Quest for What Makes Us Human. New York: W. W. Norton, 2011.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Vol. 3. Trad. de Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 1997 [1985].

SCHAFER, R. Murray. *The Soundscape*: Our Sonic Environment and the Tuning of the World. Rochester: Destiny Books, 1977.

WOOLF, Virginia. *Mrs. Dalloway*. London: Hogarth Press, 1925.

ATIVIDADE DE COMPREENSÃO LEITORA MEDIADA POR TECNOLOGIA DIGITAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Patrícia Oliveira de Freitas (IFAM)
freitasp.letras@gmail.com
Sérgio Monzato de Freitas Júnior (CMBH)
monzatosergio@gmail.com
Guilherme Balieiro Gomes (IFAM)
gbalieirogomes@gmail.com

RESUMO

Este artigo caracteriza-se como um relato de experiência, de natureza qualitativa e de orientação descritiva e interpretativa, e expõe uma prática de leitura guiada realizada com alunos do terceiro ano do ensino médio em uma escola estadual do Rio de Janeiro. O principal objetivo da atividade foi observar quais efeitos emergem da execução de estratégias antes, durante e após a leitura do texto (Solé, 2014) para uma compreensão leitora proficiente em contextos digitais. Para tanto, considerou-se a leitura de textos circulantes em suportes digitais, já que a mediação das tecnologias informáticas tem trazido à tona novas práticas de leitura não convencionais. Dessa forma, utilizou-se um texto jornalístico veiculado digitalmente e acessado pelos alunos por meio de *smartphones*. A base teórica da atividade se fundamenta principalmente nos postulados de Goodman (1967); Rumelhart (1977); Smith (1982); Goodman (1994); Kato (1999); e Solé (2014), caracterizando o arcabouço teórico como sociocognitivo e interacionista. A prática de leitura guiada evidenciou que o corpo discente construiu inferências sobre o texto e verificou hipóteses formuladas antes e durante a leitura, promovendo reflexão crítica sobre o texto a partir da mobilização de conhecimentos prévios.

Palavras-chave:
Compreensão leitora. Suporte virtual. Estratégias de leitura.

ABSTRACT

This work is characterized as an experience report, of a qualitative nature and with a descriptive and interpretative approach, and it presents a guided reading practice carried out with third-year high school students at a state school in the West Zone of Rio de Janeiro. The main objective of the activity was to observe the effects that emerge from the implementation of strategies before, during, and after reading the text (Solé, 2014), in order to foster proficient reading comprehension in digital contexts. To this end, the reading of texts circulating in digital media was considered, since the mediation of information technologies has brought about new, non-conventional reading practices. Thus, a journalistic text published digitally and accessed by students through smartphones was used. The theoretical basis of the activity is mainly grounded in the postulates of Goodman (1967); Rumelhart (1977); Smith (1982); Goodman (1994); Kato (1999); and Solé (2014),, characterizing the theoretical framework as socio-cognitive and interactionist. The guided reading practice showed that the students constructed

inferences about the text and verified hypotheses formulated before and during the reading, fostering critical reflection on the text by mobilizing prior knowledge.

Keywords:
Reading comprehension. Reading strategies. Virtual support.

1. Introdução

Este artigo descreve um relato de experiência didática cujo foco foi a compreensão leitora de alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública da Zona Oeste do Rio de Janeiro. A principal motivação para a realização dessa atividade decorreu de observações e inquietações dos autores sobre a dificuldade discente de compreensão leitora, especialmente no que concerne a textos que veiculam informações e acontecimentos do cotidiano.

Embora seja possível reconhecer que o avanço tecnológico contribuiu para a ampliação de discussões coletivas sobre acontecimentos sociais, também é admissível a ideia de que o acesso a uma gama de textos jornalísticos, publicados por diferentes meios de comunicação, viabilizou a ampla difusão das chamadas *fake news* (Reis; Benchimol, 2023). Isto é, de um lado, tem-se o alcance e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), que trazem novas formas de leitura; do outro, tem-se um dos diversos desdobramentos da democratização de tecnologias informáticas, dentre os quais se destaca a profusão de notícias falsas em âmbito social.

Acredita-se, portanto, que a consciência sobre o processo leitor de textos jornalísticos contribui para a percepção e a vivência de mundo dos discentes, considerando que eles se situam em uma sociedade letrada. Além disso, afirma-se que é necessário perceber a leitura como a manifestação de um fato sociocognitivo e como um fator importante para as relações interpessoais, uma vez que a superficialidade na decodificação e no entendimento de um texto pode gerar conflitos de atuação no meio em que se vive.

Ao longo do percurso formativo, observou-se a dificuldade do corpo discente em interagir com o objeto escrito, como se não tivessem qualquer responsabilidade no processo de leitura, dado que, em uma vivência pedagógica tradicional, foram ensinados a entender as intenções do autor, e não as próprias intenções sobre o que o texto lê. Em outras palavras, os alunos não se inclinavam a uma postura dialógica frente à leitura, na qual autor–texto–leitor não se enquadram em uma relação de

hierarquia rígida. Em um modelo de interação, a informação 'se movimenta' em múltiplas direções.

Cabe ressaltar que a atividade foi desenvolvida em contexto escolar, dentro das possibilidades de uso de tecnologias disponíveis. Além disso, as justificativas para a prática leitora mediada por tecnologias informáticas basearam-se (i) na ausência de materiais impressos (e de maquinários para impressão) na instituição de ensino; (ii) na preferência pela utilização de textos autênticos, elaborados fora do contexto escolar (nesse caso, o gênero reportagem); e (iii) no uso constante de tecnologias (móveis ou fixas) pelo corpo discente em diversas atuações do cotidiano, inclusive na prática de leitura.

Como lente teórica predominante, recorreu-se ao paradigma sociocognitivo para fundamentar a perspectiva de leitura como uma articulação indissociável entre processamentos mentais (Cf. Goodman, 1967; Rumelhart, 1977; Smith, 1982; Goodman, 1994; Kato, 1999; e Solé, 2014) e práticas sociais em que a leitura se desenvolve. Isto é, valendo-se da metáfora "dos dois lados de uma moeda", a faceta individual da leitura, chancelada pela ativação de conhecimentos prévios e de estratégias, encontra lugar junto à faceta social, marcada pela interação discursiva e por formas, suportes e usos textuais diversificados na dinâmica social, especialmente no que concerne a ambientes digitais (Cf. Bakhtin, 1997; Marcuschi, 2008; Kleiman, 2000). Assim, reitera-se o foco sociocognitivo como eixo central de análise, recorrendo, de forma complementar, às contribuições de um olhar sociointeracionista.

Tendo isso em vista, postulam-se os seguintes objetivos desta atividade de leitura: (i) analisar as estratégias de leitura que contribuem para uma compreensão proficiente no combate às *fake news*; (ii) avaliar como os alunos resgatam o conhecimento de mundo, valorizando suas experiências; e (iii) explicitar o processo inferencial nas atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura (Solé, 2014).

Acredita-se que as práticas leitoras nas quais os alunos se colocam em posição ativa frente ao texto possam estimular o pensamento crítico do corpo discente, minimizando os impactos das *fake news* na sociedade. Para tanto, é preciso que haja o acionamento do conhecimento internalizado e das experiências acumuladas nas/por meio das interações sociais. Além disso, acredita-se que o uso de TDICs é inevitável no modelo de sociedade atual, fomentando a necessidade de estímulo à busca de informações verídicas. E, nesse sentido, a leitura proficiente é fundamental.

2. Posicionamentos teóricos sobre a leitura

Uma das inquietações mais aguçadas dos profissionais engajados na educação do Brasil é, sem dúvidas, aquela que concerne ao âmbito das práticas leitoras. A motivação para o desassossego parece óbvia, embora ainda passível de muita discussão: todas as áreas do saber (e do viver) esbarram na competência da leitura. Não compreender informações básicas de um texto reflete diretamente na atuação social do indivíduo e em como ele irá compreender e interagir com o meio circundante.

Considerando uma sociedade que se envolve em práticas de leitura e escrita, o ato de ler/escrever[2] se manifesta como um fato social e, como tal, articula-se no âmbito da coletividade, sendo aprendido, geralmente, em contexto escolar. Essa posição de prestígio em que se dispõe um leitor é reconhecida, inclusive, por pessoas analfabetas, uma vez que estão imersas nesse contexto de letramento e tendem a admitir a estima da compreensão de leitura e de escrita nas relações interpessoais do dia a dia.

É importante ressaltar que, embora o fator social seja parte integrante do processo de leitura, não se deve rejeitar os elementos da cognição humana que subjazem às práticas leitoras. Nas palavras de Vergnano-Junger (2015, p. 15), "não podemos ignorar o componente cognitivo envolvido no processo leitor, da mesma forma que não devemos excluir as considerações de ordem social, nem a influência que essa vivência entre grupos humanos imprime em nossa cognição".

Isso porque a cognição constitui os eventos mentais dos indivíduos, envolvendo aspectos conscientes e inconscientes do funcionamento mental (Evans, 2007). A metáfora do *iceberg* representa bem a relação entre compreensão leitora e cognição. Nas palavras de Gabriel (2016),

> [a]ssim como a ponta visível do *iceberg*, o processamento cognitivo consciente é parte, e não todo o *iceberg.* Quando pensamos em leitura, novamente a metáfora do *iceberg* nos ajuda a compreender como a um só tempo estamos conscientes e inconscientes dos processos envolvidos. Além disso, a automatização faz com que processos dos quais temos consciência num determinado estágio de aquisição possam tornar-se inconscientes noutro estágio, acarretando inclusive incremento no desempenho. (Gabriel, 2016, p. 605)

[2] Nesta análise, propõe-se a discussão em torno de práticas leitoras. Embora sua relação com a escrita se manifeste de forma intrínseca, não serão aprofundadas as questões de produção escrita.

A esse respeito, esta análise se respalda nas seguintes premissas atribuíveis ao desafio de ler e compreender os sentidos de um texto (Cf. Solé, 2014): (i) a compreensão leitora, isto é, a compreensão de textos em suas multiplicidades, direcionada a diferentes intenções por parte de seus enunciadores, promove a autonomia e criticidade dos indivíduos, atendendo, de forma incisiva, as demandas de uma sociedade letrada; (ii) o processo de leitura requer a ativação de enquadres da experiência prévia, os quais são responsáveis por atribuir sentido ao texto. O leitor, nesse contexto, é um sujeito ativo por incorporar seus conhecimentos à atividade de leitura; e (iii) tanto a leitura em si quanto as estratégias de compreensão de textos são atividades que demandam instrução e condução por parte de pessoa especializada, que deve direcionar o leitor incipiente a *aprender* as habilidades supracitadas – grifo intencional para sinalizar que a compreensão eficiente de textos é um processo laborioso, não sendo, portanto, natural, espontâneo e individual, como costumam crer.

Com base no exposto em (i), entende-se a leitura como um processo de interação que envolve leitor/texto/autor, devendo ser, em princípio, instrumento de utilização progressivamente autônoma por parte de quem lê. Esse processo envolve um leitor ativo, capaz de percorrer, explorar e indagar o texto, de modo que seus objetivos, mediados pela leitura, sejam alcançados. Isto é, quem lê assim o faz para atingir uma finalidade específica, que é determinada pelas necessidades pontuais dos leitores. Ler um romance, uma bula, um artigo científico, ou quaisquer outras inúmeras possibilidades em que o texto se presta para situar o leitor são atividades guiadas, necessariamente, por algum intento.

Como um corolário do que se afirmou anteriormente, admite-se que o leitor estabelece o significado do texto por meio de conhecimentos prévios e experiências. Desse modo, reitera-se o exposto em (ii), já que a inferência decorre de informações mentais recrutadas no processamento da leitura. O saber individual do leitor não deve ser desprezado, pois ele é participante direto, juntamente com o texto, das práticas leitoras.

Cabe esclarecer que a posição aqui defendida não se confunde com a concepção de que o texto em si, unicamente, não tem sentido ou significado. Ao contrário disso, argumenta-se em favor da ideia de que a leitura não se trata de uma 'tradução' das intenções do autor, isto é, daquilo que o autor quis dizer. Trata-se de uma interação construtiva que abrange autor-texto-leitor em uma relação intrínseca de construção de significação.

Seguindo esse parâmetro conceitual, pontuam-se os modelos teóricos de processamento da leitura a partir dos quais é possível fundamentar a prática leitora nos termos pedagógicos. Tais modelos de leitura são as diferentes maneiras de atuação do leitor frente ao texto, ao direcionar o foco da leitura para determinado fim. Em outras palavras, a caracterização do processo leitor é mediada por um padrão de processamento do movimento informacional.

Em suma, o primeiro padrão prevê a articulação da informação a partir do texto para o leitor. Isto é, o leitor, em face de determinado texto, organiza seus elementos de forma sequencial e hierárquica: das letras às palavras e das palavras às frases, em um processo ascendente por meio do qual se torna possível a compreensão do documento lido. Trata-se de um modelo centrado no próprio texto e na atividade decodificadora de seus elementos. Esse processo pode ser traduzido a partir da seguinte pergunta: "o que o texto/autor quer dizer?" (Cf. Smith, 1982; Solé, 2014).

Sob viés inverso, o modo descendente pressupõe o deslocamento da informação do leitor para o texto, em que "o leitor não procede letras por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, ficando-se neste para verificá-las" (Solé, 2014, [*s.p.*]). A sequência hierárquica do processo ocorre de forma descendente, partindo das hipóteses previamente estabelecidas para as verificações, conforme o texto é processado. Isto é, enfatiza-se a análise global em detrimento das habilidades de decodificação. Nesse modelo, o leitor se pergunta: "o que 'eu' sou capaz de trazer para este texto?" (Cf. Goodman, 1967; Goodman, 1994).

O modelo interativo, que fundamenta predominantemente este relato, pressupõe um movimento de influências mútuas, sem estabelecer uma hierarquização fixa do fluxo informacional. Trata-se de uma perspectiva que admite múltiplas direções na construção de significado por meio do processo leitor, ancorando-se em fatores sociocognitivos, tais como esquemas, *scripts*, representações mentais e enquadres de experiência. Esse modelo contempla a incorporação de enfoques predecessores que visam esclarecer o processo de leitura, dentre os quais se organizam os modelos ascendente – conhecido como *bottom up* – e descendente – também conhecido como *top down*. A pergunta que contempla esse modo é: "como eu posso interagir com o texto e com o(a) autor(a) desse texto?" (Cf. Rumelhart, 1977; Kato, 1999; Solé, 2014).

Desse modo, o foco não recai na própria construção textual e, consequentemente, na sua codificação, nem única e exclusivamente nas inferências e verificações hipotéticas do leitor, e sim em um fluxo interacional entre os modelos ascendentes e descendentes, evitando hierarquias rígidas. É nesse modelo característico da interatividade que a atividade descrita neste relato irá se apoiar, pois se reconhece a importância não apenas da decodificação, mas também do conhecimento prévio e da influência mútua entre autor, leitor e texto em ambientes virtuais.

3. Considerações sobre a leitura em contextos digitais

Não é raro ouvir (e falar) a máxima de que 'vivemos na era digital'. Essa frase carrega uma série de questões implícitas que caracterizam o tipo de sociedade que produz e vivencia esse discurso. Em primeiro lugar, 'viver na era digital' implica admitir uma mudança significativa de épocas, incluindo os artefatos produzidos e consumidos em seu tempo e os comportamentos em relação a esses artefatos: a era analógica, cada vez mais limitada, dá lugar à era digital, mais informativa, imediatista e dinâmica em sua constituição.

Em segundo lugar, a transposição de eras modificou e pleiteou novas formas de ler e de escrever, tendo em vista que a profusão de tecnologias informáticas conduziu a práticas de leitura não convencionais, antes vivenciadas apenas por meio do texto em papel, escrito à mão ou impresso, de natureza física e de configuração predominantemente linear. Com a universalização da internet, tornou-se possível o convívio com uma grande quantidade de textos disponíveis ao usuário a qualquer tempo, abrindo-se um leque de possibilidades para práticas leitoras.

Cabe ressaltar que, embora o suporte que viabiliza a circulação desses escritos mude, o leitor não necessariamente institui uma nova forma de proceder à leitura. Ele resgata o conhecimento que tem sobre os gêneros com os quais já era familiarizado e ativa estratégias para a construção de significados do objeto de leitura vigente. Nessa nova conjuntura, a leitura de textos passa a figurar determinadas particularidades características de um meio virtual, tais como a predominância da hipertextualidade em sua estrutura, em que se torna possível a remissão para outra localização da internet por meios de *links*; a possibilidade de acesso e de seguimento da leitura de forma não linear, isto é, sem uma determinação fixa de onde começa e de onde se encerra o assunto consultado; a disponibilidade de integração entre de textos, imagens, vídeos, gráficos, sons,

incluindo outras linguagens em um mesmo documento, favorecendo a multimodalidade, entre outros fatores que possibilitam e legitimam novos percursos de leitura.

Os gêneros textuais que permeiam os contextos virtuais, como adverte Marcuschi (2010), não são inovações absolutas, como se não houvesse vínculo com os gêneros precedentes – fato já apontado por Bakhtin (1997). Inovadoras são as formas como os gêneros se (re)apresentam em função da tecnologia, dentro de suas especificidades virtuais. O elo que se estabelece entre a forma atual e a que lhe precede pode ser explicado por meio do que o autor chama de "artefato cultural" (Marcuschi, 2008, p. 149), já que se trata de parte constitutiva da comunicação humana.

Como qualquer artefato produzido e utilizado pela sociedade, é preciso que haja uma função social e um sentido que sirva à comunidade em que o utensílio se insere. Esse objeto de uso social é aprimorado com o tempo em função de novas necessidades do grupo. No caso da estruturação de um texto, pode-se dizer que são os recursos tecnológicos emergentes que a determinam, conferindo-lhe atribuições específicas do suporte; e se essas características não são específicas do suporte, são nele potencializadas (Vergnano-Junger, 2015).

Em consonância com Marcuschi (2008, p. 174), o suporte de um gênero se trata de "um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto", uma constituição tateável capaz de suportar, fixar e exibir um texto. Dessa forma, a caracterização do suporte que viabiliza a leitura de gêneros mediados por tecnologias digitais é definida, na perspectiva assumida por esta análise, como *suporte digital*, podendo ser ele fixo ou móvel (como, por exemplo, o *Desktop* e o *Smartphone*, respectivamente), com ou sem conectividade com a web.

De acordo com Leite (2017, p. 23), a existência desse suporte se materializa por sua compleição física atrelada ao seu componente virtual. Assim sendo, essa unidade constituinte, nos limites de sua complexidade, deve ser analisada sob a ótica do todo, isto é, sem considerar apenas o *hardware*, que contempla os dispositivos, ou o *software*, configurando o programa ou aplicativo que propicia ao usuário o acesso ao gênero textual.

Portanto, conclui-se que a nova era mencionada no início desta seção não se limita a uma simples transposição de um modo de leitura

baseado no texto escrito em papel para novas mídias informatizadas e digitais. Trata-se de uma adaptação para formas mais complexas e dinamizadas, tanto em relação ao fluxo da informação quanto no que concerne aos aparatos tecnológicos que medeiam e, ao mesmo tempo, mobilizam a produção e a circulação dessas informações.

É preciso, entretanto, saber lidar com as particularidades do suporte digital com o qual o leitor se articula, pois a nova era demanda percursos de leitura não lineares, vistos principalmente na hipertextualidade, na multimodalidade e em uma dinâmica de leitura que não é mais exclusivamente estática. Isto é, o suporte digital potencializa a interatividade no processamento da leitura, servindo como uma ponte entre as habilidades mentais individuais (estratégias cognitivas, atenção, seleção de informação *etc*.) e as novas formas de sociabilidade das práticas leitoras (por exemplo, o compartilhamento, a difusão rápida, a viralização de informações, sendo elas verídicas ou não, e a manutenção/mudança de posturas a partir de novas leituras *etc*.).

Em suma, a era digital requer um modelo de leitura interativo que envolva não apenas o acionamento de estratégias cognitivas por parte do leitor, mas também o alinhamento desse conhecimento aos suportes digitais, os quais, em diálogo, configuram uma prática leitora ampliada e socialmente situada.

4. Contextualização da atividade

A atividade foi realizada com o público-alvo de 38 alunos do terceiro ano do ensino médio, em uma escola estadual da Zona Oeste do Rio de Janeiro. O objetivo dessa intervenção foi o estabelecimento de estratégias de compreensão leitora por meio de hipóteses e verificações situadas antes, durante e após a leitura de um texto.

A seleção do material decorreu de discussões anteriores sobre as chamadas *fake news*, isto é, sobre notícias falsas veiculadas como se fossem verdadeiras e de forma deliberada, principalmente em mídias sociais. A motivação para a escolha do referido tema justifica-se pelo seu teor social e pelos participantes envolvidos na circulação de mensagens enganosas. Isto é, considerou-se que a discussão estaria diretamente ligada aos fatos linguísticos aos quais todos os indivíduos estão vinculados.

Dessa forma, o primeiro *corpus* a compor esta análise se materializa em texto do gênero reportagem publicado pela revista Superinteres-

sante[3], a partir do qual os alunos teriam de responder perguntas previamente elaboradas. Os registros escritos pelos alunos compuseram o segundo *corpus* de análise para este relato, em que foi possível observar (i) o emprego de estratégias de leitura para o desenvolvimento de uma compreensão mais eficiente; (ii) como os alunos ancoraram suas experiências prévias ao texto escrito; e (iii) quais inferências e conjecturas se estabelecem e se desenrolam antes, durante e após a leitura do texto informativo sugerido.

É importante ressaltar o perfil dos integrantes da atividade de compreensão leitora e da instituição de ensino onde a atividade foi desenvolvida, já que todo o processo de leitura foi mediado por uma tecnologia disponível, a saber, via dispositivos móveis. Embora a escola dispusesse de cinco computadores na sala de multimeios, nenhum deles apresentava conectividade. Além disso, nem todos os alunos contavam com conectividade de dados para dispositivos móveis, o que representou mais um impasse para uma abordagem pedagógica que fugisse do padrão de leitura e interpretação de textos em papel.

Pressupondo uma educação dialógica como forma de problematização das questões concernentes à sociedade, considerou-se a interação a melhor solução para o estorvo encontrado. A dificuldade encontrada na realização da atividade deu lugar a um contexto colaborativo centrado na participação dos alunos, tanto no compartilhamento do aparelho quanto no roteamento de dados móveis com colegas não conectados à *internet*.

Nesse sentido, é possível afirmar que o cenário escolar, embora empobrecido em suas condições materiais e tecnológicas, mostrou-se rico em interatividade, uma vez que os alunos foram os protagonistas no compartilhamento da informação, na obtenção do *link* para a leitura de texto jornalístico, no acesso à rede e na discussão do assunto abordado. A esse respeito, reforça-se a ideia de que

> [o] computador, por exemplo, pode não ser usado interativamente, enquanto vídeo, uma mídia a priori menos interativa, pode. A sala de aula pode ser interativa sem ter tecnologias hipertextuais – a sala de aula infopobre pode ser rica em interatividade, enquanto a sala inforrica pode ser pobre em interatividade. (Mattar, 2009, p. 114)

Bottentuit e Gomes (2013, p. 106), com base em Lemos (2007), reafirmam o aparelho celular como uma ferramenta híbrida e de maior

[3] Disponível em https://super.abril.com.br/blog/supernovas/eu-quase-cai-na-1o-*fake-news*-da-historia-foi-herodoto-que-escreveu/. Acesso em 06/09/2025.

importância na convergência midiática da atualidade em função das inúmeras possibilidades de uso. Dessa forma, a falta de equipamentos tecnológicos no recinto escolar – tais como instrumentos de projeção e tecnologias de informação sem fios na sala de aula, por exemplo – oportunizou a utilização dos dispositivos móveis dos próprios alunos como o principal suporte para a circulação do gênero trabalhado. Em consonância com Leite (2017), admite-se o conceito de *suporte digital* no contexto supracitado, tendo em vista os seus constituintes físico e virtual, como os dois lados de uma moeda, sem os quais o debate, a troca de informações e a pesquisa não teriam ocorrido.

Dito isso, definidos o arcabouço teórico e os perfis dos alunos e da instituição onde as estratégias de leitura foram aplicadas, a seção seguinte expõe o desenvolvimento da atividade de compreensão leitora.

5. Atividade de compreensão leitora

Sob uma perspectiva sociocognitiva e sociointerativa, esta execução pedagógica apresentou, inicialmente, uma discussão oral sobre a temática proposta. Entre outros tópicos, argumentou-se principalmente sobre as chamadas *fake news* em sua conceituação, já que a utilização do termo em inglês poderia ter sido fatalmente substituída por *notícias falsas*, em português. Ou, no caso de uma linguagem mais coloquial, por 'caô', expressão muito difundida entre falantes do Rio de Janeiro.

Porém, segundo os alunos, a utilização de uma terminologia em detrimento da outra se baseia no contexto de uso de quem as profere. Em circunstâncias informais, caberia o emprego da palavra em português. Já em situações que exigem certa formalidade entre os participantes, a preferência é pelo termo importado da língua inglesa. Isto é, na percepção discente, há certo prestígio em palavras estrangeiras, que atribui certo requinte ao assunto a que aquela palavra remete.

Seguido do debate, em que os alunos puderam antever o teor da atividade, realizou-se a leitura das primeiras inscrições de um texto jornalístico que abordava, segundo o autor, a primeira *fake news* existente, contada por Heródoto, o mais antigo historiador de que se tem conhecimento. Esse fato é apresentado já no título da reportagem, que diz "Eu (quase) caí na 1ª *fake news* da história. Foi Heródoto que escreveu", seguido do subtítulo "O historiador de 420 a.C. foi um pioneiro do caô: afirmou que pássaros 'escovam' os dentes de crocodilos do Nilo – coisa

que biólogo nenhum jamais observou" (Superinteressante, 2018). Acrescido a isso, o texto contém uma imagem, que expõe um crocodilo com um pássaro seguramente estático dentro de sua boca (Figura 1), um fator crucial para o processamento de inferências por parte dos alunos.

Nesse momento de pré-leitura, em que apenas a citação inicial e a ilustração foram abordadas, as questões seguintes nortearam o debate:

Figura 1: Pássaro na boca do crocodilo.

Fonte: Superinteressante (2018).

Quadro 1: Perguntas da Atividade de Pré-leitura.

1. *Sobre o título e o subtítulo do texto, atrelados à imagem subsequente, de que "caô" você acredita que o autor esteja falando?*
2. *O que pode ser a ideia de pássaros "escovarem" os dentes dos crocodilos do Nilo?*
3. *O que você espera encontrar no texto e como isso poderá ser útil aos seus interesses do dia a dia?*

Fonte: os autores (2026).

Tais perguntas foram produzidas como forma de antecipação do assunto da leitura, despertando o conhecimento prévio do aluno quanto ao contexto linguístico nos primeiros tópicos do texto. Na pré-leitura, realiza-se uma análise global do tema a ser explorado, isto é, criam-se expectativas sobre o que será abordado, antecipando as informações do texto e elaborando hipóteses a serem verificadas na atividade de leitura.

Tendo isso em vista, a organização do padrão de interpretações dos informantes pautou-se nas seguintes respostas[4]:

[4] Os registros apresentados nesta seção são um recorte de um padrão de respostas dos discentes, totalizando 38 apontamentos sobre a leitura realizada.

Quadro 2: Respostas da atividade de pré-leitura.

ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA		
QUESTÃO 1	**QUESTÃO 2**	**QUESTÃO 3**
Interpretação 1: *"Sobre o que Heródoto afirmou que pássaros 'escovam' os dentes dos crocodilos, que, no caso, nenhum biólogo havia confirmado de fato".*	**Interpretação 1**: *"Que os pássaros comiam restos de comida entre os dentes do crocodilo, limpando-os, em uma relação de protocooperação".*	**Interpretação 1**: *"Informações a respeito de notícias falsas e seus males, um problema vivenciado comumente nos dias de hoje".*
Interpretação 2: "O passarinho 'escovar' os dentes do crocodilo, pois não tem como haver uma escovação. O título não se trata de algo literal, é figurativo. E a questão dele dizer que nenhum biólogo jamais viu isso".	**Interpretação 2:** "O título e o subtítulo passam uma ideia de os pássaros limparem a boca dos crocodilos. Como ele vive embaixo d'água, muitos restos de comida e outras substâncias ficam presas entre os dentes e podem incomodar. Assim, os pássaros almoçam e os crocodilos ficam sem incômodo".	**Interpretação 2:** "Uma explicação sobre a questão de os pássaros 'escovarem' os dentes de um crocodilo, se é verdade e como o mesmo não mata o pássaro. É um conhecimento a mais sobre determinado assunto e ajudará a observar e procurar mais sobre os assuntos".

Fonte: Os autores, 2026.

Com base nos fragmentos, observa-se que as predições dos alunos se baseiam (i) em experiências a um fato não confirmado, como ocorre com as *fake news*, e (ii) ao conhecimento prévio sobre a relação amigável improvável dos crocodilos com os pássaros. Nesse momento de antecipações, o leitor recorre à sua experiência de mundo e passa a estabelecer relações com os dados linguísticos evocados pelo texto. Daí o vínculo fundamental que não se deve desprezar entre leitor–texto–autor.

Já na atividade de leitura, os alunos foram orientados a ler as questões norteadoras antes da leitura do texto, pois, dessa forma, poderiam selecionar informações relevantes, o que lhes permitia avaliar se as previsões realizadas na pré-leitura se confirmariam ou não. As pressuposições, nesse sentido, conduzem a compreensão do que se lê, e esse controle, assim como a regulação da leitura, de acordo com Solé (2014), determinam os objetivos a serem alcançados. Isso porque as verificações das hipóteses decorrem da observação de indicadores textuais, legitimando a construção de uma interpretação possível. Trata-se, portanto, de um processo cíclico e dinâmico de elaboração, verificação e (re)interpretação de hipóteses.

As questões que nortearam a atividade em questão foram as seguintes:

Quadro 3: Leitura do Texto.

1. Com quais estratégias argumentativas o autor desmente a fake news abordada no texto?
2. Embora o texto não diga explicitamente, é possível inferir, pelo contexto da reportagem e por determinadas pistas linguísticas, qual é a formação do autor. Identifique-a, justificando sua resposta.
3. Observe as aspas presentes no subtítulo, no 4º e no 10º parágrafo, respectivamente, e aponte a razão discursiva para cada uso.
4. Pense sobre as hipóteses que você fez anteriormente e, relacionando-as ao que você leu, escreva a que conclusões a você chegou sobre a circulação recorrente das chamadas fake news no âmbito social.

Fonte: Os autores, 2026.

Cabe ressaltar que a reportagem convoca o leitor a refletir sobre as informações veiculadas como verdadeiras, tendo como base a primeira notícia falsa de que se tem conhecimento: a de que pássaros escovam os dentes de crocodilos. O autor esclarece o mal-entendido por meio de discursos de autoridade no assunto, alertando para a impossibilidade do fato em questão, já que o vídeo citado como referência para justificar a notícia é, na verdade, um comercial de chicletes.

No Quadro 4, sintetizam-se as interpretações registradas pelos alunos.

Quadro 4: Respostas da atividade de leitura.

ATIVIDADE DE LEITURA	
QUESTÃO 1	**QUESTÃO 2**
Interpretação 1: "O autor recorre a discursos de autoridade no assunto, argumenta e contra-argumenta no desenvolvimento do texto, mencionando diversos especialistas para defender seu ponto de vista".	**Interpretação 1:** "Possivelmente o autor atua na área de jornalismo, pois em um parágrafo ele diz debater com a editora sobre uma reportagem sobre seleção natural que sairá futuramente".
Interpretação 2: "No parágrafo 8, ele diz 'só que aí fui procurar vídeos da cena, e eles não existiam'. A estratégia usada pelo autor foi pesquisar por especialistas para afirmar que era mentira".	**Interpretação 2:** "Sua formação pode ser em biologia, pois ele diz preencher sua grade de disciplinas em outro departamento, além de dominar muitos assuntos sobre biologia. Além disso, o autor diz no texto 'Ele era até biólogo. E é aí que ele aparece de novo na minha vida'".

QUESTÃO 3	QUESTÃO 4
Interpretação 1: "As aspas do subtítulo mostram que 'escovar' está no sentido figurado, e não no sentido literal. As do 4º parágrafo mostram uma frase do 2º livro de Heródoto. E no último paragrafo, as aspas indicam uma frase sem autoria específica, isto é, uma fala geral".	**Interpretação 1:** "Podemos concluir que as fake News, pautadas ou não em acontecimentos reais, tendem a repercutir facilmente no âmbito social pelo fato de possuírem argumentos que, de certa forma, expressam uma realidade. Isto acaba sendo um problema enorme, por serem notícias de cunho enganoso, tomando lugar das verdadeiras informações".
Interpretação 2: "No subtítulo, o autor fala de algo que não é literal. No 4º parágrafo, ele cita uma frase de Heródoto. No último parágrafo, as aspas indicam uma ideia de um pensamento geral".	**Interpretação 2:** "É necessário pesquisar depois de ver ou ler algo, sempre procurar mais sobre o assunto e não dizer que é verdade sem ter certeza. Precisa-se ter o interesse de ir mais a fundo no que está lendo ou vendo".

Fonte: Os autores, 2026.

Embora os padrões de interpretação tenham apontado certa semelhança nos registros, a questão 2 apresentou divergência na interpretação dos informantes. O dissenso decorre de fragmentos do texto que conduzem às concepções alvitradas. No primeiro momento, o autor parece declarar a sua relação com Heródoto graças à Biologia ("Ele era até biólogo. E é aí que ele aparece de novo na minha vida").

Em outros dois trechos posteriores, o autor deixa pistas linguísticas que apontam para o seu ofício de jornalista. O primeiro indício é a afirmação de já ter sido feita uma reportagem sobre Heródoto, disponibilizando o *link* para o novo texto[5]. O segundo indicativo textual é o registro de uma relação prévia com os editores da revista Superinteressante[6]. Ainda que as duas acepções pareçam plausíveis, não foram encontradas referências quanto à formação do autor em Biologia, apenas em Jornalismo.

A atividade subsequente à leitura da reportagem permitiu a reflexão e a discussão do conteúdo lido a partir da observação de fatores como a constatação de diferentes perspectivas sobre o assunto, a finalidade de um texto sobre as *fake news* no âmbito social, quais soluções a curto,

[5] O hiperlink aparece sublinhado no texto da seguinte forma: "Heródoto, em seus nove livros, inventou metade dos cursos de humanas. Viajou todo o mundo conhecido relatando o que via. E me rendeu uma matéria muito legal" (Superinteressante, 2018).

[6] Fragmento: "Era uma história tão boa que eu e os editores batemos o martelo: ela precisava entrar em uma reportagem sobre seleção natural [...]" (Superinteressante, 2018).

médio e longo prazo poderiam resolver o problema em questão, entre outros tópicos. Nesse momento, sintetiza-se, de maneira crítica, o sentido global da leitura, atribuindo-lhe as impressões construídas nesse processo.

A seguir, expõe-se o questionamento que conduziu o debate e seus desdobramentos no momento da pós-leitura.

Quadro 5: Atividade de pós-leitura.

1) Com base em suas verificações (confirmadas ou refutadas) sobre o texto lido, o que pode ser feito para evitar que as fake news tomem proporções virais no meio em que você vive?

Fonte: Os autores (2026).

O quadro 6 expõe a súmula dos padrões de interpretação registrados pelos alunos.

Quadro 6: Atividade pós leitura.

ATIVIDADE PÓS LEITURA
Interpretação 1: "Antes de compartilhar qualquer coisa, buscar em outros meios de comunicação outras informações que confirmem o que foi dito, além de observar os dois possíveis lados da informação. Se isso fosse feito com mais frequência pelas pessoas, as fake news não tomariam as proporções que tomam". **Interpretação 2**: "Procurar sempre informações mais apuradas sobre o assunto. Nunca compartilhar sem ter a certeza da veracidade dos fatos. Quanto mais sensacionalistas forem as chamadas, mais fortes serão as chances de se tratarem das chamadas fake news".

Fonte: Os autores, 2026.

Pelo exposto, observa-se que a discussão, após a leitura do texto, permite situar o leitor quanto ao que foi construído no processo de progressão de informações. É o momento de análise e de julgamento do conteúdo lido, já que é possível (re)pensar sobre o que foi oferecido ao leitor e o que ele próprio incorpora, em termos de conhecimentos prévios, ao texto. Assim como antes e durante o processo de leitura, este é também um momento de proximidade entre os três elementos primordiais para compreensão de textos: leitor-texto-autor, em uma relação intrínseca e dialógica.

A atividade, mediada por tecnologias digitais, possibilitou a articulação de conhecimentos que viabilizaram a produção de hipóteses e a verificação dessas hipóteses de forma reflexiva, crítica e participativa. Os discentes, ao acessarem a reportagem com o celular, puderam se inserir em diversos contextos de buscas por informações que embasassem as su-

as crenças iniciais. A disponibilidade de hiperlinks mobilizou investigações de temas relacionados, além de tornar possível a discussão de ideias a partir de diferentes perspectivas. Esse 'movimento pendular' da leitura evidencia que o fluxo informacional não partiu apenas do texto para o leitor, e sim, de forma intercambiável, das interações estabelecidas entre as experiências acionadas do leitor e as informações do texto fornecidas pelo autor.

Portanto, conclui-se que a prática guiada de compreensão leitora, evidenciada neste relato, promoveu a inferência, a análise e a elaboração de interpretações fundamentadas, preparando o leitor para lidar, de forma crítica, com informações complexas e potencialmente enganosas, como as *fake news*, em um ambiente digital.

5. Considerações finais

Pelo exposto, observou-se que a aplicação de estratégias de leitura para a formação de um leitor proficiente exige um sujeito ativo e com propósitos bem definidos, mesmo antes do processo leitor. Isso ocorre porque, embora se preconize o contrário, a compreensão leitora não é uma tarefa fácil, natural ou até mesmo espontânea. Em direção oposta a essa ideia, ler e compreender os sentidos de um texto são empreitadas mentais complexas que contemplam fatores não apenas cognitivos, mas também sociais, sendo, portanto, atividades aprendidas.

No contexto educacional, os alunos devem ser direcionados para a utilização de estratégias de seleção, antecipação, ativação de conhecimentos prévios, inferência e verificação, tanto para confirmação quanto para refutação das hipóteses levantadas. Tais atribuições permitem a construção de sentidos por um leitor ativo, crítico e autônomo em suas intenções frente à leitura. Esse leitor se sente participante do processo, não apenas um coletor de informações, mas um construtor de significados para o texto.

Nesse cenário, não se pode negar os novos comportamentos leitores em razão dos aparatos tecnológicos que permeiam o âmbito social. Sendo parte constitutiva das relações sociais, as tecnologias de comunicação e informação reivindicaram, em novos ambientes, outras formas de interação por meio da leitura e da escrita. A esse respeito, destacam-se os suportes digitais, materializados em uma estrutura tão física quanto virtual de modo a comportar os gêneros textuais. É o caso, por exemplo, dos

smartphones dos alunos envolvidos neste trabalho: dispositivos móveis conectados à internet, sem os quais esta atividade de compreensão leitora não teria ocorrido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOTTENTUIT JUNIOR, J.; GOMES, R. Tecnologias móveis: o uso do celular como suporte para a educação. *Revista Educaonline*, v. 7, p. 101-15, 2013.

EVANS, V. *A glossary of cognitive linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007.

GABRIEL, R. Como o milagre da leitura é possível? Investigando processos biológicos e culturais da emergência de sentidos durante a leitura. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 16, n. 3, p. 603-16, Tubarão-SC, set./dez. 2016.

GOODMAN, K. *Reading, writing, and written texts: a transactional sociopsycholinguistic view*. In: RUDDELL, R.B.; RUDDELL, M.R.; SINGER, H. (Orgs). *Theoretical models and processes of reading*. 4. ed. Newark: International Reading Association, 1994. p. 1093-130.

GOODMAN, K. Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, v. 6, n. 4, p. 126-35, 1967.

KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: ____. (Org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 15-61

LEITE, B. *Caracterizando suporte digital e gêneros textuais em dispositivos fixo e móvel*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. 183fl.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MATTAR, J. Interatividade e aprendizagem. In: FORMIGA, M.; LITTO, F. *Educação a distância*: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009.

REIS, H.; BENCHIMOL, G. Pesquisa na educação básica: contribuições para o enfrentamento das fake news. *Redoc*, v. 7, n. 2, p. 89-101, Rio de Janeiro, jan./abr. 2023.

RUMELHART, D. E. *Toward an interactive model of reading*. In: DORNIC, S. (Ed.). *Attention and performance VI*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1977. p. 573-603.

SMITH, F. *Understanding reading*: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read. 4. ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1982.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad. de Claudia Schilling. Revisão técnica de Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

SUPERINTERESSANTE. *Eu (quase) caí na primeira fake news da história*. Foi Heródoto que escreveu. 2018. Disponível em: https://super.abril.com.br/blog/supernovas/eu-quase-cai-na-1o-fake-news-da-historia-foi-herodoto-que-escreveu. Acesso em: 11 fev. 2026.

VERGNANO-JUNGER, C. Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da internet. *Calidoscópio*, v. 8, n. 1, p. 24-37, jan./abr. 2010.

_____. Leitura na sociedade da informação e formação de professores: um olhar sociocognitivo. In: BAALBAKI, A.; CARDOSO, J.; ARANTES, P.; BERNARDO, S. (Orgs). *Linguagem*: teoria, análise e aplicações (8). Rio de Janeiro: UERJ / Programa de Pós-graduação em Letras, 2015. p. 13-28

ENTRE MEMÓRIAS E IDENTIDADES: A MIGRAÇÃO DE AKUNNA NO CONTO "NO SEU PESCOÇO" (2009), DE CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE

Danielle Reis Araújo (UERJ)
dannyreisaraujo@gmail.com

RESUMO

O presente artigo visa à análise do conto "No seu pescoço" (2009), de Chimamanda Ngozi Adichie, a partir das categorias de identidade, memória e deslocamento em narrativas subalternas negras. Busca-se refletir sobre a marginalização da mulher negra em uma sociedade de valores eurocêntricos, destacando como os discursos pessoais revelam múltiplas vozes de resistência. Para tanto, recorre-se à teoria e crítica femininas (Spivak, 1988; Bonnici, 2007; Zolin, 2009; 2010; Rossini, 2016; Veiga, 2020), às discussões sobre memória e identidade (Cuche, 1999; Pollak, 1992; Arfuch, 2002) e aos Estudos Culturais (Hall, 1992; Canclini, 1997; Glissant, 2005), a fim de evidenciar os obstáculos enfrentados por figuras femininas negras diante da opressão étnica, biológica e social em contextos hegemônicos.

Palavras-chave:
Deslocamento. Identidade. Memória.

ABSTRACT

This article analyzes Chimamanda Ngozi Adichie's short story "On your neck" (2009) through the categories of identity, memory, and displacement in Black subaltern narratives. It seeks to reflect on the marginalization of Black women in a society with Eurocentric values, highlighting how personal discourses reveal multiple voices of resistance. To this end, we draw on feminist theory and criticism (Spivak, 1988; Bonnici, 2007; Zolin, 2009; 2010; Rossini, 2016; Veiga, 2020), discussions on memory and identity (Cuche, 1999; Pollak, 1992; Arfuch, 2002), and cultural studies (Hall, 1992; Canclini, 1997; Glissant, 2005) to highlight the obstacles faced by Black female figures in the face of ethnic, biological, and social oppression in hegemonic contexts.

Keywords:
Displacement. Identity. Memory.

1. Introdução

Ao longo da história, as pessoas negras têm sofrido violência, opressão e silenciamento em vista dos valores eurocêntricos que comandam as diversas sociedades no mundo. Nesse sentido, tomando isso como fator inerentemente central, o presente trabalho compõe uma análise do conto "No seu pescoço" (2009), de Chimamanda Ngozi Adichie, uma

escritora feminista negra, nascida na Nigéria e reconhecida como uma importante produtora da literatura anglófona africana.

Tendo em vista o lugar de subalternidade do público feminino, sobretudo da mulher negra na sociedade, entendemos que essas vozes são oprimidas e, por vezes, silenciadas na história (Veiga, 2020). Dessa forma, ao analisar uma obra de autoria feminina negra que retrata, ainda que ficcionalmente, vivências e experiências singulares desses sujeitos, evidencia-se não apenas a narrativa da história pela ótica da "oprimida" – marcada pela denúncia –, mas também um relevante testemunho de memórias sociais. Percebemos, então, que a narrativa individual, em sua elaboração, abre caminhos para se pensar o discurso coletivo (Pollak, 1992).

Levando em consideração o conto "No seu pescoço" (Adichie, 2009), observamos a apresentação e desenvolvimento da trajetória de uma personagem subalternizada por ser uma mulher negra de origem africana. A narrativa progride a partir do deslocamento entre continentes feito por Akunna, a fim de conquistar melhores condições de vida, acontecimento que configura o ponto de partida e o evento primordial para a construção do enredo. Desse modo, a obra em questão carrega consigo uma representatividade simbólica ao repercutir, por meio da escrita feminina negra, memórias individuais e coletivas de identidades subalternas. A análise aqui proposta, assim, permeia um viés etnográfico à medida que traz à tona questões de memória, identidade e deslocamento no que diz respeito à poética da diversidade.

Este artigo analisa o conto *"*No seu pescoço" (2009), de Chimamanda Ngozi Adichie, a partir das relações entre identidade, memória e deslocamento na experiência de mulheres negras em contextos eurocêntricos. Para tanto, organiza-se em três partes: na primeira, revisitamos epistemologias da escrita de mulheres negras no âmbito da poética da diversidade, mobilizando críticas feministas, culturais e estudos sobre memória e identidade; na segunda, desenvolvemos uma leitura caleidoscópica do conto, evidenciando como a trajetória de Akunna expressa processos de subalternização e resistência; por fim, nas considerações (in)conclusivas, ressaltamos os alcances e limites da análise, sem pretender esgotar as interpretações possíveis da obra.

2. Revisitando algumas epistemologias da escrita de mulheres negras no contexto da poética da diversidade

Com o intuito de produzir uma análise concisa e crítica a respeito do conto "No seu pescoço" (2009), de Chimamanda Ngozi Adichie, foram selecionados para este trabalho referenciais teóricos que abordassem questões acerca dos seguintes tópicos: (1) teoria e crítica femininas e subalternidade negra (Spivak, 1988; Bonnici, 2007; Zolin, 2009; 2010; Rossini, 2016; Veiga, 2020); (2) reflexões sobre memória e identidade (Cuche, 1999; Pollak, 1992; Arfuch, 2002); e (3) estudos culturais (Hall, 1992; Canclini, 1997; Glissant, 2005).

Nesse sentido, com base nas teorizações elencadas, será proposto um levantamento das contribuições dos estudos assinalados diante da abordagem dos aspectos supracitados nos objetivos que permeiam a leitura aqui desenvolvida do conto. Procedemos, então, à abordagem da obra com vistas a salientar a maneira como esta perpassa por questões de identidade, alteridade e memória diante de conflitos e tensões vivenciados no choque cultural da migração.

O diálogo, em sua composição, pressupõe, necessariamente, uma comunicação clara entre um emissor e um receptor. Caso não haja algum desses agentes, ou se houver uma obliteração desse canal comunicativo, não é possível que se efetive tal prática. Compreendemos, assim, que os sujeitos sem 'voz', tomando por base a visão de Spivak (1988), corresponderiam justamente aos indivíduos que são silenciados pelas forças hegemônicas em vista de suas condições sociais, culturais, políticas ou físicas. Nessa perspectiva, notamos que os subalternizados perdem suas vozes à medida que não são ouvidos e não por não possuírem a capacidade da linguagem ou, ainda, por não falarem.

Retomando Spivak (1988, p.14), ressaltamos que "a tarefa do intelectual pós-colonial deve ser o de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido(a)", de modo que suas vozes sejam levadas em consideração dentro da sociedade. Ademais, a autora demarca o lugar de fala feminino como um lugar periférico, em vista das questões de gênero, situando que "se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito feminino está ainda mais profundamente na obscuridade" (Spivak, 1988, p. 15).

Levando em consideração as questões de gênero para De Lauretis (1994), notamos as limitações que, ocasionalmente, o conceito da dife-

rença sexual ocasiona. Duas das principais problemáticas são: (1) encerrar as concepções críticas do feminismo a uma contraposição universal do sexo que segrega biologicamente as mulheres e os homens, configurando-os como sujeitos monolíticos; e (2) resgatar os alcances epistemológicos do pensamento feminista envolto do patriarcalismo estrutural.

Embora "o sujeito assum[a] identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificados ao redor de um 'eu' coerente" (Hall, 1992, p. 13), o olhar discriminatório, eventualmente, reduz as minorias a indivíduos análogos, não cabendo a eles uma heterogeneidade, algo que se torna completamente limitador e que contribui para o silenciamento dos mesmos. Percebemos, então, a partir das ponderações de De Lauretis (1994), que, sendo os sujeitos híbridos, há a necessidade de se situar essas diferenças, quer sejam sociais, culturais ou identitárias. Dessa maneira, ao considerar a subalternidade imposta às mulheres, é necessário compreender a diversidade desse público, de modo a entrever caminhos para englobar os aspectos convergentes e divergentes de suas trajetórias individuais e coletivas.

Na contemplação histórica das sociedades, atentamos ao fato de que o público feminino, diversas vezes, foi inferiorizado nas esferas políticas, sociais e culturais, tendo sua voz silenciada em detrimento do poderio masculino. Subalternizadas pela política do patriarcalismo, que visava pôr em xeque as suas competências físicas e intelectuais, as mulheres tiveram seus direitos e, sobretudo, liberdade limitadas (Rossini, 2016).

É possível perceber, ainda, na literatura contemporânea, no que configura o protagonismo feminino em narrativas, espólios de um olhar discriminatório e um afastamento na recepção dessas produções. Ademais, cabe pensar também na maneira como obras escritas por mulheres negras são recebidas na sociedade, uma vez que se tratam de produções realizadas por um público subalternizado étnica, biológica e socialmente, em vista das questões discursivas de manutenção ideológica do poder.

Com o crescimento de discursos e ações em prol da igualdade social entre os gêneros, engendrou-se o movimento feminista, que repudia os desequilíbrios de poder (e.g. políticos, sociais e culturais) entre homens e mulheres e a dominação sexista (Bonnici, 2007). A desconstrução das ideologias de gênero preexistentes na sociedade alcançou a literatura, possibilitando o questionamento às falas hegemônicas e a problematização dos cânones literários – discussão que vai de encontro com a compo-

sição do sistema literário[7], segundo Cândido (2013), ao contestar quem são os produtores e os receptores dos conteúdos de literatura. Apesar disso, conforme aponta Zolin (2009), o feminismo não assegura a equidade entre os sexos, apenas contribui para o direito da mulher de ter seu espaço dentro da sociedade e, assim, possibilita uma literatura a partir da ótica feminina, embora esta, em alguns casos, ainda seja subalternizada.

A interseccionalidade, em seu sentido amplo, engloba as maneiras pelas quais os "sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras" (Crenshaw, 2002, p. 177, *apud* Veiga, 2020, p. 8). Tais condições de opressão social, ao se levantarem em conformidade com outros agentes que visam determinar a diferença, corroboram para a ideação de um "indivíduo multidimensional" (Cuche, 1999), distanciando uma categorização da subalternidade em caixas. Cabe pensar, então, em um sujeito que pode ser marginalizado simultaneamente diante de seu gênero, raça, sexualidade, geração etc, como a exemplo do conto uma mulher negra, pobre e estrangeira.

Na medida em que a concepção de um indivíduo detentor de uma identidade monolítica se desconstrói, abrem-se caminhos para a depreensão das identidades plurais e diversificadas (Hall, 1992; Glissant, 2005). No entanto, por vezes, o olhar discriminatório ofertado pela cultura dominante aloca os sujeitos subalternos na mesma categoria, universalizando suas condições e, assim, reduzindo-os a seres homólogos e unívocos. Dessa maneira,

> [...] todo o esforço das minorias consiste em se reapropriar dos meios de definir sua identidade, segundo seus próprios critérios, e não apenas em se reapropriar de uma identidade, em muitos casos, concedida pelo grupo dominante. Trata-se então da transformação da hetero-identidade que é frequentemente uma identidade negativa em uma identidade positiva. Em um primeiro momento, a revolta contra a estigmatização se traduzirá pela reviravolta do estigma. (Cuche, 1999, p. 190)

A cultura, sendo uma manifestação de bens simbólicos materiais e imateriais de uma sociedade, agencia um claro conflito entre as forças hegemônicas e os subalternos, sendo esses últimos os dominados. Entendendo que o processo cultural está em constante reelaboração (Canclini, 1997), atentamos à questão do hibridismo presente nessas relações anta-

[7] Constituído por "um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes do seu papel; um conjunto de receptores, formando os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor, (de modo geral, uma linguagem, traduzida em estilos), que liga uns aos outros" (Cândido, 2013, p. 23).

gônicas de poder. Ademais, como aponta Cuche (1999), convém, também, verificar a distinção entre as noções de cultura e de identidade cultural, uma vez que

> [...] a cultura pode existir sem consciência de identidade, ao passo que as estratégias de identidade podem manipular e até modificar uma cultura que não terá quase nada em comum com o que ela era anteriormente. (Cuche, 1999, p. 176)

Debruçando-nos sobre a narrativa de um sujeito cultural que fala de si, por meio do pacto autodiegético, ou de sua condição por meio do outro (personagem construído), obtemos não só as memórias individuais demarcadas pela construção do relato, antes, há um resgate das memórias coletivas delineadas pelo discurso que, embora individual, carrega uma polifonia transcendental ao sujeito que narra (Pollak, 1992; Arfuch, 2002). À vista disso, faz-se oportuna a consideração de Pollak (1992) que enquadra a memória como: (1) um fenômeno constituído por pessoas/personagens; (2) uma herança social, cultural e antropológica; (3) um proponente a ser construído individual e coletivamente; (4) um evento seletivo, ou seja, não há um registro fiel de todos os acontecimentos da vida de um sujeito; (4) um elemento que corrobora ao sentimento de identidade; (5) um valor que, conjuntamente à noção de identidade, pode entrever disputas sociais e políticas.

Tais considerações a respeito de identidade, memória e construção sociocultural, assim como o caso dos conflitos de poder entre as camadas hegemônicas e subalternas, serão levados em consideração na análise do conto "No seu pescoço" (Adichie, 2009).

3. Leitura caleidoscópica de "No seu pescoço" (2009), de Chimamanda Ngozi Adichie

De certa maneira, a literatura ficcional sempre teve como um de seus fundamentos retratar esteticamente aspectos socioculturais de indivíduos por um meio ficcional. Nessa perspectiva, ao circunscrever memórias sociais individuais e coletivas com um caráter fantasioso, o autor de uma narrativa delineia caminhos que possibilitam pensar um espaço em que cabe também o real (Piglia, 2014).

Ao concebermos personagens de obras literárias (e.g. romances e contos), podemos compreender as características empregadas a eles, tanto físicas, quanto da personalidade, às concepções ideológicas de seus papeis na sociedade. No caso da representação feminina, notamos que o

percurso narrativo de tais figuras é descrito de maneira semelhante às suas condições no mundo, ou seja, demostra a subalternidade em que esse grupo se insere. Nessa perspectiva, emerge a figura de Akunna, personagem principal do conto "No seu pescoço" (Adichie, 2009) a ser analisado nesta seção, uma mulher negra nascida na África prestes a reinventar seu destino.

No que configura a ideia de Nancy (2016) acerca das múltiplas leituras de um texto, percebe-se a possibilidade de três tipos de leitura: (1) informativa; (2) embarcada; e (3) típica de um pesquisador. Sendo essas complementares entre si, possibilitam o encontro do escrito com o leitor de modo plural, o que se faz perceptível através da abordagem do conto "No seu pescoço" (2009). Este relato apresenta características informativas e pode ser analisável por uma perspectiva investigativa e crítica.

Logo no início do conto, percebemos uma visão idealizada da América do Norte como o lugar de progresso e ascensão social, não à toa a personagem principal da história realizará uma "migração transnacional" (Spivak, 1988) para este continente. Tanto para Akunna quanto para sua família, que possuíam vidas simples e pobres[8], a possibilidade de migrar da África para os Estados Unidos correspondia a uma oportunidade única e indispensável, dadas as vantagens pelas quais acreditavam fortemente que imigrantes poderiam receber em outro país.

Podemos perceber que, de acordo com o círculo social de Akunna, bastaria a garota colocar seus pés nos Estados Unidos para em um mês conquistar uma casa e um carro, algo que, na realidade, não ocorreria com tanta facilidade, nem em tão pouco tempo. No entanto, a ida para o país de "primeiro mundo", que gerava a sensação utópica do ganho de um prêmio inenarrável, distanciava, em certa medida, a dimensão dos obstáculos de se viver em um novo mundo, distante de sua família e de sua terra natal.

Ademais, as passagens que se seguem demonstram a disparidade entre as convicções de antes e depois da migração. Assim, as primeiras impressões e os impactos da chegada de Akunna nos Estados Unidos não ocorrem de maneira positiva, como antes ela havia acreditado. Há uma recepção, por parte dos norte-americanos, pouco amistosa e incutida de

[8] Situação que pode ser exemplificada pela seguinte passagem: "Batalhões deles entraram no quarto em Lagos que você dividia com seus pais e três irmãos, apoiando-se nas paredes sem pintura porque não havia cadeiras para todos" (Adichie, 2009, p. 106).

preconceitos, em vista de ela ser africana. Adichie (2009) exibe algumas passagens que transmitem as discriminações de cunho racista, xenofóbico e classicista sofridas pela personagem principal. Destacamos uma exemplificação a seguir:

> Elas perguntaram onde você tinha aprendido a falar inglês, se havia casas de verdade na África e se você já tinha visto um carro antes de vir para os Estados Unidos. Olharam boquiabertas para o seu cabelo. Ele fica em pé ou cai quando você solta as tranças? Elas queriam saber. Fica todo em pé? Como? Por quê? Você usa pente? Você sorria de um jeito forçado enquanto elas faziam essas perguntas. (Adichie, 2009, p. 107)

Arquitetados na narrativa, os discursos estereotipados, ofertados a imigrantes africanos nos Estados Unidos, atendem a visões essencialistas e simplistas desses sujeitos, uma vez que, em prol das forças hegemônicas e da ratificação de tendências eurocêntricas, são considerados subalternos (Veiga, 2020). É perceptível, também, a divisão social entre eles (norte-americanos) e outros (imigrantes africanos) que a autora demarca no conto, dada a constante readequação dos subjugados para se encaixarem nos padrões "americanos". Explicitado na fala do tio de Akunna, "o truque era entender os Estados Unidos, saber que, ali, é dando que se recebe. Você dava muito, mas recebia muito também" (Adichie, 2009, p. 107).

Ao ser assediada por seu tio, Akunna passa por uma reviravolta em sua vida nos Estados Unidos. Tal episódio, exposto no conto, evidencia uma exemplificação de agressão promulgada por uma visão sexista da mulher presente, ainda, na sociedade (Bonnici, 2007). Expondo, pela visão de um personagem masculino, que "as mulheres espertas faziam isso o tempo todo" (Adichie, 2009, p. 107), a autora revela o lugar de inferioridade em que a mulher se encontra, à medida que, em uma ótica de mundo machista, a mulher teria que se "vender" e ser submissa aos homens para conquistarem seu espaço no mundo (Zolin, 2009). Recomendação, no conto, que vem acompanhada da justificativa: "Como você achava que aquelas mulheres com bons salários em Lagos conseguiam aqueles empregos? E até as mulheres em Nova York?" (Adichie, 2009, p. 107).

Após o fatídico episódio, a personagem se vê diante de uma situação de impasse. Sozinha em outro continente, sem um lugar para onde ir, habitando um mundo que não é o seu e sem se render à exploração, Akunna retira-se do único local que havia abrigado. Sem dinheiro, ela não continua seus estudos, objetivo de sua migração, e, assim, inicia uma nova fase em sua jornada nos Estados Unidos: empregada assalariada vi-

vendo em um "quartinho minúsculo com tapete manchado" (Adichie, 2009, p. 108).

Nessa etapa, Akunna se sente sozinha, invisibilizada e com saudade de sua família, amigos e de seu país e já não tem mais uma visão idealizada da América do Norte. A essa altura, não achava mais que tinha ganhado na "loteria do visto americano", mas que estava "presa" em uma realidade que não lhe cabia. O choque cultural estabelecido a partir das vivências da personagem contribuíram também para o saudosismo expresso, por exemplo, na passagem abaixo:

> Às vezes, ficava sentada no colchão cheio de bolotas de sua bicama e pensava no seu país — nas suas tias que vendiam peixe seco e banana-da-terra na rua, adulando os passantes para que comprassem com elas e logo gritando insultos para aqueles que recusavam; nos seus tios, que bebiam o gim nacional e espremiam suas famílias e suas vidas em apenas um cômodo; nos amigos que tinham vindo se despedir de você, se regozijando porque você havia ganhado a loteria do visto americano, confessando a inveja que sentiam; nos seus pais, que muitas vezes davam as mãos quando caminhavam para a igreja no domingo de manhã, fazendo com que os vizinhos rissem e brincassem com eles; em sua mãe, cujo salário mal dava para pagar os estudos dos seus irmãos na escola de ensino médio onde os professores davam nota dez para quem lhes passava um envelope de papel pardo. (Adichie, 2009, p. 108)

As diferenças culturais pressentidas e expostas na obra corroboram a tensão que perpassa toda a narrativa e que funcionam como uma força motriz da mesma. O fato de a personagem perceber certas distinções entre os costumes da América do Norte e da África[9] confere progressividade ao conto, uma vez que repercute na maneira como Akunna se relaciona com o ambiente a sua volta e como ela se insere neste local.

Além disso, atrelado a esse choque cultural, também é possível perceber como o essencialismo a respeito de figuras negras no ambiente norte-americano é narrado por Adichie. Esse preconceito, expresso principalmente no momento em que Akunna menciona o modo como os estadunidenses frequentemente associavam quaisquer pessoas negras a imigrantes jamaicanos, ou como exibiam falas cujas representações acerca de África centravam-se em estereótipos criados por visões eurocêntricas. Por isso, a personagem declara que "os brancos que gostavam demais da África e os que gostavam de menos eram iguais – condescenden-

[9] Como a exemplo, nos Estados Unidos as pessoas falarem abertamente de suas situações inconvenientes, desperdiçarem comida e deixarem gorjetas em mesas de restaurantes, educarem seus filhos e se vestirem de maneiras diferentes, costumes estranhos para a personagem principal.

tes." (Adichie, 2009, p. 110). Tal apreensão remonta as visões de Hall (1992) e Glissant (2005), acerca do que os autores falam sobre as concepções monolíticas das identidades impostas pelas forças hegemônicas.

Ao conhecer um rapaz em seu local de trabalho, Akunna fica estarrecida pelas amplas informações que ele tinha do continente de sua origem. Após se interessarem um pelo outro e engatarem em um relacionamento amoroso, faz-se notória as diferenças de visão de mundo que cada um tinha. Enquanto o homem interrompeu os estudos para viajar pelo mundo em busca de si, Akunna cruzou o oceano para garantir uma melhor condição de estudo e, assim, elevar o seu padrão de vida e o de sua família.

O relacionamento interracial de Akunna era visto, inclusive, como algo "anormal", como descreve a passagem abaixo:

> Pela reação das pessoas, você sabia que vocês dois eram anormais — o jeito como os grosseiros eram grosseiros demais e os simpáticos, simpáticos demais. As velhas e os velhos brancos que murmuravam e o encaravam, os homens negros que balançavam a cabeça para você, as mulheres negras com pena nos olhos, lamentando sua falta de autoestima, seu desprezo por si mesma. Ou as mulheres negras que davam sorrisos rápidos de solidariedade; os homens negros que se esforçavam demais para perdoar você, dizendo oi para ele de maneira excessivamente óbvia; os homens e mulheres brancos que diziam "Que casal bonito" num tom alegre demais, alto demais, como se quisessem provar para si próprios que tinham a mente aberta. (Adichie, 2009, p. 114-15)

Configurada por uma ótica racista, era incomum uma mulher negra africana namorar um homem branco estadunidense. A citação anterior apresenta os dois lados da moeda, à medida que essa situação repercutia negativamente tanto para os brancos, quanto para os negros que observavam o casal. Além disso, tal situação abordada no conto demonstra a segregação étnica preexistente nos Estados Unidos, em vista do hibridismo cultural, ou seja, da disputa aclarada entre as distintas culturas (Canclini, 1997).

Ao relatar que Akunna "não sabia que as pessoas podiam simplesmente escolher não estudar, que as pessoas podiam mandar na vida" (Adichie, 2009, p. 111), a autora revela as percepções da personagem validadas pelas vivências da mesma. A protagonista que nasceu em um ambiente extremamente pobre e com condições educacionais e trabalhistas desfavoráveis "estava acostumada a aceitar o que a vida dava, a escrever o que a vida ditava" (Adichie, 2009, p.111).

Em certa altura do conto, Adichie demonstra a miséria em que a família da protagonista, a exemplo de tantos outros sujeitos nascidos na Nigéria, vivia, o que justamente impulsionou a migração para os Estados Unidos. As passagens "se o senhor me vender junto com minha família, não vai conseguir comprar nem um pneu do seu carro" (Adichie, 2009, p. 112) e "seu pai [...] estava como os porcos que chafurdavam na lama no entorno do mercado. Seu pai parecia *nsi*. Merda" (Adichie, 2009, p. 113), remontam o desespero do pai de Akunna ao colidir com um veículo importado de uma pessoa rica e exibem claramente a pobreza da família da menina.

Situações como essa podem espelhar outras vivências semelhantes à de Akunna e de sua família. Assim, notamos a dimensão do conjunto de memórias individuais da protagonista, como base para se pensar memórias coletivas, uma vez que, sendo a uma mulher africana portadora de uma identidade plural, as vivências dela não se estabelecem de maneira isolada, antes repercutem outras vivências e, assim, outras vozes (Pollak, 1992; Arfuch, 2002). O próprio fato de a narrativa se estabelecer em segunda pessoa, posto que a todo momento do conto Adichie se referia a Akunna como "você", é um aspecto que naturalmente se direciona a outros sujeitos com trajetórias comuns diante desse sistema opressor.

No entanto, apesar da pobreza de Akunna em seu país de origem, a protagonista se via descontente em seu novo "lar". Ao não se encaixar em uma sociedade que a subalternizava, ela sente vontade de voltar para junto de sua família na Nigéria. O estopim para a volta foi o conhecimento da morte de seu pai, após cinco meses falecimento. Em seu retorno, a personagem não deixa claro se regressaria para os Estados Unidos ou se deixaria a "loteria do visto americano" para trás.

A leitura deste conto abre uma série de interpretações que corroboram para compreensão do percurso de imigrantes em uma sociedade em que impera uma lógica de mundo e discursos eugenistas. Nesse sentido, cabe à narrativa demonstrar o aspecto salutar desses registros, por meio da história de Akunna, a fim de se constatar problemas epistemológicos e multiculturais que figuram no mundo pós-moderno.

4. Palavras (in)conclusivas

Ao final deste artigo, não esperamos findar todas as possibilidades de análise para o conto "No seu pescoço" (2009), de Chimamanda Ngozi

Adichie, antes buscamos oferecer uma possibilidade de leitura para esta narrativa. Assim, identificamos, por meio da trajetória pessoal da protagonista da obra, Akunna, o conjunto de memórias sociais individuais e coletivas da subalternidade negra.

Após as considerações feitas na seção de referenciais teóricos e da referida análise da obra neste artigo, podemos perceber o cruzamento de narrativas plurais que corroboram à construção, sobretudo, de identidades. Desse modo, compor um trabalho que se centra na escrita de uma figura feminina negra que narra e, assim, remonta a história de uma mulher africana que possibilita resgatar o olhar do oprimido para as condições de subalternização. Nesse sentido, o conto "No seu pescoço" (Adichie, 2009) exibe um potencial de leitura capaz de revelar, por meio da denúncia, experiências e vivências, por um meio ficcional, de sujeitos à margem da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. No seu pescoço. In: ____. *No seu pescoço*. Trad. de Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico*: dilemas da subjetividade contemporânea. Trad. de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010. Título original: *Espacio biográfico*: el dilemas de la subjetividad contemporanea.

BONNICI, T. *Teoria e crítica literária feminista*: conceitos e tendências. Maringá: Eduem, 2007.

BONNICI, T. Teoria e crítica pós-colonialistas. In: BONNICI, T.; ZOLIN, Lúcia Osana. *Teoria literária*: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: EDUEM, 2009.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas*: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1997.

CUCHE, Dennys. Cultura e identidade. In: ____. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, história, testemunho. In: _____. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2006.

GLISSANT, E. *Introdução a uma poética da diversidade*. Trad. de Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora-MG: UFJF, 2005.

HALL, Stuart [1992]. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HANCIAU, Núbia. O entre-lugar. In: FIGUEIREDO, E. *Conceitos de literatura e cultura*. Juiz de Fora: UFJF/Niterói: EdUFF, p. 215-41, 2005.

LAURETIS, Teresa De. *A tecnologia do gênero*. Trad. de Suzana Funck. In: HOLLANDA, Heloisa (Org.). *Tendências e impasses*: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

NANCY, Jean-Luc. *Demanda – literatura e filosofia.* Trad. de João Camillo Penna et al. Florianópolis: UFSC; Chapecó; Argos, 2016.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, v. 5, n. 10, p. 200-12, Rio de Janeiro, 1992.

_____. *The interpretation of culture*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1988.

ROSSINI, T. N. A construção do feminino na literatura: representando a diferença. *Trem de Letras*, v. 3, n. 1, p. 97-111, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In:_____. *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000. p. 73-102

SPIVAK, Gayatri Chakravorty [1988]. *Pode o subalterno falar*?. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

VEIGA, Ana Maria. Uma virada epistêmica feminista (negra): conceitos e debates. *Tempo e Argumento*, v. 12, n. 29, e0101, Florianópolis, 2020.

ZOLIN, L. O. A literatura de autoria feminina brasileira no contexto da pós-modernidade. *IPOTESI*, v. 13, n. 2, p. 105-16, Juiz de Fora, jul./dez. 2009.

_____. *Questões de Gênero e de Representação na contemporaneidade*. Letras, v. 20, n. 41, p. 183-95, Santa Maria, 2010.

GRÊMIO QUE CRIA: "PREVENÇÃO AO ABUSO INFANTIL NA PRIMEIRA INFÂNCIA"

Marcela Pessoa Marques Ramalho (SEDUC-AL)
marcellapessoa02@gmail.com

RESUMO

O projeto "Prevenção ao Abuso Infantil na Primeira Infância" foi desenvolvido pelos alunos gremistas da Escola Estadual Francisco Leão, com foco na conscientização e prevenção do abuso infantil. Realizado no CMEI Vovó Ozona Bedá, em Rio Largo-AL, com nove visitas ao longo de nove meses, envolvendo ativamente crianças, pais e a comunidade local. Produziu resultados significativos, incluindo uma cartilha formativa baseada nos relatos das crianças. Esperamos que, através dela, crianças em situações de vulnerabilidade possam ser identificadas e ajudadas.

Palavras-chave:
Prevenção. Abuso infantil. Primeira infância.

ABSTRACT

The "Prevention of Child Abuse in Early Childhood" project was developed by students from the Francisco Leão State School, focusing on raising awareness and preventing child abuse. It was carried out at the Vovó Ozona Bedá Elementary School in Rio Largo-AL, with nine visits over nine months, actively involving children, parents, and the local community. It produced significant results, including a training booklet based on the children's stories. We hope that through this booklet, children in vulnerable situations can be identified and helped.

Keywords:
Prevention. Child abuse. Early Childhood.

1. Introdução

O projeto "Prevenção ao Abuso Infantil na Primeira Infância" foi construído a partir do interesse dos alunos gremistas da Escola Estadual Francisco Leão, localizada no bairro da Mata do Rolo, na cidade de Rio Largo-AL, em abordar a temática do abuso infantil. Em uma roda de conversa, ocorreu um momento de escuta e construção. Apesar das apreensões iniciais em lidar com um tema tão delicado, ao realizarmos um levantamento de dados na própria instituição com a equipe gestora, percebemos o quanto esse projeto seria significativo e necessário para a comunidade local, considerando que faz parte da realidade de nossos alunos.

As intervenções foram realizadas no CMEI Vovó Ozana Beda, com crianças entre quatro e cinco anos, ao longo de oito meses, iniciando em outubro e encerrando em maio. Durante esse período, testemunhamos a transição dos alunos do Maternal I para o Maternal II, todos com idades entre quatro e cinco anos. A construção do projeto foi todo realizado e construído de forma leve trazendo vídeos educativos, encenação com adaptações, rodas de conversas, brincadeiras e momentos lúdicos com as crianças, além de um momento de conscientização e prevenção com os pais, através de uma palestra com o Conselho Tutelar.

Neste projeto, buscamos ampliar o conceito de abuso para além do abuso sexual, embora seja um dos temas mais discutidos, dada a crescente incidência de casos e o impacto devastador na vida das crianças. Também nos propomos a abordar os abusos físico e psicológico, frequentemente aceitos como normais pela sociedade, especialmente durante a primeira infância, e que também acarretam consequências significativas na vida das crianças, tanto a curto quanto a longo prazo.

Dentro desse contexto, destacamos o protagonismo juvenil como uma resposta importante. O projeto Grêmio Que Cria, uma parceria entre a Secretaria da Primeira Infância (CRIA) e a Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (SEDUC), proporcionou aos estudantes gremistas uma oportunidade de abordar questões relevantes voltadas para a primeira infância. A Escola Estadual Francisco Leão foi uma das escolas contempladas nessa iniciativa, que envolveu não apenas a escolha da temática pelos próprios estudantes, mas também a participação ativa na construção e implementação do projeto, em colaboração com o Conselho Tutelar de Rio Largo.

2. O Protagonismo juvenil e a primeira infância

No processo de construção do protagonismo juvenil, é imprescindível falar sobre a primeira infância, pois ambas as narrativas estão entrelaçadas. Num tempo distante, na antiguidade e durante a idade média, a criança era vista como uma miniatura do adulto, à espera de alcançar seu pleno potencial apenas ao amadurecer. Contudo, conforme destacam Fagundes e Pereira (2018), a partir do século XVII, o olhar sobre a infância começou a se transformar, reconhecendo a singularidade de cada criança. Assim, surge um novo panorama de reflexão sobre a percepção e o papel protagonista das crianças no mundo.

Paralelamente, os jovens vivenciaram um percurso semelhante no cenário educacional tradicional. Anteriormente, a sala de aula era um espaço onde o professor detinha todo o saber, enquanto o aluno era considerado um mero recipiente vazio. Ao longo do tempo, essas concepções foram desconstruídas. O professor que antes era visto como detentor de todo o conhecimento, transformou-se em um mediador e colaborador na construção do pensamento crítico dos estudantes. Essa transição não apenas dá à aprendizagem um sentido mais profundo, mas também coloca o aluno como protagonista de sua própria trajetória educacional desde a educação infantil até o último ano do ensino médio.

Nesse contexto, trazemos o conceito de protagonismo juvenil trazidos pelos autores Canuto e Oliveira (2023):

> [...] na BNCC o ensino médio aponta o protagonismo juvenil como algo inovador, uma competência a ser desenvolvida em nossos jovens de forma a torná-los mais autônomos, como meio para ajudá-los também no planejamento de seu projeto de vida. Em outras palavras, o protagonismo juvenil reflete a capacidade do jovem de se destacar e assumir o controle de sua jornada. (Canuto; Oliveira, 2023, p. 5)

Diante dessas reflexões, iniciaremos a apresentação de nossas experiências no nosso projeto do Grêmio Que Cria. Um projeto criado pela Secretaria da Primeira Infância (SECRIA) em colaboração com a Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (SEDUC), voltado para os alunos gremistas das escolas estaduais, com o objetivo de promover o protagonismo juvenil através de intervenções na primeira infância. Nesse contexto, compartilharemos as metodologias aplicadas, os desafios enfrentados e os resultados obtidos ao longo do desenvolvimento do projeto.

Nosso intuito é inspirar outras iniciativas semelhantes e destacar a importância de investir no potencial das crianças e adolescentes. Esperamos que essas experiências sirvam como exemplo e incentivo para a implementação de novos projetos voltados para a formação cidadã e o desenvolvimento integral dos jovens alunos.

3. Sob o olhar e a escuta dos alunos gremistas: Relatos de experiência do projeto grêmio que cria: "Prevenção ao Abuso Infantil na Primeira Infância"

Primeiramente, precisamos falar sobre a escolha do nosso tema. Em princípio, eu, como professora mediadora do projeto, imaginei trabalhar a gravidez na adolescência, por ser uma realidade em nossa escola,

onde nos deparamos todos os anos com adolescentes gestantes. Entretanto, seguindo o que de fato é proposto no projeto (o protagonismo dos alunos gremistas) iniciei reuniões de escuta para a construção do mesmo e, para a minha surpresa, a temática escolhida unanimemente foi o abuso infantil na primeira infância.

Ao questionar o motivo da escolha da temática, os gremistas primeiramente expressaram o desejo de trabalhar e desenvolver o projeto com crianças, buscando uma mudança de rotina e uma nova experiência. Em segundo lugar, eles destacaram a importância de abordar a temática dentro da comunidade. Para fortalecer ainda mais a escolha do tema, o grêmio realizou uma reunião com o Conselho Tutelar da cidade de Rio Largo para orientação.

Pensando na construção do projeto e trazendo-o para a nossa realidade, ampliamos o esboço para abordar não apenas o abuso sexual, mas também os demais abusos existentes em nossa sociedade: o abuso físico e o abuso psicológico. Além dessa ampliação, foi feito um levantamento interno na escola com a gestão para verificar se a temática também representava a realidade de nossos alunos. Isso foi feito para que o projeto tivesse um significado ainda maior dentro da escola e na comunidade. Os dados coletados confirmaram a existência de casos de abuso entre os estudantes da nossa instituição, o que nos fez perceber a necessidade ainda maior de desenvolvê-lo.

Segundo Carrijo e Souza (2021), o abuso infanto-juvenil se caracteriza pelo ato de dominação em que uma pessoa mais velha, normalmente um familiar ou alguém próximo da vítima, exerce o poder de dominação sobre ela, realizando na vítima seus desejos e vontades. Esses abusos podem ser físicos, psicológicos e sexuais.

Neste contexto, é importante diferenciar o "abuso sexual" da "violência sexual". Ainda segundo os autores, "o abuso sexual é o ato realizado sem que seja necessária a existência da penetração ou a concretização da relação sexual" (Carrijo; Souza, 2021, p. 178). Já no caso da violência sexual, "é forçar sexo com um ser vulnerável" (*Idibid*., p. 178). Nesse sentido, o abuso se caracteriza pela idealização do agressor sem o ato em si (no caso do abuso sexual), enquanto a violência se caracteriza pela realização do ato.

Fazendo um levantamento de dados referente ao abuso sexual, observamos, conforme o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2022), um aumento notável nas denúncias de abuso de vulneráveis nos anos de

2019, 2020 e 2021, com a maioria das vítimas sendo meninas menores de 13 anos. As taxas de denúncia aumentaram de 53,8% em 2019 para 58,8% em 2021, representando um crescimento de 5% nos casos registrados ao longo de três anos. Essa tendência é extremamente preocupante e demanda atenção urgente, pois coloca nossas crianças e adolescentes em risco.

Ainda segundo os autores, "trezentos milhões de crianças com idades entre 2 e 4 anos sofrem regularmente castigo físico e/ou violência psicológica perpetrada pelos pais e cuidadores" (Riba; Zioni, 2022, p. 194). Isso significa que, em cada quatro crianças, três sofrem algum tipo de violência física ou psicológica.

Todos esses dados nos mostram o quão problemática ainda é a realidade de nossas crianças e adolescentes e a situação de vulnerabilidade em que estão inseridas. Mostrando uma necessidade urgente de desenvolver novas políticas públicas, assim como o de desenvolver projetos e intervenções preventivas e conscientizadoras para educadores, pais, responsáveis e as próprias crianças e adolescentes.

Nosso projeto "Prevenção ao Abuso Infantil na Primeira Infância", direcionado ao público infantil, oferece uma contribuição significativa. Diante da urgência de ações e intervenções nessa área, visando proteger e educar as crianças desde cedo, nosso projeto foi construído com base no protagonismo infantil através do olhar da criança e nas contribuições das alunas gremistas, através de seus relatos escritos em seus diários.

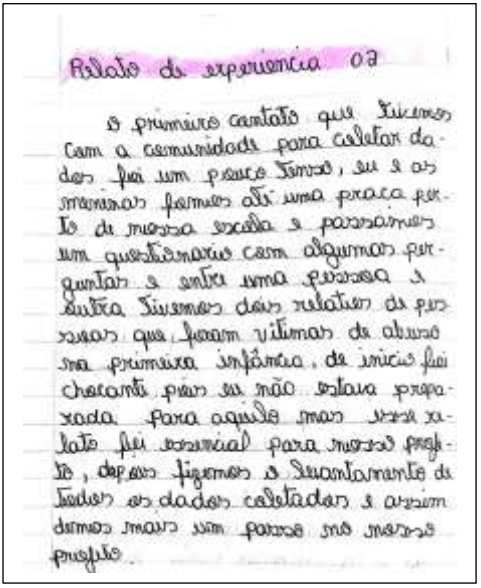
4. Colocando o projeto em prática: O desenvolvimento das nove sessões

Durante as nove sessões do nosso projeto, buscamos abordar a temática de forma sensível, através da realidade das crianças, utilizando o brincar, os recontos clássicos, os desenhos e as pinturas, sempre nas entrelinhas. Desde o início, nossa abordagem se preocupou com a sensibilidade da temática, com as crianças, assim como com a comunidade.

Na primeira sessão, iniciamos coletando dados da comunidade por meio de um questionário impresso, pois queríamos conhecer a comunidade que rodeia a nossa escola, não apenas os alunos, mas os comerciantes e moradores locais, visando explorar o nosso território e dar voz àquelas que muitas vezes não possuem. Ao todo foram realizadas 94 en-

trevistas, essas informações foram cruciais para embasar nossa pesquisa de forma quantitativa, permitindo-nos compreender melhor a realidade local em relação ao abuso infantil. Através dessa experiência, Clara Letícia e Eduarda Danielle (gremistas) ouviram dois relatos de experiências de violência e abuso na primeira infância.

Figura 1: Relato do diário da gremista Eduarda Danielle.



Relato de experiencia 03

O primeiro contato que tivemos com a comunidade para coletar dados foi um pouco tenso, ao ir as moradias fomos até uma praça perto da nossa escola e passamos um questionario com algumas perguntas e entre uma pessoa e outra tivemos dois relatos de pessoas que foram vitimas de abuso na primeira infância. de início fui chacoalhada pois eu não estava preparada para aquele mas esse relato foi essencial para nossa pesquisa, depois fizemos o levantamento de todos os dados coletados e assim demos mais um passo na nossa pesquisa.

Clara Letícia (gremista) relatou em seu diário:

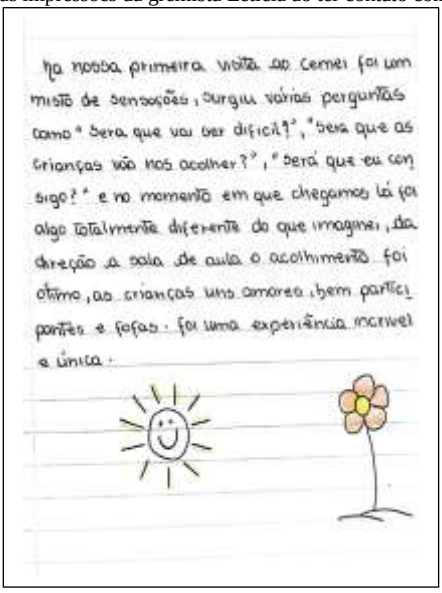
> "Ouvir esse relato de uma mulher, que quando criança foi assediada e quase abusada por um membro da sua família me deixou pasma, tanto pelo fato de ter sido com alguém próximo dela, tanto pela coragem de correr e contar o ocorrido para sua mãe no mesmo instante, foi um ato de coragem enorme de apenas uma criança, uma criança inocente, sem entendimento do aconteceu e com medo." (Carla Letícia. Relato em Diário)

De acordo com Ramos, Silva e Soares (2023, p. 272), "os casos de abuso sexual têm ligações diretas com a imagem de 'poder' que o agressor passa para as vítimas, por se tratar de ter algum grau de parentesco, sendo da família ou bem próximo da família". Ou seja, na maioria

dos casos de abuso e violência contra crianças e adolescentes, o abusador/agressor é alguém que faz parte da vivência da vítima.

Nas sessões subsequentes, iniciamos nossas intervenções com as crianças. O primeiro contato das meninas com o Centro de Educação Infantil (CMEI) Vovó Ozana Beda, localizado na Mata do Rolo, em Rio Largo, AL, foi de grande encantamento pelos espaços, pelas próprias crianças e pelo sentimento de retomada da infância, além de uma sensação de responsabilidade na execução do projeto. Neste dia, além de conhecer as crianças da turminha do 1º período B em 2023, que se tonou 2º Período A em 2024, foi entregue à direção do CMEI o termo de autorização de imagem e participação do projeto para ser enviado aos pais e responsáveis.

Figura 2: As primeiras impressões da gremista Letícia ao ter contato com as crianças.



Fonte: A Autora (2024).

Dentre os abusos a serem trabalhados com as crianças, o primeiro foi o abuso sexual. Na segunda intervenção com as crianças construímos uma espécie de "cinema", fizemos pipoca e apresentamos vídeos educativos do programa "Defende-se", que foca na proteção e autodefesa de crianças em situações vulneráveis. Após esse momento, realizamos uma

roda de conversa para saber o que elas tinham compreendido, buscando estimular, por meio da fala, as percepções das crianças. Nesses momentos de roda de conversa, o foco principal é a escuta, que, durante o nosso projeto, foi registrada para evidenciar o protagonismo da criança. Por fim, pedimos para que elas desenhassem, pois outra forma de a criança expressar os seus sentimentos é através dos desenhos.

Em complemento, dando continuidade à temática do abuso sexual, na terceira intervenção com as crianças trabalhamos o semáforo do toque. O semáforo do toque é uma ferramenta educativa que utiliza as cores do semáforo (vermelho, amarelo e verde) para ensinar às crianças sobre os diferentes tipos de toque. Toques "verdes" são toques seguros, toques "amarelos" são aqueles que podem ser confusos ou desconfortáveis e os toques "vermelhos" são toques inaceitáveis que devem ser evitados e denunciados caso aconteça.

Durante esta atividade, explicamos cada tipo de toque e encorajamos as crianças a compartilharem seus sentimentos sobre diferentes situações. Utilizamos o boneco do toque para demonstrar os conceitos de forma visual, permitindo que as crianças identificassem e classificassem os toques de acordo com as cores do semáforo. Foi muito interessante vê-las participando ativamente da intervenção. Uma das crianças, bastante ativa durante esse momento, falou:

> – Se alguém tocar em mim, eu dou um chute e saio correndo. (F., 4 anos)
> Completando a fala do Felipe, outra criança continuou:
> – Não pode guardar segredos para a mamãe. Se alguém fizer algo não legal, tem que falar, porque não foi legal. (C., 4 anos)

A escuta é essencial para reconhecer e proporcionar o protagonismo da criança em seu processo de desenvolvimento. Ao dar voz às crianças e valorizar suas opiniões, sentimentos e experiências, reconhecemos a sua individualidade e a sua contribuição para o mundo.

Para abordar outros tipos de abuso, como o abuso físico e psicológico, na quarta intervenção com as crianças, utilizamos o recurso do reconto por meio de encenações do conto "Branca de Neve e os Sete Anões", adaptado para o contexto dessas temáticas. Isso nos permitiu discutir situações problemáticas enfrentadas pela personagem, como relacionamentos tóxicos, a agressão planejada pela madrasta com o caçador e questões de consentimento. Essa abordagem proporcionou uma oportunidade para aprofundar a compreensão desses temas e promover reflexões sobre relações saudáveis e o respeito.

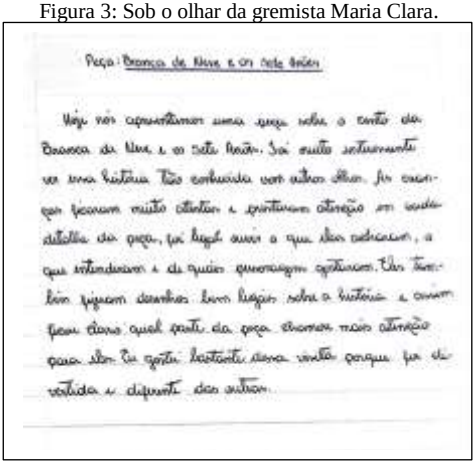
Nesse dia, foi uma experiência incrível. Convidamos outros alunos de nossa escola para participar da dramatização. Foi possível testemunhar o brilho nos olhos das crianças, assim como também nos olhos dos nossos alunos que se envolveram ativamente na intervenção, principalmente aqueles que foram convidados para participar do nosso projeto. Além da dramatização ainda teve um momento de desenhos e pinturas, onde as crianças colocaram no papel os seus personagens favoritos, esse material foi usado para a montagem de palitoches que utilizamos na quinta intervenção.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA),

> O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças. (ECA p. 29)

Em outras palavras, tanto a criança quanto o adolescente precisam ser tratados com respeito e dignidade. Conceitos ultrapassados que justificam a violência verbal e física como forma de "educação" são, na verdade, crimes, na qual o próprio ECA reconhece e questiona essa prática, por isso a importância de desenvolver ações voltadas para esses abusos.

Figura 3: Sob o olhar da gremista Maria Clara.


Peça: Branca de Neve e os sete anões

Hoje nós apresentamos uma peça sobre o conto da Branca de Neve e os sete Anões. Foi muito interessante ver uma história tão conhecida com outro olhar. As crianças ficaram muito atentas e prestaram atenção em cada detalhe da peça, foi legal ouvir o que elas achavam, o que entenderam e de quais personagens gostaram. Elas também fizeram desenhos sobre a história e assim pude ouvir qual parte da peça chamou mais atenção para elas. Foi muito bacana essa troca porque foi de verdade e diferente das outras.

Dando continuidade as nossas ações, a quinta visita com as crianças foi direcionada para que as crianças recontassem o conto da Branca de Neve, expressando suas próprias interpretações por meio de palitoches

esse momento tinha o objetivo de proporcionar um momento de criatividade. Antes de iniciar essa atividade, fizemos uma roda de conversa para relembrar a visita anterior.

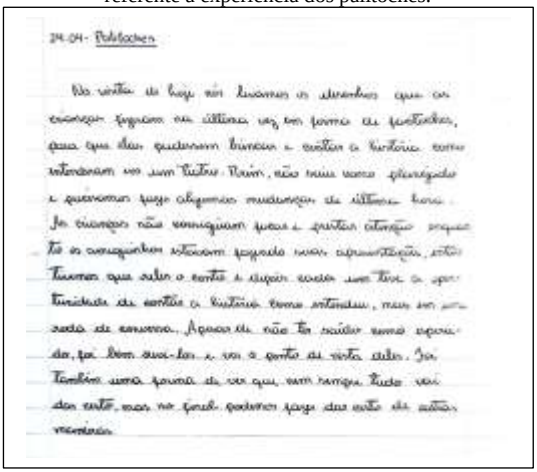
Durante a execução dessa intervenção, enfrentamos alguns desafios. As crianças ficaram encantadas com os palitoches e queriam continuar brincando com eles, o que dificultou observar e entender suas percepções individuais, já que eles não conseguiam parar para ouvir o seu colega. Mesmo com esses desafios, conseguimos realizar a atividade, obtendo alguns relatos na visão das crianças.

> "Era uma vez a Branca de Neve, ai o caçador e ela saiu correndo, depois apareceu uma bruxa e ela deu uma maça com veneno." (Pedro, 5 anos)

Vale ressaltar que realizar um projeto com crianças pequenas é um grande desafio. Muitas vezes, criamos expectativas de como aquele momento deve ser e, nem sempre, isso acontece da maneira esperada.

Nesse sentido, Rodrigues, Borges e Silva (2014, p. 282) ressaltam que "é preciso que o pesquisador esteja atento para não promover e/ou reforçar o desejo das crianças em responder aos questionamentos da forma 'correta'". Precisamos respeitar e entender que as crianças possuem uma forma de enxergar e se expressar totalmente diferente de nós. Precisamos resgatar a nossa criança interior e adentrar no universo delas.

Figura 4: Relato de experiência da gremista Maria Clara, referente a experiência dos palitoches.



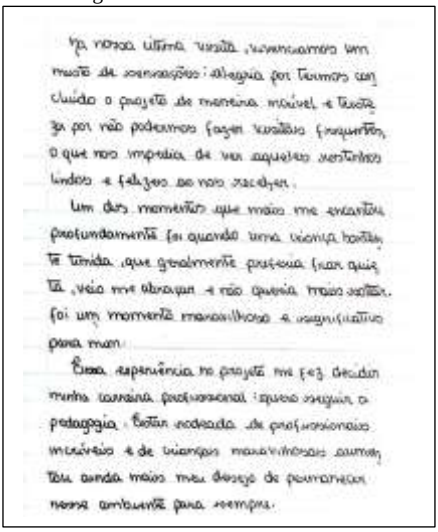
Fonte: As autoras (2024).

Por fim, a última visita ao CMEI com ações direcionadas para as crianças. Finalizamos nossas intervenções no mês de maio, que, por coincidência, é o mês de alusão ao abuso infantil. Esse encerramento com as crianças foi um momento especial.

Celebramos juntos com um bolo, a conclusão das nossas atividades e o carinho que desenvolvemos ao longo dos oito meses de projeto. As crianças estavam animadas e participaram ativamente do momento. Houve pintura no rosto com a flor que representa o abuso infantil, um símbolo importante que usamos para reforçar a mensagem de proteção e cuidado.

A conexão que criamos com as crianças e a evolução que observamos em cada uma delas nos deixaram com um sentimento de dever cumprido e a certeza de que o projeto teve um impacto significativo em suas vidas.

Figura 5: Relato da aluna gremista Letícia e o seu descobrimento na docência



Na nossa última visita, vivenciamos um mundo de sensações: alegria por termos concluído o projeto de maneira incrível, e tristeza por não podermos fazer visitas frequentes, o que nos impedia de ver aqueles sorrisinhos lindos e felizes ao nos verem.

Um dos momentos que mais me encantou profundamente foi quando uma criança bonita, tão tímida, que geralmente prefere ficar quieta, veio me abraçar e não queria mais soltar. Foi um momento maravilhoso e significativo para mim.

Essa experiência no projeto me fez decidir minha carreira profissional: eu vou seguir a pedagogia. Estou radiada de profissionais incríveis e de crianças maravilhosas como, leu ainda mais meu desejo de permanecer nesse ambiente para sempre.

Fonte: As Autoras (2024)

O descobrimento da Letícia na educação, especialmente na educação infantil, foi uma grande surpresa. O contato com as crianças e a experiência do projeto despertaram nela o interesse e o desejo de se tornar professora. O projeto "Grêmio Que Cria" sem dúvida transformou a vida

das alunas gremistas, proporcionando a elas a experiência da pesquisa dentro do espaço acadêmico ainda no ensino médio.

O fechamento do projeto se deu em duas etapas. Desde o início de sua construção, percebemos a necessidade de envolver também os pais das crianças, proporcionando um momento de conscientização e prevenção. Para isso, organizamos no dia quinze de maio de 2024 uma palestra com o Conselho Tutelar da cidade de Rio Largo, abordando o tema do abuso infantil e oferecendo espaço para debate e escuta. Como nosso projeto encerrou justamente no mês de maio, o mês de alusão ao abuso infantil, aproveitamos essa ocasião para potencializar ainda mais a temática que foi desenvolvida durante os oito meses. Assim como também foi feita a entrega do nosso produto final: um folder informativo construído com a colaboração das crianças ao longo das intervenções.

Além desse momento com os pais, também organizamos uma atividade na nossa Escola Estadual Francisco Leão. Convidamos novamente o Conselho Tutelar para promover uma discussão sobre o "Maio Laranja" com os alunos, visando divulgar o projeto para os estudantes da escola e proporcionar um momento preventivo e conscientizador. Durante essa ação, compartilhamos o folder informativo como uma forma adicional de prevenção e compartilhamento de nosso trabalho, no qual foi desenvolvido durante esses oito meses.

Fôlder

Fonte: A Autora (2024).

Através dessa iniciativa acreditamos que reforçamos o impacto significativo que o projeto teve na comunidade escolar. A realização de atividades tanto com os pais quanto com os alunos, aliada à participação do Conselho Tutelar, proporcionou um ambiente de conscientização e prevenção eficaz.

A discussão sobre o "Maio Laranja" e a distribuição do folder informativo não apenas divulgaram o projeto, mas também ampliaram a conscientização sobre o abuso infantil, destacando a importância da proteção e do cuidado com as crianças e adolescentes.

5. Considerações finais

O projeto "Prevenção ao Abuso Infantil na Primeira Infância" se revelou uma iniciativa transformadora para a comunidade escolar da Escola Estadual Francisco Leão e para as crianças do CMEI Vovó Ozana Beda. Idealizado e conduzido pelos alunos gremistas, o projeto se firmou como uma resposta necessária à realidade local, onde os casos de abuso infantil são preocupantes.

A abordagem do projeto, envolvendo atividades lúdicas e educativas, focou na escuta e no protagonismo dos alunos gremistas e das crianças, além de incluir momentos de conscientização e prevenção com os pais e a comunidade local. Essa abordagem permitiu uma compreensão ampla e profunda da temática. As intervenções realizadas ao longo de oito meses proporcionaram às crianças momentos para se expressarem e narrarem a temática através de seu próprio olhar.

A parceria com o Conselho Tutelar de Rio Largo foi essencial para a efetividade das ações, trazendo momentos de discussões e palestras. A escolha do mês de maio, alusivo ao abuso infantil, para o encerramento do projeto, potencializou a relevância das atividades e ampliou o alcance das mensagens de prevenção.

Os resultados do projeto foram significativos, não apenas em termos de conscientização, mas também no impacto direto na vida dos participantes. Os alunos gremistas vivenciaram o protagonismo juvenil, desenvolvendo papéis de liderança, responsabilidade e a construção do ser social, como no caso da Letícia, que através do projeto descobriu o desejo pela docência na área de Pedagogia na educação infantil.

A culminação do projeto com a criação e distribuição de um folder informativo, desenvolvido com a colaboração das crianças, simbolizou a união de esforços e a concretização de um trabalho coletivo voltado para o bem-estar e a proteção dos mais vulneráveis. As ações realizadas nas duas etapas de encerramento (com os pais e na escola) reforçaram a importância da continuidade dessas discussões e intervenções.

Concluímos que o projeto mostrou-se capaz de atuar na transformação social, promovendo a proteção e o desenvolvimento integral das crianças. Sem dúvida, é necessário replicá-lo em outras instituições, a fim de que mais crianças sejam salvas e protegidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2022. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 16, 2022.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

CANUTO, Mônica Barbosa; OLIVEIRA, Marcia Betania. Sentidos de protagonismo juvenil e projeto de vida na BNCC Ensino Médio. *Ensino em Perspectivas*, v. 4, n. 1, p. 1-20, Fortaleza, 2023. Disponível: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas.

FAGUNDES, Micaela Machado; PEREIRA, Rachel Freitas. *Como formar crianças leitoras? A importância da literatura infantil na perspectiva de professoras da educação infantil*. UNIPAMPA/Jaguarão, 2018. Disponível em: http://dspace.unipampa.edu.br/jspui/bitstream/riu/3347/1/MicaelaMachadoFagundes2018.pdf&gt.

RAMOS, Márcio Vitor de Moura; SILVA, Samuel Ferreira; SOARES, Douglas Verbicaro. Violência exual contra crianças e adolescentes em boa vista - roraima: estudo de caso sobre a operação arcanjo. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 10, n. 15, Palmas-TO. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/9359.

RIBA, Aline Conegundes; ZIONI, Fabiola. O corpo da criança como receptáculo da violência física: análise dos dados epidemiológicos do Viva/Sinan. *Saúde debate 46* (spe5), 27 Fev 2023Dez 2022.

RODRIGUES, Silvia Adriana; BORGES, Tammi Flavie Peres; SILVA, Anamaria Santana da. "Com olhos de criança": A metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário 27 brasileiro. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 25, n. 2, p. 270-90, Presidente Prudente-SP, maio/ago. 2014.

SOUZA, Gustavo Soares; CARRIJO, Marcos Vítor Naves. Abuso sexual e identidade do sujeito perante a teoria psicanalítica. *Diaphonía*, v. 7, n. 2, 2021. Disponível: https://e-revista.unioeste.br/index.php/diaphonia/ article/view/28489.

HIPOTAXE ADVERBIAL CONCLUSIVA NA LIBRAS

Carlos Roberto Ludwig (UFT)
carlosletras@mail.uft.edu.br

RESUMO

Este artigo analisa os mecanismos de articulação da hipotaxe adverbial conclusiva na Libras. Descreve-se como sentenças complexas são estruturadas para expressar relações de conclusão por meio da hipotaxe adverbial. A presente pesquisa questiona a dicotomia tradicional entre coordenação e subordinação, propondo que as orações conclusivas se situam no *continuum* gradiente da hipotaxe devido à sua dependência sintática e semântica. A metodologia baseia-se no Inventário Nacional de Libras, utilizando um *corpus* de entrevistas com quatro Surdos de Referência, analisado por meio do *software* ELAN. Os resultados demonstram que a Libras utiliza a articulação de orações sindéticas, marcadas por um conectivo, como o sinal prototípico ENTÃO. Da mesma forma, apresenta também o mecanismo linguístico da justaposição, no caso das orações assindéticas. Em ambos os casos, as marcações não manuais, especialmente o piscar de olhos, desempenham um papel gramatical importante na delimitação das sentenças. A pesquisa observou também que a articulação da hipotaxe adverbial conclusiva na Libras segue uma ordem icônica de eventos, assim como já observado nas línguas orais.

Palavras-chave
Libras. Marcações não manuais. Hipotaxe Adverbial Conclusiva

ABSTRACT

This article analyzes mechanisms of combining conclusive adverbial hypotaxis in Libras (Brazilian Sign Language). It describes how complex sentences are structured to express conclusion relationships through adverbial hypotaxis. This research questions the traditional dichotomy between coordination and subordination, proposing that conclusive clauses are situated on the gradient continuum of hypotaxis due to their syntactic and semantic dependence. The methodology is based on the National Inventory of Libras, using a corpus of interviews with four Deaf Reference Individuals, analyzed using the ELAN software. The results demonstrate that Libras uses the articulation of syndetic clauses, marked by a connective, such as the prototypical sign THEN. Similarly, it also presents the linguistic mechanism of juxtaposition in the case of asyndetic clauses. In both cases, non-manual markers, especially blinking at the boundary of clauses, play an important grammatical role in delimiting sentences. The research also observed that the articulation of conclusive adverbial hypotaxis in Libras follows an iconic order of events, as has already been observed in spoken languages.

Keywords
Libras. Non-Manual Markers. Conclusive Adverbial Hypotaxis.

1. Introdução

A articulação de sentenças é um recurso sintático universal, presente em todas as línguas naturais. Esse mecanismo permite criar estruturas complexas que variam em um espectro que vai da parataxe, passando pela hipotaxe, até o encaixamento. Mais do que uma simples estratégia gramatical, a articulação de orações integra sintaxe, semântica e pragmática da língua em uso.

O presente estudo foca na descrição desse processo dentro da Libras, com ênfase nas orações hipotáticas conclusivas. A análise dos dados revela que a justaposição é uma estratégia central de articulação nesta língua. Além disso, destaca-se o papel fundamental dos marcadores nãomanuais, como o piscar de olhos, que atuam diretamente como elementos conectivos na formação de sentenças complexas.

Este artigo dedica-se a discutir como se estruturam as relações de hipotaxe conclusiva na Libras. A investigação foca na justaposição e nos marcadores não manuais como as principais estratégias para conectar orações. Alinhando-se a estudos internacionais sobre diversas línguas de sinais (Cecchetto *et al*., 2017), observa-se que essas línguas de sinais priorizam recursos visuais e espaciais para formar sentenças complexas. Complementarmente, a pesquisa identifica que o sinal ENTÃO também atua como um articulador específico em determinados contextos conclusivos.

O *corpus* desta pesquisa sobre hipotaxe conclusiva provém de registros de quatro Surdos de Referência, sendo dois homens e duas mulheres. A escolha por entrevistas se fundamenta na importância de analisar a articulação de sentenças complexas em seu uso real e espontâneo. O foco da análise reside na identificação e descrição dos mecanismos de hipotaxe adverbial conclusiva presentes na sinalização desses informatnes.

2. Parataxe, Hipotaxe e Encaixamento

De acordo com Cecchetto *et al*. (2017), a articulação de orações é compreendida como um mecanismo sintático que possibilita a combinação de orações em construções complexas. Diferente da parataxe, na qual as sentenças mantêm uma relação de equidade e independência, a hipotaxe e o encaixamento são marcados por uma assimetria sintática entre as orações articuladas. Nesta perspectiva, estabelece-se uma hierarquia em

que as sentenças ocupam posições assimétricas, caracterizando o que os autores definem como um *status* de dependência mútua.

Nesse cenário hierárquico, a oração principal, frequentemente denominada sentença matriz ou "independente", possui autonomia sintática e semântica. Em contrapartida, as sentenças hipotáticas ou encaixadas, são consideradas dependentes. Isso significa que sua existência e sentido estão vinculados à relação que estabelecem com a oração nuclear, não apresentando autonomia quando isoladas do contexto da sentença matriz (Hopper; Traugott, 1993).

A presente pesquisa fundamenta-se nas terminologias de Lehman (1988) e Hopper e Traugott (1993) para descrever tais articulações. Para esses autores, a parataxe refere-se ao processo de coordenação, onde prevalece a simetria entre os elementos combinados. Nesta perspectiva teórica, a subordinação é tratada em seu sentido mais amplo, como um conceito prototípico que engloba tanto a hipotaxe quanto o encaixamento (Lehman, 1988).

A hipotaxe, especificamente, é definida como a subordinação em sentido restrito, onde orações "satélites" orbitam a sentença matriz. Desta forma, as orações hipotáticas funcionam como expansões de sentido; embora complementem a informação da oração principal, elas podem ser dispensadas sem que o sentido da oração matriz seja comprometido.

Por fim, o encaixamento distingue-se da hipotaxe por ser uma dependência interna a um sintagma. A oração encaixada não se relaciona diretamente com a sentença externa, mas sim como um constituinte de um grupo nominal ou verbal. Segundo Lehman (1988), esse mecanismo é indispensável, pois a oração encaixada é responsável por especificar, definir ou completar o significado de um termo essencial da sentença matriz.

Ainda que o estudo sobre a articulação de sentenças complexas em Libras esteja em sua fase inicial, pesquisas contemporâneas têm revelado mecanismos específicos dessas cláusulas na língua. No âmbito da parataxe, investigações como as de Aleixo *et al*. (2023) e Barbosa et al. (2021) evidenciam que a coordenação de orações mobiliza tanto recursos manuais quanto estratégias não manuais, demonstrando a natureza multifacetada da gramática visual-espacial.

No que se refere à hipotaxe adverbial, as pesquisas apontam para a coexistência de diferentes mecanismos de articulação. Além da presen-

ça de conectivos, estudos realizados por diversos autores ressaltam a relevância da justaposição e das marcações não manuais.[10] Esses elementos atuam de forma coordenada para estabelecer as relações de dependência entre as orações subordinadas e suas respectivas matrizes.

Quanto às orações encaixadas, pesquisas recentes indicam que o uso de marcadores manuais é menos recorrente nesse tipo de oração (Aleixo *et al*., 2023; Ludwig, 2021; Ludwig, Quadros; Rocha, 2024). Em contrapartida, as marcações não manuais, a recursividade e o recurso de *role shift* (mudança de papéis) surgem como as estratégias predominantes e mais frequentes para a constituição do encaixamento na Libras, consolidando a importância dos traços não manuais na sintaxe complexa da língua.

3. Orações Conclusivas

As definições dadas pelos autores sobre as orações conclusivas e seus conectivos é bastante variada e, por vezes, divergente. Marques e Pezatti (2015), argumentam que as relações conclusivas podem desempenhar funções de consequência, conclusão e resumo. Já Mira Mateus et al. (1986) interpreta que, numa oração complexa, a segunda proposição é considerada uma consequência direta do que foi afirmado inicialmente.

Em contrapartida, abordagens mais recentes, como as de Pezatti (2001), deslocam o foco da lógica pura para a subjetividade e a inferência, sugerindo que a conclusão depende das crenças, expectativas e do universo cognitivo do falante.

Já autores como Kury (1993), Azeredo *et al*. (2009) e Figueiredo e Figueiredo (2009) convergem na ideia de que as orações conclusivas estabelecem um nexo de causalidade lógica ou dedução necessária.

Pesquisas recentes sobre as orações conclusivas em língua portuguesa têm apresentado posições divergentes no tocante à definição e estatuto dessas sentenças. Segundo Marques e Pezatti (2015), há uma divergência no tratamento das sentenças conclusivas, as quais são definidas ora como coordenadas, ora como subordinadas. De um lado, a gramática tradicional geralmente classifica as orações conclusivas como coordena-

[10] Sobre a hipotaxe adverbial, veja as pesquisas de Aleixo *et al*., 2023; Barbosa *et al*., 2021; Carneiro *et al*., 2023; Carneiro e Ludwig, 2020a; 2020b; Ludwig *et al*., 2023; Ludwig, Carneiro e Khouri, 2020, Ludwig, Quadros e Santos, 2022; Ludwig, Quadros e Silva, 2022.

das, como defendem Cunha e Cintra (1985) e Cunha (2008). Por outro lado, outros autores classificam essas orações como subordinadas, tais como Borba (1984) e Garcia (1982).

Nesse sentido, as classificações das sentenças complexas em coordenadas e subordinadas têm sido questionadas pela perspectiva funcionalista, como é discutido por Lehmann (1988), Hopper e Traugott (1993), Decat (1999). De acordo com Decat (1999),

> A trajetória dos estudos gramaticais tradicionais (linguísticos) costuma ser marcada pela utilização da dicotomia coordenação/subordinação na tarefa de descrever e definir os processos de articulação (ou combinação) de cláusulas. Entretanto, é por demais conhecida a insuficiência dos tratamentos tradicionais para dar conta de casos considerados limítrofes, ou mesmo daqueles que aparentemente não oferecem qualquer problema para a análise (Decat, 1999, p. 300)

A categorização dicotômica coordenação e subordinação é bastante restrita, não sendo possível abranger nuances que integram os níveis sintático, semântico e pragmático nessas definições. Marques e Pezatti (2015) apontam que "para os estudos sobre a relação conclusiva, apenas essas duas possibilidades de articulação foram encontradas, sem qualquer trabalho que discutisse casos de parataxe ou hipotaxe, por exemplo." (Marques; Pezatti, 2015, p. 25). Assim, as gramáticas tradicionais, classificam as sentenças conclusivas no âmbito das orações coordenadas. Para Marques e Pezatti (2015),

> A relação de dependência/independência de que falam os autores não é tratada com muita clareza no caso das orações coordenadas. No nível estrutural, as orações realmente se apresentam como independentes; porém, se cada oração for tomada isoladamente, o período perde o sentido do conjunto. Pode-se então afirmar que, semanticamente, as orações apresentam dependência. (Marque; Pezatti, 2015, p. 25)

Desta forma, deve-se considerar que as relações sintáticas e semânticas que estão imbricadas nas relações conclusivas. Por exemplo, Mira Mateus *et al*. (1986) propõem uma visão híbrida sobre a relação conclusiva. Segundo as autoras, esse tipo de junção configura uma subordinação semântica, dada a dependência hierárquica de sentido entre as sentenças. Contudo, no plano sintático, a estrutura é classificada como coordenação, uma vez que a ordem das orações é fixa e impede a inversão lógica (A, portanto B). Neste caso, as orações conclusivas ainda são classificadas como coordenadas, embora a dimensão semântica seja levada em conta do ponto de vista da dependência de sentido entre as cláusulas articuladas.

Por outro lado, Borba (1984) considera que as orações conclusivas são construções subordinadas, haja vista a existência de interdependência semântica entre as sentenças conclusivas. O autor observa que há uma decorrência lógica entre a oração principal e a conclusiva. Por isso, a relação conclusiva requer que esta oração seja compreendida como efeito ou dedução da primeira sentença.

Assim também, Bechara (2009) argumenta que, na língua portuguesa, conectores como *logo, portanto e por isso* possuem natureza adverbial e desempenham função anafórica, retomando o que foi dito na sentença anterior. Para o autor, a distinção rígida que separa conclusivas como coordenadas é imprecisa. Ele sustenta que tais orações apresentam, na verdade, uma relação de dependência interna muito próxima à que ocorre no processo de subordinação.

Nesse sentido também, Castilho (2010) argumenta que as orações conclusivas são classificadas como orações subordinadas adverbiais. Segundo o autor,

> Nossa tradição gramatical pôs-Nomenclatura Gramatical Brasileira de 1959 (NGB), identificou cinco estruturas coordenadas: as aditivas, as adversativas, as alternativas, as explicativas e as conclusivas.
>
> As duas primeiras exibem propriedades comuns, que justificam sua inclusão entre as coordenadas. Já as alternativas, as explicativas e as conclusivas não passam pelos mesmos testes, enquadrando-se as alternativas entre as correlatas, e as explicativas e conclusivas entre as subordinadas. (Castilho, 2010, p. 348)

Desta forma, são consideradas as dependências sintática e semântica como um critério importante para a classificação das orações conclusivas como subordinadas. Por isso, as visões mais contemporâneas tendem a classificar estas orações como subordinadas ou hipotáticas.

Da mesma forma, Garcia (1982) considera que, do ponto de vista sintático, as orações conclusivas são subordinadas, haja vista que há uma mútua dependência semântica e sintática entre as orações. Segundo o autor, as orações "conclusivas, mais até do que as adversativas, estabelecem tão estreitas relações de mútua dependência entre as orações por elas interligadas, que a estrutura sintática do período assume características de verdadeira subordinação" (Garcia, 1982, p. 41). Neste caso, nota-se que as dependências sintática e semântica são critérios importantes para que as orações conclusivas sejam classificadas como subordinadas.

Nesta pesquisa, no entanto, utiliza-se a terminologia hipotaxe adverbial conclusiva. É importante ressaltar que Garcia (1982) menciona brevemente a classificação das orações subordinadas no âmbito da hipotaxe como uma alternativa para categorizar estas sentenças, o que não é verificado em outros autores. Segundo este autor,

> Na *subordinação* (também chamada *hipotaxe*), não há paralelismo, mas desigualdade de funções e de valores sintáticos. É *um processo de hierarquização*, em que o enlace entre as orações é muito mais estreito do que na coordenação. Nesta, as orações se dizem sintática mas nem sempre semanticamente *independentes*; naquela, as orações são sempre *dependentes* de outra, quer quanto ao sentido quer quanto ao travamento sintático. Nenhuma oração subordinada subsiste por si mesma, *i.e.*, sem o apoio da sua principal (que também pode ser outra subordinada) ou da principal do período, da qual, por sua vez, todas as demais dependem. Portanto, se não podem subsistir por si mesmas, se não são independentes, é porque fazem parte de outra, exercem função nessa outra. Isto quer dizer que qualquer oração subordinada é, na realidade, um *fragmento de frase*, mas fragmento diverso daquele que estudamos nas frases de situação ou de contexto. (Garcia, 1982, p. 41-2)

Como se nota, a dependência sintática e semântica são importantes para se estabelecer que as orações conclusivas sejam consideradas no espectro da hipotaxe, levando em conta o *continuum* gradiente parataxe, hipotaxe e subordinação (encaixamento). Nelas, observa-se que há uma hierarquização sintática e uma dependência semântica evidentes entre as orações. Portanto, esta pesquisa argumenta que as orações conclusivas sejam categorizadas como hipotaxe adverbial.

4. Metodologia

Este estudo está inserido no escopo do Inventário Nacional de Libras, utilizando os dados de Surdos de Referência. Em função disso, a pesquisa adota a metodologia padronizada pelo referido Inventário, que compreende protocolos específicos para a coleta, armazenamento, transcrição, tradução e validação das informações. Conforme detalhado por Ludwig, Quadros, Silva e Nogueira (2020) e Ludwig et al. (2020), essa padronização é seguida em todos os estados brasileiros que implementaram o projeto, garantindo a consistência e a comparabilidade dos dados analisados.

A investigação considera, adicionalmente, o perfil bilíngue dos sujeitos surdos, que possuem a Libras como primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2). Sob essa ótica, a análise leva em conta

as possíveis influências entre as línguas, evidenciando como os processos de interlíngua podem interferir na articulação de sentenças complexas. Somado a isso, destaca-se a relevância da idade de aquisição da Libras, fator que, de acordo com Ludwig e Oliveira (2024), pode influenciar na aquisição da linguagem.

Os procedimentos de coleta de dados ocorrem em um estúdio de filmagem equipado com quatro câmeras, estrategicamente posicionadas para captar a sinalização sob múltiplas perspectivas e ângulos. A coleta é estruturada em cinco etapas principais: i) entrevista (30 minutos); ii) atividade para eliciação de narrativas (20 a 30 minutos); iii) intervalo para repouso (20 minutos); iv) eliciação de dados gramaticais e lexicais (30 minutos); v) interação espontânea via conversação (20 a 30 minutos).

Concluída a etapa de coleta, as informações são armazenadas juntamente com registros de metadados, garantindo a organização e a rápida recuperação do material. O processo de transcrição é realizado no ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*), um *software* multimodal amplamente utilizado em investigações linguísticas de línguas orais e de sinais. Para essa finalidade, foram estruturadas trilhas específicas para o registro das glosas de cada sinalizante nos dois contextos discursivos analisados. Seguindo os protocolos estabelecidos pelo Inventário Nacional da Libras, as glosas são redigidas em letras maiúsculas, respeitando as convenções de notação vigentes em línguas de sinais.

Foram criadas trilhas específicas para as unidades oracionais complexas (UOC), vinculadas com trilhas de vocabulário controlado: uma trilha com Parataxe, com os tipos conjuntiva, disjuntiva e adversativa; uma trilha para Hipotaxe, com os tipos Hipotaxe adverbial condicional, causal, comparativa, temporal e adjetiva explicativa; e uma trilha para as encaixadas, com os tipos substantiva subjetiva, substantiva objetiva e relativa restritiva. Em todos os tipos de sentenças, foram criadas trilhas com subtipos manual e não manual. As sentenças manuais apresentam algum item lexical que pode funcionar como um conectivo na oração, ao passo que as sentenças não manuais indiciam que não há um conectivo na sentença, mas é utilizada a estratégia da justaposição de sentenças.

No desenvolvimento deste estudo sobre a hipotaxe adverbial conclusiva em Libras, o corpus é constituído por produções de quatro Surdos de Referência (composto por dois homens e duas mulheres). A seleção dessas entrevistas visa investigar os mecanismos da articulação de sentenças complexas em diferentes contextos discursivos. Para a análise es-

pecífica das relações conclusivas, priorizou-se o gênero entrevista, de modo a observar como essas estruturas se manifestam na sinalização espontânea dos colaboradores.

Ademais, a transcrição dos dados nesta pesquisa preocupa-se em situar o leitor no entorno discursivo da sentença. O objetivo é fornecer elementos contextuais que permitam uma compreensão ampla do diálogo, transcendendo a análise isolada da estrutura hipotática adverbial conclusiva para considerar a interação como um todo.

Quanto à apresentação dos dados, os exemplos citados são acompanhados por links de acesso direto aos vídeos que compõe as Unidades Oracionais Complexas. As glosas são inseridas, seguidas de uma tradução em língua portuguesa. Adicionalmente, caso ocorra a omissão de algum sinal que possa ser recuperado pelo contexto, este será indicado entre parênteses para facilitar a compreensão da estrutura pretendida. Além disso, os colchetes demarcam os limites da hipotaxe adverbial conclusiva na oração complexa.

Em relação às questões éticas da pesquisa, esta pesquisa é aprovada pelo comitê de ética (CAAE Nº 17028413.0.3002.5519) e, portanto, possui autorização para publicizar o nome e a imagem dos informantes. Além disso, as pesquisas em línguas de sinais no Brasil vem adotando uma postura de referenciação dos autores, cujos dados são utilizados na pesquisa, conforme preconizado por Quadros, Rathmann e Silva (2025). Nesse sentido, os informantes são referenciados como autores cuja sinalização em vídeo-registro é de domínio público. Portanto, estes informantes-autores contribuem significativamente para as pesquisas em línguas de sinais, haja vista que permitem a publicização de sua sinalização para pesquisas em línguas de sinais.

5. Análise dos dados

Para analisar as orações adverbiais conclusivas, esta pesquisa utilizou transcrições de sinalizações de quatro surdos de referência, sendo dois homens e duas mulheres. A seleção do *corpus* dos Surdos de Referência justifica-se pelo reconhecimento de sua fluência e pela posição de destaque como lideranças surdas que ocupam em instâncias regionais e nacionais, sendo referências linguísticas para os demais usuários da Libras.

A pesquisa demonstrou que a hipotaxe adverbial conclusiva se divide entre as modalidades sindética e assindética, diferenciadas essencialmente pela forma como as orações são conectadas. Nas construções sindéticas, a articulação é feita por conectivos manuais (itens lexicais), enquanto nas assindéticas a relação lógica de causalidade ocorre sem sinais manuais, dependendo da justaposição das cláusulas e de marcações não manuais. Nesse segundo caso, o sentido é inferido pelo contexto discursivo.

Alguns exemplos de sentenças complexas encontradas nos dados extraídos das entrevistas são apresentados a seguir. As cláusulas (01), (02), (03), (04) e (05) apresentam hipotaxe conclusiva sindética.

Sentença (1)
PARECER LÁ PRIMO [**ENTÃO PENSAR UNIR**]
Tradução: Parece que lá havia um primo meu, então pensei em manter contato com ele. (Vilhalva, 2017)
https://drive.google.com/file/d/1Va37AvecUTon18EHZgRyL-XGpfRlgUQV/view.

Sentença (2)
EXPLICAR-ME IX-ele MUITO SURDO MUITO TER ASSOCIAÇÃO [**ENTÃO QUERER DEM-LÁ NATAL]** PRECISAR
Tradução: Ele me explicou que havia muitos surdos e que havia uma associação (de surdos), por isso eu quis criar (uma associação de surdos) lá em Natal, porque precisa. (Souza, 2017)
https://drive.google.com/file/d/11bsQIR_O_pkEDRiv3WlWLZIXVJqytQL_/view.

Sentença (3)
SOLETRAR DEM-AQUELE PORTUGUÊS ENTÃO SOLETRAR COMO NOME [**ENTÃO TIRAR PODER-NÃO]** ENTÃO
Tradução: A datilologia (na Libras) é sempre realizada em português, desta forma se soletra um nome (próprio), por isso, não é possível tirar (a língua portuguesa da vida das pessoas surdas). (Souza, 2017)
https://drive.google.com/file/d/12iG_V38YnFPoAQpBbo22ZAh9I_W9ak2/view.

Sentença (4)
MUITO IMPRIMIR LIVRO LER MUNDO PORTUGUÊS [**ENTÃO EU PRECISAR APRENDER]** VIVER DEM-AQUI MUNDO PRECISAR [**ENTÃO IMPORTANTE SIM PORTUGUÊS]** ENTÃO
Tradução: Muitos livros são impressos para serem lidos e assim todo o mundo usa o português, por isso eu preciso aprender (português) para viver aqui, nesse mundo, então a língua portuguesa é importante sim. (Albuquerque, 2017)
https://drive.google.com/file/d/1Yrr7Fh6vkaexaPDKKD6kXTbNvW7gm00I/view.

Sentença (5)
MULHER VELHA IRMÃ 2 MULHER LÍNGUA-DE-SINAIS CONTATO [**POR-ISSO FAMÍLIA LÍNGUA-DE-SINAIS]**
Tradução: Minha segunda irmã mais velha tinha contato com a língua de sinais, por isso a minha família sinalizava em sinais. (Machado, 2017) https://drive.google.com/file/d/1V4htaMW1SxeqWmOVA_HIolUCpMPVCNcW/view.

As sentenças de (01) a (05) são marcadas por um item lexical, que desempenha a função de conectivo da oração. Embora haja um conectivo entre as sentenças, a proposição entre as orações emerge do contexto discursivo. Desta forma, o conectivo não define a relação, haja vista que apenas evidencia esta relação entre as sentenças no contexto de sinalização.

Como se observa nos dados da pesquisa, ENTÃO é o sinal mais prototípico das cláusulas conclusivas, ao passo que o uso do sinal POR-ISSO, nestas orações, é mais raro. O exemplo (5) foi o único caso encontrado nos dados da pesquisa. Quando ocorre o emprego do conectivo, o sinal ENTÃO é mais evidente nos dados. Na sentença (04), observa-se a presença de duas orações conclusivas. Portanto, em todos os casos de hipotaxe adverbial conclusiva analisados nesta pesquisa, a relação conclusiva entre as orações é marcada por este sinal que evidencia a relação entre as sentenças.

Conforme pontuado por Marques e Pezatti (2015), em língua portuguesa, há uma ordem icônica das orações conclusivas, sendo que a conclusão é apresentada após a proposição inicial que possibilita a inferência conclusiva no contexto discursivo. Da mesma forma, a Libras também apresenta essa ordem icônica dos eventos, sendo primeiramente apresentada a proposição inicial e, em seguida, a relação conclusiva é construída no contexto da sinalização.

Nos exemplos de orações hipotáticas adverbiais conclusivas sindéticas, os dados demonstram, em todos os exemplos, a presença de marcações não manuais que enfatizam os limites entre as sentenças. Especificamente, entre a oração nuclear e a hipotaxe adverbial conclusiva, observa-se, nos exemplos (01) a (05) que o piscar de olhos ocorre no limite das sentenças. Quadros *et al*. (2023), Ludwig, Quadros e Santos (2022), bem como Ludwig, Quadros e Silva (2022) relatam que o piscar de olhos ocorre no limite das orações hipotáticas. Desta forma, as marcações não manuais possuem funções gramaticais na hipotaxe conclusiva na Libras também.

Além do mecanismo linguístico de articulação da hipotaxe adverbial conclusiva, marcada pelo uso de um conectivo, a Libras também

emprega estratégias visuais e espaciais específicas das línguas de sinais. Neste caso, a justaposição de sentenças conclusivas é um mecanismo linguístico utilizado na hipotaxe adverbial conclusiva assindética, alinhada às marcações não manuais. Isso se observa nos exemplos (06) a (10) a seguir:

Sentença (6)
CONSEGUIR ESCOLA FORTALEZA [**EU MUDAR FORTALEZA**]
Tradução: (Minha mãe) conseguiu uma escola (para surdos) em Fortaleza, por isso eu mudei para Fortaleza. (Machado, 2017)
https://drive.google.com/file/d/1BAkJNuzGLJX5ad6Qp-CwMPJ1EV24qjxB/view.

Sentença (7)
DEPENDE IX-ELE OUVIR ENTENDER-NÃO VER ESPERAR LER EU EXPLICAR LÍNGUA-DE-SINAIS [**IX-ELE ENTENDER POSITIVO]**
Tradução: Às vezes, se o ouvinte não entender (algo que eu escrevo), peço para esperar, vejo, leio e explico em língua de sinais; então, ele entende perfeitamente. (Vilhalva, 2017)
https://drive.google.com/file/d/1ABbypO-lFeqaRLCuI7sa98bcKgGGki10/view.

Sentença (8)
PRIMEIRO-ANO EXPLICAR LÍNGUA-DE-SINAIS CERTO [**EU PER CERBER PENSAR COGNITIVO**] ENTÃO &-ver-ao-redor
Tradução: No primeiro ano, (o intérprete) explicava em língua de sinais corretamente, então eu percebi que eu (conseguia) pensar e refletir (de forma clara). (Albuquerque, 2017)
https://drive.google.com/file/d/1hA0Tl50Nn1kM9hJGJNiKUYWBuUT0WvpZ/view.

Sentença (09)
DEM-AQUELE SURDO ORALIZAR SINALIZAR EU ORALIZAR SINLIZAR NADA DEM-AQUELE ENSINAR COMEÇAR SINALIZAR [**ABRIR-MENTE]** [**ATÉ HOJE AGRADECER DEM-AQUELE DEM-AQUELE SURDO**] ENTÃO
Tradução: Aquela (aluna) surda oralizava e sinalizava, mas eu só oralizava e não sinalizava nada; ela começou a me ensinar a sinalizar, então (eu consegui) entender claramente e, por isso agradeço a ela até hoje.
(Souza, 2017)
https://drive.google.com/file/d/1UDW6yvJ_axS_FEIFmGOwlS9BHjKB9fPP/view.

Sentença (10)
ESCOLA PRÓPRIO SURDO TER-NÃO [**LUTAR ESTUDAR]** COMUNICAR ENTÃO COMUNICAR-FALTAR QUALQUER APRENDER ENTÃO

Tradução: Não havia escola que era própria para surdos, por isso eu lutava e estudava, porque havia barreira de comunicação para aprender qualquer conteúdo. (Souza, 2017)
https://drive.google.com/file/d/1d6QXSfeXmvWQrC4GoNegAoYaQ1Rhy8R_/view.

Como se observa nas construções complexas de (06) a (10), o mecanismo linguístico utilizado para articular estas orações é a justaposição da proposição inicial e da hipotaxe adverbial conclusiva. Desta forma, a relação entre as cláusulas emerge do contexto discursivo da sinalização, dispensando o uso de itens lexicais com função de conectivos.

Em todos os exemplos desta pesquisa, é comum perceber-se o uso do sinal ENTÃO no final das unidades oracionais complexas. Contudo, o uso desses sinais é para fins discursivos, marcando a finalização do enunciado. Portanto, o emprego destes sinais não foi considerado um conectivo nas orações conclusivas, haja vista sua função discursiva na sinalização. Isso ocorre mesmo nas assindéticas, como é o caso das sentenças (08), (09) e (10).

Além disso, assim como nas orações hipotáticas adverbiais conclusivas sindéticas, nas cláusulas assindéticas nota-se também que há uma ordem icônica dos eventos. Ou seja, o sinalizante expressa, num primeiro momento, a proposição inicial para, em seguida, apresentar a relação conclusiva do enunciado.

Além disso, observa-se que, assim como a hipotaxe conclusiva sindética, as clausulas assindéticas também apresentam marcações não manuais sobre as orações. Nas sentenças (06), 07) e (10), nota-se que o piscar de olhos ocorre entre os limites da oração matriz e da hipotaxe conclusiva. Já na cláusula (08) o piscar de olhos se sobrepõe ao sinal CERTO. Essa marcação não manual ressalta o final da oração matriz, haja vista que este sinal é o último da sentença. Na oração (09) não foi possível verificar o piscar de olhos, mas a mudança de direção de olhar ocorre de forma diferente entre as sentenças, o que pode ser um indício que marca os limites da sentença. Conforme já mencionado anteriormente, Quadros *et al*. (2023), Ludwig, Quadros e Santos (2022), e Ludwig, Quadros e Silva (2022) também apresentam em suas análises que o piscar é uma marcação não manual que marca o limite das sentenças hipotáticas na Libras.

Desta forma, a hipotaxe adverbial conclusiva possui características similares dos outros tipos de sentenças hipotáticas. Como se observou, há sentenças marcadas por um conectivo, caracterizadas como hipo-

taxe conclusiva sindética. Por outro lado, a hipotaxe conclusiva assindética não apresenta conectivo, mas utiliza a estratégia linguística da justaposição, cuja proposição entre as sentenças emerge do contexto de sinalização. Além disso, o piscar de olhos é verificado na maioria dos exemplos de hipotaxe conclusiva sindética e assindética. Portanto, a articulação da hipotaxe adverbial conclusiva na Libras utiliza estratégias linguísticas manuais e não manuais para articular as sentenças.

6. Considerações finais

Esta pesquisa sobre a hipotaxe adverbial conclusiva na Libras permitiu compreender como essa língua de modalidade visual-espacial articula as relações conclusivas em sentenças complexas. Ao longo deste estudo, ficou evidente que a dicotomia tradicional entre coordenação e subordinação é insuficiente para abarcar a complexidade da Libras. Desta forma, a terminologia tripartida – parataxe, hipotaxe e encaixamento – parece ser mais adequada para descrever as nuances sintáticas, semânticas e pragmáticas das orações complexas. Assim, o conceito de hipotaxe mostrou-se plausível para descrever a relação de dependência semântica e sintática observada nos dados dos Surdos de Referência.

A análise revelou que a Libras articula as cláusulas complexas em construções sindéticas e assindéticas. Enquanto as primeiras utilizam conectivos manuais, com destaque para o sinal prototípico ENTÃO, as segundas baseiam-se na justaposição, onde a relação lógica de causalidade emerge diretamente do contexto discursivo. Essa flexibilidade demonstra que a língua possui mecanismos próprios para explicitar a conclusão, independentemente da presença de itens lexicais específicos.

Um dos resultados mais relevantes desta pesquisa foi a presença dos marcadores não manuais como elementos de articulação sintática. O piscar de olhos marca os limites entre a oração matriz e a hipotaxe adverbial conclusiva na Libras. Essas marcações não manuais enfatizam a relação conclusiva expressada nas sentenças complexas.

Além disso, observou-se que a Libras segue uma ordem icônica na organização da hipotaxe adverbial conclusiva. As construções analisadas invariavelmente apresentam a proposição inicial antes da conclusão, respeitando o fluxo lógico dos eventos no discurso.

Em suma, este trabalho corrobora as pesquisas que já apontam que a articulação de sentenças na Libras integra estratégias manuais e

não manuais no contexto de sinalização. Portanto, a hipotaxe adverbial conclusiva também emprega estratégias manuais, como o uso de conectivos, bem como estratégias não manuais, como o piscar de olhos alinhado à justaposição das sentenças, cuja proposição entre as cláusulas complexas emerge do contextos discursivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Thiago Ramos de. Entrevista dos Surdos de Referência. In: QUADROS, R.M.; SCHMITT, D.; LOHN, J.; LEITE, T. e colaboradores. *Corpus de Libras*. http://corpuslibras.ufsc.br/, 2017, acesso em 01/10/2023.

ALEIXO, F.; CARNEIRO, B. G.; KHOURI, J. I. B. E.; LUDWIG, C. R.; MACHADO, R. N.; PAULUS, L.; QUADROS, R. M.; ROCHA, A.; RODRIGUES, A.; ROYER, M.; SANTOS, T. C.; SILVA, J. B. SILVA, V. R. Sintaxe da Libras – Articulação de Orações. In: QUADROS. R.M. *et. al*. *Gramática da Libras.* Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2023.

AZEREDO, M. O. *et al*. *Gramática prática do Português*: da comunicação à expressão. Lisboa: Lisboa, 2009.

BARBOSA, J.; CARNEIRO, B. G.; LUDWIG, C. R.; QUADROS, R. M. *et. al.* Sentenças. In: BARBOSA, J.; QUADROS, R.M. (Orgs). *Gramática Virtual de Libras*. Florianópolis, 2020.

_____; _____; _____; _____ *et al.* Sentenças. In: BARBOSA, J.; QUADROS, R.M. (Orgs). *Gramática Virtual de Libras*. Florianópolis, 2020.

BORBA, F. S. *Introdução aos estudos linguísticos.* 8. ed. São Paulo: Nacional, 1984.

CARNEIRO, B. G.; LEÃO, R. J. B.; LUDWIG, C. R.; *et al*. Inventário da Língua Brasileira de Sinais da Região de Palmas – Tocantins: Metodologia de Coleta e Transcrição de Dados. *Porto das Letras*, v. 05, n. 01, Jan.-jun., 2019.

CARNEIRO, B. G.; KHOURI, J. I. B. E.; LUDWIG, C. R.; ROCHA, B. S. P.; SANTOS, T. C.; Hipotaxe Adverbial de Finalidade na Libras. *Porto das Letras*, v. 9, p. 509-26, 2023.

CARNEIRO, B. G.; LUDWIG, C.R. Sentence Articulation in Brazilian Sign Language – Libras. *DESAFIOS* – Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins, v. 7, n. 1, p. 64-77, 24 mar. 2020a.

_____; _____. Articulação de Orações em Libras: Um Breve Panorama. *Humanidades e Inovação*. v. 7. n. 10, 2020b.

CECCHETTO, C. Sentence Types. In: PFAU, R.; STEINBACH, M.; WOLL, B. (Orgs). *Sign language. An international handbook*. p. 292-315. Berlin: De Gruyter Mouton, 2012.

_____; DONATI, C. GERACI, C. KELEPIR, M.; PFAU, R.; QUER, J.; STEINBACH, M. *SignGram Blueprint: A Guide to Sign Language Grammar Writing*. Berlin: De Gruyter, 2017.

CUNHA, C. F.; CINTRA, L. *Nova gramática do Português contemporâneo.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CUNHA, C. *Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DECAT, M. B. N. Uma abordagem funcionalista da hipotaxe adverbial em português. *Descrição do Português*: abordagens funcionalistas (Araraquara), Série Encontros, ano XVI, n. 1, 1999.

FIGUEIREDO, O. E.; FIGUEIREDO, E. B. *Itinerário gramatical*: gramática do discurso e gramática da língua, ensino secundário. Lisboa: Porto, 2009.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: FGV, 1988.

KURY, A. G. *Novas lições de análise sintática.* São Paulo: Ática, 1985.

LEHMANN, C. On the Typology of Relative Clauses. In: *Linguistics*, N. 24, p. 663-80, 1988.

LIMA, Ana. Relações hipotáticas adverbiais na interação verbal. 190f. Tese (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2002.

LUDWIG, C. R. Relative Clauses in Brazilian Sign Language: Non-Manual Markers as a Combining Strategy. *Humanidades & Inovação*, v. 10, p. 130-40, 2023.

_____. Sentenças Encaixadas Objetivas na Libras. *Porto das Letras*, v. 8, n. 4, p. 119-43, 2022. DOI: 10.20873-202284-06.

_____. Sentenças Encaixadas Relativas na Libras: as marcações não-manuais como estratégia de articulação. *Porto das Letras*, v. 6, n. 6, p. 205-22, 2021.

_____; CARNEIRO, B. G. ; KHOURI, J. I. B. E. ; SANTOS, T. C. . Parataxis, hypotaxis, and subordination in Brazilian Sign Language: a brief introduction. *Linguística* (Porto), v. 18, p. 32-64, 2023.

_____; _____; _____. Articulação de Orações em Libras: Um Breve Panorama. Humanidades & Inovação, v. 7, p. 153-170, 2020.

LUDWIG, C. R.; LEAO, R. J. B. ; MIRANDA, R. ; CARNEIRO, B. G. ; MAIA, M. I. ; KHOURI, J. I. B. E. ; CRUZ, C. P. ; COURA, F. A. ; FERREIRA, R. A. ; ARAUJO, A. A. ; COSTA, G. S. S. ; BARBOSA, G. O. ; PIRES, C. W. F. ; FAGUNDES, L. . Inventário da Libras no Tocantins: Constituição e Coleta de Dados. Desafios: Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins, v. 7, p. 10-26, 2020.

LUDWIG, C. R.; QUADROS, R. M.; ROCHA, A. Sentenças encaixadas na Libras. Fórum Linguístico, v. 21, p. 10455-73, 2024.

_____; _____; SANTOS, T. C. Hipotaxe Adverbial Temporal na Libras. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 20, p. 81-104, 2022.

_____; _____. de; Santos, T. C. Hipotaxe Adverbial Temporal na Libras. *ReVEL*, v. 20, n. 39, 2022.

_____; _____; SILVA, J. B.; NOGUEIRA, R. Inventário Nacional de Libras. Fórum Linguístico, v. 17, p. 5457-5474, 2020.

_____; _____; SILVA, V. R. As Marcações Não-Manuais na Hipotaxe Adverbial Causal da Libras. *Quintú Quimün*, v. 61, p. 1-23, 2022.

MACHADO, Rodrigo Nogueira. *Entrevista dos Surdos de Referência*. In: QUADROS, Ronice Müller; SCHMITT, Dionísio; LOHN, Juliana; LEITE, Tarcísio e colaboradores. *Corpus de Libras*. http://corpuslibras.ufsc.br/, 2017, acesso em 01/10/2023.

MARQUES, N.B.N.; PEZATTI, E.G. *A relação conclusiva na língua portuguesa*: funções resumo, conclusão e consequência [online]. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, 118p. Available from SciELO Books http://books.scielo.org. Acesso em: 31 de janeiro de 2026.

MIRA MATEUS, M.; DUARTE, I.; FARIA, I. H. *Gramática da língua portuguesa.* Coimbra: Almedina, 1986.

PEZATTI, E. G. As construções conclusivas no português falado. In: NEVES, M. H. M. (Org.). *Gramática do português falado*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1999. v III

_____. O advérbio "então" já se gramaticalizou como conjunção? *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 81-95, 2001.

QUADROS, R. M.; RATHMANN, C.; SILVA, J. B. Exploring Ethical Discussion in Sign Language Research. *Sign Language Studies*, Volume 26, Number 1, Fall 2025, p. 169-211.

QUADROS, R. M.; SILVA, J. B.; ROYER, M.; LUDWIG, C. R.; CARNEIRO, B. G.; KHOURI, J. I. B.; PAULUS, L.; RODRIGUES, A.; SEGALA, R.; ALEIXO, F. Sentenças. In: Quadros, R.M. (Org.). *Gramática da Libras.* Editora Arara Azul. 2021. https://libras.ufsc.br/arquivos/ vbooks/gramatica/. acesso em: 19/06/2025.

RODRIGUES, A.; SOUZA, J. C. Gramaticalização do sinal "motivo" na língua brasileira de sinais: uma análise baseada no uso. *Revista do GEL*, v. 16, n. 1, p. 53-82, 2019. Disponível em: https://revistadogel.gel.org.br/

SOUZA, Simone Patrícia Soares de. *Entrevista dos Surdos de Referência*. In: QUADROS, R.M.; SCHMITT, D.; LOHN, J.; LEITE, T. e colaboradores. *Corpus de Libras*. http://corpuslibras.ufsc.br/, 2017. Acesso em: 01/10/2023.

VILHALVA, Shirley. *Entrevista dos Surdos de Referência*. In: QUADROS, R.M.; SCHMITT, D.; LOHN, J.; LEITE, T. e colaboradores. *Corpus de Libras*. http://corpuslibras.ufsc.br/, 2017. Acesso em: 01/10/2023.

INTEGRAR SEM IGUALAR: HIERARQUIA, PODER E ORDEM SOCIAL NO MUNDO ROMANO

Carlos Eduardo Schmitt (UERJ)
carlos.schmitt@uerj.br

RESUMO

Este artigo analisa a sociedade romana como um sistema integrado de hierarquias jurídicas, econômicas, políticas e simbólicas, propondo superar interpretações que a descrevem como estrutura rigidamente estratificada ou como ordem excessivamente fluida. Argumenta-se que o mundo romano se organizava por meio de múltiplos critérios de status, continuamente negociados em práticas sociais concretas, como o patronato, a escravidão, a família, a cidadania, a organização espacial e a violência de espetáculo. A tese central sustenta que a estabilidade da ordem romana não se explicava apesar das desigualdades, mas precisamente por meio delas, a partir de mecanismos de integração seletiva que permitiam incorporar populações diversas sem eliminar hierarquias. Ao articular ordens sociais, escravidão, poder doméstico, espaço, cidadania e espetáculo, o artigo propõe compreender a sociedade romana como uma ordem dinâmica, profundamente desigual, capaz de produzir coesão e estabilidade política por meio da legitimação cotidiana da hierarquia.

Palavras-chave:
Integração seletiva. Hierarquia social. Sociedade romana.

ABSTRACT

This article analyzes Roman society as an integrated system of juridical, economic, political, and symbolic hierarchies, challenging interpretations that depict it either as a rigidly stratified structure or as an excessively fluid social order. It argues that the Roman world was organized through multiple and overlapping criteria of status, continuously negotiated through concrete social practices such as patronage, slavery, family organization, citizenship, spatial organization, and spectacle-based violence. The central thesis maintains that the stability of Roman order was produced not despite inequality, but precisely through it, by means of mechanisms of selective integration that incorporated diverse populations without eliminating hierarchy. By articulating social orders, slavery, domestic power, space, citizenship, and spectacle, the article proposes an understanding of Roman society as a dynamic yet profoundly unequal order, capable of generating political cohesion through the everyday legitimation of hierarchy.

Keywords:
Roman society. Selective integration. Social hierarchy.

1. Introdução

A sociedade romana ocupa um lugar de relevo na historiografia da Antiguidade, não apenas pela sua longevidade, mas, sobretudo, pela densidade das suas estruturas institucionais. Contudo, o debate acadêmico tem frequentemente oscilado entre modelos de rigidez estática e interpretações de uma fluidez excessiva, que tendem a obscurecer os limites estruturais do sistema. Este artigo propõe uma superação desta dicotomia, analisando o mundo romano como um sistema integrado de hierarquias sobrepostas, onde o status e a pertença eram permanentemente renegociados através de práticas jurídicas e simbólicas.

Partimos do pressuposto de que a sociedade romana não pode ser compreendida por meio de categorias analíticas fechadas. Ao contrário, propõe-se analisá-la como um sistema integrado de hierarquias sobrepostas, no qual status, poder e pertencimento eram continuamente produzidos e reproduzidos por práticas jurídicas, econômicas, espaciais e simbólicas. A hierarquia não era apenas uma estrutura formal, mas um processo social permanente, sustentado por mecanismos de distinção, integração seletiva e coerção legitimada.

A tese central sustenta que a estabilidade do mundo romano não se explica apesar de suas desigualdades, mas precisamente por meio delas. Escravidão, patronato, família, cidadania, organização espacial e violência pública não constituem elementos marginais ou disfuncionais, mas pilares articulados de uma ordem social capaz de integrar populações diversas sem eliminar hierarquias. O Império Romano produziu consenso não pela homogeneização social, mas pela naturalização cotidiana da desigualdade.

Para desenvolver essa argumentação, o artigo organiza-se em seis seções, cada uma dedicada a uma dimensão fundamental da vida social romana. A primeira seção examina as ordens sociais, os critérios de status e as possibilidades de mobilidade, demonstrando que a hierarquia romana era construída socialmente e negociada no interior de limites bem definidos. A segunda seção analisa a escravidão como fundamento estrutural da ordem romana, argumentando que ela organizava não apenas a economia, mas a própria percepção social da liberdade e da cidadania.

A terceira seção dedica-se à família romana, compreendida como espaço político central de dominação cotidiana, no qual autoridade, gênero e hierarquia eram naturalizados. A quarta seção investiga a relação entre cidade e campo, mostrando como a organização espacial do Império

produzia e reproduzia desigualdades duradouras por meio da concentração de poder e recursos nos centros urbanos. A quinta seção analisa a cidadania romana como instrumento de integração seletiva, capaz de unificar juridicamente sem igualar socialmente. A sexta e última seção examina o espetáculo da violência como tecnologia política de controle social e legitimação da ordem imperial. Na conclusão, essas dimensões são retomadas de forma integrada, reforçando a tese de que a sociedade romana se sustentava pela articulação entre hierarquia, integração e poder simbólico.

A abordagem adotada neste artigo insere-se no campo da história social e da história do poder, em diálogo constante com a sociologia histórica e a antropologia política. Metodologicamente, privilegia-se uma leitura estrutural e relacional da sociedade romana, evitando tanto explicações monocausais quanto descrições meramente tipológicas das categorias sociais.

O *corpus* analítico baseia-se em três conjuntos principais de fontes e interpretações: textos jurídicos e normativos do mundo romano; testemunhos literários e historiográficos produzidos por membros das elites; e contribuições da historiografia moderna, especialmente estudos voltados à estratificação social, à escravidão, à cidadania e à cultura política imperial. Reconhece-se o caráter elitizado das fontes antigas, mas entende-se que essa limitação, longe de inviabilizar a análise, revela precisamente os mecanismos de legitimação do poder e da hierarquia.

Do ponto de vista conceitual, o artigo adota uma noção ampliada de poder, entendendo-o não apenas como coerção direta, mas como capacidade de estruturar comportamentos, expectativas e representações sociais. Nesse sentido, categorias como violência, espetáculo, honra, cidadania e família são tratadas como dispositivos de poder, isto é, como práticas e discursos por meio dos quais a ordem social romana se produzia e se legitimava continuamente, integrando diferenças sem suprimir a desigualdade.

Essa abordagem implica também uma revisão crítica de conceitos amplamente utilizados na historiografia, como o de romanização, frequentemente associado a modelos sociológicos de aculturação. Tais modelos tendem a pressupor processos de substituição cultural e homogeneização, que não correspondem à complexidade do mundo romano. Como observam Funari e Carlan (2020):

> A aculturação como um modelo sociológico tem, entretanto, sido criticada. Isso implica que, de alguma forma, as pessoas desistem de sua própria cultura por outra, considerada como superior. A sociedade romana não foi homogênea, de modo que a passagem de nativo a romano é também um conceito enganoso por assumir homogeneidade onde havia heterogeneidade em ambas as comunidades, provinciais e centrais. Mesmo as elites nativas eram divididas, incluindo facções cujas posições e interesses eram contraditórios, como César (Caes. Gal. 6.13) deixa claro, ao descrever *equites* e *druidas* na Gália. O mesmo se aplica aos romanos, como comerciantes, soldados e oficiais, para mencionar apenas alguns grupos, que tinham diferentes posições sociais. No discurso arqueológico, romanização implica a existência de uma cultura material romana distinguível, a ser adotada pelos nativos, mas, de novo, há muitos itens diferentes e contraditórios da cultura material associados, em diferentes contextos, à sociedade romana. O uso do termo 'romanização' pode, com isso, ser enganoso. (Funari; Carlan, 2020, p. 328)

Essa crítica aos modelos homogêneos de aculturação fornece o ponto de partida conceitual do presente artigo. Em vez de compreender a sociedade romana como resultado de um processo linear de assimilação cultural, propõe-se analisá-la como uma ordem social estruturalmente heterogênea, na qual hierarquias, pertencimentos e identidades eram continuamente negociados. A integração ao mundo romano não implicava a supressão das diferenças, mas sua reorganização em um sistema desigual e funcional, no qual status, poder e reconhecimento se distribuíam de forma seletiva. É nessa perspectiva que se examinam, nas seções seguintes, as ordens sociais, a escravidão, a família, a organização espacial, a cidadania e a violência de espetáculo, entendidas não como esferas isoladas, mas como dimensões interdependentes de um mesmo processo de integração sem igualdade.

2. Ordens, status e mobilidade: a construção social da hierarquia romana

A sociedade romana organizava-se a partir de hierarquias juridicamente reconhecidas, mas sua dinâmica social não se esgotava nessas categorias formais. A distinção entre livres e escravos, cidadãos e não cidadãos, senadores, cavaleiros e plebe não apenas estruturava o ordenamento legal, como também fornecia um vocabulário social por meio do qual os indivíduos compreendiam e negociavam sua posição no mundo. Essas ordens, contudo, não funcionavam como compartimentos sociais isolados ou impermeáveis, mas como polos de referência em um sistema marcado por gradações e sobreposições.

Durante longo período, tanto as fontes antigas quanto parte significativa da historiografia moderna sustentaram a ideia de que a sociedade romana teria sido, desde as suas origens, rigidamente bipartida entre patrícios e plebeus. Autores como Cícero, Dionísio de Halicarnasso e Plutarco atribuíram a Rômulo a divisão inaugural do corpo cívico em duas ordens, explicando-a por meio de narrativas de caráter etiológico que aproximavam a organização social do próprio mito fundacional da cidade. Essas leituras, amplamente aceitas até o século XIX, foram reforçadas por hipóteses de cunho étnico, econômico ou antropológico, que buscavam explicar a oposição entre patrícios e plebeus como resultado de diferenças de origem, modo de vida ou estrutura familiar.

A historiografia mais recente, contudo, tem questionado de modo sistemático esse chamado "dualismo primitivo". Como argumenta Rodrigues (2015, p. 73–74), não é metodologicamente adequado conceber Roma como uma sociedade socialmente estática desde suas origens. A configuração das ordens resultou de um processo histórico gradual, marcado por transformações, conflitos e mecanismos de integração contínua, no qual o chamado "conflito de ordens" deve ser entendido como produto do desenvolvimento social e político da cidade, e não como herança imutável do período arcaico. Nesse processo, o patriciado consolidou-se progressivamente como grupo exclusivo e juridicamente definido, detentor de privilégios específicos reconhecidos apenas após longo percurso histórico.

O pertencimento a uma ordem jurídica definia direitos e deveres, mas não determinava de modo absoluto o lugar social de um indivíduo. Riqueza, honra, prestígio local, redes de patronato e proximidade com o poder imperial operavam como fatores decisivos na construção concreta do *status*. Assim, um cidadão juridicamente livre podia ocupar posição social inferior à de um liberto enriquecido, enquanto membros da elite formal podiam experimentar declínio econômico sem perder imediatamente seu prestígio simbólico. A hierarquia romana, portanto, não se organizava exclusivamente a partir de critérios legais, mas da combinação instável entre diferentes formas de capital social. Essa complexidade interna da estrutura social romana torna inadequadas leituras que opõem uma elite homogênea a uma massa indiferenciada de pobres. Como observa Mary Beard (2017):

> Os cerca de 50 milhões de habitantes do Império Romano não se enquadram em uma categoria única. A sociedade romana não era dividida de modo simples entre um pequeno grupo de muito ricos e o resto, uma massa bastante indiferenciada, batalhando para não morrer de fome. Entre

> aqueles que devemos considerar como não pertencentes à elite havia diferentes graus de privilégio, status e dinheiro, com muita gente 'comum' ou 'mediana' além dos muito pobres. E revela-se mais fácil ter vislumbres da vida de alguns desses tipos do que da de outros. (Mary Beard, 2017, p. 444)

A riqueza desempenhava papel central nesse processo, ainda que não fosse suficiente por si só para garantir reconhecimento social. A acumulação de recursos precisava ser convertida em visibilidade pública, por meio de gastos urbanos, patrocínio de espetáculos, beneficência e participação em magistraturas. O status era, assim, performativo. Ele exigia reconhecimento coletivo e precisava ser continuamente reafirmado no espaço público. A posse de riqueza sem a observância das normas culturais associadas à elite podia resultar em rejeição social, especialmente no caso de libertos e de membros das elites provinciais recentemente integrados.

O sistema de patronato constituía um dos principais mecanismos de articulação dessas hierarquias. Relações de dependência pessoal atravessavam todas as ordens sociais, conectando indivíduos de diferentes níveis em redes verticais de proteção e obrigação. O patronato relativiza leituras estritamente econômicas ou jurídicas da sociedade romana, pois demonstra que o poder social circulava também por vias informais, baseadas na reciprocidade assimétrica e na lealdade pessoal. Ao mesmo tempo, esse sistema reforçava a hierarquia, ao naturalizar a dependência como forma legítima de organização social.

A mobilidade social, embora limitada, era real e desempenhava função estrutural no sistema. A possibilidade de ascensão, sobretudo ao longo de gerações, contribuía para a estabilidade social ao oferecer perspectivas de integração às elites emergentes e aos libertos. No entanto, essa mobilidade não implicava igualdade. A entrada em ordens superiores exigia a adoção de códigos culturais específicos, bem como o reconhecimento por parte das elites já estabelecidas. O sistema permitia a circulação controlada, não a subversão da hierarquia.

Nesse sentido, a sociedade romana não deve ser descrita nem como ordem rígida e imóvel nem como estrutura fluida e aberta. Ela operava por meio de hierarquias negociáveis, nas quais a desigualdade era continuamente reproduzida, mas também ajustada às necessidades políticas e econômicas do Império. Essa lógica torna-se ainda mais evidente quando se analisa a escravidão, elemento fundamental na definição dos limites da liberdade e do *status*.

3. A escravidão como fundamento social da ordem romana

A escravidão ocupava posição central na sociedade romana, não apenas como sistema de exploração do trabalho, mas como princípio organizador da hierarquia social. A presença massiva de escravos em atividades agrícolas, domésticas, administrativas e artesanais evidencia sua importância econômica, mas uma análise restrita à produção material é insuficiente para compreender o papel estrutural da escravidão no mundo romano. Mais do que força de trabalho, o escravo funcionava como categoria social fundamental para a definição da liberdade e da cidadania.

A expansão territorial romana garantiu fluxo contínuo de mão de obra escravizada, sobretudo por meio da guerra. Essa disponibilidade permitiu às elites concentrar terras e recursos, sustentando formas de produção extensivas e altamente desiguais. Ainda assim, o trabalho escravo não eliminou o trabalho livre, mas coexistiu com ele em arranjos complexos, nos quais a distinção entre liberdade e servidão permanecia central para a organização social. A escravidão não substituiu outras formas de trabalho, mas estruturou simbolicamente o valor da liberdade.

A base do sistema escravista era a violência. A possibilidade permanente de punição corporal, separação familiar e morte constituía o núcleo do controle senhorial. Essa violência não era episódica nem marginal, mas juridicamente autorizada e socialmente legitimada. O direito romano reconhecia o escravo como propriedade, desprovido de personalidade jurídica, o que fornecia base normativa para a exploração sistemática. A desumanização legal não apenas permitia a coerção material, mas também reforçava a fronteira simbólica entre quem podia exercer poder e quem estava sujeito a ele.

A escravidão desempenhava, assim, função essencial na hierarquização da sociedade como um todo. Ao estabelecer o escravo como referência negativa absoluta, o sistema definia, por contraste, o valor da liberdade e da cidadania. Todos os livres, independentemente de sua posição econômica, situavam-se simbolicamente acima do escravo. Essa lógica contribuía para a coesão social entre os livres, enquanto naturalizava a dominação sobre os cativos. A desigualdade extrema tornava aceitáveis desigualdades menores.

A manutenção da escravidão exigia não apenas coerção, mas legitimação ideológica. Discursos filosóficos, morais e jurídicos apresentavam a servidão como consequência natural da guerra, do destino ou da inferioridade moral de certos indivíduos. Essas narrativas não elimina-

vam tensões nem resistências, mas forneciam justificativas suficientes para a continuidade do sistema. A escravidão tornava-se parte da ordem natural do mundo, raramente questionada em seus fundamentos.

A manumissão constitui elemento distintivo da escravidão romana e introduz uma zona intermediária entre liberdade e servidão. A experiência da escravidão, embora estruturalmente violenta, não era necessariamente uma condição perpétua para todos os escravos, especialmente em determinados contextos urbanos. Como observa Beard (2017):

> A escravidão romana foi em alguns aspectos tão brutal quanto os métodos romanos de conquista militar. Mas para muitos escravos romanos, particularmente aqueles que trabalhavam em contextos domésticos urbanos e não na fatigante labuta dos campos ou das minas, não era necessariamente uma pena perpétua. Eles regularmente obtinham sua liberdade, ou a compravam com suas economias; e se o seu dono fosse um cidadão romano, então obtinham também a cidadania romana, sem quase nenhuma desvantagem em relação àqueles que haviam nascido livres. (Beard (2017, p. 70)

Essa possibilidade, contudo, não enfraquecia o sistema escravista. Ao contrário, funcionava como mecanismo de regulação social, ao oferecer perspectivas individuais de integração sem questionar os fundamentos estruturais da dominação e da hierarquia. A escravidão romana deve ser compreendida, portanto, como uma instituição que articulava economia, direito, violência e ideologia. Ela não apenas sustentava a produção material, mas estruturava a percepção social da hierarquia, definindo os limites do pertencimento e da dignidade. Ao fazê-lo, fornecia base simbólica para outras formas de dominação presentes na sociedade romana, desde o poder doméstico até a violência pública, que serão analisadas nas seções seguintes.

4. A família romana como espaço político de dominação

A família romana constituía um dos principais núcleos de produção e reprodução da ordem social. Longe de representar uma esfera privada separada da política, a *familia* operava como espaço fundamental de disciplinamento, transmissão de status e naturalização da hierarquia. A distinção moderna entre público e privado revela-se inadequada para compreender a centralidade do poder doméstico no mundo romano, no qual a autoridade exercida no interior da casa reproduzia, em escala reduzida, a lógica do poder imperial.

A própria noção de família no mundo romano reforça essa centralidade política do espaço doméstico. Longe de designar apenas um conjunto de indivíduos juridicamente submetidos à autoridade do *pater familias*, o termo comportava também uma dimensão relacional que contribuía para a naturalização da hierarquia. Como observa Yvon Thébert (1992):

> [A] palavra *familia*, que abrange não só os parentes como os escravos, parece assumir uma dimensão afetiva real; essa palavra não designa apenas todos aqueles que se encontram sujeitos à autoridade – *potestas* – do *pater familias*, mas também uma 'célula afetiva', um grupo humano unido por laços privilegiados e concretos. (Thébert, 1992, p. 123)

Essa combinação entre dominação jurídica e vínculo afetivo tornava o poder doméstico particularmente eficaz, pois permitia que relações profundamente assimétricas fossem vividas e percebidas como parte da ordem legítima das coisas. A *familia romana* não se restringia ao núcleo conjugal. Sob a autoridade do *pater familias* reuniam-se esposa, filhos, escravos, libertos e dependentes, formando uma unidade jurídica, econômica e moral. Essa configuração ampliada conferia à família papel decisivo na organização social, pois concentrava funções produtivas, educativas e disciplinares. O poder doméstico não era exceção à norma política romana, mas seu modelo elementar.

O princípio estruturante dessa organização era a *patria potestas*, isto é, a autoridade legal quase absoluta do chefe masculino da família. Esse poder abrangia o controle sobre bens, decisões matrimoniais, disciplina dos filhos e domínio sobre os escravos. Ainda que, na prática, esse poder fosse frequentemente moderado por costumes, pressões sociais e afetos familiares, sua existência jurídica estabelecia um princípio fundamental de legitimidade da dominação hierárquica. A autoridade masculina não precisava ser exercida constantemente de modo violento para ser eficaz; bastava que fosse reconhecida como legítima.

A organização doméstica romana era profundamente marcada pelo gênero. Mulheres livres ocupavam posição ambígua no interior da *familia*. Juridicamente subordinadas, elas podiam, contudo, exercer influência significativa por meio da gestão da casa, da educação dos filhos e da manutenção das redes familiares. Essa influência, entretanto, não se traduzia em autonomia formal. O ideal feminino romano valorizava virtudes como castidade, obediência e fecundidade, vinculando diretamente o corpo feminino à estabilidade da família e da ordem social mais ampla.

A presença constante de escravos no espaço doméstico intensificava o caráter político da família romana. A casa funcionava como local privilegiado de exibição cotidiana da dominação, onde a desigualdade entre livres e escravos se tornava visível e naturalizada. Essa convivência próxima não suavizava as hierarquias, mas as reforçava, criando um continuum de autoridade que ligava o domínio do *pater familias* sobre os escravos ao controle exercido sobre esposa e filhos. A família operava, assim, como escola cotidiana da obediência.

Além disso, a família desempenhava papel decisivo na reprodução das elites e na continuidade do sistema imperial. Casamentos, adoções e alianças familiares funcionavam como estratégias políticas voltadas à preservação do status e da influência social. O Estado romano reconhecia e reforçava essa centralidade da família, especialmente durante o período imperial, quando políticas morais e incentivos à natalidade vinculavam diretamente a vida doméstica à estabilidade política. A ordem imperial apoiava-se, portanto, em estruturas profundamente enraizadas no cotidiano familiar.

5. Cidade, campo e desigualdade: a espacialização do poder imperial

A relação entre cidade e campo constitui dimensão essencial da organização social romana e não pode ser compreendida como simples oposição funcional entre espaços distintos. Cidade e campo formavam um sistema integrado, porém profundamente desigual, no qual o espaço urbano concentrava poder político, jurídico e simbólico, enquanto o mundo rural fornecia a base material indispensável à manutenção do Império. Essa integração assimétrica estruturava formas duradouras de dominação econômica e controle social.

A cidade ocupava posição privilegiada no mundo romano. Ela concentrava magistraturas, tribunais, mercados, instituições religiosas e espaços de sociabilidade política. Mais do que centro administrativo, a cidade funcionava como núcleo de visibilidade do poder imperial. Monumentos, fóruns, templos e espetáculos urbanos materializavam a presença do Estado e projetavam uma imagem de ordem, prosperidade e estabilidade associada ao domínio romano. A vida cívica urbana constituía o principal espaço de reconhecimento social e político.

Essa capacidade de articular dominação estrutural e adaptação pragmática não se limitava às instituições políticas formais, mas atraves-

sava toda a organização social romana. Andrea Giardina (1992) chamou a atenção para essa característica ao descrever a coexistência, no mundo romano, entre um sentido inflexível de poder e uma notável capacidade de acomodação histórica:

> A história romana está cheia dessa mistura de domínio violento e ductilidade, de sentido profundo e inflexível de *imperium* e de talento para descobrir soluções maleáveis. Basta pensar numa estrutura fundamental da sociedade romana que é o terrível poder do *pater familias*: em abstrato, poderá ser tido como fator de rigidez e de esclerose, mas o *pater familias* que autonomamente liberta o escravo e cria o cidadão é ao mesmo tempo fator de osmose e de ductilidade. No plano meramente histórico, os exemplos poderiam ser infinitos, mas bastará recordar o mais dramático de todos: a terrível e estranha 'guerra civil' no fim da qual os vencidos obtiveram tudo aquilo que os levara a combater. (Giardina, 1992, p. 17)

Essa observação permite compreender a relação entre cidade e campo como parte de um sistema mais amplo, no qual coerção e integração operavam conjuntamente para garantir a reprodução da ordem imperial.

O mundo rural era responsável pela produção da maior parte da riqueza imperial, especialmente no setor agrícola. Cereais, vinho, azeite e outros produtos sustentavam populações urbanas, exércitos e circuitos comerciais de longa distância. Apesar dessa centralidade produtiva, o campo permanecia politicamente subordinado. Grandes propriedades controladas por elites urbanas, proprietários ausentes e agentes do Estado concentravam rendas e recursos, enquanto camponeses e trabalhadores rurais viviam sob forte pressão fiscal e social.

As relações entre cidade e campo eram mediadas por extensas redes de circulação. Estradas, portos e sistemas de transporte não apenas conectavam territórios, mas canalizavam recursos em direção aos centros urbanos e ao poder central. A infraestrutura romana, frequentemente celebrada como sinal de eficiência administrativa, deve ser compreendida também como tecnologia de dominação. Ao facilitar o escoamento da produção e a mobilidade militar, ela reforçava a capacidade do Estado de controlar vastos territórios e populações diversas.

Essa organização espacial produzia desigualdades profundas e duradouras. As cidades concentravam investimentos, privilégios fiscais e visibilidade simbólica, enquanto regiões rurais permaneciam mais vulneráveis a crises econômicas, expropriações e violência. Essa desigualdade espacial articulava-se diretamente às hierarquias sociais, reforçando a

concentração de riqueza e prestígio nas elites urbanas e invisibilizando as populações rurais nos discursos oficiais do poder imperial.

A cidade desempenhava também função ideológica central. Ao apresentar-se como espaço da civilização, da lei e da ordem, ela legitimava o domínio romano e ocultava as assimetrias estruturais que sustentavam o sistema. O campo, embora essencial, raramente era representado como espaço político relevante. A dominação imperial tornava-se visível nas cidades e naturalizada no campo, consolidando uma ordem espacial profundamente hierarquizada.

A análise da relação entre cidade e campo revela, portanto, que o Império Romano não se sustentava apenas por meio de instituições políticas abstratas, mas por uma organização concreta do espaço que integrava exploração econômica, controle administrativo e legitimação simbólica. Essa lógica espacial preparava o terreno para outras formas de integração seletiva e de exclusão, especialmente no âmbito da cidadania, tema da seção seguinte.

6. Integrar sem igualar: a cidadania como instrumento de poder

A cidadania romana constitui uma das categorias centrais e, ao mesmo tempo, mais frequentemente mal interpretadas da experiência histórica romana. Longe de representar um ideal abstrato de igualdade jurídica ou participação política ampla, a cidadania funcionou, desde a República até o período imperial, como instrumento seletivo de integração e hierarquização social. Seu valor residia menos na universalização de direitos do que na capacidade de organizar pertencimentos, recompensar lealdades e estruturar relações de poder.

Durante a República, a cidadania estava diretamente associada à pertença à comunidade cívica de Roma e conferia um conjunto específico de direitos políticos e jurídicos. Ao mesmo tempo, estabelecia fronteiras rígidas entre cidadãos, aliados e estrangeiros. Essa exclusividade produzia uma hierarquia externa clara, na qual a condição de cidadão romano representava posição privilegiada no sistema político mediterrânico. Internamente, contudo, a cidadania jamais implicou igualdade plena, pois coexistia com profundas desigualdades de riqueza, prestígio e acesso ao poder.

A expansão territorial de Roma impôs desafios práticos a esse modelo restritivo. Governar populações numerosas e culturalmente di-

versas sem algum grau de integração jurídica mostrava-se politicamente instável. A resposta romana não foi a concessão imediata de igualdade jurídica, mas a ampliação gradual e seletiva da cidadania. Concessões individuais, coletivas e regionais permitiram incorporar elites provinciais ao sistema imperial, sem comprometer o controle central. A cidadania tornou-se, assim, instrumento de negociação política, mais do que expressão de identidade homogênea.

A especificidade da cidadania romana reside no fato de que sua promessa de igualdade se situava fundamentalmente no plano jurídico, e não no da posição social. Claude Nicolet (1992) formulou esse ponto de maneira particularmente clara ao definir a cidadania como pertencimento a uma comunidade de direito comum:

> O direito de cidadania romana significa, acima de tudo, que aqueles que o possuem verão as suas relações pessoais, familiares, patrimoniais e comerciais reguladas – e os seus litígios ou delitos julgados – segundo um direito comum. É o ideal da cidade antiga: Platão e Aristóteles tinham-no expressado em termos filosóficos que foram depois retomados por Cícero, que os aplicou sem dificuldade ao caso de Roma. Por conseguinte, e ao que parece, a igualdade perante a lei é o fundamento (e também o objetivo) dessa forma de associação (a mais ampla de todas as que existem), que é a cidade. Igualdade perante a lei não significa, naturalmente, que todos têm exatamente a mesma posição e os mesmos direitos: há diferenças inevitáveis, devidas à natureza ou ao patrimônio; a cidade, comunidade de direito, adapta-se muito bem a isso. Mas tais desigualdades, por via de regra, não dizem respeito ao domínio das relações privadas: matrimônio, família, relações com os filhos, herança, e acabam por desaparecer em caso de delitos (exceto, evidentemente, os políticos). (Nicolet, 1992, p. 24)

A cidadania romana pode, assim, ser compreendida como mecanismo de unificação jurídica que convivia estruturalmente com profundas desigualdades sociais, sem jamais eliminá-las.

A ampliação territorial não eliminou distinções internas. Pelo contrário, o direito romano desenvolveu múltiplas gradações de pertencimento jurídico, como cidadãos plenos, cidadãos sem direitos políticos, latinos, peregrinos e libertos. Essas categorias permitiam integrar populações diversas mantendo diferenças significativas de status. A cidadania funcionava como mecanismo de inclusão hierarquizada, capaz de incorporar sem igualar e de conceder privilégios sem dissolver desigualdades.

Além de seu aspecto jurídico, a cidadania possuía dimensão cultural decisiva. Tornar-se cidadão romano implicava, em muitos casos, a adoção de práticas culturais específicas, como o uso do latim, a partici-

pação em formas romanas de sociabilidade e a internalização de valores morais associados à elite romana. Nesse sentido, a cidadania operava como vetor de romanização, sobretudo entre as elites provinciais, reforçando a legitimação do domínio imperial por meio da assimilação cultural.

No período imperial, o imperador assumiu papel central na regulamentação da cidadania. A concessão de direitos, privilégios e honras passou a depender, em grande medida, da relação com o poder central. A cidadania deixou de ser apenas herança cívica e tornou-se também favor político. Essa centralização reforçou o caráter instrumental da cidadania, vinculando diretamente pertencimento jurídico e lealdade ao imperador.

A concessão da cidadania a todos os homens livres do Império, no século III d.C., costuma ser interpretada como culminação de um processo inclusivo. No entanto, essa universalização não eliminou desigualdades sociais ou políticas. Ela redefiniu os critérios de distinção, deslocando o foco da exclusão jurídica para fatores como riqueza, status social e proximidade com o poder imperial. A cidadania universal reorganizou a hierarquia, mas não a dissolveu.

7. O espetáculo da violência e a legitimação da ordem social

A violência também ocupava lugar estrutural na organização social romana e, portanto, não pode ser compreendida como fenômeno marginal ou disfuncional. Longe de representar ruptura da ordem, a violência institucionalizada constituía um de seus mecanismos centrais de funcionamento. Integrada ao direito, ao espetáculo e à cultura política, ela operava como instrumento de controle social e de legitimação do poder imperial.

O direito romano autorizava ampla gama de punições corporais, especialmente contra escravos, estrangeiros e indivíduos de baixo status social. Crucificação, flagelação, trabalhos forçados e execuções públicas não eram apenas sanções penais, mas encenações da autoridade do Estado. A forma da punição variava conforme o status jurídico do condenado, reforçando visualmente as hierarquias sociais. A violência penal funcionava como linguagem política, comunicando de maneira inequívoca quem detinha o poder e quais eram os limites da transgressão.

Essa dimensão pedagógica do espetáculo não implicava estabilidade absoluta das hierarquias, mas, ao contrário, dependia de uma insta-

bilidade cuidadosamente controlada. O sucesso do espetáculo romano exigia a possibilidade de reversões simbólicas de fortuna, capazes de mobilizar intensamente as emoções do público. Como observa David Potter (2006):

> Praticamente todos os aspectos da hierarquia romana estavam abertos para serem desafiados: execuções públicas podiam sair do controle se a multidão exigisse a libertação do condenado; gladiadores podiam tornar-se heróis; cocheiros podiam tornar-se milionários; e atores podiam desafiar a ordem social pela maneira como escolhiam proferir suas falas. Para ter sucesso, um espetáculo precisava oferecer a possibilidade de mudanças radicais de fortuna; precisava agitar as paixões dos espectadores.[11] (Potter, 2006, p. 385) (Tradução nossa)

Essa abertura ao risco não enfraquecia o controle social exercido pelo espetáculo. Ao contrário, tornava-o mais eficaz, pois permitia que a ordem imperial se apresentasse como capaz de absorver tensões, canalizar conflitos e transformar a instabilidade em reafirmação simbólica da hierarquia.

Os espetáculos públicos constituíam espaços privilegiados de exibição dessa violência. Jogos gladiatórios, execuções e caçadas não se reduziam a entretenimento, mas funcionavam como rituais pedagógicos, nos quais a população aprendia, por meio da visualidade extrema, as hierarquias sociais e os valores que sustentavam a ordem imperial. O anfiteatro operava como espaço de educação política, no qual se ensinava quem podia exercer violência legítima e quem estava sujeito a ela.

A posição dos gladiadores no imaginário romano revela de modo particularmente claro essa ambiguidade estrutural da violência de espetáculo. Embora socialmente desqualificados, eles encarnavam valores centrais da ideologia romana, o que gerava tensões perceptíveis inclusive entre membros da elite. Como observa Potter (2006):

> Nenhuma atividade no espectro do entretenimento romano suscitou protestos tão vigorosos por parte dos membros da elite quanto o combate de gladiadores. Homens como Plutarco e Dião Crisóstomo registram objeções a esses espetáculos sob a alegação de que eram intrusões romanas no mundo da cultura grega. [...] As objeções ao combate de gladiadores por membros da elite precisam ser lidas com cautela: elas não são expressões

[11] "Virtually every aspect of Roman hierarchy was open to challenge – public executions could go awry if the crowd demanded the release of the condemned, gladiators could become heroes, charioteers could become millionaires, and actors might challenge the order of society by the way they chose to utter their lines. To be successful, a spectacle had to offer an opportunity for radical changes of fortune; it had to stir the passions of the viewers."

> de uma sensibilidade ausente ao sofrimento humano. O problema com o combate de gladiadores deve ser visto sob uma perspectiva muito diferente. Ao contrário dos infelizes que eram condenados *ad ludos* ou *ad gladium*, duas penas que exigiam que o condenado lutasse até a morte no anfiteatro com treinamento ou armadura mínimos, os gladiadores exemplificavam as virtudes marciais do povo romano. Sua habilidade, coragem e treinamento apropriavam-se das próprias virtudes que criaram o império romano para indivíduos da classe social mais baixa. A virtude marcial permaneceu uma das características definidoras da ideologia aristocrática romana pelo menos até o século III, mas aos olhos do público, ela precisava ser compartilhada com os gladiadores.".[12] (Potter (2006, p. 398-9) (Tradução nossa)

O desconforto aristocrático diante dos gladiadores não derivava, portanto, de uma rejeição da violência, mas do fato de que o espetáculo tornava visível uma apropriação simbólica da *virtus* por indivíduos socialmente inferiores, produzindo uma tensão entre hierarquia social e ideologia política.

A violência de espetáculo não substituía outras formas de controle social, como o patronato, a cidadania ou a beneficência. Ela as complementava, tornando o poder visível e incontestável. O imperador, frequentemente associado à organização dos jogos, aparecia como árbitro supremo da vida e da morte, concentrando em sua figura a capacidade de punir, recompensar e proteger. A legitimação do poder imperial passava, assim, pela gestão pública da violência.

Essa visibilidade, contudo, era seletiva. Enquanto a violência dos espetáculos era amplamente exibida, outras formas de coerção, como a exploração cotidiana do trabalho escravo e a pressão fiscal sobre o campo, permaneciam menos visíveis. O espetáculo expunha certas violências para ocultar outras, mais estruturais, mas igualmente fundamentais para o funcionamento do sistema imperial.

---

[12] "No activity in the spectrum of Roman entertainment aroused such vigorous protest from members of the elite as gladiatorial combat. Men like Plutarch and Dio Chrysostom register objections to these spectacles on the grounds that they were Roman intrusions into the world of Greek culture. […] Objections to gladiatorial combat by members of the elite need to be read with care: they are not expressions of an otherwise absent sensitivity to human suffering. The problem with gladiatorial combat must be seen in a very different light. Unlike the unfortunates who were condemned ad ludos or ad gladium, two penalties that required the condemned to fight to the death in the amphitheater with minimal training or armor, gladiators exemplified the martial virtues of the Roman people. Their skill, courage, and training appropriated the very virtues that created the empire of the Roman people to individuals of the lowest social class. Martial virtue remained one of the defining features of Roman aristocratic ideology at least until the third century, yet in the public eye, it had to be shared with gladiators."

8. Considerações finais

A sociedade romana não pode ser compreendida como estrutura social simples, estática ou homogênea. Ao longo deste artigo, procurou-se demonstrar que o mundo romano se organizava como um sistema integrado de hierarquias jurídicas, econômicas, espaciais e simbólicas, no qual diferentes dimensões da vida social convergiam para a reprodução de uma ordem profundamente desigual, mas politicamente estável. Essa estabilidade não resultava da eliminação dos conflitos, mas da capacidade do sistema romano de absorvê-los, redistribuí-los e ressignificá-los por meio de mecanismos institucionais e simbólicos.

Ordens sociais, escravidão, família, cidadania, organização espacial e violência de espetáculo não constituíam esferas isoladas, mas elementos interdependentes de um mesmo sistema de poder. A desigualdade não representava falha ou disfunção da ordem romana, mas seu princípio organizador. A integração seletiva, mediada por práticas jurídicas, culturais e políticas, permitiu ao Império incorporar populações diversas sem dissolver hierarquias, garantindo coesão social sem igualdade substantiva.

A análise das ordens sociais e da mobilidade limitada revela que o status romano não era mera condição legal, mas resultado de negociações contínuas entre nascimento, riqueza, prestígio e redes de dependência. A escravidão, por sua vez, funcionava como referência negativa absoluta, estruturando simbolicamente o valor da liberdade e da cidadania, enquanto fornecia base material e ideológica para outras formas de dominação. A família romana, longe de constituir esfera privada neutra, operava como espaço político fundamental, no qual autoridade, gênero e hierarquia eram naturalizados no cotidiano.

A relação entre cidade e campo evidencia que a dominação imperial se materializava também na organização do espaço, concentrando poder, visibilidade e recursos nos centros urbanos, e subordinando estruturalmente o mundo rural. A cidadania romana, frequentemente interpretada como instrumento de inclusão, mostrou-se um mecanismo jurídico de integração hierarquizada, capaz de unificar sem igualar e de reorganizar, sem eliminar, as desigualdades profundas.

Por fim, a análise da violência de espetáculo demonstrou que a coerção pública não constituía simples expressão de brutalidade, mas tecnologia política sofisticada. Ao tornar visíveis tanto a punição quanto a possibilidade controlada de reversões simbólicas de fortuna, o espetáculo produzia simultaneamente medo, admiração e consenso, reforçando

a legitimidade da ordem imperial. A ambiguidade social dos gladiadores exemplifica de modo particularmente claro essa lógica, na qual a exibição da *virtus* por indivíduos socialmente inferiores gerava tensões, mas também contribuía para a pedagogia política da hierarquia.

Compreender essas dinâmicas é essencial não apenas para a análise do funcionamento interno do Império Romano, mas também para a interpretação das transformações sociais, religiosas e políticas da Antiguidade Tardia. As críticas cristãs à violência, à escravidão e às hierarquias sociais emergem desse mesmo universo, dialogando e tensionando estruturas profundamente enraizadas na sociedade romana. Ao abordar o mundo romano como totalidade histórica articulada, este artigo busca contribuir para uma compreensão mais precisa, menos fragmentada e menos anacrônica da sociedade antiga, destacando a centralidade da desigualdade como elemento constitutivo, e não acidental, da ordem imperial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEARD, Mary. *SPQR: uma história da Roma Antiga*. Trad. de Luis Reyes Gil. São Paulo: Planeta, 2017.

FUNARI, Pedro Paulo; CARLAN, Cláudio Umpierre. A economia no período imperial. In: BRANDÃO, J.L.; OLIVEIRA, F. de (Orgs). *História de Roma Antiga volume II*: Império Romano do Ocidente e romanidade hispânica. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2020. p. 325-38

GIARDINA, Andrea. *O homem romano*. Trad. de Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Lisboa: Presença, 1992.

NICOLET, Claude. O cidadão e o político. In: GIARDINA, A. (Org.). *O homem romano*. Trad. de Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Lisboa: Presença, 1992. p. 19-48

POTTER, David S. *A companion to the Roman Empire.* Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

RODRIGUES, Nuno. Dos 'conflitos de ordens' ao Estado patrício-plebeu. In: BRANDÃO, J.L.; OLIVEIRA, F. de (Orgs). *História de Roma Antiga volume I*: das origens à morte de César. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015. p. 69-102

THÉBERT, Yvon. O escravo. In: GIARDINA, Andrea (Org.). *O homem romano*. Trad. de Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Lisboa: Presença, 1992. p. 117-45

LITERATURA DE FRONTEIRA EM PORTUNHOL SELVAGEM: PROPOSTA DIDÁTICA COMO MEDIAÇÃO INTERCULTURAL

Mônica Gabriela Kalschne (UNILA)
monigk@hotmail.com.br
Mariana Cortez (UFRN)
marianacortez1674@gmail.com
Franciele Maria Martiny (UNILA)
franmartiny@hotmail.com

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma proposta didática com base na obra "Era uma vez em La Fronteira Selvagem" (2019), de Douglas Diegues, focalizando a possibilidade de uso do portunhol selvagem como linguagem literária e prática cultural de resistência na educação escolar. A abordagem teórica-metodológica está ancorada em referenciais sobre o discurso literário crítico a partir da análise do conto "La forma de la banana", o qual possui uma mescla linguística entre português, espanhol, guarani e expressões regionais da fronteira (Brasil/Paraguai), que ultrapassa a função comunicativa e se configuram como estratégia narrativa, política e identitária da região. Dessa maneira, ao explorar o portunhol selvagem como linguagem transgressora e ferramenta de mediação intercultural, a proposta didática pode contribuir para a desconstrução de discursos hegemônicos e para o reconhecimento de práticas linguísticas marginalizadas nas Américas.

Palavras-chave:
Educação intercultural. Portunhol selvagem. Literatura de fronteira.

RESUMEN

Esta investigación presenta una propuesta didáctica basada en la obra "Érase una vez en La Fronteira Selvagem" (2019), de Douglas Diegues, centrándose en la posibilidad de utilizar el portuñol salvaje como lenguaje literario y práctica cultural de resistencia en la educación escolar. El enfoque teórico-metodológico se ancla en referencias sobre el discurso literario crítico a partir del análisis del cuento "La forma de la banana", que tiene una mezcla lingüística entre portugués, español, guaraní y expresiones regionales de la frontera (Brasil/Paraguay) que va más allá de la función comunicativa y se configura como una estrategia narrativa, política e identitaria de la región. De esta manera, al explorar el portuñol salvaje como lengua transgresora y herramienta de mediación intercultural, la propuesta didáctica puede contribuir a la deconstrucción de los discursos hegemónicos y al reconocimiento de las prácticas lingüísticas marginadas en las Américas.

Palabras clave:
Educación intercultural. Portuñol salvaje. Literatura de frontera.

1. Introdução

Partindo da premissa de que a literatura é um espaço privilegiado de expressão das vozes marginais e plurais, este artigo propõe uma reflexão sobre o portunhol selvagem[13] na obra "Era uma vez em La Fronteira Selvagem" (2019), de Douglas Diegues. A obra tem doze contos que utilizam uma linguagem bastante presente em territórios fronteiriços, especialmente entre Brasil, Paraguai e Argentina. Para este estudo, o enfoque está centrado no conto "La forma de la banana", no qual o portunhol é utilizado como recurso expressivo de forte carga irônica e paródica, operando como ferramenta de crítica social e subversão estética.

A análise da narrativa será orientada por referenciais teóricos sobre gêneros literários e intertextualidade, que permitem compreender como a paródia e a ironia operam na construção de um discurso literário crítico (Bakhtin, 1981). Isso porque, o portunhol selvagem está intimamente relacionado ao plano semântico e se beneficia das potencialidades polissêmicas do uso de línguas diferentes, "[...] produzindo efeitos variados, de polifonia, de contraponto, de dissonância, provocando sentidos duplos e múltiplos, ou até *nonsense*, deixando no leitor certa perplexidade em relação ao entendimento do texto" (Degli Atti, 2015, p. 55).

Douglas Diegues, filho de mãe paraguaia e pai brasileiro, cresceu em uma realidade fronteiriça multicultural, foi criado em Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, na fronteira do Brasil com o Paraguai, o que influenciou profundamente sua produção literária. A obra explora de maneira criativa e provocadora o encontro de línguas e expressões locais, subvertendo certas normas linguísticas e mesclando aspectos culturais presentes nas fronteiras.

Nessa perspectiva, a unidade didática proposta busca refletir sobre o portunhol selvagem ou literário no cotidiano escolar orientada para o 5º. Ano do ensino fundamental, promovendo a leitura crítica, o reconhecimento da diversidade linguística e a valorização das identidades próprias dos contextos de fronteira. Ao assumir tal linguagem como instrumento de mediação intercultural, amplia-se o repertório dos alunos e legitima-se

[13] A designação "portunhol selvagem" é variável, podendo ser encontrada com outras formas, como por exemplo: "portunhol/portuñol salvaje", "portunhol/portuñol salbahem", "portuguaraniol salbaje", "portunholito salbahe", "portuñol selvátiko", "portuñol sauvage" ou ainda "transportuñol borracho". Para Albuquerque (2014), a variedade do adjetivo "selvagem" representa as selvas da região da Tríplice Fronteira e à herança da língua guarani.

a presença de práticas linguísticas historicamente marginalizadas na escola.

Este estudo, ao explorar o potencial estético, político e pedagógico do conto de Diegues, procura compreender de que modo essa expressão transgressora contribui tanto para a afirmação das experiências culturais fronteiriças quanto para a desconstrução de discursos e gêneros textuais hegemônicos.

2. O portunhol e a literatura como ferramenta intercultural

Fruto de um contexto de intenso contato linguístico e cultural, o portunhol transgride normas linguísticas formais e desafia concepções tradicionais de identidade nacional e de pureza linguística, já que esta inexiste. Faz-se necessário, neste sentido, compreender o portunhol não apenas como uma mescla ocasional entre dois idiomas, mas como manifestação de um *continuum* linguístico em regiões de fronteira, marcado por assimetrias estruturais, identitárias e ideológicas entre os falantes, apresentando-se com uma variedade de formas e significados, sendo utilizado de maneiras diversas, conforme o contexto comunicativo e os interlocutores envolvidos (Sturza, 2019).

Assim sendo, Sturza (2019) propõe quatro categorias para classificar manifestações do portunhol: língua étnica, interlíngua, língua de interação social e portunhol selvagem, esta última como expressão literária, subvertendo normas para criticar fronteiras físicas e simbólicas[14]. No caso do portunhol étnico, a autora explica que se trata de uma variedade falada por comunidades rurais uruguaias de origem luso-brasileira, a qual possui traços do português arcaico e incorpora empréstimos do espanhol; já portunhol como língua de interação, seria a variedade utilizada em diversas situações cotidianas em espaços fronteiriços de fortes contatos linguísticos, como no comércio; por outro lado, o portunhol visto como interlíngua está mais presente em contextos educacionais, onde aprendizes de espanhol ou português criam sistemas intermediários.

Cada uma dessas denominações dadas ao portunhol possui funções e significados próprios, refletindo as várias facetadas deste falar e sua multiplicidade de significações. Essa característica de encontro lin-

[14] Vale pontuar que termo portunhol selvagem foi cunhado por Douglas Diegues e que outros artistas e escritores optam por designar portunhol literário. Neste artigo, utilizamos os dois termos como sinônimos.

guístico é justamente o que torna o portunhol um fenômeno complexo, com diferentes formas e funções sociais, que vai além da simples alternância ou "erro" linguístico. Especificamente no caso do portunhol selvagem, como já mencionado, esse representa uma expressão artística e literária marcada pela fusão criativa dos sistemas, em que escritores e poetas exploram as possibilidades linguísticas das línguas, rompendo regras e criando estilos inovadores e expressivos e gerando efeitos de sentidos polissêmicos.

No movimento literário proposto por Diegues, o termo "selvagem" é ressignificado, abandonando sua conotação pejorativa para assumir sentidos ligados à originalidade, à rebeldia e à transgressão das normas. Em vez de representar atraso ou barbarismo, como outrora foi sinônimo, o referido termo passa a ser valorizado como expressão de autenticidade e de construção de novos significados. Esse movimento busca, deste modo, resgatar e valorizar experiências locais e formas de expressão culturais, propondo uma literatura enraizada em territórios específicos com identidades singulares, em contraposição aos modelos hegemônicos herdados do período da colonização.

O portunhol literário, nesse contexto, ultrapassa a simples fusão de idiomas. Ele se constitui como metáfora da vivência fronteiriça no que diz respeito a hábitos e línguas, transgredindo as normas linguísticas estabelecidas e criando uma linguagem nova, translinguística (Mota, 2010). Ou seja, escapa às convenções gramaticais de uma única língua e oficial. Portanto, essa ruptura confere ao portunhol selvagem um potencial criativo singular, transformando-o em ferramenta de resistência e em expressão da diversidade cultural e linguística (Degli Atti, 2015).

Diante disso, a obra "Era uma vez em la frontera selvagem" (2019) exemplifica a prática criativa do portunhol, apresentando uma literatura singular que inicialmente provoca estranhamentos e desafios ao leitor. Por meio da elaboração dos textos, Diegues coloca em cena o portunhol selvagem, com a expectativa de inserir o leitor iniciante nessa complexa discussão, para que compreenda que todas as línguas devem ser valorizada no cenário artístico-literário (Diegues, 2019).

Dessa maneira, na obra trabalhada neste artigo, o portunhol não é mero artifício estilístico, mas um gesto político de afirmação da diversidade cultural. Ao escolher essa linguagem como fundamento de sua criação literária, Diegues rompe com os padrões normatizados de língua e confere legitimidade a uma forma de expressão criativa da língua das

regiões de fronteira. Nesse sentido, como aponta Canclini (2008), ao discutir as culturas híbridas latino-americanas, evidencia-se que a identidade do continente assume um caráter polissêmico, abarcando múltiplos traços identitários constituídos ao longo do tempo. Essa identidade nasce tanto do encontro com a diversidade quanto dos elementos comuns que conectam os países da América Latina.

Combinando humor, crítica social e experimentação linguística, Diegues se inscreve entre os autores que reinventam o papel da literatura da linguagem na contemporaneidade: não como espaço de consolidação de certezas, mas como território de dúvida, invenção e liberdade. Ademais, a obra poderia ser considerada como uma literatura da transgressão e do entre-lugar (Bhabha, 1998), que desafia normas e provoca o leitor a repensar categorias estabelecidas, nas quais o espaço de fronteira é um local de misturas heterogêneas e confluências, formando uma nova tessitura social, em que "O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com o "novo" que não seja parte do *continuum* do passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural" (Bhabha, 1998, p. 27).

Destarte, as culturas perpassam as fronteiras dos territórios de maneira que a delimitação espaço-território não se reduz a uma linha demarcatória imaginária, mas há um deslocamento do foco espacial para a rede de interações sociais possíveis.

3. O conto foco da nossa proposta

O livro abordado neste estudo conta com a presença de animais fantásticos e que adquirem características humanas, convidando o leitor a uma experiência narrativa que extrapola os limites do realismo. Tais características remetem ao gênero fábula. A narrativa analisada, intitula-se "La forma de la banana" (2019) e apresenta uma discussão insólita entre personagens animais personificados e estabelece relações intertextuais com personagens de contos infantis. O texto se desenvolve em torno da questão: "por que a banana é curva?". À primeira vista, trata-se de uma indagação quase sem sentido, mas que, justamente por sua natureza aparentemente absurda, expõe a ironia de Diegues ao refletir sobre o caráter estéril de certas discussões humanas, que se prolongam sem alcançar qualquer conclusão relevante.

Essa construção remete ao teatro do absurdo, movimento dramatúrgico do século XX (Eugène Ionesco e Samuel Beckett), em que diálogos circulares, situações ilógicas e questionamentos triviais são utilizados como metáforas da própria condição humana, marcada pela falta de propósito e pela incomunicabilidade. Assim como no teatro do absurdo, a narrativa de Diegues faz do insólito um recurso estético para mostrar que certos debates cotidianos não têm sentido, revelando o *nonsense*[15] como estratégia crítica e satírica.

No conto analisado, observa-se um diálogo intertextual com diferentes fábulas. A narrativa remete, em primeiro lugar e principalmente, à conhecida fábula "O elefante e a formiga", em suas múltiplas versões, cuja moral gira em torno das aparências ou da relação de força entre os animais. Também, estabelece-se relação com o conto de Carlos Drummond de Andrade, "O elefante amoroso", no qual um elefante vive uma relação amorosa com uma pulga, ressaltando a mensagem de que o amor é capaz de superar os obstáculos impostos pela aparência.

Na versão elaborada por Diegues, essas referências são retomadas de modo intertextual em uma nova fábula, protagonizada por "una Hormiga[16] de Bunda Dourada" que era namorada do Elefante "muy elegante" (p. 36). O narrador em terceira pessoa destaca as dificuldades enfrentadas pelo casal, mas observa que, "depois de muchos años ainda estavam juntos y evitavam o casamiento", justificando que, se casados, já não poderiam mais ser namorados.

É nesse contexto que a formiga lança ao elefante a pergunta central da narrativa: "Por que la banana tem la forma curva?" (p. 36). Incapaz de encontrar uma resposta, o Elefante consulta o "Hombre Crocodilo", que, por sua vez, recorre a Branca de Neve. E, sem solução, encaminha a questão aos sete anões, que apresentam hipóteses absurdas, mas com certo sentido, o que faz parte do estilo *nonsense*, como: "porque tem casca amarela" ou "porque é uma fruta feliz" (p. 39).

Nenhuma dessas respostas, entretanto, satisfaz o Hombre Crocodilo, que decide recorrer a outro personagem: Chapeuzinho Vermelho. Ela também não sabe a resposta e pergunta para o Lobo Mau, que indaga os

[15] O *nonsense* é um recurso estilístico que rompe com as expectativas de sentido, produzindo humor, estranhamento ou crítica por meio de paradoxos, contradições, jogos de palavras e situações inverossímeis.

[16] Ao longo do conto, ora o autor menciona esta personagem como "Hormiga" ora como "Formiga". Por isso, no texto alternamos o usa também, conforme o contexto.

Três Porquinhos, que morrem de rir, mas transferem a dúvida, finalmente, o "Super-Hombre Turco", que quando visita parentes na Fronteira Selvagem faz a pergunta para a formiga, que conclui: *"*Se la banana non tivesse la forma curva, non seria uma banana" (p. 43).

A narrativa conclui-se com a aceitação de todos os bichos da "Fronteira Selvagem" e a fábula acaba. Com esse desfecho, Diegues reforça o caráter *nonsense* do referido texto, ao articular elementos da tradição literária e elaborar uma nova fábula com o humor, a paródia e o absurdo, explorando uma narrrativa circular que é característica do teatro do absurdo, já mencionado.

Os recursos utilizados por Diegues não apenas conferem humor à narrativa, mas também provocam uma reflexão crítica sobre o modo como lidamos com o conhecimento, a linguagem e o sentido. Ao transformar uma pergunta "por que a banana é curva?" numa busca confusa de sentidos, a fábula evidencia o esvaziamento dos pensamentos e a complexidade artificial imposta pela lógica. Assim, a paródia e a ironia tornam-se, na narrativa, instrumentos essenciais da crítica e de elaboração singular do estilo de Diegues

Bakhtin (1981), a partir do conceito de carnavalização postulado no livro "A Obra de François Rabelais e a Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento" (publicado em 1965), no qual analisa o riso carnavalesco como um instrumento de subversão. Durante o carnaval, as hierarquias são temporariamente suspensas, o que permite que o "baixo" desafie o "alto", e que a ordem oficial seja ridicularizada (Bakhtin, edição traduzida em 1981, p. 17). O riso, para ele, é ambivalente: ao mesmo tempo que afirma, também nega, sendo capaz de expor as contradições do poder estabelecido. Assim, o cômico torna-se uma forma de resistência popular contra o discurso único e hegemônico, que também caracteriza o portunhol.

Linda Hutcheon (2000, p. 16), por sua vez, trata da paródia pós-moderna como uma forma de imitação com distanciamento crítico. A paródia, na perspectiva pós-moderna, não apenas reproduz, mas também questiona as convenções culturais e textuais que recupera. Trata- se de um "discurso duplo", que legitima e subverte simultaneamente, permitindo à arte pós-moderna criticar ideologias dominantes por meio da ironia e da autorreflexão. Como afirma Hutcheon (1991, p. 26), "A paródia pós-moderna é uma forma de repetição com diferença, uma repetição irônica que ao mesmo tempo homenageia e distancia-se criticamente do original.

Ela não destrói o passado, mas o reinterpreta de maneira crítica", assim como propõe Diegues quando retoma a fábula do "Elefante e a formiga" e, possivelmente, o conto de Drummod "O Elefante amoroso".

Tanto Bakhtin como Hutcheon reconhecem o poder da ambiguidade no uso da paródia. Para Bakhtin, essa se manifesta no riso e na multiplicidade de vozes; para Hutcheon, na ironia e na reinterpretação paródica. Para ambos, a utilização de formas ambíguas de expressão serve para desestabilizar verdades absolutas e abrir espaço para novas leituras e possibilidades de sentido.

Diegues subverte uma fábula tradicional "O elefante e a formiga", transformando-a em um instrumento de crítica social ao esvaziamento de sentido da contemporaneidade. Na versão tradicional, a formiga, apesar de ser pequena e frágil, vence o elefante através de sua perseverança e trabalho duro, transmitindo uma moral de humildade e esforço. No entanto, o autor fronteiriço ressignifica essa história, retirando a lição de moral simples e hierárquica e oferece uma versão, na qual a formiga detém a resposta e desafia os habitantes da Fronteira Selvagem.

A fábula de Diegues recupera personagens tradicionais de contos de fadas, como Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, Lobo Mau, Três porquinhos, Sete anões, apresentando-os com características que subvertem as representações originais. Ao fazer isso, Diegues propõe uma reflexão sobre a aparência e a essência e potencialidade de cada um dos bichos e personagens dos contos infantis, que personifivam características humanas, desafiando as estruturas de poder dominantes e desconstruindo a moral tradicional da fábula.

Tais textos, como se sabe, têm origem na tradição oral popular e é geralmente associada à linhagem de Esopo, o fabulista grego do século VI a.C. Embora Esopo não tenha deixado textos escritos, suas fábulas foram posteriormente registradas por autores como Fedro, em latim, e por compiladores medievais. Diegues reafirma a potência de um reconto, de referência intertextual, que mistura paródia, linguagem de fronteira e reinterpretação cultural, como formas de resistência e reexistência.

Na fábula "La forma de la banana", a apropriação de figuras do imaginário infantil, como as personagens das fábulas, ilustra essa "repetição com diferença''. Esse deslocamento revela claramente a tal "diferença crítica": ao evocar figuras simbólicas e moralizantes da infância, o autor não busca reafirmar os seus significados originais, mas sim desconstruí-los (Hutcheon, 2000, p. 17). Ele usa essas personagens para ri-

dicularizar os discursos prontos, a lógica do senso comum e a busca por explicações racionais até para o que é trivial e desnecessário, já que a banana faz parte da natureza e sua curvatura não tem uma explicação lógica e imediata, talvez possa ter uma explicação em razão de alguma adaptação genética, mas a intenção de Diegues não é discutir ciência, mas sim a falta de sentido e que até mesmo no universo ficcional não é possível encontrar o sentido.

Conforme observa Bakhtin (1981), a paródia opera como mecanismo de rebaixamento, desestabilizando discursos legitimados e formas cristalizadas de autoridade. Assim, personagens que nos contos de fadas desempenhavam funções normativas passam aqui a ocupar posições ridicularizadas e destituídas da característica de ser modelo para os leitores. Ao contrário do modelo clássico, no qual os heróis encontram soluções e a narrativa oferece uma moral pronta, Diegues constrói um enredo no qual a resposta quando a pergunta inaugural é respondida ela própria personagem que inicia o movimento, esta ação assemelhaça ao gênero charada, no qual aquele que pergunta é que detém a resposta, em um jogo circular.

Nesse contexto, a obra de Diegues ultrapassa a simples paródia dos contos de fadas, inscrevendo-se em uma estética que conjuga humor, crítica e *nonsense*. Enquanto narrativas tradicionais, como Chapeuzinho Vermelho, oferecem uma moral explícita e dogmática: o fato de as respostas, na fábula em portunhol, nunca serem corretas ou alcançadas funciona como uma metáfora para a impossibilidade de se encontrarem respostas definitivas para muitas das questões fundamentais da vida.

Quando finalmente "El Super-Hombre turco" pergunta para "Hormiga de bunda dourada" com propriedade em discurso indireto conclui: "La Formiga de Bunda Dourada respondeu que era óbvio mas que o óbvio às vezes quase ninguém vê" e sentencia sem qualquer titubeio: "– Se la banana non tivesse la forma curva, ela non seria banana" o *nonsense* atua novamente com a resposta de que se a banana não fosse curva, não seria banana. O jogo irônico da lógica retórica leva ao riso da total falta de sentido e explicação científica. A reflexão e a afirmação não são vazias de sentido: são uma referência às discussões filosóficas da existência, isto é, não há resposta pronta como nos contos de fada. Na "fronteira selvagem" a lógica não existe assim como do país das maravilhas, de Alice, mas mesmo na ilogicidade há coerência e reflexão.

Em "La forma de la banana", Diegues realiza uma desconstrução dos clássicos infantis, assim, o conto dialoga com o conceito de "sociedade do excesso de sentido", discutido por Lipovetsky e Serroy (2009, p. 33). Segundo os autores, vivemos num tempo em que a proliferação de discursos, imagens e interpretações satura o espaço cultural, gerando confusão e superficialidade em vez de compreensão. Assim, o conto, através da paródia, encena a crítica à saturação simbólica que marca a contemporaneidade.

A pergunta geradora da narrativa, então, funciona como símbolo da explicação total e dos dogmatismos. Ao transformar uma questão banal em epicentro de uma busca quase mítica, o conto mostra que a realidade simbolizada pela forma curva da banana resiste a ser totalmente explicada ou controlada por discursos elaborados.

Diegues parodia a ciência, a epistemologia e o discurso acadêmico, em uma sátira refinada ao culto contemporâneo da razão. O autor parodia a ciência e o discurso acadêmico para mostrar o vazio que pode estar escondido por trás de formas complexas e discursos "inteligentes". Ao tratar um tema com uma seriedade desproporcionada, ele questiona a autoridade exagerada da razão.

Além disso, o escritor não se limita à releitura de figuras já conhecidas. Ele também introduz personagens originais ou releitura deles, como o Homem turco, La Hormiga de Bunda Dourada e el elefante elegante, essas figuras caricaturais ampliam o tom *nonsense* no próprio nome e reforçam o aspecto irônico da obra.

Outro aspecto fundamental é o uso do portunhol selvagem uma mistura de português, espanhol e guarani que constituem a linguagem da fábula. Nota-se também uma elaboração cuidadosa com relação aos nomes e caracterização das personagens, e ao narrador em terceira pessoa e metalinguístico, como é possível verificar no comentário: "Pero la Hormiga de Bunda Dourada y el Elefante Elegante deste conto, depois de muchos años ainda estavam juntos y evitavam casamiento" (p. 36).

Com respeito ao portunhol, este recurso estilístico reforça o caráter irônico, paródico e carvalavesco da narrativa. A linguagem "inventada", "recriada" deixa de ser apenas meio de comunicação e passa a ser também um recurso literário, no qual se pode rir até mesmo da língua subvertida como na alternância da mesma palavra em português/espanhol/portunhol: "Então la Hormiga..." (p. 36); "Entonces el Hombre..." (p. 39); "Entón, el Lobo Mau ..." (p. 41). Na alternância entre

as duas línguas na mesma frase com redundância: “perguntando la mesma preguntita” (português e espanhol, p. 38); na inserção de outras línguas “Porque la moon (lua em inglês) e “Porque el soleil (sol em francês). Assim, o portunhol na fábula não é apenas um verniz linguístico, mas um elemento que amplia a ironia e crítica presente a obra, evidenciando como a linguagem pode ser tanto instrumento de comunicação quanto um espaço de criação, resistência e contestação cultural.

4. Proposta de unidade didática do conto “la forma de la banana”

Esta unidade didática foi planejada para estudantes de 9 a 10 anos (5º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais), mas pode ser facilmente adaptada para outras faixas etárias e contextos educativos. A proposta contempla a apresentação dos objetivos, dos conteúdos trabalhados, das metodologias utilizadas e de sugestões de atividades voltadas à análise do conto analisado ao longo do artigo, sempre em consonância com os princípios da educação intercultural e com a valorização da literatura como ferramenta de construção de sentidos.

O ponto de partida sugerido é a seção “Para início de conversa”, utilizando o texto “Todas as línguas do Brasil” (disponível em: https://plenarinho.leg.br/index.php/2017/04/todas-as-linguas-do-brasil/ – consulta em 07 de julho de 2025). Esse material aborda a diversidade linguística do país, destacando as mais de 200 línguas faladas no Brasil, incluindo as de origem indígena e africana. Após a leitura, podem ser levantadas questões como:

1) Aproximadamente quantas línguas são faladas no Brasil?
2) Por que existe tanta diversidade linguística em nosso país?
3) Quantas línguas são faladas pelos povos originários?

Em seguida, recomenda-se a apresentação de um mapa da tríplice fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai), como o disponível em: https://100fronteiras.com/opiniao/noticia/a-triplice-fronteira-entre-argentina-brasil-e-paraguai/ (consulta em 27 de agosto de 2025). A partir dele, o professor pode conduzir a conversa com perguntas como:

- Em que cidade você mora?
- Que língua(s) se fala no Paraguai e na Argentina?
- Você tem familiares que vivem nesses países? Quem são eles?

Depois "aquecimento", a proposta é introduzir o gênero fábula por meio da leitura de "O Elefante e a Formiga" (disponível em: https://acessaber.com.br/atividades/interpretacao-de-texto-o-elefante-e-a-formiga-3o-ano-e-4o-ano/). A compreensão do texto pode ser orientada pelas perguntas:

1) Quem são os personagens da história?
2) Por que a formiga se irritou com o elefante?
3) Qual foi a conclusão do elefante ao final da narrativa?
4) Por que é importante cultivar a humildade?

Na seção "Para definir", os alunos devem identificar as características do gênero lido.

O professor pode guiá-los com questões como:

- Você sabia que existem histórias criadas para ensinar valores?
- Nessas narrativas, os personagens costumam ser animais, mas com comportamentos semelhantes aos das pessoas.
- Essas histórias recebem o nome de _____.

Os estudantes deverão preencher a lacuna com o termo fábula e, em seguida, reconhecer em qual língua o texto está escrito.

Posteriormente, propõe-se a comparação com a fábula "La forma de la banana", de Douglas Diegues. Nesse momento, o professor pode alertar a turma: "Vamos ler uma história escrita em outra língua. Algumas palavras serão familiares, outras não. O desafio é: durante a leitura, marque ou sublinhe pelo menos 10 palavras que você acredita não pertencerem ao português.".

Após a leitura e a identificação dos termos, sugere-se preencher um quadro de observações com as palavras encontradas.

Para ampliar os conhecimentos, recomenda-se a exibição do documentário PORTUÑOL |trailer (1:30 min), disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cE53uZtrOaM.

O vídeo apresenta a cultura da região fronteiriça do Brasil e mostra costumes e formas de falar dos povos hispano-falantes vizinhos. Como síntese, os alunos devem ler o trecho adaptado de "Devemos temer

o Portunhol?" (https://wp.ufpel.edu.br/tesouro-linguistico/2020/10/26/devemos-temer-o-portunhol/ – consulta em 27 de agosto de 2025).

Para concluir a unidade, o professor pode propor as seguintes perguntas:

a) O conto "La forma de la banana" está escrito em que língua?

b) Qual o gênero textual dessa história?

c) Quais são as características desse gênero?

Além disso, os estudantes podem registrar no caderno a síntese da aula:

- O portunhol é _____.
- A fábula é _____.

5. Considerações finais

Por meio da proposta didática apresentada, é possível observar que o trabalho com os contos "La forma de la banana", de Douglas Diegues contribui significativamente para o desenvolvimento de uma abordagem pedagógica intercultural, crítica e inclusiva. Através da leitura e da interação com o portunhol selvagem, os alunos são incentivados a valorizar a diversidade linguística, refletir sobre questões de identidade e fronteira, e compreender a linguagem como prática social e cultural, além de descobrir a linguagem literária trabalhada por Diegues.

O exercício didático permite trabalhar a pluralidade linguística e o bilinguismo como realidades vividas em contextos fronteiriços; estimular o pensamento crítico e a leitura reflexiva, utilizando a ironia e a paródia presentes nas fábulas; incentivar a criação textual e a expressão lúdica, por meio de atividades que unem humor, imaginação e colaboração; promover o respeito às práticas culturais locais, valorizando saberes e modos de falar, muitas vezes, marginalizados no espaço escolar.

Dessa forma, conclui-se que a literatura pode ser um caminho significativo para o fortalecimento da educação intercultural, da valorização das múltiplas identidades e do reconhecimento da linguagem como instrumento de transformação social e pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, José Lindomar. As fronteiras do portunhol selvagem. *Revista TB*, n. 196, p. 89-108, Rio de Janeiro, 2014.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad. de Lúcia S. L. Almeida. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

BAKHTIN, Mikhail M. *The Dialogic Imagination*: Four Essays. Edited by Michael Holquist; translated by Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas*. São Paulo: EDUSP, 2008.

DEGLI ATTI, Francesca. Considerações acerca do movimento do Portunhol selvagem: o paradigma da osmose e a resistência cultural. *Babilónia* – Revista Lusófona de Línguas, Culturas e Tradução, n. 13, 2015, p. 47-72. Disponível em: https://recil.ulusofona.pt/server/api/core/bitstreams/617cd90f-c078-44b4-af8a- 196f1ff2350a/content. Acesso em: 24 mai. 2025.

DIEGUES, Douglas. *Era uma vez em la fronteira selvagem*. São Paulo: Barbatana, 2019.

HUTCHEON, Linda. *A poética do pós-modernismo***:** história, teoria, ficção. Trad. de Maria de Lourdes Siqueira. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1991.

HUTCHEON, Linda. *A teoria da paródia***:** ensinando a arte da duplicidade. Trad. de Álvaro Luiz Montenegro Valls. São Paulo: UNESP, 2000.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. *A Estetização do Mundo*: viver na era do capitalismo artista. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LIPSKI, John M. Too Close for Comfort? The Genesis of Portunhol/Portuñol. In: HISPANIC LINGUISTICS SYMPOSIUM, 8., 2006, Somerville. *Anais [...]*. Somerville: [*s.n.*], 2006. p. 1-22

MELIÁ, Bartolomeu. Hacia una "tercera lengua" en el Paraguay. *Estudios Paraguayos*, v. 2, n. 2, p. 31-72, Asunción, 1974. Disponível em: https://etnolinguistica.wdfiles.com/local-files/biblio:melia-1983-lengua/Melia_1983_LaLenguaGuaraniDelParaguay.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

MOTA, Sarados Santos. *Línguas, sujeitos e sentidos*: o jornal nas relações fronteiriças no início do século XIX, início do século XX. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

STURZA, Eliana Rosa. Portunhol: a intercompreensão em uma língua da fronteira. *Revista Iberoamericana de Educación*, [s.*l.*], v. 81, n. 1, p. 97-113, 2019. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/85f1/7bac0fc105a05574f956cd2c93011cbfd7d5.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

STURZA, Eliana Rosa; BRATZ, Maurício Engroff. Comunicação transfronteiriça: portunhol, uma língua de intercompreensão. *Temas & Matizes*, v. 17, n. 30, p. 86-103, 2024. Disponível em: https://e-revista. unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/32498. Acesso em: 27 ago. 2025.

MODOS DE NARRAR A NEGRITUDE: O RAP E O SLAM SURDO NA CENA CONTEMPORÂNEA

Eduarda Belo de Souza (UFRJ)
eduardabelo@letras.ufrj.br
Fabio Carlos Noret Junior (UFRJ)
fabionoret7@gmail.com
João Paulo da Silva Nascimento (UERJ)
jpn0401@gmail.com

RESUMO

Este artigo, ancorado nos estudos culturais e pós-coloniais, analisa comparativamente o rap e o slam surdo como práticas artísticas e políticas produzidas em contextos de desigualdade social e racial. Parte-se da compreensão da arte como espaço de elaboração simbólica da resistência e da afirmação identitária de grupos historicamente marginalizados, conforme Hall (2005) e Gilroy (2001), destacando o papel da linguagem, do corpo e da *performance* na produção de contranarrativas. O estudo focaliza o rap "O mundo é nosso", de Djonga e BK, e o slam "Negro surdo", de Edinho Santos, obras que tematizam a experiência negra na sociedade brasileira contemporânea e denunciam os efeitos do racismo estrutural, da violência simbólica e da exclusão social. A análise evidencia aproximações e tensões entre essas expressões, considerando suas especificidades linguísticas e sensoriais, sobretudo no caso do slam surdo, em que a língua de sinais tensiona regimes normativos de linguagem e literatura. Argumenta-se que, embora situadas em modalidades distintas, ambas as produções articulam discursos convergentes de resistência, pertencimento e construção de identidades coletivas, contribuindo para ampliar o campo da literatura comparada em diálogo com os estudos da *performance*, os estudos culturais e o pensamento pós-colonial.

Palavras-chave:
Rap. Literatura Comparada. Slam surdo.

ABSTRACT

This article, grounded in Cultural Studies and Postcolonial Studies, offers a comparative analysis of rap and Deaf slam as artistic and political practices produced in contexts of social and racial inequality. It starts from an understanding of art as a space for the symbolic elaboration of resistance and identity affirmation among historically marginalized groups, drawing on Hall (2005) and Gilroy (2001), and highlights the role of language, the body, and performance in the production of counter-narratives. The study focuses on the rap "O mundo é nosso", by Djonga and BK, and the slam "Negro surdo", by Edinho Santos, works that address the experience of Blackness in contemporary Brazilian society and denounce the effects of structural racism, symbolic violence, and social exclusion. The analysis reveals both convergences and tensions between these expressions, taking into account their linguistic and sensory specificities, particularly in the case of Deaf slam, in which sign language challenges normative regimes of language and literature. It is argued that, although articulated

through distinct modalities, both productions construct convergent discourses of resistance, belonging, and collective identity formation, thereby contributing to the expansion of Comparative Literature in dialogue with Performance Studies, Cultural Studies, and Postcolonial thought.

Keywords:
Rap. Comparative Literature. Deaf Slam.

1. Introdução

Em contextos marcados por profundas desigualdades sociais, econômicas, culturais e raciais, a arte tem se constituído como um espaço privilegiado de elaboração simbólica das experiências de opressão, resistência e afirmação identitária. Conforme argumentam Hall (2005) e Gilroy (2001), produções culturais oriundas de grupos historicamente marginalizados operam como práticas discursivas capazes de desestabilizar narrativas hegemônicas e de reinscrever sujeitos subalternizados no campo da representação. Nesse sentido, expressões artísticas como o rap e o slam configuram-se não apenas como formas estéticas, mas como modos de intervenção política, nos quais a linguagem, o corpo e a *performance* se articulam para denunciar violências estruturais e reivindicar reconhecimento.

O rap, surgido em contextos urbanos atravessados pela exclusão social e racial, consolidou-se como uma das principais linguagens da juventude negra periférica, funcionando, nos termos de Hall (2005), como um espaço de produção de identidades culturais em disputa. Ao longo do tempo, esse gênero conquistou maior circulação e legitimidade no campo cultural, sem, contudo, perder seu caráter crítico. O slam, por sua vez, embora compartilhe com o rap a centralidade da oralidade performática e o engajamento político, permanece situado em uma zona de maior marginalidade simbólica. Tal condição se intensifica quando essa prática é atravessada por questões linguísticas e sensoriais, como ocorre no slam surdo, em que a língua de sinais, historicamente subalternizada, tensiona os regimes normativos de linguagem e literatura (Spivak, 2010; Bhabha, 1998; Silva; Nascimento, 2025; Nascimento; Limeira; Oliveira, 2025).

À luz dos estudos culturais e pós-coloniais, este artigo propõe uma análise comparativa das aproximações e tensões entre o rap e o slam surdo, considerando como, apesar de se realizarem em modalidades linguísticas distintas e a partir de experiências de vida singulares, ambas as expressões articulam discursos de denúncia das desigualdades sociais e

raciais. A comparação, aqui, não se orienta por critérios hierárquicos ou canônicos, mas por uma perspectiva relacional, conforme defendido por Bhabha (1998), que privilegia os "entre-lugares" da cultura e as formas híbridas de produção de sentido.

O *corpus* da pesquisa é constituído pelo slam "Negro Surdo", de Edinho Santos, e pelo rap "O mundo é nosso", interpretado pelos *rappers* Djonga e BK. Ambas as obras tematizam a experiência de ser uma pessoa negra na sociedade brasileira contemporânea, evidenciando os efeitos do racismo estrutural, da violência simbólica e da exclusão social sobre os corpos e as subjetividades negras. Nessa perspectiva, o discurso artístico assume a função de contra-narrativa (Adichie, 2019), ao confrontar estereótipos coloniais e propor outras formas de narrar a negritude, a periferia e a pertença social.

Além de sua dimensão crítica, o rap e o slam desempenham um papel fundamental na construção e no fortalecimento das identidades coletivas às quais se vinculam. Como observa Gilroy (2001), práticas culturais negras diaspóricas articulam memória, experiência e política, produzindo sentidos de comunidade que escapam às fronteiras nacionais e às normatividades culturais. Nas obras analisadas, a questão racial articula-se a outros marcadores sociais, como a vivência periférica, as referências religiosas e as estratégias de resistência cultural frente às imposições sociais. No caso específico do slam "Negro surdo", essa construção identitária é atravessada de modo singular pela experiência da surdez, que se apresenta como dimensão constitutiva do sujeito e da materialidade estética da *performance*, ampliando o debate pós-colonial sobre voz, silenciamento e representatividade (Spivak, 2010; Araújo; Nascimento, 2021).

Ao comparar essas produções, o artigo busca evidenciar como diferentes linguagens artísticas produzem formas convergentes e singulares de enunciação da experiência negra, contribuindo para a ampliação do campo da literatura comparada em diálogo com os estudos culturais, os estudos pós-coloniais e as teorias da *performance*. O artigo, portanto, divide-se em três seções, além desta introdução e das considerações finais: na primeira, situamos o slam surdo e o rap como poéticas contemporâneas de resistência; na segunda, situamos o debate acerca do sujeito surdo no escopo dos estudos culturais e pós-coloniais; na terceira, procedemos à leitura comparativa das obras que compõem nosso *corpus* literário, chamando atenção às contribuições para o campo da Literatura Comparada.

2. Slam surdo e rap: poéticas contemporâneas de resistência

De acordo com Nascimento, Limeira e Oliveira (2025), o slam emerge em 1994, na cidade de Chicago, Estados Unidos, como uma modalidade de poesia oral performática profundamente vinculada a contextos periféricos urbanos e marcada por seu caráter acessível, competitivo e politicamente engajado. Ao deslocar a poesia dos espaços canônicos da escrita impressa para arenas públicas de *performance*, o slam institui um regime estético no qual corpo, voz, ritmo e presença tornam-se centrais para a produção de sentido. Essa poética performativa opera, desde sua origem, como um gesto de contestação às hierarquias culturais que tradicionalmente regulam o que pode ou não ser reconhecido como literatura.

Em 2005, esse formato foi apropriado e ressignificado no contexto das línguas de sinais pelo poeta Bob Arnold, em Manhattan, Nova Iorque, dando origem ao chamado slam surdo. Essa adaptação não se configura como mera transposição de um modelo oral para uma língua visual-gestual, mas como a constituição de uma prática estética singular, na qual a *performance* poética em língua de sinais articula corporeidade, espacialidade, ritmo visual e identidade linguística (Araújo; Nascimento, 2021). Como demonstram Nascimento *et al.* (2025), o slam surdo funciona como um verdadeiro manifesto estético-político, no qual o silêncio, historicamente imposto às comunidades surdas, é ressignificado como potência expressiva e discursiva. Trata-se, portanto, de uma prática literária que afirma a singularidade surda ao mesmo tempo em que tensiona concepções fonocêntricas de poesia e literatura.

Enquanto prática poética, o slam surdo insere-se de modo produtivo no campo da literatura contemporânea, compreendida como uma produção estética plural, híbrida e em constante transformação (Resende, 2007). A literatura contemporânea caracteriza-se pela ruptura com modelos clássicos de forma, gênero e suporte, desenvolvendo-se em um contexto pós-moderno e globalizado, atravessado pela intensificação das tecnologias de informação, pela circulação transnacional de discursos e pela convergência entre linguagens artísticas diversas. Para Terry Smith (2013), a contemporaneidade deve ser entendida como uma moldura cultural aberta e inacabada, na qual coexistem múltiplas temporalidades, estéticas e regimes de visibilidade. Nesse cenário, práticas artísticas que desafiam as fronteiras rígidas entre texto, *performance* e corpo passam a

ocupar um lugar central nas reflexões críticas (Nascimento; Limeira; Oliveira, 2025).

É justamente nesse horizonte de abertura estética que se consolida a literatura surda, sobretudo aquela produzida em línguas de sinais. Uma das marcas fundamentais do contemporâneo é a ampliação do campo literário para incluir vozes historicamente silenciadas ou marginalizadas, permitindo que sujeitos antes excluídos dos processos de autoria assumam posições de protagonismo. No caso da literatura surda, esse protagonismo se constrói por meio da valorização da língua de sinais como língua plena de criação estética e da *performance* como forma legítima de textualidade. Conforme argumentam Silva e Nascimento (2025), o slam surdo pode ser compreendido como um evento de letramento ampliado, no qual práticas poéticas, pedagógicas e identitárias se entrelaçam, especialmente em contextos de educação bilíngue para surdos.

Em perspectiva comparada, o rap, acrônimo de *Rhythm and Poetry*, constitui outra manifestação poética fundamental para a compreensão das literaturas periféricas contemporâneas. Consolidado no interior da cultura *hip hop*, o rap surge no Bronx, em Nova Iorque, na década de 1970, especialmente entre jovens negros e latinos, como resposta estética às condições de exclusão social, racial e econômica vividas nesses territórios. Sua estrutura articula oralidade, ritmo, musicalidade, gestualidade e poesia, configurando uma forma de narrativa performática que dá visibilidade às experiências das periferias urbanas. Dayrell (2002) destaca que o rap incorpora elementos da tradição oral africana e se articula a outras expressões do hip hop, como o grafite, a dança *break* e o DJing, compondo um complexo cultural no qual a *performance* assume papel central na construção de identidades e saberes coletivos.

Assim como o slam surdo, o rap afirma-se como instrumento de denúncia social e intervenção política. Suas letras tematizam criticamente o racismo estrutural, a violência policial, a desigualdade social e os processos de marginalização, transformando a experiência cotidiana em matéria poética. O desenvolvimento tecnológico, com o uso de *samplers*, *mixers* e recursos digitais, contribuiu para a sofisticação estética das *performances* e para a difusão global do gênero. Nesse sentido, Carlson (2010) e Taylor (2003) observam que a *performance* no rap não é apenas um meio de expressão artística, mas, antes, uma forma de produção e circulação de conhecimentos situados, que desafiam narrativas hegemônicas.

No contexto brasileiro, conforme Cirino (2012), o rap foi introduzido ainda na década de 1970, mas ganhou maior visibilidade social a partir dos anos 1990, sobretudo com grupos como os Racionais MC's, cuja produção musical consolidou o rap como linguagem de denúncia das desigualdades sociais, do racismo e da violência policial nas periferias urbanas. Nas décadas seguintes, artistas como Emicida, Criolo e Djonga ampliaram o alcance do gênero, dialogando com outros campos artísticos e consolidando o rap como forma legítima de arte popular e discurso crítico reconhecido social e academicamente.

Neste trabalho, assumimos que a aproximação comparada entre slam surdo e rap revela convergências estéticas, políticas e epistemológicas significativas. Ambas as práticas emergem de contextos periféricos e funcionam como respostas criativas a regimes de exclusão simbólica, afirmando sujeitos historicamente silenciados como produtores de discurso e conhecimento. Em termos literários, tanto o slam surdo quanto o rap desafiam a centralidade da escrita impressa ao privilegiarem *performances* corporais, rítmicas e multimodais, ampliando o conceito de texto literário (Araújo; Nascimento, 2021). No slam surdo, a visualidade e a espacialidade da língua de sinais produzem sentidos que excedem a linearidade verbal; no rap, a oralidade ritmada e a musicalidade articulam memória, identidade e resistência.

Sob a ótica dos estudos culturais e pós-coloniais, essas práticas podem ser compreendidas como poéticas de resistência que reconfiguram o campo literário contemporâneo, deslocando-o em direção a formas mais inclusivas e plurais de produção estética. Ao colocar em diálogo o slam surdo e o rap, a literatura comparada evidencia não apenas paralelos formais e temáticos, mas também a emergência de novas epistemologias poéticas, nas quais corpo, *performance* e experiência social ocupam lugar central. Dessa forma, ambas as manifestações contribuem para uma compreensão ampliada da literatura contemporânea como espaço de disputa simbólica, criação estética e afirmação de identidades subalternizadas.

3. Estudos culturais, pós-colonialidade e o sujeito surdo

Os estudos culturais e pós-coloniais constituem campos teóricos centrais para a problematização das relações entre linguagem, poder e identidade na contemporaneidade. Ambos partem do reconhecimento de que a cultura não é um domínio neutro ou homogêneo, mas um espaço de

disputas simbólicas no qual determinados sujeitos, línguas e formas de expressão são historicamente legitimados, enquanto outros são marginalizados e silenciados (Noret Jr., 2025). Nesse quadro, conforme apontado por Nascimento (2025), a constituição do sujeito surdo pode ser compreendida como profundamente atravessada por processos de subalternização linguística e epistêmica, que dialogam diretamente com as lógicas coloniais de hierarquização cultural.

No âmbito dos estudos culturais, Hall (2005) propõe uma concepção de identidade como processo histórico, discursivo e relacional, afastando-se de noções essencialistas e fixas. A identidade é entendida como algo que se constrói na diferença, na negociação e na representação, sendo constantemente reconfigurada a partir das práticas culturais. Sob essa perspectiva, a identidade surda não se define exclusivamente por critérios audiológicos, mas pela inserção em uma comunidade linguística específica, pela partilha de experiências visuais e corporais e pela produção simbólica mediada pela língua de sinais (Silva; Nascimento, 2025). O sujeito surdo emerge, assim, como um sujeito cultural, cuja identidade se constitui na tensão entre reconhecimento e apagamento, pertencimento e exclusão.

De acordo com Nascimento (2025), essa tensão está diretamente relacionada à centralidade histórica das línguas orais e escritas como tecnologias de poder. A modernidade ocidental instituiu um regime fonocêntrico que associa racionalidade, conhecimento e humanidade plena à voz sonora, relegando outras modalidades linguísticas, como a visual-espacial das línguas de sinais, a posições subalternas (Nascimento; Baalbaki; Anachoreta, 2025). À luz da crítica pós-colonial, tal regime pode ser interpretado como uma forma de colonialidade linguística e sensorial (Quijano, 2005; Mignolo, 2003), na medida em que hierarquiza não apenas povos e territórios, mas também corpos, sentidos e modos de significação. A exclusão histórica das línguas de sinais dos sistemas educacionais, acadêmicos e literários inscreve-se, portanto, em um projeto mais amplo de normalização cultural.

Said (2007) demonstra como o poder colonial opera por meio da produção discursiva do "outro", frequentemente representado como incapaz de falar por si mesmo ou de produzir conhecimento legítimo. No caso do sujeito surdo, essa lógica manifesta-se na medicalização da surdez e nas políticas de oralização compulsória, que buscaram, durante décadas, normalizar o corpo surdo segundo padrões ouvintes. O surdo foi historicamente construído como objeto de intervenção pedagógica e clínica,

e não como sujeito de linguagem e cultura (Nascimento, 2025). Tal processo ecoa aquilo que Spivak (2010) define como subalternidade: uma condição em que a fala do sujeito é sistematicamente mediada, traduzida ou silenciada por instâncias hegemônicas.

A pergunta clássica de Spivak – "pode o subalterno falar?" – adquire, nesse contexto, uma reformulação significativa: em que condições o sujeito surdo pode produzir sentidos a partir de sua própria língua e experiência? A resposta a essa questão passa, necessariamente, pelo reconhecimento das línguas de sinais como línguas plenas e pela legitimação das produções culturais surdas como práticas estéticas e epistêmicas. Quando o sujeito surdo ocupa espaços de autoria, especialmente em *performances* literárias, rompe-se a lógica do surdo falado pelo outro, instaurando-se um regime de autorrepresentação.

É nesse ponto que práticas como a literatura em línguas de sinais e, de modo particular, o slam surdo assumem relevância teórica. O slam surdo constitui-se como um espaço privilegiado de enunciação, no qual corpo, gesto, espacialidade e ritmo visual operam como materialidades centrais do texto poético. Conforme argumentam Nascimento *et al.* (2025), o slam surdo funciona como um manifesto estético-político que ressignifica o silêncio historicamente imposto à surdez, convertendo-o em potência expressiva. Trata-se de uma prática que tensiona os limites do literário, desestabilizando concepções centradas na escrita e no som, e ampliando o entendimento de literatura para incluir *performances* visuais e corporais.

A noção de "entre-lugar", proposta por Bhabha (1998), contribui para compreender essas práticas como formas de negociação cultural. O sujeito surdo, ao produzir literatura em língua de sinais, ocupa um espaço liminar entre diferentes regimes de linguagem, rompendo com dicotomias como centro/margem, oral/escrito, norma/desvio. O slam surdo, nesse sentido, pode ser entendido como uma prática híbrida, que emerge no cruzamento entre poesia, *performance* e ativismo cultural, criando novos espaços de visibilidade e agência para o sujeito surdo (Araújo; Nascimento, 2021; Nascimento *et. al.*, 2025; Nascimento; Limeira; Oliveira, 2025).

Como dito na seção anterior, essa leitura aproxima o slam surdo de outras poéticas periféricas contemporâneas, notadamente o rap, pois, assim como o slam surdo, o rap nasce de contextos de exclusão social e racial, articulando linguagem, corpo e *performance* como formas de re-

sistência simbólica. No interior da cultura hip hop, o rap transforma a oralidade rítmica em instrumento de denúncia, memória e construção identitária (Dayrell, 2002; Taylor, 2003). Em ambos os casos, a *performance* não é mero suporte do texto, mas elemento constitutivo da significação, o que desloca a literatura de um objeto estático para um acontecimento situado.

Sob uma perspectiva pós-colonial, tanto o slam surdo quanto o rap podem ser compreendidos como práticas culturais contra-hegemônicas, que desafiam regimes normativos de linguagem e representação. Enquanto o rap confronta a colonialidade racial e social inscrita nas estruturas urbanas e institucionais, o slam surdo confronta a colonialidade linguística e sensorial que hierarquiza modos de percepção e expressão. Ambos, na visão de Silva e Nascimento (2025), produzem formas de letramento ampliado e multimodal, nas quais estética, política e experiência social se entrelaçam.

No contexto brasileiro, os Estudos Surdos oferecem contribuições decisivas para essa leitura cultural da surdez. Skliar (2013) propõe uma crítica contundente ao paradigma clínico-terapêutico, defendendo a surdez como diferença linguística e cultural. Strobel (2008) enfatiza a existência de uma cultura surda marcada pela visualidade, pela coletividade e pela centralidade da língua de sinais. Quadros e Karnopp (2004) demonstram o estatuto linguístico pleno das línguas de sinais, fornecendo bases teóricas aproveitáveis para o reconhecimento da literatura surda como prática legítima de linguagem humana. Perlin (2010), por sua vez, destaca a dimensão identitária da surdez, evidenciando os processos de pertencimento, resistência e construção subjetiva que atravessam o sujeito surdo.

A articulação entre estudos culturais, pós-coloniais e Estudos Surdos permite, portanto, compreender o sujeito surdo como um sujeito epistêmico e político, capaz de produzir conhecimento e estética a partir de sua própria experiência linguística e corporal. Por isso, para Nascimento, Limeira e Oliveira (2025) e Cirino (2012), práticas como o slam surdo e o rap evidenciam que a literatura contemporânea não pode mais ser pensada apenas a partir de gêneros, suportes ou cânones estabilizados, mas como um campo de disputas simbólicas em torno de quem pode falar, em que língua e a partir de quais corpos.

4. "*Negro surdo" e "o mundo é nosso": leitura comparativa*

As produções artísticas "Negro surdo"[17], de Edinho Santos, e "O mundo é nosso"[18], de Djonga com participação de BK, configuram-se como práticas culturais contemporâneas que reinscrevem a negritude a partir de experiências marcadas pela colonialidade do poder, do saber e do ser. Embora mobilizem linguagens distintas, a poesia sinalizada e o rap oral-auditivo, ambas constroem narrativas que tensionam regimes hegemônicos de representação, afirmando o corpo negro como *locus* de memória, denúncia e produção de sentido. Nesse movimento, tais obras dialogam diretamente com os estudos culturais e pós-coloniais ao evidenciarem que identidade, linguagem e cultura são campos de disputa política (Hall, 2005; Bhabha, 1998).

Edinho Santos, poeta, educador, *slammer* e ativista surdo, negro e periférico, inscreve sua trajetória no cruzamento entre arte-educação e militância cultural (Silva; Nascimento, 2025). Sua formação em escolas especializadas para surdos e sua atuação contínua em defesa da educação bilíngue revelam uma experiência marcada por exclusões múltiplas, atravessadas pela surdez, pela racialização e pela periferia urbana. No slam "Negro surdo", essa experiência se transforma em poética corporal: Libras, expressões não manuais intensas, classificadores e ritmo gestual constituem uma *performance* que desloca o eixo da literatura do grafocentrismo para o corpo em cena. Como argumentam Abrahão e Pereira (2018), a literatura surda contemporânea emerge justamente desse gesto de hibridização estética, que rompe com modelos coloniais de legitimação literária ancorados exclusivamente na escrita.

A *performance* de Edinho articula indignação e denúncia não pela voz sonora, mas pela visualidade do sinal, reconfigurando o próprio conceito de "fala" poética. Nesse sentido, o slam surdo atua como prática de descolonização do sensível (Mignolo, 2017), ao reivindicar outras epistemologias e estéticas para a produção de conhecimento artístico. Como afirmam Nascimento *et al.* (2025), a ausência de sonoridade não implica silêncio, mas a afirmação de uma narrativa visual, rítmica e politicamente situada, que questiona hierarquias linguísticas historicamente impostas pelo colonialismo. Conforme apontam Pereira e Abrahão (2018), o corpo, na literatura em Libras, deixa de ser mero suporte para tornar-se tex-

[17] Para acessar o slam, clique em: Slam "Negro surdo" Edinho Santos.

[18] Para acessar o rap, clique em: Rap "O mundo é nosso" Djonga e BK.

to, cena e discurso – e, em "Negro surdo", assume explicitamente uma função política.

Essa dimensão política se intensifica quando o slam se constrói como afirmação interseccional (Silva; Nascimento, 2025). Ao nomear-se negro, surdo e periférico, Edinho explicita camadas de opressão produzidas por sistemas coloniais e capacitistas, mas também reivindica uma identidade insurgente. A referência a figuras históricas como Martin Luther King, Nelson Mandela, Dandara dos Palmares, Zumbi dos Palmares e Conceição Evaristo insere o sujeito surdo negro em uma genealogia de luta que historicamente o excluiu. Ao citar Conceição Evaristo, em especial, o slam aproxima a poesia sinalizada de uma tradição literária negra marcada pela escrevivência, reforçando que diferentes linguagens artísticas podem partilhar projetos políticos comuns.

No rap "O mundo é nosso", Djonga e BK constroem uma lírica igualmente situada na experiência negra periférica, mobilizando a oralidade como instrumento de resistência e reconstrução simbólica. Djonga, oriundo da Favela do Índio, em Belo Horizonte, e BK, criado na favela do Camarista Méier, no Rio de Janeiro, compartilham trajetórias atravessadas pela violência estrutural, pelo racismo e pela exclusão social. A canção articula memórias individuais e coletivas, evocando a herança escravocrata, a violência policial e a desigualdade racial, ao mesmo tempo em que afirma a potência criativa da juventude negra. Nesse sentido, o rap opera como aquilo que Hall (2005) denomina "identidade em construção", marcada pela negociação constante entre dor, pertencimento e resistência.

A presença de referências às religiões de matriz africana em ambas as obras reforça esse diálogo pós-colonial. No slam, a expressão "Ogum sinaliza" não apenas reivindica o direito à religiosidade, mas reinscreve o sujeito surdo no universo simbólico afro-brasileiro, frequentemente narrado a partir de perspectivas ouvintes e eurocêntricas. Já no rap, o verso "cada bala de fuzil é uma lágrima de Oxalá" condensa, de forma poética e contundente, a fusão entre violência de Estado e espiritualidade negra, ressignificando o sagrado no cotidiano periférico. Em ambos os casos, trata-se de um gesto de reapropriação cultural que desafia a colonialidade religiosa e epistemológica (Quijano, 2005).

Do ponto de vista comparativo, slam surdo e rap compartilham um mesmo projeto político-cultural, ainda que se expressem por modalidades distintas. O slam mobiliza o corpo gesto-visual como linguagem de

resistência, enquanto o rap articula rima, ritmo e prosódia para produzir denúncia social. Essa diferença modal, longe de estabelecer hierarquias, evidencia a pluralidade das estéticas negras contemporâneas. As referências a figuras como Barack Obama e Tupac Shakur no rap, e a líderes políticos e intelectuais negros no slam, demonstram que ambas as produções se inscrevem em redes transnacionais de luta e memória, reforçando o caráter diaspórico dessas narrativas (Gilroy, 2001).

Assim, tanto "Negro surdo" quanto "O mundo é nosso" podem ser compreendidos como práticas culturais contra-hegemônicas que desafiam os legados coloniais na arte, na linguagem e na produção de subjetividades. Ao centralizarem o corpo negro, surdo ou ouvinte, como espaço de enunciação, essas obras contribuem para a ampliação do cânone literário e musical brasileiro, tensionando fronteiras entre literatura, *performance* e política. Em diálogo com os estudos pós-coloniais, evidenciam que narrar a negritude é, antes de tudo, um ato de resistência, de reexistência e de produção de futuros possíveis.

Do ponto de vista da Literatura Comparada e dos estudos do contemporâneo, a análise articulada de "Negro surdo" e "O mundo é nosso" revela-se particularmente fecunda porque desloca a comparação para além de fronteiras tradicionais de gênero, suporte e modalidade, reafirmando a vocação transdisciplinar da área. Ao colocar em diálogo uma poesia sinalizada performática e uma canção de rap, este estudo contribui para ampliar o próprio escopo do comparatismo, que, desde suas reformulações mais recentes, tem se afastado de modelos eurocêntricos e estritamente textuais para incorporar práticas culturais híbridas, periféricas e corporalizadas (Compagnon, 2010; Coutinho; Carvalhal, 1994).

A relevância comparativa dessas duas experiências narrativas reside justamente no fato de que, embora pertençam a gêneros distintos, ambas compartilham um mesmo horizonte histórico e político: o enfrentamento das marcas persistentes da colonialidade na constituição das subjetividades negras no Brasil contemporâneo. O slam surdo e o rap, cada um a seu modo, operam como formas de escrita de si e do coletivo, nas quais o corpo, gesto-visual ou sonoro, funciona como arquivo de memórias silenciadas e como espaço de reinscrição simbólica. Compará-los, portanto, não implica homogeneizá-los, mas evidenciar como diferentes regimes de linguagem produzem respostas convergentes a condições históricas semelhantes.

Nesse sentido, a Literatura Comparada ganha ao reconhecer que o literário contemporâneo não se limita à palavra escrita nem à forma canônica do texto. Ao incorporar *performances* em Libras e produções do rap nacional como objetos legítimos de análise, a área se alinha a uma concepção ampliada de literatura, entendida como prática cultural situada, atravessada por disputas de poder, identidade e representação. Tal gesto dialoga com o que Bhabha (1998) denomina "terceiro espaço", no qual novas formas de enunciação emergem da tensão entre tradição e ruptura, centro e periferia, norma e desvio.

Além disso, a comparação entre slam surdo e rap permite problematizar a noção de contemporaneidade não como mera simultaneidade temporal, mas como experiência compartilhada de urgência política e estética. Ambas as obras respondem a um presente marcado pela violência racial, pela exclusão social e pela persistência de epistemologias coloniais, ao mesmo tempo em que elaboram estratégias criativas de resistência e afirmação identitária. Nesse contexto, o contemporâneo se manifesta como um campo de vozes plurais, nas quais a diferença modal, visual no slam, sonora no rap, amplia, e não restringe, as possibilidades de narrar a negritude.

Por isso, do ponto de vista metodológico, esse diálogo intergenérico também enriquece a Literatura Comparada ao tensionar seus próprios instrumentos analíticos. A análise conjunta de obras que operam em diferentes modalidades sensoriais exige a revisão de categorias como texto, autoria, *performance* e leitura, abrindo espaço para abordagens que considerem o corpo como elemento central da significação (Nascimento; Limeira; Oliveira, 2025). Tal deslocamento é especialmente relevante quando se trata de produções surdas, historicamente marginalizadas nos estudos literários, e contribui para uma crítica comparatista mais atenta.

Nesse contexto, ao aproximar slam surdo e rap, este trabalho reafirma o potencial da Literatura Comparada como campo capaz de iluminar convergências políticas e estéticas entre práticas culturais diversas, sem apagar suas especificidades. O que a área ganha, portanto, é não apenas a ampliação de seu *corpus*, mas também o fortalecimento de uma perspectiva crítica comprometida com a leitura do contemporâneo a partir das margens, reconhecendo nelas não exceções, mas centros legítimos de produção de sentido, memória e imaginação social.

5. Considerações finais

A análise das obras "Negro surdo", de Edinho Santos, e "O mundo é nosso", de Djonga em parceria com BK, permite afirmar que tanto o slam surdo quanto o rap se configuram como práticas poéticas plenamente inseridas no campo da arte contemporânea. Ambas se constituem a partir de uma estética de resistência que articula linguagem, corpo, território e identidade, operando como formas de enunciação de sujeitos historicamente marginalizados. Ainda que se materializem em modalidades distintas, essas produções convergem na construção de discursos críticos que tornam visíveis experiências atravessadas pela racialização, pela exclusão social e pela colonialidade.

O slam surdo, ao centralizar o corpo como instância textual e performativa, ressignifica a própria noção de poesia, agora afastada paradigmas grafocêntricos que historicamente orientaram os estudos literários. Nessa perspectiva, o corpo sinalizante comunica e produz sentido estético e político, constituindo-se como espaço de enunciação de identidades interseccionais – ser negro, surdo e periférico – que tensionam regimes hegemônicos de linguagem e representação, como assinalam Silva e Nascimento (2025). O rap, por sua vez, estrutura-se como um dispositivo sonoro de denúncia e reconstrução simbólica, no qual a palavra ritmada e a musicalidade funcionam como estratégias de elaboração narrativa das violências estruturais que atravessam as periferias urbanas brasileiras.

Ambas as produções mobilizam elementos da cultura negra, bem como referências históricas, religiosas e políticas, para construir um discurso coletivo de memória, dor e resistência. Ao fazê-lo, reafirmam a função social da arte como prática de mobilização, de disputa de sentidos e de afirmação identitária no espaço público. Compreendê-las como práticas poéticas do contemporâneo implica, por fim, reconhecer que a literatura e a arte atuais extrapolam os limites dos suportes tradicionais, expandindo-se para corpos, ruas e redes, e desafiando estéticas normativas ao abrir caminho para novas formas de autoria, protagonismo e produção de conhecimento a partir das margens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Bruno Ferreira; PEREIRA, Danielle Cristina Mendes. O direito do surdo à literatura: por uma educação literária multimodal. *Revista Philologus*, v. 21, p. 1399-413, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2015.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. 1. ed., 5. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARAÚJO, Danielle Reis; NASCIMENTO, João Paulo da Silva. Slam surdo: expressão contemporânea da literatura brasileira? *Revista e-scrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, v. 12, n. 1, p. 248-57, Belford Roxo, 2021.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CARLSON, Marvin. *Performance*: uma introdução crítica. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

CIRINO, Andréa Cristina. Rap enquanto performance: um evento de comunicação e expressão musical. *ETD – Educação Temática Digital*, v. 14, n. 2, p. 126-39, Campinas, jul./dez. 2012.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria*: literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

COUTINHO, Eduardo de Faria; CARVALHAL, Tânia Franco (Org.). *Literatura comparada*: textos fundadores. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, v. 28, n. 1, p. 117-36, São Paulo, jan./jun. 2002.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro*: modernidade e dupla consciência. São Paulo; Rio de Janeiro: Editora 34; Universidade Cândido Mendes, 2001.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/projetos globais*: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

NASCIMENTO, João Paulo da Silva. Histórias e multiplicidade de línguas de sinais: reflexões necessárias. *Revista E-Scrita (Uniabeu)*, v. 16, p. 107-130, 2025.

_____; LIMEIRA, Nicolle da Silva; OLIVEIRA, Joice Muniz Santos de. Slam Surdo e poesia VV no continuum de poemas-performances: análise de procedimentos estéticos em literatura sinalizada. *Revista e-scrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, v. 16, n. 2, p. 323-38, Nilópolis, 2025.

_____; BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira; ANACHORETA, Vanessa Gomes Teixeira. Discursos e ideologias sobre o sujeito surdo: uma análise materialista de redações do Enem (2017). *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 33, n. 1, p. 7-36, 2025.

_____; NORET JUNIOR, Fabio Carlos; ALVES DA SILVA, Alexandre; FREITAS, Janaína Cesário de; SOUZA, Joelle Regina Pinheiro. Silêncio ressonante: O slam como manifesto pela singularidade surda. *Revista Philologus*, v. 31, n. 91, p. 149-61, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2025.

NORET JR, Fabio Carlos. *Histórias (re)escritas de corpos caribenhos em Brother I'm Dying, de Edwidge Danticat e Memory Mambo, de Achy Obejas*. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Inglesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025. 103f.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez*: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua Brasileira de Sinais*: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. São Paulo: CLACSO, 2005. p. 116-42

RESENDE, Beatriz Vieira de. *Poéticas do contemporâneo*. São Paulo: E-galáxia, 2017.

SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia de Bolso (Companhia das Letras), 2007.

SILVA, Gabryelli Pereira Barbosa; NASCIMENTO, João Paulo da Silva. Interseccionalidades do sujeito surdo: o slam como evento de letramento no contexto das práticas pedagógicas bilíngues. *Revista Philologus*, v. 31, n. 92, p. 142-58, Rio de Janeiro: Cifefil, 2025.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em educação: problematizando a normalidade. In: ____. *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 7-32.

SMITH, Terry. *O que é arte contemporânea?* São Paulo: USP, 2013.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG, 2010.

STROBEL, Karin Lilian. *Surdos*: vestígios culturais não registrados na história. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

TAYLOR, Diana. Hacia una definición de performance. *O Percevejo – Revista de Teatro, Crítica e Estética*, n. 12, p. 17-24, Rio de Janeiro, 2003.

MUTOLA: ALÉM DE UNGIDA, DECOLONIAL E FEMINISTA NEGRA

Gabriel Alves da Silva (UNISC)
gabriel12@mx2.unisc.br
Rafael Aranha de Sousa (UNISC)
rafael10@mx2.unisc.br
Mariana Pereira Gomes da Silva (UNISC)

RESUMO

Este artigo propõe uma leitura crítica do conto "Mutola, a ungida", de Paulina Chiziane, articulando aportes do feminismo negro e da crítica decolonial como ferramentas de análise literária. Parte-se do pressuposto de que a narrativa de Chiziane encena, no plano estético, formas de resistência ao pensamento colonial, patriarcal e eurocêntrico, sobretudo por meio da construção simbólica da personagem Mutola. Conceitos como Escrevivência e lugar de fala fundamentam a leitura, permitindo compreender como a literatura moçambicana de autoria feminina negra problematiza representações hegemônicas do corpo, do gênero e da subjetividade. Conclui-se que "Mutola, a ungida" materializa literariamente uma crítica às estruturas coloniais de poder, ao inscrever o corpo feminino negro como espaço de ação, memória e transformação social.

Palavras-chave:
Decolonial. Feminismo negro. Paulina Chiziane.

ABSTRACT

This article proposes a critical reading of Paulina Chiziane's short story "Mutola, a ungida", articulating contributions from Black feminism and decolonial criticism as tools for literary analysis. It starts with the assumption that Chiziane's narrative stages, on an aesthetic level, forms resistance to colonial, patriarchal, and Eurocentric thinking, especially through the symbolic construction of the character Mutola. Concepts such as Escrevivência (writing as survival) and lugar de fala (place of speech) underpin the reading, allowing us to understand how Mozambican literature written by black women problematizes hegemonic representations of the body, gender, and subjectivity. It is concluded that "Mutola, a ungida" literarily materializes a critique of colonial power structures by inscribing the black female body as a space for action, memory, and social transformation.

Keywords:
Decolonial. Black Feminism. Paulina Chiziane.

1. Introdução

Nas últimas décadas, os estudos literários têm sido atravessados por revisões teóricas que questionam os limites do cânone e das metodologias tradicionalmente legitimadas. A emergência de perspectivas críticas como o feminismo negro e a teoria decolonial tem deslocado o eixo interpretativo da literatura, ampliando-o para a inclusão de vozes historicamente marginalizadas. Tais abordagens tensionam a centralidade eurocêntrica e androcêntrica do campo literário, propondo novas formas de leitura e interpretação dos textos.

O feminismo negro, conforme formulado por Collins (2019), destaca as intersecções entre raça, gênero e classe como elementos indissociáveis na produção de experiências sociais e culturais. No campo literário, essa perspectiva permite evidenciar como determinadas narrativas encenam relações de poder que atravessam os corpos e as subjetividades de mulheres negras. Paralelamente, a crítica decolonial, representada por autores como Mignolo (2008), problematiza a colonialidade do saber e convoca a desobediência epistêmica como estratégia de ruptura com paradigmas impostos pela modernidade colonial.

No âmbito da literatura, tais perspectivas instigam uma reavaliação das categorias de autoria, narrador e personagem, bem como das formas de representação do corpo e da experiência. Conceitos como lugar de fala (Pelúcio, 2012) e escrevivência (Evaristo, 2020) deslocam a noção de neutralidade estética, afirmando a experiência vivida como fonte legítima de conhecimento e criação literária.

É nesse horizonte crítico que se insere a análise do conto "Mutola, a ungida", de Paulina Chiziane. A questão que orienta este estudo consiste em compreender de que modo a narrativa constrói, por meio de procedimentos estéticos e simbólicos, uma crítica ao pensamento colonial e patriarcal, encenando a resistência da mulher negra em contextos de subalternização. A investigação fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e análise literária, buscando articular teoria e texto de forma integrada.

2. Quem estuda as mulheres racializadas negras?

A crítica feminista literária emerge como um campo teórico comprometido com a problematização das relações de poder que estruturam a produção, circulação e legitimação dos textos literários. Historicamente, essa vertente crítica voltou-se à contestação de um cânone predominantemente masculino, branco e eurocêntrico, evidenciando os mecanismos

de exclusão que relegaram as mulheres a posições marginais no campo literário. Ao questionar categorias tradicionais como autoria, universalidade e neutralidade estética, a crítica feminista contribuiu de forma decisiva para a ampliação do escopo dos estudos literários.

Entretanto, apesar de seus avanços, a crítica feminista hegemônica revelou limites significativos ao tratar as experiências das mulheres como homogêneas. Ao centrar-se majoritariamente nas vivências de mulheres brancas, de classes médias e oriundas do Norte global, essa perspectiva deixou à margem as múltiplas opressões enfrentadas por mulheres negras, indígenas e periféricas. Nesse contexto, torna-se fundamental reconhecer que as desigualdades de gênero não operam de forma isolada, mas articulam-se a marcadores como raça, classe e colonialidade.

É a partir dessa lacuna que se consolida o pensamento feminista negro, o qual oferece uma reorientação epistemológica à crítica feminista literária. Collins (2019) destaca que o feminismo negro parte da compreensão de que raça, gênero e classe constituem sistemas interdependentes de opressão, cujos efeitos se manifestam de maneira específica na vida e na representação das mulheres negras. Essa abordagem não apenas amplia o campo da crítica literária, mas também desafia seus pressupostos universalizantes, exigindo novas categorias de análise capazes de abarcar experiências historicamente silenciadas.

A necessidade de uma teoria feminista negra não se configura como oposição ao feminismo, mas como delimitação teórica e política. Conforme aponta Conceição Evaristo, o feminismo negro não nasce prioritariamente da abstração conceitual, mas da prática cotidiana de resistência das mulheres negras frente a um sistema patriarcal e racializado. Como se afirmam, "o feminismo das mulheres negras não nasce de uma teoria. Ele nasce de uma prática" (Jesus *et al*., 2018, p. 4-5). Tal afirmação evidencia que a produção teórica feminista negra está profundamente enraizada nas experiências concretas de opressão e luta.

No campo literário, essa perspectiva revela como a mulher negra foi historicamente representada sob estereótipos que a reduzem a funções de servilismo doméstico ou sexual, negando-lhe complexidade subjetiva e intelectual. Trata-se de um corpo frequentemente construído como força de trabalho ou objeto de desejo, dissociado de pensamento e agência. O feminismo negro, ao reivindicar a autodeterminação das mulheres negras, propõe a ruptura com essas imagens cristalizadas, permitindo que

elas se autodefinam e se autoavaliem, conforme destacam Cunha, Silva e Mendes (2023).

Essa reconfiguração crítica implica, necessariamente, uma revisão das bases coloniais que sustentaram tais representações. Embora seja impossível romper completamente com os legados da colonização europeia, o feminismo negro articula-se a uma perspectiva de resistência que questiona os valores, narrativas e hierarquias impostos pelo colonialismo patriarcal. Nesse sentido, a crítica feminista literária, quando atravessada pelo pensamento feminista negro, passa a operar como ferramenta de enfrentamento às estruturas simbólicas que naturalizaram a inferiorização da mulher negra.

Ao integrar raça, gênero e classe como categorias analíticas indissociáveis, a crítica feminista negra possibilita uma leitura mais complexa das produções literárias de autoria feminina negra, sobretudo em contextos pós-coloniais. Essa abordagem não apenas denuncia os mecanismos de silenciamento, mas também valoriza práticas estéticas que emergem da experiência vivida.

3. A crítica decolonial literária

A crítica decolonial literária constitui um campo teórico voltado à problematização das continuidades históricas do colonialismo no âmbito da produção cultural e simbólica. Mesmo após os processos formais de independência política, as estruturas coloniais persistem na forma de hierarquias epistêmicas que definem quais saberes, narrativas e estéticas são legitimadas no campo literário. Nesse contexto, a crítica decolonial propõe uma revisão profunda das categorias tradicionais de análise, questionando a centralidade eurocêntrica que historicamente orientou os estudos literários.

Mignolo (2008) destaca o conceito de desobediência epistêmica como uma das principais estratégias de enfrentamento às imposições coloniais do conhecimento. Trata-se de um gesto que rompe com a naturalização da epistemologia ocidental como universal, abrindo espaço para modos alternativos de produção de saber que emergem de experiências historicamente subalternizadas. No campo literário, essa desobediência manifesta-se na valorização de narrativas que desafiam as formas canônicas de representação e reivindicam outras maneiras de contar a história.

A crítica decolonial, nesse sentido, desloca o foco da análise para o lugar de fala dos sujeitos colonizados, reconhecendo-os como produtores legítimos de conhecimento. Pelúcio (2012) aponta que o projeto colonial operou não apenas pela dominação territorial e econômica, mas também pela desqualificação sistemática dos saberes locais, impondo a ideia de que apenas os modelos europeus seriam capazes de gerar conhecimento válido. Ao denunciar essa lógica, a crítica decolonial evidencia que o silenciamento dos povos colonizados está diretamente relacionado à negação de suas capacidades intelectuais e criativas:

> Anunciar o lugar de fala significa muito em termos epistemológicos, porque rompe não só com aquela ciência que esconde seu narrador, como denuncia que essa forma de produzir conhecimento é geocentrada, e se consolidou a partir da desqualificação de outros sistemas simbólicos e de produção de saberes. (Pelúcio, 2012, p. 398-9)

No campo literário, essa exclusão manifesta-se na imposição de uma narrativa única sobre a história, a cultura e a identidade dos povos colonizados. A crítica decolonial volta-se, portanto, às vozes silenciadas pelo pensamento ocidental, reconhecendo na literatura um espaço privilegiado de resistência simbólica. Escritores e escritoras latino-americanos, africanos e asiáticos, ao produzirem narrativas a partir de suas próprias experiências históricas e culturais, confrontam diretamente o cânone literário europeu e suas formas de legitimação. Dessa forma, a crítica decolonial literária não se limita à denúncia das heranças coloniais, mas propõe a reconfiguração das categorias analíticas tradicionais, como autor, narrador e personagem.

4. Estéticas emergentes: escrevivência e escrita do corpo

O conceito de Escrevivência, cunhado por Conceição Evaristo, emerge como uma categoria estética e política fundamental para a compreensão das literaturas produzidas por mulheres negras em contextos marcados pela colonialidade do poder. Trata-se de uma forma de escrita que se estrutura a partir da experiência vivida, rompendo com a tradição literária ocidental que historicamente separa autor, obra e realidade. Na Escrevivência, a vivência não é apenas temática, mas constitui a própria matéria da criação literária, deslocando os critérios hegemônicos de neutralidade e distanciamento estético.

Nesse sentido, a Escrevivência dialoga diretamente com o conceito de lugar de fala ao reivindicar a legitimidade epistemológica das experiências historicamente silenciadas. Ao escrever a partir de si e de sua coletividade, a autora negra inscreve sua existência no campo literário como gesto de resistência, produzindo narrativas que confrontam as imagens estereotipadas do corpo negro feminino, frequentemente construídas sob olhares coloniais, exotizantes e sexualizados.

Em depoimentos sobre sua própria prática literária, Evaristo (2020) afirma sua decisão consciente de centrar a construção de personagens negras, recusando moldes narrativos que reduzam esses corpos a categorias fixas e desumanizantes. Tal posicionamento revela uma dimensão ética da Escrevivência: escrever é também um ato de reparação simbólica, no qual o corpo negro feminino passa a ser representado em sua complexidade, dignidade e humanidade. Essa perspectiva permite compreendê-la não apenas como técnica narrativa, mas como projeto político-estético de enfrentamento ao racismo estrutural e ao patriarcado.

A partir dessa chave de leitura, observa-se que ela instaura um deslocamento importante na tradição literária ao reinscrever o corpo da mulher negra como sujeito da narrativa. O corpo deixa de ser objeto de controle, silêncio ou violência simbólica e passa a funcionar como espaço de memória, agência e enunciação. É nesse ponto que se estabelece o diálogo com a noção de escrita do corpo, conceito que, embora convergente em seus objetivos políticos, possui especificidades teóricas próprias.

A escrita do corpo, conforme elaborada por autoras como Moraga e Anzaldúa (2015), enfatiza a experiência corpórea como fonte legítima de conhecimento, especialmente nas intersecções entre raça, gênero, sexualidade e colonialidade. Diferentemente da Escrevivência, que se ancora mais diretamente na relação entre memória, autoria e experiência social, a escrita do corpo concentra-se na materialidade do corpo como arquivo vivo, onde se inscrevem marcas históricas de violência, resistência e pertencimento. O corpo, nesse contexto, é compreendido como texto que narra aquilo que a história oficial tentou apagar.

No campo das literaturas decoloniais, ambas as estéticas operam como estratégias de ruptura com as epistemologias eurocêntricas que sustentaram, por séculos, a exclusão de sujeitos colonizados dos espaços de produção simbólica. Conforme aponta Young (2004), a descolo-

nização não se limita à esfera política, mas implica a reinterpretação das narrativas que estruturam o imaginário cultural. A Escrevivência e a escrita do corpo, ao privilegiarem vozes subalternizadas, contribuem para esse processo ao deslocar os centros de autoridade literária e redefinir os critérios de autoria e legitimidade.

Além disso, essas práticas estéticas evidenciam a centralidade do contexto histórico e cultural na construção das narrativas. Vasconcellos (2019) destaca que a literatura decolonial atua na desconstrução das narrativas hegemônicas ao permitir que os sujeitos escrevam a partir de suas próprias referências simbólicas, culturais e corporais. Nesse sentido, escrever o corpo e escrever a vivência constituem gestos de reinscrição identitária que desafiam as normativas impostas pelo colonialismo cultural.

A crítica decolonial, conforme Walsh (2013), enfatiza a interculturalidade crítica como prática de resistência às hierarquias epistêmicas. Sob essa perspectiva, a Escrevivência e a escrita do corpo não apenas ampliam o repertório estético da literatura contemporânea, mas também instauram novas formas de pensar a identidade, a memória e a experiência. Ao questionarem as noções tradicionais de autoria e autoridade, essas estéticas emergentes contribuem para uma visão mais plural e inclusiva do campo literário.

Por fim, ao considerar literaturas produzidas no contexto da diáspora africana, Vieira (2021) observa que a valorização da experiência vivida e do conhecimento corporal funciona como estratégia de enfrentamento às narrativas eurocêntricas. Assim, a Escrevivência e a escrita do corpo constituem ferramentas fundamentais para a leitura de obras como “Mutola, a ungida”, cuja narrativa se constrói a partir da insubmissão do corpo feminino negro frente às imposições coloniais e patriarcais.

5. Mutola: a mulher contra o pensamento colonial

No conto de Paulina Chiziane constrói uma narrativa alegórica que articula tradição oral africana e crítica social para problematizar os mecanismos de subalternização da mulher negra em contextos marcados pela colonialidade e pelo patriarcado. O texto se inicia com a fábula da águia criada como galinha, imagem que estrutura simbolicamente toda a narrativa. Ao apresentar a águia confinada ao galinheiro, a nar-

radora sugere que, apesar da domesticação imposta, sua essência permanece intacta, pois a águia, mesmo aprisionada, "nunca deixará de ser águia". Essa alegoria antecipa o percurso de Mutola e instaura uma leitura que dialoga diretamente com a crítica decolonial.

À luz de Mignolo (2008), a alegoria da águia evidencia o funcionamento da colonialidade do ser, que busca impor formas legítimas de existência e naturalizar a inferiorização dos sujeitos colonizados. Assim como a águia não se converte em galinha, Mutola não se reduz às expectativas sociais impostas ao corpo feminino negro. A narrativa sugere que a subalternização não apaga a potência do sujeito, apenas tenta contê-la por meio de dispositivos simbólicos de controle.

Esse processo de domesticação aparece na caracterização inicial da protagonista. Mutola cresce "obediente, inteligente, submissa, como se querem as meninas bonitas" (Chiziane, 2016, p. 62). A associação entre beleza e submissão revela a construção social da feminilidade como passividade, especialmente quando atravessada pela raça. Conforme argumenta Collins (2019), mulheres negras são historicamente posicionadas como corpos disciplináveis, destinados ao serviço e à obediência, raramente reconhecidos como sujeitos de autonomia e desejo. O conto evidencia essa lógica ao apresentar um destino previamente traçado para ela.

A ruptura narrativa ocorre quando a personagem manifesta o desejo de jogar futebol, espaço simbolicamente associado à virilidade e ao domínio masculino. Esse gesto simples, mas profundamente subversivo, inaugura um movimento de resistência prática. A reação da comunidade evidencia o controle exercido sobre o corpo feminino: "Vais ficar com os músculos rijos. Tens que te resguardar. Aguardar" (Chiziane, 2016, p. 64). O discurso moralizador associa o corpo da mulher à fragilidade e à espera, interditando o movimento e a ação. Nesse ponto, o conto encena aquilo que Conceição Evaristo compreende como feminismo negro enquanto prática: uma resistência que nasce da experiência cotidiana, e não da formulação teórica abstrata.

O corpo de Mutola torna-se, então, o principal campo de disputa narrativa. Ao entrar em campo e marcar o gol decisivo, a personagem rompe simbolicamente com a hierarquia de gênero. A reação masculina explicita a violência simbólica do patriarcado: "Os homens é que devem superar as mulheres e não o contrário. Mas ela dá na bola com classe! Pena é ser mulher!" (Chiziane, 2016, p. 66). O elogio imedia-

tamente anulado pela condição feminina revela o funcionamento do sistema patriarcal, que invalida conquistas femininas ao reduzi-las à exceção.

Nesse contexto, o silêncio de Mutola assume centralidade estética e política. A personagem fala pouco ao longo do conto, mas age de forma decisiva. Seu silêncio não representa ausência de voz, mas deslocamento da enunciação para o corpo. Em diálogo com o conceito de lugar de fala pode-se afirmar que a personagem do conto ocupa seu lugar não pela verbalização constante, mas pela ação que confronta a ordem simbólica. O corpo, nesse sentido, torna-se linguagem e enunciação.

Essa centralidade do corpo aproxima o conto daquilo que Moraga e Anzaldúa (2015) denominam escrita do corpo: uma forma de narrativa em que o corpo carrega memórias, inscrições históricas e políticas. Em "Mutola, a ungida", o corpo feminino negro deixa de ser objeto de controle para tornar-se instrumento de resistência, reinscrevendo novas possibilidades de existência.

As tentativas de interdição da trajetória de Mutola não partem apenas dos homens. A narradora observa que "as mulheres, em clubes de croché e tardes de chá, revolviam memórias antigas" (Chiziane, 2016, p. 67), evidenciando que a reprodução das normas patriarcais ocorre também no interior do próprio grupo feminino. Esse aspecto dialoga com a crítica decolonial ao revelar que a dominação se sustenta não apenas pela coerção externa, mas pela internalização de valores coloniais que regulam corpos e comportamentos.

Ao final do conto, Mutola assume dimensão alegórica ampliada. A afirmação de que "na vitória da mulher reside, por vezes, a desonra dos homens" (Chiziane, 2016, p. 68) sintetiza a inversão simbólica operada pela narrativa. Ela torna-se "monumento" e metáfora de liberdade, associada novamente à águia que retoma o voo. Sua trajetória ultrapassa o plano individual e passa a representar a possibilidade de ruptura coletiva com os estereótipos impostos às mulheres negras.

Dessa forma, o conto não apenas tematiza a resistência da mulher negra, mas a performa literariamente. Ao articular alegoria, corpo e silêncio, Paulina Chiziane constrói uma narrativa que encena, no plano estético, os pressupostos do feminismo negro e da crítica decolonial, transformando a literatura em espaço de afirmação simbólica, política e epistemológica do ser mulher negra.

6. Considerações finais

Ao longo da pesquisa, ficou evidente que essas abordagens não apenas desafiam as estruturas tradicionais, mas também oferecem novas perspectivas que enriquecem a análise literária, permitindo um reconhecimento mais amplo das vozes e experiências marginalizadas. A integração das perspectivas feminista negra e decolonial na teoria literária é fundamental para desmantelar as narrativas hegemônicas que historicamente excluíram ou marginalizaram certas identidades e histórias. Isso não apenas amplia o escopo da crítica literária, mas também promove uma compreensão mais inclusiva e representativa da diversidade humana. As discussões sobre Escrevivência e lugar de fala destacam a necessidade de valorizar as experiências vividas como fontes legítimas de conhecimento e expressão literária.

Além disso, as teorias desafiam as noções tradicionais de autoria e autenticidade, propondo uma abordagem que reconhece a pluralidade de vozes e experiências que compõem o tecido literário. Essa mudança de perspectiva é crucial para que a teoria literária evolua e se adapte às demandas contemporâneas de inclusão e diversidade.

E nessa perspectiva, encontra-se a aplicação dessas teorias na escrita de Chiziane, que, com a história de Mutola, uma mulher negra e subalternizada, concretizou a crítica a todas as formas anteriores de pensar o corpo e o ser da mulher negra. Ela é a própria teoria decolonial e feminista aplicada à realidade. Não descansou enquanto não conquistou seu lugar por direito. Seja no futebol ou no atletismo, a personagem rompeu com os estereótipos provindos da sociedade colonial europeia branca e instaurou a teoria-prática do feminismo negro, primeiro na sociedade moçambicana, depois, em todo o mundo.

Uma abordagem como essa realizada por Paulina permitiu que o exemplo da narrativa percorresse além-fronteiras e alcançasse os debates decoloniais. Por meio da contação de história da vida e das palavras utilizadas, outras realidades podem ser alcançadas e modificadas. Histórias semelhantes e ao mesmo tempo únicas que podem gerar frutos de contações de narrativas daqueles que outrora não tinham nem mesmo o lugar para expor sua voz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHIZIANE, Paulina. Mutola, a ungida. In: ____. *As andorinhas*. 2. ed. Ação Paulo: Ática. 2016.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro*: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

CUNHA, Ieda; SILVA, Nágila Alves da; MENDES, Algemira de Macedo. Feminismo negro e o rompimento da história única: uma análise do conto "No seu pescoço", de Chimamanda Ngozi Adichie. *A Cor das Letras*, v. 24, n. 1, [S.l.], 2024. DOI: 10.13102/cl.v24i1.9285. Disponível em: https://ojs3.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/9285. Acesso em: 21 set. 2024.

EVARISTO, Conceição. A Escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, C.L.; NUNES, I.R. (Org.). *Escrevivência*: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. Cap. 2. p. 26-46. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/divulgacao/escrevivencia-a-escrita-de-nos/. Acesso em: 15 set. 2024.

JESUS, Jessica Oliveira de; CASSILHAS, Fabrício Henrique Meneghelli; SANTOS, Silvana Martins dos. Literatura negra, feminismo negro e tradução: uma entrevista com Conceição Evaristo. *Revista Estudos Feministas*, v. 26, n. 3, p. 190-7, [S.l.], 11 out. 2018. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584-2018v26n357055. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/3jXz5YRMWztnTZbcjM5t7sm/. Acesso em: 15 set. 2024.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 34, p. 287-324, 2008.

MORAGA, Cherríe; ANZALDÚA, Gloria. This bridge called my back: writings by radical women of color. New York: SUNY Press, 2015.

PELÚCIO, Larissa. Subalterno quem, cara pálida? Apontamentos às margens sobre pós-colonialismos, feminismos e estudos queer. *Contemporânea*, v. 2, n. 2, p. 395-418, São Carlos, dez. 2012. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/135055. Acesso em: 15 set. 2024.

VASCONCELLOS, Fernanda N. *Decolonialidade e Literatura*: novas perspectivas críticas. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

VIEIRA, Else R. P. *Literaturas da diáspora africana*: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2021.

WALSH, Catherine E. *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial*. São Paulo: Cortez, 2013.

YOUNG, Robert J. C. *Descolonização*: uma introdução crítica. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

OS GÊNEROS TEXTUAIS NAS PROVAS DE LINGUAGEM DO ENEM (2015–2024): UMA ANÁLISE SOCIODISCURSIVA

Rosana Ferreira Alves (UESB)
rfalves@uesb.edu.br
Débora Marques Rocha (UESB)
debora.dr298@gmail.com
Tatiana Maria Lefundes (UESB)
tatilefundes520@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa a presença e o tratamento dos gêneros textuais nas provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre os anos de 2015 e 2024. A partir da perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (Fairclough, 2001; Bachtim, 1997), e utilizando-se de base teórica no campo da Linguística Aplicada (Merriam, 2009; Bardim, 2011), a pesquisa investiga como as avaliações mobilizam diferentes gêneros textuais, contemplando a competência discursiva e a leitura crítica. Os resultados indicam uma ampliação e diversificação progressiva dos gêneros, com ênfase na sua função social e no desenvolvimento da argumentação.

Palavras-chave:
ENEM. Competência discursiva. Gêneros textuais.

ABSTRACT

This article analyzes the presence and treatment of textual genres in the Language, Codes, and their Technologies section of the Brazilian National High School Examination (ENEM) from 2015 to 2024. The study is grounded in the perspective of Socio-Discursive Interactionism (Fairclough, 2001; Bachtim, 1997) and draws upon theoretical contributions from the field of Applied Linguistics (Merriam, 2009; Bardim, 2011), aiming to understand how the assessments mobilize different textual genres to foster discursive competence and critical reading. The findings indicate a progressive expansion and diversification of the selected genres, with an emphasis on their social function and on promoting the development of more sophisticated argumentative skills.

Keywords:
ENEM. Discursive competence. Textual genres.

1. Introdução: Sobre suporte metodológico utilizado

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter documental, com foco na análise das provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no período de 2015 a 2024. A pesquisa qualitativa de

caráter documental constitui um método fundamental na Linguística Aplicada, especialmente quando se busca compreender fenômenos linguísticos e discursivos a partir da análise de documentos escritos, audiovisuais ou digitais.

Diferentemente da pesquisa quantitativa, que prioriza a mensuração e análise estatística, a pesquisa qualitativa privilegia a compreensão profunda dos significados, contextos e práticas comunicativas presentes nos documentos selecionados (Merriam, 2009). Na Linguística Aplicada, essa abordagem permite examinar não apenas a estrutura linguística dos textos, mas também as dimensões sociais, culturais e institucionais que influenciam a produção e recepção dos discursos.

Segundo Bardin (2011), a análise documental envolve a seleção criteriosa de fontes que podem ser desde textos oficiais, relatórios, jornais, até arquivos históricos e documentos digitais. A pesquisa qualitativa documental, portanto, requer um olhar interpretativo atento para identificar padrões, temas e significados que emergem dos documentos, considerando a sua origem, propósito e o contexto de produção. Esse processo é fundamental para a Linguística Aplicada, uma vez que contribui para a compreensão dos usos sociais da linguagem em diferentes esferas, como educação, mídia, políticas públicas e práticas institucionais (Candau, 2007).

Além disso, a pesquisa qualitativa documental possibilita o cruzamento com outras fontes e métodos, como entrevistas e observações, ampliando a triangulação dos dados e fortalecendo a validade das análises. Na área de ensino de línguas, por exemplo, essa metodologia é útil para investigar currículos, materiais didáticos, avaliações e documentos normativos que orientam práticas pedagógicas, permitindo uma análise crítica sobre como a linguagem é ensinada, representada e ideologicamente marcada (Rodrigues, 2014).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa de caráter documental na Linguística Aplicada se apresenta como uma estratégia eficaz para a análise aprofundada de contextos discursivos complexos, favorecendo a produção de conhecimento que integra aspectos linguísticos e sociais, essenciais para a reflexão crítica sobre o papel da linguagem na sociedade contemporânea.

Foram coletadas e examinadas as provas disponíveis publicamente no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Aní-

sio Teixeira (INEP) do período de 2015 a 2024, identificando-se os gêneros textuais utilizados nos enunciados das questões.

2. Estudos dos gêneros textuais na Linguística e na Linguística Aplicada

A noção de gêneros textuais tem desempenhado papel central tanto na Linguística quanto na Linguística Aplicada, constituindo-se como uma categoria fundamental para compreender o funcionamento da linguagem em uso. Na perspectiva da Linguística, os gêneros são concebidos como formas relativamente estáveis de enunciado, articuladas a esferas da atividade humana, conforme proposto por Bakhtin (2007). Para o autor, cada esfera de comunicação humana elabora seus próprios tipos de enunciado, caracterizados por conteúdo temático, estilo e construção composicional. Essa abordagem inaugurou uma tradição que considera os gêneros não apenas como formas estruturais, mas como práticas discursivas enraizadas em contextos sociais.

Ampliando essa visão, os estudos da Linguística Textual passaram a enfatizar os aspectos linguísticos e coesivos dos gêneros, valorizando elementos como a progressão temática, os mecanismos de coesão e a organização textual (Koch; Eelias, 2018). Nesse campo, os gêneros são vistos como unidades textuais que revelam tanto padrões linguísticos quanto aspectos pragmáticos e situacionais. A Linguística Aplicada, por sua vez, ao assumir um enfoque interdisciplinar e voltado para a prática pedagógica, incorporou o conceito de gênero como eixo estruturante no ensino de línguas, principalmente a partir dos anos 1990.

Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais são instrumentos de interação social e, por isso, seu ensino deve ir além da memorização de estruturas, promovendo o letramento e a reflexão sobre o uso da linguagem em diferentes esferas sociais. O autor também distingue entre tipos textuais e gêneros, sendo os primeiros, categorias abstratas (como narração, descrição, argumentação), e os segundos, formas concretas de realização discursiva. Esse entendimento é fundamental para a didatização dos gêneros, pois permite ao professor organizar práticas de leitura e produção textual coerentes com a diversidade textual presente no cotidiano dos alunos.

Ainda na Linguística Aplicada, os estudos sobre gêneros ganham destaque na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, que reco-

nhece a pluralidade de práticas discursivas na era digital. De acordo com Rojo (2012), o ensino de gêneros deve contemplar também os gêneros digitais e multimodais, valorizando as novas formas de produção e circulação de sentidos no ambiente virtual. Assim, o conceito de gênero é ressignificado para dar conta de textos que extrapolam a modalidade escrita linear, incorporando recursos como imagens, vídeos, hiperlinks e sons.

Outro aspecto relevante na literatura diz respeito à abordagem sociocognitiva dos gêneros, que associa o reconhecimento de padrões textuais à construção de esquemas mentais que auxiliam na compreensão e na produção textual. Bazerman (2006) enfatiza que os gêneros funcionam como instrumentos cognitivos e sociais, moldando tanto o pensamento quanto a ação dos indivíduos em contextos específicos.

Portanto, os estudos sobre gêneros textuais na Linguística e na Linguística Aplicada convergem no reconhecimento do papel social e formativo da linguagem. Enquanto a primeira enfatiza os fundamentos teóricos e estruturais dos gêneros, a segunda se volta para sua aplicabilidade no contexto educacional, especialmente no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Ambas as áreas, no entanto, reconhecem a importância de compreender os gêneros como formas de ação social, historicamente situadas e linguisticamente moldadas.

Alves (2021) investiga o gênero textual "petição pública" no contexto digital, focalizando os aspectos que influenciam sua operacionalização e a obtenção de valor jurídico. A autora fundamenta-se em teorias da Linguística, especialmente nos estudos de gêneros textuais de Marcuschi (2008), **Bazerman (2006),** dentre outros. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa para analisar como as petições públicas são produzidas e circulam no ambiente virtual, considerando também aspectos do Direito Digital relacionados à validade jurídica de assinaturas em documentos digitais. Alves conclui que, para que as petições públicas digitais adquiram valor jurídico pleno, são necessárias ações específicas que aproveitem o ambiente virtual como facilitador na produção e disseminação desse gênero textual.

Assim, no artigo, Alves (2021) analisa o funcionamento do gênero textual "petição pública" em ambientes digitais, com o objetivo de compreender os elementos linguísticos, discursivos e jurídicos que constituem esse tipo de texto. A autora parte do pressuposto de que os gêneros não são estruturas fixas, mas práticas sociais que se transformam conforme os contextos e as tecnologias disponíveis. Conforme evidencia a

autora, a petição pública digital é caracterizada por seu forte vínculo com a esfera da cidadania e da atuação coletiva, sendo amplamente utilizada como instrumento de reivindicação em contextos políticos, sociais e institucionais. Alves observa que esse gênero se popularizou graças à facilidade de acesso às plataformas online que permitem a criação e o compartilhamento de petições por qualquer cidadão, democratizando os meios de expressão política e social.

Entretanto, a autora alerta para o fato de que, apesar de seu apelo simbólico e retórico, a petição pública digital nem sempre possui valor jurídico efetivo. Para que tal documento tenha força normativa, é necessário que cumpra requisitos específicos, como a autenticação das assinaturas por meio de ferramentas seguras, como certificações digitais, além de estar inserida em procedimentos legais formais. Na perspectiva linguística, o texto da petição pública digital apresenta características argumentativas marcantes, com forte apelo à coletividade, uso da linguagem persuasiva, e construção de ethos coletivo. A linguagem utilizada busca não só convencer o leitor, mas também mobilizá-lo a participar da causa, o que caracteriza o gênero como uma prática discursiva de engajamento.

2.1. Implicações pedagógicas de estudos de gêneros textuais em Linguística Aplicada

As reflexões de Alves (2021) têm importantes desdobramentos para o ensino de Língua Portuguesa. A abordagem do gênero "petição pública" no ambiente escolar pode ser uma estratégia eficaz para desenvolver competências discursivas, argumentativas e de cidadania. Trabalhar com esse gênero permite articular leitura crítica, produção textual e reflexão sobre os efeitos da linguagem na sociedade. Além disso, a petição pública digital insere-se na proposta de multiletramentos, defendida pela BNCC (Brasil, 2018) e por autores como Rojo (2012), pois envolve o uso de tecnologias, a leitura e produção de textos multimodais, além da compreensão crítica dos discursos que circulam na esfera pública.

Em sala de aula, os professores podem promover projetos nos quais os alunos criem petições sobre temas relevantes à comunidade escolar ou ao bairro, permitindo que os estudantes experienciem a linguagem como prática social transformadora. Essa proposta também favorece o trabalho interdisciplinar, especialmente com áreas como Geografia, Sociologia, História e Educação Digital.

3. Análise Sociodiscursiva no Ensino de Línguas

A análise sociodiscursiva emerge como uma abordagem fundamental para compreender o ensino de línguas, ao considerar não apenas aspectos linguísticos formais, mas, sobretudo, o contexto social, ideológico e cultural em que a linguagem está inserida. Esse enfoque parte do pressuposto de que o discurso não é apenas um conjunto de enunciados estruturados linguisticamente, mas também uma prática social que reflete e reproduz relações de poder, identidade e ideologia (Fairclough, 2001). No âmbito do ensino de línguas, a análise sociodiscursiva possibilita a reflexão crítica sobre como os usos da língua estão vinculados a práticas sociais específicas e como os alunos podem ser sensibilizados para as dimensões sociais do discurso, ampliando sua competência comunicativa para além da mera correção gramatical.

De acordo com Bakhtin (1997), o discurso é sempre heterogêneo e situado, o que implica reconhecer que a linguagem está permeada por vozes e interesses diversos que dialogam e se confrontam. Essa perspectiva contribui para que o ensino de línguas se direcione para a compreensão do uso social da língua, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a diversidade linguística e cultural dos alunos e o contexto em que estão inseridos. Além disso, a análise sociodiscursiva permite evidenciar como os textos e discursos produzidos no ambiente escolar podem reproduzir ou questionar estereótipos, normas sociais e hierarquias linguísticas, o que é essencial para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

No ensino de línguas estrangeiras, a abordagem sociodiscursiva desafia a visão tradicional centrada apenas na aquisição de estruturas linguísticas e vocabulário, propondo um ensino mais integrado que articule linguagem, cultura e sociedade. Essa integração é crucial para desenvolver habilidades discursivas que possibilitem aos aprendizes atuar efetivamente em diferentes contextos comunicativos, reconhecendo as implicações sociais e ideológicas dos discursos. Assim, a análise sociodiscursiva serve como ferramenta pedagógica para promover a alfabetização crítica e o letramento discursivo, preparando os estudantes para lidar com as complexidades do mundo contemporâneo e suas múltiplas formas de comunicação. Portanto, incorporar a análise sociodiscursiva no ensino de línguas (materna ou estrangeira) configura-se como uma estratégia que ultrapassa o ensino da gramática normativa, enfatizando a dimensão social da linguagem e promovendo uma educação linguística mais crítica, inclusiva e contextualizada. Essa abordagem contribui para que os estu-

dantes desenvolvam uma consciência discursiva apurada, tornando-se sujeitos capazes de interpretar, produzir e negociar sentidos de forma crítica e responsável.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) desempenha um papel central na educação brasileira, sendo utilizado como principal forma de ingresso no ensino superior. Desde sua reformulação em 2009, as provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, assim como a redação, passaram a ter uma forte orientação para a avaliação das competências discursivas, refletida na mobilização de uma ampla gama de gêneros textuais. Neste contexto, compreender quais gêneros são utilizados e como são trabalhados nas provas do ENEM, especialmente na última década (2015-2024), é fundamental para pensar práticas pedagógicas que preparem efetivamente os estudantes para o exame e para a vida social. Assim, este artigo busca identificar e analisar os principais gêneros textuais presentes nas provas, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo.

A concepção de gênero textual adotada neste estudo parte do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), conforme desenvolvido por Bronckart (1999). Para esta perspectiva, os gêneros são formas relativamente estáveis de organização dos textos, moldadas pelas práticas sociais e pelos objetivos comunicativos dos interlocutores. Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais são instrumentos fundamentais para a interação social, sendo sua identificação e domínio essenciais para o exercício pleno da cidadania. No âmbito escolar, o ensino baseado em gêneros visa a preparar os estudantes para atuar adequadamente em diferentes esferas sociais, desenvolvendo a competência discursiva, como defendido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Na avaliação, especialmente no ENEM, a escolha e o tratamento dos gêneros textuais refletem uma concepção de linguagem como prática social, que requer do estudante habilidades de interpretação e produção textual em contextos diversos (Gondim; Silva, 2023).

4. Resultados e discussão: A diversidade de gêneros nas questões de linguagens

Conforme Marcuschi (2007), a presença de múltiplos gêneros promove a avaliação de competências amplas, que vão além do domínio gramatical, incluindo a análise de aspectos discursivos e contextuais. Ao longo da última década, as provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM revelaram uma clara tendência de ampliação e diversifi-

cação dos gêneros textuais utilizados como suporte para as questões. Essa diversidade não se configura como mero recurso estético ou motivacional, mas como uma estratégia avaliativa alinhada aos pressupostos teóricos que entendem a linguagem como prática social (Bronckart, 1999). Entre os gêneros mais recorrentes, destacam-se:

4.1. Textos jornalísticos

Os textos jornalísticos, como reportagens, notícias e crônicas, são amplamente utilizados para explorar a competência dos estudantes em interpretar informações, identificar pontos de vista e analisar a relação entre linguagem e contexto. Esse gênero proporciona o desenvolvimento da leitura crítica, uma vez que exige a identificação de elementos como a objetividade, a subjetividade e os recursos persuasivos utilizados. Por exemplo, a prova de 2018 incluiu uma crônica de Luís Fernando Veríssimo, cuja compreensão exigia do candidato a capacidade de perceber a ironia e os efeitos de sentido decorrentes das escolhas linguísticas.

Seguem algumas questões da prova de Linguagens do ENEM, entre 2015 e 2024, que utilizaram textos jornalísticos como base:

> Questão 29 – ENEM 2021 (Prova Azul)
>
> Texto: Reaprender a ler notícias
> Não dá mais para ler um jornal, revista ou assistir a um telejornal da mesma forma que fazíamos até o surgimento da rede mundial de computadores. O Observatório da Imprensa antecipou isso lá nos idos de 1996 quando cunhou o slogan "Você nunca mais vai ler jornal do mesmo jeito". De fato, hoje já não basta mais ler o que está escrito ou falado para estar bem informado. É preciso conhecer as entrelinhas e saber que não há objetividade e nem isenção absolutas, porque cada ser humano vê o mundo de uma forma diferente. Ter um pé atrás passou a ser a regra básica número um de quem passa os olhos por uma primeira página, capa de revista ou chamadas de um noticiário na TV.
> Há uma diferença importante entre desconfiar de tudo e procurar ver o maior número possível de lados de um mesmo fato, dado ou evento. Apenas desconfiar não resolve porque se trata de uma atitude passiva. É claro, tudo começa com a dúvida, mas a partir dela é necessário ser proativo, ou seja, investigar, estudar, procurar os elementos ocultos que sempre existem numa notícia. Fonte: Observatório da Imprensa (adaptado).
>
> Enunciado:
> No texto, os argumentos apresentados permitem inferir que o objetivo do autor é convencer os leitores a:
> Alternativas:

> A) buscarem fontes de informação comprometidas com a verdade.
> B) privilegiarem notícias veiculadas em jornais de grande circulação.
> C) adotarem uma postura crítica em relação às informações recebidas.
> D) questionarem a prática jornalística anterior ao surgimento da internet.
> E) valorizarem reportagens redigidas com imparcialidade diante dos fatos.
>
> Gabarito: Alternativa C.

Comentário: O texto enfatiza a importância de uma postura crítica diante das informações consumidas, destacando que, na era digital, é essencial investigar e analisar as notícias para compreender seus múltiplos lados.

4.2. Textos publicitários

Os textos publicitários, tais como anúncios e campanhas de conscientização, figuram como recursos frequentes, explorando-se a multimodalidade e a função persuasiva da linguagem. Nessas questões, espera-se que o estudante analise não apenas o conteúdo verbal, mas também elementos visuais e gráficos, interpretando sua articulação para a construção de sentidos. Em 2020, por exemplo, uma questão apresentou uma campanha do Ministério da Saúde sobre prevenção ao corona vírus, exigindo a interpretação crítica das estratégias de convencimento e do impacto social do gênero.

4.3. Textos literários

Poemas, contos e fragmentos de romances são empregados para avaliar a capacidade interpretativa dos estudantes, sua sensibilidade estética e a compreensão de recursos expressivos. Segundo Cosson (2014), a inserção da literatura nas práticas escolares deve privilegiar a formação do leitor literário, aspecto que o ENEM busca contemplar ao incluir textos de diferentes épocas e estilos. Sobre isso, o referido autor sustenta que

> A formação do leitor literário é uma necessidade social, uma vez que a literatura possibilita ao indivíduo ampliar sua visão de mundo, desenvolver sua sensibilidade e compreender melhor a realidade em que vive. (COSSON, 2014, p. 25)

A prova de 2023, por exemplo, trouxe um poema de Conceição Evaristo, estimulando a reflexão sobre questões de identidade, resistência e cultura afro-brasileira.

4.4. Gêneros multimodais

A presença de gêneros multimodais, como charges, tirinhas e infográficos, caracteriza-se pela articulação entre linguagem verbal e visual, demandando do candidato habilidades específicas para decodificar imagens e compreender seus efeitos de sentido. Conforme Rojo (2013), a multimodalidade é um traço constitutivo da comunicação contemporânea, sendo essencial sua abordagem no contexto escolar. Um exemplo significativo ocorreu na prova de 2019, que apresentou uma charge de Laerte abordando questões de gênero, exigindo do candidato a interpretação crítica de ele mentos visuais e inferências a partir de subentendidos.

Na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM 2023, a questão 33 do caderno azul exemplifica o uso de gêneros multimodais, combinando elementos verbais e visuais para avaliar a interpretação crítica dos candidatos.

4.5. Textos instrucionais

Manuais, bulas e regulamentos também são frequentemente utilizados, privilegiando-se a avaliação da competência do estudante para compreender instruções, regras e procedimentos, aspectos fundamentais na vida cotidiana e na formação cidadã. Na prova de 2021, por exemplo, uma questão baseada em um regulamento de trânsito demandava a identificação da função social do texto e a análise do uso da linguagem normativa.

Essa multiplicidade de gêneros amplia a complexidade das provas de Linguagens e desloca a avaliação do mero domínio gramatical para a valorização de competências textuais e discursivas mais amplas. Como destacam Gondim e Silva (2023), essa abordagem busca "avaliar não apenas a capacidade de compreensão literal, mas também a interpretação crítica e a análise da função social dos textos" (Gondim; Silva, 2023, p. 15).

De acordo com Marcuschi (2007), "os gêneros textuais constituem-se em instrumentos fundamentais para a interação social e sua diversidade é expressão das múltiplas práticas discursivas que permeiam a vida em sociedade" (Marcuschi, 2007, p. 25). Assim, ao integrar diferentes gêneros, o ENEM promove uma avaliação que contempla as competências necessárias para a atuação cidadã, como o domínio de práticas letradas diversas, a capacidade argumentativa e a leitura crítica.

Além disso, essa diversidade revela uma concepção de linguagem que valoriza a contextualização e a intencionalidade comunicativa, aproximando-se das propostas da BNCC (2017), que orienta o ensino da Língua Portuguesa para a formação de sujeitos capazes de compreender e atuar nas múltiplas práticas sociais mediadas pela linguagem. Portanto, a análise da diversidade de gêneros nas provas de Linguagens do ENEM entre 2015 e 2024 evidencia um movimento de ampliação da complexidade avaliativa, com foco no desenvolvimento de competências discursivas integradas e na promoção de uma leitura crítica e cidadã. Segue quadro comparativo dos gêneros textuais mais recorrentes nas provas de Linguagens do ENEM entre 2015 e 2024, com base em análises de incidência e exemplos de:

Infográfico 1: Gêneros Textuais nas Provas de Linguagens do ENEM (2015–2024): frequência e características dos gêneros

Gênero Textual	Frequência	Características	Foco das Questões
Notícia e Reportagem	**Alta (40%)**	Informativos, linguagem objetiva, relatam fatos jornalísticos.	Identificação de informações principais, análise de imparcialidade e compreensão do contexto.
Artigo de Opinião	**Alta (40%)**	Argumentativos, expressam opinião do autor sobre um tema.	Identificação da tese, análise de argumentos e intenção comunicativa.
Crônica	**Média (20%)**	Narrativas curtas sobre o cotidiano, linguagem subjetiva e reflexiva.	Interpretação de temas cotidianos, linguagem figurada e crítica social implícita.
Poema e Canção	**Média (20%)**	Textos líricos que expressam sentimentos com recursos estilísticos como rima.	Análise de figuras de linguagem, temática e estética textual.
Tirinhas e Charges	**Média (20%)**	Textos multimodais que combinam imagem e texto com humor ou crítica.	Interpretação verbal e não verbal, identificação de ironia e crítica social.
Publicidade e Propaganda	**Média (20%)**	Textos persuasivos para influenciar o público.	Análise de estratégias persuasivas, público-alvo e elementos visuais.
Biografia e Perfil	**Baixa (10%)**	Narram a vida de uma pessoa, destacando eventos e características importantes.	Identificação de elementos biográficos, estrutura textual e intenção do autor.
Carta e E-mail	**Baixa (10%)**	Comunicação entre remetente e destinatário, formal ou informal.	Exploração da estrutura, linguagem utilizada e finalidade comunicativa.
Infográficos e Mapas	**Baixa (10%)**	Informações visuais combinando texto e gráficos.	Interpretação de dados visuais, informações estatísticas e análise do layout.

Gênero Textual	Frequência	Características	Foco das Questões
Texto Dramático	**Rara (5%)**	Textos escritos para encenação, com diálogos e indicações cênicas.	Análise da estrutura dramática, personagens e conflitos.

Diante do infográfico exposto, detecta-se que os gêneros textuais representam aproximadamente 40% das questões da área de Linguagens no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), configurando-se como o conteúdo de maior recorrência na referida prova. Observa-se, ainda, uma tendência crescente à utilização de textos multimodais, que articulam linguagem verbal e não verbal, a exemplo de tirinhas, charges e infográficos, ampliando as competências interpretativas exigidas dos candidatos. No âmbito da literatura, verifica-se que os gêneros líricos, especialmente poemas e canções, constituem a maioria das ocorrências nas questões literárias, correspondendo a aproximadamente 61,54% do total, o que evidencia a centralidade desses textos na avaliação das habilidades de leitura e análise estética.

5. Considerações finais

A análise das provas de Linguagens do ENEM, entre 2015 e 2024, permite afirmar que houve uma importante consolidação da abordagem pedagógica orientada pelos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, sobretudo a partir da valorização da diversidade de gêneros textuais como ferramenta para o desenvolvimento da competência discursiva. Essa concepção, conforme defendem Dolz e Schneuwly (2004, p. 73), desloca o ensino de língua de uma perspectiva normativa e centrada na gramática para uma prática social, na qual "os gêneros de texto constituem instrumentos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades de linguagem".

A recorrente presença, nas provas do ENEM, de textos oriundos de variadas esferas – jornalística, literária, publicitária, digital, entre outras – reforça a ideia de que a competência discursiva, entendida como a capacidade de produzir e interpretar textos adequados a distintas situações de comunicação, tornou-se central na avaliação nacional. Como destaca Marcuschi (2008, p. 155), "os gêneros textuais são formas sociocognitivas relativamente estáveis que orientam a interação e a produção de sentidos na comunicação cotidiana", sendo imprescindíveis para a plena participação social.

Entretanto, apesar desse avanço nos parâmetros avaliativos do ENEM, persiste um desafio pedagógico considerável: a efetiva transposição desses princípios para as práticas escolares cotidianas. Ainda são frequentes metodologias que enfatizam o ensino normativo da gramática e a reprodução mecânica de modelos dissertativos, em detrimento de propostas que estimulem a leitura crítica e a produção textual diversificada.

Sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), já se consagra essa perspectiva ao indicar a necessidade de expor os estudantes a uma multiplicidade de gêneros, visando à formação de leitores e produtores críticos e autônomos, aptos a interagir em diferentes contextos comunicativos.

Assim, o percurso das provas de Linguagens do ENEM evidencia avanços significativos no reconhecimento da linguagem como prática social e no fortalecimento da competência discursiva como objetivo pedagógico. Contudo, como alertam Dolz e Schneuwly (2004, p. 26), "o ensino por meio dos gêneros só terá eficácia se vinculado a um trabalho sistemático, orientado e progressivo". Portanto, tais avanços precisam ser acompanhados de políticas públicas que assegurem sua efetivação nas salas de aula, consolidando um ensino de língua portuguesa orientado pela diversidade textual, pela reflexão crítica e pela formação cidadã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rosana Ferreira. O gênero textual "petição pública" em ambiente digital: aspectos relacionados ao valor jurídico. *Revista Philologus,* v. 27, n. 79 Suplemento, p. 1008-24, 2021. Disponível em: https://revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/102. Acesso em: 15 abr. 2025.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Trad. de Aurora Fornoni Bernardini. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). *Competências gerais da educação básica*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 26 maio 2025.

BAZERMAN, Charles. Gêneros, agentes e sistemas: uma perspectiva sociocognitiva. In: BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. Trad. de Débora de Carvalho Figueiredo. São Paulo: Cortez, 2006. p. 15-31

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. *Cartilha do Participante: redação no ENEM 2023*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/enem-2023-confira-a-cartilha-de-redacao. Acesso em: 27 maio 2025.

BRONCKART, J.-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Metodologia da pesquisa em educação*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. São Paulo: Contexto, 2006.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 2001.

GONDIM, A. A. L.; SILVA, M. C. da. Abordagem dos gêneros de texto nas questões de língua portuguesa do ENEM. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 5-25, 2023. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ linhadagua/article/view/205896. Acesso em: 26 maio 2025.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

_____. *Gêneros textuais*: teoria, método e pesquisa. São Paulo: Parábola, 2008.

MERRIAM, Sharan B. *Qualitative research*: a guide to design and implementation. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

RODRIGUES, Andréa Maria Pereira. *Pesquisas em Linguística Aplicada*: fundamentos e práticas. Campinas: Pontes, 2014.

ROJO, Roxane. *Escola conectada*: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Editorial, 2012.

_____. Escola e letramentos digitais: hipertextualidade, multimidialidade e multissensorialidade. In: ROJO, R. (Org.). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 103-40

POLITIQUE LINGUISTIQUE AU BÉNIN : POURQUOI UNE RÉFORME PLUS FAVORABLE AUX LANGUES LOCALES ?

Gbènoukpo Gérard Nouatin (CEFET-MG)
nouatingerardo@yahoo.fr

RESUMÉ

Selon Amadou Sanni et Atodjinou (2012), le Bénin compte une soixantaine de langues autochtones. À celles-ci s'ajoute le français, la langue de l'(ex-)colonisateur, qui les domine sur le plan sociopolitique. Cette situation sociolinguistique n'est pas sans conséquences inquiétantes pour le pays sur plusieurs plans (Nouatin, 2024). Ainsi, dans cet article, j'aborde quelques-unes des raisons pour lesquelles il faut opérer une réforme de la politique linguistique nationale de façon plus favorable aux langues locales. Etant donné qu'il s'agit d'un article de réflexion théorique, mes analyses et discussions partent de réalités et d'hypothèses sociolinguistiques béninoises, africaines ou mondiales et sont basées sur des concepts issus des études décoloniales (Mignolo, 2017 ; 2004 ; Quijano, 2002 ; 2000 ; 1992) et sur les apports de Clavet (2002 ; 1987) en matière de politique linguistique. Mon argumentaire a consisté à exposer brièvement, par domaine, des enjeux sociaux considérables et leur rapport avec la langue. Après avoir présenté cette dernière sous son angle politique, j'ai attiré l'attention sur des constructions sociales et des acquis importants en danger avec la politique linguistique en vigueur : souveraineté nationale, identité culturelle et linguistique, diversité culturelle et linguistique béninoise et mondiale. J'ai aussi mis l'accent sur les défis éducatifs qu'une politique linguistique plus juste envers les langues autochtones aiderait le Bénin à relever plus efficacement.

Mots-clés :
Décolonialité. Langues locales. Politique Linguistique.

ABSTRACT

According to Amadou Sanni and Atodjinou (2012), there are approximately sixty indigenous languages in Benin. In addition to these is French, the language of the (former) colonizer, which dominates from a sociopolitical standpoint. This sociolinguistic situation has worrying consequences for the country at several levels (Nouatin, 2024). In this paper, I therefore address some of the reasons why reforming the national language policy to be more favorable to local languages is necessary. As this is a theoretical reflection article, the analyses and discussions focused on Beninese, African and global sociolinguistic realities and hypotheses, and are based on concepts from decolonial studies (Mignolo, 2017; 2004; Quijano, 2002; 2000; 1992) and Clavet's (2002; 1987) contributions to language policy studies. Thus, my argument consisted of briefly outlining major social issues and their relationship with language, by area. Having presented language from a political perspective, I drew attention to significant social constructs and achievements at risk under the current language policy, such as national sovereignty, cultural and linguistic identity, and cultural and linguistic diversity in Benin and worldwide. I also highlighted educational challenges that a fairer language policy towards indigenous languages would help Benin address more efficiently.

Keywords:
Decoloniality. Language policy. Local languages.

1. Introduction

Selon le catalogue encyclopédique des langues du monde Ethnologue, l'Asie concentre le plus grand nombre de langues indigènes au monde (32,2%), immédiatement suivie de l'Afrique (30,3%), avant que ne viennent le Pacifique (18,4%), les Amériques (14,9%) et, en dernier, l'Europe (4,1%)[19]. Du fait de la colonisation et de l'impérialisme occidentaux, c'est une très infime partie des déjà peu nombreuses langues européennes qui domine le monde du point de vue de leurs fonctions. En Afrique, où se situe la République du Bénin, le monolinguisme officiel et l'éducation monolingue en langues européennes contrastent avec le multilinguisme des pays et le plurilinguisme de la plupart de leurs habitants. D'après Amadou Sanni et Atodjinou (2012), le Bénin compte une soixantaine de langues autochtones, auxquelles s'ajoute le français, la langue de l'(ex-) colonisateur, qui domine les premières sur le plan du statut sociopolitique.

En effet, la nation béninoise est un héritage colonial, ses frontières ayant été tracées par son (ex-)colonisateur, tantôt à sa guise tantôt en négociant avec le colonisateur voisin, alors que la région était constituée de royaumes (Nouatin, 2024). Ainsi, plusieurs groupes ethniques se sont retrouvés entièrement ou partiellement au sein d'un territoire alors considéré par la France comme l'une de ses colonies d'Afrique (Nouatin, 2024). Au moment de son accession à l'indépendance en 1960, la colonie du Dahomey, comme elle fut nommée, devenue République du Dahomey (1958)[20], a opté pour une politique linguistique de non-intervention, c'est-à-dire qu'elle a reconduit la politique linguistique coloniale, qui consistait à imposer le français, à en faire une marque de prestige et de réussite sociale et à faire périr les langues locales (Loris, 2012). De la sorte, le français était, et reste encore aujourd'hui, l'unique langue officielle – donc la langue de travail des trois pouvoirs de la République,

[19] Source : Ethnologue, 28th Edition (2025). © 2025 SIL Global. Disponible sur : https://www.ethnologue.com/insights/continents-most-indigenous-languages/. Accès le : 02 sept. 2025.

[20] Le nom République du Bénin lui a été donné en 1975.

la principale langue de l'éducation nationale, la langue du travail intellectuel dans le secteur public comme dans le secteur privé etc[21].

Ce sont, alors, certaines des raisons pour lesquelles il faut reformer cette politique des langues de façon plus pertinente par rapport aux réalités sociolinguistiques du Bénin, et donc plus juste envers les langues locales, que j'aborde dans cet article. Je tiens toutefois à préciser que ce n'est pas le bannissement du français que je préconise, mais l' « horizontalisation » de ses rapports avec les langues locales. Au stade actuel du paysage sociolinguistique béninois, bannir le français constituerait tout autant une politique d'exclusion.

En ce qui concerne la méthodologie, il s'agit d'un article de réflexion théorique dont les analyses et les discussions partent d'hypothèses et de réalités sociolinguistiques béninoises, africaines ou mondiales, et sont basées sur des concepts issus des études décoloniales (Mignolo, 2017 ; 2004 ; Quijano, 2002 ; 2000 ; 1992), ainsi que sur des apports de Clavet (2002 ; 1987) en matière de politique linguistique.

Ainsi, je mène mon argumentaire sur plusieurs fronts, chacun desquels constitue l'objet de chaque section de cet article : langue comme outil de pouvoir, décolonisation et décolonialité, éducation, identité culturelle et identité linguistique, importance de la diversité culturelle et linguistique pour l'humanité. Ces cinq sections sont encadrées par cette introduction et des conclusions.

2. La langue : au-delà de l'outil de communication

Quand on pense à la langue, on voit d'abord, et on a tendance se limiter à, sa fonction d'outil de communication. Cependant, elle représente bien plus dans nos sociétés, en majeure partie, à cause de son instrumentalisation. D'abord, le fait qu'il existe des politiques linguistiques, avec des enjeux graves, et que Calvet (2002) aille jusqu'à proposer ce qu'il dénomme *Politologie Linguistique*, c'est-à-dire, la science des interventions linguistiques (Calvet, 2002), en disent long sur

[21] Des données démolinguistiques du Bénin peuvent être trouvées dans le rapport de recherche de l'Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone (ODSEF) intitulé "État et dynamique des langues nationales et de la langue française au Bénin", élaboré par les démographes Mouftaou Amadou Sanni et Candide Mahouton Atodjinou en 2012. Selon Azéhoungbo (2024), le document contient les données statistiques les plus récentes sur la situation sociolinguistique du Bénin.

ce que peut devenir la langue entre les mains des hommes, évidemment à cause de ses potentiels intrinsèques (le pouvoir des mots).

Loris (2012) observe, par exemple, que

> [l]'appropriation d'un territoire ou sa colonisation – et ce sous toutes ces formes – inclut toujours une politique linguistique censée, d'un côté, imposer la langue des colons et qui tend, de l'autre, à faire disparaître celle des colonisés. La politique des langues semble ainsi devenir synonyme de politique territoriale, car l'une et l'autre deviennent inséparables dans ce cas particulier. Il semble aller de soi que pour dominer un territoire et le contrôler efficacement il faille y imposer sa langue. (Loris, 2012, p. 42-43)

À l'ère actuelle, où la présence physique coloniale ostensible est condamnable à l'échelle mondiale, mais pas toujours condamnée, les colonialistes/impérialistes n'opèrent d'ailleurs presque plus que par la présence linguistique et culturelle. C'est l'impérialisme à travers le *soft power*, considérablement favorisé par la mondialisation. Les institutions ou organisations internationales de coopération autour d'anciennes langues coloniales (OIF, CPLP, *Commonwealth of Nations* etc.) et les instituts de diffusion de la langue et de la culture (Instituts Français, Alliances Françaises, Instituts Goethe, Instituts Confucius etc.), qui utilisent principalement la voie des bourses d'études, jouent un rôle prépondérant à ce niveau. Une bonne partie du travail se fait aussi à travers les médias audiovisuels traditionnels (surtout la télévision et le cinéma) et les réseaux sociaux.

Par ailleurs, la question de la domination ou de l'influence linguistique est d'autant plus sérieuse que la France a doté ses différents ministères de commissions de terminologie, chargées de créer les termes "officiels" qui doivent être employés à la place des emprunts linguistiques (Calvet, 2002) pour contrer l'effet de cette stratégie impériale.

Ainsi, nous devons arrêter de voir les langues (les nôtres et les étrangères) comme de simples moyens de communication, car la langue est un outil de pouvoir.

3. Décolonisation et décolonialité : la souveraineté nationale en jeu

La dernière fois que la question de la promotion des langues locales a été abordée dans la sphère politique béninoise sous l'angle de la complétion et de la consolidation de la souveraineté nationale, cela

remonte à des décennies. C'est au président Mathieu Kérékou qu'on doit la seule fois où cela a été ouvertement le cas au sommet de l'état (1972-1990). Depuis lors, peut-être parce que cela a été fait dans le cadre d'une « politique nouvelle d'indépendance nationale » (Bénin, 1983) menée par un régime malencontreusement dictatorial, on semble éviter d'en reparler ainsi. Pourtant, il y a bien matière à le faire.

3.1. Décolonisation

Dans un premier temps, en partant de la relation entre la politique territoriale coloniale et la politique linguistique, il est logique de remettre en question une indépendance territoriale ou politique non accompagnée d'indépendance linguistique lorsqu'il y a des langues survivantes pleinement actives.

Par ailleurs, dans les écoles africaines et dans la plupart des livres d'histoires, on raconte qu'en 1958, Charles de Gaulle revenait au pouvoir en France avec son projet de création de la Communauté française, en remplacement de l'Union française, et proposa aux colonies françaises d'Afrique le principe de la libre détermination, c'est-à-dire la liberté de choisir entre l'indépendance et l'appartenance à ladite entité. La Guinée ayant fait le choix de l'indépendance, à travers la voix d'Ahmed Sékou Touré, qui scandait « Nous préférons la liberté dans la pauvreté à l'opulence dans l'esclavage. », elle eut son indépendance cette même année, ce qui entraîna une rupture des liens administratifs et financiers entre le pays colonisateur et elle. Les autres colonies n'accédèrent à la souveraineté qu'à partir de 1960. Cependant, à en croire le Togolais Mawuna Remarque Koutonin, les choses ne se seraient pas passées aussi cordialement.

En effet, en 2014, Mawuna Remarque Koutonin publia un article dans lequel il dénonçait ce qu'il appelle « le pacte colonial français », présenté au monde comme des « accords de coopération », signé entre la France et ses « anciennes » colonies en même temps que les actes d'indépendance de ces dernières. Le militant y fait état de onze accords, qu'il considère comme les principales composantes dudit pacte, dont l'obligation de faire du français la langue officielle et la langue d'éducation des quatorze pays concernés. Selon Koutonin (2014), ces contraintes ont été établies et maintenues grâce à une série de violences ayant commencé par des actions visant à détruire la Guinée, en représailles de son choix de rompre nettement avec la France et en guise

d'avertissement aux autres colonies françaises[22]. Concrètement, il y eut des tentatives de paralysation de l'État guinéen (notamment la destruction d'infrastructures et le retrait immédiat du personnel administratif et technique français), de sabotage économique et de déstabilisation politique à travers l'opération Persil, d'isolement diplomatique etc. La stratégie a eu l'effet escompté : la peur s'est emparé des élites africaines, qui ont compris qu'il fallait trouver des compromis avec la France, d'où le pacte. Les dirigeants africains qui ont essayé de contourner cette option, dès le départ ou par la suite, en ont fait les frais, souvent en perdant la vie dans un coup d'État orchestré et financé par la France (Koutonin, 2014). On n'aurait pas tort de voir en ces actes les bases ce que l'on dénomme aujourd'hui la Françafrique.

Ainsi, lutter pour l'officialisation et l'usage des langues locales de ces pays comme langue d'éducation ainsi que pour leur promotion d'autres façons revient à lutter pour le volet linguistique et culturel de l'indépendance. C'est lutter pour une politique linguistique de décolonisation, comme l'a appelée Calvet (1987). Il en va de même pour les autres domaines de « coopération » entre la France et ses « anciennes » colonies : économie et monnaie, défense nationale, géopolitique internationale, éducation etc.

En d'autres termes, la décolonisation n'a pas eu lieu dans les faits ou elle est incomplète. D'aucuns utilisent le terme néocolonisation pour désigner ce mécanisme de maintien ou de relance de la domination coloniale.

3.2. Décolonialité

Depuis la fin du XXe siècle, le Péruvien Aníbal Quijano dénonce l'existence de ce qu'il appelle le « nouvel ordre de pouvoir mondial » (Quijano, 2000), institué et façonné graduellement au fur et à mesure que la modernité, dont il est l'un des principaux produits et constituants, prend forme et se consolide lui-même. Il s'agit, en effet, de la reconcentration du contrôle de l'autorité publique globale entre les mains de quelques États-nations modernes en formant ainsi un bloc impérial mondial (Quijano, 2002). Le sociologue péruvien appelle cette forme de domination la colonialité du pouvoir. Après ce terme, d'autres, tels que

[22] Il faut dire qu'en réalité, pour les plus avisés, le premier message clair et fort de cette nature a été celui envoyé à travers Haïti.

colonialité du savoir, colonialité de l'être, colonialité de la nature, colonialité du genre etc., naîtront pour la dénomination et la discussion approfondie des différentes facettes de la question, lesquelles Aníbal Quijano essayait de regrouper sous un seul terme (Nouatin, 2024).

Pour en venir à la question des langues, Mignolo (2017) soutient que le nouvel ordre de pouvoir mondial repose sur et opère à travers une série de nœuds historico-structurels hétérogènes, qui sont reliés entre eux par une logique qui génère, reproduit, modifie et maintient des hiérarchies interconnectées, dont une hiérarchie linguistique globale. Selon le chercheur, il existe une organisation verticale des langues du monde, qui privilégie les langues européennes comme langues de communication et de production de connaissance tout en subalternisant celles d'autres origines (Mignolo, 2000b *apud* Mignolo, 2017). Ainsi, des territoires autrefois colonisés, dont l'indépendance est aujourd'hui incontestable, du moins sur le papier, sont tout de même confrontés à cette forme de domination, parmi d'autres. Le colonialisme européen n'est plus là, mais la colonialité a pris le relais.

Au Bénin, cela implique que, si nous estimons que le pays est indépendant, nous avons encore ce pain sur la planche : vaincre les colonialités. En ce qui concerne le sujet de cet article, il s'agit de la vaincre dans son aspect linguistique et culturel, en débarrassant les langues béninoises de leurs stigmates et en faisant en sorte qu'elles recouvrent leur place. Au cas où l'on estimerait que le colonialisme serait encore en place, il faudra faire d'une pierre deux coups.

4. Éducation

Comme je l'ai expliqué antérieurement dans cet article, la langue a été une pièce maîtresse dans l'entreprise coloniale européenne. Cependant, elle faisait partie d'une formule dont l'éducation formelle européenne était une autre composante importante. L'école a été l'endroit où les langues des colonisés ont reçu les coups les plus fatals. En effet,

> les principaux empires coloniaux que sont la Grande-Bretagne et la France, au cours des XIXe et XXe siècles, rivalisent d'écoles, de missions, d'universités : de politiques de langues pour imposer l'anglais ou le français un peu partout dans le monde afin de se rallier l'élite et de soumettre le pays occupé. (Loris, 2012, p. 43)

En ce qui concerne spécifiquement le colonisateur du Bénin, Baba-Moussa (2013), en se basant sur plusieurs auteurs, explique que

> [l]a politique coloniale de la France en Afrique dans le domaine culturel était celle de l'assimilation (Seck, 1993). En effet, « la culture européenne était censée représenter un degré supérieur de civilisation » et il fallait aider les colonisés à s'en rapprocher (Schuerkens, 1995). L'offre éducative était donc en partie marquée par cette doctrine qu'elle contribuait à mettre en œuvre. Moins que l'émancipation culturelle et sociale des Africains, l'objectif du système scolaire et universitaire, lieu privilégié d'éducation, était essentiellement de former les auxiliaires coloniaux au service de la puissance coloniale. Dans un tel contexte, l'imposition de la langue française comme langue d'enseignement au détriment des langues africaines constituait un moyen d'assimilation par excellence. (Baba-Moussa, 2013, p. 116)

Ainsi, ce serait pertinent de retourner à la case départ pour résoudre le problème, pas simplement parce que c'est par là que le colonisateur a commencé, mais parce que c'est bien pour une raison qu'il a procédé ainsi : l'éducation formelle, qui est souvent obligatoire jusqu'à un certain niveau dans plusieurs pays, est le système nerveux de toute nation moderne. Une bonne partie du capital humain de la nation y passe. Par elle, on peut atteindre gravement une nation en aliénant ses filles et fils de sorte qu'ils la détruiront eux-mêmes, d'une position privilégiée : de l'intérieur. Donc, le problème auquel nous sommes confrontés est à deux volets : d'une part, le désendoctrinement ou la déconstruction de l'éducation coloniale, et d'autre part, la localisation de la langue d'enseignement ; deux questions étroitement liées cependant.

En outre, dans le cadre d'un projet colonial ou non, l'école joue un rôle crucial dans le renforcement ou l'affaiblissement d'une langue (Şahin, 2018 ; Loris, 2012 ; Lüdi, 2006 ; Calvet, 1987). J'en veux pour preuve le rôle de l'école, avec les instituteurs au premier rang, dans la promotion du français et l'anéantissement des langues régionales au début de la construction de l'État-nation française (Loris, 2012).

Par ailleurs, l'OIF et ses collaborateurs sur le projet ELAN-Afrique ont reconnu sur le site de l'initiative que « le constat est que la langue d'enseignement des pays d'Afrique subsaharienne francophone (le français) est peu ou pas du tout comprise des élèves et donc souvent la cause d'abandons et d'échecs scolaires[23] ». En d'autres termes, l'éducation formelle béninoise, ainsi que celles des pays africains à situations linguistiques similaires, a lieu depuis des décennies dans une lamentable précarité communicationnelle (Métangmo-Tatou, 2019).

[23] Disponible sur: https://elan-afrique.org/elan-cest-quoi/finalite-et-objectifs. Accès le: 07 août 2021.

En sus de cela, à l'échelle globale, Bender *et al.* (2005) constatait que la moitié des enfants non scolarisés dans le monde (déscolarisés ou jamais scolarisés) vivaient dans des communautés où la langue de scolarisation était rarement, voire jamais, utilisée à la maison. Et rien ne laisse espérer que ce chiffre ait diminué durant ces deux dernières décennies, bien au contraire.

En plus de ces problèmes, on peut citer aussi les lacunes de formation (citoyenne et professionnelle) qu'on ne voit pas au premier regard. De surcroît, les problèmes du système éducatif sont, en fin de compte, des problèmes sociaux graves, eu égard à leurs conséquences. Le lien entre le décrochage scolaire et la délinquance juvénile est un exemple éloquent.

Que des problèmes comme les lacunes de formation, le redoublement de classe en masse, des taux de réussite préoccupants aux examens, le décrochage scolaire etc. assiègent le système éducatif d'un pays ayant une politique linguistique éducative comme celle du Bénin, cela n'a rien d'étonnant. D'abord, pour la simple raison qu'aucune activité humaine n'aboutit si la communication fait défaut, et l'enseignement ne fait pas exception. La langue d'enseignement « joue un rôle essentiel dans la mesure où la maîtrise de cette langue est la clé pour les processus de communication en classe et, par conséquent, pour la construction des connaissances par les élèves » (Lüdi, 2006, s/p).

Par ailleurs, il y a aussi le fait que la langue maternelle soit irremplaçable comme langue d'éducation, au moins, pendant les premières années d'études (Nouatin, 2024). En effet, comme l'explique l'Unesco depuis des décennies,

> le véhicule idéal de l'enseignement est la langue maternelle de l'enfant. Du point de vue psychologique, elle représente un système de symboles qui fonctionne automatiquement dans son esprit lorsqu'il veut s'exprimer ou comprendre. Du point de vue sociologique, elle le rattache étroitement à la collectivité dont il fait partie. Du point pédagogique, elle lui permet d'apprendre plus rapidement qu'il ne ferait dans une autre langue mal connue de lui. (ONU, 1953, p. 15)

Dans ce même ordre d'idées, Joseph Poth, ancien directeur de division au siège de l'Unesco, soutient que

> [c]'est bien la langue maternelle en effet qui garantit le « décollage » intellectuel de l'enfant dès le début de la scolarité. C'est elle qui lui apporte cet élément fondamental d'équilibre sans lequel il s'atrophie, c'est elle qui lui fournit la possibilité de verbaliser sa pensée et de s'intégrer harmonieusement dans le monde qui l'environne. Oui, l'enfant est à l'aise

> dans sa langue maternelle comme dans les bras de sa mère et en lui refusant la possibilité d'utiliser le support linguistique familier apte à répondre à son besoin fondamental d'expression et de créativité, l'école le place du même coup en situation de régression. (Poth, 1988, p. 11)

Ainsi, l'on voit clairement le rapport entre l'éducation en langue maternelle, le développement intellectuel de l'enfant, son intégration harmonieuse à son milieu, l'assouvissement de son besoin d'expression et l'épanouissement de sa créativité.

En plus de ces arguments en faveur de l'utilisation de la langue maternelle de l'enfant comme langue d'éducation, il faut comprendre aussi que :

• L'acquisition de la langue écrite est nettement plus efficace quand les élèves connaissent déjà la langue. (…)

• L'évaluation des progrès des élèves est facilitée si ces derniers sont contrôlés en L1 tandis que, dans la situation submersive, les compétences linguistiques et les connaissances se confondent souvent de telle manière que l'enseignant ne sait pas si l'élève n'a pas compris un concept ou s'il a des difficultés d'expression.

• Le domaine affectif, en particulier la confiance en soi-même, l'assurance, l'amour-propre et l'identité des enfants, sort renforcé de l'emploi de la L1 comme langue d'enseignement. Ceci augmente la motivation, l'initiative ainsi que la créativité des élèves et leur permet de développer leur personnalité et leur intelligence. Au contraire, l'enseignement submersif les rend silencieux et passifs ; le mode de répétition mécanique engendre des frustrations et finalement des échecs scolaires (Lüdi, 2006, s/p).

Enfin, j'attire l'attention sur la possibilité pour la famille de mieux jouer son rôle dans sa collaboration avec l'école pour le succès de l'enfant quand la langue maternelle est aussi la ou l'une des langues de l'école (Nouatin, 2024) ; même si ce sont souvent des variantes ou des registres différent(e)s de cette langue qui sont utilisé(e)s dans les deux contextes. Pour cela, il faut aussi que les adultes soient dûment alphabétisés en langues locales.

5. Identité culturelle et identité linguistique

La disparition des langues est un phénomène naturel, qui se produit bien plus souvent que la plupart des individus n'en ont conscience. Mais des glottocides sont aussi perpétrés. Et c'est là que le problème se pose.

Hormis les cas de glottocides découlant de génocides, comme ce fut le cas en Amérique Latine, avant de mourir, les langues sont d'abord

menacées pendant longtemps. Seulement, cette menace, ou tout changement concernant le nombre de locuteurs ou la vitalité d'une langue, n'est perçue que par des spécialistes du langage, surtout ceux en service dans un observatoire équipé et sans contraintes budgétaires, qui suivent de près « les constantes vitales » de cette langue. Et des interventions sont faites au besoin.

Dans le cas des langues africaines, le mal suit son cours jusqu'à terme, faute d'un tel suivi et de politiques linguistiques conséquentes. Au Bénin, par exemple, la dernière édition de l'atlas sociolinguistique national date de 2003 et, selon Azéhoungbo (2024), ne présente pas de données chiffrées sur les langues béninoises. De surcroît, les données démolinguistiques semblent n'intéresser que lors des Recensements Généraux de la Population et de l'Habitation (RGPH). Par ailleurs, eu égard aux objectifs et résultats attendus du cinquième recensement (RGPH5-2023)[24] ainsi qu'aux publications ayant découlé des éditions antérieures (RGPH4 en 2013, RGPH3 en 2002, RGPH2 en1992, RGPH1 en 1979), les enjeux linguistiques ne semblent pas faire partie des préoccupations importantes de cette opération. Ainsi, les analyses démolinguistiques approfondies doivent être faites par des chercheurs, dans une démarche d'exploration des opportunités qu'offrent les données des RGPH (Amadou Sanni, 2017). Or, si les glottocides à l'européenne du millénaire passé sont relativement derrière nous, il existe encore une menace sérieuse : la glottophagie coloniale ou impériale, favorisée par la modernité/colonialité (Mignolo, 2004; 2017) et ses mécanismes de base, notamment la globalisation.

La situation sociolinguistique béninoise est certes fortement caractérisée par le mélange et l'alternance de codes, y compris entre les langues locales et le français. L'interférence linguistique est aussi une réalité indéniable, comme dans tout contexte où deux ou plusieurs langues sont en contact. Cependant, le linguiste attentif remarquera que parler en langues locales sans recours au français est de plus en plus un défi pour les dernières générations, notamment en milieu urbain. C'est-à-dire que le mélange ou l'alternance avec le français quand on parle en langue locale devient de moins en moins un simple choix. Le français étant l'unique langue officielle et la principale langue de l'éducation formelle, cette incapacité à s'en passer s'accroît considérablement quand on sort du cadre du quotidien et du folklore pour parler, par exemple, des

[24] Source : https://rgph5.instad.bj/objectifs-et-resultats-attendus-du-rgph5/. Accès le : 16 fév. 2026.

connaissances modernes (Nouatin, 2024). Né au début des années 1990 et ayant grandi à Cotonou, je suis, moi-même, un exemple de cette assimilation linguistique, que j'observe dans mon entourage immédiat aussi. Pour les Béninois de ma génération et des suivantes, qui sont instruits et vivent en milieu urbain, communiquer en français est spontané, surtout entre étudiants, même quand son utilisation comme *lingua franca* ou comme langue technico-scientifique moderne la plus dominée n'est pas nécessaire, résultat du conditionnement linguistique scolaire (Nouatin, 2024). Quand ce n'est pas le cas, au moins l'alternance ou le mélange avec cette langue est presque toujours constaté(e). Toutefois, une étude *ad hoc* doit être menée pour cerner avec rigueur scientifique les contours de ce phénomène. Si cela se confirme et que le *statu quo* se maintient, très lentement mais très surement aussi, les langues locales finiront par faire place au français.

Il s'agira, à coup sûr, d'un français empreint de traces des langues locales (le français béninois), comme c'est déjà le cas, même si le Béninois a tendance à « se corriger » et à « corriger » le français de ses compatriotes dès qu'il découvre que ce qui se dit d'une façon au Bénin se dit autrement chez les francophones occidentaux, surtout en France. Néanmoins, ce sera du français. Il n'y a, *a priori*, aucun mal à contribuer à grossir le nombre de locuteurs de cette langue ou à devenir la première ville francophone au monde. Le problème, c'est le revers de la médaille, c'est-à-dire ce que cela coûterait, surtout quand il s'agit de l'aboutissement d'un processus colonial ou impérial.

« Les langues sont pour une large part des objets intellectuellement construits, tributaires de conditions historiques déterminées, qui ne préexistent pas aux pratiques sociales et aux productions culturelles qui leur donnent corps » (Alessio ; Baude, 2010). Ainsi, l'histoire de la langue, c'est l'histoire du peuple. C'est donc à juste titre que Mignolo (2004) affirme que la langue n'est pas quelque chose que les gens ont, mais quelque chose qu'ils sont.

Pour saisir le fond de ces pensées, il faut comprendre les relations qu'entretient la langue avec la culture, le folklore, les traditions, les us et coutumes, les croyances et pratiques religieuses, l'histoire du pays et la conscience historique, ainsi qu'avec une infinité de choses qui concourent à la définition de l'identité culturelle d'un peuple.

À propos de la langue et de la culture, par exemple, Brunet-Jailly (1991), affirme que

> l'étude des langues n'a pas seulement pour intérêt de décrire, sur tous les exemples encore offerts à l'observation, l'infinie variété des solutions adoptées pour construire et transmettre des messages intelligibles ; elle a aussi et surtout pour intérêt de permettre l'accès aux dimensions fondamentales de la culture qui s'exprime par chaque langue, notamment l'accès aux connaissances accumulées et aux représentations élaborées par chaque groupe concerné. (Brunet-Jailly, 1991, p. 321)

À travers ces mots s'exprime la nature mémorielle de la langue, ou plus largement du langage. Celui-ci, surtout dans sa dimension verbale (la langue), représente pour la culture, ou plus amplement pour la civilisation, ce que représente la boîte noire pour l'avion : rien ne lui échappe, à cause de son importance pour la communication et de l'importance de cette dernière pour la moindre interaction humaine, ne serait-ce qu'entre deux individus.

En synthèse, la langue n'est rien sans tous ces éléments et aspects de la vie du peuple, mais aucun d'entre eux ne serait, ou ne serait ce qu'il est, non plus sans la langue. Ainsi, si les langues du Bénin venaient à disparaître, le peuple béninois se verrait dépouillé par la même occasion de ses bases culturelles et identitaires, et se réduirait alors à un agrégat d'individus prêt à prendre les couleurs qu'on voudra lui donner.

6. Importance de la diversité culturelle et linguistique pour l'humanité

Dans la section précédente, nous avons examiné la question du danger imperceptible que courent les langues locales béninoises et les langues en situation similaire. Si rien n'est fait, il n'y a pas que le peuple béninois qui risque d'avoir des problèmes d'identité, mais le monde aussi perdrait en diversité linguistique, et c'est sur les raisons pour lesquelles il faut éviter cela que je me penche dans les lignes à suivre.

Remarquons, de prime abord, que l'Univers, ou le Multivers si on veut, est fondamentalement caractérisé par la diversité. À une échelle plus réduite, pour parler d'une réalité plus palpable pour nous tous, il suffit de regarder autour de soi pour avoir une infinité de preuves qu'il en est de même pour la Terre. Ainsi, on peut déjà commencer par convenir que la nature a autant horreur du vide que de la non-diversité. Mais, en ce qui concerne les langues et cultures spécifiquement, quels sont les enjeux liés à leur nombre ou à leur variété ?

Selon le Groupe d'experts spécial de l'Unesco sur les langues en danger, « [c]haque langue témoigne à sa façon de l'expérience humaine » (ONU, 2003, s/p). « Toutes les langues, quelles qu'elles soient, offrent un témoignage unique du génie culturel des peuples » (ONU, 2003, s/p). Au-delà du témoignage, de concert avec les autres modes sémiotiques, les langues permettent à l'humanité de profiter de ce génie de chaque peuple et nous sauvent, ainsi, de « devoir réinventer la roue » à chaque fois et à chaque endroit, grâce à sa capacité à emmagasiner de l'information. Ce n'est pas pour rien que, pour mieux faire leur travail, plusieurs spécialistes qui s'intéressent aux sociétés humaines de diverses époques et à leurs civilisations (préhistoriens ou archéologues, historiens, anthropologues etc.) sollicitent le plus souvent la collaboration des linguistes. Ainsi, « [u]ne langue qui meurt entraîne la perte irrémédiable de connaissances uniques sur le plan culturel, historique et environnemental » (ONU, 2003, s/p) et bien d'autres.

Si le rapport à la culture et à l'histoire peut être aisément appréhendé, la question environnementale pourrait l'être moins. En effet, il y a plus de deux décennies que l'Unesco et des chercheurs ont reconnu et mènent des études sur les liens d'interdépendance entre la diversité linguistique, la diversité culturelle et la biodiversité (ONU, 2003, s/p). Selon l'Unesco,

> [s]ur les 900 écorégions que le WWF a recensées à travers le monde, 238 (nommées Global 200) sont d'une extrême importance pour le maintien de la viabilité écologique de notre planète. De nombreux groupes ethnolinguistiques vivent dans ces écorégions. Ce sont des peuples qui ont accumulé de riches connaissances sur le plan écologique au cours de la longue histoire de leur vie dans ce milieu (ONU, 2003, s/p).

La disparition des langues et cultures de ces communautés représente la perte de connaissances qui nous aident à préserver la grande variété d'écosystèmes dans le monde, laquelle est vitale pour l'humanité.

Par ailleurs, la pluralité linguistique implique aussi la pluralité de façons de penser et de cosmovisions (Alessio ; Baude, 2010 ; Loris, 2012). En effet,

> une langue n'est pas un instrument neutre de communication des idées, indifférent à leur formation ; la langue intervient dans la production même de la pensée. Dans une certaine mesure, c'est une manière chaque fois différente de percevoir et de penser le monde, et donc chaque fois une possibilité de le transformer. (...)
>
> On a du mal à imaginer de nouvelles avancées de l'esprit humain dans une situation de langue unique. Car les besoins de l'intelligence et de la

> sensibilité humaines excèdent toujours les possibilités d'expression d'une langue particulière. C'est pourquoi il faut maintenir la diversité des langues, qui est une diversité de points de vue : chaque langue ne peut penser qu'une petite partie de ce qui est pensable, ne peut dire qu'une petite partie de ce qui est dicible. C'est dans la création artistique et les inventions de pensée que cela apparait : la valeur d'une langue, c'est d'abord ce qui s'invente en elle, les œuvres originales dont elle est l'occasion et le matériau ». (Alessio ; Baude, 2010, p. 5)

De cette perspective, le glottocide et la glottophagie, plus que la disparition de moyens de communication, ont pour conséquences l'extermination de modes de penser alternatifs. Mais, en plus de la pensée, Alessio et Baude (2010) ont aussi fait allusion à l'expression quand ils ont parlé de l'incapacité de chaque langue à permettre de dire tout ce qui est dicible. S'il y a bien quelque chose que le phénomène de l'emprunt de signes linguistiques et non linguistiques entre peuples nous révèle, c'est que le réseau de systèmes de signes d'aucun peuple, aussi ingénieux soit celui-ci, n'est suffisant pour couvrir ne serait-ce que les réalités de l'univers observable.

En synthèse, les coups portés à la diversité culturelle et linguistique appauvrissent l'humanité sur plusieurs plans et la mènent droit vers la décadence.

7. Conclusions

Parmi les héritages coloniaux restés presque intacts au Bénin trône notre politique linguistique. En y voyant la source primaire ou secondaire de graves maux qui accablent le pays sur plusieurs plans, alors que certains semblent loin de soupçonner cela et d'autres semblent se résigner, dans une posture fataliste, je me suis proposé d'exposer dans cet article certaines des raisons pour lesquelles une réforme plus favorable aux langues locales est nécessaire.

Mon argumentaire a consisté à exposer brièvement, par domaine, certains enjeux sociaux considérables et leur rapport avec la langue. Après avoir présenté la langue sous son angle politique, j'ai, d'une part, attiré l'attention sur des constructions sociales et des acquis importants en danger avec la politique linguistique en vigueur : souveraineté nationale, identité culturelle et linguistique, diversité culturelle et linguistique béninoise et mondiale. D'autre part, j'ai mis l'accent sur les défis éducatifs liés directement ou indirectement à la langue qu'une

politique linguistique plus juste envers les langues autochtones aiderait le Bénin à mieux relever.

Au cours des analyses, le besoin de données et d'exemples concrets sur la glottophagie des langues locales béninoises par le français, principalement en milieu urbain, s'est fait sentir. Des recherches sur ce phénomène s'imposent donc, d'une part pour le confirmer ou l'infirmer, et d'autre part pour en appréhender les contours.

Par ailleurs, les plans sur lesquels une politique linguistique méprisante vis-à-vis des langues locales impacte négativement le Bénin n'ont pas tous été abordés, à cause des limites qu'un article impose. Donc, à part approfondir les réflexions menées sur les domaines exploités ici, de futurs travaux peuvent, par exemple, se pencher sur le rapport entre la politique linguistique en vigueur et le plein exercice de la citoyenneté par la masse populaire.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AÏZANDJENON, C. *L'enseignement de la mathématique en fɔngbe* : un levier pour la promotion des langues nationales béninoises. 2009. 92 f. Mémoire (DEA en Linguistique) – Université d'Abomey-Calavi, Abomey-Calavi, 2009.

ALESSIO, M. ; BAUDE, O. La diversité des langues. *Culture et Recherches*, n. 124, p. 4-5, Paris, 2010.

AMADOU SANNI, M. ; ATODJINOU, C. M. État et dynamique des langues nationales et de la langue française au Bénin. Québec : *Observatoire Démographique et Statistique de l'Espace Francophone/Université Laval*, 2012. Disponible sur : https://www.odsef.fss.ulaval.ca/sites/odsef.fss.ulaval.ca/files/odsef_assani_web.pdf. Accès le : 10 déc. 2023.

_____. Langues parlées au sein du ménage et assimilation linguistique au Bénin. *Cahiers québécois de démographie*, v. 46, n. 2, p. 219-39, 2017. DOI : https://doi.org/10.7202/1054053ar.

AZEHOUNGBO, B. Analyses sociolinguistiques des béninismes dans le français parlé au Bénin. *DJIBOUL*, v. 1, n. 008, 2024. Disponible sur : https://djiboul.org/wp-content/uploads/2025/01/Tire-a-part_20.pdf. Accès le : 13 fév. 2026.

BABA-MOUSSA, A. R. Alphabétisation et éducation en langues nationales dans les politiques globales de l'éducation au Bénin : valeurs, principes d'actions et stratégies d'acteurs. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n. 12, p. 111-31, Paris, 2013. DOI : https://doi.org/10.4000/cres.2332.

BENDER, P.; DUTCHER, N.; KLAUS, D.; SHORE, J.; TESAR, C. 2005. *In their own language*: Education for All. Education Notes. © World Bank, Washington, DC. Disponible sur : http://hdl.handle.net/10986/10331. Accès le : 20/01/20.

BENIN. [Constitution (1990)]. *Loi N° 1990-032, du 11 décembre 1990, portant Constitution de la République du Bénin***.** Disponible sur : https://share.google/rcVwUG566cHsfOyUB. Accès le : 01 déc. 2025.

BENIN. Ministère de l'Éducation Nationale. *Programme national d'édification de l'École Nouvelle*. Ed. 2. Cotonou : Ministère de l'Éducation Nationale, 1983.

BRUNET-JAILLY, J. La contribution des langues au développement : un parti et une application au domaine de la santé. *Cahiers des Sciences Humaines*, v. 27, n. 3-4, p. 315-41, Paris, 1991.

CALVET, L.-J. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Payot, 1987.

_____. *Le marché aux langues les effets linguistiques de la mondialisation.* Paris : Plon, 2002.

HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*: doze lições. Trad. Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KOUTONIN, M. R. 14 African countries forced by France to pay colonial tax for the benefits of slavery and colonization. *SiliconAfrica*: One Love Africa, 2014. Disponible sur : https://siliconafrica.com/france-colonial-tax/. Accès le : 14 fev. 2023.

LIGAN. C. D. L'exercice des droits linguistiques dans les secteurs de la justice et de l'éducation au Bénin : enjeux et perspectives. *European Journal of Applied Linguistics Studies*, v. 3, n. 2, p. 159-78, Bucharest, 2021.

LORIS, C. Impérialisme linguistique, impérialisme territorial : de la politique des langues à la politique territoriale. *AUC Interpretationes*, v. 2, n. 2, p. 41-54, 2012.

LÜDI, G. *Réflexions sur la place de la langue dite maternelle dans l'enseignement scolaire*. Annexe du Rapport de la Commission de la culture, de la science et de l'éducation de l'Assemblée parlementaire de l'UE, 2006. Disponible sur : http://www.assembly.coe.int/nw//Xref/X2H-Xref-ViewHTML.asp?FileID=11142&lang=fr. Accès le : 14 fev. 2023.

MÉTANGMO-TATOU, L. *Pour une linguistique du développement* : essai d'épistémologie sur l'émergence d'un nouveau paradigme en sciences du langage. Québec : Éditions Science Et Bien Commun, 2019.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 1-18, São Paulo, 2017.

_____. Os esplendores e as misérias da "ciência": colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: SANTOS, B. de S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*: "um discurso sobre as ciências" revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-707

NOUATIN, G. G. *Introdução das línguas nacionais no sistema educacional formal do Benin*: causas do insucesso da política lin-guística e ideias de solução. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Hori-zonte, 2024. 208f.

ONU. Unesco. Groupe d'experts spécial de l'UNESCO sur les langues en danger. *Vitalité et disparition des langues*. Paris : Section du patrimoine immatériel, division du patrimoine culturel, 2003. Disponible sur : https://share.google/LNOW4ihN2BUXMVJbK. Accès le : 30 août 2025.

ONU. Unesco. *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement.* Paris : Unesco, 1953. Disponible sur : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131582. Accès le : 25 jan. 2023.

POTH, J. *L'enseignement des langues maternelles africaines à l'école... Comment ?* Guide opérationnel à l'usage des responsables techniques et des formateurs pour la mise en œuvre d'une réforme linguistique. Paris : Unesco, 1988.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 122-151.

_____. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, v. 13, n. 29, p. 11-20, Lima, 1992.

_____. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, v. 17, n. 37, p. 1-28, São Paulo, 2002.

ŞAHIN, I. A look at mother tongue education in the context of the right to education. *Educational Research and Reviews*, v. 13, n. 9, p. 343-53, 2018.

SEMÂNTICA DO ACONTECIMENTO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE DE SENTIDOS EM "ESCREVIVÊNCIAS"

Florisbete de Jesus Silva (SME-Porto Seguro-BA)
florisbete@gmail.com

RESUMO

Este artigo discute sobre as contribuições da Semântica do Acontecimento para a análise de sentidos em "escrevivências". A Semântica do Acontecimento é uma construção teórico-enunciativa de análise, desenvolvida por Eduardo Guimarães (2005 [2002]; 2018), a qual considera que os sentidos emergem no texto mediante relação com a enunciação, com a história e com os sujeitos constituídos na e pela linguagem. O termo "escrevivência" foi criado por Conceição Evaristo (1996), para significar a escrita que tem a pessoa negra como protagonista, seja como autor, seja como personagem. Uma escrita de autoria negra, atravessada pela história, cultura e movimentos de luta do povo negro.

Palavras-chave:
Escrevivências. Análise de sentidos. Semântica do Acontecimento.

ABSTRACT

This article discusses the contributions of Event Semantics to the analysis of meaning in "escrevivências" (writings based on lived experiences). Event Semantics is a theoretical-enunciative analytical construct, developed by Eduardo Guimarães (2005 [2002]; 2018), which considers that meanings emerge in the text through a relationship with enunciation, history, and the subjects constituted in and by language. The term "escrevivência" was coined by Conceição Evaristo (1996) to signify writing that features Black people as protagonists, whether as authors or characters. It is writing authored by Black people, traversed by the history, culture, and struggles of Black people.

Keywords:
"Escrevivências". Event Semantics. Meaning analysis.

1. Introdução

Analisar textos do lugar onde a Semântica do Acontecimento (SA) nos posiciona é compreender que esses textos estão atravessados por sentidos em movimento, funcionando de modos diferentes, apontando para outras possibilidades de interpretações (Guimarães, 2010, 2016).

De acordo com essa teoria, as relações de sentido em um texto se constroem pelo funcionamento da língua, afetada pela sua exterioridade e pela história. Desse modo, os sentidos de uma palavra são analisados mediante relação com outras palavras no funcionamento textual, obser-

vando o litígio que se estabelece na enunciação, indicando que esses sentidos não são únicos.

É desse lugar que analisamos recortes de duas escrevivências brasileiras: "Quarto de despejo: diário de uma favelada" (Carolina Maria de Jesus, 1960); "Quando eu voltei, tive uma surpresa" (Cartas escritas por Joel Rufino, nos anos de 1973 a 1974). O objetivo é demonstrar como a metodologia de análise proposta pela Semântica do Acontecimento contribui para a compreensão de como os sentidos se movimentam no texto, indicando que a construção desses sentidos não é intencional, mas histórica.

Ao tomarmos essas escrevivências como objeto de análise, dessa posição atrelada à teoria da SA, compreendemos que o sujeito-falante desses textos, seja do lugar de narrador ou do lugar de personagem, fala de um lugar social que mobiliza modos de dizer diferentes, e esse dizer aponta para a divisão de sentidos no funcionamento da língua, para o movimento político da disputa da palavra.

2. Literatura negra: Uma escrita marcada pela escrevivência

Para Conceição Evaristo, escrevivência e literatura negra estão intrincadas, uma vez que "o exercício primeiro dessa literatura é a tentativa de criação de um discurso onde o negro surja como sujeito da história, que se desenrola em consonância ao modo negro de ser e de estar no mundo, isto é, orientada por uma cosmogonia negra, própria" (Evaristo, 1996, p. 2). Ademais, a autora afirma que a literatura negra não está relacionada apenas com a referência racial do/a autor/a, com a cor da sua pele, mas com o modo como ele trata os dados étnicos que traz em si, como dá voz às pessoas negras por meio da sua escrita, tomando a história do seu povo como temática principal. É uma literatura engajada na luta pelo resgate de uma trajetória de resistência que foi excluída, pela desconstrução de estereótipos criados para legitimar o discurso da inferiorização, fortalecido por sentidos pejorativos.

A autora também afirma que essa literatura, apesar de tentativas para sua invisibilização, vem sendo construída desde os primeiros movimentos para a consolidação da literatura brasileira, uma vez que em seu acervo estão obras de escritores/as como Cruz e Souza, Luiz Gama, Lima Barreto, Maria Firmina dos Reis, os/as quais, afetados/as pelo Movimento Negro, trazem para a sua escrita as marcas de si, e desse modo vão

construindo o "seu escrever-inscrevendo-e-se-vendo, de um lugar social que vê, observa, sonha, inventa e realiza a sua escritura; o lugar social que está o negro" (Evaristo, 1996, p. 27). Assim, ela vai tecendo "um discurso capaz de explicitar o negro, a sua inserção no mundo, os seus sentimentos, as suas particularidades como sujeitos da história" (*Idibid*., p. 41).

O sujeito que ocupa o lugar social de autor/a, na literatura negra, é negro/a, se inscreve na narrativa como um negro, uma negra, se apresenta como um negro, uma negra, expõe suas experiências históricas, suas vivências, deixando, desse modo, de ser objeto sobre o qual se fala, para ocupar o lugar da autoria; é um sujeito "abraçado ao coletivo", o/a qual, "ao falar de si, fala dos outros, ao falar dos outros, fala de si" (Evaristo, 1996, p. 43).

O corpus da literatura negra, ainda segundo a autora, é a história do povo negro, contada sob um outro olhar, outro ponto de vista, que é o negro, por isso é marcada pela valorização e positividade, por uma ruptura com uma representatividade pejorativa, estereotipada, a fim de dar lugar a uma outra, recriada por "uma semântica que, se antes era viciada em compor a coisificação do negro, ao ser reapropriada pela voz negra vai adquirir um outro tom, que se atualiza na afirmação positiva na enunciação do eu negro e da sua inserção no mundo" (Evaristo, 1996, p. 141).

No que diz respeito à linguagem da literatura negra, Conceição Evaristo (1996) ressalta a importância da oralidade na busca da memória individual e coletiva do povo negro, presente em sua cultura, na sabedoria popular. Essa linguagem, segundo a autora, é atravessada pela subjetividade, pela vivência. Assim, a escolha por aproximar a escrita da oralidade, objetiva mobilizar as palavras do cotidiano, as quais movimentam a vida. Nesse sentido, ela afirma: "Quero criar uma literatura a partir de minhas próprias experiências com a linguagem, nucleada pela oralidade, a partir da dinâmica de linguagem do povo" (Evaristo, 2020, p. 42).

Pela palavra e pela memória, conforme Conceição Evaristo, o sujeito escreve e se inscreve, buscando o seu pertencimento. Essa escrevivência surge não só da própria experiência, mas da investigação do mundo, das vidas em proximidade, a qual nem sempre traz respostas. Desse modo, ressalta: "Escrevivência nunca foi uma mera ação contemplativa, mas um profundo incômodo com o estado das coisas. É uma escrita que tem, sim, a observação e a absorção da vida, da existência" (Evaristo, 2020, p. 34). Escrevivência é a busca pela inserção no mundo, marcando-

o com as histórias do povo negro, com as suas vidas, com o objetivo de afirmação, reconhecimento, valorização. Sendo assim, esse "mundo-vida" é apreendido, para que nele o sujeito possa fazer a autoinscrição, que não é só individual, pois ao "escrever a si próprio, seu gesto se amplia e, sem sair de si, colhe vidas, histórias do entorno; por isso é uma escrita que não se esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade" (Evaristo, 2020, p. 35).

Lívia Natália Santos (2018a, p. 30) afirma que a escrevivência possibilita a criação de uma literatura que adentra na língua dominante para que autores e autoras negros/as, agenciados/as por uma enunciação coletiva, retomem o que foi excluído pela literatura hegemônica, criando "uma dicção própria, que se dá não apenas pelo assunto em cena, mas pelo próprio modo como ele se organiza esteticamente". Desse modo, ressalta a autora, escrevivência "é inscrever traços da vida, investindo-se, enquanto sujeito, transformando a escrita no gesto que interrompe o livre fluxo da negação ou limitação de existências tornando possíveis vidas pensadas pela estrutura racialmente construída como inviáveis" (Santos, 2020, p. 209).

Nessa linha de pensamento, Maria Nazareth Soares Fonseca (2020, p. 66) ressalta que a "escrevivência torna-se uma estratégia escritural que almeja dar corporeidade a vivências inscritas na oralidade ou a experiências concretas de vidas negras que motivam a escrita literária". Para a autora, é uma escrita constituída pela força da palavra, que reconhece o direito de dizer e de ser ouvido; uma escrita de resistência que traz os marginalizados para o centro das discussões, ao representá-los como personagens principais; uma escrita que resgata histórias silenciadas, as quais, a nosso ver, foram substituídas por uma história única, incompleta, atravessada pela estereotipia, como aponta Chimamanda Adichie (2019).

Tomamos esse conceito de escrevivência, construído por Conceição Evaristo, para especificar as duas obras que compõem o *corpus*, do seguinte modo:

1. Escrevivência de Carolina ("Quarto de despejo: diário de uma favelada" – 1ª edição: 1960): Carolina escreveu sobre seu dia a dia na favela do Canindé, Zona Norte de São Paulo. Em 1958, conheceu o jornalista Audálio Dantas, que a auxiliou na publicação de seu diário. Em *Quarto de Despejo*, a escritora relata situações vivenciadas por ela, seus filhos e demais pessoas que vivem na favela, provocando o leitor a refle-

tir acerca dos temas abordados em seus relatos: a fome, a falta de dignidade, a miséria, o racismo.

2. Escrevivência de Joel. "Quando eu voltei, tive uma surpresa (Cartas escritas nos anos de 1973 a 1974)": Coletânea de cartas que Joel Rufino escreveu para Nelson, seu filho de oito anos, de uma cela do Presídio do Hipódromo, em São Paulo, após prisão, em 1972. As cartas foram o meio encontrado pelo escritor, para amenizar o sofrimento do filho, o qual ficou desesperado com a ausência do pai. São cartas marcadas por relatos e histórias que tornam a vida na prisão menos sombria aos olhos do menino, misturando fatos do presente e acontecimentos passados que relatam as lutas do povo negro pela liberdade.

Compreendemos que essas escritas são perpassadas pela história de uma coletividade, elas são constituídas pela inscrição do sujeito negro que as produz ou que as inspira. Nesse sentido, ele é, "antes de tudo, um ator em cena, amalgamando sentimentos e ações, compondo uma relação profunda entre escrever–viver–vendo–sendo–e–estando–diante–e–dentro de um espetáculo que ele organiza para sua criação literária" (Evaristo, 1996, p. 27-8). Ainda pensando nesse conceito da autora, é possível dizer que essas escritas funcionam como testemunhas na trajetória desses sujeitos, nelas cabem todas as suas dores, a sua luta diária, suas decepções e alegrias, suas esperanças frente à falta de tantos direitos garantidos por lei, mas negados pela omissão e indiferença da sociedade estruturalmente marcada pelo racismo.

Nessas escrevivências, o político é apreendido no movimento dos falantes por um lugar em que possam ter o direito ao dizer, de serem ouvidos, valorizados, respeitados. Nelas há um litígio significado na denúncia de que nem todos têm o direito às mesmas posições, aos mesmos direitos sociais e jurídicos. Há um embate para se romper as barreiras construídas por uma minoria que se apropria do dizer, e esse conflito traz a desigualdade para a visibilidade, a luta faz aparecer a busca pelo pertencimento dos que são considerados desiguais.

3. Semântica do Acontecimento e suas contribuições para a análise de escrevivências

Nesse lugar teórico da Semântica do Acontecimento, as escrevivências que compõem o corpus desta pesquisa são tomadas como textos, unidades que integram enunciados, cujos elementos, em suas inter-

relações no acontecimento enunciativo, mobilizam sentidos que são constituídos no funcionamento político da língua. O enunciado é uma "unidade de linguagem que apresenta, no seu funcionamento, uma consistência interna", o que significa que "tem que ser considerado um elemento linguístico em um acontecimento". Essa consistência deve estar "aliada a uma independência relativa", ou seja, "mesmo sendo independente, não deixa de ser um enunciado senão enquanto enunciado de um texto, de um acontecimento". É essa ligação entre a independência relativa e a consistência interna que "faz o enunciado significar e assim ser enunciado, e não se reduzir a uma sequência de sons, ou de palavras, ou de formas, simplesmente" (Guimarães, 2018, p. 15-17).

Para a análise desses textos, selecionamos recortes (representados, neste trabalho, pela letra R, seguida de uma sequência numérica – [R1], [R2]). Esses recortes são "fragmentos do acontecimento da enunciação, formas linguísticas que aparecem como correlacionadas em virtude de terem uma mesma relação com o acontecimento, independentemente da posição na sequência". Ao analisarmos esses recortes, precisamos considerar que os sentidos estão sempre em movimento no texto e que a uma análise se acrescentam outras que a ela estejam relacionadas. Nesse percurso, encaminha-se para a interpretação do texto, em um processo em que os recortes são descritos, revisitados, inter-relacionados, "até que a compreensão produzida pelas análises se mostre suficiente para o objetivo específico da análise" (Guimarães, 2010, p. 23-4).

Cada relato escrevivente aqui apresentado é um acontecimento que expõe o repetível ao novo, marcando o encontro do já dito com os sentidos produzidos na enunciação, tomada aqui como o acontecimento do dizer. E esse processo de produção de sentidos constitui a história, como memória, e o social, que possibilita pensar a língua em funcionamento (Guimarães, 1989). Esse acontecimento é político, uma vez que caracteriza a "contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos"; ele é marcado pelo "conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento" (Guimarães, 2005 [2002], p. 16).

O acontecimento não é um fato no tempo, por isso não pode ser pensado numa sequência temporal linear, em que há uma marcação de um passado e de um futuro. É o acontecimento que instala a sua temporalidade, na qual o passado não é representado pelo antes, e sim pelo memorável, um recorte realizado pelo acontecimento, originando, a partir

daí, a latência do futuro, as projeções de interpretação (Guimarães, 2005 [2002]).

Para avançar nesta reflexão, dizemos que o título da escrevivência "Quarto de despejo" é um enunciado em que o acontecimento recorta o memorável atrelado a um espaço onde se acumula objetos que não têm mais utilidade, por isso são jogados nesse local e esquecidos ali. Assim, ao renomear a favela do Canindé, lugar onde mora, como "Quarto de despejo", Carolina rememora a história da população brasileira em situação de vulnerabilidade, que é constantemente empurrada para as periferias das cidades, construindo comunidades invisibilizadas pelo Estado; espaços onde, de acordo com a alocutora, vivem os indesejados e os esquecidos pela sociedade.

Esse memorável não é uma lembrança individual, mas rememoração de enunciações, pois se apresenta como parte de uma nova temporalização, assim como a futuridade. Desse modo, o acontecimento é sempre uma nova temporalização, um espaço novo onde os tempos convivem, criando condições para o sentido e para a enunciação (Guimarães, 2005 [2002]).

Os narradores e personagens das escrevivências aqui analisadas não são identificados neste trabalho como sujeitos empíricos, com controle total sobre o que dizem, e sim como sujeitos-falantes cujo dizer se dá pelo agenciamento que determina os modos específicos de acesso à palavra, ou seja, eles são agenciados a dizerem o que dizem pelos espaços de enunciação, que são espaços de conflito entre línguas e entre falantes, onde seus papéis sociais são divididos na relação com as forças em embate nos seus dizeres.

Desse modo, esses narradores e esses personagens são tomados por esse agenciamento como figuras que compõem uma cena enunciativa, designada como configurações particulares nas quais os lugares de enunciação no acontecimento são distribuídos, afetando o falante quando ele é agenciado a falar. A cena enunciativa é configurada por Eduardo Guimarães (2018, p. 62-3) da seguinte forma: "o agenciamento da enunciação é o agenciamento do falante a falar. Este, enquanto agenciado a enunciar, se divide em lugar que diz (Locutor), lugar social de dizer (alocutor) e lugar de dizer (enunciador)". Ainda segundo o autor, o Locutor (eu) diz para um tu, o Locutário; o alocutor (al-x) se apresenta para um alocutário (at-x); o lugar de dizer "se apresenta como quem diz de um lugar coletivo, individual, universal ou genérico".

O enunciador individual é mobilizado quando o Locutor é representado sem relação de dependência com a história; o enunciador genérico se apresenta quando o dizer do Locutor é semelhante ao que todos dizem; o enunciador universal é quando o Locutor é representado "submetido ao regime do verdadeiro ou falso"; e o enunciador coletivo é quando a enunciação representa o Locutor ligado a um grupo, ao lugar da coletividade (Guimarães, 2005 [2002], p. 26).

No que diz respeito ao direcionamento do dizer, também é um lugar constituído pela cena enunciativa, uma vez que "a interpretação não se faz a partir de um lugar das motivações pessoais, mas de um lugar social". Desse modo, aquele a quem o dizer se dirige é agenciado enquanto alocutário-x, cuja relação com o texto se dá no presente e no futuro, já que "o futuro é, no acontecimento, o tempo da interpretação" (Guimarães, 2017 [2012], p. 46-7).

Neste trabalho, visando destacar o lugar social da mulher negra, utilizamos as nomenclaturas Locutora, alocutora e alocutária, para as personagens femininas das escrevivências. Ressaltamos, ainda, que, como o corpus é composto por narrativas literárias, os sujeitos-falantes são personagens. No que diz respeito aos sujeitos Carolina, Esmeralda, Joel e Geni, seus nomes aparecem tanto na autoria das obras quanto na narrativa, como personagens protagonistas.

Para melhor caracterizar a configuração da cena enunciativa, analisamos um recorte do diário de Carolina Maria de Jesus. Consideremos, então, a enunciação que segue:

> [R1]: 15 DE JULHO DE 1955 Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar.
> Escrevivência de Carolina – Diário de Carolina Maria de Jesus, 15 de julho de 1955. In: Quarto de Despejo. (Jesus, 2014, p. 11)

O agenciamento do sujeito-falante, nessa enunciação, o divide em Locutora (L), responsável pelo dizer, e em alocutora-mãe, alocutora-provedora e alocutora-consumidora (al-x), lugar social autorizado a tomar a palavra, mobilizando diferentes enunciadores para apoiar o seu dizer. Em um primeiro momento, a tomada da palavra, do lugar social de alocutora-mãe, mobiliza um enunciador individual para informar ao leitor que na-

quele dia [*15 de julho de 1955*[25]] é aniversário da filha, mas esta não terá presente. Isso causa um sentimento de frustração, identificada no enunciado seguinte, pela alocutora-consumidora-provedora, cujo dizer associa-se ao enunciador coletivo, que apresenta a voz da coletividade [*Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos*]. Em seguida, ancorada no enunciador universal e no enunciador coletivo, a alocutora-consumidora-provedora enuncia de um lugar que produz um efeito de verdade e de coletividade ao mesmo tempo [*Atualmente somos escravos do custo de vida*]. Depois, toma a palavra novamente como alocutora-mãe, mobilizando o enunciador individual para trazer a informação acerca da solução encontrada para resolver a questão da falta de sapatos da filha [*Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar*].

Seguindo a discussão acerca do nosso percurso teórico analítico, para analisar os modos de significação dos sujeitos negros nas escrevivências que compõem nosso corpus, utilizamos os procedimentos de reescrituração e de articulação. Para representar as análises, usamos o Domínio Semântico de Determinação (DSD).

Segundo Eduardo Guimarães (2007a, p. 84), reescrituração é "o procedimento pelo qual a enunciação de um texto rediz insistentemente o que já foi dito, fazendo interpretar uma forma como diferente de si". É a reescrituração que "coloca em funcionamento uma operação enunciativa fundamental na constituição de sentido de um texto". A esta operação dá-se o nome de predicação, aquela em que, "no fio do dizer, uma expressão se reporta a outra, pelos mais variados procedimentos, dentre eles a repetição, a substituição, a elipse, a expansão, a condensação". Ademais, o autor (Guimarães, 2018) ressalta que a reescrituração não se constitui pelas relações segmentais ou de contiguidade, e sim pelo que a palavra significa na medida em que reescritura o que foi dito no enunciado anterior.

Para melhor caracterizar a questão da reescrituração, tomamos para análise um recorte de uma das cartas de Joel Rufino:

> [R2]: Eu viajei logo depois do natal. Se lembra? Fui ao norte do Brasil, trabalhar. Quando eu voltei, tive uma surpresa. Fui convidado pelo governo a contar algumas coisas que eu fiz. Por exemplo: eu dei algumas aulas sobre coisas que o nosso governo não gosta; contei algumas histórias que o nosso governo não gosta que se conte; e, finalmente, escrevi alguns livros que o nosso governo também não gostou. Aí, o governo me pediu que esclarecesse todas estas coisas. […] Eu acho que tenho razão. As au-

[25] Utilizaremos itálico para destacar, também, os enunciados selecionados dos recortes.

> las que dei, as histórias que eu contei e as coisas que eu escrevi nos meus livros e nos jornais – eu acho que são coisas certas. O governo não acha. O juiz é quem vai decidir. Isto demora um pouco, infelizmente. Tenho certeza que o juiz vai dizer: "Seu Joel, não tem mal algum o senhor ter as suas opiniões. Pode ir embora. Ou então: "Seu Joel, o senhor já esperou muito tempo pela minha decisão. Pode ir embora." Nelsinho. Eu queria, agora, estar aí com você. Mas, aqui, onde estou esperando a decisão do juiz não é tão ruim [...]
>
> Escrevivência de Joel – Carta de Joel para Nelson, 12 de junho de 1973. In: Quando eu voltei tive uma surpresa. (Santos, 2000 [1973–1974], p. 9)

A enunciação está marcada pela reescrituração por elipse, que se apresenta em: ( ) *Se lembra?*; ( ) *Fui ao norte do Brasil, trabalhar*; ( ) *Fui convidado pelo governo a contar algumas coisas que eu fiz*; ( ) *contei algumas histórias que o nosso governo não gosta que se conte*; ( ) *escrevi alguns livros que o nosso governo também não gostou*. A elipse marcada pelo primeiro parêntesis reescritura VOCÊ (alocutário-filho). Já nos demais, reescritura o sujeito-falante agenciado como alocutor-prisioneiro (EU). Nos últimos enunciados, se apresenta uma reescrituração por repetição [nosso governo], produzindo ênfase no dizer do alocutor.

Outro modo de reescrituração que aparece no texto é a reescrituração por expansão, que se encontra no enunciado *Fui convidado pelo governo a contar algumas coisas que eu fiz*, e no enunciado *Aí, o governo me pediu que esclarecesse todas estas coisas*, os quais explicitam qual foi a surpresa, no acontecimento do dizer. O substantivo *surpresa* é uma reescrituração por condensação desses enunciados explicativos. Além dele, há outros elementos linguísticos que condensam parte do que está escrito no enunciado posterior, a exemplo de *algumas coisas que eu fiz*, que reescrituram *algumas aulas*; *algumas histórias; alguns livros; e coisas certas*, que reescrituram *As aulas que dei*, *as histórias que eu contei e as coisas que eu escrevi nos meus livros e nos jornais*. Existe, ainda, uma reescrituração por substituição em *Isto demora um pouco, infelizmente*, em que o pronome *isto* substitui *decisão do juiz*.

Eduardo Guimarães (2018, p. 89-91) explica que, no processo de reescrituração, "os diversos modos de redizer o dito produzem relações de sentido", e essas relações se constituem da seguinte forma: pela sinonímia, cujo funcionamento "atribui sentido de um termo sobre o outro"; pela especificação, "que atribui sentido ao reescriturado pela expressão que o reescritura"; pelo desenvolvimento, marcado pela expansão; pela globalização ou totalização, que se apresenta na condensação; e a defini-

ção, que "estabelece uma relação de definição entre a reescrituração e o reescriturado".

O modo como as relações semânticas são estabelecidas pelos sentidos construídos pelo funcionamento de elementos linguísticos que se relacionam mediante agenciamento enunciativo é designado pelo autor como articulação, a qual ocorre de três modos: por dependência, por coordenação e por incidência.

Na articulação por dependência "os elementos contíguos se organizam por uma relação que constitui, no conjunto, um só elemento" (Guimarães, 2018, p. 82), como ocorre em *Fui ao norte do Brasil, trabalhar,* no enunciado do R2, em que *norte do Brasil* funciona de tal modo que constitui uma única unidade.

Na articulação por coordenação, os elementos são organizados "como se fossem um só da mesma natureza de cada um dos constituintes" (Guimarães, 2018, p. 82), a exemplo de *As aulas que dei, as histórias que eu contei e as coisas que eu escrevi nos meus livros e nos jornais (R2),* em que os elementos sublinhados (grifo nosso) se acumulam numa relação de coordenação marcada pela justaposição e enumeração.

Já na articulação por incidência, ocorre uma relação "entre um elemento da mesma natureza e outro de outra natureza, de modo a formar um novo elemento do tipo do segundo" (Guimarães, 2018, p. 82). Se, por exemplo, o enunciado *Tenho certeza que o juiz vai dizer: "Seu Joel, não tem mal algum o senhor ter as suas opiniões"* fosse substituído por *Até mesmo o juiz acredita que tenho direito a ter minhas opiniões,* o elemento de incidência *até mesmo* iria produzir um sentido específico, e o enunciado em que ele se encontra apresentaria "uma enunciação que comenta a si mesma, ou seja, uma enunciação que fala da enunciação do enunciado que se enuncia" (*Idibid*., p. 82).

Para demonstrar como funciona o sentido da palavra no texto, pela relação enunciativa que ela mantém com outras palavras, ali também funcionando, usamos o Domínio Semântico de Determinação (DSD). A relação de determinação é construída enunciativamente, é a enunciação que possibilita que uma expressão determine outra. Desse modo, "as palavras significam segundo as relações de determinação semântica que se constituem no acontecimento enunciativo; são relações que se constituem pelo modo como se relacionam com outras num texto" (Guimarães, 2007b, p. 80).

As relações de sentido em um DSD são representadas pelo autor, por meio de sinais: (┤, ┴, ┬, ├,), que significam determina; (----------), para a relação de sinonímia; e (_____), para a relação de antonímia. Em minha pesquisa de Doutorado, acrescentei um outro símbolo, com o objetivo de marcar o dizer do alocutor, quando o inserimos na representação do DSD: (δ), para significar *no dizer de*.

Vejamos, então, essas relações de sentido:

DSD 1 – Sentidos de aulas, no dizer de Joel e no dizer hipotético da Justiça, se opõem a sentidos de aulas, no dizer do Estado.

coisas certas
┴
AULAS ——— atividade profissional (δ **alocutor-pai-professor-jornalista-prisioneiro**)

mal algum ┤AULAS ——— opiniões (δ **alocutor-juiz, na hipótese criada pelo alocutor-pai-prisioneiro**)

AULAS ——— crime (δ **Estado, representado pelo alocutor-governo**)
┬
coisas erradas

DSD 2 – Sentidos de histórias, no dizer de Joel e no dizer hipotético da Justiça, se opõem a sentidos de histórias, no dizer do Estado.

HISTÓRIAS ├ coisas certas (δ **alocutor-pai-professor-jornalista-prisioneiro**)

mal algum ┤ HISTÓRIAS (δ **alocutor-juiz, na hipótese criada pelo alocutor-pai-prisioneiro**)

HISTÓRIAS——— crime (δ **Estado, representado pelo alocutor-governo**)
┬
coisas erradas

DSD 3 – Sentidos de escrita, no dizer de Joel e no dizer hipotético da Justiça, se opõem a sentidos de escrita, no dizer do Estado.

coisas certas
┴
ESCRITA --------- atividade profissional (δ **alocutor-pai-professor-jornalista-prisioneiro**)

mal algum ┤ESCRITA --------- opiniões (δ **alocutor-juiz, na hipótese criada pelo alocutor-pai-prisioneiro**)

ESCRITA ---------- crime (δ **Estado, representado pelo alocutor-governo**)
┬
coisa errada

Lê-se: ├┤┴┬ *(determina);* —— *(oposição);* ------ *(sinônimo);* δ *(no dizer de).*

Na enunciação de Joel, dois Locutores são citados: o Estado, representado pelo lugar social de alocutor-governo, e a Justiça, representada pelo lugar social de alocutor-juiz, cujo dizer se configura como uma

hipótese sobre o que será decidido sobre seu futuro [*"Seu Joel, o senhor já esperou muito tempo pela minha decisão. Pode ir embora"*].

A voz do Estado, ao contrário da voz da Justiça, é apresentada como um fazer já concretizado [*o governo me pediu que esclarecesse todas estas coisas*], e o memorável de processos em relação àqueles que se considera como infratores aponta que o verbo pedir foi usado para atenuar a situação, a fim de evitar o sofrimento do filho, uma vez que, para fins de esclarecimento do que considera um crime, o Estado não pede, ele intima. A significação funcionando na hipótese apresentada sobre o possível dizer da Justiça [*"Seu Joel, não tem mal algum o senhor ter as suas opiniões".*], relacionada às atividades desenvolvidas por Joel (*aulas, histórias e escrita*), nega o sentido de infração produzido pelo dizer do Estado, desfazendo, desse modo, a interpretação de que tais atividades são ilícitas.

Temos, então, no texto em análise, o lugar social de alocutor-pai-professor-jornalista-prisioneiro e o lugar social de alocutor-governo, cujos dizeres contrapostos sobre aulas, histórias e escrita desfazem o efeito de evidência de que todos significam essas palavras da mesma forma. Embora o lugar social de alocutor-juiz seja hipotético, uma vez que seu dizer está na imaginação do alocutor-pai-prisioneiro, é importante discutir os sentidos produzidos por essa voz hipotética, pois estes reforçam o dizer desse alocutor, de que as atividades desenvolvidas são lícitas. Assim, mostrar esse lugar social do dizer no DSD nos ajuda a compreender que "o falante é agenciado na sua relação com suas condições históricas"; que "a distribuição dos lugares na cena enunciativa é desigual"; que "lugares sociais de dizer são constituídos pelo litígio" (Guimarães, 2018, p. 64; 66).

Como podemos ver no DSD, os dizeres apresentam sentidos opostos (——), quando analisamos o dizer do Estado em relação ao dizer dos demais Locutores. Ao serem qualificadas como certas, as atividades citadas no dizer do alocutor–pai–professor–jornalista–prisioneiro se inscrevem no lugar do enunciador individual, em que esses acontecimentos (as coisas que foram ditas nas aulas, nas histórias, na escrita) são identificados como próprios da sua profissão de professor, escritor e jornalista. Esse sentido é reiterado no dizer hipotético do alocutor-juiz, que significa tais atividades como opiniões, nas quais não se vê mal algum.

Por outro lado, esses acontecimentos (*as coisas que foram ditas nas aulas, nas histórias, na escrita),* no dizer do alocutor-governo, o qual

se associa ao lugar universal da verdade, relacionam-se com a desordem, com a desobediência a uma norma imposta, por isso são um erro, e já que resultaram na prisão de Joel, configuram-se como um crime. Assim, ele é identificado pelo Estado a partir da mobilização de um outro sentido: é um criminoso.

Diante do exposto, afirmamos que a Semântica do Acontecimento nos auxilia a compreender, por meio da análise do funcionamento da língua, que os recortes das escrevivências apontam situações marcadas pelas tensões, pela luta em prol do direito de existir dignamente, pelo direito de dizer. As vozes que ecoam na luta pela afirmação e pelo reconhecimento fazem parte de um acontecimento político que temporaliza e assim projeta sentidos, como bem afirma Eduardo Guimarães (2005 [2002]; 2018).

3. Considerações finais

As questões que esta análise aponta partem de lugares sociais diferentes, aderindo a modos de dizer também distintos, em um processo enunciativo que indica que as formas de interpretação não podem ser dadas como únicas e verdadeiras. Os dizeres, nos recortes das escrevivências, estão atravessados por sentidos ainda não problematizados em diversos espaços.

Assim, o percurso metodológico apresentado, fundamentado na Semântica do Acontecimento, contribui para reflexões relevantes acerca da importância de se considerar os detalhes no desenvolvimento de uma pesquisa, desde a seleção do corpus até os procedimentos utilizados para analisá-lo, como aponta Zoppi-Fontana (2012). Em uma perspectiva materialista sobre o funcionamento da linguagem, posição à qual nos filiamos, compreendemos que os dizeres aqui analisados nos interrogam e nos convocam a interpretar os sentidos que neles estão postos, sem perder de vista que a enunciação é uma prática política atravessada por embates simbólicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. 1. ed. Tradução: Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

EVARISTO, Conceição. *Literatura negra*: uma poética de nossa afro-brasilidade. 1996. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

_____. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, C.L.; NUNES, I.R. (Orgs). *Escrevivência*: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. cap. 2. p. 26-46. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Escrevivência: sentidos em construção. In: DUARTE, C.L.; NUNES, I.R. (Orgs). *Escrevivência*: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. cap. 4. p. 58-73. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

GUIMARÃES, Eduardo. *História e sentido na linguagem*. Campinas-SP: Pontes, 1989.

_____. *Semântica do acontecimento*: um estudo enunciativo da designação. 2.ed. Campinas-SP: Pontes, 2005 [2002].

_____. Domínio semântico de determinação. In: ____; MOLLICA, M.C. *A palavra*: forma e sentido. Campinas: Pontes/RG Editores, 2007a.

_____. Domínio semântico de determinação. In: ____; MOLLICA, M.C. *A palavra*: forma e sentido. Campinas: Pontes/RG Editores, 2007b.

_____. Andorinha, andorinha. *Revista ECOS*, Universidade do Estado de Mato Grosso, v. 9, n. 2, Cavalhada, 2010. p. 197-207. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/944. Acesso em: 01 mai. 2026.

_____. Sentidos no texto-uma análise de "Neologismo", de Bandeira. *Letras & Letras*, v. 32, n. 3, p. 215-25, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/33323. Acesso em: 01 mai. 2026.

_____. *Análise de texto*: procedimento, análise, ensino. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2017 [2012].

_____. *Semântica, enunciação e sentido*. Campinas-SP: Pontes, 2018.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo*: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

SANTOS, Lívia Natália. Intelectuais escreviventes: enegrecendo os estudos literários. In: DUARTE, C.L.; NUNES, I.R. (Orgs). *Escrevivência*: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. cap. 12. p. 206-25. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/ Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

SANTOS, Joel Rufino dos. *Quando eu voltei, tive uma surpresa.* Rio de Janeiro: Rocco, 2000 [1973-1974].

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. A arte do detalhe. *Revista Discursividade*, n. 9, p. 1-27, Campo Grande, jan./mai. 2012 Disponível em: http://www.discursividade.cepad.net.br/EDICOES/09/Arquivos/zopi.pdf. Acesso em: 15 fev. 2016.

SINCRETISMO E RELIGIÃO NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA COGNITIVA: O ENCONTRO ENTRE OGUM, O ORIXÁ GUERREIRO, E SÃO JORGE, O SANTO CATÓLICO

Leonardo Jovelino Almeida de Lima (UERJ)
leolimamat@hotmail.com
Viviane Alves Caldas (UERJ)
teachervivicaldas@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender e identificar os processos cognitivos que são ativados na conceptualização de Ogum e São Jorge, na intenção de verificar como ocorre a produção de sentidos dessas duas divindades através de representações históricas e imagéticas. Parte-se de uma análise qualitativa-interpretativista, norteando-se pela Linguística Cognitiva, especificamente, pela Teoria da Integração Conceptual (Fauconnier; Turner, 2002). As análises realizadas ofereceram as conceptualizações de Ogum e São Jorge através da ativação de relações vitais de espaço externo e interno. Contudo, é especialmente por meio do acionamento das relações vitais de DESANALOGIA e SINGULARIDADE que a compreensão de Ogum e São Jorge repousou na visão de que ambos são duas distintas divindades no Brasil.

Palavras-chave:
Ogum. Linguística Cognitiva. São Jorge.

ABSTRACT

This work aims to understand the cognitive processes involved in the conceptualization of Ogum and Saint George, focusing on how meaning is constructed around these two divinities through historical and visual representations. The study is based on a qualitative-interpretive approach and adopts Cognitive Linguistics as its theoretical framework, specifically Conceptual Integration Theory (Fauconnier; Turner, 2002). The analyses reveal the conceptualizations of Ogum and Saint George through the activation of vital relations between outer and inner mental spaces. More importantly, it is through the activation of the vital relations of DISANALOGY and UNIQUENESS that Ogum and Saint George emerge as two distinct divinities in Brazil.

Keywords:
Ogum. Cognitive Linguistics. Saint George.

1. Primeiras considerações

O sincretismo religioso, fenômeno que ocorre quando diferentes tradições religiosas se mesclam ou influenciam umas às outras, é bastante comum em vários países. Tal fenômeno surge como uma forma de adaptar tradições religiosas a novos contextos culturais. À medida que as pes-

soas se deslocam ou são expostas a novas crenças, elas podem incorporar elementos de suas tradições religiosas anteriores em uma nova religião, permitindo-lhes manter parte de sua identidade religiosa enquanto adotam novas práticas e crenças.

O sincretismo também pode ocorrer com o objetivo de promover a unidade e a harmonia entre diferentes grupos religiosos. Em algumas sociedades, as autoridades religiosas podem promover a fusão de crenças ou práticas em um esforço para evitar conflitos ou criar um senso de coesão entre comunidades religiosamente diversas. Essas ideias destacam a natureza complexa do sincretismo religioso, que pode ser uma manifestação da adaptabilidade das crenças humanas e da interconexão entre diferentes sistemas religiosos em todo o mundo.

O Brasil é conhecido por abrigar uma variedade de práticas religiosas que incorporam elementos do sincretismo. Duas das mais proeminentes são o Candomblé e a Umbanda. Ambas são religiões afro-brasileiras que têm raízes nas tradições religiosas africanas trazidas para o Brasil durante o período da escravidão. No entanto, essas religiões também incorporam elementos do catolicismo, como a adoração de santos católicos sincretizados com divindades africanas. Por exemplo, Oxum, uma divindade do Candomblé, é muitas vezes associada à Nossa Senhora da Conceição. Esse sincretismo religioso demonstra a capacidade das religiões de se adaptarem e sobreviverem em novos contextos culturais.

O sincretismo religioso entre Ogum e São Jorge é outro exemplo notável no Brasil que demonstra como as tradições religiosas africanas e católicas se entrelaçaram. Ogum é um orixá do Candomblé; ele é frequentemente associado a características como a força, a coragem, a guerra e a proteção. Por outro lado, São Jorge é um santo amplamente venerado na tradição católica. Ele é conhecido por sua imagem como um cavaleiro montado em um cavalo, derrotando um dragão. São Jorge é considerado o padroeiro de diversas cidades e regiões em todo o mundo, incluindo muitas no Brasil.

> No Rio de Janeiro, é com São Jorge que Ogum foi associado, o que é mais compreensível, pois ele é representado em suas imagens como um valente guerreiro, vestido com uma brilhante armadura, montado em um cavalo, às curvetas, e armado com uma lança com a qual ele ultrapassa um dragão encolerizado. (Verger, 2002, p. 94)

O sincretismo religioso entre Ogum e São Jorge ocorreu quando os escravizados africanos, trazidos para o Brasil durante a época da colo-

nização, foram forçados a adotar o catolicismo, mas mantiveram suas tradições espirituais africanas em segredo. Para disfarçar suas crenças, associaram Ogum a São Jorge devido a algumas semelhanças, como a ideia de proteção, coragem e força. Como resultado, em muitas comunidades afro-brasileiras, São Jorge é adorado como uma representação disfarçada de Ogum.

Face ao exposto, pretendemos, neste artigo, compreender e identificar os processos cognitivos que são ativados na conceptualização de Ogum e São Jorge, na intenção de verificar como ocorre a produção de sentidos dessas duas divindades através de representações históricas e imagéticas. Para tal finalidade, lançamos mão das declarações da Linguística Cognitiva (LC), especificamente, da teoria da Integração Conceptual, proposta por Fauconnier e Turner (2002), tendo em vista que manifestações humanas, como as religiosas, por exemplo, são reflexos externos de como a cognição humana funciona, vê e percebe o mundo ao redor. Por conta disso, acreditamos que a LC nos oferece ferramentas que nos permitem entender formas de conceptualizar distintas divindades religiosas diante de fenômenos que tendem a aproximá-las, como o sincretismo.

Por fim, organizamos este artigo da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos o referencial teórico, no qual discutimos os pressupostos da LC, com destaque na teoria da mesclagem, bem com os conceitos de *frames* e espaços mentais que fundamentam a análise. Em seguida, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados. Após, desenvolvemos a análise da conceptualização de Ogum e de São Jorge, inicialmente de forma isolada e, em seguida, em perspectiva comparativa, evidenciando os processos cognitivos que sustentam o sincretismo entre essas duas divindades. Por último, apresentamos as considerações finais, nas quais se retomam os principais resultados do estudo e suas contribuições para a LC e para os estudos das religiões de matriz africana.

2. Referencial teórico

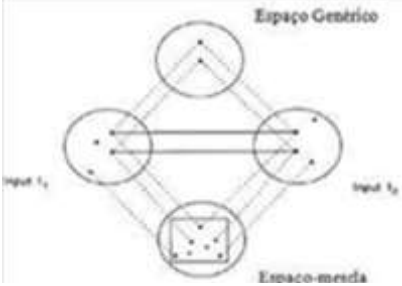
A Linguística Cognitiva é uma abordagem que se concentra na interseção entre linguagem, cognição e cultura. Tal abordagem se baseia na compreensão de como os seres humanos processam a linguagem em suas mentes, distanciando-se de algumas abordagens mais tradicionais à linguística, como a estruturalista ou a gerativa, ao considerar que a linguagem é inextricavelmente ligada ao funcionamento da mente e ao contexto

cultural. Em suma, a LC se preocupa em entender como a mente humana lida com a linguagem, como a linguagem é usada para comunicar significados e como os padrões linguísticos refletem processos cognitivos e culturais.

Uma das principais teorias pertencentes ao âmbito da Linguística Cognitiva corresponde à Teoria da Integração Conceptual, desenvolvida por Gilles Fauconnier e Mark Turner (2002). Essa teoria, que também é conhecida como teoria da Mesclagem Conceptual ou *Conceptual Blending Theory*, tem a intenção de descrever como a mente humana combina, conecta e projeta conceitos de maneira criativa, com o objetivo de produzir novos significados e compreender conceitos complexos.

De acordo com Fauconnier e Turner (2002), a mente humana possui a capacidade de criar novos significados, combinando elementos de diferentes conceitos em uma única estrutura conceptual, um espaço mescla. Isso ocorre por meio de um processo de mesclagem que combina aspectos de dois ou mais espaços mentais (intitulados, pela teoria, de espaços de entrada ou de *input*), em um terceiro, que é então usado para compreender uma situação ou ideia específica ou até mesmo produzir um novo significado, evidenciando, portanto, o caráter altamente criativo da nossa cognição. Para melhor visualizarmos o referido processo, analisemos a figura 1.

Figura 1: Diagrama Básico de Integração Conceptual.



Fonte: Fauconnier e Turner, 2002.

Conforme podemos observar na figura 1, o processo de Integração Conceptual envolve a seleção de elementos conceptuais de diferentes espaços mentais. No presente trabalho, compreendemos os espaços mentais como "pequenos pacotes conceptuais construídos enquanto pensamos e falamos, para fins de compreensão e ação local. [...] Eles contêm elemen-

tos e são normalmente estruturados por *frames"* (Fauconnier; Turner, 2002, p. 40). Já os *frames* "[...] são mecanismos cognitivos através dos quais organizamos pensamentos, ideias e visões de mundo" (Duque, 2015, p. 26). Tais mecanismos são entendidos como sistemas presentes em nossa memória de longo prazo, estruturados a partir da capacidade de esquematizar as nossas experiências no e com o mundo (Ferrari, 2020). Nesse sentido, todo significado está subordinado a um *frame*. Tomemos como exemplo a palavra **religião**: sua compreensão depende da ativação, em nível mental, de diferentes conceitos a ela associados, tais como "fé", "adoração", "santos", "oração", entre outros. Em outras palavras, compreender a religião implica mobilizar esses diferentes significados que contribuem para estruturar tal conhecimento em nossa cognição – configurando, assim, o *frame* RELIGIÃO.

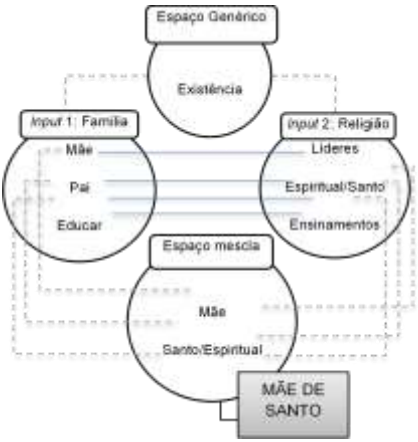
Assim, o processo de Integração Conceptual atua com, no mínimo, quatro espaços mentais, sendo dois, ou mais, espaços de *input*, ou seja, espaços de entrada; um espaço genérico, que contém conhecimentos básicos que os *inputs* têm em comum e permite a conexão de toda a rede de integração; e um espaço mescla, que herda parcialmente elementos dos espaços de *input* e que permite a construção do novo significado como produto da estrutura emergente (representado, no diagrama, pelo quadrado dentro do espaço mescla).

Ademais, a figura 1 nos mostra que as linhas correspondem às conexões realizadas entre os espaços mentais ativados durante o processo. As linhas sólidas demonstram a correspondência e a conexão de contrapartes entre os espaços de entradas, ou *inputs*; já as linhas pontilhadas dizem respeito às projeções ocorridas entre os espaços de entrada e o espaço genérico, ou entre os espaços de entrada e espaço mescla.

Tais conexões realizadas entre os espaços mentais ativados são extremamente relevantes e vitais para a produção de sentidos e para a criatividade do ser humano. Por esse motivo, Fauconnier e Turner (2002) as classificam como relações vitais. Essas relações (que podem ser de MUDANÇA, IDENTIDADE, TEMPO, ESPAÇO, CAUSA-EFEITO, PARTE-TODO, REPRESENTAÇÃO, PAPEL-VALOR, ANALOGIA, DESANALOGIA, PROPRIEDADE, SIMILARIDADE, CATEGORIA, INTENCIONALIDADE e SINGULARIDADE), intencionam promover as compressões de acordo com a percepção e a compreensão do ser humano, podendo ser relações de espaço externo, ou *outer space* (quando ocorrem entre os espaços mentais de entrada), e de espaço interno, ou *inner space* (quando são comprimidas dentro do espaço mescla) (Fauconnier; Turner, 2002).

Um interessante exemplo do funcionamento do processo de integração conceptual ocorre na compreensão do termo **Mãe de Santo**, dentro das religiões afro-brasileiras. A interpretação de tal conceito depende da ativação de dois espaços mentais que são estruturados por *frames* voltados não somente à **religião**, como também ao próprio conceito estabelecido de **família**, conforme podemos observar na figura 2.

Figura 2: Conceito de Mãe de Santo.



Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

Para nossa compreensão de Mãe de Santo, ativamos dois espaços mentais estruturados pelos *frames* FAMILIA e RELIGIÃO. O primeiro *frame*, o *input* 1, é estruturado por aqueles elementos que configuram culturalmente tal conhecimento em nossa cognição, como "mãe", "pai", "educar", "auxiliar", entre outros. O segundo *frame*, no *input* 2, já apresenta elementos que nos ajudam a estabelecer o conhecimento que temos sobre religião. Afinal, quando pensamos em religião, trazemos em mente conceitos como "ensinamentos", "líderes", "espiritual", "proteção", entre outros. O espaço genérico ativa elementos altamente abstratos que podem ser compartilhados pelos dois *inputs.*

As linhas sólidas correspondem às relações que podem ser estabelecidas entre os elementos pertencentes aos *inputs,* e são, portanto, vitais para compreesão global do conceito. Por exemplo, o elemento "mãe", do *input* 1, mantém relação de ANALOGIA com o elemento "líder", do *input*

2. Isso acontece porque ambos os elementos podem ser vistos como autoridades dentro dos seus respectivos contextos: a mãe, dentro da família; o líder, dentro da religião. Da mesma forma, o elemento "auxiliar", do *input* 1, pode comprimir as relações de SIMILARIDADE e PAPEL-VALOR com o elemento "guiar", do *input* 2, uma vez que, assim como é papel da família o auxílio dos filhos (ou demais membros), é também papel da religião orientar seus praticantes.

Dessa forma, o espaço mescla recebe projeções seletivas de ambos os *inputs*, que, conforme podemos observar na figura 2, passa a ser composto pelos elementos "Mãe", "Santo/Espiritual", "Educar", "Ensinamentos", "Auxiliar", "Guiar" e "Líder". Tal espaço oferece-nos, assim, como estrutura emergente, o conceito de **Mãe de Santo** — visto como novo por não se apresentar previamente nos espaços de entrada. Logo, a mãe de santo passa a ser entendida como uma líder espiritual, dentro do campo da religiosidade afro-brasileira, responsável pela transmissão de ensinamento religiosos, pelo cuidado com a casa (terreiro), e pela orientação dos seus filhos/praticantes.

Entendemos que a Teoria da Integração Conceptual é uma contribuição importante para a Linguística Cognitiva, pois destaca a natureza criativa da linguagem e do pensamento humano. Em linhas gerais, trata-se de uma teoria que demonstra como a mente é capaz de criar significados complexos e inéditos (a partir de elementos conceituais já conhecidos estruturados em nossa memória de longo prazo) e, assim, expandir a nossa compreensão do mundo.

À luz do exposto, acreditamos que a discutida teoria se mostra apropriada para a compreensão e conceptualização de Ogum, do Candomblé, e São Jorge, do Catolicismo, assim como, para o entendimento do sincretismo associado a ambos, tendo em vista a complexidade que envolve a representação dessas entidades guerreiras, principalmente, se levarmos em consideração as diferentes questões históricas, sociais, religiosas e culturais que embasam a nossa visão sobre divindades cultuadas no Brasil. Tais compreensões e conceptualizações são discutidas nos itens subsequentes.

3. Procedimentos metodológicos

Este trabalho tem por objetivo principal identificar os processos cognitivos que são ativados na conceptualização de Ogum, orixá do Can-

domblé, e São Jorge, santo do Catolicismo, na intenção de verificar como ocorre a produção de sentidos dessas duas divindades através de representações históricas e imagéticas. Para o alcance do mencionado objetivo, percorremos quatro etapas: a) busca e apreciação de imagens; b) busca e apreciação da história; c) identificação dos *frames* ativados e espaços mentais acionados; e d) identificação das relações de conceptualização. As mencionadas etapas são mais bem descritas a seguir.

3.1. Busca e apreciação de imagens

Primariamente, buscamos imagens do orixá Ogum e do santo católico São Jorge na *internet*. Essa busca foi realizada no site *Google Imagens*, bastante popular e utilizado para pesquisas digitais. Do resultado total, selecionamos três imagens de Ogum e três imagens de São Jorge:

FIGURA 3: IMAGENS DE OGUM.

Fonte: Google Imagens, 2024.

Figura 4: Imagens de São Jorge.

Fonte: Google Imagens, 2024.

A seleção se norteou pela representação imagética do orixá e do santo em questão, assim como, pelos possíveis gatilhos imagéticos que se repetiam nas imagens e que auxiliam na identificação da divindade (cores, acessórios, posição corporal e outros). Em outras palavras, identifi-

camos quais características eram as mais comuns na maioria das imagens encontradas e, assim, elegemos três dessas imagens, por apresentarem, mais fortemente, em nossa visão, essas características identificadas.

3.2. Busca e apreciação da história

Para a consecução desta etapa, efetuamos uma pesquisa de natureza bibliográfica. Tal natureza se "realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc." (Severino, 2016, p. 131). Dessa forma, a presente pesquisa bibliográfica norteou-se pelas obras: *Orixás, deuses iorubás na África e no novo mundo*, de Pierre F. Verger (2002), *O Candomblé bem explicado, Nações Bantu, Iorubá e Fon*, de Odé Kileuy e Vera de Oxaguiã (2009), e *São Jorge, o Santo Guerreiro*, de Jerônimo Gasques, na intenção de melhor conhecermos as histórias das divindades aqui estudadas. Tendo em vista a gama de resultados encontrados, optamos por elaborar os anexos 1 e 2, que contêm a seleção de trechos das mencionadas obras que, em nossa interpretação, apresentam gatilhos (palavras em negrito) linguísticos que nos ajudam a conhecer e compreender Ogum e São Jorge.

3.3. Identificação dos frames ativados e das relações de conceptualização

Da pesquisa bibliográfica realizada, negritamos aquelas palavras que podem servir como gatilhos para a conceptualização de Ogum e de São Jorge. Ademais, das imagens, também apontamos aquelas representações imagéticas que podem contribuir para a referida conceptualização. Após, por meio desses gatilhos linguísticos e imagéticos, partimos para a percepção de quais *frames* podem ser efetivamente acionados. Um resumo do referido processo pode ser visualizado no quadro 1.

Quadro 1: *Frames* ativados para Ogum e São Jorge.

Ogum			**São Jorge**		
Gatilhos da Referência	**Gatilhos das Imagens**	***Frames* Ativados**	**Gatilhos da Referência**	**Gatilhos das Imagens**	***Frames* Ativados**
Orixá Candomblé		CANDOMBLÉ	Capadócia		JORGE

Guerreiro Guerra; Luta; Vencer; Paramento de metal (***akorô);*** Espadas; Lanças	Guerreiro; Luta; Paramento de metal (***akorô***); Espada; *Escudo*	GUERRA	Habilidoso; Dedicado; Ético; Inteligência; Coragem; Capacidade Organizativa; Estratégia; Força física; Porte nobre; Fiel	Habilidoso; Força física; Coragem	QUALIDADES PESSOAIS
Filho mais velho Ifé Rei de Irê Homem Negro Roupas Colares	Homem; Negro; Roupas;; Colares	OGUM	Armas; Cavalaria; Cavaleiro; Exército; Militar; Soldado; Combate; Defender; Batalhas; Perseguições; Disputas; Desentendimentos; Espada; Manto; Armadura; Lança; Mata	Armas; Cavaleiro; Soldado; Combate; Defender; Disputas; Espada; Armadura; Lança; Mata; Paramento de metal; Capa vermelha	GUERRA/ GUERREIRO
Ferro; Bigorna	Ferro; Corrente	METALURGIA	Mártir; Cristão; Padroeiro; Jesus Cristo; Adorador; Cruz Santos; Catolicismo	Imagem Santos	CRISTIANISMO
Ancinhos; Tecnologia		FERRAMENTAS	Dragão; Cavalo	Cavalo; Dragão	ANIMAIS
Destemido; Poderoso; Protetor; Corajoso; Forte; Implacável	Forte	QUALIDADES PESSOAIS			

Fonte: elaborado pelos autores, 2024.

Norteando-se pelo viés qualitativo-interpretativista, a análise das referidas divindades religiosas ocorre, primariamente, por meio da compreensão das conexões conceptuais que podem ser estabelecidas entre os *frames*, estruturadores de espaços mentais ativados, conforme representação do quadro 1. Dessa forma, demonstramos, descrevemos e analisamos detalhadamente essas relações, por meio da construção de redes de integração, bem como os significados produzidos pelas estruturas emergentes.

Os critérios que orientaram a elaboração dessas redes de integração baseiam-se nos princípios teórico-metodológicos da Integração Conceptual: na identificação de espaço genérico, *inputs* e espaço-mescla,

bem como nas relações vitais estabelecidas entre esses espaços (Fauconnier; Turner, 2002).

Destacamos, ainda, que não utilizamos ferramentas computacionais específicas para a construção das redes, sendo estas elaboradas em sua totalidade pelos autores e nos modelos teóricos propostos pela teoria. Tal escolha metodológica reforça o caráter qualitativo do trabalho e evidencia o papel do pesquisador na construção dos modelos explicativos, assegurando, ao mesmo tempo, a transparência metodológica e a possibilidade de replicação do estudo.

4. Conceptualização das divindades e o sincretismo

Buscamos, em um primeiro momento, compreender a conceptualização de ambas as divindades separadamente, para que, posteriormente, nossa análise repouse em um viés comparativo. Assim, apresentamos, primariamente, um diagrama de integração conceptual e uma análise de Ogum do Candomblé; secundariamente, um diagrama e uma análise de São Jorge, do catolicismo. Ao final, ambas as análises são confrontadas.

Para a conceptualização de Ogum, o orixá do Candomblé, conforme figura 5, nossa interpretação repousa na ativação de oito espaços mentais, sendo um espaço genérico, seis espaços de *input* e um espaço mescla. No que diz respeito aos espaços de *input*, eles foram ativados em decorrência dos gatilhos linguísticos e imagéticos ativados com a história desse orixá, assim como, com as imagens selecionadas, conforme apontado previamente.

Nesse sentido, a presente rede ativou: o *input* 1, relativo a OGUM, trazendo domínios que nos ajudam a compreender quem foi esse orixá na condição de um ser que viveu na terra; o *input* 2, de CANDOMBLÉ, trazendo domínios que nos permitem associar o orixá à referida religião; o *input* 3, de QUALIDADES PESSOAIS, que traz domínios que também nos ajudam a entender as características qualitativas desse orixá, apontadas na história; o *input* 4, de GUERRA, já que, tanto nas histórias como nas imagens, Ogum é visto como guerreiro e é associado a lutas e batalhas; e os *inputs* 5 e o 6, de METALURGIA e FERRAMENTAS, respectivamente, pois são estruturados por domínios que nos permitem ver a representatividade de Ogum para a religião e os seus praticantes.

Figura 5: Rede de Integração de Ogum.

Fonte: elaborado pelos autores, 2024.

Assim, algumas relações de vitais podem ser estabelecidas, permitindo a conceptualização de Ogum. Tomemos como ponto de partida os *inputs* 1 e 2. Os domínios de "filho mais velho", "Rei de Irê", "Homem Negro" e "Vestimentas", do *input* 1, mantêm relação vital de REPRESENTAÇÃO com o domínio de "Ogum", do *input* 2, ajudando-nos a melhor visualizar a imagem desse orixá assim como percebê-lo enquanto um homem que, conforme apontado em suas histórias, andou pela terra e estabeleceu relações pessoais.

Por consequência, a relação vital de IDENTIDADE também é comprimida. Ademais, essa relação de IDENTIDADE atua em conjunto com uma relação vital de PARTE-TODO, estabelecida entre os *inputs* 1 e 4, tendo em vista que os domínios "Paramento de metal" e "Escudo" (GUERRA) fazem parte das "Vestimentas" (OGUM) de Ogum. Logo, passamos a visualizar as características de sua vestimenta, permitindo, assim, estabelecermos melhor sua identidade.

Coloquemos, neste momento, o *input* 4 em evidência, especificamente o domínio "Guerreiro". Esse domínio permite que uma relação vital de PAPEL-VALOR seja realizada entre os *inputs* 4 e 2, pois, ser "Guerreiro" atua como um papel que pode ser atribuído, principalmente por meio das histórias, a Ogum. Todavia, compreendemos que esse orixá não foi um simples guerreiro; suas histórias atribuem características positivas a essa divindade, tais como corajosa, poderosa, protetora, etc., garantindo também, com isso, que uma relação vital de PARTE-TODO possa ser estabelecida entre os *inputs* 3 e 4, uma vez que, as qualidades ativadas pelo *input* 3 são uma parte de todas as características, físicas e qualitativas, de Ogum. As mencionadas relações enfatizam, ainda mais, a relação de IDENTIDADE ativada e mencionada anteriormente.

Já os *inputs* 5 e 6 comprimem relação vital de REPRESENTAÇÃO com o *input* 2, tendo em vista que os domínios que estruturam esses dois espaços mentais de entrada (5 e 6) representam fortemente esse orixá para a religião assim como para os seus praticantes. Em outras palavras, por conta de Ogum ser o orixá associado ao ferro ou à tecnologia, por exemplo, esses elementos passam a representá-lo. Logo, sua singularidade passa a ser garantida, em comparação aos demais orixás do Candomblé, e vista, principalmente, por meio da estrutura emergente com a ativação da relação vital de espaço interno de SINGULARIDADE.

Todos os espaços mentais de entrada projetam elementos ao espaço mescla, de tal forma que possamos conceptualizar Ogum como um orixá da religião do Candomblé. Ele é visto como um homem negro, forte, corajoso e guerreiro; com paramentos de ferro e colar azul. Ademais, é o orixá associado à metalurgia e à tecnologia.

Passemos, a partir daqui, a analisar a conceptualização do santo São Jorge. Conforme podemos visualizar na figura 6, ativa-se sete espaços mentais, a mencionar: um espaço genérico; o *input* 1, de GUERRA, pois gatilhos da história e das imagens também nos levam a ver o santo no papel de um guerreiro, que lutou e participou de guerras; o *input* 2, de JORGE, que nos ajuda a ver São Jorge na condição de um ser humano que passou pela terra e manteve relações pessoais; o *input* 3, de QUALIDADES PESSOAIS, que nos leva a visualizar as características qualitativas desse santo; o *input* 4, de CRISTIANISMO, motivado pelos gatilhos, principalmente linguísticos, associados à religião cristã; o *input* 5, de ANIMAIS, motivado pelos gatilhos imagéticos, tendo em vista que, nas imagens selecionadas, vemos um guerreiro a cavalo lutando com um dragão; e, por fim, um espaço mescla.

FIGURA 6: REDE DE INTEGRAÇÃO DE SÃO JORGE.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Na rede de integração de São Jorge, a relação vital de IDENTIDADE também é comprimida com relações de PAPEL-VALOR, REPRESENTAÇÃO e PARTE-TODO. Para melhor explorarmos o anunciado, notemos, primariamente, como o *input* 2, especificamente o domínio "Homem", mantém relação com os *inputs* 1 e 3. O domínio "Soldado", do *input* 1, é o papel atribuído à Jorge, o homem da "Capadócia", do *input* 2. E a identidade desse homem é construída pelas qualidades pessoais ativadas pelo *input* 3, afinal, Jorge é visto como um homem habilidoso, dedicado, corajoso, etc. Logo, essas características são partes do todo que é homem da Capadócia. Somente entendemos quem foi São Jorge, assim como sua representatividade para a religião, se nos atentarmos às suas características não somente físicas, mas também qualitativas.

Além disso, as relações ocorridas entre os *inputs* 1 e 4 nos dizem bastante sobre a representatividade deste santo para o Cristianismo. No *input* 4, por exemplo, o domínio de "Padroeiro" estabelece uma relação vital de REPRESENTAÇÃO com os domínios "Cavalaria" e "Exército", do *input* 1, pois, para o Cristianismo, São Jorge é considerado padroeiro desses dois elementos. Ainda entre esses dois *inputs*, também vemos uma relação de ANALOGIA estabelecida através dos domínios "Cruz" (*input* 4) e "Paramento de metal" (*input* 1), uma vez que, conforme sabemos por meio das histórias e das imagens, a cruz utilizada por São Jorge é feita de metal.

Já no espaço mescla, todos os espaços de entrada projetam elementos que nos ajudam a conceptualizar São Jorge. Dessa forma, na estrutura emergente, temos que São Jorge é um Santo associado ao Cristianismo. Ele é visto como um homem guerreiro, forte, habilidoso, fiel e corajoso; e que utiliza paramentos feitos de ferro. Ademais, ele é o padroeiro da cavalaria e do exército.

Seguindo os objetivos do presente trabalho, principalmente no que concerne ao sincretismo religioso entre as duas divindades mencionadas, consideramos relevante realizar uma análise comparativa. Através dela, notamos como Ogum e São Jorge apresentam significativos elementos em comum, o que, em nossa interpretação, contribui para a associação realizada entre eles.

Um ponto que, inicialmente, merece destaque corresponde às diferenças e similaridades entre as redes de Ogum (figura 5) e esta de São Jorge (figura 6). Mesmo que elas sejam diferentes (principalmente, se le-

varmos em consideração que a primeira rede apresenta um *input*, espaço de entrada, a mais), alguns *frames* são, de fato, compartilhados: os de GUERRA e de QUALIDADES PESSOAIS. Ambos os *frames* mencionados, que estruturam os *inputs* 3 e 4, da rede de Ogum, e 1 e 3, da rede de São Jorge, contribuem fortemente para uma melhor compreensão de quem são essas divindades. Em outras palavras, os *frames* similares das duas redes nos ajudam a compreender como o sincretismo religioso pôde ser estabelecido entre essas duas divindades, tendo em vista que um significativo número de domínios cognitivos pode ser compartilhado pelas duas redes de integração conceptual.

De maneira sucinta, apontamos e comparamos os espaços-mescla alcançados nas redes de Ogum e São Jorge (figuras 5 e 6, respectivamente), evidenciando os elementos projetados dos respectivos espaços de entrada e genéricos. Assim, nossa análise repousou em demonstrar como relações vitais de ANALOGIA e DESANALOGIA podem ser alcançadas, permitindo a visualização de quais elementos são, por ambos, compartilhados e quais não são. Dessa forma, na figura 7, estabelecemos linhas em amarelo para mostrar correspondências de ANALOGIA, e linhas pretas para os de DESANALOGIA.

Figura 7: Rede Comparativa Ogum x São Jorge.

Fonte: elaborado pelos autores, 2024.

De acordo com a rede comparativa, notamos como significativas relações de ANALOGIA são estabelecidas entre os domínios acionados, tais como: “Homem”, “Guerreiro”, “Corajoso”, “Forte”, “Vestimentas”, “Paramento” e “Espada”. Da mesma forma que DESANALOGIAS são reali-

zadas entre os domínios "São Jorge" e "Ogum", "Orixá do Candomblé" e "Santo Católico", e "Capa vermelha" e "Colar azul escuro". Ademais, outros elementos acabam por não manter relação vital, garantindo, desse modo, as singularidades de cada uma das divindades religiosas. À título de exemplificação, enquanto no espaço de Ogum, vemos domínios como "Negro" ou "Tecnologia", no espaço de São Jorge não encontramos nenhuma correspondência a esses elementos. Por outro lado, no espaço de São Jorge, o domínio "Dragão" também não estabelece qualquer relação com algum elemento do espaço oposto.

Por mais que ambos os espaços mantenham relação de ANALOGIA, são justamente as DESANALOGIAS e os elementos sem correspondência, engatilhados pelas histórias e pelas imagens selecionadas, que permitem que as divindades sejam vistas como distintas, voltadas para diferentes designações religiosas: Candomblé e o Cristianismo. Se colocarmos as ANALOGIAS em destaque, percebemos como elas atuam como um fator propulsor para a concretização do sincretismo entre Ogum e São Jorge. Afinal, essas relações vitais são movidas por elementos cognitivos compartilhados que evidenciam uma expressiva parte das representações dessas duas divindades.

5. Considerações finais

Conforme pudemos observar, a teoria da Integração Conceptual se mostrou apropriada para a conceptualização das divindades em questão. As relações análogas (vitais de ANALOGIA) demonstraram significativas semelhanças entre o Orixá e o Santo Católico, ajudando-nos, portanto, na percepção do processo de sincretismo que os aproximou, e ainda os aproxima.

Todavia, é especialmente por meio do acionamento das relações vitais de DESANALOGIA e SINGULARIDADE que a compreensão de Ogum e São Jorge repousou na visão de que ambos são duas distintas divindades no Brasil. Tal compreensão ajuda-nos a refletir sobre a maturidade, a independência e a resistência de religiões que, ainda atualmente, sofrem pela intolerância e pelo preconceito.

Dessa forma, por meio deste trabalho, também pretendemos: a) contribuir para o esclarecimento de quem são os orixás e sua importância para a religião do Candomblé, assim como para os seus praticantes; b) contribuir para o combate ao preconceito e à intolerância religiosa, prin-

cipalmente, voltados às religiões de matriz africana no Brasil; e c) explorar o Candomblé como uma religião na qual há um amplo campo para estudos cognitivos, contribuindo, dessa forma, para o próprio campo da Linguística Cognitiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUQUE, Paulo Henrique. Discurso e cognição: uma abordagem baseada em *frames*. *Revista da Anpoll*, n. 39, p. 25-48, Florianópolis, jul./ago. 2015. Disponível em: https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/902. Acesso em: 10 de ago. 2023.

FERRARI, Lilian. *Introdução à Linguística Cognitiva*. 4º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. *The way we think*. New Yorker: Basic Books, 2002.

GASQUES, Jerônimo. *São Jorge, o Santo Guerreiro:* história e devoção de um santo muito amado. Rio de Janeiro: Paulus, 2016.

KILEUY, Odé.; OXAGUIÃ, Daniella Vera de. *Candomblé bem explicado*, nações Bantu, Iorubá e Fon. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

VERGER, Pierre Fatumbi. *Orixás:* deuses iorubás na África e no novo mundo. 6. ed. Salvador: Corrupio, 2002.

ANEXO 1 – História de Ogum (pesquisa bibliográfica)

Ogum, **orixá** do **Candomblé**, tem suas raízes nas tradições religiosas africanas praticadas principalmente nas regiões da Nigéria e do Benin. É conhecido como o orixá do **ferro**, da **guerra**, da **tecnologia** e da **luta**; um **guerreiro poderoso** e **destemido**, sendo frequentemente associado a símbolos como a **espada** e o **ferro**. Além disso, é tido como um **protetor** daqueles que trabalham com a **metalurgia**. "Sem sua permissão e sua proteção, nenhum dos trabalhos e das atividades úteis e proveitosas seriam possíveis. Ele é, então e sempre, o primeiro e abre **caminho** para os outros orixás" (Verger, 2002, p. 88, grifo nosso).

Na mitologia do Candomblé, Ogum é o **filho mais velho** de **Odudua**, fundador da cidade de **Ifé**, localizada no Estado de Oxum, sendo, portanto, um dos filhos mais velhos do panteão de orixás. Ele é frequentemente retratado como um **guerreiro forte**, **corajoso** e **implacável**, que é capaz de proteger seus devotos e **vencer batalhas**. Em uma delas, **matou** o rei de **Irê**, **dominou** a cidade, **elegeu** seu filho como o rei e retornou utilizando ele próprio o título de "**Rei de Irê**". Não usa coroa, mas um **paramento de metal** na cabeça chamado ***akorô***, o qual rende saudações como Ogum Onirê e Ogum Alakorô.

Ogum também é conhecido por sua habilidade de **abrir caminhos**, **remover obstáculos** e **promover mudanças** na vida daqueles que o procuram com fé e respeito. Os devotos de Ogum buscam sua ajuda para vários propósitos, incluindo **proteção, força, coragem e sucesso** em seus **empreendimentos**. Ele também é chamado por pessoas envolvidas em **trabalhos** ou **atividades** relacionadas à **metalurgia, engenharia** e outras formas de artesanato.

Nos assentamentos desse orixá, há sempre miniaturas como pequenas **enxadas**, **ancinhos, espadas, lanças e bigornas**, pois "esses **instrumentos**, que dão vida à **terra** e fazem esta **produzir**, tornaram-se seus **símbolos**" (Kileuy; Oxaguiã, 2009). As pessoas iniciadas ou incorporadas em Ogum geralmente vestem **roupas** e **colares** na cor **azul escuro**, mas dependendo da linhagem do terreiro, pode haver uma variação entre **branco** e **tons de verde**. O **dia** consagrado a Ogum no Brasil é a **terça-feira** e seu nome é sempre reverenciado antes de sacrifícios animais que ocorrem na religião por ele ser o **detentor dos metais**, como a **faca**.

Como em outras religiões afro-brasileiras, o culto a Ogum no Candomblé envolve cerimônias, rituais, oferendas e cantos que buscam a conexão espiritual com esse **orixá**, a fim de obter sua orientação e bênçãos. Cada terreiro de Candomblé pode ter suas particularidades nas formas de cultuar **Ogum**, mas a essência de sua devoção permanece presente em todas as tradições.

ANEXO 2 – História de São Jorge (pesquisa bibliográfica)

Foi habilidoso militar profissional e dedicado e servil naquilo que as armas lhe competia defender. Ele não se subtraiu à missão do testemunho cristão naquilo que competia testemunhar e foi um ético acima de toda suspeita (Gasques, 2016, p. 7, grifo nosso).

São Jorge é considerado e reconhecido como um legítimo **mártir (cristão)** no alvorecer dos primeiros séculos da era cristã. (Gasques, 2016, p. 10, grifo nosso).

É **padroeiro** também dos **escoteiros** e da **cavalaria do Exército Brasileiro**, além do time do Sport Club Corinthians Paulista. (Gasques, 2016, p. 22, grifo nosso).

Alguns autores afirmam que, no ano de 273 ou talvez entre os anos de 256 e 285 d.C., na cidade de Lida (Lod ou Lydda), em Israel, nasce o pequeno Jorge. [...] Outros autores atestam que São Jorge nasceu na **Capadócia** no ano de 280. (Gasques, 2016, p. 33, grifo nosso).

No final do século III, o cristão Jorge e sua família trocaram a **Capadócia**, na Turquia, pela Palestina. A mudança acontece depois da morte de seu pai, e sua mãe, por ter boas condições econômicas, cuida de sua educação com esmero, preparando-o para o **serviço militar**, como era, desde pequeno, seu desejo. Lá, ele ingressou no **exército** de Diocleciano. O sonho de todo jovem daquele tempo era ser cavaleiro honrado; lutar na guerra e no combate dos imperadores contra os inimigos. Hoje, chamaríamos de patriotismo. Seu pai servia o exército romano, e isso, certamente, o influenciou na escolha, algo próprio de toda criança. (Gasques, 2016, p. 35, grifo nosso).

Jorge era um **soldado** acima de toda suspeita, com plena confiança do imperador romano; mas havia um problema: era **cristão**, fato desconhecido pelos superiores. (Gasques, 2016, p. 36, grifo nosso).

Tendo ingressado para o serviço militar, distinguiu-se por sua **inteligência, coragem, capacidade organizativa, estratégia, força física e porte nobre**. (Gasques, 2016, p. 37)

Jorge foi um servo **fiel** a Jesus Cristo, sempre defendeu sua fé com unhas e dentes, sofreu torturas do Império Romano e, mesmo debaixo de muita dor e sofrimento, sempre que indagado, dizia ser **adorador** de Cristo, acima de todas as coisas. (Gasques, 2016, p. 42).

As estampas do bravo cavaleiro **combatendo o dragão** chegam a ser das mais vendidas nas lojas. Os negros nas senzalas cantavam e dançavam em louvor aos orixás, entretanto, seus senhores não gostavam, e tentavam convertê-los à fé cristã, e aqueles que não se convertiam eram cruelmente castigados. Daí nasce o sincretismo, em que os negros africanos associavam os orixás aos santos católicos. (GASQUES, 2016, p. 43, grifo nosso).

A quantidade de milagres atribuídos a São Jorge é imensa. Segundo a tradição, ele **defende** e **favorece** todos os que a ele recorrem com fé e devoção, vencendo **batalhas e demandas, questões complicadas, perseguições, injustiças, disputas e desentendimentos**. Com sua **espada**, desarma as forças inimigas que tentam destruir o povo de Deus; com sua couraça, protege o devoto de modo a se libertar de todos os embaraços da vida. (Gasques, 2016, p. 43, grifo nosso).

Sua figura simbólica está, desde o século XII, representada na arte, na literatura e, na religiosidade popular, representa-se São Jorge como **soldado das cruzadas**, com **manto e armadura com a cruz vermelha**, sobre um **cavalo branco**, com uma **lança em punho**, vencendo um **dragão**. São Jorge é o **cavaleiro** da cruz que derrota o dragão do mal, da dominação e da exclusão. (GASQUES, 2016, p. 43, grifo nosso).

São Jorge (275-303) foi, de acordo com a tradição, um **soldado romano no exército** do imperador Diocleciano, venerado como **mártir cristão**. Na hagiografia, São Jorge é um dos **santos** mais venerados no **catolicismo** (na Igreja Católica Romana, na Igreja Ortodoxa e também na comunhão Anglicana) e também em diversos cultos das religiões afro-brasileiras, onde é sincretizado na forma de Ogum. É imortalizado no conto em que **mata** um ameaçador dragão. (Gasques, 2016, p. 44, grifo nosso).

AS CAMADAS DA LÍNGUA EM PERSPECTIVA HISTÓRICA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA OBRA *GRAMÁTICA HISTÓRICA DO PORTUGUÊS EUROPEU*, DE ESPERANÇA CARDEIRA

Vitória Santos Silva (UESB)
202420044@uesb.edu.br
Lara da Silva Cardoso (UESB)
lara.silva@uesb.edu.br

CARDEIRA, Esperança. *Gramática histórica do português europeu.* São Paulo: Parábola, 2021. 190p.

A obra *Gramática Histórica do Português Europeu* é de autoria de Esperança Cardeira, renomada acadêmica portuguesa com sólida trajetória na Universidade de Lisboa, instituição onde consolidou sua formação como mestra em Línguas, Literaturas e Culturas e doutora em Linguística. Atualmente, a autora leciona disciplinas fundamentais como História da Língua Portuguesa, Dialectologia e Filologia no Centro de Linguística da referida universidade. Especialista em mudança e variação linguística, Cardeira atua principalmente nos campos da Crítica Textual e Linguística Histórica, acumulando uma vasta bibliografia que inclui títulos como *O Essencial sobre a História do Português* (2006) e a própria *Gramática Histórica do Português Europeu*, ora analisada. Com o lançamento desta obra pela Editora Parábola, em São Paulo, a autora marca sua estreia no mercado editorial brasileiro, trazendo sua proficiência em Linguística Histórica para o público local.

A obra estrutura-se em seis capítulos organizados em 190 páginas que guiam o leitor desde as raízes latinas até a consolidação do Português europeu moderno. Ao longo do texto, Cardeira promove uma investigação profunda, que abrange desde a evolução dos sons e das estruturas gramaticais do português europeu até as camadas do vocabulário e da escrita, oferecendo um mapeamento didático e rigoroso da trajetória da língua no espaço europeu.

No capítulo *Introdução*, Cardeira traça um panorama da expansão do latim e da romanização, sublinhando como o latim vulgar entrou em contato com as línguas nativas pré-romanas, como o celta e o ibérico, na qualidade de substrato. A autora explica que, embora essas línguas tenham sido progressivamente abandonadas em favor do latim, elas não desapareceram sem deixar vestígios; pelo contrário, integraram aspectos fonéticos e lexicais que deram forma às futuras línguas românicas.

A autora ainda chama atenção para o fato de que, embora o português, em seu estágio inicial, passasse por constantes mudanças devido aos empréstimos linguísticos de outras línguas, não existia uma norma ortográfica definida durante esse período (entre os séculos XIII e a primeira metade do século XIV). Como detalha Cardeira, a ausência de uma convenção oficial implicava que cada escriba escrevesse com base na ortografia que conhecia, levando a uma profunda oscilação gráfica, como as encontradas em documentações antigas do período. Para a constituição de uma gramática histórica, no entanto, essa falta de padronização não é um obstáculo, mas uma ferramenta preciosa: ela permite que o pesquisador identifique variações fonéticas e regionais que seriam silenciadas por uma norma rígida, trazendo indícios como o latim vulgar se transformava na fala cotidiana.

Ao detalhar as periodizações do português europeu, a autora explica que, no estágio pré-literário (antes do século XIII), essa instabilidade era alta, pois a modalidade falada já se distinguia significativamente da escrita latina. A transição para o português antigo, a partir do século XIII, é caracterizada pelos primeiros registros documentais, em que o 'caos' ortográfico reflete a tentativa intuitiva de registrar novos sons. Somente a partir do reinado de D. João I, em 1.385, é que começam a circular textos com fins literários mais estruturados, que marcam uma nova fase gramatical, denominada português médio (século XV). A partir do século XVI, inicia-se, segundo a autora, o período clássico, caracterizado pela fixação de uma norma linguística e pelo advento da imprensa, combatendo a arbitrariedade dos escribas e configurando o português como uma língua nacional de identidade consolidada (o português europeu moderno, tal como se conhece contemporaneamente).

No segundo capítulo, o foco recai sobre a Fonética e a Fonologia, áreas em que são exploradas as mudanças nos sistemas vocálicos e consonânticos ao longo do tempo. A autora utiliza uma análise comparativa entre o latim e o português antigo para revelar as transformações em relação à matriz latina, destacando, por exemplo, a redução ocorrida no sis-

tema de vogais. Para sustentar essa análise, Cardeira retoma os conceitos da tipologia da mudança linguística detalhados na introdução, examinando minuciosamente os processos de supressão, como a aférese, a síncope e a apócope (exemplificada em *sic* > *sim*), além dos processos de adição como prótese, epêntese e paragoge.

A investigação avança, ainda, sobre fenômenos de assimilação (*mensa* > *messa* > *meza/mesa*) e dissimilação. São explorados minuciosamente a semivocalização, para a ditongação (*malu* > *ma-u* > *mau* [maw]), a monotongação (*poena* > *pena*), a crase (*dolore* > *door* > *dor*) e a metátese. Tais processos são fundamentais para compreender como a sonoridade do português europeu se diferenciou e se consolidou, oferecendo uma abordagem técnica que permite ao leitor mapear a evolução fonética do idioma de forma precisa e fundamentada.

No capítulo intitulado *Morfossintaxe*, a autora aborda inicialmente a estrutura sintática do latim clássico e as funções das declinações nos casos nominativo, genitivo, dativo, acusativo, ablativo e vocativo. É examinada a transição desse sistema para as estruturas românicas, analisando-se a redução das declinações e a evolução de classes gramaticais como substantivos, adjetivos, pronomes e verbos. Nos estudos sobre a organização das frases no português antigo, Cardeira destaca que a ordem predominante passou a ser Sujeito-Verbo-Objeto (SVO), consolidando um padrão sintático que se distanciou da liberdade posicional característica do latim.

Um ponto alto da discussão é a colocação pronominal, que distingue o português medieval do moderno. Para testificar essa evolução, a autora apresenta registros como ‘e Rotas lho outorgou’, que exemplifica a tendência à próclise, característica do português arcaico e preservada, em larga medida, no português brasileiro. Esse exemplo é contrastado com estruturas como ‘e elle outorgoulho’, que já prefiguram a consolidação da ênclise no português europeu moderno. Tal movimento marca a divergência atual entre as variantes: a europeia, predominantemente enclítica, e a brasileira, inclinada à próclise, revelando como a sintaxe evoluiu de forma distinta em cada território.

O quarto capítulo dedica-se ao estudo do léxico, destacando a natureza heterogênea da língua portuguesa em razão de sua formação histórica. Em concordância com a premissa de que a língua possui um dinamismo constante, Cardeira afirma que o léxico de base latina foi amplamente expandido a partir de empréstimos decorrentes do contato com ou-

tros povos. Nesse sentido, a autora explora as contribuições dos estratos germânicos, árabes e de outras culturas que interagiram com o português durante períodos de expansão e trocas culturais. Essa análise ilustra como a incorporação de termos estrangeiros ao substrato latino foi fundamental para a consolidação do vocabulário que compõe o idioma na atualidade, reforçando a ideia de que a língua se transforma e se enriquece por meio de suas relações socioculturais.

Já no capítulo *Ortografia*, a exploração concentra-se na evolução ortográfica, segmentando as mudanças ocorridas ao longo dos séculos em três períodos distintos: o fonético, o etimológico e o das reformas ortográficas. No período fonético, iniciado na época medieval, a escrita buscava transcrever a oralidade, o que resultava em uma grafia marcada por indecisões em que um único fonema era representado por diferentes grafemas, uma oscilação visível ainda hoje nas representações de /ʃ/ por *ch*, *x* ou *s*. A necessidade de normalizar esse cenário culminou na reforma de 1911, o primeiro grande marco de fixação ortográfica para documentos e manuscritos.

A partir de então, iniciou-se um ciclo de ajustes para padronizar o idioma, destacando-se o primeiro acordo ortográfico luso-brasileiro de 1931. Embora revogado e revisado sucessivamente, esse acordo já sugerir as distinções entre as variantes europeia e brasileira. Entre as transformações mais recentes, a autora assinala a integração definitiva das letras *k*, *w* e *y*, expandindo o alfabeto para 26 letras. Cardeira conclui que a ortografia moderna do português europeu só se constitui efetivamente no início do século XX, momento em que se estabelece uma norma estável, ainda que sujeita a contínuos aperfeiçoamentos.

Por fim, o sexto capítulo encerra a obra oferecendo um guia metodológico para aqueles que desejam aprofundar-se nos temas estudados, reafirmando o caráter pedagógico e orientador de Esperança Cardeira. A autora segmenta as indicações de leitura de acordo com cada eixo temático: para a evolução geral da língua (Cap. 1), recomenda a síntese de Paul Teyssier; para as nuances do latim vulgar e mudanças fonéticas (Cap. 2), aponta o texto clássico de Serafim da Silva Neto. No campo da morfossintaxe (Cap. 3), as sugestões recaem sobre a morfologia histórica de Mário Viaro e os estudos de Rosa Virgínia Mattos e Silva, enquanto para a discussão sobre o léxico patrimonial (Cap. 4), destaca a obra inovadora de Fernando Venâncio. No que tange à ortografia (Cap. 5), a orientação foca em Ivo Castro, Inês Duarte e Isabel Leiria, que oferecem uma análise comentada dos principais textos normativos. Esses são apenas alguns

dos diversos autores selecionados por Cardeira para fornecer às novas gerações de pesquisadores as ferramentas necessárias para a compreensão profunda da história da língua portuguesa.

A leitura revela-se indispensável pela habilidade de Cardeira em sintetizar séculos de mudança de forma fluida e dinâmica. Ao detalhar com rigor os processos de mudança, a autora oferece ao leitor as chaves para compreender a lógica interna das transformações que delinearam nossa fala. É importante ressaltar que, para auxiliar o público, a autora traz os significados de alguns conceitos teóricos relevantes (como romanização e latim vulgar) ao longo do texto, o que permite que mesmo aqueles que ainda não possuem uma experiência vasta na área possam ter um aproveitamento satisfatório da leitura, unindo rigor acadêmico a uma sensibilidade didática admirável.

Sob uma perspectiva crítica, embora a obra apresente uma síntese primorosa e de fácil consulta, nota-se que o rigor na descrição das mudanças internas (fonéticas e morfológicas) por vezes se sobrepõe a uma exploração mais profunda dos fatores externos de contato. Sentiu-se falta, por exemplo, de uma discussão mais robusta sobre o papel das línguas de superestrato e adstrato no período de formação, que poderiam oferecer camadas adicionais de compreensão sobre a resistência ou perda de certos traços latinos.

Além disso, caberia um questionamento sobre o posicionamento da autora quanto à fixação da ordem Sujeito-Verbo-Objeto (SVO). Ao enfatizar a consolidação desse padrão, a obra poderia ter explorado de forma mais detida a persistência de estruturas de ordem livre ou a ocorrência de Verbo-Sujeito (VS) no português antigo, que ainda desafiam a ideia de uma transição linear da liberdade latina para a rigidez românica. Tal aprofundamento evitaria que o processo de mudança sintática fosse interpretado como um processo abrupto, garantindo ao leitor iniciante uma visão mais matizada da fluidez do português medieval.

Não obstante, esta obra brilhante consolida-se como um guia seguro e sofisticado para quem deseja desvendar as múltiplas camadas históricas do nosso idioma. Unindo a investigação do Léxico a um estudo técnico da fonologia e ortografia, Cardeira entrega um compêndio de alto nível acadêmico. Por sua densidade e precisão terminológica, o livro é especialmente adequado a estudantes e pesquisadores do curso de Letras e entusiastas que se interessam por gramática e pela história do português europeu. A leitura exige certa maturidade acadêmica para extrair o má-

ximo proveito. A inclusão de um capítulo final voltado para a orientação de novos estudos reafirma o compromisso da autora com o florescimento de novas gerações de linguistas.

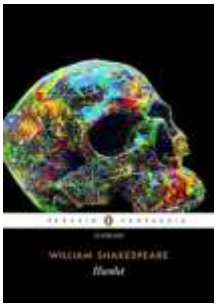
Dessa forma, a publicação dessa obra no Brasil revela-se de fundamental importância para os estudos linguísticos contemporâneos. Compreender a fisionomia do português brasileiro exige, obrigatoriamente, o entendimento das raízes e da história de formação do português europeu, visto que as trajetórias das duas nações são profundamente imbricadas. Ao oferecer aos estudantes de Letras e pesquisadores brasileiros uma obra tão bem-organizada e segmentada, Cardeira lança luz sobre a base histórica comum, permitindo que as divergências e as identidades próprias de cada variante sejam analisadas não como erros, mas como desdobramentos lógicos de um processo contínuo e compartilhado.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

CARDEIRA, Esperança. *Gramática histórica do português europeu.* São Paulo: Parábola, 2021. 190p.

THE KINGDOM: THE PLURAL ADMINISTRATIVE POLITIC IN "HAMLET" (2014) PIECE

Adelson Oliveira Mendes (UnB)
adelsonoliveiramendes@gmail.com
Roberta Cantarella (UnB)
roberta.cantarela@unb.br



SHAKESPEARE, William. *Hamlet.* Tradução de Lawrence Flores Pereira. São Paulo: Penguin, 2014.

https://www.amazon.com.br/Hamlet-William-Shakespeare-ebook/dp/B0FC84XMWD

William Shakespeare, in his theatrical piece "Hamlet", presents a character who manages the Danish kingdom in a manner and model that differ from the previous ruler described in Saxo Grammaticus's writings. The kingdom, shown through the lens of 1600 and medieval customs, features a complex prince who prompts numerous interpretive directions.

To gain a deeper understanding of Prince Hamlet, the reader may look to Harold Bloom's (2001) interpretation. This critical work develops the character of King Claudius as a figure whose behavior influences the prince's actions. Bloom's analysis positions the prince's performance as a primary reason for Shakespeare's place at the center of the Western Canon.

Considering the literary criticism of this American writer and applying it to King Claudius's administrative incompetence, it appears that Claudius failed to secure trustworthy and valid information during negotiations with the Kingdom of England. This lack of information is evident in the scenes involving the subjects Rosencrantz and Guildenstern, as well as Prince Hamlet.

Since Shakespeare does not specify the exact scene where King Claudius writes the letter sent to the King of England via the aforemen-

tioned subjects, the reader is left with the interpretation of a point of corruption among the involved characters. This concept of corruption aligns with Elinor Ostrom's (2021) work; in other words, the failure to form a central agency to negotiate with the English kingdom led to corrupt actions among the characters.

The reader may ask: how did this failure in the negotiation center occur? It is possible to trace this failure back to King Claudius himself. Given that the letter contained two possible actions in England – one of which was unknown to the subjects – the King seemingly sought to involve everyone only in the collection of tributes from the English kingdom.

For the reader, the lack of valid information provided by King Claudius, in his primary role as King, created a vengeful opportunity and a path toward corruption for the prince. This opportunity can be viewed beyond the act of fratricide committed by Claudius against King Hamlet, the prince's father.

As Prince Hamlet becomes aware of his first international mission under Claudius's reign – the collection of tributes in England – the possibility of monetary corruption arises. It is plausible that the prince modified the contents of the letter to ensure the financial reception of these tributes for himself. This modification, which the reader can infer from Act IV, Scene VII, may have facilitated monetary gain and a form of corruption, at least to the modern reader.

Prince Hamlet's duties under King Claudius's administration are also marked by defection. This is seen in the intentional abandonment of established practices, as Ostrom (2021, p. 11) writes: "Let us assume that the central agency punishes defections with probability...".

The probability that influenced Prince Hamlet – acting as a representative of the Danish central agency in negotiations with England – was to allow the death of the royal subjects in exchange for monetary gain. These advantages encouraged the prince to abandon the requests originally written in King Claudius's letter.

In addition to this sense of probability, there are the interpretations of Bloom (2001) and George Wilson Knight (1970), as well as the less direct perspectives of A.C. Bradley (1991) and Mendes and Prado (2019). Knight (1970), like Bloom (2001), sought to provide a less rigid critical interpretation of Prince Hamlet for the reader. Bradley (1991) of-

fers an even less complex interpretation, yet one that provides a vast number of questions centered on both King Claudius and Prince Hamlet. On the other hand, Mendes and Prado (2019) focus their literary criticism on all characters, while specifically addressing King Claudius as their central point of analysis.

King Claudius, in his political administration, sought to implement a more common modality of rule; in other words, he attempted to bring the Danish population closer to a form of "governing the commons". His administration scheduled and held meetings designed to foster this approximation among the Danish people.

The royal administration of King Claudius promoted, through this governance of the commons – as theorized by Ostrom (2021) – the multiplication of individuals utilizing the resource system. The reader can identify this system within his political administration when the King modifies kingdom customs in contrast to medieval Danish traditions. These modifications range from international administrative functions (territorial and financial negotiations) to leisure activities, such as theater, sword fighting, and social gatherings for wine.

In the "Hamlet" (2014) text, set within the Renaissance Era, the King seeks to create what could be metaphorically termed an "irrigation system" within his government. According to Ostrom (2021), an irrigation system is something a national government must create to ensure that all involved parties succeed in their functions.

This concept of an "irrigation system" in the royal administration is identified when King Claudius assigns functions to a large portion of Elsinore's society. This shift toward a systematic organization is evident when comparing the two brothers' forms of governance: King Hamlet's rule in Saxo Grammaticus's (2022) writings versus King Claudius's rule in Shakespeare's work. While the original King Hamlet ruled in a more singular, traditional form, Shakespeare's Claudius feeds this more complex administrative concept to the reader.

Through Ostrom's (2021) critique regarding the relevance of negotiation as a multi-layered strategy, the reader can identify a failure in Claudius's staging. Driven by the need to conceal his fratricide – the act that led to his command – he failed to share or think through long-term negotiation strategies, such as those involving the Kingdom of England. As Ostrom (2021, p. 24) writes: "The power of theory is exactly proportional to the diversity of situations it can explain."

A reader focusing on King Claudius and Prince Hamlet will find significant nuances regarding the temporal politics of this production. Each reading makes the work more significant, reinforcing Harold Bloom's sense of Shakespeare as the center of the Western Canon.

In Claudius's administrative framework, we can also highlight the roles assigned to the subjects Voltimand and Cornelius in Norway. Similarly, administrative functions are extended to Gertrude and Ophelia. This division of labor is most representative in the figure of Polonius, the King's most relevant subject. Thus, Claudius's kingdom operates a political administration akin to Ostrom's (2021) modern critique of the Common Pool Resources (CPR) method.

Despite the Renaissance setting, the medieval culture in "Hamlet" still carries a legacy of physical aggression. This is visible due to the clash of two worldviews around the year 1600. Ostrom's (2021, p. 89) words reflect this modern view: "The difference in the particular rules take into account specific attributes of the related physical systems, cultural views of the world, and economic and political relationships that exist in the setting.".

In Act V, Scene II, the reader witnesses the presence of external governmental authorities from Norway and England. Following Ostrom's contribution, the reader identifies that these external royal authorities only assert their power after the King's death, setting new rules. As Ostrom (2021, p. 101) warns: "But if external governmental officials presume that only they have the authority to set the rules, then it will be very difficult for local appropriators to sustain a rule-governed CPR over the long run.".

The infractions committed by Prince Hamlet served as the catalyst for King Claudius to identify him as a threat to be eliminated. As a Renaissance administrator, the King sought to delete this "offender" to protect his political propositions. For Ostrom (2021, p. 186): "When an individual's rules infractions are discovered, the probability increases that others will reduce their rates of rule conformance to the detriment of that individual.".

Finally, the actions of these characters evoke Thomas Hobbes's theories in Leviathan. This is addressed by Ostrom (2021, p. 41) regarding the practice of fear, which the reader observes in many of Shakespeare's subjects: "[...] individuals who independently engage in protec-

tion activities overinvest in weapons and surveillance and consequently live in constant fear.".

REFERENCES

BLOOM, Harold. *Shakespeare*: a invenção do humano. 2. ed. Trad. de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BRADLEY, Andrew Cecil. *Shakespearian Tragedy*. 3. ed. London: Penguin Books, 1991.

GRAMMATICUS, Saxo. *Amleth*. Belo Horizonte: Barbudânia, 2022.

MENDES, A. O. PRADO, T. M. *Maquiavel em/e Shakespeare*: releituras da personagem rei Claudius. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

OSTROM, Elinor. *Governing the Commons*: the evolution of institutions for collective action. ed. 01. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

KNIGHT, George Wilson. *The wheel of fire*. 2. ed. Cleveland: Meridian Books, 1970.

SHAKESPEARE, William. *Hamlet*. Trad. de Lawrence Flores Pereira. São Paulo: Penguin, 2014.

Picture credit:

Picture 01: Hamlet confronts his guilty uncle Claudius in Hamlet, Prince of Denmark by William Shakespeare.

AUTHORS, Lebrecht. Hamlet confronts his guilty uncle Claudius in Hamlet, Prince of Denmark by William Shakespeare. Lebrecht Music & Arts: London, 2019.