

PALIMPSESTO

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DA UERJ
VOLUME 24, NÚMERO 49 – SET/DEZ 2025 – RIO DE JANEIRO - RJ

Vozes do Sul: em busca de epistemologias outras





Catlogação na fonte: UERJ/REDE SIRIUS/CEH-B

Palimpsesto: revista do programa de pós-graduação em Letras /
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. – Vol. 24, n. 49, (2025)-. – Rio de
Janeiro: UERJ, Instituto de Letras, 1999–.

Anual: 1999-2008.

Semestral: 2009-2017.

Quadrimestral: 2018-.

ISSN 1809-3507 (online).

1. Literatura – Periódicos. 2. Linguística – Periódicos. I. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro.

CDU 82(05)

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB-7 4578/94

**CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Reitor Gulnar Azevedo e Silva
Pró-reitor de Graduação PR1 Antonio Soares da Silva
Pró-reitor de Pós-Graduação e Pesquisa PR2 Elizabeth Fernandes de Macedo
Pró-reitora de Extensão e Cultura PR3 Ana Maria de Almeida Santiago
Diretor do CEH Roberto Rodriguez Dória
Diretora do Instituto de Letras Janaina da Silva Cardoso
Vice-Diretora do Instituto de Letras Naira de AlmeidaVELOZO
Coord. da Pós-graduação em Letras Carlos Eduardo Soares da Cruz
Vice-Coord. da Pós-graduação em Letras Vanessa Cianconi Vianna Nogueira
Coord. de Estudos de Língua Alexandre do Amaral Ribeiro
Subcoord. de Estudos de Língua Sandra Pereira Bernardo
Coord. de Estudos Literatura Nabil Araújo de Souza
Subcoord. de Literatura Éverton Barbosa Correia

PALIMPSESTO É UMA INICIATIVA DO CORPO DISCENTE DA PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS COM O APOIO DA COORDENAÇÃO GERAL

CORPO EDITORIAL

Editores gerais Bruna de Oliveira Sales | Leonardo Freitas de Carvalho

Editoras assistentes Isabela Coradini Pinheiro | Marina Otero Lemos Silva

Editores de seção

Adriene Ferreira de Mello | Juliana Pereira Guimarães
Mariana Nunes Marinho | Tatiane Ludegards dos Santos Magalhães

Editores convidados para a organização do Dossiê

Laura Fraga Maia (mestranda UFRJ) | José Mauro Pinheiro (doutorando UERJ)

REVISORES TEXTUAIS

Língua Portuguesa Bruna de Oliveira Sales | Danielle Meireles de Andrade | Isabela Coradini Pinheiro | Juliana Pereira Guimarães | Leonardo Freitas de Carvalho | Mariana Nunes Marinho | Marina Otero Lemos Silva | Melissa Solórzano Guterres | Paulo Cesar da Silva Lopes Junior | Rebeca Gonçalves Fernandes

Língua Espanhola Juliane Ramalho Barbosa | Melissa Solórzano Guterres

Língua Inglesa Bruna de Oliveira Sales | Isabela Coradini Pinheiro | Juliana Pereira Guimarães | Juliane Ramalho Barbosa | Leonardo Freitas de Carvalho | Marina Otero Lemos Silva | Melissa Solórzano Guterres

DIAGRAMAÇÃO

Bruna de Oliveira Sales | Isabela Coradini Pinheiro
Leonardo Freitas de Carvalho | Marina Otero Lemos Silva

CONSELHO CONSULTIVO

MEMBROS INTERNOS (UERJ)

Ana Cristina Chiara | Ana Lúcia Oliveira | André Crim Valente | Angela Correa Ferreira Baalbaki | Carmem Lúcia Negreiros | Davi Ferreira de Pinho | Deise Quintiliano Pereira | Éverton Barbosa Correia | Gustavo Bernardo Krause | João Cezar de Castro Rocha | José Carlos Azeredo | Leila Assumpção Harris | Leonardo Davino de Oliveira | Maria Aparecida F. de Andrade Salgueiro | Maria Conceição Monteiro | Maria Cristina Batalha | Maria Teresa Gonçalves Pereira | Nadiá Paulo Ferreira | Nabil Araújo de Souza | Roberto Acízelo | Sérgio Nazar David | Tânia Maria Granja Shepherd | Tania Maria Nunes de Lima Camara

MEMBROS EXTERNOS NACIONAIS

Adriana Nobrega (PUC-RJ) | Alena Ciulla (UFRGS)
Ana Cristina Santos Peixoto (UFSB) | Ana Elisa Ferreira Ribeiro (CEFET-MG)
Ana Lúcia Monteiro Ramalho Poltronieri Martins (IFF) | André Luiz Rauber (UFMT)
Annita Gullo (UFRJ) | Anne Caroline de Moraes Santos (UVA e FACHA)
Berta Waldman (USP) | Bethania Mariani (UFF) | Carmem Pimentel (UFRRJ)
Claudio Manoel de Carvalho Correia (UFS) | Demerval da Hora (UFPB) | Denílson Lopes (UNB) | Désirée Motta Roth (UFSM) | Diana Irene Klinger (UFF) | Eliane Marquez da Fonseca Fernandes (UFG) | Emílio Carlos Roscoe Maciel (UFOP) | Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida (UFG) | Germana Sales (UFPA) | Gilson Costa Freire (UFRRJ) | Gisele Batista da Silva (UFRJ) | Helena Maria Ferreira (UFLA)
José Luiz Fiorin (USP) | José Ribamar Lopes Batista Júnior (UFPI) | Luiz Costa Lima (PUC-RJ) | Kleber Aparecido da Silva (UnB) | Márcia Antônia Guedes Molina (UFMA)
Maria Cristina Parreira (UNESP) | Maria Del Carmen F. Gonzalez Daher (UFF) | Maria Medianeira Souza (UFPE) | Maria Rosa Petroni (UFMT)
Maria Sueli De Aguiar (UFG) | Patrícia Gissoni Santiago Lavelle (PUC-RJ)
Paulo Jorge Martins Nunes (UNAMA) | Paulo Motta Oliveira (USP)
Raúl Antelo (UFSC) | Raul de Souza Püschel (IFSP) | Sandra Goulart de Almeida (UFMG) | Sandra Regina Franciscatto Bertoldo (UFR) | Simone de Jesus Padilha (UFMT) | Suzana Célia Leandro Scramim (UFSC) | Thiago Soares de Oliveira (IFF)
Vanda Maria Elias (UNIFESP) | Viviane Dantas Moraes (UFMA) | Walnice Nogueira Galvão (USP) | Wander Melo Miranda (UFMG) | Wilbert Clayton Ferreira Salgueiro (UFES)

MEMBROS EXTERNOS INTERNACIONAIS

Alfredo Tenoch Cid Jurado (Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco – México) | Ana Luísa Liberato Vieira Vilela Anileiro Onofre (Universidade de Évora – Portugal) | Antónia Estrela (Politécnico de Lisboa –Portugal) | Carla Valeria de Souza Faria (Università Ca' Foscari Venezia –Itália) | Catarina Isabel Sousa Gaspar (Universidade de Lisboa –Portugal) | Cesar Augusto Braga Pinto (Northwestern

University –EUA) | Federico Navarro (Universidad de Buenos Aires –Argentina)
Gabriel Alejandro Giorgi (New York University –EUA) | Gema Ortega (Dominican
University –EUA) | Gilmer Cook (Dominican University –EUA) | Gonzalo Leiva
Quijada (PUC –Chile) | Imani D. Owens (University of Pittsburgh –EUA) | Isabel
Sebastião (Politécnico de Lisboa –Portugal) | João Paulo Silvestre (King’s College
London –Inglaterra) | Leonardo Peluso Crespi (Universidad de la República –Uruguai)
Liliane Moreira Santos (Université de Lille –França) | Livia Assunção Cecilio
(Università di Bologna –Itália) Luis Ernesto Behares (Universidad de la República –
Uruguai) | Maria Adelina de Figueiredo Batista Amorim (Universidade Nova de Lisboa
–Portugal) | Maria da Graça Lisboa Castro Pinto (Universidade do Porto –Portugal)
Maria Laura Bettencourt Pires (Universidade Católica Portuguesa –Portugal) | Maria
José Grosso (Universidade de Macau –China) | Marino Forlino (Scripps College –EUA)
| Paulo Osório (Universidade da Beira Interior –Portugal) Pedro Balaus Custódio
(Politécnico de Coimbra –Portugal) | Rui Manoel Sousa Silva (Universidade do Porto –
Portugal) | Sarah Juliet Lauro (University of Tampa –EUA) | Sérgio Paulo Guimarães de
Sousa (Universidade do Minho –Portugal) | Thomas Johnen (Westfälische
Hochschule Zwickau –Alemanha)

SUMÁRIO

NOTA EDITORIAL

Uma despedida, jamais um adeus.....	9
<i>Bruna de Oliveira Sales, Leonardo Freitas de Carvalho</i>	

APRESENTAÇÃO

O Sul como pergunta. Ou: quem pergunta quando o Sul pergunta?.....	11
<i>José Mauro Pinheiro, Laura Fraga Maia</i>	

ENTREVISTA

Aprendendo a aprender com o subalterno: uma entrevista com Rivu Banerjee.....	18
<i>Rivu Banerjee, José Mauro Pinheiro, Laura Fraga Maia</i>	

Ensino de línguas adicionais no Brasil: caminhos para uma devolutiva decolonial com Ivanete da Hora Sampaio.....	57
<i>Ivanete da Hora Sampaio, José Mauro Pinheiro, Laura Fraga Maia</i>	

DOSSIÊ DE LÍNGUAS

A tradução de poesia coreana no Brasil: o projeto vanguardista de Yun Jung Im.....	91
<i>Alexsandro Pizziolo Ribeiro Junior</i>	

Fontes jurídicas sob a lente da linguística forense: direitos linguísticos e epistemologias do Sul.....	117
<i>Renata Christina Vieira</i>	

Pontes epistemológicas entre Margens do Sul: cooperação internacional entre Unigranrio (Brasil) e Universidade Pedagógica de Maputo (Moçambique).....	134
<i>Beatriz Brandão dos Santos, Sarita Monjane Henriksen, Etyelle Pinheiro de Araujo</i>	

Representações literárias da imagem feminina autóctone no processo de colonização da América Latina ao longo dos séculos: da subjugação à resistência do povo taíno.....161

Tatiane Cristina Becher, Gilmei Francisco Fleck

Vozes do Sul: Pesquisas sobre as Epistemologias Alternativas no Sul Global..185

Hiago Higor de Lima

ESTUDOS DE LÍNGUAS

A (re)construção do *ethos* no livro *Getúlio, jacaré ou bagulho?*, de Débora Facchinetti.....205

David Araújo de Carvalho

A renúncia de Fidel nas capas de revistas: *Veja*, *Carta Capital* e *ISTOÉ*.....225

Naiara Martins Barrozo

As noções de gêneros e tipologias textuais na BNCC e no Currículo de Pernambuco.....248

Lenilton Silva Junior, Roberta Varginha Ramos Caiado

História das masculinidades: uma perspectiva discursiva.....275

Fabio Araujo Oliveira

O *ethos* na poesia feminina de Ada Macaggi.....292

Juliana Regina Pretto

O herói grego nos *games*: velhas e novas mídias.....311

Luciano Aparecido Borges Almeida

O universo particular da adolescência: um projeto por meio de metodologias ativas.....	338
<i>Marina da Conceição dos Santos Mourah, Rayssa Raquel Marinho da Silva, Bruna Renova Varela Leite</i>	

RESENHA

Bourdieu e a linguística sob o prisma da sociologia.....	363
<i>Maxwell Souza dos Santos</i>	

SOBRE ESTA EDIÇÃO

Expediente.....	1
-----------------	---

Uma despedida, jamais um adeus

Se há cerca de um ano, nós, Leonardo e Bruna, erámos apresentados porque assumíamos a nova gestão da *Palimpsesto*, desta vez estamos aqui, depois de três edições, para escrever uma nota de despedida, mas, como consta no título, uma simples e mera despedida, jamais um *adeus*, palavra que, a nosso ver, soa mais forte, que tem a ver, quiçá, com uma ideia de desfecho permanente. Não! Por mais que estejamos deixando, nesta edição, o cargo mais importante da revista, estaremos sempre retornando à *Palimpsesto* devido à sua alta qualidade: leremos decerto artigos já publicados e acompanharemos, rigorosamente, as novas publicações, inclusive as próximas, que estarão sob o comando de Marina Otero Lemos Silva (UERJ) e Isabela Coradini Pinheiro (UERJ).

Ao longo desse período de um ano, tão curto e tão longo ao mesmo tempo, lidamos com uma série de aspectos diferentes, daqueles ligados a uma questão mais voltada à esfera administrativa/burocrática àqueles mais voltados à nossa área de atuação, isto é, alinhados aos estudos de literatura e aos estudos de língua. Podemos dizer, com certeza, que expandimos a nossa rede de conexões com outros estudiosos da área e que ganhamos muito conhecimento em relação aos dois âmbitos citados, ao administrativo e ao das Letras. E sobre esse último caso, não podemos nos esquecer de mencionar o fato de que o nosso leque de leituras foi impressionantemente ampliado durante a gestão sobre as três edições publicadas por nós.

Para não citar aqueles escritos (dentre entrevistas, artigos, resenhas e traduções) mais centrados nos estudos teóricos, a quantidade de artigos sobre obras literárias lida por nós é incontável. Lemos sobre autores de diversos tempos, de diversos cantos do mundo, o que nos trouxe, como pesquisadores e amantes da literatura, uma vasta ampliação do nosso mosaico de interesse. Aprendemos mais sobre canônicos como Jane Austen, José de Alencar e Machado de Assis, por exemplo, mas lidamos igualmente com interpretações sobre escritores mais contemporâneos, mas não menos importantes, como é o caso de Conceição Evaristo e de Karen Blixen.

Compreendemos, também, que a *Palimpsesto* é indubitavelmente uma das revistas digitais mais versáteis em relação ao conteúdo da área de Letras, não é por menos que existe tanta procura (de leitores e autores), não é por menos que anualmente publicamos dezenas de artigos (tão diversos), não é por menos que dizemos anteriormente, e não custa

nada reforçar outra vez, que nós, Leonardo e Bruna, estamos aqui diante apenas de uma mera despedida, mas jamais de um adeus.

Cordialmente,

Bruna Sales e Leonardo Carvalho.

Bruna de Oliveira Sales: atualmente, é doutoranda em Literatura Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (bolsista CAPES) e editora-chefe da *Palimpsesto -Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*. É mestre em Literatura Portuguesa pela mesma instituição e seus estudos são voltados para as questões de gênero presentes nos romances de Camilo Castelo Branco. Além disso, é especialista em Tradução de Italiano também pela UERJ. Tem graduação em Letras: Português/Italiano pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, período em que desenvolveu pesquisas na área de Linguística, voltando-se para a Análise do Discurso, e Literatura Portuguesa, tendo pesquisado cantigas trovadorescas e o período oitocentista.

Leonardo Freitas de Carvalho: doutorando em Literatura Brasileira pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, foi apoiado financeiramente pela CAPES durante os dois primeiros anos de doutoramento. Após ter obtido o melhor desempenho entre os doutorandos do programa, foi premiado com a Bolsa Doutorado Nota 10, da FAPERJ, e passou a ser apoiado financeiramente pela mesma instituição. É também mestre em Teoria da Literatura e Literatura Comparada (UERJ/CAPES), pós-graduado (Lato Sensu) em Literatura Brasileira (UERJ) e graduado em Letras (português/italiano) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com as ramificações bacharelado e licenciatura. Publicou três edições da *Palimpsesto*, entre 2024 e 2025, sob a função de editor-chefe.

O Sul como pergunta. Ou: quem pergunta quando o Sul pergunta?

José Mauro Ferreira Pinheiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
(UERJ)
mauro.rodaviva@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1087-6551>

Laura Fraga Maia
Universidade Federal do Rio de Janeiro (PIPGLA/UFRJ)
fragamaia@letras.ufrj.br
<https://orcid.org/0009-0006-1400-3714>

O dossiê nº 49 “Vozes do Sul: em busca de epistemologias outras” parte do entendimento de que estamos diante de uma virada decolonial em curso, que desloca fronteiras teórico-conceituais, éticas e políticas ao reivindicar a necessidade de decolonizar o saber, o poder e o ser (Quijano, 2007; Maldonado-Torres, 2007). Esse movimento nos convoca a problematizar as heranças de uma episteme ocidentalista de matriz colonial e, como argumentam Menezes de Souza e Hashiguti (2022), a construir uma “resposta do Sul” capaz de produzir conhecimento ético e responsivo à nossa vida social. Trata-se de uma postura investigativa que se propõe a abalar as estruturas hegemônicas de conhecimento por meio da ampliação do nosso repertório epistemológico para além dos eixos tradicionais, em uma constante descentralização.

Nesse horizonte, os artigos e entrevistas que compõem este número da *Palimpsesto* são, a um só tempo, gesto acadêmico e político: não pretendem apenas descrever fenômenos da linguagem, mas questionar os discursos hegemônicos que naturalizam desigualdades e silenciamentos, abrindo espaço para vozes, epistemes e práticas historicamente marginalizadas. Tal gesto se insere naquilo que Walsh, Oliveira e Candau (2018) descrevem como pedagogia decolonial: trata-se de um exercício de desaprender o aprendido e intervir na reinvenção da sociedade. Nesse sentido, Mbembe (2014, p. 105) nos lembra que é preciso cultivar a capacidade de “mobilizar recursos culturais autóctones para abraçar o que é novo, venha este de fora ou não”, o que remete à necessidade de uma abertura epistêmica a saberes e fazeres outros.

Ao mesmo tempo, reconhecemos que as ciências sociais e humanas têm sido historicamente atravessadas por ontologias e metodologias eurocentradas, que universalizaram certas formas de conhecimento às custas do apagamento das demais (Moewaka Barnes; McCreanor, 2022). Como alerta a dupla de autores Maori e não-Maori, a prática de pesquisa corre sempre o risco de, deliberada ou inadvertidamente, reforçar o status quo de hierarquias epistêmicas. Daí a urgência de se repensar não só construtos teóricos herdados da modernidade colonial, mas também as próprias metodologias com que produzimos conhecimento, evitando reproduzir as mesmas estruturas que buscamos criticar. Neste ponto, Fabrício e Borba (2023, p. 18) apontam que, no campo de estudos da linguagem, “ainda há áreas minadas, repletas de rastros moderno-coloniais”, nas quais saberes-poderes canônicos produzem pilhas de ruínas, cada vez mais visivelmente instáveis. Quanto mais rápido nosso mundo superdiverso e hiperssemiotizado se move, mais difícil é evitar a colisão com todo tipo de despejo. O campo está cheio do que os autores chamam de sobras epistêmicas emaranhadas e modos de conhecimento mumificados, de forma que nossos trabalhos precisam transitar com cuidado e reflexividade entre heranças modernas e perspectivas contra-hegemônicas. Afinal, é a partir das ruínas que buscamos a capacidade de construir outras possibilidades de saber, ser e agir.

Essa reflexividade crítica demanda também um enfrentamento aos riscos de apropriação e cooptação das teorias decoloniais e epistemologias do Sul. Pensadores indígenas como Grande (2000) e Smith (2000) alertam para a possibilidade de pesquisadores/as ocidentais brancos/as mobilizarem essas abordagens de modo a perpetuar seu controle e poder sobre a academia. Nesse sentido, bell hooks (2021) lembra como, nos anos 1960/70, nos Estados Unidos, a criação dos cursos de estudos culturais por homens brancos progressistas contribuiu para o desmantelamento dos estudos negros/étnicos e de mulheres, sob o pretexto de que raça e gênero já estariam contemplados. Estes exemplos nos lembram que a reflexividade não é acessório, mas condição fundamental para que pesquisas de viés decolonial reconheçam suas implicações éticas.

Assim, este dossiê se inscreve em um movimento mais amplo de problematização das hierarquias de saber, convocando-nos a pensar não apenas sobre o que pesquisamos, mas de onde e para quem o fazemos. Esperamos, assim, seguir o mote de Fiorin (2023,

p. 162) e abrir espaço para um fazer científico governado pela desobediência epistêmica e pelo hibridismo, em um “elogio das margens, do descentramento, da alteridade, da heterogeneidade, do dialogismo”. As contribuições reunidas neste dossiê ecoam essa aposta em metodologias e epistemologias situadas, plurais e responsivas, inspiradas por perspectivas suleadas, negras, indígenas, queer e decoloniais que serão exploradas nos textos a seguir.

No campo das entrevistas, contamos com a generosa contribuição da pesquisadora e doutora em linguística aplicada e cultura, Ivanete Sampaio, mulher baiana, negra, moradora de Munique, na Alemanha, *setting* sociológico e epistêmico que por si só já daria muito a comentar, estudar, analisar. Ela vem nos compartilhar sua vasta experiência com o ensino de línguas adicionais, no caso dela o alemão, e as reflexões daí derivadas, a partir de uma perspectiva crítica, sempre buscando colocar o sujeito marginalizado no centro da fala. Ela nos lembra que na busca do reconhecimento e da implementação das chamadas devolutivas decoloniais, devemos pensar norte e sul não só como instâncias inter-nações, ou sócio-culturais, mas também inter-institucionais. Instituições como a universidade, produtora de saberes, ela mesma inserida numa sociedade com um dado passado colonial, tende a replicar as mesmas dinâmicas de poder do tipo subalterno x hegemônico, muitas vezes atualizando-as de modo cego. Nesse sentido, Ivanete nos ajuda a retirar o véu que cobre nossas próprias hipocrisias.

Já Rrivu Banerjee, pesquisador e doutorando sediado também na Alemanha, é professor de inglês e alemão e tem origem indiana, é não-branco e queer. E por isso mesmo, é levado a experienciar uma série de inseguranças sócio-culturais que nascem do confronto com as questões que estamos aqui a contemplar no presente dossiê. Com seu olhar arguto, Rrivu nos empresta algo que às vezes esquecemos de praticar: a capacidade de questionar nossas próprias perguntas. Não se trata de encontrar soluções para todo e qualquer problema, mas antes de entender de onde derivam os enfrentamentos que hoje nos causam dor e sofrimento. Os dois entrevistados certamente travariam e travam, talvez sem sabê-lo, um diálogo muito direto que vem do reconhecimento que nossas formas de saber e de deixar saber precisam ser revistas constantemente, sob o risco de cairmos num infundo epistemicídio de vozes outras.

No artigo “Representações literárias da imagem feminina autóctone no processo de colonização da América”, Tatiane Cristina Becher e Gilmei Francisco Fleck analisam

como a líder taína Anacaona, símbolo da resistência indígena frente à colonização europeia, é representada em duas obras distintas: *Flor de oro (Anacaona, reina de Jaragua)* (1860), de Francisco José Orellana, e *Anacaona, golden flower* (2015), de Edwidge Danticat. A partir de referenciais decoloniais, os autores mostram como as narrativas tanto podem reforçar a subjugação imposta pela historiografia europeia hegemônica, quanto reescrever, em chave decolonial, a memória e o protagonismo de figuras femininas autóctones.

Em “Pontes Epistemológicas entre Margens do Sul: Cooperação Internacional entre Unigranrio (Brasil) e Universidade Pedagógica de Maputo (Moçambique)”, Beatriz Brandão dos Santos, Etyelle Pinheiro de Araujo e Sarita Monjane Heriksen investigam a cooperação internacional entre a Unigranrio e a Universidade Pedagógica de Maputo como um exemplo de articulação Sul-Sul. As autoras discutem como essa parceria, firmada em 2023, vai além de protocolos administrativos, funcionando como um espaço de valorização e circulação de saberes produzidos em territórios historicamente marginalizados pela lógica científica ocidental. A partir de um diálogo com as epistemologias do Sul, o texto evidencia como tais intercâmbios podem reconfigurar práticas acadêmicas e currículos, promovendo uma internacionalização universitária orientada pela justiça epistêmica e pela reciprocidade entre países do Sul global.

O ensaio “Fontes jurídicas sob a lente da linguística forense: direitos linguísticos e epistemologias do Sul” de Renata Christina Vieira propõe uma reflexão crítica sobre as fontes do Direito Linguístico a partir de uma perspectiva interdisciplinar que articula Linguística Aplicada Crítica, Análise do Discurso e Sociolinguística. Alinhado às epistemologias do Sul, o artigo examina como o conhecimento linguístico pode apoiar a interpretação jurídica, a mediação comunicativa e a formulação de políticas voltadas à diversidade linguística, ao mesmo tempo em que problematiza o papel do linguista forense como agente de intervenção técnica e política. Ao destacar as relações entre linguagem, poder e justiça, o trabalho evidencia a importância de incluir vozes historicamente silenciadas nos sistemas jurídicos e propõe uma atuação orientada pela justiça linguística, revelando o potencial transformador da linguística forense no contexto brasileiro.

Em “Do modelo obediente a uma escrita sensível e coletiva - questões epistemológicas e escrita acadêmica na contemporaneidade”, de Fransuelly Raimundo

Rêgo, a autora nos apresenta um estudo fruto de discussões em um componente de metodologia da pesquisa em linguagem (Rêgo, 2022), problematizando o paradigma cartesiano-positivista, seus abalos epistemológicos e caminhos pós-abissais. Mais que isso, ela questiona a escrita acadêmica e busca alternativas ao modelo obediente, dialogando com Moita Lopes e Fabrício (2019), Perrota (2004; 2022), Ribeiro (2021; 2022) e Santos (2001; 2008; 2010). Defende, por fim, a viabilidade de uma escrita sensível e coletiva na produção em Linguística Aplicada.

Já no artigo “Vozes do Sul: Pesquisas sobre as epistemologias alternativas no Sul Global”, o autor Hiago Higor de Lima discute as “vozes do Sul” (Pennycook, 2006) como formas de resistência à colonialidade na produção do conhecimento. Com base em Pennycook, Sousa Santos, Mignolo, bell hooks e Anzaldúa, analisa como tais vozes questionam normas ocidentais e abrem alternativas de existência. Também apresenta pesquisas sobre vozes minoritizadas e destaca a força transformadora de práticas culturais, políticas e epistêmicas do Sul Global na criação de epistemologias plurais e futuros possíveis.

Em “A tradução de poesia coreana no Brasil: o projeto vanguardista de Yun Jung Im”, Alessandro Pizziolo Ribeiro Junior analisa a poesia coreana traduzida por Yun Jung Im no Brasil a partir das noções de vanguardismo de Goldman (2004) e Dalgarno (2012), em diálogo com Campos (1967; 1981; 2013). Ele busca compreender a tradução e a publicação de antologias como um projeto tradutório vanguardista, marcado pela influência de Campos. Segundo o autor, a leitura da antologia *Olho-de-Corvo* evidencia tanto a construção estética inovadora quanto a visibilidade paratextual do trabalho de Im.

Esperamos, por fim, que a leitura dos textos aqui reunidos seja enriquecedora, contribuindo para ampliar as reflexões contemporâneas e inspirar novas pesquisas sobre epistemologias variantes ao estabelecido hegemonicamente, fomentando debates significativos e instigantes para a área.

Boa leitura!

Atenciosamente,
José Mauro Ferreira Pinheiro e Laura Fraga Maia

REFERÊNCIAS

- BARNES, Helen Moewaka; MCCREANOR, Tim. Decolonising qualitative research design. In: FLICK, Uwe (org.). *The SAGE handbook of qualitative research design*. Londres: Sage Publications, 2022. E-book. ISBN 9781529766943.
- FABRÍCIO, Branca Falabella; BORBA, Rodrigo. Errâncias indisciplinadas: entre rastros, ruínas e reconstruções. In: FABRÍCIO, Branca Falabella; BORBA, Rodrigo (org.). *Oficina de Linguística Aplicada Interdisciplinar: homenagem a Luiz Paulo da Moita Lopes*. Campinas: Editora Unicamp, 2023, p. 16–38.
- FIORIN, José Luiz. Reflexões indisciplinadas sobre epistemologia em linguística. In: FABRÍCIO, Branca Falabella; BORBA, Rodrigo (org.). *Oficina de Linguística Aplicada Interdisciplinar: homenagem a Luiz Paulo da Moita Lopes*. Campinas: Editora Unicamp, 2023, p. 148-164.
- GRANDE, Sandy. American Indian identity and intellectualism: The quest for a new red pedagogy. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 13, n. 4, p. 343-359, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/095183900413296>. Acesso em: 07 ago. 2025.
- HOOKS, bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. Tradução: Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, v. 1, p. 127-167, 2007.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade; HASHIGUTI, Simone Tiemi. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. *Polifonia*, v. 29, n. 53, p. 149-177, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/14865> Acesso em: 1 set. 2024.
- QUIJANO, Aníbal. Coloniality and modernity/rationality. *Cultural studies*, v. 21, n. 2-3, p. 168-178, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09502380601164353> Acesso em: 1 set. 2024.
- SMITH, Graham Hingangaroa. Protecting and respecting Indigenous knowledge. In: BATTISTE, Marie (org.). *Reclaiming Indigenous voice and vision*, Vancouver: UBC Press, p. 209-224, 2000.
- WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, [s.l.], v. 26, n. 8, p.1-16, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Acesso em: 4 out. 2024.

José Mauro Ferreira Pinheiro: Doutorando e mestre em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e graduado em Letras: Português/Inglês pela UFRJ. Foi professor substituto de alemão na UFRJ e aluno visitante na Friedrich-Schiller-Universität Jena, como bolsista do DAAD. Pesquisa ensino de alemão como língua adicional, metáforas, comunicação digital e elaboração de materiais didáticos em perspectiva decolonial. Integra o Núcleo de Estudos Língua(gem) em Uso e Cognição (NELUC/UERJ) e colabora no grupo FLinKUS (Forschendes Lernen zum Sprachsensiblen Fachunterricht in Kollaborativen Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen) da FSU-Jena.

Laura Fraga Maia: Mestranda em Linguística Aplicada no PIPGLA/UFRJ e graduada em Letras: Português-Alemão pela mesma universidade. Pesquisa decolonialidade no ensino-aprendizagem de línguas adicionais, com foco na elaboração local de materiais didáticos. Leciona no Colégio Cruzeiro Centro, além de colaborar em projetos da APA-Rio (Associação de Professores de Alemão do Rio de Janeiro) / BraDLV e do DAAD.

Learning to learn from below: An interview with Rrivu Banerjee

Rrivu Banerjee (Philipps-Universität Marburg)

Interviewers:

José Mauro Ferreira Pinheiro (UERJ)

Laura Fraga Maia (UFRJ)

PALIMPSESTO

1) You report in your article *An autoethnographic approach to (not) teaching about the coronation* (Banerjee, 2024) that the correlation between colonialism and celebrating the British coronation was not very clear at the school where you worked at the time. Considering that decolonial approaches to teaching are quite “in vogue” nowadays, in your view, what could account for this difficulty in speaking about these issues among faculty members?

RRIVU BANERJEE

There are different points to address in this question. One reason I mentioned in the article is that the connection between the British Empire, the coronation, and colonialism is not obvious, at least not in Germany. I am not speaking for the UK, where the debate is different, but colonialism is not a topic people like to discuss in Germany. Even in my current work environment, in a German university, while we do draw our references on postcolonial and decolonial perspectives, these usually come from Latin America, South Asia, or Africa. At the same time, fundamental conversations on German colonialism itself rarely take place. It's an aspect that has been pushed into the past because, when it comes to the 20th century and what happened after the German colonial rule, the Holocaust becomes a bigger conversation - and rightly so. It needs to be a very important topic. However, because the Holocaust takes up an immense amount of what we call a *remembrance culture*, there is not a lot of attention around German colonialism or even colonialism more broadly, whether British, French, Spanish or Portuguese. In the school where I taught, colonialism was briefly addressed only at the very end of high school, in preparation for final exams. It was treated in a superficial, short unit and never as an ongoing, consequential topic. I see this as a core problem.

I find it interesting that you spoke about decolonial approaches being “in vogue.” I have mixed feelings about that. On the one hand, there are groups genuinely invested in critical, postcolonial, decolonial pedagogies. On the other, there are those who treat it as a fashionable label, with “decolonial” and “postcolonial” suddenly plastered on every conference program. That trivialises the work of the first group, reducing decolonial approaches to practises which are not particularly decolonial. For example, allowing students to voice their opinions in class is not inherently decolonial, it is a very European Enlightenment idea. To call it decolonial just because it attracts attention is misleading. At the same time there’s also a difficulty of relating these issues amongst faculty members. The problem is that there is not a lot of honest work being done with students in terms of teacher training programmes at the universities. Where I work, for instance, teacher education follows a very normative model for five or six years. It’s only at the end of their courses that students encounter seminars where we suddenly suggest rethinking everything they have learned. It becomes an “add-on,” an optional course, not a core part of teaching training, which is why so many future teachers never engage with postcolonial or decolonial perspectives at all. So when you have faculty members in school, whether or not they’ve had teaching experience for about 30 or 3 years, the problem remains that there is not enough information at hand for them to work differently. That, I think, explains much of the difficulty in addressing colonialism while teaching.

PALIMPSESTO

2) We are talking about being careful with the term *decolonial*, questioning whether it should be used everywhere. In Brazil, it has also become quite fashionable, not always in a positive sense. Many claim to be decolonial or aware of historical issues, but that does not necessarily translate into practice. It often becomes just a label. In a chapter by Māori researcher Moewaka Barnes and her non-Māori colleague McCreanor (2022), they warn us that decolonial and postcolonial theories have become something that white, Western-based researchers take for granted. In this way, decoloniality has turned into a valuable and self-legitimizing stance that allows them to remain within the very power networks that a decolonial stance intends to critique. That is why we need to be cautious, especially with works that opportunistically label themselves as decolonial or anti-racist simply to attract greater attention.

RRIVU BANERJEE

Absolutely. It is astonishing how the West has tried to appropriate both postcolonial and decolonial studies, as if these were something that never existed before. We've had decolonial and postcolonial work since the beginning of colonialism. It is good that there is more discussion now in the last 10, 15 years, but it is certainly troubling when specific voices are silenced and opinions get appropriated by certain individuals in the process. When it comes to getting more attention or getting published because of this decolonial label, that is interesting because I think this dynamic is very present in South America and South Asia, but not so much in Germany. Here, funding has become extremely difficult. You cannot mention words like *decolonial*, *postcolonial*, *hegemonies*. For example, two colleagues and I recently submitted an article on ownership of language and native speakerism among German teachers in India. But nowhere in the title or in the introduction have we spoken about aspects of colonialism or aspects of how native speakerism comes into being. We know that the minute we do that, it's not going to get accepted by the journal. That means we have to be very careful and kind of work our way around it, framing the argument indirectly, as if the connection to colonialism only emerged from the data. Everything depends on the political climate, when it comes to what is going to be allowed or not.

PALIMPSESTO

3) The teaching of topics such as racism, colonial history, queerness and immigration is almost always very sensitive in the classroom. Based on your experience, what can a teacher do and how to better address the subjects in class? What has worked for you?

RRIVU BANERJEE

I'll make this answer complicated again. I can tell you what *I* can do as a teacher, but I don't think I can answer what a teacher in general should do. And most importantly, I don't think I should – because that would imply there is a given solution, a ready-made list of methods to address racism, colonial history, queerness, immigration, or any of these topics. For me, it depends entirely on who you are as a teacher, as an individual and, most importantly, what is your positioning and your context. In my case, when I talk about

colonial history or racism in that article set in a public German school, or when I bring queerness into my PhD research, that has to do with who I am as an individual. I am not a white person in Europe who's from Germany. I am an immigrant. I am someone who is not white. I don't have citizenship in Germany yet. I'm someone who's from a former colonised country, and I am a queer person. This gives me a very particular position to speak from, considering how it all affects me. At the same time, it also makes me very vulnerable, because things can go wrong quickly. The difference, however, is that I held a proper employment contract at the public school on which that article is centered. It would have been very difficult for the school to dismiss me for discussing these topics, because doing so would have violated the basic legal framework of what is permitted in the country. These rights are explicitly written into the German constitution. So I can still speak about issues like colonialism, queerness and racism rather openly in my classes, even if not everyone is comfortable with it. Would I do the same in a context where such discussions are punishable by prison or worse? Absolutely not. Teachers don't need to be martyrs to teach. And if you are in a precarious position, living from paycheck to paycheck, with only temporary contracts, I would not recommend taking such risks either. That is why context matters so much. For me, what worked was bringing my personal experiences into my teaching, both in school and now at university. In my seminars, I am almost always the only POC (*person of color*) in the room, one of the very few openly queer people, and almost always the immigrant. An interesting question, of course, becomes why that has worked for me or why it is that I can speak about these issues, although they put me in a very vulnerable position. I constantly force myself to be vulnerable and I accept that. Why? I'm not sure yet. I believe one of the reasons I am able to do this – and this is still a developing idea I am working on with a colleague – has to do with where I come from. Why is it that, with all these positionings, as a person of color from a former colony, an immigrant, a queer person, I can still choose to address these issues in my seminars, even though they put me at risk? Perhaps it is also because I did not grow up here. In India, apart from my queerness, I grew up in a context in which I was part of the mainstream. I am male, I belong to the majority in India, I have caste privilege. I went to private school, had access to a wonderful education, and come from a family with financial security. All of that probably gave me the tools to understand what it means to speak from a dominant position. So even though I am no longer in a socially

dominant position in Germany, I can still draw on those resources. This is not yet a worked-out theory, just something I am thinking through. My colleague, who is also a person of color but was born and raised in Germany, has very different experiences and therefore works in very different ways. Together, we are trying to understand why our approaches to these social issues in the classroom diverge so much.

PALIMPSESTO

4) We would like to ask something that occurred to us while you were speaking. You mentioned colleagues and co-workers. Do you engage in some kind of network or group of people who help make your stance not exactly easier, but at least feasible? We know it's exhausting to be in a position of constantly going against the mainstream, which is why teamwork makes a great difference.

RRIVU BANERJEE

I do, I entirely do. And that is fundamentally one of the major reasons why I very gladly work with the people I work. My professor and advisor, Yalız Akbaba, has been deeply engaged with these issues for a very long time. My colleague Philipp Hagemann works on racism in school textbooks. Colleagues such as M. Knappik, Denise Büttner, Lisa Höffler, Caroline Nast as well... I could go on with the names. It's not a very big network, we're a total of maybe 15 or 16 people. One of the good things is that many of them work either in educational sciences, pedagogy, or in German as a foreign or second language (DaF/DaZ). So these are shared conversations that affect us all. There's enough space to talk about our experiences and the emotions they bring, and to know that I'm not speaking into an empty room. And it goes both ways: it's not just me sharing, they share too. Sometimes that difference really matters. For example, my colleague Philip, who is white, often says that white students will say things to him that they would never say to me. They know those comments wouldn't fly with me. So yes, this network definitely exists. The challenge, though, is that we're all in precarious situations. Most of us are doing our PhDs right now, and nobody knows what will happen afterwards. It's getting harder and harder to find funding for the kind of work we do.

PALIMPSESTO

5) Autoethnography has been an important methodological path for you. To what extent has it allowed you to access layers of the self that others, other methods might prevent? What benefits can this type of research bring and at what cost? In what ways does autoethnographic research account for non hegemonic epistemologies?

RRIVU BANERJEE

I don't think autoethnographic research *per se* necessarily accounts for non-hegemonic epistemologies, because autoethnography can also be used to present very hegemonic perspectives. The same is true for any research method. For me, autoethnography has been important insofar as it helps me reflect on my own positioning, not just looking at "the data" out there, but also at *myself* as data. With most of most other methodologies in the social sciences, including ethnography, we're now more or less starting to agree on the fact that data is not objective and therefore research is not objective either. But that's usually where the discussion stops: data is not objective because it's collected by individuals, and human beings cannot be objective. Autoethnography, however, lets me go further. It allows me to explore why I do the things I do, and why I react in certain ways to the things that happen around me or to me.

If I look at my PhD thesis and the data that I have collected, it's not data from observing other individuals teach in a classroom. It's teaching that *I* have done. And it helps me look at *why* have I taught that way. Why did I choose certain topics? Why do I react to a student's comment in a particular way? A homophobic or queerphobic comment would probably be received very differently by a teacher who is not queer. A racist comment would also be perceived differently by someone who isn't a POC (*person of color*), who doesn't experience racism regularly. Or my "favorite" comment: "*our colonialism helped advance your countries*". That is often said. I know there are different ways to respond. You can always look at it in a factual manner, break it down and explain it, but there are also emotions involved because it's a blanket statement. It does affect my validity and who I am as an individual, although it's a statement that covers most of the world as a group. This is what autoethnography helps me uncover, and it's something that would not be possible differently. I cannot write about your experiences. Our worlds may collide in some points, but we still have very different backgrounds. This is where autoethnography,

especially evocative autoethnography, becomes crucial. Analytical autoethnography allows this as well, but with a more ethnographical lens to the data, which is a different conversation.

The cost, however, is that it takes a lot of time and it can be extremely emotionally draining. I wish I could work faster. If I had done a traditional ethnographic study observing others, it might have been easier to work through my data and present results. But being my own research subject, this process becomes a constant retraumatization. We often talk about separating oneself from one's data. It is difficult, almost impossible, but, in order to keep one's own sanity, one must at least try to do it. Yet what happens when separation is actually impossible? That is exactly where I am. Looking at my data is exhausting. I fixate on small details for days, and the constant retraumatization makes progress very slow. Another cost is having to defend the scientific validity of my work. This is less of an issue in contexts like North America or the UK, where autoethnography is a more established method. In Germany, however, there are not many autoethnographic studies, partly because academia here follows a very rigid checklist, even in the social sciences. If you don't fit within that scope, your work struggles to be recognized. This raises questions about research methodology itself and how constricting it can be. Research on discrimination or power structures still often has to fit pre-established methods. We try to fit ourselves into these predominant frameworks and use those methods as tools to prove our points and to explain ourselves – which is a good thing. I think this is where decolonial and postcolonial approaches may diverge. I don't really know where my thesis falls. Is it more decolonial or postcolonial? Methodologically, it's probably more decolonial, but the theoretical foundations I draw on are more postcolonial. In the end, I think it's good to use established methods to show the world what's wrong and what needs to be done differently. But the costs remain: there's the emotional vulnerability of exposing one's life on display. That is why I don't know if I'll ever do another autoethnographic project after this thesis. Maybe I'll change my mind later, but right now, I doubt it.

PALIMPSESTO

6) It seems that, in certain strands of Applied Linguistics, autoethnography has become a relatively common method, but in other fields of Linguistics it could still be rare. A stricter

view of Linguistics insists on objectivity, although the very idea of being “objective” is questionable, since researchers always bring themselves to their work, like you said. You're always part of your research, even in the choice of topic. Still, in some areas it is hard to acknowledge this, and sometimes we cannot even use pronouns like “I” in academic work. That’s why your article impressed and reassured us: it shows that science does not need to remain confined to an illusion of objectivity. This is also a non-hegemonic approach, since in many contexts such work is not always considered “serious” science, even if it is just as rigorous.

RRIVU BANERJEE

In Germany, at least in the social sciences, the use of personal pronouns is now more accepted, though still new. The article you mentioned (BANERJEE, 2024) was published in English, in a UK-based journal, where autoethnographic research is more advanced. That gave me more freedom. I’m curious to see what will happen when I publish my German-language papers. German allows you to construct entire arguments without pronouns, and that remains the norm in academia. Even in my upcoming article with my colleagues Achim Oestmann and Anita Mitra, which I hope gets published, there was a conscious decision that we made to not just use the first person, but to also constantly keep saying “we”. We debated on whether to write “the research method was...” or “*our* research method was...”. We chose the latter, to emphasize positionality. I also notice that many linguists look at languages as something that just emerged out of nowhere. They kind of forget the social aspect of languages and try to merely analyse them, treating languages as if they simply exist, the way that water exists. They ignore the social dimension of language, clinging to an illusion of objectivity. But language is a construct, and as such, it means it's been constructed, which essentially means that it cannot be objective.

PALIMPSESTO

7) In the field of Cognitive Linguistics, for example, we do acknowledge that cognition is a social construct. Still, when publishing, expectations remain conservative. There is some openness, but if one submits an article written quite differently, it might not be accepted. So, while we know language is not isolated, the mechanics of text production

remain rigid, even though positioning oneself is essential in many kinds of research. That is why it was refreshing to read your paper. We should always be aware that methodology and even word choice are political. For instance, the aboriginal authors Lauren Tynan and Michelle Bishop (2023) propose conducting literature reviews from an indigenous perspective, starting with personal networks of indigenous scholars and expanding them relationally, rather than following hegemonic citational practices. Such alternatives are inspiring, and even if we don't know whether they will always be accepted, they open up new possibilities. Which brings us to the next question: At what point did you begin to engage more deeply with the decolonial and postcolonial perspectives? Was there any significant personal or academic milestone in this process?

RRIVU BANERJEE

I have mostly engaged with postcolonial perspectives, due to my initial training. Growing up outside Western Europe meant growing up with a fundamental idea of what it was to live in a postcolonial world, in a postcolonial country. At university in India I studied English literature from that perspective. My university was extremely left-leaning, almost Marxist, so our curriculum centered on postcolonialism, with some decolonial perspectives too. Turning 18 and entering that environment was transformative. Coming from a private school that prided itself in keeping colonial tradition alive, I suddenly encountered constant questioning of privilege and identity at the university. There was this questioning of who we are and what our privileges are, which is why we were there. Why is it that we were there? What were we doing? My five years at university in India combined academic learning with political engagement and resistance outside of the classroom. We protested, sometimes boycotting classes for long periods. That experience shaped my engagement with these perspectives deeply.

PALIMPSESTO

8) In general, debates about critical, inclusive, and decolonial classroom practices seem to be more advanced in EFL (*English as an Foreign Language*) than in DaF (*Deutsch als Fremdsprache, German as an Foreign Language*). In English, the myth of the native speaker has already been deconstructed for some time now, at least when it comes to academic work about it. As a teacher of both English and German, do you agree with this

statement? If so, what do you think accounts for this difference, if there is any?

RRIVU BANERJEE

The easiest answer to that question is that it's still called *EFL*, and similarly *DaF*. The native speaker construct has not been dismantled in any way whatsoever. Academic work exists, but in practice, if we had really deconstructed the native speaker myth, we wouldn't have the IELTS examinations or the many other certificates one needs to do to prove that one speaks English, noting that those examinations are designed for very specific people, from very specific races and very specific countries. Native speakerism has less to do with language itself and more to do with race: it's about who owns the language, who is allowed to own it. German has a specific concept for that, *Linguizismus*, linguistic racism, a kind of racism based on language and accents. If you speak German or English with certain accents, that's perceived as "attractive" and "nice". But other accents and dialects end up stigmatized, especially if the speaker doesn't look the part. You have to look the part, otherwise you don't own the language, the language doesn't belong to you. There is a lot of work being done about that in the field of German as a Second Language (DaZ). It has to do with people who live in Germany, were born, brought up in Germany and then are judged based on their names and family names. They are told "German is not your language". Many times, one of the first questions that I get asked is "where are you from?". This entire conversation is about who language belongs to. The whole idea of native speakerism is also deeply entrenched with pronunciation classes. The fact that we put so much effort on teaching people to pronounce words in a certain way, as if there were ever a correct pronunciation for anything. I do understand that you have to teach pronunciation when there is a difference in meaning, but when it comes down to the kind of pronunciation that doesn't make a difference at all, that's essentially saying: "You might speak it, but that language is mine. I'm letting you use it, I'm letting you borrow it, but it's mine". For example, in a recent study, we interviewed some teachers at the Goethe-Institute in India. They say we need to be very careful about the German that we speak and write, because even when we're reflecting on our teaching practises, if you make a mistake in German, you're going to be judged for your teaching practises as well. I might not be a good enough teacher if I make a mistake in my pronunciation, in the position of the subject, verb or object in a sentence. Which again

proves the fact that the language belongs to somebody or to a specific group of people. Everyone else is allowed to borrow it from time to time. But you have to make sure it's like a rented apartment. You have to make sure that the walls aren't damaged. You can't paint over the wall, because if you do, then it is a variation of the language, and that can't be. This brings us to the term *World Englishes*, which makes absolutely no sense to me, and I would love to hear what you have to say about this distinction between Portuguese and Brazilian Portuguese, because it's not *Portugal's Portuguese*, it's just *Portuguese*. And then there is the rented out option, the trial option, which is *Brazilian Portuguese*. And it's not like people in Portugal really *lent* you the language. It's like a compulsory Spotify subscription that you simply have to use and you're also expected to pay for it. That's it. So that is my opinion on native speakerism.

PALIMPSESTO

9) While studying English in Brazil, many professors emphasized that non-native speakers are actually the majority, and thus own the language. That discourse gave us an alternative early on. But in German studies, those debates rarely happened, focusing rather on phonetics, always framed in terms of a right or wrong pronunciation.

RRIVU BANERJEE

I find the idea that non-natives are the majority very interesting. By using that term, we are essentially saying to whom the language belongs. It's a pretend world where the language belongs to us, but it's one in which we constantly have to prove that the language actually belongs to us through imposed tests and examinations. Nobody from the UK, US, Canada, or Australia will ever have to do an English language test, yet we must take English exams even to study in German-held courses in Germany. One of the reasons why this debate doesn't happen in the same way in German teaching is historical: German colonialism happened differently, in a limited period of time. That's why the conversation happens mostly around the topic of migration within the country. This connects to the field of German as a second language. At that point, it becomes important to distinguish why people learn German as a *foreign language* versus as a *second language*. There is this wonderful distinction that Alisha M. B. Heinemann (2021) makes in her article: you learn German as a foreign language as an add on to your CV; it's done from a position of

privilege. Learning German as a second language, however, is a necessity for getting access to basic rights and resources. In this context, questions of ownership of language arise. In terms of learning German as a foreign language, phonetics dominate programs in universities mostly outside of Germany, reinforcing a colonial mindset of striving for the “ideal” pronunciation. And that is where Fanon comes in, with this idea of constantly trying to achieve an ideal of the superior culture or nation. You do that by speaking in a certain way, so that you become closer to an actual human being. That’s what Fanon says in *Black skin, white masks* (1986): you may move closer to the ideal, but you’ll never reach it, since the problem lies not in the language, but in the colour of your skin and where you were born. Still, you constantly keep trying to achieve this ideal. There’s this obsession with pronunciation, whether it’s English, German, or any other European language. Most of these obsessions thrive outside of these traditional spaces. Personally, I was trained to suppress my Indian accent in school, I was simply not allowed to sound that way. That carried into my German too. I don’t know how my German comes across to most people, but people rarely identify where I’m from by listening to me; instead, they react with confusion that my skin colour and my language don’t “match.”

PALIMPSESTO

10) Based on your experience, how can one develop a critical theory that not only speaks about marginalized subjects, but is produced by them? Stating this in a different way: when we talk about a marginalized subject, we talk *about them*. When is it going to be that *they* are going to produce their theories and knowledge?

RRIVU BANERJEE

Now I am going to do a deep dive into one of my favorite people in terms of the work that they do, and that is Spivak. Spivak speaks about the inability of the subaltern to be heard. Can the subaltern speak? The subaltern do speak, it is just that nobody wants to hear them. That is the point: marginalized subjects are already producing theories and knowledge, and they always have. But why is that knowledge not considered legitimate? Because it is not being produced in a language, in a manner that is hegemonic. We - and I mention this very specifically - are part of the hegemonic discourse. We are all part of the hegemonic discourse, me perhaps even more so, since I am based at a German

university. This knowledge, however, is definitely not being produced in languages that we need, it's always in the West European languages.

So, the knowledge is there, and it's being produced at the same time it is being passed. A good example comes from my colleague Meghmala Bhattacharya, who is completing a doctoral thesis in the UK on oral traditions among the women of Bengal during the Partition. She shows how knowledge is passed on through these oral traditions. It's a wonderful study and demonstrates this point clearly: knowledge does keep getting produced, critical theories keep getting produced through those means. It's just that it's not considered legitimate because it's not written down, not peer reviewed, not written in languages that we will understand, which are three or four languages and no more than that. To address this, there is something that Spivak talks about in *Death of a discipline* (2004) and more recently in her acceptance speech for the Holberg Prize¹. There's this idea of planetarity, the idea of *learning to learn from below*. From my understanding of Spivak, the only way we can do this is for us to stop talking and listen to the people producing those other forms of knowledge and theories, rather than constantly being obsessed with coming up with solutions. The problem with solutions is that the minute we propose one, we don't look at the problems they create. Something as basic as industrial pollution illustrates this: it emerged as a consequence of the Industrial Revolution, which was itself a solution to another problem. Today, so-called solutions like electric cars or renewable energy raise new issues, since we're not thinking about how those batteries for electric cars are being produced, how the cobalt is being mined for them to be produced. So, it's this constant cycle. We're obsessed, trying to provide a solution that supposedly works, instead of actually listening to what is being said and to the other forms of knowledge that is already being produced. This is not to say that hegemonic knowledge should simply be overturned or placed beneath other systems such as Indigenous knowledge. No, but we have to look at them as parallels, as different kinds of knowledge that exist, that coexist, and that *can* coexist. In order to do so, we have to learn to learn from below. Not even to learn from below. To *learn to learn* from below, from the voices that we choose to ignore because we don't deem them as knowledge. My

¹ The Holberg Prize is an international award presented by the Norwegian government to scholars who have made outstanding contributions to research in the humanities, social sciences, law, or theology. Spivak's acceptance speech for the 2025 prize can be read here: [Gayatri Chakravorty Spivak's Acceptance Speech - Holbergprize](#)

favorite example for this is that I might have a Ph.D., but I cannot drill a hole into the wall. It requires a very specific kind of knowledge, one which I don't have. I can try to do it, I can mess it up. But if I stop talking and listen to someone who explains to me how it works, using that knowledge of how walls are drilled, then I am using another kind of knowledge. These entirely different epistemologies already exist. I think that is the way to do it: to learn to learn from below. It's surely difficult, because we're used to discrediting knowledge that we do not deem as correct or legitimate. That is something that we have to try to stop ourselves from doing.

PALIMPSESTO

11) We're not used to listening to these voices and the way they speak, because they also use different methodologies or whole different epistemologies. For example, in some cultures, oral narratives are very much part of knowledge-making processes. In the West world, we do not value those stories so much, in a sense that we go instead for data, numbers, statistics. But there sure is some knowledge involved in telling a story. We usually don't think so, we say this is just gossip or common sense. There is something being produced there that we have to adjust our ears to, that we have to hear. It's a very hard exercise.

RRIVU BANERJEE

Gossip has a bad reputation because orally transmitted knowledge that cannot be written down is considered illegitimate. Yet gossip is essential: it is rooted in lived experience, and experience is a form of knowledge. Gossip is not fundamentally negative. When I gossip about something that happened, I am not only reporting an event but also formulating a theory about it. It may not be a big theory, but it is still theorizing. Take, for instance, the case of person X arguing with person Y. I might hypothesize that it happened because X is facing money troubles. That is already a form of analysis: I collect information, pass it on orally, and create a hypothesis. In that sense, gossip mirrors what we do in academic work. However, it is discredited because it does not align with Enlightenment ideals of knowledge production. Those ideals set rigid parameters that only what can be objectified counts as valid knowledge, while experience does not. But gossip is so human and subjective. If we were to gossip about a third person, our opinions

might be completely different about her. And that is, in fact, how social science is supposed to work: two researchers can look at the same data and arrive at probably different interpretations. We have a very enlightened idea of how we're supposed to look at data, hoping that we effectively come to the same conclusions using the exact same methodology, which means that our personal experiences with that third person don't matter. We just look at what we consider objective about that. That's how we pretend to produce objective science. And that is one of the reasons why I think that gossiping is not fundamentally a bad method of going about producing knowledge. I think all of us have a lot to learn, and that is the most difficult thing because we still are socialized and trained in a world where we're constantly told that there is an objective idea. That is the hegemonic epistemology, in singular, which delegitimizes and discredits every other epistemology that exists or can exist. Adjusting our lenses sounds like a very easy thing to do, but it is not. It's also probably almost impossible to do. I mean, we're constantly trying to do it with our work. But again, it's also the idea of what happens when we actually manage to do that, when we succeed in changing that lens. What are we ignoring then? What are we discrediting and delegitimizing then? The kind of work that we do in terms of discrimination and looking at it from decolonial perspectives is not to say that everything that exists as hegemonic knowledge, is wrong. That cannot be the solution, as it would be just another form of discrediting. Our aim cannot be to completely subvert the knowledge systems, but to look at them as parallels, and that is difficult.

PALIMPSESTO

12) It's not that the knowledge that has been produced in a conventional way should be discarded. We have achieved great things by doing things in the way we do, but we could be much more and much more plural if we opened ourselves to other forms of knowing as well. We would be richer as a society, as humanity, if we could take into account what these other systems of knowledge have to say.

RRIVU BANERJEE

Exactly. That's exactly what Spivak talks about when she speaks of planetarity and learning to learn from below. That's when you realize that there's not just *one* knowledge,

but different knowledges that exist parallelly. They do exist. It's just that we choose to not recognize them as legitimate. That is the crux of the problem.

PALIMPSESTO

13) Is there anything else you would like to add? Maybe a question we have not asked, or a remark you would like to make?

RRIVU BANERJEE

At the beginning, you mentioned that I engage with decolonial approaches. As I said at the very beginning, I don't. Most of my approaches are post-colonial. I do like the way that decolonial perspectives look to the future in terms of afrofuturism or afropessimism, though I must admit I know very little about it. My limited understanding of decoloniality or decolonization as opposed to post-colonialism is that everything that exists needs to be taken apart and demolished and we need to start up again. To my mind, that is a wonderful idea and an ideal world. Yet I am a little skeptical. Imagine a plant: if you look at it and say that the plant is poisoned, we can remove it and plant a new one. But the problem is the land. It's the land that's poisoned. Or consider that the fish in a lake are dead. The problem is the lake, and you can't drain that lake out. You can't change the earth that is already poisoned. So, the question is, how do you do it? How do you create something new, knowing that these very hegemonic structures exist. How do you take those structures and do something else with them? This brings us back to methodologies. It is not the smartest to say: yes, these methodologies are extremely colonial and hegemonic, so let us use them only to prove how colonial and hegemonic they are. What Spivak mentions is the idea of *affirmative sabotage*, which shows that it is necessary to work with and against Enlightenment ideas. For example, Kant himself wouldn't agree with any of his own opinions. He talks about this idea of equality, which is the fundamental basis of Western democracy, but Kant very specifically says women, non-white people and a whole section of people are not allowed to participate in those values. Still, those values exist, those virtues have been established. So how about we take those virtues and say, you know what? Let's do it exactly the way you wanted it. If it's for everyone, it should be for *everyone*. Which would require us to look at things differently. If you're saying knowledge is something that, for example, everyone should have access to, then

let's start by writing papers or producing knowledge that is accessible to people, which is something we currently don't do.

PALIMPSESTO

14) The fish metaphor is very precise in showing that the water itself cannot be discarded. The past cannot be discarded. That is probably where Afrofuturist ideas arise. We cannot simply ignore the past, but we have to look toward the future. Isn't there a conflict in that?

RRIVU BANERJEE

I don't think it's a conflict. What we are essentially trying to do is recenter the conversation. The past happened, that is our starting point. We must also ask what we do with it now. We cannot remain trapped in the idea that the past explains who we are. It is true, of course, but at the same time we need to consider what to make out of it. One of the fundamental problems lies in this obsession with the past – not in acknowledging it, but in obsessing about it. It then goes into a very problematic space of authoritarianism. That's where it springs up. This is the exact conversation that happens in the Americas, in almost every country where you have authoritarian rule, in India since the 1990s, more so in the last 11 years with a fascist prime minister in power. Again, the conversation that happened in Brazil, that's happening in the US with *Make America Great Again*. When was America great? Please tell me. Also in the UK with their recent protests, or in Australia, where you look at the past and you kind of sit there. In all these cases, you obsess over it instead of acknowledging it. And therefore I don't think that it's conflicting to conciliate past and future, but rather uncomfortable. Otherwise, we risk falling into binaries of wrong and right, claiming the past and everything that they did was entirely wrong. While much of that critique is valid, framing it solely as right versus wrong leads to a new world order that is equally problematic. It is like proposing to replace patriarchy with matriarchy: the structure remains the same. The problem is the structure.

BIBLIOGRAPHY

- BANERJEE, Rrivu. An autoethnographic approach to (not) teaching about the coronation. *ELT Journal*, v. 79, n. 1, p. 90-97, 2025. Available at: <https://doi.org/10.1093/elt/ccae042>. Access on: Sep. 16th, 2025.
- BARNES, Helen Moewaka; MCCREANOR, Tim. Decolonising qualitative research design. In: FLICK, Uwe (org.). *The SAGE handbook of qualitative research design*. Londres: Sage Publications, 2022. E-book. ISBN 9781529766943.
- FANON, Frantz. *Black skin, white masks*. London: Pluto Press, 1986.
- HEINEMANN, Alisha M.B. Intersektionalität und Machtkritik im Forschungs- und Praxisfeld, Deutsch als Zweit- bzw. weitere Sprache. In: MEFEBUE, Astrid Biele; BÜHRMANN, Andrea; GRENZ Sabine (Orgs.). *Handbuch Intersektionalitätsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, p. 1-16, 2021. Available at: https://doi.org/10.1007/978-3-658-26613-4_33-1. Acesso n: Sep. 17th, 2025.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Death of a discipline*. New York: Columbia University Press, 2004.
- TYNAN, Lauren; BISHOP, Michelle. Decolonizing the literature review: A relational approach. *Qualitative Inquiry*, v. 29, n. 3-4, p. 498-508, 2023. Available at: <https://doi.org/10.1177/107780042211015>. Access on: Ago. 4th, 2025.
- Rrivu Banerjee:** Doctoral candidate at Philipps-Universität-Marburg, focusing on linguistic differences, intersectionality, anti-racism, and queerness. He holds an M.A. in German as a Foreign and Second Language from Friedrich-Schiller-Universität Jena and an M.A. and B.A. in English Literature from Jadavpur University, Kolkata. His research centers on critical and decolonial approaches to second*-language teaching, classroom power dynamics, and the inclusion of queer perspectives in education. His teaching experience includes courses on abolitionist pedagogy and critical second*-language didactic at Philipps-Universität Marburg and Friedrich-Schiller-Universität Jena. His doctoral project explores the thematization of queer identities in school-based German as a Second Language instruction from a postcolonial, autoethnographic perspective. rrivu.banerjee@uni-marburg.de | <https://orcid.org/0009-0009-7899-8361>
- José Mauro Ferreira Pinheiro:** Doctoral candidate with a Master's degree in Linguistics from UERJ and a Bachelor's degree in Portuguese/English from UFRJ. He was a substitute professor of German at UFRJ and a visiting student at Friedrich-

Schiller-Universität Jena, as a DAAD scholarship holder. His research focuses on German teaching as an additional language, metaphors, digital communication, and the development of teaching materials from a decolonial perspective. He is a member of the Center for Studies in Language in Use and Cognition (NELUC/UERJ) and collaborates with the FLinkUS group (Forschendes Lernen zum Sprachsensiblen Fachunterricht in Kollaborativen Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen) at FSU-Jena. maurorodaviva@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0003-1087-6551>

Laura Fraga Maia: Master's student in Applied Linguistics at PIPGLA/UFRJ, holds a bachelor's degree in Portuguese-German Language and Literature from the same university. Her research centers on decoloniality in the teaching and learning of additional languages, with a focus on the local development of teaching materials. She teaches at Colégio Cruzeiro Centro, in addition to collaborating on projects with APA-Rio (Associação de Professores de Alemão do Rio de Janeiro) / BraDLV and DAAD. fragamaia@letras.ufrj.br | <https://orcid.org/0009-0006-1400-3714>

Aprendendo a aprender com o subalterno: uma entrevista com Rrivu Banerjee

Rrivu Banerjee (Philipps-Universität Marburg)

Entrevistadores:

José Mauro Ferreira Pinheiro (UERJ)

Laura Fraga Maia (UFRJ)

PALIMPSESTO

1) Você relata em seu artigo *An autoethnographic approach to (not) teaching about the coronation* (Banerjee, 2024) que a relação entre a celebração da coroação britânica e o colonialismo não era muito clara na escola onde você trabalhava na época. Considerando que as abordagens decoloniais no ensino estão em voga atualmente, na sua opinião, o que poderia explicar a dificuldade em tratar dessas questões entre os membros do corpo docente?

RRIVU BANERJEE

Há diferentes pontos para serem abordados nessa pergunta. Uma das razões que mencionei no artigo é que a conexão entre o Império Britânico, a coroação e o colonialismo não é óbvia, pelo menos não na Alemanha. Não estou falando do Reino Unido, onde o debate é diferente, mas no colonialismo não é um tema que as pessoas gostam de discutir na Alemanha. Mesmo no meu ambiente de trabalho atual, em uma universidade alemã, embora façamos referências a perspectivas pós-coloniais e decoloniais, elas geralmente vêm da América Latina, do Sul da Ásia ou da África. Ao mesmo tempo, raramente se discute o próprio colonialismo alemão. É um aspecto que foi empurrado para o passado porque, quando se trata do século XX e do que aconteceu após o domínio colonial alemão, o Holocausto se torna um tópico mais importante - e com razão. Ele precisa ser um tópico da maior importância. No entanto, como o Holocausto ocupa uma parte imensa do que chamamos de *cultura da memória* na Alemanha, não há muita atenção em torno do colonialismo alemão ou mesmo do colonialismo de forma

mais ampla, seja britânico, francês, espanhol ou português. Na escola onde lecionei, a temática colonial era abordada brevemente apenas no final do ensino médio, em preparação para os exames finais. O tratamento era superficial, em uma unidade curta, e nunca como um tema contínuo e consistente. Vejo isso como um problema central.

Acho interessante que você tenha falado sobre as abordagens decoloniais estarem “em voga”. Tenho sentimentos conflitantes a respeito disso. Por um lado, há grupos genuinamente interessados em abordagens críticas, pós-coloniais e nas pedagogias decoloniais. Por outro lado, há aqueles que tratam tudo isso como um rótulo da moda, por isso vemos os termos “decolonial” e “pós-colonial” repentinamente estampados em todos os programas de conferências. Isso banaliza o trabalho do primeiro grupo, reduzindo-o a práticas que não são particularmente decoloniais. Por exemplo, permitir que alunos expressem suas opiniões em sala de aula não é inerentemente decolonial, mas uma ideia bastante próxima do Iluminismo europeu. Chamá-la de decolonial somente porque atrai atenção é enganoso.

Ao mesmo tempo, há também uma dificuldade em tratar dessas questões entre o corpo docente. O problema é que não há muito trabalho honesto sendo feito com alunos nos programas de formação de professores nas universidades. Onde trabalho, por exemplo, a formação de professores segue um modelo muito normativo por cinco ou seis anos. É somente no final dos cursos que os alunos participam de seminários nos quais, de repente, sugerimos que repensem tudo o que aprenderam. Abordagens contra-hegemônicas tornam-se, então, um “complemento”, uma disciplina optativa, não uma parte essencial da formação pedagógica. É por isso que tantos professores não chegam a se envolver com essas perspectivas. Portanto, quando você tem membros do corpo docente na escola, independentemente de eles terem experiência de ensino de 30 ou 3 anos, o problema permanece: não há informação suficiente à disposição para que eles ensinem e ajam de maneira diferente. Acho que isso explica grande parte da dificuldade em abordar questões coloniais no ensino.

PALIMPSESTO

2) Falamos sobre ter cuidado com o termo *decolonial*, questionando se ele deve ser usado em todos os lugares. No Brasil, ele também se tornou “moda”, nem sempre no sentido positivo. Muitos afirmam ser decoloniais ou conscientes das questões históricas, mas isso

não se traduz necessariamente na prática. Muitas vezes, torna-se apenas um rótulo. Em um artigo da pesquisadora Maori Moewaka Barnes e de seu colega McCreanor (2022), eles nos alertam que as teorias decoloniais e pós-coloniais são frequentemente apropriadas por pesquisadores brancos do Ocidente. Dessa forma, a decolonialidade é transformada em uma postura valiosa de autolegitimação que lhes permite permanecer dentro das mesmas redes de poder que o pensamento decolonial questiona. Por isso, precisamos ser cautelosos, especialmente com trabalhos que se rotulam de maneira oportunista como decoloniais ou antirracistas simplesmente para atrair mais atenção.

RRIVU BANERJEE

Com certeza. É surpreendente como o Ocidente tenta se apropriar dos estudos pós-coloniais e decoloniais, como se eles fossem algo que nunca tivesse existido antes. Temos trabalhos decoloniais e pós-coloniais desde o início do colonialismo. É bom que tenhamos mais discussão agora, nos últimos 10, 15 anos, mas certamente é preocupante que vozes específicas são silenciadas e apropriadas por certos indivíduos no processo. Quando se trata de obter mais atenção ou ser publicado por causa do rótulo *decolonial*, é interessante, porque acho que essa dinâmica está muito presente na América do Sul e no Sul da Ásia, mas não tanto na Alemanha. Aqui, o financiamento se tornou extremamente difícil. Não podemos mencionar palavras como *decolonial*, *pós-colonial*, *hegemonias*. Por exemplo, dois colegas e eu enviamos recentemente um artigo sobre a quem pertence a língua e o mito do falante nativo entre professores de alemão na Índia. Em nenhum lugar do título ou da introdução falamos sobre aspectos do colonialismo ou como o mito do falante nativo se instaura. Sabemos que, no momento em que fizemos isso, o artigo não será aceito pela revista. Temos que ser muito cuidadosos e contornar a questão, formulando o argumento de forma indireta, como se essa conexão com o colonialismo tivesse surgido apenas a partir dos nossos dados. Tudo depende do clima político quando se trata do que será permitido ou não.

PALIMPSESTO

3) O trabalho de temas como racismo, passado colonial, queerness, imigração é quase sempre muito sensível na sala de aula. Segundo sua experiência, o que pode fazer um

professor (e como fazê-lo) para melhor lidar com esses assuntos em sala de aula? O que tem funcionado para você?

RRIVU BANERJEE

Vou complicar a resposta mais uma vez. Posso dizer o que *eu* posso fazer como professor, mas não acho que posso responder o que um professor em geral deve fazer. E, mas ainda, não acho que deva, porque isso implicaria que existe uma solução pronta, uma lista fechada de métodos para lidar com o racismo, o passado colonial, a diversidade sexual, a imigração ou qualquer um desses tópicos. Para mim, depende inteiramente de quem você é como professor e como indivíduo e, sobretudo, de qual é o seu posicionamento e o seu contexto. No meu caso, quando falo sobre o passado colonial ou o racismo no artigo ambientado em uma escola alemã, ou quando trago a questão queer para minha pesquisa de doutorado, isso tudo tem a ver com quem eu sou como indivíduo. Não sou uma pessoa branca da Alemanha, na Europa. Sou um imigrante. Sou alguém que não é branco. Ainda não tenho cidadania alemã. Sou alguém que vem de um antigo país colonizado e sou uma pessoa queer. Isso me coloca em uma posição muito particular de fala, considerando como sou afetado por todas essas questões. Ao mesmo tempo, elas também me tornam muito vulnerável, porque as coisas podem dar muito errado rapidamente. A diferença, porém, é que eu tinha um contrato de trabalho mais estável na escola pública na qual o artigo da coroação se passa. Teria sido muito difícil para a escola me demitir por discutir esse tipo de assunto, porque isso violaria o quadro jurídico básico do que é permitido no país. Esses direitos estão explicitamente descritos na Constituição alemã. Portanto, ainda posso falar de forma bastante aberta sobre questões como colonialismo, questão queer e racismo em minhas aulas, mesmo que nem todos se sintam à vontade com isso. Eu faria o mesmo em um contexto em que esse tipo de discussão seria punível com prisão ou algo pior? Com certeza, não. Professores não precisam ser mártires para ensinar. Se você está em uma situação precária, vivendo de salário em salário, com contratos temporários, também não recomendaria correr esses riscos. É por isso que o contexto é tão importante. Para mim, o que funcionou foi trazer minhas experiências pessoais para o meu ensino, tanto na escola, quanto na universidade. Nos meus seminários, sou quase sempre a única pessoa não-branca em sala, uma das poucas pessoas abertamente queer e quase sempre o imigrante. Uma questão interessante, é claro, é por que eu insisto em falar sobre essas

questões, apesar de elas me colocarem em uma posição de vulnerabilidade. Eu me forço a ser vulnerável e aceito esse risco. Por quê? Ainda não tenho certeza. Acredito que uma das razões pelas quais sou capaz de fazer isso – essa ainda é uma ideia na qual estou trabalhando com um colega – tenha a ver com a minha origem. Por que, com todos esses posicionamentos como pessoa não-branca de uma ex-colônia, imigrante e queer, ainda escolho abordar essas questões nos meus seminários, mesmo que elas me coloquem em risco? Talvez seja também porque não cresci aqui. Na Índia, exceto pelo fato de ser queer, cresci em um contexto em que sempre fiz parte da maioria. Sou homem, tenho privilégios de casta. Estudei em uma escola particular, tive acesso a uma educação maravilhosa e venho de uma família com segurança financeira. Tudo isso provavelmente me deu as ferramentas para entender o que significa falar a partir de uma posição dominante. Portanto, mesmo não estando mais em uma posição social dominante na Alemanha, ainda posso recorrer a esses recursos. Essa ainda não é uma ideia totalmente elaborada, apenas algo sobre o que estou refletindo. Meu colega, que também é uma pessoa não-branca, mas nasceu e foi criado na Alemanha, tem experiências muito diferentes e, portanto, trabalha de maneira muito distinta da minha. Juntos, estamos tentando entender por que nossas abordagens dessas questões sociais em sala de aula divergem tanto.

PALIMPSESTO

4) Gostaríamos de perguntar algo que nos ocorreu enquanto você falava. Você mencionou colegas de pesquisa e trabalho. Você participa de algum tipo de rede ou grupo de pessoas que ajudam a tornar sua empreitada não exatamente mais fácil, mas pelo menos mais factível? Sabemos que é exaustivo estar numa posição de constante resistência às correntes hegemônicas, e é por isso que o trabalho em grupos faz uma grande diferença.

RRIVU BANERJEE

Sim, sem dúvidas. E essa é, fundamentalmente, uma das principais razões pelas quais gosto muito de trabalhar com as pessoas com quem trabalho. Minha orientadora, Yalız Akbaba, está profundamente envolvida com questões pós-coloniais na educação há muito tempo. Meu colega Philipp Hagemann trabalha com racismo em livros didáticos escolares. Colegas como M. Knappik, Denise Büttner, Lisa Höffler, Caroline Nast... Eu poderia continuar indefinidamente. Não é uma rede muito grande, somos um total de

talvez 15 ou 16 pessoas. Uma das coisas boas é que muitos deles trabalham em ciências da educação, pedagogia ou em alemão como língua estrangeira/segunda língua. Portanto, são conversas compartilhadas que afetam a todos nós. Há espaço suficiente para falar sobre nossas experiências e as emoções que elas trazem, e para saber que não estou falando para uma sala vazia. E isso funciona nos dois sentidos: não sou só eu que compartilho, eles também compartilham. Às vezes, essa diferença realmente importa. Por exemplo, meu colega Philip, que é branco, costuma dizer que os alunos brancos dizem coisas para ele que nunca diriam para mim. Eles sabem que esses comentários não passariam por mim. Portanto, sim, essa rede definitivamente existe. O desafio, porém, é que todos nós estamos em situações um tanto precárias. A maioria de nós está fazendo doutorado agora, e ninguém sabe o que vai acontecer depois. Está ficando cada vez mais difícil encontrar financiamento para o tipo de trabalho que fazemos.

PALIMPSESTO

5) A autoetnografia tem sido um caminho metodológico importante para você. Em que medida ela te permitiu acessar camadas de si que outros métodos talvez impeçam? Quais ganhos esse tipo de pesquisa pode trazer e a que custo? De que maneiras a pesquisa autoetnográfica dá conta de epistemologias não-hegemônicas?

RRIVU BANERJEE

Não acho que a pesquisa autoetnográfica, por si só, necessariamente dê conta de epistemologias não-hegemônicas, porque a autoetnografia também pode ser usada para apresentar perspectivas bastante dominantes. O mesmo vale para qualquer outro método de pesquisa. Para mim, a autoetnografia tem sido importante na medida em que me ajuda a refletir sobre meu próprio posicionamento, não apenas olhando para os dados disponíveis, mas também para mim mesmo como dado. Com a maioria das outras metodologias nas ciências sociais, incluindo a etnografia, estamos agora começando a concordar com o fato de que dados não são objetivos e, portanto, a pesquisa também não é objetiva. Geralmente, a discussão vai somente até este ponto: os dados não são objetivos porque são coletados por indivíduos, e indivíduos não podem ser objetivos. A autoetnografia, no entanto, me permite ir além. Ela me permite explorar por que faço as

coisas que faço e por que reajo de determinadas maneiras às coisas que acontecem ao meu redor ou comigo.

Se eu olhar para minha tese de doutorado e os dados que coletei, não são dados da observação de diferentes pessoas em sala de aula. É o ensino que *eu* fiz. E isso me ajuda a entender por que ensinei daquela maneira. Por que escolhi determinados tópicos? Por que reajo de uma determinada maneira ao comentário de um aluno? Um comentário homofóbico ou queerfóbico provavelmente seria recebido de maneira muito diferente por um professor que não é queer. Um comentário racista também seria percebido de maneira diferente por alguém branco, que não sofre racismo regularmente. Ou meu comentário “favorito”: “nosso colonialismo ajudou a trazer o progresso para seus países”. Isso é dito com frequência. Sei que há diferentes maneiras de responder. Você sempre pode olhar para isso de maneira factual, analisar e explicar, mas também há emoções envolvidas, porque é uma afirmação generalizada. Ela afeta minha validade e quem eu sou como indivíduo, embora seja uma afirmação que abrange a maior parte do mundo. É isso que a autoetnografia me ajuda a descobrir. É algo que não seria possível de outra forma. Não posso escrever sobre as experiências de vocês. Nossos mundos podem colidir em alguns pontos, mas ainda assim temos experiências muito diferentes. Aqui, a autoetnografia, especialmente a autoetnografia evocativa, se torna crucial. A autoetnografia analítica também permite isso, mas com uma lente mais etnográfica para os dados, o que é uma outra conversa.

O custo, no entanto, é que tudo leva muito tempo e a pesquisa pode ser extremamente desgastante emocionalmente. Eu gostaria de poder trabalhar mais rápido. Se eu tivesse feito um estudo etnográfico tradicional, observando outras pessoas, talvez teria sido mais fácil trabalhar com meus dados e apresentar resultados. Mas, sendo eu mesmo o objeto da minha pesquisa, esse processo se torna uma constante retraumatização. Costumamos falar sobre nos separarmos dos nossos dados. É difícil, quase impossível, mas, para manter a sanidade mental, acho que devemos pelo menos tentar. No entanto, o que acontece quando é impossível se separar dos dados? É exatamente nessa situação em que me encontro. Analisar meus dados é exaustivo. Fico obcecado por pequenos detalhes durante dias, e a retraumatização constante torna o progresso muito lento. Outro custo é ter que defender a validade científica do meu trabalho. Isso é menos problemático em contextos como a América do Norte ou o Reino Unido, onde a autoetnografia está mais

estabelecida. Na Alemanha, porém, não há muitos estudos autoetnográficos, em parte porque a academia aqui segue “um checklist” muito rígido de pesquisa, mesmo nas ciências sociais. Se você não se encaixa nesse escopo, seu trabalho enfrenta dificuldades para ser reconhecido. Isso levanta questões sobre a própria metodologia de pesquisa e como ela pode ser restritiva. Pesquisas sobre discriminação ou estruturas de poder ainda precisam, muitas vezes, se encaixar em métodos pré-estabelecidos. Tentamos nos encaixar nessas estruturas predominantes e usar esses métodos como ferramentas para provar nossos argumentos ou nos explicar - o que é uma coisa boa. Acho que é aí que as abordagens decolonial e pós-colonial divergem. Não sei bem onde minha tese se encaixa. É mais decolonial ou pós-colonial? Metodologicamente, provavelmente é mais decolonial, mas os fundamentos teóricos em que me baseio são mais pós-coloniais. No final das contas, acho que é bom usar métodos estabelecidos para mostrar ao mundo o que está errado e o que precisa ser feito de maneira diferente. Mas os custos permanecem: há a vulnerabilidade emocional de expor a sua própria vida. É por isso que não sei se algum dia vou fazer outro projeto autoetnográfico depois da tese. Talvez mude de ideia mais tarde, mas, no momento, duvido.

PALIMPSESTO

6) Parece que, em certas vertentes da Linguística Aplicada, a autoetnografia se tornou um método relativamente comum, mas em outros campos da Linguística ainda pode ser rara. Uma visão mais rigorosa da Linguística insiste na objetividade, embora a própria ideia de ser “objetivo” seja questionável, uma vez que os pesquisadores sempre trazem algo de si para o seu trabalho. Você sempre faz parte de sua pesquisa, desde a escolha do tema. Ainda assim, em algumas áreas é difícil reconhecer esse fato e, às vezes, nem mesmo podemos usar pronomes na primeira pessoa em trabalhos acadêmicos. É por isso que seu artigo nos impressionou e nos inspirou: ele mostra que a ciência não precisa permanecer confinada a uma ilusão de objetividade. Essa também é uma abordagem não-hegemônica, já que, em muitos contextos, esse tipo de trabalho nem sempre é considerado ciência “séria”, embora seja igualmente rigoroso.

RRIVU BANERJEE

Na Alemanha, pelo menos nas ciências sociais, o uso de pronomes pessoais como “eu” tem sido mais aceito, embora ainda seja novo. O artigo que você mencionou (BANERJEE, 2024) foi publicado em inglês, em uma revista britânica, onde a pesquisa autoetnográfica é mais avançada. Isso me deu mais liberdade. Estou curioso para ver o que acontecerá quando eu publicar meus artigos em alemão. O alemão permite construir argumentos completos sem pronomes, e isso continua sendo a norma na academia. Mesmo em meu próximo artigo com meus colegas Achim Oestmann e Anita Mitra, que espero que seja publicado, tomamos a decisão consciente de não usar apenas a primeira pessoa, mas também de dizer constantemente “nós”. Debates se deveríamos escrever “o método de pesquisa era...” ou “nosso método de pesquisa era...”. Escolhemos a segunda opção, para enfatizar a posicionalidade. Também percebo que muitos linguistas enxergam as línguas como algo que simplesmente surgiu do nada. Eles parecem esquecer do aspecto social das línguas e tentam analisá-las, tratando-as como se simplesmente existissem da mesma forma que a água existe. Ignoram, assim, a dimensão social da língua, agarrando-se a uma ilusão de objetividade. Mas a língua é uma construção, o que significa que foi construída, e, portanto, não pode ser objetiva.

PALIMPSESTO

7) No campo da Linguística Cognitiva, por exemplo, reconhecemos que a cognição é uma construção social. Ainda assim, quando se trata de publicações acadêmicas, as expectativas continuam conservadoras. Existe alguma abertura, mas se alguém enviar um artigo escrito de forma bastante “divergente”, ele pode não ser aceito. Portanto, embora saibamos que a linguagem não é isolada, a dinâmica da produção de textos acadêmicos continua rígida, mesmo que se posicionar seja essencial em muitos tipos de pesquisa. Por isso, foi revigorante ler seu artigo. Devemos estar sempre atentos ao fato de que a metodologia e até mesmo a escolha das nossas palavras são políticas. Por exemplo, as autoras aborígenes Lauren Tynan e Michelle Bishop (2023) propõem a realização de revisões bibliográficas a partir de uma perspectiva indígena, começando com redes de estudiosa/os indígenas conhecida/os pessoalmente e expandindo-as relacionalmente, em vez de seguir práticas hegemônicas de citação. Essas alternativas são inspiradoras e, apesar de não sabermos se serão sempre aceitas, elas abrem novas possibilidades. O que

nos leva à próxima pergunta: em que momento você começou a se envolver mais profundamente com as perspectivas decoloniais e pós-coloniais? Houve algum marco pessoal ou acadêmico significativo nesse processo?

RRIVU BANERJEE

Eu me envolvi principalmente com as perspectivas pós-coloniais, devido à minha formação inicial. Crescer fora da Europa Ocidental significou crescer com uma ideia básica do que era viver em um mundo pós-colonial, em um país pós-colonial. Na universidade, na Índia, estudei Literatura Inglesa a partir dessa perspectiva. Minha universidade era bastante esquerdista, quase marxista, de forma que nosso currículo era centrado no pós-colonialismo, com algumas perspectivas decoloniais também. Completar 18 anos e entrar nesse ambiente foi transformador. Vindo de uma escola particular que se orgulhava de manter viva a tradição colonial, de repente me deparei com questionamentos constantes sobre privilégios e identidade na universidade. Havia esse questionamento sobre quem éramos e quais eram nossos privilégios. Por que estávamos lá? O que estávamos fazendo? Meus cinco anos na universidade na Índia combinaram aprendizado acadêmico com engajamento político e resistência fora da sala de aula. Frequentávamos protestos, às vezes boicotando as aulas por longos períodos. Essa experiência moldou profundamente meu envolvimento com essas perspectivas.

PALIMPSESTO

8) Em geral, os debates sobre práticas críticas, inclusivas e decolonizadoras em sala de aula parecem estar mais avançados no âmbito do EFL (*English as a Foreign Language*, Inglês como Língua Estrangeira) do que no DaF (*Deutsch als Fremdsprache*, Alemão como Língua Estrangeira). No campo do Inglês, o mito do falante nativo vem sendo desmantelado há algum tempo, pelo menos no que diz respeito a trabalhos acadêmicos sobre o assunto. Como professor de inglês e alemão, você concorda com essa afirmação? Se sim, o que você acha que explica essa diferença, se é que existe alguma?

RRIVU BANERJEE

A resposta mais fácil para essa pergunta é que o campo ainda se chama *EFL* e, da mesma forma, *DaF*. O conceito de falante nativo não foi desmantelado de forma alguma. Existem

trabalhos acadêmicos, mas, na prática, se tivéssemos realmente desconstruído o mito do falante nativo, não teríamos os exames IELTS ou os muitos outros certificados que precisamos fazer para provar que falamos inglês. Observem que esses exames são projetados para pessoas muito específicas, de raças específicas e países específicos. O mito do falante nativo tem menos a ver com a língua em si e mais com a raça: é sobre quem é dono da língua, quem tem permissão para usá-la. O alemão tem um conceito específico para isso, *Linguizismus* ou racismo linguístico, um tipo de racismo baseado na língua e nos sotaques. Se você fala alemão ou inglês com certos sotaques, pode ser percebido como “atraente” e “agradável”. Mas outros sotaques e dialetos acabam estigmatizados, especialmente se o falante não tem a aparência esperada. Você tem que ter a aparência esperada, caso contrário, você não pode ser dono da língua, a língua não pertence a você. Muitos trabalhos estão sendo feitos sobre essa questão no campo do alemão como segunda língua (DaZ), já que ela afeta diretamente essa área. Isso tem a ver com pessoas que vivem na Alemanha, nasceram e cresceram na Alemanha, para depois serem julgadas com base em seus nomes e sobrenomes. Dizem a elas que “o alemão não é a sua língua”. Muitas vezes, uma das primeiras perguntas que me fazem é “de onde é você?”. Toda essa conversa é sobre a quem pertence a língua. O ideal do falante nativo também está profundamente enraizado nas aulas de pronúncia. Ainda nos esforçamos tanto para ensinar as pessoas a pronunciar certas palavras de uma determinada maneira, como se houvesse uma única pronúncia correta para tudo. Entendo que é preciso ensinar pronúncia quando há uma diferença de significado, mas quando se trata do tipo de pronúncia que não faz diferença alguma, isso é essencialmente dizer: “Você pode até falar, mas a língua é minha. Estou deixando você usá-la, estou deixando você pegá-la emprestada, mas ela é minha”. Por exemplo, em um estudo recente, entrevistamos alguns professores do Goethe-Institut na Índia. Eles dizem que precisamos ter muito cuidado com o alemão que falamos e escrevemos, porque mesmo quando refletimos sobre nossas práticas de ensino, se você cometer um erro em alemão, você também será julgado por suas práticas de ensino. Posso não ser um professor bom o suficiente se cometer um erro na pronúncia, na posição do sujeito, verbo ou objeto em uma frase. O que prova novamente o fato de que a língua pertence a alguém ou a um grupo de pessoas específico. Todos os outros podem usá-la de vez em quando, mas precisam ter certeza de que é como um apartamento alugado. Precisam garantir que as paredes não serão danificadas. Você

não pode pintar as paredes, porque isso seria uma variação da língua, e isso não pode acontecer de jeito nenhum. Isso nos leva ao termo *World Englishes*, que não faz o menor sentido para mim, e eu adoraria ouvir o que vocês têm a dizer sobre a distinção entre português e português brasileiro. Não é o *português de Portugal*, é *português*. E então há a opção para aluguel, a opção de teste, o *português brasileiro*, que também não foi realmente emprestado pelas pessoas de Portugal. E não é como se as pessoas em Portugal realmente tivessem emprestado a língua para você. É como se fosse uma assinatura obrigatória do Spotify que você simplesmente tem que usar e ainda por cima é esperado que você pague por ela. Essa é a minha opinião sobre o mito do falante nativo.

PALIMPSESTO

9) Nos estudos de inglês, muitos de nossos professores enfatizavam que falantes não-nativos são a maioria e, portanto, os verdadeiros donos da língua. Esse discurso nos deu uma alternativa desde o início. Mas, na área do alemão, esses debates raramente aconteciam, concentrando-se mais na fonética, sempre enquadrada em termos de uma pronúncia certa ou errada.

RRIVU BANERJEE

Acho muito interessante a ideia de que os não-nativos são a maioria. Ao usar esse termo, estamos essencialmente dizendo a quem de fato pertence a língua. É um mundo fictício em que a língua nos pertence, mas no qual temos que provar constantemente que a língua realmente nos pertence por meio de testes e certificados impostos. Ninguém do Reino Unido, dos Estados Unidos, do Canadá ou da Austrália jamais terá que fazer um teste de inglês, mas nós precisamos fazer exames de inglês até mesmo para estudar em cursos ministrados em alemão na Alemanha. Uma das razões pelas quais esse debate não acontece dessa forma no ensino do alemão é histórica: o colonialismo alemão aconteceu de maneira diferente, em um período de tempo bastante limitado. É por isso que a conversa gira principalmente em torno do debate sobre a migração dentro do país, o que se conecta ao campo do alemão como segunda língua (DaZ). Nesse ponto, torna-se importante distinguir por que as pessoas aprendem alemão como *língua estrangeira* ou como *segunda língua*. Há uma distinção maravilhosa que Alisha M. B. Heinemann (2021) faz em seu artigo: você aprende alemão como língua estrangeira como um complemento

ao seu currículo, a partir de uma posição de privilégio. Aprender alemão como segunda língua, no entanto, é uma necessidade para ter acesso a direitos e recursos básicos. Nesse contexto, surgem novamente questionamentos sobre a quem pertence a língua. No ensino de alemão como língua estrangeira, a fonética domina os programas nas universidades fora da Alemanha, reforçando uma mentalidade colonial de busca pela pronúncia “ideal”. Neste ponto, Fanon colabora com a ideia estarmos sempre tentando alcançar um ideal de cultura ou nação superior. Fazemos isso falando de uma determinada maneira, para assim nos tornarmos mais próximo de um ser humano de verdade. É o que diz Fanon em “*Pele negra, máscaras brancas*” (1986): você pode até se aproximar do ideal, mas nunca irá realmente alcançá-lo, já que o problema não está na língua, mas na cor da sua pele e no lugar onde você nasceu. Ainda assim, continuamos a tentar. Existe uma obsessão com a pronúncia, seja em inglês, alemão ou qualquer outra língua europeia. Na maior parte das vezes, essa obsessão prospera fora dos espaços tradicionais de circulação dessas línguas. Pessoalmente, fui treinado para suprimir meu sotaque indiano na escola, simplesmente não era permitido que eu falasse assim. Isso repercutiu também no meu alemão. Não sei como meu alemão soa para a maioria das pessoas, mas elas raramente identificam de onde venho ao me ouvir; em vez disso, reagem com confusão porque minha cor de pele e meu idioma não “combinam”.

PALIMPSESTO

10) A partir da sua experiência, como pensar uma teoria crítica que não apenas fale sobre sujeitos marginalizados, mas que seja produzida por eles? Dito de outra forma: quando falamos sobre sujeitos marginalizados, falamos *sobre* eles. Quando é que eles vão produzir suas próprias teorias e conhecimentos?

RRIVU BANERJEE

Agora vou me aprofundar em uma das minhas pensadoras favoritas, em termos do trabalho que realiza: Spivak. Ela fala sobre a incapacidade de o subalterno ser ouvido. Pode o subalterno falar? O subalterno fala, sim. O problema é que ninguém quer ouvi-lo. Esse é o ponto: sujeitos marginalizados já produzem teorias e conhecimentos, como sempre produziram. Mas por que esse conhecimento não é considerado legítimo? Porque não é produzido em uma língua, em uma forma que seja hegemônica. Nós – e digo isso de forma bem específica – fazemos parte do discurso hegemônico. Todos nós fazemos

parte dele, talvez eu ainda mais, já que atuo em uma universidade alemã. Esse conhecimento subalterno, porém, não é produzido nas línguas que costumamos valorizar; ele circula quase sempre em línguas da Europa Ocidental. O fato é que esse conhecimento existe e é produzido ao mesmo tempo em que é transmitido. Um bom exemplo vem da minha colega Meghmala Bhattacharya, que está concluindo um doutorado no Reino Unido sobre tradições orais entre as mulheres de Bengala durante a Partição. Ela mostra como o conhecimento é transmitido por meio das tradições orais. É um estudo belíssimo e demonstra claramente o ponto: o conhecimento continua sendo produzido, teorias críticas continuam sendo elaboradas por outros meios. Só que não são consideradas legítimas porque não são escritas, não passam por revisão cega por pares, não estão registradas em línguas que entendemos, que, no fim, se resumem a três ou quatro. Para lidar com isso, Spivak fala em *Death of a Discipline* (2004) e também em seu discurso de aceitação do Prêmio Holberg¹ sobre a ideia de “planetaridade”, isto é, a necessidade de *aprender a aprender com os “de baixo”*. No meu entendimento de Spivak, a única forma de fazer isso é parar de falar e ouvir as pessoas que estão produzindo essas outras formas de conhecimento e teoria, em vez de nos mantermos obcecados em encontrar soluções. O problema das soluções é que, no instante em que propomos uma, deixamos de olhar para os problemas que ela mesma cria consigo. Algo tão simples quanto a poluição industrial ilustra isso: ela surgiu como consequência da Revolução Industrial, que, por sua vez, pretendia ser solução para outros problemas. Hoje, soluções como carros elétricos ou energias renováveis levantam novas questões, já que não pensamos em como as baterias para os carros estão sendo produzidas, em como o cobalto necessário é extraído. Ou seja, é um ciclo constante: ficamos obcecados em propor uma solução que supostamente funciona, em vez de realmente ouvir o que está sendo dito e reconhecer outras formas de conhecimento que já estão sendo produzidas. Isso não significa que o conhecimento hegemônico deva simplesmente ser derrubado ou colocado abaixo de outros sistemas como o conhecimento indígena. Precisamos vê-los como paralelos, como diferentes formas de conhecimento que existem, coexistem e *podem* coexistir. Para isso,

¹ O Prêmio Holberg é um prêmio internacional concedido pela Noruega a acadêmicos que tenham feito contribuições notáveis para a pesquisa nas áreas de ciências humanas, ciências sociais, direito ou teologia. O discurso de aceitação de Spivak para o prêmio de 2025 pode ser lido aqui: <https://holbergprize.org/news/2025-holberg-laureate-acceptance-speech/>

temos de aprender a aprender com os de baixo. Não apenas aprender com os de baixo, mas *aprender a aprender com os de baixo*, com vozes que escolhemos ignorar porque não as reconhecemos como conhecimento. Meu exemplo favorito é este: eu posso ter um doutorado, mas não sei furar uma parede. Isso exige um tipo muito específico de saber que eu não tenho. Posso tentar, posso estragar tudo. Mas, se eu parar de falar e ouvir alguém que me ensine como furar uma parede funciona, mobilizando um conhecimento prático, estarei recorrendo a outro tipo de saber. Essas epistemologias distintas já existem. Penso que é assim que devemos proceder: aprender a aprender com os de baixo. É difícil, sem dúvida, porque estamos acostumados a deslegitimar conhecimentos que não consideramos corretos ou válidos. E é justamente isso que precisamos tentar deixar de fazer.

PALIMPSESTO

11) Não estamos acostumados a ouvir essas vozes e a maneira como falam, porque usam metodologias ou epistemologias totalmente diferentes. Por exemplo, em algumas culturas, as narrativas orais são parte integrante dos processos de produção de conhecimento. No mundo ocidental, não valorizamos muito as histórias, no sentido de que preferimos dados, números e estatísticas. Mas certamente há um conhecimento envolvido em contar uma história. Normalmente não pensamos assim, dizemos que se trata apenas de fofoca ou senso comum. Há algo sendo produzido ali que precisamos ajustar nossos ouvidos para ouvir. É um exercício muito difícil.

RRIVU BANERJEE

A fofoca tem uma má reputação porque o conhecimento transmitido oralmente, que não pode ser escrito, é considerado ilegítimo. No entanto, a fofoca é essencial: ela está enraizada na experiência vivida, e a experiência é uma forma de conhecimento. A fofoca não é fundamentalmente negativa. Quando fofoco sobre algo que aconteceu, não estou apenas relatando um evento, mas também formulando uma teoria sobre ele. Pode não ser uma grande teoria, mas ainda assim é uma teorização. Veja, por exemplo, o caso de uma pessoa X discutindo com a pessoa Y. Eu poderia levantar a hipótese de que isso aconteceu porque X está enfrentando problemas financeiros. Isso já é uma forma de análise: eu coletei informações, transmito-as oralmente e crio uma hipótese. Nesse sentido, a fofoca

reflete o que fazemos no trabalho acadêmico. No entanto, ela é desacreditada porque não se alinha aos ideais iluministas de produção de conhecimento. Esses ideais estabelecem parâmetros rígidos, segundo os quais apenas aquilo que pode ser objetivado conta como conhecimento válido, enquanto a experiência é invalidada. Mas a fofoca é extremamente humana e subjetiva. Se fofocássemos sobre uma terceira pessoa, nossas opiniões sobre ela poderiam ser completamente diferentes. E é assim, na verdade, que as ciências sociais devem funcionar: dois pesquisadores podem analisar os mesmos dados e chegar a interpretações provavelmente diferentes. Temos uma ideia ainda muito iluminista de como devemos analisar dados, esperando chegar efetivamente às mesmas conclusões usando exatamente a mesma metodologia, o que significa que nossas experiências pessoais não importam. Apenas analisamos o que consideramos objetivo. É assim que fingimos produzir ciência objetiva. E essa é uma das razões pelas quais acho que fofocar não é fundamentalmente um método ruim de produzir conhecimento. Acho que todos nós temos muito o que aprender, e isso é o mais difícil, porque ainda somos socializados e treinados em um mundo onde nos dizem constantemente que existe uma objetividade. Essa é a epistemologia hegemônica, no singular, que deslegitima e descredibiliza todas as outras epistemologias que existem ou possam existir. Ajustar nossas lentes parece algo muito fácil de fazer, mas não é. Provavelmente, é quase impossível de se fazer. Quero dizer, estamos constantemente tentando fazer isso com nosso trabalho. Mas, novamente, é também a ideia do que acontece quando realmente conseguimos mudar nossas lentes. O que estaremos ignorando então? O que estaremos desacreditando e deslegitimando então? O tipo de trabalho que fazemos em termos de discriminação e de olhar para ela a partir de perspectivas decoloniais não é para dizer que tudo o que existe como conhecimento hegemônico está errado. Essa não pode ser a solução, porque seria apenas outra forma de descriminalização. Nosso objetivo não pode ser subverter completamente os sistemas de conhecimento, mas olhar para eles como paralelos, e isso é difícil.

PALIMPSESTO

12) Não é que o conhecimento produzido de forma hegemônica deva ser descartado. Conseguimos grandes feitos fazendo as coisas da maneira convencional, mas poderíamos ir muito além e ser muito mais plurais se nos abrissemos também a outras formas de

conhecimento. Seríamos mais ricos como sociedade, como humanidade, se pudéssemos levar em conta o que esses outros sistemas de conhecimento têm a dizer.

RRIVU BANERJEE

Exatamente. É exatamente disso que Spivak fala quando se refere à planetaridade e a aprender a aprender com os de baixo. Assim, percebemos que não existe apenas *um* conhecimento, mas diferentes conhecimentos que coexistem paralelamente. Eles existem, só que optamos por não reconhecê-los como legítimos. Esse é o cerne do problema.

PALIMPSESTO

13) Há mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar? Talvez uma pergunta que não tenhamos feito ou uma observação que você gostaria de fazer?

RRIVU BANERJEE

No início, vocês mencionaram que eu me engajo com abordagens decoloniais. Mas, como disse lá atrás, a maior parte das minhas abordagens é, na verdade, pós-colonial. Eu gosto do modo como as perspectivas decoloniais projetam o futuro, nos termos do Afrofuturismo ou Afropessimismo, embora eu deva admitir que conheço muito pouco sobre isso. Meu entendimento limitado da decolonialidade, em contraste com o pós-colonialismo, é que tudo o que existe precisa ser desmontado, demolido, e então precisamos começar de novo. Para mim, essa é uma ideia maravilhosa num mundo ideal. Mas confesso que sou um pouco cético. Pense em uma planta: se olharmos para ela e dissermos que está envenenada, podemos arrancá-la e plantar outra. Mas o problema é o solo. É o solo que está envenenado. Ou, se todos os peixes de um lago estão mortos, o problema é o lago. Não é possível simplesmente drená-lo. Não podemos transformar a terra que já está envenenada. Então, a questão é: como fazer? Como criar algo novo, sabendo que essas estruturas hegemônicas existem? Como lidar com elas e, ao mesmo tempo, fazer delas outra coisa? Isso nos leva às metodologias. Não é muito inteligente dizer: “essas metodologias são coloniais e hegemônicas, então vamos usá-las apenas para mostrar o quanto são coloniais e hegemônicas”. O que Spivak propõe é a ideia de *sabotagem afirmativa*, que sugere a necessidade de trabalhar *com* e *contra* as ideias do Iluminismo. Por exemplo, o próprio Kant não concordaria com muitas de suas próprias

afirmações. Kant fala de uma ideia de igualdade, que é a base fundamental da democracia ocidental, mas, de forma explícita, afirma que mulheres, pessoas não-brancas e uma parte inteira da população não têm direito a esses valores. Ainda assim, esses valores existem, essas virtudes foram estabelecidas. Então, por que não tomar essas virtudes e dizer: “Ah, é? Vamos fazer exatamente como você queria. Se é para todos, que seja para *todos*”. Isso exige que olhemos para as coisas de outro modo. Se afirmamos que o conhecimento deve ser acessível a todos, por exemplo, então precisamos começar a escrever artigos e produzir saberes que, de fato, sejam acessíveis às pessoas, algo que, hoje, ainda não fazemos.

PALIMPSESTO

14) A metáfora do peixe é muito precisa ao mostrar que a água em si não pode ser descartada. O passado não pode ser descartado. Provavelmente, é daí que surgem as ideias afrofuturistas. Não podemos simplesmente ignorar o passado, mas temos que olhar para o futuro. Não há um conflito nisso?

RRIVU BANERJEE

Não acho que seja um conflito. O que estamos essencialmente tentando fazer é recentrar a conversa. O passado aconteceu, esse é o nosso ponto de partida. Mas precisamos também perguntar: o que fazemos com ele agora? Não podemos permanecer presos à ideia de que o passado explica quem somos. Não podemos ficar presos à ideia de que o passado explica quem somos. É verdade, claro, mas, ao mesmo tempo, precisamos pensar no que fazer a partir disso. Um dos problemas fundamentais é essa obsessão pelo passado – não em reconhecê-lo, mas em manter uma obsessão por ele. Essa fixação abre espaço para o autoritarismo. É daí que ele brota. Essa é exatamente a discussão que ocorre em países da África sob regimes autoritários; na Índia, desde os anos 1990, mais ainda nos últimos 11 anos, com um primeiro-ministro fascista no poder. Foi também a conversa que aconteceu no Brasil, ou que está acontecendo nos EUA com o *Make America Great Again*. Quando os Estados Unidos foram grandes? Por favor, me diga. Assim como no Reino Unido, com seus protestos recentes, ou na Austrália, onde você olha para o passado e parece ficar preso lá. Em todos esses casos, há uma obsessão pelo passado, em vez de reconhecê-lo. Portanto, não acho que seja conflitante conciliar o passado e o futuro, mas

sim desconfortável. O risco, caso contrário, é cair em binarismos de certo e errado, como se tudo no passado fosse totalmente condenável. Embora grande parte dessa crítica seja válida, reduzi-la apenas a uma discussão do certo versus errado leva a uma nova ordem mundial igualmente problemática. É como propor substituir o patriarcado pelo matriarcado: a estrutura continua a mesma. O problema é a estrutura.

REFERÊNCIAS

- BANERJEE, Rrivu. An autoethnographic approach to (not) teaching about the coronation. *ELT Journal*, v. 79, n. 1, p. 90-97, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/elt/ccae042>. Acesso em: 16 set. 2025.
- BARNES, Helen Moewaka; MCCREANOR, Tim. Decolonising qualitative research design. In: FLICK, Uwe (org.). *The SAGE handbook of qualitative research design*. Londres: Sage Publications, 2022. E-book. ISBN 9781529766943.
- FANON, Frantz. *Black skin, white masks*. London: Pluto Press, 1986.
- HEINEMANN, Alisha M.B. Intersektionalität und Machtkritik im Forschungs- und Praxisfeld, Deutsch als Zweit- bzw. weitere Sprache'. In: MEFEBUE, Astrid Biele; BÜHRMANN, Andrea; GRENZ Sabine (Orgs.). *Handbuch Intersektionalitätsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, p. 1-16, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-658-26613-4_33-1. Acesso em 17 set. 2025.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Death of a discipline*. New York: Columbia University Press, 2004.
- TYNAN, Lauren; BISHOP, Michelle. Decolonizing the literature review: A relational approach. *Qualitative Inquiry*, v. 29, n. 3-4, p. 498-508, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/107780042211015>. Acesso em: 4 ago. 2025.
- Rrivu Banerjee:** Doutorando na Philipps-Universität-Marburg, com foco em diferenças linguísticas, interseccionalidade, antirracismo e perspectivas queer. Possui mestrado em Alemão como Língua Estrangeira e Segunda Língua pela Friedrich-Schiller-Universität Jena e mestrado e bacharelado em Literatura Inglesa pela Jadavpur University, Calcutá. Sua pesquisa se concentra em abordagens críticas e decoloniais no ensino de segunda língua, dinâmicas de poder em sala de aula e a inclusão de perspectivas queer na educação. Sua experiência de ensino inclui cursos sobre pedagogia abolicionista e didática crítica de segunda língua na Philipps-Universität Marburg e na Friedrich-

Schiller-Universität Jena. Seu projeto de doutorado explora a tematização de identidades queer no ensino de alemão como segunda língua em escolas a partir de uma perspectiva pós-colonial e autoetnográfica. rivu.banerjee@uni-marburg.de | <https://orcid.org/0009-0009-7899-8361>

José Mauro Ferreira Pinheiro: Doutorando e mestre em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e graduado em Letras: Português/Inglês pela UFRJ. Foi professor substituto de alemão na UFRJ e aluno visitante na Friedrich-Schiller-Universität Jena, como bolsista do DAAD. Pesquisa ensino de alemão como língua adicional, metáforas, comunicação digital e elaboração de materiais didáticos em perspectiva decolonial. Integra o Núcleo de Estudos Língua(gem) em Uso e Cognição (NELUC/UERJ) e colabora no grupo FLinkUS (Forschendes Lernen zum Sprachsensiblen Fachunterricht in Kollaborativen Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen) da FSU-Jena. maurorodaviva@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0003-1087-6551>

Laura Fraga Maia: Mestranda em Linguística Aplicada no PIPGLA/UFRJ e graduada em Letras: Português-Alemão pela mesma universidade. Pesquisa decolonialidade no ensino-aprendizagem de línguas adicionais, com foco na elaboração local de materiais didáticos. Leciona no Colégio Cruzeiro Centro, além de colaborar em projetos da APA-Rio (Associação de Professores de Alemão do Rio de Janeiro) / BraDLV e do DAAD. fragamaia@letras.ufrj.br | <https://orcid.org/0009-0006-1400-3714>

Ensino de línguas adicionais no Brasil: caminhos para uma devolutiva decolonial com Ivanete da Hora Sampaio

Ivanete da Hora Sampaio

Entrevistadores:

José Mauro Ferreira Pinheiro (UERJ)

Laura Fraga Maia (UFRJ)

PALIMPSESTO

1) O conceito de *escrevivência* de Conceição Evaristo (2020) atravessa a sua pesquisa. Como a escrita de si pode se tornar uma prática epistemológica e política no campo do ensino-aprendizagem de línguas adicionais? Quais relações entre subjetividade e pesquisa estabelecem-se na sua trajetória como uma mulher negra e professora pesquisadora nesse campo?

IVANETE DA HORA SAMPAIO

Para começar, gostaria de parabenizá-los pelo termo *línguas adicionais*, porque percebo pela pergunta que vocês estão também nesse movimento de abertura decolonial e as línguas adicionais fazem parte dessas discussões. Já que a gente quer virar a chave, então vamos ver a questão das línguas *estrangeiras*: estrangeiras para quem? Começar nossa conversa com a discussão sobre línguas adicionais já é um movimento decolonial que estamos fazendo, a partir das coisas que nos interessam e do nosso território. Começa por aí. Quando vocês falam de línguas adicionais, penso nas pessoas que estão discutindo sobre isso na Linguística Aplicada Crítica – faço parte dessa área, fui formada pela Universidade Federal da Bahia e pelo grupo da Linguística Aplicada. Eu me identifiquei com a Linguística Aplicada Crítica, que vem trazendo todo um movimento de discussão das questões raciais. Esse movimento, esses grupos, essas pessoas, quando começam a discutir as questões raciais, elas discutem a partir de suas próprias experiências. E o que são as experiências negras que Conceição Evaristo sintetizou com a *escrevivência*?

Principalmente por eu ser uma mulher negra, são as escrevivências de Conceição Evaristo que vêm traduzir esse meu sentimento de estar em determinados espaços, em diferentes espaços. Para chegar a essa escrita de si não foi um caminho fácil, porque entrei na academia muito jovem. Sou formada em licenciatura em Letras, fiz Inglês e Educação Física. Fui formada pela Universidade Católica, depois fui fazer o mestrado aqui na Alemanha, depois volto para o Brasil e vou fazer o doutorado. Essas universidades foram me moldando, mas elas foram me moldando em um espaço, vamos dizer assim, em umas caixinhas de pensamento bem linear. Para eu poder sair desse lugar e conseguir falar um pouco de mim, da minha trajetória, foram muitas dores, muitos percalços, muitas discriminações. Estando nesse espaço, fui me fortalecendo através dos meus pares, dos meus amigos, minhas amigas, meus alunos, das minhas colegas, da minha família. Quando comecei o doutorado, pensei logo em trazer todas essas discussões para o ensino de alemão. Como falo sempre nas minhas palestras, eu estava inserida nesses grupos da Linguística Aplicada, eu via as pessoas discutirem o espanhol a partir da América do Sul, o francês a partir dos países francófonos, o inglês a partir da Nigéria, da Índia, do Caribe. Então, eu já vinha pensando: se essas pessoas estão deslocando essas línguas ditas hegemônicas para o nosso lado, para pensar a partir de outros espaços, e a língua alemã? Quem está falando sobre a língua alemã fora da Alemanha, da Áustria e da Suíça? Está falando como, de quem, a partir do quê? Comecei a ficar curiosa com isso, comecei a procurar. Quando cheguei na minha qualificação, cheguei com a ideia inicial do meu projeto de doutorado de discutir essas questões na formação de professoras de alemão. Era a minha ideia, porque minha orientadora, professora Edleise Mendes, e mais tarde a minha co-orientadora, professora Terezinha Oliveira Santos, fazem parte da área de formação de professores. Pensei que a minha pesquisa, o meu projeto que iria se tornar uma tese, seria também criando uma unidade didática, fazendo workshops e grupos com professores. Só que tive duas questões: primeiro foi a pandemia, que me impossibilitou de fazer entrevistas e levar adiante essa pesquisa com as professoras. Quando a pandemia chegou, eu estava já aguardando a resposta do comitê de ética para fazer um workshop com as professoras e para observar a aula, fazer entrevistas com elas. Mas, quando veio a pandemia, não tive coragem de pedir à professora nenhuma que se tornasse o meu sujeito de pesquisa, que respondesse meus questionários. Foram muitos meses, muito delicados, com muitas perdas, e nossas professoras e professores, meus colegas, minhas

colegas, todas estressadas, um estresse emocional e psicológico. Foi bem complicado. Simplesmente não tive a oportunidade de fazer esse trabalho com as professoras diretamente. Na minha qualificação, quando a banca leu as primeiras páginas da minha tese, eles foram unânimes em dizer: olha, pela sua trajetória, pelas palestras que você fez, pela sua publicação, ficou nítido de que seria muito mais importante para as pessoas que estão na graduação, para as pessoas que estão se interessando em se tornar professoras de alemão, que elas conhecessem a sua história e que essa história servisse de estímulo, de motivação para que elas percebessem que é possível. Eu tomei isso muito no peito, fiquei muito agoniada durante vários meses. Como assim a minha vida, a minha trajetória vai se tornar uma tese de doutorado? Não. A gente cai no lugar do autoboicote, no lugar da falta de valorização de si mesmo, a gente cai em todas essas caixinhas que a sociedade sempre nos colocou, e quando eu falo nos colocou, é no lugar de mulher negra. Eu mesma não valorizei e não achei que fosse possível transformar a minha trajetória numa tese. Bloqueei durante muitos meses essa possibilidade e isso foi difícil para mim, entender esse lugar, e realmente começar a escrever a partir do meu olhar. Então foi muita terapia, babalorixá, yalorixá, todos os santos, todos os budas, tudo quanto é vertente de energia positiva. Eu, inclusive, faço esses agradecimentos na tese, porque eram pessoas de várias religiões e várias vertentes rezando por mim e me dando força pra que eu acreditasse que essa força, essa potência da escrita de si era a escrita de mim mesma. Pensei: se é pra escrever sobre mim, se é pra falar sobre toda a minha trajetória até aqui, então tenho que procurar meus pares, porque eu não quero que simplesmente pareça um diário. Tive que incorporar essas ideias mesmo: sou uma acadêmica preparando uma tese para me tornar uma doutora. A academia não está preparada para me receber, mas tenho que me preparar pra que ela me aceite. São duas coisas diferentes. Por mais que a gente queira pensar na subjetividade, pensar em um virar de chaves, a gente precisa ter ferramentas. A gente precisa ter “armas”. Fui buscar na epistemologia, na ciência, quem já estava discutindo sobre isso, pessoas que pudessem ser os meus e as minhas delegadas. Por isso, Conceição Evaristo esteve comigo o tempo todo, me acompanhando. Fui buscar o Aldri Anunciação, que é um dramaturgo, um diretor de filme, de teatro. Com ele trouxe elementos do teatro, para que eu pudesse, no meu texto, utilizá-los não de uma forma distópica, porque a minha trajetória não é uma distopia, a minha trajetória é uma realidade. Eu queria virar essa chave na tradição da academia de uma forma consistente, consciente e epistemológica.

Fui buscar as contribuições da pesquisa sobre biografia, narrativas, autobiografia, por exemplo, com o livro organizado pelo professor Ronaldo Corrêa Gomes Júnior, da UFMG. Fui buscar na professora Aparecida de Jesus Ferreira, hoje aposentada, professora da Universidade de Ponta Grossa, que já faz esse trabalho há muito tempo. Percebi que a pesquisa dela tinha muito a ver comigo, porque a professora Aparecida se baseia na Teoria Racial Crítica, que nasce nos Estados Unidos, no campo do Direito, e que veio traduzir toda essa epistemologia negra, veio mostrar que as histórias trazidas pelas pessoas negras fazem parte da ciência, sim. Fazem parte do dia a dia e trazem também conhecimento. Temos que aprender como visibilizar essas histórias. A professora Aparecida Ferreira estuda todos esses teóricos e essas teóricas e traz para a gente no Brasil a discussão do Letramento Racial Crítico. Foi esse letramento e essa pesquisadora que me acompanharam também nessa trajetória para concluir o doutorado. Trazendo para o nosso campo da licenciatura, da graduação, da educação linguística crítica, essa escrita de si vai falar do lugar de alguém que construiu a sua vida a partir de uma menina que sonhou em ser professora. O ser professora, para mim, veio naturalmente, porque eu gostava disso desde a infância. A academia me moldou, mas eu consegui, no movimento espiralar, dar a volta em vários círculos. Não vou dizer que foi o último círculo, porque gosto sempre de estudar e de estar aprendendo, mas nesse último círculo que foi completar o doutoramento, eu dei a devolutiva decolonial para a academia. Essa devolutiva decolonial que eu dei para a academia foi dizer para a academia: olha aqui, vocês tentaram me moldar, mas *eu* é que estou moldando vocês, porque minha tese foi uma tese de uma narrativa autobiográfica, falando de ciência, falando de formação de professores, criticando todo o processo dentro da academia e fora dela. Não foi uma crítica simplesmente destrutiva, porque criticar não é destruir ninguém. Criticar é você mostrar que entendeu e entende do que está falando e está procurando mudanças e melhoras. Fui muito respeitosa na minha tese e muito pontual em várias coisas. Falo sobre como a academia conseguiu me formar e o que foi que eu consegui formar na academia. Por isso, a escrita de si é importante para o nosso processo, porque nós estamos formando professoras e professores que vão influenciar outras pessoas. Essas pessoas precisam ser sensíveis e entender que cada aluna e cada aluno que vem para a nossa sala de aula vem com um baú cheio de saberes. Esses saberes precisam ser respeitados. Eles podem ser adaptados ou adaptáveis a muitas regras da academia que a gente às vezes tem que esperar

muito para mudar. Mas eles não devem ser apagados, nem invisibilizados. Essa foi a minha contribuição da escrita de si e essa é a forma que eu entendo a escrita de si para um trabalho acadêmico.

PALIMPSESTO

2) Você comenta ter observado, no âmbito do ensino de línguas adicionais, discussões quanto a incluir outros falantes. Mas, no caso do alemão, faltava esse movimento. Isso me faz pensar muito no fato de pesquisadores alemães falarem com muito afeto do chamado *DACH-Prinzip*¹ (IDV 2013). Para eles, a grande contribuição que eles estavam fazendo era tirar o foco do alemão da Alemanha e incluir a Áustria e a Suíça. Mas, olhando a sua trajetória, sair da Alemanha e expandir para a Áustria e Suíça é quase nada. É a dobra da primeira página desse livro que você escreve.

IVANETE DA HORA SAMPAIO

Sim, isso é muito delicado, porque a distância é muito grande para as pessoas entenderem esse lugar. Precisa de muita coragem. Você se enxergar dentro de uma discussão decolonial, antirracista, feminista, dentro de uma discussão de respeito à acessibilidade. Você precisa entender e se enxergar, entender qual é o seu lugar. Quem sou eu dentro dessas discussões? Se você não consegue se enxergar dentro dessas discussões, você fica ou no lugar de vítima, ou você isola, apaga e pensa que, não, dessa discussão eu não dou conta. Exemplos: “Eu não dou conta de discutir antirracismo porque tenho pais que sempre foram racistas. Então, não vou brigar com minha família toda por isso”. “Eu não dou conta da discussão feminista porque tenho um marido muito machista. Vou perder meu marido, vou perder todo o resto, meus irmãos são machistas, vou brigar com meus irmãos”. Ou seja, a pessoa tem que estar muito segura de si, de onde está, aonde quer ir com essa discussão e de que forma pode contribuir para esse debate. Sim, a Alemanha se

¹ O princípio DACH trata, em linhas gerais, da inclusão de variantes linguísticas e questões culturais referentes aos países de língua alemã no ensino de alemão. Na sigla, o “D” representa *Deutschland* (Alemanha), o “A” está para Áustria e o “CH” está para a Suíça (*Confoederatio Helvetica*).

abriu, o DAAD² se abriu para as parcerias com outros países que falam alemão. Aí vem a Áustria e a Suíça. Mas a Namíbia também fala alemão. A África do Sul também. A Papua-Nova-Guiné, perto da Austrália, também fala. Não é possível que eu, com quase 60 anos, vou descobrir que na Papua-Nova-Guiné tem uma língua crioula-alemã. Eu vim descobrir isso agora. Então, assim, onde estão essas informações? Temos uma universidade aqui em Augsburg que pesquisa sobre isso há muito tempo, mas eu nunca vi Jena falar sobre isso, ou Heidelberg, universidades por onde eu passei. É um lugar muito confortável quando você diz assim, “não, eu sou antirracista, tenho até uma amiga negra” - essa é uma frase bem tradicional. Bom, essa pessoa só conseguiu chegar até aí. Mais do que isso, ela não vai chegar. E está tudo bem, gente. Essa pessoa não vai chegar, mas, contanto que ela não me prejudique... Porque a questão da prática política é essa: se você não quer participar da luta antirracista, então faça de tudo para que você não prejudique a luta. A gente fala de escorregar no quiabo, que é o seguinte: se a pessoa não enxerga de que forma ela pode ajudar a prática antirracista, ela acaba nos prejudicando, porque ela vai tomar decisões. Quem tá com a caneta na mão é ela, e aí ela não enxerga, vai dar oportunidade para outras pessoas e não vai dar oportunidade para nós, negras. E aí diz “ai, não sabia!” ou “desculpe!”. São desculpas que às vezes são complicadas de aceitar. É nesse sentido. Então, para mim, eu não espero muito, sabe? De que eles vão passar da Alemanha, Áustria, Suíça. Não vão. E quem avançar, ótimo, muito obrigada. É nesse sentido.

PALIMPSESTO

3) Em seus trabalhos, a língua aparece como algo em constante movimento, que entrelaça tempo, espaço e linguagem, dialogando com o conceito de Sankofa. O que esse olhar nos permite enxergar sobre a linguagem de forma geral e o ensino de línguas no Brasil?

IVANETE DA HORA SAMPAIO

Quando eu utilizo a perspectiva Sankofa, uso a representação do pássaro que tem os pés para frente, o corpo para frente e a cabeça para trás. E no bico leva algo, uma esfera, um

² DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) é o serviço alemão de intercâmbio acadêmico. Promove o intercâmbio de estudantes, professores/as e pesquisadores/as, oferece bolsas de estudo e apoia a internacionalização das universidades alemãs.

ovo, uma bola, o mundo. Busquei a definição de Sankofa nas pesquisas de Abdias Nascimento e de Elisa Nascimento, sua esposa, antropólogos e pesquisadores que deram uma contribuição muito grande para o movimento negro no Brasil, principalmente o Abdias Nascimento. Quando falamos de linguagens, de ensino de línguas, precisamos fazer uma retrospectiva. Se a gente pensa, no caso, o ensino de alemão, a gente tem que pensar em como é que essa língua alemã chegou no Brasil. E aí precisamos ir lá pra trás. Comemoramos, no ano passado, 200 anos de imigração alemã. O que significam esses 200 anos? Estou tentando terminar agora um artigo que é justamente sobre qual é o meu olhar como uma mulher negra para esses 200 anos de imigração alemã. Como é que uma pessoa negra enxerga esses 200 anos? Falamos sobre a concepção de língua, da língua em uso. Se você vai ensinar alemão e você parte do princípio que a língua é de quem fala, a língua não tem dono, a língua não é do alemão, do francês, do italiano, do inglês, a língua é de quem fala. O alemão que eu falo é o alemão de Ivanete - se ele vem com sotaque baiano, se ele vem com alguns erros de declinação, se ele vem com uma forma diferente de falar, essa é a forma como Ivanete aprendeu e a forma como Ivanete está falando. E parece que ela está sendo bem entendida, porque senão ela não teria sido requisitada por professores e pesquisadores de universidades na Alemanha para poder falar sobre esses assuntos em alemão. Ou seja, o alemão que Ivanete fala é o alemão dela. Se você vai ensinar alemão, você precisa saber que língua é essa, quem é que fala essa língua, de onde fala. Se você está numa cidade como São Paulo, com um grande número de imigrantes, você olha para o lado, na sua sala de aula, para os bairros onde a universidade está funcionando, e você sabe que existem comunidades de pessoas teuto-brasileiras. Você precisa saber de onde elas vieram, por qual motivo vieram, como vieram, para você tentar entender e respeitar essas línguas, porque são línguas brasileiras, línguas teuto-brasileiras. Como é que a gente está ensinando o *Hochdeutsch* em sala de aula e a gente não sabe que existe o *Plattdeutsch*, que existe o suábico, que existe o *Hunsrückisch*, que existe o pomerano, que também são línguas alemãs? Eu não estou dizendo que se você foi contratado para ensinar alemão, você vai ensinar pomerano. Quero dizer que, para a língua chegar até o aluno, a gente precisa fazer com que essa língua, essa cultura, se torne atraente. No momento que um brasileiro entende que, dentro do Brasil, existem seis línguas alemãs, então essa língua e essa cultura não ficam tão distantes. De que forma esse movimento Sankofa vai influenciar lá na frente no ensino-aprendizagem de uma

língua? Influencia porque preciso saber como essa língua chegou, porque essa língua está me afetando, porque tive interesse em aprendê-la. A gente volta, assim, ao passado. O Brasil é o lugar com as maiores comunidades alemãs de colonos. Em determinada época, os alemães chegam, recebem terras, são apoiados pelo governo e dentro desses espaços existem pessoas escravizadas que não receberam nem um metro quadrado de terra para continuarem cuidando das suas famílias e de si próprias. Dizem que os imigrantes vieram com ferramentas e com tecnologia. Mas quem construiu as pirâmides fomos nós, os algoritmos da IA foram criados pelos africanos. Não podemos mais aceitar os argumentos de que as pessoas escravizadas que estavam aqui no Brasil não sabiam cuidar da terra. Os quilombos estavam aí, e os remanescentes de quilombos, os quilombolas, estão aí para nos provar o contrário. Tudo isso faz parte do ensino-aprendizagem de línguas. A gente não precisa ser especialista em história, em sociologia, antropologia, mas a gente precisa ter um pouco de consciência de que as línguas são faladas por pessoas e essas pessoas têm origem. Quando a gente usa a palavra origem, estamos falando de passado, é Sankofa. É nesse sentido que eu sempre repito nas minhas palestras, nas minhas falas, como estou dizendo para vocês: é importante a gente conhecer presente, passado e futuro. No passado, no Brasil, as línguas teuto-brasileiras chegaram e foram motivos de união e de fortalecimento das pessoas. Mas, nesse mesmo passado, o Estado Novo proibiu que os brasileiros falassem qualquer outra língua adicional. Foi uma perseguição, uma caça às bruxas a quem falava japonês, italiano, alemão, croata, russo. Isso é passado. No presente, estamos em escolas particulares e públicas ensinando a língua alemã. E qual é o futuro dessa aprendizagem? Que a gente transforme esse conhecimento, essa aprendizagem dessa língua em possibilidades e em poder. Essa língua precisa ser acessível a todos. Temos que pensar nessas três dimensões de tempo, espaço e território.

PALIMPSESTO

4) Parecemos estar diante de uma virada decolonial em curso. Nesse sentido, como podemos imaginar o ensino de línguas adicionais por uma perspectiva decolonial? Qual poderia ser a nossa devolutiva decolonial, ou, nos termos de Menezes de Souza, nossa resposta do Sul (Menezes de Souza; Hashiguti, 2021)?

IVANETE DA HORA SAMPAIO

Como eu comentei anteriormente, quando vocês trazem o termo *línguas adicionais*, essa já é uma devolutiva. Falar sobre línguas adicionais é falar sobre uma perspectiva decolonial. Às vezes, depois que termino uma palestra, as pessoas querem uma receita de bolo: como é que a gente faz mesmo para ser decolonial? Eu ouço e me digo: tenha paciência que você é professora... Até o menino que faz pergunta boba, você responde. Mas, como eu falei anteriormente, a distância é muito longa. Se as pessoas não conseguem viajar, não conseguem pegar a velocidade para chegar até a gente... Olhem a tartaruga, ela vai devagar e chega a outro lugar. Mas algumas pessoas, não: elas param no meio do caminho. Você está no Brasil e está dando aula de alemão, como você poderia estar aqui, na Alemanha, também dando aula de alemão. É a aula, é a língua, é o ensino-aprendizagem que você desloca para todos os espaços do mundo. Vou citar um exemplo: saiu um edital para escrever um módulo sobre racismo que faria parte de um curso de formação continuada do Instituto Goethe³. Pensei, vamos lá, vamos formar uma equipe para entrar na concorrência por esse edital. Bom, é o Instituto Goethe, sua central de Munique, é a língua alemã. Vem um edital para falar sobre racismo. Tem que ser com a gente! Então, o que é que eu faço? Formo uma equipe composta por estudantes. Formei uma equipe com mestrandas e mestrandos, doutorandas e doutorandos que estão na linha de frente ensinando alemão. Quem melhor do que essas e esses profissionais que estão na linha de frente, ensinando essa língua e que são pessoas negras? Nesse ponto vem de novo o que vocês me perguntaram antes, sobre a escrita de si. São essas e esses professores que vão construir esse material. Não é dizer que a equipe foi 100% de pessoas negras, não. A gente precisa também de pessoas brancas, pessoas não-negras para esse debate. Senão, vai de novo a perspectiva unilateral. Mas o que é que deslocava a gente? Estávamos em várias dimensões, porque fomos também formados pelo Instituto Goethe, somos suas alunas e seus alunos. Mas estamos fazendo um material para formadores, usado para formar professores e utilizado por esses professores para ensinar alunos. Estávamos em quatro dimensões diferentes. Tínhamos que nos deslocar para esses quatro lugares, pensando na delicadeza que teria a pessoa que fosse usar esse material. Vamos partir do

³ O Instituto Goethe (Goethe-Institut) é o instituto cultural de âmbito internacional da Alemanha. Consta no seu website que promove “o conhecimento da língua alemã no exterior e o intercâmbio cultural internacional” (Goethe-Institut, 2025).

princípio que a pessoa tem conhecimento do assunto? E se for uma pessoa que não tem conhecimento algum do assunto? Mas precisa ser interessante, ou seja, o que estamos trazendo de novidade para que não fique monótono? Eram muitos detalhes, mas conseguimos terminar o material. Isso significa que a Alemanha financiou pesquisadores brasileiros para ensiná-la a lidar com o racismo. Isso é uma devolutiva. Foram vocês, alunos e alunas, que viraram essa chave. Quando eu falo assim, distanciando eu e vocês, é porque vocês são professores em formação na pós-graduação. Vocês ainda não são nem doutores e vocês conseguiram construir esse material! Isso é uma devolutiva. E quando a gente fala de decolonialidade, a gente tem que ter muito cuidado. Estamos falando de um movimento contra-hegemônico, mas ele não precisa ser necessariamente da América do Sul contra o Norte, não. Porque dentro do nosso próprio país, dentro da nossa própria instituição, também temos Norte e Sul. Tivemos uma arranhadura, vamos dizer assim, para escolher essa equipe. As pessoas questionaram: “como assim uma equipe de estudantes, se tem um monte de pesquisadoras que você conhece, um monte de gente importante, famosa, que você pode chamar para construir essa equipe?”. Mas quero dar oportunidade para as pessoas que estão começando, dar visibilidade a essas pessoas que já estão discutindo sobre isso, na base. Essa foi uma devolutiva decolonial em todos os aspectos. Hoje, enquanto espero o “emprego dos sonhos”, estou trabalhando também como professora de educação infantil. E aí vem a minha devolutiva. Quem tá formando a cabeça daquelas crianças de três anos de idade sou eu. Eu adoro criança, eu olho elas nos olhos e passo a minha energia dizendo: “olha, vocês vão ser, lá na frente, as pessoas que vão conviver com os meus filhos e netos e com as outras pessoas negras do Brasil e do mundo. Então, é a partir de mim, a partir do carinho que eu dou a vocês, que a cabeça de vocês vai abrir”. Como uma menininha que constantemente faz a mesma pergunta: “Ivi, por que você é tão marronzinha?”. Eu digo: porque meu pai é preto e minha mãe também. Mas isso não convence ela, porque ela quer saber de onde é que vem essa cor. Na cabeça dessa menininha, alguma coisa já abriu. Então, é outra devolutiva.

PALIMPSESTO

5) O ensino de alemão como língua adicional no Brasil ainda carrega forte marca eurocêntrica, centrada na branquitude. Na sua pesquisa, por outro lado você propõe uma

educação linguística afrocentrada e intercultural crítica. Na sua experiência, quais práticas pedagógicas movimentam-se nessa direção? Quais funciona(ra)m e quais não?

IVANETE DA HORA SAMPAIO

Como dito anteriormente, influenciou-me a equipe da Linguística Aplicada do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (ILUFBA) na turma da pós-graduação, o professor Sávio Siqueira, a professora Marcia Paraquett, a professora Edleise Mendes, que foi minha orientadora do doutorado, a professora Ana Lúcia Silva Souza e o professor Henrique Freitas, que são do Programa de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras/UFBA. Essas pessoas me ensinaram e me orientaram. Daí fui abrindo mais a minha mente para essa educação linguística crítica, que inclusive é uma linha de pesquisa ou mesmo uma temática muito forte nas pesquisas da professora Edleise Mendes. Desde os primeiros semestres da pós-graduação, no doutorado, a gente vem discutindo esses termos, artigos e pesquisas com ela, em suas disciplinas, no grupo de pesquisa LINCE (Núcleo de Estudos em Língua, Cultura e Ensino/UFBA), do qual eu faço parte também. A maioria dos pesquisadores do LINCE vêm do PLE (Português como Língua Estrangeira), mas a gente também tem pesquisas em outras áreas, no inglês, no espanhol, e eu no alemão. Justamente como a professora Edleise trouxe esse termo da interculturalidade para área de Linguística Aplicada e em um dos seus últimos artigos (Mendes, 2022), no livro organizado pela professora Cristiane Landulfo, sobre a educação linguística crítica, eu trouxe também essa perspectiva para minha tese a partir das discussões conduzidas pela Catherine Walsh. Porque não é simplesmente discutir diferente culturas, não é comparar culturas. A interculturalidade é esse movimento em que a gente aprende com o outro e a gente traz essas discussões para as questões de gênero, de raça; a gente traz essas questões para o lado social e para o lado político. Assim, tentamos fazer esse movimento de discutir a relação entre culturas, fazendo-o também um movimento de integração, de não-exclusão. É um movimento político também. A forma que eu tenho visto de isso ser possível (inclusive, por isso falei anteriormente que tenho tentando trazer essa discussão para a Germanística) é que eu vi e vejo exemplos práticos de como isso funciona. Por exemplo, a professora Alyxandra Gomes da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) faz esse trabalho na graduação com os alunos dela de inglês há muitos anos. Tinha cursos também que ela apoiava na internet através

do Instagram, o *Afro Class Collective*. A professora Kelly Barros faz um trabalho muito bom na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) também na área do inglês; trabalha lá com regiões quilombolas. A professora Joelma Santos, que é professora do IFBA e foi organizadora do livro *Black Matters matter* (2022), do qual eu sou também uma das autoras. Ela faz esse trabalho do Inglês com Raça já há muitos anos com seus alunos do Ensino Médio do Instituto Federal da Bahia em Simões Filho. A professora Ayala Tude tem o curso também de inglês afrocentrado pela internet, pelo Instagram. A professora Cristiane Landulfo (UFBA) publicou um livro com suas alunas, suas orientandas, sobre o italiano a partir do norte da África e o italiano negro, com autoras negras na própria Itália (Landulfo, 2024). A professora Deise Viana, que trabalha com espanhol a partir da América do Sul, também no Instituto Federal da Bahia (IFBA), com alunos da educação básica. Então, assim, são exemplos práticos que já funcionam há alguns anos. O próprio portal PPPL (Portal do Professor de Português Língua Estrangeira⁴) é gratuito, está na internet e tem muitos professores, do mundo todo, de países que trabalham com a língua portuguesa. Eles sobem suas unidades didáticas nesse portal e elas ficam acessíveis para todo mundo. É um portal muito bem organizado que pensa nessa relação de professores de países diferentes, de culturas diferentes, estarem centrados no mesmo objetivo: a difusão da língua portuguesa. Então, são exemplos práticos e exemplos que já existem há muitos anos. Hoje, a gente usa a palavra *devolutiva decolonial*, a gente usa decolonialidade, interculturalidade, porque a área da gente é uma área que adora criar expressões, mas esse movimento, essas atitudes, elas vêm muito antes dessas discussões do giro decolonial. O Paulo Freire já fazia esse giro há muito tempo, a Lélia González também, a Sueli Carneiro também. Essas são pessoas que já vêm nesse giro e nesse movimento há muitos anos, sem serem intitulados de interculturais e decoloniais, mas se é para usar o termo hoje, então eu vou usar, sim, porque se eu não usar esse termo como uma mulher negra, eu vou permitir que o branco use, passe a ser dono e queira falar sobre mim e de mim a partir desse termo, e isso a gente hoje não aceita mais.

⁴ Disponível em <https://ppple.org/>.

PALIMPSESTO

6) O ensino de alemão por uma perspectiva decolonial reivindica um olhar mais situado e culturalmente sensível, atento às interseccionalidades locais de raça, gênero, sexualidade e classe. Por outro lado, estabelece também relações interculturais a nível global com o alemão, e os demais países de língua alemã, e onde quer que a língua seja aprendida e falada. Como você enxerga essas relações locais e de que forma se articula com a decolonialidade?

IVANETE DA HORA SAMPAIO

A gente falou um pouco, anteriormente, sobre o DACH. Então, eu só vou ampliar um pouco mais essa discussão, porque nós estamos falando sobre uma perspectiva decolonial. Vamos falar de uma forma local, vamos falar do alemão falado em outros países. Não vou me limitar à Áustria e à Suíça. Eu vou para a África do Sul, onde a gente tem alguns grupos que continuam falando a língua alemã. Vou me reportar para a Namíbia, que foi um país com história colonial com a Alemanha. É uma história muito brutal e muito triste, onde as tropas alemãs exterminaram alguns grupos étnicos na Namíbia. Mas hoje você encontra lá comunidades que falam a língua alemã. Vou também trazer o Quênia, em Nairóbi. Lá em grupos que também falam a língua alemã. E tem a história da Papua Nova Guiné, como eu falei anteriormente, na qual missionários alemães foram para lá. As crianças que foram “educadas” por esses missionários misturaram seus próprios idiomas com o alemão levado pelos missionários. Isso se tornou uma espécie de *pidgin*, uma espécie de língua crioula. É a única língua crioula alemã, essa língua falada nessa região. Temos pesquisadores da Universidade de Augsburg com artigos e publicações falando sobre essa língua crioula. Então, quando a gente for falar de um deslocamento do alemão da Alemanha, a gente vai para essas pessoas, vai considerar esses outros territórios. E mesmo dentro da própria Alemanha, hoje, por enxergar que o alemão é uma língua pluricêntrica, a gente já está fazendo esse giro decolonial. Estamos fazendo esse movimento porque, se você diz que o alemão não está centrado apenas na Alemanha, ele vai sair dos muros da Alemanha para ir para outros lugares e esses outros lugares não serão apenas a Suíça e a Áustria. Isso é que é fazer um deslocamento dessa língua, é fazer esse movimento rumo ao local.

PALIMPSESTO

7) Quando você diz Norte e Sul ou os muitos “Nortes” e “Suis” que existem, podemos também pensar nessa discussão que você está trazendo para a própria Alemanha. Escuta-se isso: essa pessoa fala alemão, mas não fala *Hochdeutsch* (alemão padrão), ela fala um “dialeto”. A própria designação *dialeto* já é excludente, como se aquilo que essas pessoas falam dentro da Alemanha não fosse uma língua, fosse menos complexo do que uma língua. O cidadão alemão pode verificar essa discriminação dentro do seu próprio território e isso pode ser uma chave também para ele começar a entender as questões aqui trazidas. Não precisa ir longe, à Namíbia, o que talvez seja esperar muito.

IVANETE DA HORA SAMPAIO

Exato, quando proferi certa vez palestra para alunos em Jena, na Alemanha, a princípio, as pessoas alemãs que estavam ali naquela sala eram todas “de fato” alemãs, todas falavam alemão. Depois, quando comecei a falar sobre esses deslocamentos e a importância de entender esse Sankofa, a importância de valorizar a origem, aí eles começaram a tomar fôlego e coragem para dizer qual era a língua que se falava dentro de casa. Lembro que houve um depoimento de uma menina que disse que o irmão falava ainda a língua dos avós com os pais, mas ela, na geração depois, não falava mais. Acho isso triste, não tem nada a ver com conservadorismo e nacionalismo, mas são nossas histórias. É importante que a geração posterior não deixe isso fugir, porque a língua só é viva enquanto é falada. E uma língua morre, sim. A língua morre porque seus falantes morrem e porque outros falantes não deram mais importância para ela. Eu acho que depois daquele dia ela deve ter repensado se ela vai voltar a falar com os avós.

PALIMPSESTO

8) Quais mudanças você considera urgentes na formação docente em línguas e quais horizontes decoloniais você vislumbra para o futuro da educação linguística no Brasil?

IVANETE DA HORA SAMPAIO

Para o futuro da educação linguística no Brasil, acho que o mais importante ou um pontapé inicial é apoiar as políticas públicas para políticas linguísticas. A gente precisa fazer com que o MEC entenda e que os políticos entendam que o ensino de línguas precisa

ser urgente e acessível nos espaços das escolas públicas. Aqui, a discussão precisa ir adiante, independente de ser língua estrangeira, L2, língua-mãe, língua adicional, o que for, não importa. Porque tem situações em que vão ser línguas estrangeiras, tem situação em que vamos ter línguas adicionais, porque a gente tem o fato de o Brasil ser muito plural. Temos mais de 200 línguas indígenas. Elas são acessíveis a poucas pessoas. Muitas dessas línguas indígenas já morreram por falta de falantes. Precisamos ter uma política linguística mais fortalecida. Esse é o meu desejo para a educação linguística no Brasil, para que ela dê uma guinada: que as políticas públicas para políticas linguísticas sejam mais apoiadas, recebam mais verbas. Precisa ser uma política de governo, precisa ser lei. Não é só “Fica espanhol!”, não é só inglês como língua “estrangeira” nas escolas. Temos escolas públicas em regiões de fronteiras com os países da América do Sul em que hoje não tem nem aula de espanhol mais. Além disso, há as línguas locais, ou seja, as línguas indígenas locais. Para a formação docente, creio que as universidades que trabalham com formação de professores já estão fazendo esse movimento, se abrindo, mas a gente ainda tem muitos e muitas professores que, na prática, ainda não conseguem fazer esse deslocamento decolonial. Sobre os professores, penso na forma simbólica da chegada do presidente Lula e Janja no Planalto: o presidente subiu a rampa com várias representações do Brasil, desde pessoas deficientes, pessoas indígenas, catadores de lixo. Foram várias representações que subiram a rampa com o presidente. Eu só dou o recado, às minhas colegas, aos meus colegas, às universidades: é hora de descer da rampa e está na hora de entregar a caneta, sabe? Isso não vai diminuir ninguém, não vai tirar poder de ninguém, sem medo de ser feliz. Os protagonistas e as protagonistas dessa história são os nossos alunos e os nossos colegas que estão entrando na academia agora e que ainda encontram muita resistência. Racismo adoece tanto preto quanto branco. Então, como o racismo adoece as pessoas negras e adoece as pessoas brancas, a gente tem que procurar uma forma de trabalhar junto de maneira pacífica. Se eu estou dentro de uma dada universidade, eu quero que essa universidade cresça, então é branco e preto trabalhando junto. Não tem outra forma. Meu desejo para a formação de professores é esse, que o corpo docente da universidade entenda que está na hora de descer da rampa e está na hora de passar a caneta.

PALIMPSESTO

9) Você gostaria de acrescentar alguma coisa?

IVANETE DA HORA SAMPAIO

Quero dizer que achei as perguntas bem interseccionais. Isso também me deixa confortável, é tudo muito positivo. Porque existe sempre uma tendência, por eu ser uma mulher negra, de que eu tenha que falar sempre sobre racismo. Nessa questão de falar sempre sobre racismo, as pessoas esquecem que eu sou professora de alemão. Eu sou uma doutora em Linguística Aplicada, ou seja, em língua e cultura. Eu não sou professora de assuntos negros, não sou doutora em questões raciais. Portanto, não me reduzam a falar apenas sobre raça por eu ser negra, ou sobre gênero, porque eu sou mulher. Eu sou muito mais do que isso. Então, gostei que vocês fizeram as perguntas dessa forma, porque essas perguntas me deixaram mais à vontade para trazer tanto o tema de raça, quanto de gênero, em uma interseccionalidade da forma como eu quisesse. E isso foi respeitoso.

REFERÊNCIAS

EVARISTO, Conceição. A Escrivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabela Rosado (Orgs.) *Escrivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*, Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

GOETHE-INSTITUT. Quem somos. *Goethe-Institut Brasil*, 2025. Disponível em: <https://www.goethe.de/ins/br/pt/ueb.html>. Acesso em: 15 set. 2025.

LANDULFO, Cristiane. *Afroitalianæ. Corso di lingua italiana in prospettiva decoloniale*. Pedro & João Editores, 2024. ISBN 978-65-265-1513-6. E-book.

MENDES, Edleise. Educação linguística intercultural. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (orgs.). *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 123-133.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T.; HASHIGUTI, Simone T. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. *Polifonia*, v. 29, n. 53, p. 149-177, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/14865>. Acesso em: 1 set. 2024.

SANTOS, Joelma (Org.). *Black Matters Matter*. 1. ed., Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba), 2022. ISBN 978-65-5630-453-3.

Ivanete Sampaio da Hora: Doutora em Língua e Cultura pelo Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras (PPGLinC/ILUFBA), na área de Linguística Aplicada, como bolsista CAPES. Realizou doutorado-sanduíche no Leibniz-Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft (ZAS), em Berlim, e é mestre em Pedagogia pela Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU), Alemanha. É graduada em Letras Vernáculas com Inglês e em Educação Física (Universidade Católica do Salvador), com especialização em Ensino Universitário (Faculdade de Educação da Bahia - Olga Mettig). Atuou como professora de alemão no Instituto Cultural Brasil-Alemanha/Goethe-Institut Salvador e como professora substituta de alemão no Instituto de Letras da UFBA. Integra a Associação de Pesquisadores Negros da Bahia (APNB), a Rede de Pesquisadores Negres de Estudos da Linguagem (REPENSE) e os grupos de pesquisa LINCE (Núcleo de Estudos em Língua, Cultura e Ensino/UFBA) e GEPELAB (Grupo de Estudos e Pesquisa de Ensino de Língua Alemã no e do Brasil/UFSC). ivanetedahora@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-4604-4776>

José Mauro Ferreira Pinheiro: Doutorando e mestre em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e graduado em Letras: Português/Inglês pela UFRJ. Foi professor substituto de alemão na UFRJ e aluno visitante na Friedrich-Schiller-Universität Jena, como bolsista do DAAD. Pesquisa ensino de alemão como língua adicional, metáforas, comunicação digital e elaboração de materiais didáticos em perspectiva decolonial. Integra o Núcleo de Estudos Língua(gem) em Uso e Cognição (NELUC/UERJ) e colabora no grupo FLinkUS (Forschendes Lernen zum Sprachsensiblen Fachunterricht in Kollaborativen Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen) da FSU-Jena. maurorodaviva@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0003-1087-6551>

Laura Fraga Maia: Mestranda em Linguística Aplicada no PIPGLA/UFRJ e graduada em Letras: Português-Alemão pela mesma universidade. Pesquisa decolonialidade no ensino-aprendizagem de línguas adicionais, com foco na elaboração local de materiais didáticos. Leciona no Colégio Cruzeiro Centro, além de colaborar em projetos da APA-Rio (Associação de Professores de Alemão do Rio de Janeiro) / BraDLV e do DAAD. fragamaia@letras.ufrj.br | <https://orcid.org/0009-0006-1400-3714>

Teaching additional languages in Brazil: Ivanete da Hora on answering back from the South

Ivanete da Hora Sampaio

Interviewers:

José Mauro Ferreira Pinheiro (UERJ)

Laura Fraga Maia (UFRJ)

PALIMPSESTO

1) Conceição Evaristo's concept of *escrevivência* (Evaristo, 2020) runs through your research. How can writing about oneself become an epistemological and political practice in the field of teaching and learning additional languages? What relationships between subjectivity and research have been established in your career as a Black woman and research professor in this field?

IVANETE DA HORA SAMPAIO

To begin with, I would like to congratulate you on the term *additional languages*, because I understand from your question that you are also part of this decolonial opening movement and that additional languages are part of these discussions. Since we want to turn the corner, let's look at the issue of *foreign* languages: foreign to whom, after all? Starting our conversation with a discussion about additional languages is already a decolonial movement that we are undertaking, based on the things that interest us and our territory. It starts there. When you talk about additional languages, I think of the people who are discussing this in Critical Applied Linguistics - I am part of this field, I graduated from the Federal University of Bahia (UFBA) and I'm part of the Applied Linguistics group. I identified with Critical Applied Linguistics, which has brought about a whole movement of discussion on racial issues. This movement, these groups, these people, when they start discussing racial issues, they discuss them based on their own experiences. And what are the black experiences that Conceição Evaristo synthesized with *escrevivência*? Mainly because I am a black woman, it is Conceição Evaristo's *escrevivências* that translate my feeling of being in certain spaces, in different spaces.

Getting to this point of writing about myself was not an easy path, because I entered academia at a very young age. I have a degree in Language Arts, I studied English and Physical Education. I graduated at the Catholic University, then I went to do my master's degree here in Germany, then I went back to Brazil and did my doctorate. These universities shaped me, but they did so within a space of very linear ways of thinking.. In order for me to break out of that space and be able to talk a little about myself, about my journey, there was a lot of pain, a lot of setbacks, a lot of discrimination. Being in that space, I grew stronger through my peers, my friends, my students, my colleagues, my family. When I started my doctorate, I immediately thought about incorporating all these discussions into the teaching of German. As I always say in my lectures, I was part of these Applied Linguistics groups, I saw people discussing Spanish from South America, French from French-speaking countries, English from Nigeria, India, the Caribbean. So, I had already been thinking: if these people are shifting these so-called hegemonic languages to our side, to reflect on them from other spaces, what about the German language? Who is talking about the German language outside of Germany, Austria, and Switzerland? How are they talking about it, from whose perspective, based on what? I was curious about this and started to look into it. For my dissertation proposal, I came up with the initial idea for my doctoral thesis project to discuss these issues in the training of German teachers. It was my idea, because my advisor, Professor Edleise Mendes, and later my co-advisor, Professor Terezinha Oliveira Santos, are part of the teacher training field. I thought that my research, my project that would become a thesis, would also involve creating a teaching unit, conducting workshops, and forming groups with teachers. However, I had two issues: first was the pandemic, which made it impossible for me to conduct interviews and carry out this research with the teachers. When the pandemic arrived, I was already waiting for a response from the ethics committee to hold a workshop, observe classes and interview teachers. But when the pandemic hit, I didn't have the courage to ask any teachers to be my research subjects and answer my questionnaires. It was a long and painful period, with many losses, and our teachers—my colleagues—were under immense emotional and psychological strain. It was extremely difficult. I simply didn't have the opportunity to do this work directly with the teachers.

In my thesis proposal, when the examination board read the very first pages of my thesis, they were unanimous in saying: “Look, from your career, from the lectures you've given, from your publication, it's clear that it would be much more important for people who are in college, for people who are interested in becoming German teachers, that they would learn about your story and that this story would serve as inspiration, as motivation for them to realize that it is possible”. I took this to my heart, and I was distressed for several months. How could my life, my journey, become a doctoral thesis? No. We fall into self-sabotage, into a lack of self-esteem, we fall into all these boxes that society has always put us in, and when I say put us in, I mean in the place of Black women. I myself didn't value myself and didn't think it was possible to turn my journey into a thesis. I resisted this possibility for many months, and it was difficult for me to embrace this position and truly begin writing from my own perspective. So it took a lot of therapy, *babalorixá*, *yalorixá*, all the saints, all the Buddhas, all kinds of positive energy. I do thank all of that in my thesis, because there were people from different religions praying for me and giving me strength to believe that this power of writing about oneself was writing about *myself*. I thought: if I'm going to write about myself, if I'm going to talk about my entire journey so far, then I have to seek out my peers, because I don't want it to simply look like a diary. I really had to incorporate it: I am an academic preparing a thesis to become a doctor. Academia is not prepared to receive me, but I have to prepare myself for it to accept me. These are two different things. As much as we want to think about subjectivity, about a turning point, we need to have tools. We need to have weapons, so to speak. I looked into epistemology, into science, to those who were already discussing all of that, people who could be my “delegates”. That's why Conceição Evaristo was there with me the whole time, by my side. I sought out Aldri Anunciação, who is a playwright, a film and theater director. With him, I brought elements of theater so that I could use them in my text, not in a dystopian way, because my trajectory is not a dystopia, my trajectory is a reality. I wanted to flip the switch in the tradition of academia in a consistent, conscious, and epistemological way. I sought out contributions from research on biography, narratives, and autobiography, for example, within this book organized by Professor Ronaldo Corrêa Gomes Júnior (UFMG). I sought out Professor Aparecida de Jesus Ferreira, now retired,

a professor at the University of Ponta Grossa. I realized that her research resonated a lot with me, because Professor Aparecida bases her work on Critical Race Theory, which originated in the United States in the field of Law and which came to translate all this black epistemology, came to show that the stories brought by people Black women are indeed part of science. They are part of everyday life and also bring knowledge. We have to learn how to make these stories visible. Professor Aparecida Ferreira studied all these theorists and brings the discussion of Critical Racial Literacy to us in Brazil. It was this kind of literacy (*letramento*) and this researcher that also accompanied me on my journey to complete my doctorate. Bringing this writing about oneself to our field of teaching, undergraduate studies, and critical linguistic education, it speaks of the place of someone who built her life as a girl who dreamed of being a teacher. Being a teacher came naturally to me because I had liked it since childhood. Academia shaped me, but I managed, in a spiral movement, to go around in several circles. I won't say it was the last circle because I always like to learn, but in this last circle, which was completing my doctorate, I made sure the South would answer back. This answer happened by saying to academia: look, you tried to shape me, but I am the one shaping you, because my thesis was an autobiographical narrative, talking about science, talking about teacher training, criticizing the whole process inside and outside academia. It wasn't simply destructive criticism, because criticizing is not destroying anyone. Criticizing is showing that you understand and know what you're talking about and are looking for change and improvement. I was very respectful in my thesis and very specific about several things. I talk about how academia managed to shaped me and what I managed to achieve in academia. That is why writing about oneself is important for our process, because we are training teachers who will influence other people. These people need to be sensitive and understand that every student who comes into our classroom comes with a treasure trove of knowledge. This knowledge needs to be respected. It can be adapted or made adaptable to many academic rules that we sometimes have to wait a long time to change. But it should not be erased or made invisible. That was my contribution to autobiographical writing, and that is how I understand it for academic work.

PALIMPSESTO

2) You mention having observed discussions about including other speakers in the context of teaching additional languages. But, in the case of German, this movement was lacking. This makes me think a lot about the fact that German researchers speak very fondly of the so-called *DACH-Prinzip*¹ (IDV, 2013). For them, the great contribution they were making was to shift the focus away from German in Germany and include Austria and Switzerland. But looking at your career, leaving Germany and expanding to Austria and Switzerland is nothing. It's the fold on the first page of the book you write.

IVANETE DA HORA SAMPAIO

This is a delicate issue, because the gap is too wide for people to grasp this position. It takes a lot of courage. You see yourself within a decolonial, anti-racist, feminist discussion, within a discussion about accessibility. You need to understand yourself and recognize where you belong. Who am I within these discussions? If you can't see yourself within these discussions, you either remain in the role of victim, or you isolate yourself, shut down, and think, no, I can't handle this discussion. I can't discuss anti-racism because my parents have always been racist. So, I'm not going to fight with my whole family over this. I can't handle the feminist discussion because I have a very sexist husband. I'll lose my husband, I'll lose everything else, my brothers are sexist, I'll fight with my brothers. In other words, you have to be very sure of yourself, of where you are, where you want to go with this discussion, and how you can contribute to this debate. Yes, Germany has opened up, the DAAD² has opened up to partnerships with other German-speaking countries. Then there's Austria and Switzerland. But Namibia also speaks German. South Africa as well. Papua New Guinea, near Australia, also speaks German. It's not possible that I, at almost 60 years old, am just now discovering that Papua New Guinea has a

¹ The DACH principle broadly refers to the inclusion of linguistic variants and cultural issues relating to German-speaking countries in German language teaching. In the acronym, “D” stands for *Deutschland* (Germany), “A” stands for Austria, and “CH” stands for Switzerland (*Confoederatio Helvetica*).

² DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) is the German academic exchange service. It promotes the exchange of students, teachers, and researchers, offers scholarships, and supports the internationalization of German universities.

German-based creole language. I just found out about it now. So, where is this information? We have a university here in Augsburg that has been researching this for a long time, but I've never heard Jena talk about it, or Heidelberg, those are universities I've been to. It's a very comfortable place when you say, no, I'm anti-racist, I even have a Black friend — that's a very traditional phrase. Well, that person only managed to get that far. They won't get any further than that. And that's fine. That person won't get any further, but as long as they don't harm me... Because that's the thing with politic practices: if you don't want to participate in the anti-racist struggle, then do everything you can to not harm the struggle. We talk about “chickening out”, which is this: if a person doesn't see how they can help the anti-racist practice, they end up harming us, because they will end up making decisions. They are the ones with the pen in their hand, and if they don't see it, they will give opportunities to other people and not to us, Black women. And then they say, "Oh, I didn't know!" or "I'm sorry!" These excuses are sometimes difficult to accept. That's how I see it. So, for me, I don't expect much, you know? That they'll move beyond Germany, Austria, Switzerland. They won't. And whoever moves forward, great, thank you very much. That's how I see it.

PALIMPSESTO

3) In your work, language appears as something in constant motion, intertwining time, space, and language, dialoguing with the concept of Sankofa. What does this perspective allow us to see about language in general and language teaching in Brazil?

IVANETE DA HORA SAMPAIO

When I use the Sankofa perspective, I use the representation of the bird with its feet and body facing forward, but its head turned backward. And in its beak it carries something, a sphere, an egg, a ball, the world. I sought the definition of Sankofa in the research of Abdias Nascimento and Elisa Nascimento, his wife, anthropologists and researchers who made a huge contribution to the Black movement in Brazil, especially Abdias Nascimento. When we talk about languages, about language teaching, we need to take a look back. If we think, in this case, about German teaching, we have to think about how

the German language arrived in Brazil. And then we need to go back. Last year, we celebrated 200 years of German immigration. What do these 200 years mean? I am currently trying to finish an article that is precisely about my perspective as a Black woman on these 200 years of German immigration. How does a Black person see these 200 years? We are talking about the concept of language, of language in use. If you are going to teach German and you start from the principle that language belongs to those who speak it, that language has no owner, that language doesn't belong to the Germans, the French, the Italians, or the English, language belongs to those who speak it. The German I speak is my German - wheter it comes with a accent from Bahia, some declension errors and a different way of speaking, that's the way Ivanete learned it and the way Ivanete speaks. And it seems that she is being well understood, because otherwise she would not have been requested by professors and researchers at universities in Germany to be able to talk about these subjects in German. In other words, the German that Ivanete speaks is *her* German. If you are going to teach German, you need to know what language it's that, who speaks it, and where they speak it. If you are in a city like São Paulo, with a large number of immigrants, you look around your classroom, at the neighborhoods where the university is located, and you know that there are communities of German-Brazilian people. You need to know where they came from, why they came, how they came, so that you can try to understand and respect these languages, because they are Brazilian languages, German-Brazilian languages. How can we be teaching *Hochdeutsch* (Standard German) in the classroom and not know that there is *Plattdeutsch*, that there is Swabian, that there is *Hunsrückisch*, that there is Pomeranian, which are also German languages? I'm not saying that if you were hired to teach German, you should teach Pomeranian. I mean that, for the language to reach the student, we need to make that language, that culture, attractive. When a Brazilian understands that there are six German languages within Brazil, then that language and its culture are not so distant. How will this Sankofa movement influence language teaching and learning in the future? It influences us because I need to know how this language arrived, why this language is affecting me, why I was interested in learning it. We thus return to the past. Brazil is the place with the largest German settler communities. At a certain point in time, the Germans

arrived, received land, were supported by the government, and within these spaces there were enslaved people who did not receive a single square meter of land to continue caring for their families and themselves. They say that immigrants came with tools and technology. But we were the ones who built the pyramids, and AI algorithms were created by Africans. We can no longer accept claims that the enslaved people in Brazil lacked knowledge of how to cultivate the land. The *quilombos* were there, and the remnants of *quilombos*, the *quilombolas*, are there to prove us wrong. All of this is part of language teaching and learning. We don't need to be experts in history, sociology, or anthropology, but we do need to be somewhat aware that languages are spoken by people and that these people have origins. When we use the word *origin*, we are talking about the past, that's Sankofa. It's in this sense that I always repeat in my lectures, in my speeches, as I am saying to you: it's important for us to know the present, the past, and the future. In the past, in Brazil, Teuto-Brazilian immigrants arrived and their languages became a source of unity and strength for the people. But in that same past, the *Estado Novo* regime prohibited Brazilians from speaking any other language. It was persecution, a witch hunt against those who spoke Japanese, Italian, German, Croatian, or Russian. That is in the past. In the present, we are teaching German in private and public schools. And what is the future of this? That we transform this knowledge, this language learning and teaching, into possibilities and power. This language needs to be accessible to everyone. We have to think about these three dimensions of time, space, and territory.

PALIMPSESTO

4) We seem to be facing an ongoing decolonial shift. In this sense, how can we imagine teaching additional languages from a decolonial perspective? What could be our decolonial response, or, in the words of Menezes de Souza, our answer from the South?

IVANETE DA HORA SAMPAIO

As I mentioned earlier, when you bring up the term "*additional languages*," this is the south answering back. Talking about additional languages is talking about a decolonial perspective. Sometimes, after I hold a lecture, people expect a recipe for success: 'How

exactly do we become decolonial? I listen and say to myself: be patient, you're a teacher... Even when a child asks a silly question, you answer it. But, as I said earlier, the distance is too great. If people can't travel with us, if they can't pick up the speed to get to us... Look at the turtle: it moves slowly, but it still gets somewhere. But some people don't: they stop halfway. You are in Brazil teaching German, just as you could be here in Germany also teaching German. It's the class, it's the language, it's the teaching and learning that you take to all corners of the world. Let me give you an example: a call for proposals was issued to write a teaching module on racism that would be part of a continuing education course at the Goethe Institute³. I thought, let's go, let's form a team to compete for this call for proposals. Well, it's the Goethe Institute, their headquarters in Munich, it's the German language. There's a call for proposals to talk about racism. It has to be us! So what do I do? I form a team of students. I formed a team with master's and doctoral students who are on the frontlines teaching German. Who better than these frontline professionals - Black teachers of the language - to develop such material? This brings us back to what you asked me earlier, about writing about oneself. Those are the teachers who will develop this material. That's not to say that the team was 100% made up of Black people. We also need white people, non-Black people for this debate. Otherwise, we risk falling into yet another one-sided perspective. But what was it that displaced us? We were acting in several dimensions, because we were also trained by the Goethe Institute; we are its students. But we had to create material for teacher trainers, used to train teachers and used by those very teachers to teach students. We had to think in four different dimensions. We had to move to these four places, thinking about the sensitivity that the person who would use this material would have. Should we assume that the person already has some knowledge of the subject? What if it's a person who has no knowledge of the subject? But it needs to be something interesting, that is, what are we bringing into the material that is new so that it's not monotonous? There were many

³ The Goethe-Institut is Germany's international cultural institute. According to its website, it promotes "knowledge of the German language abroad and international cultural exchange" (Goethe-Institut, 2025).

details, but we managed to finish the material. This means that Germany financed Brazilian researchers to teach them how to deal with racism. This is a response. You were the ones who turned that key. When I say that, distancing myself from you, it's because you are teachers in training in graduate school. You are not even doctors yet, and you managed to put this material together! That's a response. And when we talk about decoloniality, we have to be very careful. We are talking about a counter-hegemonic movement, but it does not necessarily have to be South America against the North. Because even within our own country, within our own institutions, there are Norths and Souths. We had a bit of a struggle, let's say, to choose this team. People asked, "What do you mean, a team of students, when there are so many researchers you know, so many important, famous people you could call on to build this team?" But I wanted to give opportunities to people who are just starting out, to give visibility to those who are already discussing this at the grassroots level. This was a decolonial response in every respect. Today, while I wait for my "dream job," I am also working as a preschool teacher. And here comes my response. I am the one shaping the minds of those three-year-old children. I love children, I look them in the eyes and pass on my energy by saying: "Look, you are going to be the people who will live with my children and grandchildren and other Black people in the future." in Brazil and around the world. So, it is through me, through the affection I give you, that your minds will open up." Like the little girl who keeps asking me: 'Ivi, why is your skin so brown?'. I say: because my father is Black and my mother is too. But that doesn't convince her, because she wants to know where that color comes from. Something has already opened up in this little girl's mind. So, it's another response.

PALIMPSESTO

5) The teaching of German as an additional language in Brazil still carries a strong Eurocentric mark, centered on whiteness. In your research, on the other hand, you propose an Afrocentric and critically intercultural language education. In your experience, what pedagogical practices move in this direction? Which ones work(ed) and which ones don't?

IVANETE DA HORA SAMPAIO

As mentioned earlier, I was influenced by the Applied Linguistics team at the Federal University of Bahia's Institute of Letters (ILUFBA) in my graduate class, Professor Sávio Siqueira, Professor Marcia Paraquett, Professor Edleise Mendes, who was my doctoral advisor, Professor Ana Lúcia Silva Souza, and Professor Henrique Freitas, who are part of the Professional Master's Program in Letters - ProfLetras/UFBA. These people taught and guided me. From there, I opened my mind to this critical linguistic education, which is also a line of research or even a very strong theme in Professor Edleise Mendes' research. Since the first semesters of graduate school, in the doctoral program, we have been discussing these terms with her, in her classes, in the LINCE research group (Center for Studies in Language, Culture, and Teaching/UFBA), of which I am also a member. Most LINCE researchers come from PLE (Portuguese as a Foreign Language), but we also have research in other areas, in English, Spanish, and in German with my work. Just as Professor Edleise brought this term of interculturality to the field of Applied Linguistics and in one of her latest articles (Mendes, 2022), in the book organized by Professor Cristiane Landulfo on critical language education, I also brought this perspective to my thesis based on the discussions led by Catherine Walsh. Because it's not simply a matter of discussing different cultures, it's not a matter of comparing cultures. Interculturality is a movement of learning from one another, extending these discussions to issues of gender and race, and to the broader social and political spheres. Thus, we try to discuss the relationship between cultures, making it also a movement of integration, of non-exclusion. It's a political movement. The way I have seen this being possible (which is why I mentioned earlier that I have been trying to bring this discussion to German studies) is that I have seen and continue to see practical examples of how it works. For example, Professor Alyxandra Gomes from the State University of Bahia (UNEB) has been doing this work with her English students for many years. She also shared courses on the internet through Instagram, with the *Afro Class Collective*. Professor Kelly Barros does very good work at the Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB) also in the area of English; she works there with *quilombola* regions. Professor Joelma Santos, who is a professor at IFBA and was the organizer of the book *Black Matters Matter* (2022), of which I am also one of the authors. She has been doing

this work with English and Race for many years with her high school students at the Federal Institute of Bahia in Simões Filho. Professor Ayala Tude also has an Afrocentric English course on the internet, on Instagram. Professor Cristiane Landulfo (UFBA) published a book with her students, her advisees, on Italian from North Africa and Black Italian, with Black authors in Italy itself (Landulfo, 2024). Professor Deise Viana, who works with Spanish from South America, also at the Federal Institute of Bahia (IFBA), with elementary school students. So, these are practical examples that have been working for a few years now. The PPPL portal⁴ (Portal do Professor de Português Língua Estrangeira), for example, is free, available on the internet, and has many teachers from all over the world, from different countries that work with the Portuguese language. They upload their teaching units to this portal, and they are accessible to everyone. It is a very well-organized portal that considers the relationship between teachers from different countries and different cultures who are focused on the same goal: the dissemination of the Portuguese language. So, these are practical examples that have been around for many years. Today, we use the word *decolonial response* or *answer*, we use *decoloniality*, *interculturality*, since our field loves to coin new expressions, but this movement, these attitudes, they came long before these discussions of the *decolonial turn*. Paulo Freire had already been doing this for a long time, as had Lélia González and Sueli Carneiro. These are people who have been involved in this movement for many years, without being labeled as *intercultural* and *decolonial*. But if this is the term in use today, I will embrace it. If I, as a Black woman, don't use it, I leave space for white people to appropriate it and then speak about me through it, and we no longer accept that..

PALIMPSESTO

6) Teaching German from a decolonial perspective calls for a more situated and culturally sensitive approach, attentive to local intersections of race, gender, sexuality, and class. On the other hand, it also establishes intercultural relations at a global level with German and other German-speaking countries, and wherever the language is learned and spoken.

⁴ Available at <https://ppple.org/>.

How do you see these local relations and how do they relate to decoloniality?

IVANETE DA HORA SAMPAIO

We talked a little bit earlier about *DACH*. So, I'm just going to expand on that discussion a little bit more, because we're talking about a decolonial perspective. Let's talk about it in a local way, let's talk about German spoken in other countries. I'm not going to limit myself to Austria and Switzerland. I turn to South Africa, where some groups still speak German. I'm going to refer to Namibia, which is a country with a colonial history with Germany. It's a very brutal and very sad story, where German troops exterminated some ethnic groups in Namibia. But today you can find communities there that speak German. I'm also going to mention Kenya, in Nairobi. There are groups there that also speak German. And there is the history of Papua New Guinea, as I mentioned earlier, where German missionaries went. The children who were "educated" by these missionaries mixed their own languages with the German brought by the missionaries. This evolved into a form of pidgin, a German-based Creole, the only existing one in the world. We have researchers from the University of Augsburg with articles and publications talking about this. So, when we talk about a displacement of German from Germany, we go to these people, we consider these other territories. And even within Germany itself, today, because we see that German is a pluricentric language, we are already making this decolonial turn. We are making this move because, if you say that German is not only centered in Germany, it will leave the walls of Germany to go to other places, and those other places will not only be Switzerland and Austria. That is what it means to shift that language.

PALIMPSESTO

7) When we talk about *North* and *South* or the many "*Norths*" and "*Souths*" that exist, we can also think about this discussion that you are bringing to Germany itself. We often hear this: "This person speaks German, but does not speak *Hochdeutsch* (standard German), they speak a *dialect*". The very label 'dialect' is already exclusionary, as if what these people speak within Germany wasn't a language, but something less complex. German

citizens can see this discrimination within their own territory, and this may also be a key to helping them begin to understand the issues raised here. There is no need to go far, to Namibia, which may be too much to expect.

IVANETE DA HORA SAMPAIO

Exactly, when I once held a lecture to students in Jena, Germany, at first, the German people who were there in that room were all "de facto" German, they all spoke German. Then, when I started talking about these displacements and the importance of understanding Sankofa, the importance of valuing one's origins, they began to take a deep breath and muster the courage to say which language was spoken at home. I remember a girl saying that her brother still spoke her grandparents' language with her parents, but she, in the next generation, no longer spoke it. I find that sad. This is not about conservatism or nationalism – it's about our stories. It is important that the next generation does not let this slip away, because a language is only alive as long as it is spoken. And yes, languages do die. Languages die because their speakers die and because other speakers no longer attach importance to them. I think that after that day she must have reconsidered whether she would start speaking to her grandparents again.

PALIMPSESTO

8) What changes do you consider urgent in language teacher training, and what decolonial horizons do you envision for the future of language education in Brazil?

IVANETE DA HORA SAMPAIO

For the future of language education in Brazil, I think the most important thing, or a starting point, is to strengthen public language policies. We need to make the Ministry of Education and politicians understand that language teaching needs to be urgent and accessible in public schools. Here, the discussion needs to move forward, regardless of whether it is a foreign language, L2, mother tongue, additional language, it doesn't matter. Because there are situations where there will be foreign languages, there are situations where we will have additional languages, because we have the fact that Brazil is very

diverse. We have more than 200 indigenous languages. They are accessible to few people. Many of these indigenous languages have already died out due to a lack of speakers. We need to have a stronger language policy. This is my wish for language education in Brazil, for it to take a turn: that public policies for language policies be more supported, receive more funding. It needs to be a government policy; it needs to be law. It is not just "Spanish stays!"; it is not just English as a "foreign" language in schools. We have public schools in regions bordering South American countries where there are no longer Spanish classes. In addition, there are local languages, that is, local indigenous languages. As for teacher training, I believe that universities that work with teacher training are already making this move, opening up, but we still have many teachers who, in practice, are still unable to make this decolonial turn. Regarding teachers, I think of the symbolic arrival of President Lula and Janja at the Planalto Palace: the president walked up the ramp with various representatives of Brazil, including people with disabilities, indigenous people, and waste pickers. There were several representations who walked up the ramp with the president. I just want to send a message to my colleagues, to fellow teachers, to the universities: it's time to step down from the ramp and pass the pen. This will not diminish anyone, it will not take power away from anyone, don't worry. The protagonists of this story are our students and our colleagues who are entering academia now and still encounter a lot of resistance. Racism makes both Black and white people sick. So, since racism makes Black people sick and makes white people sick, we have to find a way to work together peacefully. If I am inside a given university, I want that university to grow, so it's white and Black people working together. There is no other way. My desire for teacher training is this: that the university faculty understands that it is time to come down from the ramp and it is time to pass the pen.

PALIMPSESTO

9) Would you like to add anything else?

IVANETE DA HORA SAMPAIO

I want to say that I found the questions very intersectional. That also makes me feel

comfortable, it's all very positive. There is always a tendency, because I am a Black woman, for me to always have to talk about racism. When it comes to always talking about racism, people forget that I am a German teacher. I have a PhD in Applied Linguistics, that is, in language and culture. I am not a teacher of Black issues, nor am I a scholar of racial issues. So, don't reduce me to talking only about race because I'm Black, or about gender because I'm a woman. I am much more than that. So, I liked that you asked the questions that way, because those questions made me feel more comfortable bringing up both race and gender in an intersectional way, the way I wanted to. And that was respectful.

BIBLIOGRAPHY

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabela Rosado (Orgs.) *Escrivivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*, Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

GOETHE-INSTITUT. Quem somos. *Goethe-Institut Brasil*, 2025. Available at: <https://www.goethe.de/ins/br/pt/ueb.html>. Access on: Setp. 15th. 2025.

LANDULFO, Cristiane. *Afroitalianæ. Corso di lingua italiana in prospettiva decoloniale*. Pedro & João Editores, 2024. ISBN 978-65-265-1513-6. *E-book*.

MENDES, Edleise. Educação linguística intercultural. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (orgs.). *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 123-133.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T.; HASHIGUTI, Simone T. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. *Polifonia*, v. 29, n. 53, p. 149-177, 2022. Available at: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/14865>. Access on: Sep. 1st. 2024.

SANTOS, Joelma (Org.). *Black Matters Matter*. 1. ed., Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba), 2022. ISBN 978-65-5630-453-3.

Ivanete Sampaio da Hora: holds a PhD in Language and Culture from the Postgraduate Program in Language and Culture at the Instituto de Letras (PPGLinC/ILUFBA), in the area of Applied Linguistics, as a CAPES scholarship recipient. She completed a doctoral stay at

the Leibniz-Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft (ZAS) in Berlin and holds a master's degree in Pedagogy from Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU), Germany. She holds a bachelor's degree in Vernacular Languages and English and Physical Education (Catholic University of Salvador), with a specialization in University Teaching (Faculty of Education of Bahia - Olga Mettig). She worked as a German teacher at the Brazil-Germany Cultural Institute/Goethe-Institut Salvador and as a substitute German teacher at UFBA. She is a member of the Association of Black Researchers of Bahia (APNB), the Network of Black Researchers in Language Studies (REPENSE), and the research groups LINCE (Center for Studies in Language, Culture, and Teaching/UFBA) and GEPELAB (Group for the Study and Research of German Language Teaching in and from Brazil/UFSC). ivanetedahora@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-4604-4776>

José Mauro Ferreira Pinheiro: Doctoral candidate with a Master's degree in Linguistics from UERJ and a Bachelor's degree in Portuguese/English from UFRJ. He was a substitute professor of German at UFRJ and a visiting student at Friedrich-Schiller-Universität Jena, as a DAAD scholarship holder. His research focuses on German teaching as an additional language, metaphors, digital communication, and the development of teaching materials from a decolonial perspective. He is a member of the Center for Studies in Language in Use and Cognition (NELUC/UERJ) and collaborates with the FLinkUS group (Forschendes Lernen zum Sprachsensiblen Fachunterricht in Kollaborativen Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen) at FSU-Jena. maurorodaviva@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0003-1087-6551>

Laura Fraga Maia: Master's student in Applied Linguistics at PIPGLA/UFRJ, holds a bachelor's degree in Portuguese-German Language and Literature from the same university. Her research centers on decoloniality in the teaching and learning of additional languages, with a focus on the local development of teaching materials. She teaches at Colégio Cruzeiro Centro, in addition to collaborating on projects with APA-Rio (Associação de Professores de Alemão do Rio de Janeiro) / BraDLV and DAAD. fragamaia@letras.ufrj.br | <https://orcid.org/0009-0006-1400-3714>

A tradução de poesia coreana no Brasil: o projeto vanguardista de Yun Jung Im

*The translation of Korean poetry in Brazil:
Yun Jung Im's vanguardist project*

Alexsandro Pizziolo Ribeiro Junior
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)
alex.pizziolo@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0003-4426-9888>

RESUMO

Este trabalho mobiliza as definições de vanguardismo propostas por Goldman (2004) e Dalgarno (2012) aplicadas à análise da poesia coreana traduzida por Yun Jung Im no Brasil. Reflete acerca de um fazer tradutório vanguardista, nos moldes das proposições teórico-práticas de Campos (1967; 1981; 2013). Pretende-se identificar a organização, tradução e publicação de antologias de poesia coreana como um projeto tradutório vanguardista desenvolvido por Im, além de discutir a influência de Campos no trabalho da tradutora. Com esse propósito, objetiva-se sinalizar marcas no texto traduzido, por meio de exemplos extraídos da antologia *Olho-de-Corvo: e outras obras de Yi Sâng*. A análise aponta para uma atuação singular, seja na implementação de um projeto estético vanguardista, seja na manifestação de uma visibilidade paratextual distinta.

Palavras-chave: vanguardismo; poesia coreana; tradução; Yun Jung Im; Haroldo de Campos.

ABSTRACT

This paper mobilizes the definitions of vanguardism as proposed by Goldman (2004) and Dalgarno (2012), applying it to an analysis of Korean poetry translated by Yun Jung Im in Brazil. It reflects upon vanguardist translation practices, drawing on the theoretical and practical propositions of Campos (1967; 1981; 2013). The study aims to identify the organization, translation and publication of Korean poetry anthologies as a vanguardist translation project developed by Im, and also to discuss Campos' influence on her work. Thus, I propose to signal the marks on the translated texts, through examples from the anthology *Olho-de-Corvo: e outras obras de Yi Sâng*. The analysis indicates a singular

practice, both in the execution of a vanguardist aesthetic project and in the manifestation of a singular paratextual visibility.

Keywords: vanguardism; Korean poetry; translation; Yun Jung Im; Haroldo de Campos.

INTRODUÇÃO

Estar diante de um conjunto de obras que têm em comum, dentre outras características, o nome da tradutora Yun Jung Im em sua capa, aciona uma série de alertas na mente daquele que, em suas investigações acadêmicas, está preocupado com questões que perpassam, mas também extrapolam, a materialidade do texto traduzido. Aquele – digo, eu – vem – ou melhor, venho – olhando de perto a carreira da tradutora já há alguns anos, tendo analisado um *corpus* de dez antologias de literatura coreana que contava com seis títulos traduzidos por ela em Ribeiro Junior (2024). Na investigação em questão, e em meu contato recorrente com a obra traduzida por Im, e também com a sua atuação enquanto professora, crítica e acadêmica, a palavra *pioneirismo* parecia ser a única capaz de descrever tal trajetória.

Em Ribeiro Junior (2024), evidenciei como a tradutora, ao longo de décadas, tem se destacado como agente da tradução de literatura coreana no Brasil, qualidade que se manifesta nas redes de agentes acionadas por ela na produção de antologias de poesia e contos coreanos, assim como na visibilidade paratextual da qual ela disfruta na grande maioria dessas publicações. *Pioneira* é certamente um adjetivo digno de qualificar a trajetória profissional de Im. Contudo, os Estudos Literários, ao longo de décadas, produziram massa crítica e análises profundas a respeito de autores, obras e movimentos literários que acionam um campo semântico a princípio semelhante, mas que com o passar do tempo adquiriu significados próprios, ainda que não tão apaziguados. Refiro-me aqui ao que se entende como *modernismo*, ou *vanguarda*, ou ainda *avant-garde*, e mais termos correlatos. Trata-se de um léxico que, certamente, evoca sentidos específicos para aqueles minimamente familiarizados com literatura.

No Brasil, autores como Mário de Andrade (1893–1945), Oswald de Andrade (1890–1954), Manuel Bandeira (1886–1968) e Cecília Meirelles (1901–1964) são considerados

modernistas, integrantes do movimento iniciado no princípio do século XX, que tem como marco a Semana de Arte Moderna de 1922. No mundo anglófono, Virginia Woolf (1882–1941), James Joyce (1882–1941), Ezra Pound (1885–1972) e T. S. Eliot (1888–1965) também são nomes que evocam o título de vanguarda literária, dadas as especificidades geográficas, pelas inovações estéticas que introduziram e as revoluções de comportamento impulsionadas por suas obras. O mesmo pode ser dito de Yi Sâng (1910–1937), Kim Sowol (1902–1934) e Park Taewon (1909–1986), autores que integraram a geração da chamada Literatura Coreana Moderna, durante a primeira metade do século XX. Se na literatura vanguardismo pode significar inovação na linguagem, rompimento com o *status quo*, mudança de paradigma, entre tantas outras coisas, o que dizer de um vanguardismo na tradução? É precisamente isso que pretendo observar aqui.

Estabeleço, portanto, como objetivo principal do presente trabalho analisar a atuação da tradutora Yun Jung Im, aplicando a noção de vanguardismo às suas traduções de poesia coreana publicadas no sistema literário brasileiro, num recorte temporal que vai de 1993 a 2023 – exatos trinta anos. Já no âmbito dos objetivos específicos, aqueles que me permitem expandir tópicos pontuais da discussão mais ampla, elenco os seguintes:

- a) identificar a organização, tradução e publicação de antologias de poesia coreana como um projeto tradutório vanguardista;
- b) verificar a influência de Haroldo de Campos no trabalho de Im;
- c) sinalizar marcas vanguardistas no texto traduzido e no paratexto assinado pela tradutora.

Para observar esses objetivos, o trabalho está dividido nas respectivas seções: em “Vanguardismo na tradução” apresento uma discussão acerca do conceito de vanguardismo (e termos correlatos) a partir das autoras Jane Goldman e Emily Dalgarno, observando uma manifestação dos diferentes tipos de vanguarda na obra e na carreira de Haroldo de Campos e Yun Jung Im, especificamente. Na seção seguinte, “Atos vanguardistas de tradução”, que se divide ainda em três subseções, me aprofundo na atuação da tradutora, primeiramente lançando um olhar para o *corpus* de poesia traduzida ao longo das décadas, passando para a questão da visibilidade paratextual que ela disfrutava nas antologias organizadas nesse período, e culminando num estudo mais detido da obra *Olho-de-Corvo: e outras obras de Yi Sâng*

(1999, Perspectiva), no qual são apresentados exemplos em que mapeio as marcas de vanguardismo no texto traduzido. Por fim, ofereço algumas Considerações finais, fazendo um balanço do que foi apresentado no trabalho e observando o aproveitamento das categorias teóricas para a análise em questão.

VANGUARDISMO NA TRADUÇÃO

Vanguardismo, modernismo, *avant-garde*: 뭐지?¹

Como mencionado na seção anterior, a noção de modernismo preconiza uma série de juízos, especialmente no que diz respeito à literatura. Em seu livro *Modernism, 1910-1945* (2004), a autora Jane Goldman oferece ao leitor um mergulho no modernismo de língua inglesa, oferecendo novas chaves de compreensão para um período da história da literatura que poderia ser considerado ponto pacífico pelo senso comum. Goldman demonstra que a questão não está resolvida e nem precisa estar, visto que ela se soma às demais vozes que se dedicaram a estudar o modernismo, e, no livro em questão, apresenta ainda uma cronologia diferente. O que me interessa em Goldman (2004) é justamente o seu trabalho com o campo semântico que se dedica a pensar as continuidades e descontinuidades existentes entre moderno/modernista, vanguarda/vanguardista e *avant-garde*, termos que são tidos, ora como sinônimos, ora como detentores de significados próprios, especialmente em sua origem.

Uma das principais preocupações de Goldman (2004) é esclarecer que as palavras usadas para definir a literatura do período por ela analisado (e, em certa medida, a do que o sucede) não têm significados estanques. *Avant-garde*, moderno, modernista, pós-modernista, etc. são termos de sentido variado, e a autora enfatiza que o emprego deles para se referir, seja a autores, seja a obras, se dá mais por uma sequência de transições de ordem estética, ideológica e política, do que por rupturas bem delimitadas. Logo, o que é moderno para um

¹ Na língua coreana, a expressão “뭐지?” (lê-se muódji), em determinados contextos, pode significar “o que é?”, expressando curiosidade ou o desejo de entender uma dada situação.

autor pode não o ser para outro. O termo *avant-garde*, por exemplo, crucial na argumentação da autora, mudou de significado ao longo das décadas em que esteve em voga.

A etimologia do termo francês remonta a um léxico de origem militar, com grande conotação política em sua acepção original. Transposto para o campo artístico, inicialmente, a arte “*avant-garde*” seria aquela que se construía em oposição a uma arte guiada pela ideia de “arte pela arte”, sem ligação com a vida material. Na França do século XIX, a arte *avant-garde* representava uma vanguarda artística em prol de um progresso social em conjunto. No entanto, a autora defende que, em dado momento, esse sentido se perde e, com o tempo, o termo passa a ser utilizado, em certa medida, como sinônimo ao termo modernismo, de origem norte-americana. Acontece que as origens do modernismo remetem justamente à defesa de “uma arte pela arte”, uma arte sem compromisso político, uma arte questionadora do *status quo* (artístico e político), das práticas estéticas, da linguagem (especialmente na literatura), uma arte experimental.

A partir da segunda metade do século XX, no período pós-guerra, modernismo e *avant-garde* passam a ser usados intercambiavelmente como sinônimo de um fazer artístico à frente de seu tempo, desafiador das escolas estéticas vigentes. Soma-se a eles o chamado pós-modernismo, mais um indício da falta de consenso que existe em relação à esses termos, e Goldman resolve a situação sem propor necessariamente uma única “saída”. Parece-me que o que importa em seu texto é reconhecer que existem essas diferentes nomenclaturas, com origens e significados muito distintos, e que em algum momento da história passaram a ser utilizadas sem distinção.

É importante, no exame desses termos, ter em mente a ideia, posta pela autora, de transição, e de um caminho que não é feito em uma única direção. Ela chega a esboçar uma diferenciação entre os termos, ao dizer que o modernismo seria uma versão mais transgressora do vanguardismo (Goldman, 2004, p. 9). Mas o que importa mesmo é uma compreensão de cunho etimológico/historiográfico do que vem a ser uma literatura vanguardista ou modernista, expresso nas obras analisadas por ela em seu livro, que se destacam, sobretudo, por sua capacidade de revolucionar os modelos disponíveis à época, tanto em forma, como em enredo ou em tropos literários, mas, sobretudo, na linguagem.

Goldman (2004) fala na cunhagem de uma “linguagem *avant-garde*”, linguagem que é “traduzida de múltiplas fontes para uma outra linguagem transformacional, se não ‘para uma linguagem infinitamente elevada’”² (Goldman, 2004, p. 18). A arte do período se inspira em diversos tipos de linguagem, seja verbal ou não-verbal, numa tentativa de forjar algo novo. Trata-se de uma certa primazia pela forma, sem perder de vista o significado, mas cunhando significados por vezes ininteligíveis, difíceis de compreender, como muitas obras da época ficaram conhecidas em seu tempo e até os dias de hoje.

A aproximação entre vanguardismo e tradução já aparece na análise da obra de Virginia Woolf feita por Emily Dalgarno na introdução de seu livro *Virginia Woolf and the Migrations of Language* (2012). O texto, ora examina Woolf como uma leitora de textos em tradução, de forma a estabelecer contato com outras culturas e outros fazeres literários, ora investiga o quanto a tradução influenciou o projeto estético da autora. Logo no início do texto, Dalgarno afirma:

Este livro argumenta que, embora Woolf lesse traduções para se familiarizar com diversas culturas do mundo, como escritora ela rapidamente aprendeu a usar a tradução como meio de resistência às tendências da língua dominante de controlar o sentido; o primeiro passo para remodelar sua semântica e sua sintaxe (Dalgarno, 2012, p. 1).³

A autora mobiliza uma série de obras de Woolf – que inclui seus trabalhos ficcionais, assim como seus ensaios, cartas e traduções – para se debruçar sobre o que ela denomina uma “escrita feminina”, que vai denotar tons ora decoloniais, ora feministas, ora antimonarquistas etc. A escrita de Virginia Woolf, para Dalgarno (2012), é devedora desse contato com outras literaturas advindas de diversas partes do mundo. Dos possíveis pontos de vista que podemos ler Woolf, Dalgarno (2012) decide voltar-se para um olhar historicizado da construção de Woolf como escritora, mas também na sua condição de intelectual. Em sua análise do ensaio *On Not Knowing Greek*, publicado originalmente em 1925, Dalgarno

² No texto de partida, em inglês: “Avant-garde language translates from multiple such sources into another transformational language, if not ‘into an infinitely higher language’”. (Quando não houver indicação nas referências, as traduções serão de minha autoria.)

³ No texto de partida, em inglês: “It is the argument of this book that although Woolf read translations to acquaint herself with the diverse cultures of the world, as a writer she quickly learned to use translation as a means to resist the tendency of the dominant language to control meaning, the first step to remodeling semantics and syntax”.

(2012) volta sua atenção para a complexa discussão encaminhada por Woolf, que advém de uma compreensão do seu próprio fazer literário, mas que também põe em questão a tradução, especialmente dos clássicos *Agamenon*, de Ésquilo, e *Antígona*, de Sófocles. Segundo Dalgarno, o ensaio serve também ao propósito de afirmar um posicionamento crítico de Woolf. Ela não somente propõe um debate acerca da linguagem, como também insere nele questões políticas e econômicas, questionando-se a respeito de quem lê grego, para o que lê, se lê em tradução ou não, etc.

De acordo com Dalgarno (2012), a questão da tradução e da subversão dos limites da linguagem para assumir um posicionamento político também estão presentes no trabalho de Woolf em obras como *Três guinéus* e *Orlando*. Na primeira, a tradução marca o lugar do sujeito socialmente desprovido de poder ao se deparar com uma história que não pode ler (Dalgarno, 2012, p. 5-6). Já em *Orlando*, a questão da homossexualidade é tratada como um problema de intraduzibilidade (Dalgarno, 2012, p. 5). A tradução interlingual, na obra de Virginia Woolf, serve de ponto de partida para questionamentos intralinguais. O contato com outras culturas, e, a partir dele, os problemas advindos do exercício de transferir, reconfigurar, traduzir, enfim, estabelecem uma abordagem possível para que Woolf questione e reformule a sua própria linguagem. Tal atitude é fundamentalmente vanguardista, sob os parâmetros de Goldman (2004).

Desse modo, é possível argumentar, a partir das autoras, que o vanguardismo/modernismo não é apenas estético, mas também político e ideológico, pois realiza mudanças na e pela arte. E, em se tratando de tradução, não somente como uma influência estética conforme observado por Dalgarno (2012), mas também como início e fim de uma investigação, também é possível pensar numa tradução vanguardista, ou mesmo em tradutores vanguardistas. Assumindo a posição de Gideon Toury (2012), que defende a tradução “como fato da cultura de chegada”, ou seja, a tradução, cuja própria existência se explica a partir do sistema literário que a recebe, que vai ditar as estratégias tradutórias nela empregadas. Assim, é possível identificar uma série de vanguardismos na tradução, ao perceber que atitudes são colocadas em prática por determinados agentes em contextos específicos. No Brasil, um nome se destaca a esse respeito: Haroldo de Campos.

Haroldo de Campos

Não há como falar em uma tradição de tradução de poesia no Brasil sem mencionar o nome de Haroldo Eurico Browne de Campos (1929–2003), vencedor do prêmio Jabuti em 1991, 1993, 1994, 1999 e 2002. Os empreendimentos tradutórios levados a cabo pelo movimento de poesia concreta, que integrava, além de Campos, seu irmão Augusto de Campos e Décio Pignatari, lançaram mão de certas técnicas e teorias que viriam a influenciar de modo incontornável a tradução de poesia no Brasil a partir do final da década de 1950. Preocupações acerca da forma, da relação entre significado e significante, do componente sonoro, do componente visual, da ideia de recriação da poesia traduzida na língua meta – a qual tradutores como Paulo Henriques Britto e Adalberto Müller reforçam e ressignificam até os dias atuais –, e de uma concepção de tradução de poesia que se afasta de tradições centradas somente no conteúdo, são herdeiras de um refletir e fazer tradutório que remonta primordialmente a Haroldo de Campos.

Já na década de 1960, com a escrita do texto seminal *Da tradução como criação e como crítica* (1967), Campos estabelece as bases de um pensamento e de uma reflexão acerca da tradução de poesia que carregaria consigo por décadas a fio. A origem do pensamento de Campos em relação à tradução poética certamente remonta à questão da *impossibilidade* da tradução de poesia. A teoria que Campos formula no artigo em questão tem como ponto de partida as ideias de Albrecht Fabri e Max Bense, que categorizam o texto poético – ou a “informação estética”, segundo Bense – como um domínio específico, no qual forma e conteúdo são indissociáveis e impossíveis de serem formulados numa outra língua, dado que a constituição das línguas é diferente e o que é dito em uma língua não pode ser dito da mesma *forma* em outra. Campos encontra nessa tese da impossibilidade o motor propulsor para todo o pensamento que irá conceber acerca da tradução poética:

Admitida a tese da impossibilidade em princípio da tradução de textos criativos, parece-nos que esta engendra o corolário da possibilidade, também em princípio, da recriação desses textos. Teremos, como quer Bense, em outra língua, uma outra informação estética, autônoma, mas ambas estarão ligadas entre si por uma relação de isomorfia: serão diferentes enquanto linguagem, mas, como os corpos isomorfos, cristalizar-se-ão dentro de um mesmo sistema (Campos, 1967, p. 24).

Assim, Campos defende que a tradução poética se coloca como possibilidade de recriação do próprio signo, em sua materialidade abstrata e concreta. Recria-se a forma, escreve-se outra poesia, que existe em outro campo cultural e linguístico em relação de isomorfia com o seu eu de outra terra natal. Nesse primeiro momento, Campos vai encontrar nas figuras de Ezra Pound e Odorico Mendes as suas principais referências de tradução, que extrapolam os limites do original e recriam a poesia de acordo com a língua e os valores da cultura de chegada. Campos destaca, no pensamento de Pound, as ideias de *criticism by translation* e *make it new* (destacadas também por Goldman (2004)), que estão associadas a uma ideia de superação do original, que será imprescindível para formulações feitas mais tarde em sua vida. O primeiro conceito coloca no tradutor a função de refazer o pensamento do autor do original, realizando assim uma crítica que problematiza o fazer poético e o aplica em sua composição do poema recriado, eliminando repetições, livrando-se daquilo que é dispensável (Campos, 1967). E isso está diretamente associado à ideia de “dar nova vida ao passado literário válido via tradução” (Campos, 1967, p. 25).

Num momento posterior de sua trajetória, Haroldo de Campos se familiariza com os trabalhos de Roman Jakobson e Walter Benjamin, respectivamente *On Linguistics Aspects of Translation* (1959) e *Die Aufgabe des Übersetzers* (1923). As formulações dos autores aparecem para Campos como a confirmação de uma teoria que ele havia formulado décadas atrás, mesmo sem ter conhecimento do que eles tinham escrito antes dele – no caso de Benjamin, mais de 30 anos antes. Em textos como *Transluciferação mefistofáustica* (1981) e *Da transcrição: poética e semiótica da operação tradutora* (1985), escritos na década de 1980, Campos retorna à temática da tradução de poesia e extrapola seus próprios limites do que deve ou não fazer um tradutor. Aqui são apresentadas as ideias de transcrição e transluciferação, que remetem à “operação radical de tradução” que Campos (1981, p. 185) estabelece.

A respeito da cunhagem de diferentes termos, ao longo de sua trajetória, que deem conta do que entende como próprio da tradução poética, Campos diz:

Essa cadeia de neologismos exprimia, desde logo uma insatisfação com a ideia “naturalizada” de tradução, ligada aos pressupostos ideológicos de restituição da verdade (fidelidade) e literalidade (subserviência da tradução a um presumido

“significado transcendental” do original) – ideia que subjaz a definições usuais, mais “neutras” (tradução “literal”), ou mais pejorativas (tradução “servil”), da operação tradutora (Campos, 2013, p. 78-79).

Ao encontrar respaldo em Jakobson e Benjamin, Campos vai além do que havia proposto na década de 1960, subvertendo o conceito de impossibilidade, valendo-se de seus neologismos para propor uma correlação direta entre a dificuldade de traduzir e a facilidade de recriar: quanto mais difícil, mais passível de recriação é um poema. Em *Da transcrição* (conferência proferida em 1985), Campos faz um resgate do pensamento que construiu ao longo de décadas e arremata ressaltando o que seu encontro com Benjamin e Jakobson significa para o alargamento de suas teorias:

1. reencontro-me com Jakobson e com Walter Benjamin na concepção da tradução de poesia como transcrição, *creative transposition*, *Umdichtung* (“transpoetização”); 2. na caracterização da tradução poética por seu *modus operandi*, não como mera tradução do significado superficial, mas como uma prática “paramórfica” voltada para o redesenho da “função poética” (Jakobson), do *Darstellungsmodus*, “modo de representar” (ou de “encenar”) a *intentio* do original; essa operação, em Benjamin, corresponde a uma “parafiguração” (*Anbildung*), capaz de captar as “afinidades eletivas” entre original e texto traduzido através de uma hiperfidelidade “estranhante”, melhor definível como “fidelidade à redação da forma” (*Treue in der Wiedergabe der Form*); 3. finalmente, na teoria benjaminiana vejo ratificada por antecipação minha concepção da “matriz aberta” do original, como uma nova maneira, deliberadamente paradoxal, de encarar a gradação de translatabilidade dos textos poéticos (“quanto mais inçado de dificuldades esse texto, mais recriável, mais sedutor enquanto possibilidade aberta de recriação” – escrevi em meu ensaio de 1962) (Campos, 2013, p. 104, grifo do autor).

Entre a física e a metafísica da tradução, de que fala o poeta, também é importante destacar a questão do *estranhamento*, defendida por Campos. Se num momento ele defende a ideia de recriação do poema na língua meta utilizando-se de estratégias que revisem o original e o atualizem (incluindo referências culturais que dialoguem somente com a língua e com a cultura de chegada), em outros momentos há a defesa de um efeito de estranhamento causado por estratégias de tradução que pretendam reforçar o ponto de contato entre o texto transcrito e o texto original. Logo, “o tradutor [...] deve ‘estranhar’ sua língua, alargá-la, ‘deixá-la ser violentamente sacudida’ [...] pelo original, em lugar de preservá-la do choque, deve helenizar o alemão ao invés de germanizar o grego, por exemplo [...]” (Campos, 2013, p. 103).

Exemplos não faltam nas traduções de Haroldo de Campos em que ele se utiliza de princípios da língua na qual o texto original foi escrito para compor neologismos no português. É o caso da sua tradução do *Segundo Fausto*, de Goethe, em que ele utiliza a natureza aglutinante da língua alemã, que compõe vocábulos enormes unindo uma série de palavras, para fazer o mesmo em português, e afirma que “[p]alavras compostas (‘celialiados’, ‘rosiodorantes’, ‘celivoláteis’), replicando às que ocorrem com frequência no original, ajudam a criar, no texto em português, a atmosfera de ‘estranhamento’ do senso pela sonoridade musical; [...]” (Campos, 1981, p. 200).

Haroldo de Campos, como figura chave no movimento de tradução de literatura estrangeira no Brasil, em especial de poesia, foi diretor da coleção *Signos* da editora Perspectiva, além de ter atuado como revisor poético de inúmeros trabalhos e de ter deixado sua marca na tradução de poesia coreana no Brasil. Campos foi revisor poético de três antologias e foi autor de paratextos em cada uma delas, como demonstrado em Ribeiro Junior (2024). Estabelecidos os principais pontos no pensamento do autor e a sua relação com as antologias de literatura coreana, na subseção seguinte proponho uma série de paralelos entre o defendido por ele e o trabalho de Yun Jung Im, incluindo a sua tese de 1995.

Yun Jung Im

Nascida na Coreia do Sul, Yun Jung Im Park⁴ imigrou para o Brasil aos 10 anos. Graduada em Química pela Universidade de São Paulo (USP), enveredou pelo ramo da tradução aconselhada por Cid Campos, filho de Augusto de Campos. Concluiu em 1990 o mestrado em Literatura Coreana na Universidade Yonsei, em Seul. Em 1995, defendeu a tese *Por uma Tradução Cultural da Poesia: um olhar sobre o Extremo Oriente* no Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica, da PUC-SP. Im firmou-se como a maior tradutora da literatura coreana para o português e já acumula dezenas de títulos publicados no Brasil, passando por gêneros que vão da poesia à *graphic novel*, do romance ao livro infantil. São mais de 30 anos de carreira como tradutora e embaixadora da cultura coreana

⁴ Park é o seu sobrenome de casada, com o qual assina artigos acadêmicos. Em suas traduções, assina Yun Jung Im.

no Brasil, produzindo artigos, orientando pesquisas e, atualmente, coordenando o único curso de graduação em Letras – Língua e Literatura Coreana numa universidade na América do Sul.

Em sua tese defendida em 1995, Yun Jung Im defende um tipo de tradução muito específico, o qual chama de *tradução cultural*, termo que pega emprestado de Amálio Pinheiro, como bem sinaliza em seu texto. A tradução cultural, segundo Im (1995), é uma tradução culturalmente informada, engajada e de extrema importância quando se trata da tradução de um texto de uma cultura distante, como as do Extremo Oriente (China, Japão e Coreia são citados como exemplo). Para justificar essa proposição, a autora volta sua atenção para uma dimensão indicial da poesia, remetendo à separação das três dimensões do signo instituída pelo filósofo norte-americano Charles Sander Peirce: índice, ícone e símbolo. O índice é a dimensão do signo que resguarda uma contiguidade física com o mesmo, um lastro que remete à materialidade do próprio signo. Eis aqui uma das principais bases do pensamento de Im:

[...] nossa proposta é colocar em foco, nessa discussão que girou sempre no eixo ícone/símbolo, a dimensão indicial da poesia. Poesia como índice, um campo indicial do que chamamos de contexto, não somente na sua temática como também na sua forma. Buscamos uma conexão entre dois pólos [...], o formalista e o historicista [...] (Im, 1995, p. 52).

Ao trazer ao cerne de sua argumentação a dimensão indicial da poesia, Im apela para a relação entre poesia e contexto. Logo, a forma é composta pela história, pela sociedade, pela cultura em geral. A autora reforça que, em se tratando de uma poesia de culturas tão distantes, como as chamadas orientais, isso deve ser priorizado, ainda mais tendo em vista a noção de tradução cultural (Im, 1995, p. 53). Ela acrescenta, contudo, que:

[...] a necessidade da tradução cultural [...] não significa apenas um tributo a uma leitura fiel do original, mas que a sua dimensão mais importante aponta para um alargamento, na comunicação literária estrangeira, do horizonte de experiência própria, a partir da experiência de outros (Im, 1995, p. 54).

A autora chama atenção também para as dificuldades e possibilidades que lidar com um texto de uma cultura distante podem oferecer ao exercício tradutório, que faz eco à ideia de possibilidade de recriação aludida por Campos. O conceito de recriação, previamente

mencionado, soma-se à noção de tradução cultural de Pinheiro, uma vez que o tradutor deve adotar uma prática que considere a interface entre forma e cultura, privilegiando os pontos de contato existentes na história e na linguagem, a fim de proceder à recriação da informação estética de que fala Bense (Im, 1995, p. 58). Na esteira do que sugere Campos a respeito de um Laboratório de Textos, “[...] onde os dois aportes, o do lingüista e o do artista, se completem e se integrem num labor de tradução competente como tal e válido como arte” (Campos, 1967, p. 35), Im sugere a inclusão de um estudioso da cultura, proporcionando um diálogo entre a tradução poética e a Semiótica da Cultura.

Inspirada, ainda, na noção de tradução como crítica, de Campos (que por sua vez é inspirada pela ideia de *criticism by translation* de Pound), agregando também a noção de uma “poesia sincrônica”, Im propõe o que parece ser a definição ideal da estratégia tradutória adotada por ela:

[...] uma “estratégia tradutória sincrônica” deve procurar trazer à tona elementos tanto da tradição literária quanto da cultura que compõem o quadro para uma dada obra. O nosso interesse, a tradução cultural, portanto, aplica a idéia da poética sincrônica para culturas diferentes: salientamos a necessidade de se rastrear os elementos da cultura exógena que estão presentes no texto, e que devem ser traduzidas (Im, 1995, p. 64).

Uma tradução cultural é, portanto, aquela que incorpora, em seu exercício de recriação poética na língua meta, elementos da cultura em que o texto de partida foi produzido. Quanto mais distante forem as culturas em contato, mais imperativo este exercício:

A idéia bakhtiniana de entrelaçamento das histórias cultural e literária de uma comunidade “numa dada época” deve ser pensada juntamente com a da poética sincrônica, a partir da qual teremos os pilares para uma tradução poética sincrônica, que consiste em levantar itens relevantes da tradição a serem incorporados na tradução de uma literatura tão afastada como a do Extremo Oriente (Im, 1995, p. 64).

O pensamento acerca de tradução de Haroldo de Campos e as formulações de Yun Jung Im, que denotam a influência do teórico, são algumas das bases para se pensar um fazer tradutório vanguardista, que se enuncia tanto na teoria quanto na prática. Na seção seguinte,

análise a atuação de Im como tradutora de poesia coreana, abrangendo as dimensões textuais e extratextuais dessa empreitada, sinalizando o que chamo de atos vanguardistas de tradução.

ATOS VANGUARDISTAS DE TRADUÇÃO⁵

Tradução de poesia coreana

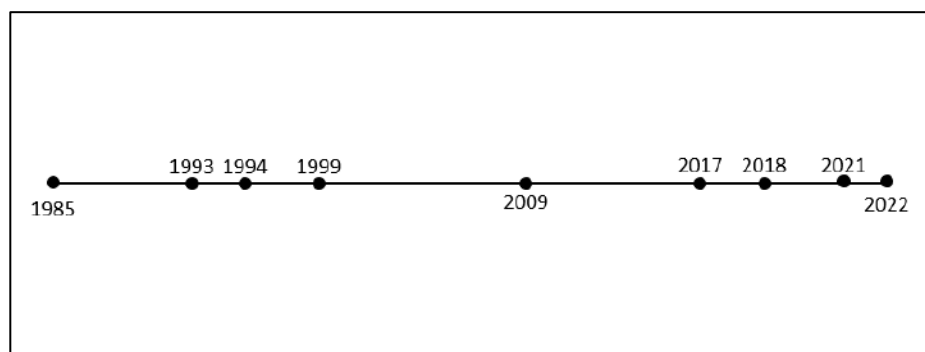
De pronto, o vanguardismo de Yun Jung Im já está presente na nada simples tarefa de introduzir a literatura coreana no Brasil, e ela decidiu fazê-lo por meio da poesia, na década de 1980. Em 1988, enquanto cursava o mestrado em Literatura Coreana na Universidade de Yonsei, Im reuniu e traduziu os poemas que viriam a ser publicados em 1993, na antologia *O pássaro que comeu o sol: poesia moderna da Coréia*. Em 1994, ela organizou a coletânea *Sijô: poesiacanto coreana clássica*, dividindo os créditos da tradução com Alberto Marsicano. E, em 1999, ela selecionou, traduziu e prefaciou *Olho-de-Corvo: e outras obras de Yi Sâng*, antologia que reúne os trabalhos mais importantes de uma figura incontestável para a literatura contemporânea, o poeta e contista Yi Sâng. Essas foram as únicas obras de literatura coreana publicadas no Brasil durante a década de 1990.

Novas antologias de poesia coreana só viriam a ser lançadas em 2018, com a publicação de *Os cinco bandidos*, de Kim Ji-ha, com tradução de Moon Joon, e *Chiclete*, de Kim Ki-Taek, com tradução de Im, ambas pela editora 7Letras. Mais recentemente, em 2023, Im traduziu a coletânea *Céu, vento, estrelas e poesia*, que reúne a obra de outro poeta modernista coreano, Yun Dong-ju. Essas são as únicas publicações dedicadas à poesia coreana traduzida no Brasil, e, não fosse a atuação de Yun Jung Im, esse número seria ainda menor.

No que diz respeito à publicação de antologias em geral, tendo em mente que a publicação de antologias alude ao potencial que elas têm de introduzir autores variados e movimentos literários numa cultura receptora, chama atenção a seguinte linha do tempo que demarca os anos de publicações de antologias de literatura coreana no Brasil:

⁵ Faço um empréstimo da noção de “atos de tradução” desenvolvida por Lenita Maria Rimoli Esteves (2014).

Figura 1 – Linha do tempo de publicações de antologias de literatura coreana no Brasil (1985-2022)



Fonte: Ribeiro Junior (2024).

Em 1985, há a publicação da antologia *Contos coreanos*, com tradução de Luís Palmery, a primeira obra de literatura coreana publicada no Brasil. Contudo, da década de 1990 em diante, a grande maioria dos títulos foi traduzida por Im. A linha do tempo em questão se encerra em 2022, portanto, não considera a publicação da antologia mais recente. As lacunas de publicação existentes entre 1999 e 2009 (uma década) e desse ano até 2017 chamam atenção para o fato de que, sem o trabalho continuado de Im (responsável pela tradução e organização de todas essas antologias), não havia agentes que pudessem “assumir” a tarefa empreendida por ela com tamanho pioneirismo.

No quadro abaixo estão elencadas as antologias de poesia coreana publicadas no Brasil:

Quadro 1 – Antologias de poesia coreana publicadas no Brasil

Ano	Autor (a)	Título	Tradutor (a)	Editora
1993	Yun Jung Im ⁶	<i>O pássaro que comeu o sol: poesia moderna da Coreia</i>	Yun Jung Im	Arte Pau-Brasil
1994	Yun Jung Im e Alberto Marsicano	<i>Sijô: poesiacanto coreana clássica</i>	Yun Jung Im e Alberto Marsicano	Iluminuras

⁶ As antologias publicadas em 1993 e 1994 têm a autoria atribuída aos tradutores, pois também são os responsáveis pela organização dos textos.

Ano	Autor (a)	Título	Tradutor (a)	Editora
1999	Yi Sâng	<i>Olho-de-corvo e outras obras de Yi Sâng</i>	Yun Jung Im	Perspectiva
2018	Kim Ji-ha	<i>Os cinco bandidos</i>	Moon Joon	7Letras
2018	Kim Ki-taek	<i>Chiclete</i>	Yun Jung Im	7Letras
2023	Yun Dong-ju	<i>Céu, vento, estrelas e poesia</i>	Yun Jung Im	7Letras

Fonte: O autor (2025).

Na organização das antologias traduzidas por Im, chama atenção a visibilidade paratextual da qual desfruta a tradutora, mais um de seus atos vanguardistas.

Visibilidade paratextual

O paratexto é “aquilo por meio de que um texto se torna livro e se propõe como tal a seus leitores, e de maneira mais geral ao público” (Genette, 2009, p. 9). O paratexto do livro traduzido, que não está contemplado na descrição minuciosa de Gérard Genette, possui características ainda mais peculiares, pois envolve não somente o autor (e os editores e demais profissionais envolvidos), mas toda a cadeia de profissionais responsável pelo processo de tradução. O tradutor, que nem sempre é visto de maneira mais pronunciada nas obras pelas quais é responsável, dispõe de um número limitado de oportunidades para se fazer visível. Carneiro (2014) estabelece que certas manifestações dessa visibilidade do tradutor no livro traduzido são características de uma visibilidade que se associa ao tipo de tradutor que se é, ou, como defendido em Ribeiro Junior (2024), o *habitus* que o tradutor manifesta.

Yun Jung Im, de acordo com a classificação de Carneiro (2014), pode ser enquadrada na categoria de tradutor acadêmico, “aquele que possui uma vida acadêmica, como professor universitário ou pesquisador, ou é um erudito, um estudioso, um intelectual” (Carneiro, 2014, p. 164). Tal enquadramento, que é atestado pela atuação profissional da tradutora, manifesta-se na visibilidade paratextual de que a tradutora dispõe nas antologias de poesia coreana. Em todas elas consta o nome de Im na capa, um dos símbolos máximos da visibilidade do

tradutor, e, com exceção de *Chiclete*, todas possuem paratextos de sua autoria, listados no Quadro 2 abaixo.

Quadro 2 – Paratextos de Yun Jung Im

Antologia	Paratexto
<i>O pássaro que comeu o sol: poesia moderna da Coréia</i>	Prefácio “O Despertar Doloroso no País da Manhã Serena”
	Agradecimentos
	Aos que estão na Coréia
	Notas
	Poetas
<i>Sijô: poesiacanto coreana clássica</i>	Prefácio “Sijô: poesiacanto coreana clássica”, em coautoria com Kyong-ja Ahn
	Notas
	Autores
<i>Olho-de-corvo: e outras obras de Yi Sâng</i>	“Notas sobre esta edição”
	“Sobre Olho-de-corvo”
	Notas
	“Notas biográficas”
	“Sobre os textos críticos”
	“O alfabeto coreano, os ideogramas chineses e a romanização”
<i>Céu, vento, estrelas e poesia</i>	Posfácio “A vergonha em versos”

Fonte: O autor (2025).

Essa visibilidade paratextual é marca de um vanguardismo que é tanto estético quanto político, e reflete a atuação diferenciada que Im tem no sistema literário brasileiro no que diz respeito à tradução de literatura coreana, algo que está evidenciado na forma como ela ocupa a instância paratextual das antologias organizadas por ela. Em seus prefácios, Im assume, além da posição de tradutora, a de autoridade em literatura, história e cultura coreana:

O comportamento de Im em seus prefácios, embora complexo, é, na verdade, muito estável. A tradutora, responsável, na maior parte dos casos, pela organização e seleção dos textos traduzidos, se utiliza da instância prefacial para contar a história da Coreia e, em certa medida, de sua literatura. Cada uma das antologias é focada num período histórico, está associada a uma vanguarda literária específica, ou forma literária, e a tradutora, em seus paratextos, se utiliza da sua visibilidade, ou

agentividade, para discursar a respeito da literatura coreana, de seus autores e, especialmente, de sua história (Ribeiro Junior, 2024, p. 177-178).

O último dos atos vanguardistas selecionados para integrar este trabalho diz respeito àquilo de mais privilegiado na acepção do termo oferecida por Goldman e Dalgarno: a linguagem. Nesse caso, falo aqui das estratégias tradutórias adotadas por Im, expressas por marcas textuais que denotam um vanguardismo que, além disso, também é herdeiro de uma tradição que remete a Haroldo de Campos.

Vanguardismos em *Olho-de-Corvo*

Yi Sâng é considerado um poeta à frente de seu tempo, tendo sido consagrado posteriormente como o maior expoente da poesia moderna coreana. O projeto estético do autor, que atinge o ápice na série de poemas *Olho-de-Corvo*, que dá título à antologia em questão, parece ser um prato cheio para Yun Jung Im experimentar no uso da linguagem, assim como o autor. Como pode ser visto no Quadro 2 da subseção anterior, a antologia conta com muitos paratextos, dentre eles alguns que esclarecem o leitor a respeito do projeto estético de Yi, assim como do projeto tradutório de Im para a versão em português. Além de prefácios, o volume conta com uma seção de mais de vinte páginas de notas da tradutora para as traduções das poesias que integram o livro.

Os textos reunidos na antologia já desafiam a sua própria classificação como uma antologia poética. Além dos quinze poemas que fazem parte de *Olho-de-Corvo* (e ainda o poema *Espelho*), a obra conta com contos do autor e escritos de outra natureza que, certamente, são importantes e somam à ilustração do brilhantismo de Yi Sâng, mas que funcionam também como uma espécie de preâmbulo à verdadeira joia do autor, a série de poemas.

Antes de falar das traduções propriamente ditas, julgo necessário comentar a proposta da tradutora de romanização dos nomes em coreano na antologia, explicitada no apêndice “O alfabeto coreano, os ideogramas chineses e a romanização”, que encerra o livro, mas que já está visível ao leitor na própria grafia do nome do autor, na capa do livro. Ao invés de Yi

Sang, como é comumente grafado, Im propõe Yi Sán^g, com acento agudo no “a” e a letra “g” sobrescrita, opções que causam um certo estranhamento, já que não são utilizadas em outras propostas de romanização da língua coreana. A tradutora faz a ressalva de que não há consenso na transcrição do coreano em alfabeto romano. Dessa forma, as soluções propostas por ela fazem jus às idiossincrasias do idioma, ao passo que também se utilizam de marcas familiares ao leitor do português, como os sinais diacríticos nas vogais, por exemplo. A proposta de romanização está resumida na tabela reproduzida abaixo:

Quadro 3 – Romanização dos caracteres coreanos de Yun Jung Im

CONSOANTES	Adaptado do sistema MOE ⁷			VOGAIS	Adaptado do sistema MOE
	Posição inicial no vocábulo	Posição mediana no vocábulo	Posição final no vocábulo		
ㄱ	k	g, k	g, k	ㅏ	a
ㄴ	n	n, (l)	n	ㅑ	ya
ㄷ	t	d, t, (j)	t	ㅓ	ó
ㄹ	l, r, (n)	l, r, (n)	l	ㅕ	yó
ㅁ	m	m	m	ㅗ	o
ㅂ	p	b, p, (m)	b	ㅛ	yo
ㅅ	s	s	t	ㅜ	u
ㅇ	*	*	n ^g	ㅠ	yu
ㅈ	j	j	t	ㅡ	ü
ㅊ	tch	tch	t	ㅣ	i
ㅋ	k''	k''	k	ㅞ	é
ㅌ	t''	t'', ch	t	ㅟ	yé
ㅍ	p''	p''	p, b	ㅢ	e
ㅎ	h	h	t, *	ㅤ	ye
ㄲ	kk	kk	k	ㅦ	oe
ㄸ	tt	tt	t	ㅨ	wa
ㅃ	pp	pp	p	ㅪ	wó

⁷ Sistema de romanização promulgado pelo Ministério da Educação sul-coreano em 1959.

CONSOANTES	Adaptado do sistema MOE ⁷			VOGAIS	Adaptado do sistema MOE
	Posição inicial no vocábulo	Posição mediana no vocábulo	Posição final no vocábulo		
ㅍ	ss	ss	t	ㅞ	wé
ㅑ	tj	tj	t	ㅟ	we
				ㅢ	wi
				ㅣ	üi

Fonte: Im (1999b, p. 254).

Uma outra face do vanguardismo exercido por Yun Jung Im na antologia em questão pode ser observada na própria tradução da poesia de Yi Sâng. A riqueza paratextual do volume deixa isso ainda mais evidente, uma vez que o projeto estético do autor é documentado de forma exímia, e a tradutora nos informa a respeito do raciocínio por trás das opções elegidas ao transcriar a poesia coreana em português. Os exemplos selecionados para ilustrar algumas de suas estratégias remontam a uma das principais características da poesia de Yi, como informa a tradutora:

Na maioria de suas obras, Yi Sán⁸ ignora o espaçamento sintático que separa os núcleos frasais numa oração, compostos normalmente de dois elementos, um lexical e outro gramatical. Resulta então um texto com uma escrita corrida que causa, certamente, estranhamento na leitura (Im, 1999b, p. 256).

É possível observar essa peculiaridade nos poemas nº 2 e 7, de *Olho-de-Corvo*, reproduzidos abaixo:

시 제 2 호

나의아버지가나의곁에서조을적에나는나의아버지가되
고또나는나의아버지의아버지가되고그런데도나의아버지
는나의아버지대로나의아버지인데어찌자고나는자꾸나의
아버지의아버지의아버지의.....아버지가되느냐나는왜나의
아버지를깡충뛰어남어야하는지나는왜드디어나와나의아

버지좌나의아버지의아버지와나의아버지의아버지의아버
지노릇을한꺼번에하면서살아야하는것이냐 (Yi, 1999, p. 136).

시 제 7 호

구원적거의지의일지 • 일지에피는현화 • 특이한사
월의화초 삼심륜 • 삼심륜에전후되는양측의명경 •
맹아와같이회회하는지평을향하여금시금시낙타하는만월
• 청간의기가운데만신창이의만월이의형당하여혼륜하는
• 적거의지를관류하는일봉가신 나는근근히차대하였더
라 • 몽몽한월아 • 정밀을개암하는대기권의요원 •
거대한곤비가운데의일년사월의공동 • 반산전도하는성
좌와성좌의천렬된사호동을포도하는거대한풍설 • 강매
• 혈홍으로염색된암염의분쇄 • 나의뇌를피뢰침삼아침
하반과되는광채임리한망해 • 나는탐배하는독사와같이
지평에식수되어다시는기동할수없었더라 • 천량이올때
까지 (Yi, 1999, p. 146).

No primeiro exemplo, a ausência de separação entre os vocábulos, a não ser pelos pontos que aparecem na quarta linha, uma espécie de pausa ou respiro, provoca o estranhamento desejado por Yi, que também é exacerbado pela escolha de palavras, que se repetem continuamente. Já no poema nº 7, ainda que se considere que os versos estejam separados pelos *bullet points*, internamente, a sucessão de palavras sem qualquer divisão produz no leitor o efeito de ter que “resolver” por si só quando uma palavra termina e outra começa. A tradutora adota diferentes soluções para problemas semelhantes:

Poema nº 2

Quan do o meu pai dor mi ta ao meu la do eu me tor no o pai do meu pai e tam
bém me torno o pai do pai do meu pai mas se o meu pai na con di ção de meu pai
é a in da meu pai en tão por que mo ti vo eu me tor no o pai do pai..... do pai do
pai do meu pai por que mo ti vo eu de vo sal tar por ci ma do meu pai e fi nal men
te por que mo ti vo eu te nho de vi ver fa zen do o pa pel de mim do meu pai e do
pai do meu pai e do pai do pai do meu pai? (Yi, 1999, p. 137).

Poema nº 7

Nesta terra de remoto exílio um ramo • no ramo floresce uma flor brilhante •
peculiar árvore florida de abril • trinta voltas • espelho claro nos dois lados pré pós
trinta voltas • a lua cheia que decai agora em direção ao horizonte *alegreiridente*
feito um broto novo • em meio ao ímpeto do riacho límpido do vale a lua cheia toda
estropiada que derrui penalizada com o nariz decepado • uma carta vinda de casa
atravessa esta terra de exílio • eu de mal em mal protegi-me de louvores • broto de
lua esmaecido • o longínquo da camada atmosférica cobrindo esta quietude • esta
grande caverna oca de um ano e quatro meses em meio à grandiosa miséria • astros
coxeiam tropeçam e por ruelas morticças de astros *milestilhaçados* a grandiosa
neventania foge • cai nevasca • *pedrassal* tingida de vermelho-sangue
pulverizando-se • com o meu cérebro como pára-raio, restos mortais encharcados
de luz transbordantes de luz vão sendo transportados • eu, uma cobra venenosa em
exílio na torre, acabei plantado no horizonte e nunca mais pude mover-me • até que
desça a graça dos céus (Yi, 1999, p. 147, grifo próprio).

No primeiro exemplo, o estranhamento causado no plano sintático do texto de partida, no qual não há pausa ou respiro entre as palavras, é obtido na tradução com a separação silábica dos vocábulos com mais de uma sílaba, que, somada à repetição da palavra “pai” (por 21 vezes), reproduz o efeito de fazer com o que o leitor se demore na leitura, decodificando o texto poético. No original, as palavras estão unidas e é preciso fazer uma

leitura detida para decifrá-las; a tradução demanda atitude semelhante ao leitor, mas no caminho inverso, já que é preciso uni-las para fruição da leitura.

Já no segundo exemplo, o poema nº 7, a solução escolhida por Im é diferente. Em sua nota à tradução do poema ela o descreve como “o mais impermeável – praticamente ilegível – de toda a série” (Im, 1999a, p. 175), o que talvez explique a sua estratégia de não reproduzir o efeito de estranhamento do original com a mesma potência que o faz no poema nº 2. A tradutora opta por um texto de fácil leitura, promovendo, talvez, o oposto daquilo que Yi Sâng pretendia. No entanto, essa é uma das traduções que possui uma marca peculiar da tradutora, que, certamente, remete à sua filiação a Haroldo de Campos. Im se utiliza de alguns neologismos que saltam aos olhos do leitor imediatamente diante da leitura do poema: “alegrerridente”; “milhestilhaçados”; “neventania” e “pedrassal”.

Astros “milhestilhaçados” criam uma imagem potente, congregando em uma só palavra as ideias de “estilhaçado” e “mil”, o que leva o leitor a pensar em astros estilhaçados mil vezes. O mesmo pode-se dizer dos outros neologismos, “alegrerridente”, “neventania” e “pedrassal”, que chamam atenção por seu ineditismo, mas também por fazerem referência clara a termos existentes na língua portuguesa. O efeito causado por esses neologismos é uma maneira eficaz de obter o efeito de estranhamento causado pela sintaxe do original e é, talvez, a influência de Haroldo de Campos mais evidente no texto traduzido por Im.

Em sua tese, Im (1995, p. 44) fala sobre a possibilidade ou não da tradução do tom do original, que estaria expresso na forma. Na já referida nota explicativa sobre o poema nº 7, ela apresenta uma relação entre o texto de Yi Sâng e a poesia clássica coreana, o *Sijô*, que possui uma série de tropos, como o do retiro espiritual, da contemplação da natureza, entre outras coisas, que são questionadas no poema. A tradução de Im parece ir em direção a essas oposições propostas, em que imagens de uma poesia clássica são desmanteladas por uma visão em última instância pessimista do eu lírico.

As ideias de tradução cultural e de tradução como crítica encontram-se na proposta de tradução de Yun Jung Im da obra de Yi Sâng. Uma tradução que pretende honrar o vanguardismo do autor e recriar, em outra língua, um poema novo ligado por uma relação de isomorfia ao original. Com sua leitura culturalmente informada, expressa em sua tese de doutorado, mas ainda mais nos paratextos da obra, Yun Jung Im é capaz de recriar o poema

de Yi Sâng aludindo às características que o fazem único na cultura de partida. O jogo de construção da imagem idílica do *Sijô* e a desconstrução proposta pela disposição dos versos do poema só podem ser recriados quando se assume que é papel do tradutor recriá-los. Ao se entender como transcriadora (ou recriadora), a tradutora realiza uma leitura crítica do original e recria a operação realizada por ele na língua portuguesa, atitude possibilitada pelo seu profundo conhecimento da cultura e da língua coreana, mas que só ganha vida devido ao seu posicionamento como uma tradutora vanguardista, herdeira de uma tradição que força os limites da língua e experimenta ao máximo nas traduções de poesia para a língua portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, explorei o potencial do uso da noção de vanguardismo aplicado a uma análise que tem como objeto a atuação de uma tradutora específica no sistema literário brasileiro. Em vista disso, considerei a sua produção intelectual – o que inclui as referências privilegiadas em suas próprias elaborações teóricas –, investigando um *corpus* delimitado de sua produção tradutória, explorando os paratextos e as marcas de modernismo presentes em suas traduções.

Dentre os objetivos específicos, também se provou necessário denotar a influência da abordagem essencialmente vanguardista de Haroldo de Campos perante a tradução, que pode ser atribuída a inúmeros tradutores. Na história da tradução de poesia coreana no Brasil, essa influência ganha particular destaque devido a sua parceria com Yun Jung Im na capacidade de revisor poético, prefaciador e, acima de tudo, mentor.

Observa-se, desse modo, como o vanguardismo é produtivo para uma investigação no âmbito dos Estudos da Tradução, podendo ser identificado tanto na dimensão textual, a partir de estratégias tradutórias específicas, quanto na extratextual, ao privilegiar a instância paratextual. A análise aponta para uma atuação verdadeiramente singular de Yun Jung Im, seja na implementação de um projeto estético vanguardista, em consonância com a poesia de Yi Sâng, no caso da organização e tradução da antologia *Olho-de-Corvo*, seja na manifestação de uma visibilidade paratextual distinta, traços que me permitem identificar a

sua empreitada na tradução de poesia coreana no Brasil como um projeto tradutório vanguardista.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Haroldo de. Da tradução como criação e como crítica. In: CAMPOS, Haroldo. *Metalinguagem*. Petrópolis: Vozes, 1967, p. 21-38.

CAMPOS, Haroldo de. Transluciferação mefistofáustica. In: CAMPOS, Haroldo. *Deus e o Diabo no Fausto de Goethe*. São Paulo: Perspectiva, 1981, p. 179-209.

CAMPOS, Haroldo de. Da transcrição: poética e semiótica da operação tradutora. In: TÁPIA, Marcelo; NÓBREGA, Thelma Médici (Orgs.). *Haroldo de Campos: transcrição*. São Paulo: Perspectiva, 2013, p. 77-104.

CARNEIRO, Teresa Dias. *Contribuições para uma teoria do paratexto do livro traduzido: caso das traduções de obras literárias francesas no Brasil a partir de meados do século XX*. 2014. 398 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

DALGARNO, Emily. *Virginia Woolf and the Migrations of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

ESTEVES, Lenita Maria Rimoli. *Atos de tradução: éticas, intervenções, mediações*. São Paulo: Humanitas/FAPESP, 2014.

GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais*. Tradução: Álvaro Faleiros. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

GOLDMAN, Jane. *Modernism, 1910-1945: Image to Apocalypse*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2004.

IM, Yun Jung. *Por uma tradução cultural da poesia: um olhar sobre o Extremo Oriente*. 1995. 158 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

IM, Yun Jung. Notas. In: YI, Sâng. *Olho-de-corvo: e outras obras de Yi Sâng*. Tradução de Yun Jung Im. São Paulo: Perspectiva, 1999a, p. 167-188.

IM, Yun Jung. O alfabeto coreano, os ideogramas chineses e a romanização. In: YI, Sâng. *Olho-de-corvo: e outras obras de Yi Sâng*. Tradução de Yun Jung Im. São Paulo: Perspectiva, 1999b, 245-257.

RIBEIRO JUNIOR, Alexsandro Pizziolo. *Antologizando a Coreia: Agentes e paratextos na construção da literatura coreana no Brasil (1985-2022)*. 2024. 282 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

TOURY, Gideon. *Descriptive Translation Studies and Beyond* (Revised Edition). Amsterdam: John Benjamins, 2012.

YI, Sâng. *Olho-de-corvo: e outras obras de Yi Sâng*. Organização, tradução e notas de Yun Jung Im. São Paulo: Perspectiva, 1999.

Recebido em: 12/02/2025

Aceito em: 08/09/2025

Alexsandro Pizziolo Ribeiro Junior: Doutorando do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Pela mesma instituição obteve, em 2024, o título de Mestre em Letras/Estudos da Linguagem, apresentando a dissertação “Antologizando a Coreia: Agentes e paratextos na construção da literatura coreana no Brasil (1985-2022)”, realizada com bolsas CAPES (PROSUC e PROEX) e FAPERJ (Mestrado Nota 10). Licenciado em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Realiza pesquisa acerca da literatura coreana traduzida no Brasil, investigando a circulação de obras, seus paratextos e agentes de tradução e reescrita. É Professor de língua e cultura coreana do IPEL Línguas – PUC-Rio.

Fontes jurídicas sob a lente da linguística forense: direitos linguísticos e epistemologias do Sul

*Legal Sources through the Lens of Forensic Linguistics:
Language Rights and Southern Epistemologies*

Renata Christina Vieira
Universidade do Porto (U.Porto)
renata_c_vieira@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0003-2083-4988>

RESUMO

Este ensaio teórico propõe uma reflexão crítica sobre as fontes do Direito Linguístico, com base na proposta de Ricardo Abreu (2020), discutindo o papel do linguista forense em cada uma delas. A partir de uma abordagem interdisciplinar, que articula fundamentos da Linguística Aplicada crítica, da Análise do Discurso e da Sociolinguística, o texto examina como o conhecimento linguístico pode contribuir para a interpretação jurídica, a mediação comunicativa e a formulação de políticas voltadas à diversidade linguística. O artigo também incorpora uma leitura epistêmica crítica dessas fontes, alinhando-se às epistemologias do Sul e às vozes historicamente silenciadas nos sistemas jurídicos. Ao destacar os vínculos entre linguagem, poder e justiça, o trabalho propõe a atuação do linguista forense como intervenção técnica e política.

Palavras-chave: Direito Linguístico; Linguística Forense; Fontes do Direito; Epistemologias do Sul; Justiça Linguística.

ABSTRACT

This theoretical essay presents a critical reflection on the legal sources of Linguistic Rights, based on Ricardo Abreu's (2020) framework, discussing the role of the forensic linguist in each of them. Drawing from an interdisciplinary approach grounded in Critical Applied Linguistics, Discourse Analysis, and Sociolinguistics, the paper explores how linguistic expertise can support legal interpretation, communicative mediation, and the development of policies oriented to linguistic diversity. The article also introduces an epistemological perspective rooted in Southern epistemologies, emphasizing silenced voices and systemic inequalities in legal discourse. By highlighting the connections between language, power,

and justice, the study frames forensic linguistic work as both a technical and political intervention.

Keywords: Linguistic Rights; Forensic Linguistics; Legal Sources; Southern Epistemologies; Linguistic Justice.

INTRODUÇÃO

O presente artigo se inscreve no horizonte das epistemologias críticas do Sul ao propor uma reflexão sobre os vínculos entre linguagem, justiça e poder a partir da linguística forense. Em contextos marcados por desigualdades comunicativas e exclusões institucionais, a linguagem opera tanto como instrumento de dominação quanto como espaço de resistência. Valorizar práticas linguísticas não hegemônicas e questionar a suposta neutralidade dos discursos jurídicos é, portanto, alinhar-se à uma ciência comprometida com a escuta de vozes historicamente marginalizadas, como indígenas, migrantes e comunidades periféricas, e com o desmonte de estruturas simbólicas excludentes.

O campo do Direito Linguístico, ainda em consolidação no Brasil, busca reconhecer a linguagem como direito humano fundamental. A proposta de Ricardo Abreu (2020) de sistematizar as fontes jurídicas dos direitos linguísticos representa um esforço pioneiro de organização desse campo, ao articular a linguística às políticas públicas e à estrutura normativa. Essa perspectiva converge com autores como Skutnabb-Kangas (2000) e Piller (2016), para quem a língua é parte constitutiva da identidade e, portanto, objeto de proteção jurídica.

A atuação do linguista forense nesse cenário articula-se à Linguística Aplicada crítica, que compreende a linguagem como prática social e questiona as pretensões de neutralidade técnica. Como propõem Moita Lopes (2006), Pennycook (2001) e Rajagopalan (2003), trata-se de uma intervenção comprometida com questões éticas, sociais e políticas, que interroga as próprias relações de poder que sustentam os problemas que analisa.

Essa abordagem confronta diretamente a concepção formalista da linguagem presente no campo jurídico, que tende a tratá-la como transparente e objetiva. Como argumentam Tiersma (2009) e Abreu (2020), as fontes do Direito são construções discursivas que operam

ideologicamente, sendo papel do linguista evidenciar seus modos de funcionamento. Fairclough (2001) reforça que os discursos institucionais não apenas descrevem, mas constroem o mundo social, o que dá à linguagem jurídica um caráter técnico e político.

Em um país atravessado por desigualdades sociais profundas e uma diversidade linguística historicamente silenciada, a justiça revela-se permeada por mecanismos excludentes que invisibilizam sujeitos não alinhados à norma linguística dominante, gramatical, institucional ou discursiva. Essa assimetria compromete não apenas a representação desses sujeitos no campo jurídico, mas também sua possibilidade de participação significativa nos processos que os afetam.

A linguística forense, ao deslocar a linguagem do plano puramente técnico para o político e interpretativo, oferece ferramentas para problematizar os discursos jurídicos e propor alternativas mais sensíveis à pluralidade de formas de expressão e identidade. No contexto brasileiro, onde desigualdades linguísticas frequentemente se sobrepõem a recortes étnicos, regionais e sociais, essa discussão é não apenas teórica, mas também ética e política.

Diante desse cenário, o presente artigo propõe uma reflexão crítica sobre as fontes do Direito Linguístico descritas por Abreu (2020), relacionando cada uma delas às possibilidades de atuação do linguista forense. Busca-se evidenciar como a interface entre linguagem e direito pode favorecer para a efetivação de direitos em contextos marcados pela diversidade cultural e linguística, reposicionando a análise linguística forense como prática transformadora e politicamente engajada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A proposta de Ricardo Abreu (2020) parte do reconhecimento de que o Direito, em muitos contextos, ainda compreende a linguagem apenas como meio de comunicação, desconsiderando as línguas como objetos jurídicos dignos de proteção. Contudo, com o avanço das discussões sobre direitos humanos e o reconhecimento de novos grupos vulneráveis, como comunidades linguísticas minoritárias, torna-se evidente a necessidade de um campo específico que articule linguagem e justiça: o Direito Linguístico.

Essa articulação ganha especial relevo em contextos marcados por desigualdades históricas e por assimetrias estruturais na distribuição da legitimidade discursiva, como é o caso das populações indígenas, migrantes, periféricas, negras e surdas. As práticas institucionais muitas vezes operam com uma concepção homogênea e normativa de língua, silenciando a diversidade linguística real e impondo padrões que reforçam exclusões. Essa crítica é comum aos estudos que se debruçam sobre epistemologias do Sul (Santos, 2007) e sobre a necessidade de insurgências epistemológicas nos campos jurídicos e linguísticos (Pennycook, 2006; Moita Lopes, 2006).

Além de propor uma organização sistemática das fontes jurídicas que fundamentam os direitos linguísticos, Abreu se alinha a essa perspectiva crítica ao destacar o papel do discurso na produção das normas e na legitimação de formas específicas de conhecimento jurídico. Essa postura encontra eco em autores como Fairclough (2001), para quem os discursos institucionais moldam o mundo social que pretendem apenas descrever, e Tiersma (2009), que mostra como o direito tende a operar com uma visão formalista da linguagem, pouco sensível às variações pragmáticas e sociolinguísticas.

Nesse horizonte, o Direito Linguístico pode ser compreendido como um campo não apenas técnico, mas também ético e político, por estar comprometido com a visibilidade e a proteção de vozes subalternizadas. A Linguística Aplicada crítica, representada por autores como Pennycook (2001) e Rajagopalan (2003), contribui para essa compreensão ao tratar a linguagem como prática social situada e atravessada por relações de poder.

Com o intuito de cooperar com a consolidação desse campo, Abreu propõe a identificação e organização das fontes jurídicas que fundamentam os direitos linguísticos, a fim de construir uma teoria geral do Direito Linguístico baseada em normas e princípios que regulam o uso, a proteção e a promoção das línguas, tanto em contextos formais quanto informais, dentro ou fora da estrutura dos Estados nacionais.

As fontes elencadas pelo autor incluem:

- (1) o Direito Internacional dos Direitos Humanos,
- (2) o Direito Constitucional e seus princípios,
- (3) o Direito Estrangeiro e Comparado,
- (4) o Direito Infraconstitucional,

(5) as Jurisprudências e

(6) os Costumes.

Cada uma dessas fontes contribui, de forma distinta, para a formação e aplicação de normas voltadas à preservação da diversidade linguística e à garantia dos direitos das comunidades falantes. Com base nessa estrutura, o próximo tópico apresenta uma análise das funções que o linguista forense pode desempenhar em cada uma dessas esferas.

Direito Internacional dos Direitos Humanos

No âmbito do Direito Internacional dos Direitos Humanos, o linguista forense atua em questões relacionadas ao multilinguismo e à garantia dos direitos linguísticos de minorias. Abreu (2020) destaca que essa é a fonte mais produtiva dos Direitos Linguísticos, uma vez que, a partir da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, as questões linguísticas passaram a ser reconhecidas como parte integrante dos direitos humanos fundamentais. Isso abrange tanto a mediação de conflitos linguísticos quanto a elaboração de instrumentos jurídicos voltados à proteção da diversidade linguística.

Os princípios do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966), como o direito à igualdade perante tribunais e o uso de intérpretes para superar barreiras linguísticas, previstos no Artigo 14, evidenciam, na prática, a relevância do trabalho do linguista forense. Além disso, instrumentos como a Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais, Étnicas, Religiosas e Linguísticas (1992) reforçam a importância de proteger a identidade cultural das minorias, incluindo o direito do uso da língua materna tanto em contextos privados quanto públicos (Artigo 2).

Como observa Caldas-Coulthard (2014), o linguista pode auxiliar para tornar o sistema jurídico mais acessível, sobretudo em contextos em que barreiras linguísticas comprometem a comunicação e aprofundam desigualdades. Ao analisar interações jurídicas e mediar conflitos envolvendo diferentes línguas, o linguista colabora para a efetivação dos direitos humanos, promovendo o acesso à justiça de forma equitativa.

Um exemplo emblemático da importância dessa atuação ocorreu em casos de refugiados linguísticos no Brasil, especialmente indígenas ou imigrantes haitianos, que enfrentaram barreiras linguísticas em processos judiciais, como audiências de custódia e depoimentos. Em situações assim, a ausência de intérpretes qualificados comprometeu o direito à ampla defesa. Casos documentados por defensores públicos apontam que réus foram condenados sem compreender integralmente os termos legais, violando princípios fundamentais do devido processo. A presença de linguistas forenses nesses contextos poderia não apenas garantir a compreensão mútua entre os agentes do direito e os sujeitos processuais, mas também privilegiar a construção de protocolos institucionais mais sensíveis à diversidade linguística.

Além disso, experiências internacionais, como o uso da análise linguística forense para determinar a origem geolinguística de requerentes de asilo na Europa, também ilustram a relevância prática dessa interface. Embora controversas, essas práticas mostram como a linguagem se tornou prova judicial, reforçando a urgência de especialistas com formação crítica para atuar eticamente nesses cenários. A partir desse panorama, pode-se considerar que os princípios internacionais servem como referência para a elaboração de legislações nacionais e para a construção de práticas institucionais mais inclusivas.

Direito Constitucional e Princípios Constitucionais

O Direito Constitucional é outro campo em que os conhecimentos sobre linguagem e linguística se mostram especialmente relevantes, sobretudo diante de ambiguidades textuais e disputas interpretativas. Tiersma (2009) argumenta que a análise linguística pode oferecer subsídios essenciais à interpretação de textos legais, especialmente ao revelar as ambiguidades pragmáticas e os múltiplos sentidos possíveis das expressões normativas. Essa perspectiva aproxima-se da proposta de Abreu (2020), que não apenas defende a inclusão de normas de Direito Linguístico nas constituições, mas também sugere que sua presença pode reconfigurar a forma como o direito lida com a linguagem, passando de um modelo formalista para uma abordagem mais inclusiva e responsiva à diversidade linguística.

Segundo David (1996), as constituições ocupam o vértice da hierarquia normativa nos países de tradição romano-germânica, orientando as disposições legislativas e administrativas. Esse papel central da constituição evidencia a importância do linguista forense na interpretação de lacunas constitucionais, propondo soluções que respeitem metaprincípios como a dignidade humana e a igualdade, de modo a assegurar que os direitos linguísticos estejam alinhados com os fundamentos da justiça.

Um exemplo recorrente diz respeito à interpretação judicial da expressão "liberdade de expressão" em casos que envolvem discursos de ódio ou desinformação. Nesses contextos, o linguista pode contribuir a partir da análise do discurso jurídico como prática social e normativa, conforme propõe Foucault (1996). Mais do que identificar o sentido literal de uma expressão, trata-se de compreender os efeitos de verdade que determinados discursos produzem e como eles participam da manutenção ou contestação de relações de poder. Assim, o trabalho do linguista forense pode ajudar a delimitar o que é tratado como manifestação legítima e o que passa a ser enquadrado como ameaça, incitação ou violência simbólica.

Essas contribuições poderiam ser especialmente relevantes em decisões recentes do Supremo Tribunal Federal, que envolvem o controle de conteúdo em plataformas digitais, a regulação da liberdade de expressão e os limites do discurso político. A atuação de um linguista forense, nesses cenários, poderia oferecer fundamentos técnicos para decisões mais equitativas, baseadas em evidências linguísticas contextualizadas.

Direito Estrangeiro e Comparado

No campo do Direito Estrangeiro e Comparado, o linguista forense poderia participar na análise e interpretação de documentos jurídicos de diferentes sistemas legais. Abreu (2020) ressalta que a comparação entre ordenamentos jurídicos é um método produtivo para compreender e adaptar boas práticas de políticas linguísticas. Como observa Caldas-Coulthard (2014), a tradução forense e o direito comparado são áreas em que esses profissionais têm contribuição significativa, ao ajudar a superar barreiras linguísticas e diferenças culturais.

Exemplos como os Pactos Internacionais de Direitos Humanos e a Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias ilustram como distintos sistemas podem tratar a proteção de direitos linguísticos de forma complementar, ora enfatizando garantias individuais, ora coletivas. Nesse contexto, o linguista contribui ao mediar conceitos terminológicos e interpretar normas com precisão, promovendo o entendimento mútuo entre sistemas jurídicos diversos e fortalecendo a aplicação dos direitos em contextos internacionais.

Ainda que essa atuação não seja comum no cenário brasileiro, é possível imaginar a convocação de linguistas para amparar processos de cooperação jurídica internacional, como nos casos de extradição, homologação de sentenças estrangeiras ou implementação de acordos bilaterais que envolvam diferentes tradições jurídicas. A presença desses profissionais poderia auxiliar na adequação semântica de institutos jurídicos e evitar equívocos decorrentes de traduções literais ou incompatibilidades terminológicas.

Direito Infraconstitucional

No âmbito do Direito Infraconstitucional, que compreende normas subordinadas à Constituição, como leis ordinárias, contratos, testamentos e códigos legais, o papel do linguista forense consiste em assegurar que textos jurídicos sejam interpretados de forma clara e precisa. Sousa-Silva e Coulthard (2016) observam que os linguistas são frequentemente acionados para resolver ambiguidades linguísticas em documentos como contratos e testamentos, auxiliando na definição de termos que possam gerar disputas. Abreu (2020) acrescenta que a ausência de uma teoria estruturada para orientar a produção de normas infraconstitucionais pode acarretar danos irreparáveis, como o desaparecimento de línguas minoritárias. Nesse contexto, a atuação do linguista pode ser o de orientar para que tais normas reflitam com fidelidade a intenção das partes e resguardecem os direitos das comunidades linguísticas envolvidas.

A linguagem jurídica, por sua estrutura técnica e formal, costuma dificultar o entendimento dos textos legais por parte do público leigo. Como observa Caldas-Coulthard (2014), decisões judiciais e documentos legais tendem a ser extensos, densos e de difícil compreensão, o que compromete a transparência e o acesso à justiça. Tiersma (2009) aponta

que, embora o movimento Plain Language busque simplificar esse tipo de linguagem, ele ainda é visto com reservas na prática jurídica e na academia. No entanto, iniciativas como a campanha da Associação dos Magistrados Brasileiros (2005), projetos legislativos voltados à simplificação e materiais explicativos produzidos por tribunais mostram que há um esforço crescente por maior clareza na comunicação jurídica. Estratégias como o Legal Design e o Visual Law também têm ganhado espaço, propondo uma organização mais intuitiva da informação legal. Nesse cenário, o linguista forense pode atuar na revisão e adaptação de textos jurídicos, contribuindo para ampliar a acessibilidade sem comprometer a precisão normativa.

Além disso, em normativas técnicas e emergenciais, como as editadas durante a pandemia de Covid-19, seria possível contar com a contribuição de linguistas forenses para garantir que instruções públicas fossem compreendidas com clareza por diferentes grupos sociais. A atuação desses profissionais poderia ter auxiliado na mitigação de ruídos comunicacionais que impactaram diretamente à adesão a protocolos sanitários e o entendimento sobre direitos e restrições legais. Essa possibilidade reforça a pertinência de incluir linguistas forenses em equipes interdisciplinares envolvidas na elaboração de políticas públicas.

Jurisprudências

No contexto das jurisprudências, que incluem decisões judiciais utilizadas como referência para casos futuros, a função do linguista forense é analisar e verificar para que essas decisões sejam redigidas de maneira clara e compreensível. Caldas-Coulthard (2014) argumenta que a intervenção do linguista na simplificação da linguagem jurídica não se restringe à clareza textual, mas envolve uma transformação das relações de poder presentes nos discursos institucionais. Nesse mesmo sentido, Abreu (2020) vê a jurisprudência não apenas como interpretação reiterada da norma, mas como campo discursivo em que se produzem sentidos jurídicos. A atuação do linguista, nesse contexto, contribui para que essas decisões estejam mais próximas da experiência linguística dos cidadãos.

Segundo David (1996), nos países de tradição romano-germânica, a jurisprudência costuma se apresentar como mera interpretação da lei, embora frequentemente desempenhe, de fato, uma função criadora de normas. Em situações em que a legislação não contempla todas as circunstâncias possíveis, cabe ao juiz decidir, assumindo um papel criador que vai além da simples exegese. Nesse cenário, ao promover uma linguagem mais clara e acessível, o linguista forense contribui para que as jurisprudências cumpram efetivamente sua função orientadora, tornando o sistema jurídico mais transparente e democrático.

A atuação do linguista forense nas jurisprudências não se restringe à simplificação textual. Ele também pode colaborar na identificação de ambiguidades semânticas e de construções gramaticais que dificultam a compreensão do teor da decisão. Em casos em que a linguagem jurídica afasta o público leigo do entendimento do próprio direito que o afeta, a análise linguística pode implementar reformulações que preservem a precisão técnica, mas aumentem a transparência da informação.

Essas contribuições podem ser particularmente relevantes em decisões que envolvem direitos de grupos vulnerabilizados. Em julgados que discutem, por exemplo, o uso do nome social por pessoas trans ou o reconhecimento de saberes tradicionais, o linguista forense poderia colaborar na análise dos termos e formulações utilizadas, ajudando a identificar efeitos de apagamento, imprecisão ou violência simbólica. A presença de profissionais com esse olhar técnico e ético poderia favorecer decisões mais alinhadas aos princípios constitucionais de dignidade e inclusão.

Costumes

Os costumes, enquanto fonte do direito, refletem práticas sociais e normas que, muitas vezes, antecedem a formalização jurídica, sendo transmitidos de forma oral em diversas comunidades. Ao considerar os costumes como fonte legítima do Direito Linguístico, Abreu (2020) amplia a noção de juridicidade para além do aparato estatal, reconhecendo os saberes tradicionais e suas práticas discursivas como elementos fundamentais de normatividade. Essa perspectiva é reforçada por Tiersma (2009), que lembra que, historicamente, a linguagem ocupou papel central na construção do direito, especialmente em sociedades orais, onde o

discurso era o principal veículo de organização jurídica. A valorização desses costumes demanda, portanto, um olhar linguístico sensível às formas de expressão não institucionalizadas. Quadros (1995) ressalta que, embora o costume não seja o elemento fundamental do direito nas sociedades modernas, como defende a escola sociológica, tampouco é tão insignificante quanto propõe o positivismo legislativo.

Sua relevância reside em ser um dos elementos que contribuem para a construção de soluções justas, influenciando a aplicação e o desenvolvimento do direito. Nesse cenário, cabe ao linguista documentar e analisar tais práticas, assegurando a preservação dos significados culturais a elas associados. Além disso, o linguista pode atuar como mediador entre comunidades tradicionais e os sistemas jurídicos formais, contribuindo para que os costumes sejam aplicados de forma justa e mantendo sua relevância no ordenamento jurídico.

No contexto brasileiro, situações como a disputa em torno da demarcação de terras indígenas ilustram a complexidade da relação entre costumes e direito positivo. O julgamento do caso Raposa Serra do Sol, por exemplo, evidenciou a dificuldade de traduzir práticas e concepções territoriais indígenas para o vocabulário jurídico estatal. Nesses casos, a presença de linguistas forenses poderia favorecer uma tradução mais precisa das narrativas e dos conceitos indígenas, contribuindo para que os costumes comunitários fossem compreendidos e considerados em sua dimensão linguística e cultural. Essa mediação seria particularmente relevante para evitar distorções semânticas e garantir que os saberes tradicionais sejam valorizados como fontes legítimas de normatividade.

DISCUSSÃO

A análise da atuação do linguista forense em cada uma das fontes do Direito Linguístico revela padrões e desafios que extrapolam os limites técnicos de cada esfera jurídica. Ainda que cada fonte, como a internacional, constitucional, comparada, infraconstitucional, jurisprudencial ou consuetudinária, apresente especificidades, é possível observar uma constante: a linguagem funciona como instrumento de mediação, mas também como barreira ao acesso à justiça. Nesse contexto, o papel do linguista não se limita à

tradução técnica de termos ou à identificação de ambiguidade, mas se estende à atuação crítica sobre os sentidos autorizados e os modos de dizer institucionalizados.

Como mostram Abreu (2020) e Tiersma (2009), a linguagem do direito não é neutra, e sua estrutura formal tende a favorecer quem domina os códigos institucionais. A isso se soma o desafio apontado por Fairclough (2001), de que os discursos jurídicos, ao se apresentarem como objetivos, escondem relações de poder e exclusão. A atuação do linguista forense, ao revelar essas estruturas discursivas e propor caminhos alternativos, seja pela mediação, pela tradução, pela reformulação ou pela explicitação de sentidos, pode participar diretamente para um modelo de justiça mais equitativo.

A discussão sobre o uso de linguagem clara e acessível nos textos jurídicos, como nos contratos, sentenças ou decisões administrativas, reforça esse argumento. Iniciativas como o Plain Language, o Legal Design e o Visual Law apontam para a importância de uma comunicação jurídica mais democrática, o que amplia ainda mais as possibilidades de atuação do linguista em contextos institucionais. Ao articular conhecimentos técnicos com sensibilidade às práticas discursivas e aos sujeitos envolvidos, o linguista forense pode se posicionar como agente transformador, não apenas do discurso jurídico, mas também das práticas sociais que ele regula.

Nesse sentido, o reconhecimento institucional do trabalho do linguista forense ainda é um desafio a ser enfrentado. A interlocução entre linguística e direito ainda é incipiente no Brasil. Fortalecer essa atuação demanda a criação de espaços de formação interdisciplinar, diálogo entre profissionais das duas áreas e o reconhecimento da linguagem como dimensão estruturante do direito. Mais do que uma prática técnica, trata-se de uma intervenção política com potencial de ampliar o acesso à justiça em sua dimensão mais concreta: a linguagem.

A ausência de políticas linguísticas institucionais nas esferas do Judiciário e da Segurança Pública reflete uma negligência histórica quanto à diversidade linguística do país. Embora o Brasil tenha mais de 200 línguas faladas, a estrutura normativa continua operando sob uma lógica monolíngue, o que reforça desigualdades no acesso à justiça. Esse quadro é agravado pelo fato de que muitos profissionais do direito desconhecem as implicações sociais e interpretativas da linguagem. A formação jurídica tradicional raramente contempla discussões sobre variação linguística, pragmática ou ideologia discursiva. Assim, o papel do

linguista forense é também educativo, colaborando na formação de operadores do direito mais conscientes das implicações sociais de suas práticas comunicativas.

Essa lacuna entre discurso normativo e prática institucional pode ser ilustrada por casos concretos. Em 2017, no Acre, um indígena da etnia Huni Kuin foi mantido preso por semanas sem compreender as acusações que lhe eram feitas, por falta de intérprete em sua língua. Em 2023, outro episódio semelhante ocorreu com um indígena do povo Enawenê-Nawê, no noroeste do Mato Grosso. Ele foi citado judicialmente sem a presença de intérprete em sua língua nativa. A Defensoria Pública da União atuou para anular a citação, argumentando que a notificação sem tradução violava o direito do acusado à compreensão plena do processo. O defensor público federal Raphael Santoro destacou a importância de considerar as tradições, culturas e línguas indígenas para garantir o acesso efetivo à justiça.

Esses casos, registrados por relatórios institucionais da Defensoria Pública e divulgados em reportagens oficiais da DPU (2023), evidenciam a persistência de uma estrutura jurídica que desconsidera a diversidade linguística do país. Nessas circunstâncias, a atuação do linguista forense poderia ajudar com a análise crítica das condições discursivas dos processos judiciais, a avaliação da inteligibilidade das comunicações oficiais e a recomendação de protocolos linguísticos inclusivos. O reconhecimento da diversidade linguística como dimensão do acesso à justiça exige não apenas reformas institucionais, mas também a presença de especialistas que compreendam linguagem como uma questão política e estruturante dos direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das fontes do Direito Linguístico à luz da linguística forense evidencia a centralidade da linguagem na promoção da justiça e na efetivação de direitos fundamentais. Em cada esfera jurídica, o linguista forense atua como agente de mediação, interpretação e acessibilidade, contribuindo para que normas e decisões sejam não apenas tecnicamente corretas, mas também sensíveis à diversidade linguística e cultural das sociedades contemporâneas.

Seja na proteção de minorias linguísticas em tribunais internacionais, na interpretação constitucional, na tradução jurídica em contextos comparados ou na documentação de costumes, o trabalho do linguista amplia as possibilidades de uma justiça verdadeiramente inclusiva. Sua atuação também reforça o reconhecimento das línguas como expressões legítimas da dignidade humana, ao mesmo tempo em que contribui para a democratização do acesso à informação jurídica.

A análise crítica das fontes jurídicas demanda um deslocamento epistemológico que reconheça as assimetrias de saber e poder que organizam o campo do direito. Como afirma Santos (2007, p. 3), “o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras”. A linguística forense, quando engajada em práticas de justiça linguística, opera como ferramenta de resistência a essas distinções abissais, ao dar visibilidade a sujeitos historicamente marginalizados pelos discursos normativos.

No cenário brasileiro, a consolidação do Direito Linguístico como campo autônomo ainda está em processo de construção. Torna-se, portanto, urgente a aproximação entre linguistas e operadores do direito. Este artigo buscou auxiliar para esse diálogo, ao evidenciar que o linguista forense, com sua formação técnica e sensibilidade às nuances da linguagem, exerce um papel estratégico na formulação de políticas linguísticas, na interpretação de normas e na defesa dos direitos humanos.

Como propõe Bourdieu (1998), o poder simbólico da linguagem é uma força estruturante nas relações sociais. Sua regulação ultrapassa os limites técnicos da norma e assume contornos políticos que exigem sensibilidade e atuação crítica. Ampliar o espaço de atuação do linguista forense é, portanto, um passo necessário para a democratização do sistema de justiça e para o fortalecimento da pluralidade linguística no país.

A proposta de reposicionar o linguista forense como um agente ético e epistemológico é também uma aposta na transformação institucional. Isso significa reconhecer que não basta apontar desigualdades. É preciso construir práticas, protocolos e perspectivas que ampliem a escuta, a representação e a legitimidade de vozes historicamente silenciadas. A crítica às fontes jurídicas tradicionais não visa à sua negação, mas à sua reinterpretação à luz de epistemologias engajadas, plurais e responsivas às demandas sociais contemporâneas.

A linguística forense, nesse contexto, pode atuar como ponte entre o conhecimento técnico e as urgências políticas, entre o discurso normativo e as narrativas vividas. É precisamente ao assumir esse papel de mediação crítica que o linguista forense deixa de ser um técnico neutro e passa a ocupar uma posição de escuta ativa, leitura implicada e intervenção transformadora. Ao reconhecer a linguagem como espaço de disputa, o artigo reivindica também a prática linguística como campo de resistência e justiça. A atuação do linguista não se limita à análise textual, mas se expande como forma de reconfigurar relações sociais, jurídicas e simbólicas.

Ao propor a valorização da linguagem como dimensão da justiça, o trabalho do linguista forense também dialoga com epistemologias do Sul. A atuação crítica frente à normatividade jurídica e à centralização monolíngue do Estado brasileiro pode ser compreendida como prática decolonial, que questiona modelos jurídicos importados e promove uma escuta ativa das vozes silenciadas, como indígenas, quilombolas, migrantes, pessoas trans e outras minorias.

Nesse sentido, a linguística forense crítica não apenas contribui tecnicamente com o campo jurídico, mas também propõe um deslocamento epistêmico: da neutralidade para o engajamento, da norma para a pluralidade, do centro para as margens. A presença do linguista forense em processos judiciais torna-se, assim, um ato político voltado à desconstrução das hierarquias linguísticas naturalizadas nas instituições.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ricardo Nascimento. Direito linguístico: olhares sobre as suas fontes. *Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação em Letras do Departamento de Letras e Artes da UEFS*, Feira de Santana, v. 21, n. 1, p. 155–171, 2020.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais, étnicas, religiosas e linguísticas (Resolução 47/135). 1992. Disponível em: https://dcjri.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracao_minorias.pdf. Acesso em: 15 mai. 2025.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (Resolução 2200A [XXI]). 1966. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20Direitos%20Civis%20e%20Políticos.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2025.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa. ReVEL na escola: o que é a linguística forense? *ReVEL*, v. 12, n. 23, 2014.

CONSELHO DA EUROPA. Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias. 1992. Disponível em: <https://rm.coe.int/16806d3589>. Acesso em: 15 mai. 2025.

DAVID, René. *Os grandes sistemas do direito contemporâneo*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO. DPU atua para anular citação a indígena por falta de intérprete de língua nativa. 2023. Disponível em: <https://direitoshumanos.dpu.def.br/dpu-atua-para-anular-citacao-a-indigena-por-falta-de-interprete-de-lingua-nativa>. Acesso em: 15 mai. 2025.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power*. 2. ed. London: Pearson Education, 2001.
FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 10. ed. São Paulo: Loyola, 1996 [1971].

HAZZINI, Mariana. A nova tendência que está revolucionando a prática jurídica. *Migalhas*, 2023. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/385484/a-nova-tendencia-que-esta-revolucionando-a-pratica-juridica>. Acesso em: 15 mai. 2025.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Da identidade na linguística aplicada pós-moderna: construção e desconstrução do sujeito. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 47–72.

PENA, Thais M. G. A simplificação da linguagem jurídica como fator de democratização do direito e inclusão social. *Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 24ª Região*, Campo Grande, n. 5, p. 109–129, 2020.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PILLER, Ingrid. *Linguistic diversity and social justice: an introduction to applied sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2016.

QUADROS, Ana G. P. F. *Manual de Direito Internacional Público*. 3. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1995.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 79, nov. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 15 mai. 2025.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. *Linguistic genocide in education—or worldwide diversity and human rights?* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

SOUSA-SILVA, Rui; COULTHARD, Malcolm. Linguística forense. In: DINIS-OLIVEIRA, Rui Jorge; MAGALHÃES, Teresa (Orgs.). *O que são as ciências forenses? – Conceitos, abrangência e perspectivas futuras*. Lisboa: Pactor, 2016. p. 137–144.

TIERSMA, Peter. What is language and law? And does anyone care? In: OLSEN, Frances; LORZ, Alexander; STEIN, Dieter (Eds.). *Law and language: theory and society*. [S.l.]: Loyola-LA Legal Studies Paper No. 2009-11, 2009.

Recebido em: 16/05/2025

Aceito em: 12/08/2025

Renata Christina Vieira: Doutora em Linguagem Aplicada e Estudos Linguísticos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestra em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Fonoaudióloga. Atualmente conclui a pós-graduação em Linguística Forense pela Universidade do Porto. Atua nas interfaces entre linguagem, justiça e direitos linguísticos, com ênfase em perícia fonoaudiológica e linguística forense crítica.

Pontes epistemológicas entre Margens do Sul: cooperação internacional entre Unigranrio (Brasil) e Universidade Pedagógica de Maputo (Moçambique)

*Epistemological Bridges across the Global South:
International Cooperation between Unigranrio (Brazil) and the
Pedagogical University of Maputo (Mozambique)*

Beatriz Brandão dos Santos

Universidade Unigranrio

brandao.beatrizm@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1481-8634>

Sarita Monjane Henriksen

Universidade Pedagógica de Maputo (UP-Maputo)

hmdsarita@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9716-5375>

Etyelle Pinheiro de Araujo

Universidade Unigranrio,

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ),

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

etyelle.araujo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4981-5027>

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre os sentidos e alcances da internacionalização universitária entre países do Sul global, a partir da experiência de cooperação entre a Universidade Unigranrio/Afya (Brasil) e a Universidade Pedagógica de Maputo (Moçambique). Essas instituições firmaram, em 2023, um termo de cooperação com vista ao fomento da pesquisa e do compartilhamento de saberes produzidos em territórios historicamente marginalizados dentro da lógica hegemônica da ciência ocidental. A partir de um diálogo entre epistemologias do Sul, o texto analisa como acordos Sul-Sul podem constituir-se como dispositivos de valorização de matrizes de conhecimento considerados pelo norte-global como subalternizadas, promovendo intercâmbios que além de atender a protocolos administrativos, ainda reconfigurem práticas e currículos acadêmicos.

Palavras-chave: epistemologias do Sul; cooperação internacional; internacionalização universitária; macrogestão acadêmica; Sul global.

ABSTRACT

This article proposes a reflection on the meanings and scope of university internationalization among countries of the Global South, based on the experience of academic cooperation between Unigranrio Afya University (Brazil) and the Pedagogical University of Maputo (Mozambique). These institutions signed, in 2023, an inter-institutional cooperation agreement with a view to promoting research, academic mobility and the sharing of knowledge produced in territories historically marginalized within the hegemonic logic of Western science. Based on a dialogue between epistemologies of the South the text analyzes how South-South international agreements can constitute devices for valuing knowledge matrices considered by the global North as subordinate, promoting exchanges that not only meet administrative protocols, but also reconfigure academic practices and curricula.

Keywords: epistemologies of the South; international cooperation; university internationalization; academic macromanagement; Global South.

O SUL COMO LUGAR DE SABER - UMA INTRODUÇÃO

Quando pensamos nas definições de Ciência da contemporaneidade, a hegemonia daquilo que pode ser considerado digno de estudo ainda tende a ser estabelecido nos centros de pesquisa privilegiados do Norte Global. O presente artigo vai na direção oposta, reflete sobre uma experiência de cooperação internacional entre países do Sul global, tomando como exemplo a parceria entre a Universidade do Grande Rio (Unigranrio) e a Universidade Pedagógica de Maputo (UPM), em Moçambique, como uma estratégia de internacionalização que valoriza epistemologias outras e práticas acadêmicas mais solidárias e descentralizadas, priorizando o diálogo Sul-Sul no fazer científico.

Para tanto, iniciamos este artigo refletindo sobre o Sul Global enquanto lugar de produção do conhecimento, uma vez que, tradicionalmente, o pensamento ocidental (caracterizado pelo Norte-global) valida aquilo que é considerado conhecimento.¹ A validade dos conhecimentos é objeto de embates ao longo da história.

¹ Sabemos que a literatura sobre as epistemologias do Sul é vasta. Neste artigo selecionamos apenas alguns autores para ilustrar a potência que uma cooperação Sul-Sul pode significar na produção do conhecimento.

Na antiguidade tínhamos a mitologia como maneira de responder questões (ainda) sem respostas. A filosofia grega inaugurou a racionalidade como manifestação do pensamento no mundo ocidental. Várias correntes surgiram desde os primeiros filósofos: a exemplo do período socrático (marcado pelo caráter moral e político), do período platônico e aristotélico (que apresentam uma teoria do conhecimento relacionada às outras áreas do saber compreendidas pela filosofia), na Grécia Antiga; da Patrística (com a integração entre a filosofia greco-romana e o cristianismo) e da Escolástica (que visava uma conciliação entre fé e razão), na Idade Média; do Racionalismo (que estabelecia a razão como principal fonte de conhecimento) e do Iluminismo (que defendia a razão, a liberdade e o progresso), na Idade Moderna e do Materialismo Histórico/dialético (com análise crítica da história e da sociedade), na Contemporaneidade. Embora os gregos tenham criado o pensamento filosófico ocidental, isso não quer dizer que outras civilizações não tenham elaborado suas próprias epistemes — apenas que seus modos de pensar não foram reconhecidos como “filosofia” pelo padrão eurocentrado do conhecimento (Mignolo, 2010).

O geógrafo brasileiro Milton Santos (2000) afirma que a razão única tem funcionado como um instrumento de opressão. Assim, os conhecimentos que não se enquadram no modelo dominante são considerados ignorância. Nessa mesma linha, Boaventura de Souza Santos entende que “o pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que separam o mundo humano do mundo sub-humano” (2009, p. 76). Segundo o autor, a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença de dois lados de uma linha que estabelece divisões da realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente. Tal inexistência significa não ser relevante. Assim, o pensamento moderno ocidental invisibiliza outras formas de pensar e de produzir conhecimento, pois estabelece-se como o lado da linha que se funda como hegemônico.

Milton Santos ainda entende que o processo de globalização tem grande impacto na ciência moderna, pois colabora com a transformação da ciência em um instrumento de controle, excluindo formas de conhecimento que não se alinham com os interesses do capital. Embora poderosa, a ciência moderna não é considerada superior a outros modos de

conhecimento, como os saberes tradicionais ou os cotidianos. Estes saberes constituem-se como formas de resistência à homogeneização cultural e epistemológica imposta pela globalização capitalista.

No contexto do Sul Global, que conhecimentos seriam esses? Podemos citar desde práticas medicinais indígenas ou de comunidades tradicionais até mesmo conhecimento produzido na academia. Nos alinhando ao geógrafo, defendemos a necessidade de abrir espaço para outros saberes, outras formas de racionalidade. Isso significa se opor à noção de “pensamento único”, que impõe uma visão de mundo baseada na racionalidade econômica e na tecnociência ocidental, que deslegitima outras formas de pensar e conhecer (Santos, 2000). Por isso, é preciso romper com o pensamento abissal (nos termos de Souza Santos, 2009) para valorizar os pensamentos produzidos em diversas localidades do mundo e defender a diversidade de racionalidades, ou seja, da coexistência de múltiplas formas de saber que nascem não somente dos laboratórios e grandes centros acadêmicos, mas também da experiência concreta dos povos.

É nessa senda, em reconhecimento da existência de saberes e conhecimentos endógenos e indígenas de valor incontornável, no seio das comunidades africanas e, em particular, moçambicanas, que o currículo moçambicano tem vindo a incorporar progressivamente elementos da cultura local, das línguas nacionais e das práticas tradicionais de ensino e aprendizagem. Esta valorização dos saberes locais representa uma virada epistemológica que procura romper com a hegemonia do conhecimento ocidental, historicamente dominante no sistema educativo africano, e promover uma educação mais contextualizada, inclusiva e significativa para os estudantes africanos em geral e os moçambicanos, em particular (Ndlovu-Gatsheni, 2018).

Na sua obra *Epistemic Freedom in Africa: Deprovincialization and Decolonization* ou Liberdade Epistêmica em África: Desprovincialização e Descolonização, Ndlovu-Gatsheni (2018) sublinha a necessidade dos povos do Sul Global e africanos de pensar, teorizar, interpretar o mundo e escrever a partir do local onde se situam, livres do eurocentrismo. A autora sustenta que a negação imperial da humanidade de determinados grupos implicou, concomitantemente, a deslegitimação dos seus saberes e experiências, anulando-lhes o valor e a autoridade epistêmica.

No contexto do século XXI, assistimos à presença crescente de descendentes de povos escravizados, colonizados, deslocados e racializados em instituições acadêmicas a nível global. Estes sujeitos afirmam, de forma assertiva, a sua condição humana, a relevância das suas existências e a legitimidade dos seus sistemas de conhecimento, os quais são profundamente enraizados em tradições históricas e culturais marginalizadas. Tais epistemologias oferecem contributos significativos para a superação das crises epistêmicas e sistêmicas contemporâneas. Coletivamente, esses atores têm desempenhado um papel ativo na reivindicação da justiça epistêmica, desafiando as hierarquias do saber ainda presentes nas academias e combatendo as linhas de exclusão epistêmica que persistem no século XXI.

A exemplo disso, temos no contexto moçambicano o reconhecimento dos saberes das comunidades — transmitidos oralmente, através de provérbios, contos, rituais e práticas comunitárias — o que constitui uma base importante para o desenvolvimento de uma pedagogia culturalmente relevante. Assim, o currículo nacional tem vindo a integrar práticas e conteúdos que refletem os contextos locais, como se observa na implementação da educação bilíngue nas zonas rurais e na valorização das línguas moçambicanas no ensino primário (Ngunga, 2021; Henriksen, 2023). Estas iniciativas contribuem não apenas para a melhoria da aprendizagem, mas também para o reforço das identidades culturais e da autoestima das crianças, permitindo uma maior aproximação entre a escola e a comunidade (Chimbutane, 2011; Patel, 2006). A integração dos saberes endógenos e das línguas nacionais no currículo é, portanto, uma estratégia que visa a construção de uma educação decolonial, participativa e transformadora, com potencial para promover o desenvolvimento sustentável e equitativo em Moçambique.

No Brasil, temos o reconhecimento de populações “remanescentes de quilombo”, “quilombolas”, “mocambeiros”, que constituem as representações dos agrupamentos negros rurais, com base na memória, no parentesco, no lugar que construíram. A demarcação do território dessas populações e a garantia do acesso à educação trouxe a necessidade de criação de um currículo que contemplasse as especificidades culturais dessa população. Em 2012 foi aprovado uma resolução que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica para viabilizar uma proposta de educação quilombola. Isso significa a construção de um currículo elaborado de modo a articular o

conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas (Brasil, 2012).

Para exemplificar isso, citamos o caso da Escola de Educação Básica “Pedra Branca”, localizada na comunidade quilombola de Pedra Branca – Vargem Alta – ES. Trata-se de uma escola localizada em um território que foi certificado como quilombola em 2011, mas apenas em 2021 foi incluída como Escola Quilombola, por pressão dos pais de alunos que desejavam que seus filhos recebessem ensinamentos voltados para a valorização do território e de suas raízes ancestrais. Desse modo, a escola precisou elaborar um Projeto Político Pedagógico que seguisse as Diretrizes estabelecidas em 2012 para esse tipo de escola. Para tanto, contou com a colaboração de agentes internos, como o Conselho de pais, presidente da Associação Quilombola e outras lideranças do território e externos, que se trata da, Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), Secretaria Estadual de Educação (SEDU) através da gerência de Educação do Campo Indígena e Quilombola (GECIQ) e da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) (Paschoa; Sampaio, 2024).

Com base na experiência de Moçambique e do Brasil, romper com o pensamento abissal significa refletir criticamente sobre concepções “essencialistas de produção e modelos de conhecimento científico”, que ao longo da história vêm definindo “como a cultura nacional nos países europeus, [reproduziu], em outros termos, a lógica da relação colonial” (Costa, 2006, p. 117). Nesse sentido, os estudos pós-coloniais colaboram com desconstrução epistemológica em uma crítica às teorias dominantes da modernidade ligadas às experiências coloniais. Como parte desse tipo de estudo, destacamos em nosso artigo a concepção decolonial, que surge como uma resistência à colonialidade, à modernidade e ao capitalismo; visa desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos (pela colonialidade) aos povos subalternizados e oprimidos.

De acordo com Ballestrin (2013), a colonialidade enquanto parte da Modernidade pode ser descrita como forma de controle de recursos, trabalho, capital e conhecimento limitados a uma relação de poder articulada pelo mercado capitalista. Isso significa que ainda que o colonialismo tenha sido superado pela modernidade, a colonialidade continua presente nas mais diversas maneiras. A partir dos estudos de Mignolo (2010), a autora destaca três

delas: a colonialidade do poder (ideia de que as hierarquias de raça, gênero e conhecimento, criadas durante a colonização, ainda estruturam o mundo moderno) do ser (prática de desumanização de sujeitos racializados e não brancos, vistos como “inferiores” ou “atrasados”) e do saber. Esta última refere-se ao legado epistemológico do eurocentrismo, que, segundo Aníbal Quijano:

Foi constituído em torno da ideia de uma articulação entre tempo e conhecimento, segundo a qual a experiência europeia era apresentada como a culminação do processo evolutivo do saber humano. Essa estrutura cognitiva desqualificava sistematicamente qualquer conhecimento que não fosse produzido nos termos da racionalidade europeia moderna. (Quijano, 2005, p. 121).

A Colonialidade do Saber indica, portanto, que este legado impede a compreensão do mundo dos mais diversos povos a partir de suas próprias epistemes. Nisso reside a importância do pensamento decolonial.

A decolonialidade consolidou-se como um campo teórico, nos anos 1990, a partir da produção de um coletivo formado por intelectuais, que ficou conhecido como Grupo Modernidade/Colonialidade (ou grupo M/C).² Estudiosos como Aníbal Quijano, Walter Dignolo e Catherine Walsh integravam este grupo. Reforçando, o conceito de decolonialidade aspira romper com a lógica monológica da modernidade. Influenciado por movimentos sociais, teorias críticas e saberes indígenas e afrodescendentes, o pensamento decolonial propõe uma ruptura com o eurocentrismo e a valorização de epistemologias plurais, abrindo espaço para modos de vida e conhecimento marginalizados pela modernidade ocidental.

A noção de ecologia dos saberes, formulada por Boaventura de Sousa Santos faz parte dessa epistemologia, ao defender a coexistência e o diálogo entre diferentes formas de conhecimento — incluindo saberes indígenas, africanos, populares e tradicionais — em oposição à monocultura do saber científico ocidental. É exatamente isso que as iniciativas descritas aqui de Moçambique e do Brasil no que tange ao currículo escolar fazem.

² A formação do Grupo Modernidade/Colonialidade descende dos estudos pós-coloniais e tem relação com o trabalho do Grupo de Estudos Subalternos, uma organização interdisciplinar de intelectuais sul-asiáticos dirigida por Ranajit Guha. Para saber mais, ver (Ballestrin, 2013).

Diante do exposto, reforçamos o Sul Global como fomentador de conhecimento. A proposta da cooperação entre a Unigranrio e a Universidade Pedagógica de Maputo ilustra como o diálogo Sul-Sul pode fortalecer a produção de saberes em nível transnacional.

COOPERAÇÃO SUL-SUL E TRANSFORMAÇÃO INSTITUCIONAL

A consolidação de um termo de cooperação entre a Unigranrio, situada na Baixada Fluminense, e a Universidade Pedagógica de Maputo, situada na capital moçambicana, representa não apenas um ato administrativo de internacionalização universitária, mas um gesto político-epistêmico de grande relevância no enfrentamento da lógica hierárquica imposta pelo eixo Norte-Global. Essa parceria transcende os parâmetros convencionais da diplomacia acadêmica ao afirmar que territórios historicamente marginalizados podem, e devem, estabelecer redes de intercâmbio autônomas, fundadas na horizontalidade e na reciprocidade.

A Baixada Fluminense é um território marcado por profundas desigualdades sociais, econômicas e educacionais, historicamente negligenciado pelas políticas públicas e pelos centros de saber dominante do Brasil. No entanto, como aponta Santos (2000), é também um espaço de resistência, criatividade e produção cultural intensa, onde emergem saberes locais potentes, ainda que muitas vezes invisibilizados pelas estruturas formais da ciência. A escolha de firmar um convênio entre uma universidade enraizada nesse território e uma instituição africana é, portanto, carregada de sentido: ela propõe uma inflexão na lógica da internacionalização tradicional, que historicamente privilegia vínculos com universidades do Norte, reforçando desequilíbrios de poder e epistemicídios institucionais.

A Universidade Pedagógica de Maputo é uma instituição pública de ensino superior com uma trajetória de quatro décadas, tendo sido fundada originalmente como *Instituto Superior Pedagógico*. Criada há 40 anos, no período imediatamente após a independência nacional, esta instituição representa um marco histórico no sistema de ensino superior moçambicano. Foi, de fato, a primeira instituição acadêmica de ensino superior estabelecida no contexto pós-independência, em resposta a uma diretiva visionária do primeiro governo do Moçambique soberano. A origem da Universidade está, portanto, intrinsecamente ligada

ao processo de descolonização do saber e da educação, refletindo a vontade de um povo recém-independente de construir, com autonomia e identidade própria, instituições que respondessem às suas necessidades e aspirações.

Trata-se, portanto, de uma universidade criada por moçambicanos e para moçambicanos, com o objetivo de formar quadros nacionais comprometidos com o progresso do país. Ao longo dos seus 40 anos de existência, a UPM consolidou-se como uma presença ativa e relevante em todo o território nacional, contribuindo significativamente para a formação de profissionais qualificados em diversas áreas do conhecimento. A sua atuação tem sido pautada pelo compromisso com a promoção do desenvolvimento humano, social e econômico, estando alinhada com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e com as prioridades nacionais expressas no seu *Plano Estratégico 2022–2026*. A instituição continua a desempenhar um papel estratégico na produção e disseminação de conhecimento, no fortalecimento das capacidades locais e na construção de um futuro sustentável para Moçambique.

O *Plano Estratégico da Universidade Pedagógica de Maputo (2022–2026)*, na sua Linha de Orientação Estratégica no item 6.6: *Cooperação e Internacionalização* (p. 80), estabelece a internacionalização como um dos pilares centrais do setor de cooperação institucional. Esta diretriz reconhece a importância de ampliar e fortalecer as interações da Universidade com diversos setores, tanto a nível nacional quanto internacional. Nesse sentido, a internacionalização é concebida como um instrumento estratégico para fomentar a cooperação acadêmica e científica, promover o intercâmbio de conhecimentos, experiências e boas práticas, bem como para reforçar o posicionamento e a visibilidade da Universidade no cenário global.

Ao priorizar esta dimensão, a Universidade Pedagógica de Maputo almeja consolidar-se como uma instituição de ensino superior de referência, aberta ao mundo, comprometida com a excelência acadêmica, a inovação e o desenvolvimento sustentável. É neste âmbito que a UP-Maputo prioriza o estabelecimento de parcerias acadêmicas nacionais, regionais e para além das fronteiras continentais e internacionais, desta forma promovendo a dinamização e exploração efetiva das oportunidades de cooperação e da dimensão de internacionalização.

A Universidade do Grande Rio – Unigranrio, instituição privada de ensino superior, foi criada na Baixada Fluminense há mais de 50 anos. Sua história começa com a fundação, em 1970, da Associação Fluminense de Educação (AFE) pelo professor José de Souza Herdy, dando origem ao Centro Educacional de Duque de Caxias (CEDUC). Originalmente estruturada para atender à demanda regional por formação superior, sobretudo na área de licenciaturas e formação de professores, a instituição ganhou reconhecimento e, no início da década de 1990, já consolidada no panorama do ensino privado, foi federalmente credenciada como Universidade do Grande Rio – Unigranrio, marcando uma nova fase de expansão acadêmica e institucional.

Em 1972, a AFE iniciou seus primeiros cursos de nível superior — Ciências Contábeis e Administração — seguidos de Pedagogia e Letras, fruto do CEDUC. A partir da década de 1980, ampliou-se o leque com cursos nas áreas de Saúde — Odontologia, Enfermagem e Farmácia — junto às combinações em Ciências Biológicas, Matemática e Química. Em 1994, a instituição foi oficialmente reconhecida como universidade pela Portaria Ministerial nº 940/D.O.U. de 17 de junho, assumindo o nome Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy (Unigranrio). A partir daí passaram a ser ofertados os cursos de Direito, Informática, Secretariado Executivo, Medicina Veterinária, e habilitações em Letras. Nos anos seguintes, acrescentaram-se Medicina, Fisioterapia, Educação Física, Serviço Social, Nutrição, Artes Visuais e História — compondo um portfólio com mais de 40 cursos de graduação e tecnólogos distribuídos em 12 unidades fluminenses.

Hoje, com mais de 25.000 alunos entre modalidades presencial, semipresencial e EAD, sua sede histórica permanece em Duque de Caxias, com campi adicionais na capital e em Nova Iguaçu. A trajetória da Unigranrio se entrelaça com o perfil socioeconômico da Baixada Fluminense: uma região densamente povoada, marcada por industrialização, desigualdade, mas também por mobilização social e educativa. Na Baixada, a universidade representa um marco no acesso ao ensino superior privado, contribuindo à formação de gerações de profissionais. Mais recentemente, a instituição conectou-se a redes nacionais de ensino superior – como parte do grupo Afya –, reforçando sua vocação para inovação pedagógica e ampliação do alcance institucional.

Em 2022, os reitores da Universidade Unigranrio e da Universidade Pedagógica de Maputo firmaram um acordo de cooperação acadêmica prevendo a execução conjunta de programas voltados à mobilidade de docentes e discentes, à co-supervisão de pesquisas e orientações de dissertações e teses, à oferta de disciplinas presenciais, virtuais ou remotas, ao desenvolvimento de pesquisas conjuntas e à organização de palestras.³ Declararam ainda que seus membros, dirigentes e funcionários não realizaram pagamentos ou ofertas de valor para obtenção de vantagens indevidas junto a agentes públicos, não manipularam controles internos ou registros contábeis, não mantêm ativos não registrados e não são alvo de investigações por violação das normas mencionadas, comprometendo-se a exigir de quaisquer agentes ou subcontratados o cumprimento dessas disposições.

No momento de escrita deste artigo, algumas ações foram executadas: em agosto de 2022, a professora Sarita Henriksen, da UPM, proferiu a Aula Magna - *Construindo Pontes Acadêmicas para o Cumprimento da Terceira Missão da Universidade*;⁴ em junho de 2025, professores do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Unigranrio e de Administração fizeram uma reunião com todos os diretores da UPM para novos encaminhamentos; e, em outubro de 2025, a professora fará a palestra de abertura sobre a importância da Iniciação Científica em um evento anual organizado pela Comissão de IC e o Centro Acadêmico de Medicina da Unigranrio (CAMU).

Estas ações indicam que ao estabelecer pontes entre o Brasil e Moçambique — dois países conectados por uma história comum de colonização, racismo estrutural e resistência popular — a cooperação Sul-Sul se inscreve como uma prática de “reexistência” (Santos e Meneses, 2009), favorecendo não só o intercâmbio de alunos e professores, mas a articulação de epistemologias situadas. Esse tipo de aliança é coerente com os princípios da “ecologia de saberes” (Santos, 2009), uma vez que recusa o monocultivo da razão ocidental e abre espaço

³ Vale explicar que o acordo estabelece que ambas as instituições se comprometem a não oferecer, solicitar, prometer ou aceitar, direta ou indiretamente, qualquer vantagem com finalidade indevida, assumindo a observância de toda a legislação anticorrupção aplicável no Brasil, como o Decreto-Lei nº 2.848/1940, as Leis nº 8.429/1992, 8.666/1993, 9.613/1998, 11.079/2004, 12.529/2011, 12.813/2013 e 12.846/2013, e o Decreto nº 8.420/2015.

⁴ Para ter acesso à aula: <https://www.youtube.com/watch?v=UWsBd6rGSG4&t=2810s>.

para modos de conhecer enraizados em contextos locais, afrocentrados, ameríndios, periféricos.

Além disso, essa cooperação desafia o que Ballestrin (2013) chama de colonialidade do saber, pois se opõe à tendência de buscar legitimação apenas nas grandes universidades europeias ou norte-americanas. Em vez de reforçar um modelo de internacionalização assimétrico, a experiência Unigranrio–Maputo aposta numa lógica de “cooperação horizontal” (Santos, 2006), na qual ambas as instituições são reconhecidas como produtoras legítimas de conhecimento — não como parceiras de segunda ordem, mas como protagonistas de uma epistemologia do Sul viva, insurgente e conectada.

Autores como Catherine Walsh (2007) têm destacado que o movimento de descolonização curricular passa, necessariamente, por alianças institucionais que valorizem histórias e memórias comuns. A cooperação entre universidades do Sul pode fomentar práticas pedagógicas contra-hegemônicas, reconfigurar currículos e inspirar novas metodologias de pesquisa que não estejam subordinadas às métricas globais de excelência científica, mas que sejam capazes de responder aos desafios sociais e culturais vividos em suas localidades. Trata-se, portanto, de uma aliança que não apenas projeta a Unigranrio e a Universidade Pedagógica de Maputo no cenário internacional, mas que também contribui para o fortalecimento simbólico de suas respectivas comunidades, afirmando que a ciência produzida nas margens tem lugar legítimo no mundo. O futuro da internacionalização universitária passa, nesse sentido, por redes cooperativas que sustentem uma geopolítica do conhecimento mais justa, solidária e plural.

EPISTEMOLOGIAS

Como vimos defendendo neste artigo, a América Latina e o continente africano vêm produzindo formas alternativas de gerar conhecimento sobre a sua própria trajetória de maneira a questionar aquilo que por muitos anos foi considerado a “História Oficial” dessas regiões. Nesta subseção destacamos alguns importantes intelectuais que colaboram com novas maneiras de pensar Brasil e Moçambique.

Lélia Gonzalez é um dos nomes mais importantes da literatura brasileira nos debates de gênero, raça e classe no Brasil. Seus trabalhos abordaram aquilo que hoje chamamos de interseccionalidade, quando o conceito em si ainda não havia sido elaborado. Ela foi pioneira em pesquisas sobre Cultura Negra no Brasil e cofundadora do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras do Rio de Janeiro (IPCN-RJ) e do Movimento Negro Unificado (MNU). Em sua obra “Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira” (1983), Gonzalez denuncia como o racismo e o sexismo estruturam a sociedade brasileira, operando de forma “invisibilizada”,⁵ mas sistemática, na marginalização de sujeitos negros, sobretudo das mulheres negras.

Na visão da autora, é o mito da democracia racial que não só colabora com a invisibilização das desigualdades sociais e raciais, como também apaga as experiências e conhecimentos das populações subalternizadas, ao desvalorizar suas práticas culturais e epistemologias. Gonzalez argumenta que “as chamadas manifestações culturais populares nada mais são do que a resistência e a criatividade negra na cultura brasileira” (1983, p. 226), assim, ela destaca a centralidade das epistemologias afro-brasileiras. Além disso, ela cunhou o conceito de “Amefricanidade”, que trata de:

Um olhar novo e criativo no enfoque da formação histórico-cultural do Brasil que, por razões de ordem geográfica e, sobretudo, da ordem do inconsciente, não vem a ser o que geralmente se afirma: um país cujas formações do inconsciente são exclusivamente europeias, brancas. Ao contrário, ele é uma América Africana cuja latinidade, por inexistente, teve trocado o T pelo D para, aí sim, ter o seu nome assumido com todas as letras: Améfrica Ladina (não é por acaso que a neurose cultural brasileira tem no racismo o seu sintoma por excelência). Nesse contexto, todos os brasileiros (e não apenas os “pretos” e os “pardos” do IBGE) são ladino-amefricanos (Gonzalez, 2020 p. 107).

Com isso, Lélia inaugura uma identidade política que ultrapassa fronteiras nacionais (estabelecidas pelo colonialismo) e valoriza as contribuições dos povos originários e da diáspora africana nas Américas, reconhecendo esses elementos como parte constitutiva do Brasil.

Ela também inaugurou a noção de “Pretuguês”, que faz referência à influência que os idiomas de origem africana tem no português falado no Brasil. Ela explica que certas marcas

⁵ Incluímos as aspas, pois o sexismo e o racismo não são invisíveis para suas vítimas.

consideradas “erradas”, segundo a norma culta da Língua Portuguesa, são, na verdade, marcas linguísticas de idiomas africanos.⁶ Com o Pretuguês, Lélia critica o monopólio da língua culta e branca como único veículo de conhecimento.

Portanto, compreendemos que Gonzalez antecipa debates contemporâneos sobre epistemologias dissidentes, ao reivindicar o reconhecimento das formas de conhecimento produzidas por sujeitos historicamente excluídos da racionalidade ocidental. Sua proposta é inverter a hierarquia epistêmica, colocando os saberes negros e indígenas no centro da produção do conhecimento como condição para uma transformação profunda das estruturas sociais e culturais do Brasil.

Outra importante autora brasileira é Sueli Carneiro, filósofa e ativista do movimento negro no Brasil. A autora elabora o conceito de epistemicídio do povo negro no Brasil, a partir das leituras de Boaventura de Souza Santos, para quem o epistemicídio é “o processo político-cultural por meio do qual se mata ou destrói o conhecimento produzido por grupos sociais subordinados, como forma de manter ou aprofundar essa subordinação.”(1998, p. 208). Na tese de Carneiro, o epistemicídio explica as formas de anulação do negro no Brasil. Para ela:

O epistemicídio se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento [...] o epistemicídio é, um processo persistente de produção da indigência cultural pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual (Carneiro, 2005, p. 96-97).

Ela entende que é o racismo, enquanto estratégia de elevação do ser em detrimento do outro, que passa a ser entendido como não-ser, que colabora com o epistemicídio no contexto de tensão racial. No cenário racial brasileiro, o epistemicídio ainda funciona em duplo movimento, pois além de desracionalizar o sujeito negro, o outro; ainda busca readequá-lo à cultura branca e posicioná-lo de maneira subalterna.

⁶ Exemplificando, nas palavras da autora: “é engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistente” (1983, p. 228)

Essas duas autoras inauguraram maneiras de produzir conhecimento, que desafiam a tradição acadêmica eurocentrada e desestabilizam a centralidade do saber científico “norteado”. Nessa mesma linha temos o conceito de Afrocentricidade, cunhado por Molefi Asante e desenvolvido como paradigma de trabalho acadêmico no final do século XX. Trata-se de “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (Asante, 2014, p.138). Assim, a afrocentricidade “sulea”⁷ ou cria “desnortes” na produção do conhecimento.

No Brasil, a perspectiva afrocentrada tem sido reivindicada como aporte teórico-analítico por vários pesquisadores, a exemplo da produção de Renan Gomes de Moura, que na área de Estudos Organizacionais tem focado suas análises a partir da lente interseccional afrocentrada. Citamos aqui o artigo “Arreda, Homem, que aí Vem Mulher”: Gênero e Afrorreligiosidade em Organizações Religiosas Afro-brasileiras (Moura, Prevot, 2022) que investiga como organizações religiosas de matriz africana contestam os estereótipos de gênero, possibilitando a compreensão de múltiplas feminilidades. Para tanto, analisa o discurso expresso nos cânticos destinados e entoados às Pomba-Giras.

No caso de Moçambique, importa destacar a contribuição de autores como Guilherme Basílio (2006), que aborda de forma crítica e construtiva a relação entre os saberes locais e o novo currículo do Ensino Básico em Moçambique, defendendo a sua valorização e integração no espaço escolar. O autor argumenta que é essencial resgatar os conhecimentos, práticas e valores tradicionais das comunidades locais, trazendo-os para o centro das atividades pedagógicas. Para ele, esta valorização deve acontecer por meio da institucionalização de um currículo local, concebido como um instrumento que permite a inserção efetiva dos conteúdos culturais, sociais e linguísticos próprios das comunidades nos programas de ensino nacionais.

Ao propor a criação e implementação de um currículo local, Basílio sugere uma estratégia de aproximação entre a escola e a realidade concreta dos alunos, permitindo que o

⁷ A noção de Sulear conceitos e linguagens é fazer um movimento de volta, é se opor à ideia de “nortear”, como se do Norte viesse a direção. Sobre Sulear, ver MATOS, SOUZA, 2022.

processo de ensino-aprendizagem se torne mais significativo, contextualizado e inclusivo. Essa abordagem contribui para reduzir o fosso existente entre a cultura escolar dominante – muitas vezes enraizada em modelos ocidentais e urbanos – e a cultura tradicional local, muitas vezes marginalizada nos espaços educativos formais. Além disso, o autor vê nesta proposta uma oportunidade de descolonização epistemológica, ao reconhecer que os saberes locais possuem valor educativo e merecem espaço legítimo nos currículos escolares. A integração desses saberes fortalece o sentimento de pertença dos estudantes, valoriza a identidade cultural moçambicana e promove uma educação mais equitativa, participativa e alinhada com as realidades e os desafios locais.

Jó Antonio Capece, por outro lado, também tem contribuído significativamente para a discussão sobre a integração dos saberes locais no currículo escolar em Moçambique. Em seus estudos, Capece argumenta que os conhecimentos das comunidades locais, quando devidamente sistematizados, podem e devem ser incorporados ao saber escolar, enriquecendo o processo educativo e promovendo uma educação mais contextualizada e significativa. Nas palavras do autor, “os saberes que as comunidades locais detêm, quando bem sistematizados, podem e devem ser apropriados e socializados para os saberes escolares, ou seja, os saberes das comunidades locais possuem elementos e têm uma intencionalidade que são de grande valia e que podem e devem ser resgatados para o saber escolar” (Capece, 2024, p. 15).

Trata-se, portanto, de dois estudos que evidenciam a presença de saberes indígenas de elevado valor, enraizados em centros de produção de conhecimento distintos do paradigma ocidental – ou seja, provenientes das próprias comunidades locais. Esses conhecimentos, longe de serem meramente tradicionais ou periféricos, possuem um potencial transformador e devem ser integrados ao contexto escolar, contribuindo de forma significativa para a vida pessoal dos alunos, o bem-estar das suas famílias e o desenvolvimento das comunidades vizinhas.

DESAFIOS

A promoção das epistemologias do Sul no âmbito da cooperação internacional enfrenta entraves profundos, tanto de natureza estrutural quanto simbólica. Ainda que autores

como Boaventura de Sousa Santos tenham oferecido importantes contribuições teóricas para o reconhecimento de saberes não ocidentais, a sua incorporação nas práticas de cooperação internacional continua limitada por uma forte hegemonia epistêmica eurocentrada. Essa hegemonia se traduz na reprodução de modelos de desenvolvimento e conhecimento que privilegiam perspectivas do Norte Global, muitas vezes desconsiderando ou minimizando os saberes locais, tradicionais e comunitários dos países parceiros do Sul Global.

Além disso, há um déficit de mecanismos institucionais nas estruturas internacionais de cooperação que reconheçam, validem e valorizem esses outros modos de conhecer, dificultando sua participação plena nos processos decisórios e nos programas de desenvolvimento. Os legados coloniais, as desigualdades de poder e os desequilíbrios econômicos persistem como barreiras à construção de parcerias equitativas, limitando o potencial transformador da cooperação internacional baseada na interculturalidade e na justiça epistêmica.

Os constrangimentos financeiros persistem como um dos principais calcanhares de Aquiles da cooperação Sul-Sul, limitando significativamente a sua eficácia e autonomia. Muitos países do Sul Global enfrentam restrições orçamentárias crônicas que dificultam o investimento sustentável em programas de mobilidade, investigação conjunta e desenvolvimento institucional. Em contraste com iniciativas como o programa ERASMUS+⁸, amplamente financiado pela União Europeia, os mecanismos de cooperação Sul-Sul carecem de fundos próprios robustos e dependem, com frequência, de apoio externo — paradoxalmente, muitas vezes oriundo do Norte Global.

O próprio modelo do ERASMUS+ impõe a obrigatoriedade da presença de um parceiro europeu, perpetuando a lógica de dependência e centralidade do Norte nos processos de intercâmbio acadêmico e científico. Nesse cenário, torna-se urgente que os países do Sul construam plataformas financeiras próprias, fortalecendo alianças inter-regionais e mecanismos de financiamento autônomos que permitam desenhar programas genuinamente

⁸ O Erasmus+ (*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students* - Plano de Ação da Comunidade Europeia para a Mobilidade de Estudantes Universitários), é um programa da União Europeia de apoio à educação, à formação, à juventude e ao desporto na Europa. Apoia e facilita a mobilidade académica dos estudantes e professores universitários. Para saber mais, ver: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pt-pt>.

Sul-Sul, baseados na reciprocidade, solidariedade e valorização dos saberes locais. Tal reposicionamento estratégico não só desafia a hierarquia geopolítica do conhecimento, como também amplia as possibilidades de desenvolvimento colaborativo entre contextos que compartilham desafios históricos e estruturais semelhantes.

ALTERNATIVAS SUL-SUL: COOPERAÇÃO HORIZONTAL E REDES EMERGENTES

Diante das limitações impostas pelos modelos tradicionais de cooperação internacional, centrados na lógica vertical Norte-Sul, tem-se intensificado o interesse por alternativas genuinamente Sul-Sul, fundamentadas em princípios de horizontalidade, solidariedade e reconhecimento mútuo. Organizações como o *Council for the Development of Social Science Research in Africa* (CODESRIA), a *Southern African Regional Universities Association* (SARUA) e a *African Research Universities Alliance* (ARUA) representam experiências emblemáticas de redes emergentes que buscam promover a produção científica endógena, o fortalecimento institucional e a autonomia epistêmica das universidades africanas. Essas redes incentivam colaborações acadêmicas intrarregionais e desafiam a hegemonia epistêmica do Norte ao priorizar temas e metodologias ancorados nas realidades locais (CODESRIA, 2025).

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, que atua na expansão e consolidação da Pós-Graduação *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados brasileiros lançou, em 2024, o Programa *Move La América*, que tem como objetivo complementar os esforços de internacionalização das Instituições de Ensino Superior brasileiras por meio da atração de discentes vinculados a instituições de ensino e pesquisa estrangeiras da América Latina e Caribe. Um dos objetivos é a criação de um ambiente institucional internacional, que não só favorece a construção de um saber Sul-Sul, como também conecta experiências culturais entre povos que dividem o mesmo contexto histórico de colonização.

Em paralelo, parcerias triangulares entre países lusófonos como Moçambique, Cabo Verde e Brasil têm demonstrado o potencial transformador de uma cooperação que compartilha laços linguísticos, históricos e culturais. Por exemplo, a cooperação acadêmica entre a Unigranrio e a Universidade Pedagógica de Maputo (Moçambique) constitui um exemplo vivo de uma alternativa à cooperação Norte-Sul. Outro exemplo é a cooperação técnica entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), que resultou no desenvolvimento de um mestrado em gestão, totalmente financiado pelo Ministério da Educação do Brasil, evidenciando a eficácia de iniciativas Sul-Sul na área educacional (Silva & Domingos, 2014).

Além das redes institucionais formais, novas formas de cooperação têm emergido a partir do uso estratégico de tecnologias digitais, particularmente no âmbito da chamada “internacionalização em casa” (Oliveira Santos, 2024). Ferramentas como cursos abertos massivos online (MOOCs), plataformas de partilha de conteúdos acadêmicos e iniciativas de ensino virtual colaborativo têm possibilitado o acesso a experiências internacionais sem a necessidade de mobilidade física, o que é especialmente relevante para instituições com recursos limitados, como a Universidade Pedagógica de Maputo.

Essas tecnologias ampliam a inclusão, promovem a democratização do conhecimento e contribuem para a descolonização do espaço acadêmico, ao permitirem a partilha de conteúdos produzidos no Sul Global para o Sul Global. Segundo Machado e Santos (2021), os MOOCs representam uma oportunidade significativa para a internacionalização da educação superior, permitindo que instituições de países em desenvolvimento participem ativamente do cenário educacional global sem depender exclusivamente de parcerias com o Norte. Assim, tanto as redes institucionais quanto as inovações digitais representam caminhos promissores para a construção de uma cooperação internacional mais justa, sustentável e enraizada nas realidades dos países do Sul.

O FUTURO DA INTERNACIONALIZAÇÃO: DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO E REDES INSURGENTES

Diante do exposto no presente artigo, o processo de internacionalização universitária precisa ser urgentemente repensado à luz dos debates contemporâneos sobre colonialidade do saber. Se, historicamente, a internacionalização se organizou em torno de parâmetros eurocentrados — que privilegiam o inglês como língua científica dominante, os *rankings* globais como medida de excelência e as universidades do Norte como principais polos de legitimidade — o futuro da internacionalização exige um movimento em sentido contrário: de escuta, descentralização e reconstrução das práticas acadêmicas a partir das epistemologias locais e plurais.

A descolonização do currículo é um dos pilares centrais para esse novo paradigma. Segundo Walsh (2009), trata-se de romper com os cânones impostos por uma racionalidade moderna-colonial e reconfigurar o ensino superior como um espaço de disputa simbólica, onde os saberes indígenas, africanos, quilombolas, feministas, populares, queer e periféricos não apenas sejam incluídos, mas se tornem estruturantes. Isso implica revisar e reorientar os planos de curso, os modos de avaliação, os materiais didáticos, os objetos de pesquisa e as metodologias — com o objetivo de deslocar o eixo da produção acadêmica da periferia para o centro.

No contexto da cooperação Unigranrio–UPM, a internacionalização deixa de ser mero intercâmbio técnico para se tornar um exercício de tradução intercultural, no qual os modos de saber e viver de cada território se entrelaçam. Essa prática é coerente com o que Santos (2009) define como “tradução intercultural de saberes”, conceito que propõe a criação de zonas de contato em que diferentes epistemologias dialogam sem que uma precise submeter ou neutralizar a outra. Assim, ao investir na descolonização curricular e na valorização da diversidade epistêmica, as universidades do Sul global podem liderar o movimento de redefinição da internacionalização.

O futuro não estará em apenas “incluir” os saberes subalternizados nos mesmos moldes do sistema tradicional, mas em transformar os próprios fundamentos desse sistema. Como afirma Mignolo (2010), trata-se de “desobedecer epistemicamente” para construir um

novo ethos acadêmico, no qual o conhecimento seja um direito de todos os povos e não um privilégio das elites acadêmicas ocidentais.

Vale explicitar que a construção de uma epistemologia do Sul entre a Unigranrio e a Universidade Pedagógica de Maputo (Moçambique) não se limita ao campo conceitual, avança para práticas concretas, encontros e compromissos institucionais que buscam construir e reinventar a internacionalização a partir do Sul global.

Desde 2022 ambas as instituições firmaram caminhos em reuniões entre docentes e representantes da Unigranrio e diretores de diversas faculdades da UPM, consolidando formas práticas para essa cooperação, entre elas:

- Orientações de mestrado e doutorado em regime de coorientação, respeitando as especificidades dos programas e das realidades locais;
- Participação mútua em disciplinas e seminários, promovendo o intercâmbio de experiências pedagógicas e epistemológicas;
- Projetos de pesquisa em parceria, com foco em temas sensíveis à realidade do Sul global, como meio ambiente, ancestralidade, políticas públicas, oralidade e decolonialidade;
- Mobilidade docente e discente, priorizando o fortalecimento institucional e a formação crítica de sujeitos comprometidos com suas comunidades;
- Conexões entre grupos de pesquisa, fomentando redes que superem fronteiras geográficas e epistemológicas.

Mais do que uma internacionalização “para fora”, trata-se de uma internacionalização para dentro, feita na escuta, na reciprocidade e no reconhecimento de que há muitos mundos dentro do mundo. E é nesse espírito que essa cooperação se firma: como gesto onírico, ético e insurgente.

RECOMENDAÇÕES E POLÍTICAS ACADÊMICAS

A experiência de cooperação entre a Unigranrio e a Universidade Pedagógica de Maputo oferece pistas concretas para a formulação de políticas institucionais e públicas

voltadas à internacionalização com base em justiça epistêmica. A seguir, elencamos algumas recomendações que podem orientar gestores, pesquisadores e órgãos de fomento:

1. Reconhecimento e fomento às redes Sul-Sul:

Os órgãos de fomento à pesquisa, como CAPES, CNPq e FINEP, devem incluir editais específicos voltados à cooperação entre países do Sul global, com critérios que valorizem a reciprocidade, o impacto social e o respeito às singularidades culturais. Cooperações com África, América Latina, Ásia e Caribe devem ser tratadas como prioritárias e não periféricas.

2. Revisão dos critérios de excelência acadêmica:

É necessário repensar os indicadores que definem o que é “qualidade” em termos de produção científica. Avaliações baseadas apenas em publicações em inglês, em revistas indexadas no Norte ou em parâmetros quantitativos não contemplam os saberes enraizados nas realidades locais. Propostas de avaliação qualitativa e multidimensional devem ser incentivadas.

3. Descolonização dos currículos e das estruturas institucionais:

As universidades precisam revisar seus currículos de graduação e pós-graduação à luz das epistemologias do Sul. Isso inclui a contratação de docentes com trajetórias acadêmicas diversas, o incentivo à produção científica em línguas locais, e a valorização dos saberes comunitários, artísticos e orais como formas legítimas de conhecimento.

4. Criação de núcleos de internacionalização crítica:

As universidades podem criar instâncias internas — comitês, núcleos ou centros — voltados à reflexão crítica sobre os processos de internacionalização. Esses espaços devem reunir docentes, discentes e representantes da comunidade para avaliar impactos, propor alternativas e fortalecer os laços com instituições afins do Sul global.

5. Apoio à mobilidade estudantil e docente em bases solidárias:

A mobilidade acadêmica não deve ser um privilégio restrito a elites. Programas de intercâmbio precisam ser estruturados com bolsas integrais, parcerias comunitárias,

programas de acolhimento e ações afirmativas que garantam a participação de sujeitos historicamente excluídos do circuito internacional.

6. Valorização dos instrumentos digitais e das pedagogias conectivas:

O uso de tecnologias digitais (como MOOCs, seminários híbridos, plataformas colaborativas) pode ser uma via potente de cooperação em tempos de crise orçamentária. No entanto, essas tecnologias devem ser utilizadas com consciência crítica, evitando a reprodução de modelos coloniais e priorizando a produção coletiva de saberes.

7. Estabelecimento de políticas institucionais com continuidade temporal:

A cooperação internacional Sul-Sul precisa ser consolidada como política de Estado e política institucional, com continuidade garantida independentemente de gestões específicas. A sustentabilidade das parcerias passa por planejamento, orçamento, formação de quadros e institucionalização das ações.

PALAVRAS FINAIS

A experiência de cooperação entre a Universidade Unigranrio/Afya e a Universidade Pedagógica de Maputo evidencia que a internacionalização universitária pode extrapolar os modelos tradicionais centrados no Norte global e constituir-se como prática de resistência epistemológica. Ao privilegiar o diálogo entre epistemologias do Sul, essa parceria não apenas valoriza saberes historicamente marginalizados, mas também tensiona os critérios hegemônicos de validação científica.

A partir das recomendações acima listadas, destacamos a importância de construir Pontes Epistemológicas entre as regiões do chamado Sul Global, de modo a nos orientarmos por outras bases que não aquelas impostas pelo “Norte”. Como já discutido neste artigo, trata-se de um movimento de “suleamento” — uma orientação desde o Sul — que possibilita não apenas a superação de dicotomias eurocêtricas, como natureza/cultura e humanidade/não humanidade, mas também a elaboração de uma gramática anticolonial (Matos; Souza, 2022).

A articulação entre instituições do Sul global, nesse contexto, revela-se um caminho potente para a construção de uma internacionalização comprometida com a justiça cognitiva, capaz de transformar não apenas os protocolos institucionais, mas os próprios sentidos do que se entende por produção e circulação de conhecimento. Assim, reafirma-se a importância de fomentar alianças que contribuam para a descolonização das universidades e para a emergência de novos currículos acadêmicos, mais plurais, situados e anticoloniais.

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricity: Notes on a disciplinary position. *In*: Gordon, Lewis R.; Gordon, Jane Anna (eds.). *Not only the master's tools: African American studies in theory and practice*. Boulder: Paradigm Publishers, 2014.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*. 2013, n. 11, p. 89-117.

BASÍLIO, Guilherme. *Saberes locais e currículo escolar em Moçambique: uma abordagem intercultural*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em Educação/Currículo, 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Seção 1, p. 26.

CAPECE, Jó António. Os saberes das comunidades locais versus Currículo Local (CL) em Moçambique. *Revista Cocar*, s. l., n. 31, 2024.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Programa de pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo – USP. Tese de Doutorado, 2005.

CHIMBUTANE, Feliciano. *Rethinking bilingual education in postcolonial contexts: lessons from Mozambique*. Clevedon: Multilingual Matters, 2011.

CODESRIA. *Conference - Academic freedom in Africa: revisiting the Kampala Declaration*. 2024. Disponível em: <https://codesria.org/conference-call-for-papers-academic-freedom-in-africa-revisiting-the-kampala-declaration/> Acesso em 12 set. 2025.

COSTA, Sérgio. *Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo e cosmopolitismo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, Luiz Antônio Machado da (org.). *Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos*. Brasília: ANPOCS, 1983. p. 223–244.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HENRIKSEN, Sarita. *Língua e educação em Moçambique: subsídios para uma política linguística orientada para a cidadania global*. Maputo, Gala-gala Edições, 2023.

MACHADO, Karen Graziela Weber, & Santos, Pricila Kohls dos (2021). *Os MOOCs como possibilidade para internacionalização da educação superior em casa*. *Debates em Educação*, 13 (Especial 2), 642–667. DOI: [10.28998/2175-6600.2021v13nEsp2p642-667](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp2p642-667).

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUZA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MOURA, Renan Gomes de; NASCIMENTO, Rejane Prevot. Arreda, Homem, que aí Vem Mulher: Gênero e Aforreligiosidade em Organizações Religiosas Afro-brasileiras. *Organizações & Sociedade*, v. 29, p. 594-613, 2022.

NDLOVU-GATSHENI, Sabelo. J. *Epistemic freedom in Africa: deprovincialization and decolonization*. Routledge, 2018.

NGUNGA, Armindo Saúl Atelela. Os desafios da investigação linguística em África: o caso de Moçambique. *África*, S. 1., n. 42, p. 86–108, 2021. DOI: 10.11606/issn.2526-303X.i42p86-108. Disponível em: <https://revistas.usp.br/africa/article/view/193963>. Acesso em: 12 set. 2025.

OLIVEIRA SANTOS, Cinthia de. *A internacionalização em casa: desafios e perspectivas no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. 2024.

PASCHOA, Janete Vilela da; SAMPAIO, Michele de Oliveira. No chão da escola quilombola: o (res)significar da história e cultura afro-brasileira e africana. In: Marileide Gonçalves França; Simone Aparecida Fernandes Anastácio; Yone Maria Gonzaga.. (Org.). *Políticas afirmativas na região do Caparaó-ES: processo de implantação e implementação da Lei nº 10.639/2003 nas redes municipais de ensino*. Encontrografia Editora, 2024, p. 179-195.

PATEL, Samima. *Olhares sobre a educação bilingue e seus professores numa Região de Moçambique*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgar (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p. 227-278.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *La globalización del derecho. Los nuevos caminos de la reulación y la emancipación*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos – ILSA, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SILVA, Maria Aparecida, & Domingos, Marília de Franceschi Neto. Educação à distância em países lusófonos: o caso do Brasil, de Moçambique e de Cabo Verde. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, v. 19, n. 1, p. 38–49, 2014. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/1457>.

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA DE MAPUTO. *Informe das principais actividades realizadas em 2023*. UP-MAPUTO, 2023.

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA DE MAPUTO. *Plano Estratégico da Universidade Pedagógica de Maputo (2022–2026)*. Maputo, 2022.

Recebido em: 18/06/2025

Aceito em: 10/08/2025

Beatriz Brandão dos Santos: Professora dos Programas de Pós-graduação em Humanidades, Cultura e Artes (PPGHCA) em Ensino de Ciências e Saúde (PPGECS) da Unigranrio Afya. Possui Pós-Doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo, USP (2019-2022). Doutorado em Ciências Sociais pela PUC-RIO (2013-2017). Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ (2011-2013).

Sarita Monjane Henriksen: Pós-doutorada em Direitos Humanos, Direitos Sociais e Direitos Difusos, com enfoque em Direitos Humanos Linguísticos, Universidade de

Salamanca, Espanha (2023). Doutorada em Política e Planificação Linguística, com enfoque em Contextos Multilingues, Universidade de Roskilde, Dinamarca (2010). Mestre em Linguística Educacional, Universidade de Surrey, St. Mary's University College, Reino Unido (1996). Licenciada em Ensino de Inglês como Língua Estrangeira pela Universidade Pedagógica (UP-Maputo, 1995). Especialização para Formadores de Professores de Língua Inglesa, pela Universidade de Delaware, EUA (1996). Professora Associada em Educação Linguística. Professora Convidada em várias universidades, incluindo a Universidade Justus Liebig de Giessen, Alemanha (2022-2024), e ISCTE-IUL, Portugal (2021- 2023). Foi Diretora da Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes (FCLCA, UP-Maputo, 2012-2017), atual Diretora do Gabinete de Cooperação e Coordenadora de vários Projetos (PAMCIT, TEPATE e TIPOTE). Interesses de Pesquisa incluem língua, ideologias, internacionalização do ensino superior, migrações, planificação e políticas linguísticas, direitos humanos linguísticos na educação, entre outros. Possui várias publicações em revistas internacionais e três livros publicados.

Etyelle Pinheiro de Araujo: Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO e Professora Adjunta no Departamento de Estudos da Linguagem da UERJ. Doutora e Mestre em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio, com período sanduíche em dois centros de pesquisa: no departamento de Sociologia da Boston University, com a bolsa CAPES/PDSE (2018-2019) e no Instituto de Estudos Afro-Latino-Americanos da Universidade de Harvard (2019-2020); pós-graduada em Educação e Contemporaneidade pelo CEFET Unde Nova Friburgo; licenciada em Inglês pela Universidade Estácio de Sá; licenciada em História pela Faculdade de Filosofia Santa Doroteia. Interesses de pesquisa na área de Estudos Afro-Latino-Americanos, Antropologia das Emoções e Linguística Aplicada, com foco em Análise da Narrativa, gênero construções identitárias e relações raciais de mães negras participantes de movimentos sociais que lutam contra a violência policial. Interesse mais recente em estudos comparativos dos discursos de mães afro-brasileiras e afro-americanas engajadas na luta contra a brutalidade policial em seus respectivos países. Estágio pós-doutoral na PUC-Rio, com bolsa da FAPERJ, iniciado em 2021 - projeto: A Violência policial nas Américas e a luta por justiça das mães: um estudo comparativo entre Brasil e Estados Unidos.

Representações literárias da imagem feminina autóctone no processo de colonização da América Latina ao longo dos séculos: da subjugação à resistência do povo taíno

Representaciones literarias de la imagen femenina autóctona en el proceso de colonización de América Latina a lo largo de los siglos: de la subyugación a la resistencia del pueblo taíno

Tatiane Cristina Becher

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

taati.becher@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3643-0446>

Gilmei Francisco Fleck

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

chicofleck@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-4228-2566>

RESUMO

Apresentamos, neste artigo, uma análise comparativa das obras *Flor de oro (Anacaona, reina de Jaragua)* (1860), de Francisco José Orellana, e *Anacaona, golden flower* (2015), de Edwidge Danticat, na intenção de demonstrar as divergências nas representações literárias da imagem da líder taína Anacaona – cacica da ilha de Guanahaní (batizada por Cristóvão Colombo como “*La Española*”, em 1492) –, personagem histórica majoritariamente subjugada dos principais registros da historiografia tradicional hegemônica europeia sobre o processo de colonização da América Latina. Para tanto, apoiamo-nos teoricamente nos pressupostos de autores como Fleck (2017, 2023), Mignolo (2007, 2017), Vallejo (2015) e Vergès (2020). As obras analisadas divergem em sua criticidade perante a historiografia tradicional.

Palavras-chave: Anacaona; romance histórico; estudos decoloniais; resistência feminina autóctone; Literatura Comparada.

RESUMEN

Presentamos, en este artículo, un análisis comparativo de las obras *Flor de oro* (Anacaona, reina de Jaragua) (1860), de Francisco José Orellana, y *Anacaona, golden flower* (2015), de Edwidge Danticat, con la intención de demostrar las divergencias en las representaciones literarias de la imagen de la líder taína Anacaona – cacica de la isla Guanahaní (bautizada por Cristóbal Colón como “La Española”, en 1492) –, personaje histórico mayormente subyugado en los principales registros de la historiografía tradicional hegemónica europea sobre el proceso de colonización de América Latina. Para ello, nos apoyamos teóricamente en los postulados de autores como Fleck (2017, 2023), Mignolo (2007, 2017), Vallejo (2015) y Vergès (2020). Las obras analizadas divergen en su criticidad frente a la historiografía tradicional.

Palabras clave: Anacaona; novela histórica; estudios decoloniales; resistencia femenina autóctona; Literatura Comparada.

INTRODUÇÃO

Os estudos decoloniais têm revisitado, hodiernamente, os registros históricos oficializados sobre as empreitadas colonizadoras, dos séculos XV e XVI na América Latina, de nações como Espanha e Portugal. Tal intento dá seguimento a vários processos anteriores de revisão histórica crítica na América Latina, já feitos tanto no contexto da Nova História (Burke, 1992) quanto no âmbito das escritas híbridas de história e ficção (Aínsa, 1991; Menton, 1993; Esteves, 2010; Fleck, 2017). Nesse sentido, “*la decolonialidad es, entonces, la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad* (Mignolo, 2007, p. 27).¹ Por meio dessas pesquisas e das ressignificações literárias críticas presentes no gênero romance histórico, muitas personagens históricas, majoritariamente subjugadas ou ocultadas pela historiografia tradicional hegemônica europeia, ganharam espaço para figurar, atualmente, no imaginário coletivo.

Uma dessas personagens excluídas dos principais registros sobre a colonização da América, entre praticamente todas as demais que se enfrentaram com os colonizadores, foi a

¹ Nossa tradução: A decolonialidade é, então, a energia que não se deixa dominar pela lógica da colonialidade, nem acredita nos contos de fadas da retórica da modernidade (Mignolo, 2007a, p. 27).

líder taína Anacaona, cacica da ilha de Guanahaní – batizada por Cristóvão Colombo de *La Española*, em 1492, e atual território das nações do Haiti e da República Dominicana. Essa cacica apesar de haver sido uma das únicas figuras representativas do poder feminino autóctone na resistência da América Latina – junto a Malinche, que desempenhou papel relevante na “conquista” do México ao lado de Hernán Cortés – frente à colonização a ter indícios de suas ações na prática escritural dos colonizadores, à época das ações realizadas. Tal prática de exclusão tanto das ações femininas quanto de qualquer outra de resistência era comum aos registros escriturais oficiais da época, não deixando, assim, fontes consagradas pela historiografia tradicional que revelam tais ações.

Essa cacica taína, segundo os poucos registros dela existentes, entre eles os de Frei Bartolomé de Las Casas ([1552] 2011; ([1875] 1957), foi enforcada e teve sua comunidade dizimada, em 1503, pelos exploradores espanhóis. O contingente de exploradores, praticamente, exterminou a população nativa da ilha de Guanahaní/“*La Española*”, em expedições que garantiram o domínio desse território para a coroa espanhola durante o processo de colonização da América, iniciado em 1492, quando Cristóvão Colombo aportou nessa ilha, pela primeira vez, em sua tentativa pioneira de chegar às Índias pela via Oeste.

A atuação dessa líder taína, no entanto, não figura de maneira representativa nos anais da historiografia tradicional hegemônica europeia, o que constatamos pela análise de escritos como o *Diário de Bordo* (1492-1493) e as *Cartas* (1493-1495), de Cristóvão Colombo, *De Orbo Novo* ([1530] 1912), do cronista Pietro Martire d’Anghiera, e *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* ([1552] 2011) e *Historia de las Indias* ([1875] 1957), do Frei Bartolomeu de Las Casas. Esses são alguns dos registros de sujeitos que participaram dos eventos históricos que apresentam indícios da atuação de Anacaona.

Tal ocultamento serve-nos, hoje, de comprovação da sistemática exclusão e do apagamento nos registros escriturais dos colonizadores das ações daqueles sujeitos resistentes às suas ações colonialistas, já que eles, conforme assegura Pastor (1983) precisavam gerar uma imagem positiva e heroica sua diante da nobreza europeia a quem dirigiam suas escritas. Nesse contexto revisionista do passado da América Latina, o papel tanto das correntes da Nova História quanto as escritas híbridas de História e ficção críticas

– romances históricos –, iniciadas no contexto da Nova Narrativa Latino-americana, nas décadas de 1930 -1940 (Klock, 2021) e intensificadas na era do *boom* da Literatura Latino-americana – décadas de 1960-1970 (Menton, 1993; Fleck, 2017) – são vias privilegiadas de ressignificação do passado.

Nesse contexto, as narrativas híbridas de História e ficção que ficcionalizam a figura de Anacaona tornam possível que a memória dessa líder e de seu povo taíno seja ressignificada diante do apagamento histórico ao qual foram submetidos pelos registros históricos oficializados. Apresentamos, neste artigo, uma análise comparativa de duas obras que protagonizam a personagem Anacaona e suas ações de diferentes maneiras: *Flor de oro (Anacaona, reina de Jaragua)* (1860), de Francisco José Orellana, e *Anacaona, golden flower* (2015), de Edwidge Danticat. Nossa intenção é demonstrar as divergências na representação ficcional pelo romance histórico, em sua trajetória diacrônica (Fleck, 2017), da figura dessa autóctone ao longo dos séculos e, também, enfatizar a importância da leitura de obras que apresentam um viés crítico e decolonial sobre a colonização da América na atualidade.

Nossa base teórica é fundamentada em autores como: Aínsa (1991), Fleck (2017, 2023) Menton (1993), entre outros, sobre o romance histórico; os estudos decoloniais de Mignolo (2007, 2017); a pesquisa de Vallejo (2015), sobre as ideologizações em torno da imagem de Anacaona; Vergès (2020), com pressupostos do feminismo decolonial. A primeira seção do artigo apresenta a análise das menções à Anacaona e à sua comunidade taína nos registros da historiografia tradicional hegemônica europeia dos séculos XV e XVI. A segunda seção é voltada às representações ficcionais de Anacaona nas obras *Flor de oro (Anacaona, reina de Jaragua)* (1860), de Francisco José Orellana, e *Anacaona, golden flower* (2015), de Edwidge Danticat.

OS REGISTROS DA HISTORIOGRAFIA TRADICIONAL SOBRE ANACAONA E O POVO TAÍNO

Os registros de Cristóvão Colombo, como o *Diário de Bordo* (1492-1493) e as *Cartas de relação* (1493-1495), são alguns dos documentos mais amplamente conhecidos sobre o processo de colonização da América. Nos escritos de Colombo, porém, não há qualquer

menção à existência de Anacaona, ainda que existam extensas narrativas sobre a atuação do marido dessa cacica, Caonabó, que também foi capturado e morto pelos exploradores espanhóis. Essa omissão faz parte do próprio caráter da retórica da modernidade/civilidade (Mignolo, 2017b) que implementou a colonização na América e que, de fato, começou a nascer com esses registros oficiais primeiros da chegada dos europeus ao nosso continente, porque “*el colono hace la historia y sabe que la hace. [...] La historia que él escribe no es, pues, la historia del país al que despoja, sino la historia de su nación, en tanto que ésta piratea, viola y hambrea* (Fanon, 1983, p. 25).²

Outro registro considerado significativo pelas nações europeias sobre a época da colonização do continente americano é o do cronista Pietro Martire d’Anghiera, historiador italiano a serviço da coroa espanhola durante a era das grandes navegações, que compilou, em sua obra *De Orbo Novo* ([1530] 1912), os primeiros registros das viagens exploratórias à América Central e do Sul pelos espanhóis, em uma série de cartas e relatórios. A obra foi originalmente escrita em latim, dividida em 10 capítulos, denominados “décadas”, os quais descrevem os primeiros contatos entre europeus e nativos americanos. Anghiera baseou seus escritos nas Cartas (1493-1495) de Cristóvão Colombo à coroa espanhola, entrevistas com o próprio Colombo e com outros viajantes que voltavam do “Novo Mundo” e registros do Conselho das Índias, órgão administrativo colonial espanhol que se encarregava da colonização dos territórios ultramarinos denominados “Índias” (Américas e Filipinas).

Diferentemente dos escritos de Colombo, Anghiera ([1530] 1912) faz alusão à figura de Anacaona, e a descreve como “ex-esposa de Caonabó, rei de Cibao, [...] graciosa, inteligente e prudente” (Anghiera, [1530] 1912, p. 123). Segundo o relato de Anghiera, Anacaona tentou estabelecer uma convivência pacífica com os colonizadores espanhóis, convencendo seu irmão Bohechio a se submeter a eles, após “ter aprendido uma lição com o exemplo de seu marido”, referência de Anghiera ([1530] 1912) feita à captura de Caonabó, marido de Anacaona.

² Nossa tradução: [...] o colono faz a história e sabe que a faz. [...]. A história que ele escreve não é, pois, a história do país ao qual ele despoja, mas, sim, a história de sua nação, enquanto essa pirateia, viola e padece de fome (Fanon, 1983, p. 25).

Anghiera ([1530] 1912) restringe-se a menções sobre a beleza e a destreza da líder autóctone em suas crônicas – escritas a partir dos relatos de Colombo e de outras testemunhas que viajaram ao “Novo Mundo”. Porém, não encontramos, em sua obra, qualquer alusão ao assassinato dessa cacica ou ao massacre de sua comunidade, Xaraguá. Assim, vidas, acontecimentos e corpos ficam perpetrados, estáticos, nos registros do passado produzidos sob aquele olhar e aquela intenção que convém a quem os produz ou reproduz, ou àqueles a quem esses privilegiados conhecedores da arte de escrever estiveram, também, subordinados.

Contrastamos, aqui, os escritos de Colombo e de Anghiera com aqueles feitos pelo Frei Bartolomeu de Las Casas (1474/1484 – 1566), frade dominicano espanhol, que presenciou os fatos ocorridos com Anacaona. Las Casas escreveu *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* ([1552] 2011) e *Historia de las Indias* ([1875] 1957), registros que apresentam suas vivências junto aos exploradores espanhóis, inclusive, nos primeiros contatos que tiveram com os nativos americanos no período da colonização. O relato de Las Casas apresenta a perspectiva mais divergente com relação a outros documentos que contêm testemunhos de sujeitos participantes das expedições de colonização europeia na América. Isso por ser um dos únicos registros provenientes de uma testemunha dessas viagens à América que retratam, com detalhes, vários dos massacres de nativos realizados pelos colonizadores europeus.

Cabe ressaltar, no entanto, que Las Casas também atuou sob o comando de um império expansionista. Apesar de haver sido um dos únicos sujeitos a reportar os genocídios cometidos pelos colonizadores na América, Las Casas foi um eclesiástico que trabalhou para a conversão dos nativos ao cristianismo. Ao mesmo tempo em que reconhecia que aquele povo tinha, de fato, alma, considerava seu dever convertê-la às crenças das nações colonizadoras, corroborando, assim, os domínios da coroa no continente americano. Sobre essa “conquista espiritual”, Dussel (1994) aponta a contradição de uma religião que pregava o amor ao mesmo tempo em que empregava uma conquista violenta, por meio da qual os indígenas tiveram seus direitos, cultura, deuses e sua própria civilização negada, em nome de um deus estrangeiro.

Segundo o relato de Las Casas, certa vez, quando estabelecidas as colônias espanholas no território da Ilha, o governador, Nicolas Ovando, que fora designado pela corte, após as

desavenças de Colombo com o poder monárquico, para governar a região, dizimou a comunidade chefiada por Anacaona. No relato do frei, lemos:

Aquí llegó una vez el gobernador que gobernaba esta isla con sesenta de caballo y más trecientos peones, que los de caballo solos bastaban para asolar a toda la isla y la tierra firme, y llegaron más de trecientos señores a su llamado, seguros, de los cuales hizo meter dentro de una casa de paja muy grande los más señores por engaño, y metidos les mandó poner fuego y los quemaron vivos. A todos los otros alancearon y metieron a espada con infinita gente, y a la señora Anacaona, por hacelle honra, ahorcaron (Torrejón, [1552] 2011, p. 28).³

Com base em nossa análise dos excertos provenientes da historiografia tradicional, vemos que, apesar de ter sido uma figura representativa de poder em suas terras, e de resistência ao colonialismo espanhol, não encontramos menções significativas, em documentos históricos ou bibliografias de outra natureza, que descrevam as ações de Anacaona. Como resultado desse quase apagamento da personagem na História oficializada, e a conseqüente pouca atenção que ela recebeu por historiadores até os dias atuais, sua figura é, na verdade, praticamente desconhecida, inclusive em países latino-americanos, como no Brasil.

Recuperar essas imagens e trazê-las à memória hodierna é, desde nosso ponto de vista, uma ação descolonizadora e um dos meios eficientes de, na atualidade, cultivar o pensamento decolonial – e as ações práticas que dele devem derivar –, já que a ação de resistência da personagem Anacaona é traço identitário da mulher que, pelo discurso colonialista, sempre foi subjugada, minimizada e, tantas vezes, silenciada nos registros oficializados. Um dos espaços nos quais a reconfiguração da imagem dessa líder taína faz-se possível é no universo literário. É nesse espaço de representação que se pode visualizar, hoje, que “*la inmovilidad a que está condenado el colonizado no puede ser impugnada sino cuando el colonizado decide poner término a la historia de la colonización, a la historia del pillaje, para hacer existir la*

³ Nossa tradução: Certa vez, aqui chegou o governador que governava esta ilha, com sessenta cavaleiros e mais trezentos peões, sendo que apenas os que estavam a cavalo bastavam para destruir toda a ilha e o continente, e mais de trezentos chefes vieram ao seu chamado, seguros, os quais ele mandou colocar a maioria dentro de uma casa de palha muito grande por engano e, quando eles entraram, ordenou que ateassem fogo e os queimassem vivos. A todos os outros alancearam e mataram muita gente com a espada, e a chefe, Anacaona, para honrá-la, enforcaram (Torrejón, [1552] 2011, p. 28).

historia de la nación, la historia de la descolonización (Fanon, 1983, p. 25).⁴ Assim, apresentamos, na sequência deste artigo, a análise de duas obras que ficcionalizam a história de Anacaona e de seu povo a partir de diferentes vieses.

DO TRADICIONALISMO/EXALTAÇÃO ÀS RESSIGNIFICAÇÕES CRÍTICAS DA IMAGEM FEMININA AUTÓCTONE

Voltamo-nos, nesta parte do artigo, à análise comparativa de dois romances históricos, um deles acrítico – do século XIX – com relação ao discurso historiográfico tradicional – a obra *Flor de Oro (Anacaona, Reina de Jaragua)* (1860), de Francisco José Orellana, escritor espanhol –, e outro com um viés crítico/decolonial inserido no século XXI – o romance *Anacaona, golden flower* (2015), de Edwidge Danticat, escritora com dupla nacionalidade, haitiana e estadunidense.

Apresentamos, primeiramente, o resumo da diegese do romance romântico de Orellana (1860), *Flor de Oro (Anacaona, Reina de Jaragua)*. Esse relato ficcional contextualiza a primeira viagem dos navegantes espanhóis ao solo americano (em 1492), incluindo eventos do ano de 1493, e a segunda, em 1494, diferentemente do referencial teórico da historiografia tradicional, que aponta os anos de 1492 e 1493 como as primeiras viagens de Cristóvão Colombo à ilha originalmente denominada Guanahaní/“*La Española*” pelos nativos taínos. O nome nativo originário da ilha, Guanahaní, não é registrado em nenhum momento na obra.

A diegese de Orellana (1860) relata os embates travados entre os exploradores espanhóis e os nativos taínos, que levaram à captura do cacique Caonabó, culpado pelo assassinato de um grupo de espanhóis que haviam ficado na ilha quando Colombo regressou à Espanha pela primeira vez. A personagem Anacaona, desde o primeiro encontro com os

⁴ Nossa tradução: O colono [colonizador] faz a história e sabe que a faz. E, como se refere constantemente à história da metrópole, indica, claramente, que está aqui como prolongação dessa metrópole. A história que ele escreve não é, pois, a história do país ao qual ele despoja, mas, sim, a história da sua nação, enquanto essa sua nação pirateia, viola e passa fome. A imobilidade à qual está condenado o colonizado não pode ser impugnada a não ser quando o colonizado mesmo decide por término à história da colonização, à história da pilhagem, para fazer existir a história da sua nação, a história da descolonização (Fanon, 1983, p. 25).

navegantes estrangeiros, reconhece a superioridade desses viajantes e agradece-os por conterem os ímpetos violentos de seu marido, Caonabó, quem levaria o povo taíno à ruína em sua busca por vingança dos homens brancos. No relato, a cacica taína estabelece uma amizade com os espanhóis, ainda que continue lutando ao lado de seu povo. As primeiras palavras da taína são: “– *Español, amiga yo*⁵” (Orellana, 1860, p. 13), e continua em língua haitiana, talvez por não conhecer outras palavras espanholas: “– *Yo amo á los blancos y no quiero su muerte: vengo á salvarte á tí y á los tuyos, porque soy agradecida*” (Orellana, 1860, p. 13).⁶

Ao longo da diegese, diversas desavenças acontecem, também, entre os próprios colonizadores espanhóis, pois alguns deles não respeitam a autoridade de figuras como a de Cristóvão Colombo, e acabam criando desavenças e rebeliões entre o grupo. Porém, Colombo, nessa configuração romanesca, sempre se porta de maneira sábia e honrosa, priorizando manter a paz entre seus homens, mesmo que isso signifique sacrificar a ele mesmo. As rebeliões são controladas e Colombo segue liderando seu grupo durante as empreitadas colonizadoras no novo continente, até a nomeação de Nicolás de Ovando como novo governador de *La Española*, pelos reis católicos, os quais decidem que o regresso de Colombo ao comando da colônia não seria a melhor decisão naquele momento, pois o navegante havia sido injustamente condenado por tiranos como Bobadilla, que o acusaram falsamente de uma má gestão da ilha, com o intuito de tirá-lo do poder.

Na sequência da diegese, típica do momento romântico, temos a inserção do trio amoroso que movimenta as ações relatadas, pois a filha de Caonabó e Anacaona, Higuamota, apaixona-se pelo espanhol Hernando de Guevara. Porém, outro colonizador, Julian de las Casas, também se apaixona por Higuamota, mas não é correspondido. Como vingança, Julian acusa, falsamente, Anacaona de uma conspiração contra o grupo de exploradores em sua ilha. O governador, Ovando, parte, então, para Jaraguá com o objetivo de suprimir supostas ações de rebeldia.

⁵ Nossa tradução: – Espanhol, amiga eu (Orellana, 1860, p. 13).

⁶ Nossa tradução: Amo os brancos e não quero a morte deles: venho salvar a você e aos seus, porque lhes sou grata (Orellana, 1860, p. 13).

A voz enunciativa comenta que, quando Ovando e Julian chegam a Jaraguá, com mais de trezentos homens e setenta cavalos, Anacaona os recebe com hospitalidade, oferecendo-lhes hospedagem, comida, bailes, cânticos e festas públicas. Ovando acredita, em um primeiro momento, nas boas intenções da cacica, mas Julian o convence de que tudo era uma farsa e que, na verdade, os caciques planejavam assassinar todos os espanhóis. Conforme detalha o narrador, no dia da grande festa, 84 caciques estavam reunidos na residência de Anacaona. Durante o torneio, Ovando soa um clarim de guerra como sinal para que seus homens atacassem os chefes indígenas e seu povo. Enquanto a batalha acontece, Anacaona grita a Ovando questionamentos sobre aquela cruel injustiça. A cacica é acorrentada e aprisionada em uma casa próxima dali, enquanto os homens de Ovando arrancam, violentamente, confissões dos caciques. O recinto onde mantinham os chefes taínos começa a pegar fogo.

Alguns dias depois, segundo relata o narrador, a personagem Mendez volta a Jaraguá para falar com o governador. Nessa ocasião, a voz narrativa apresenta ao leitor o destino ao qual Anacaona havia sido submetida, conforme apresentado no fragmento abaixo:

[...] la bondosa, la noble Anacaona, la fiel amiga de los españoles, habia sido convencida de traicion por las declaraciones que el tormento habia arrancado á varios de sus compatriotas, y acababa de morir en una horca. Muchos españoles la lloraron; pero estas lágrimas no pudieron lavar el borron que Ovando echó sobre su nombre y su memoria (Orellana, 1860, p. 511).⁷

Na sequência da diegese, a morte da personagem Colombo é narrada. Ele padece de uma doença enquanto estava vivendo na Espanha. Com a saúde cada vez mais precária, deixa um testamento e se despede antes de partir. Uma das personagens que se despede de Colombo é Higuamota, que havia ido à Espanha junto ao seu amado Hernando. Nessa situação, a filha de Anacaona despede-se do Almirante com grande afeto, conforme o diálogo transcrito abaixo:

– Yo no pido mas que verle: yo le amo, porque él no habría consentido la muerte de mi madre, ni la ruina de mi patria.

⁷ Nossa tradução: A gentil e nobre Anacaona, fiel amiga dos espanhóis, foi acusada de traição pelas declarações que as torturas haviam extraído de vários de seus compatriotas, e acabara de morrer em uma forca. Muitos espanhóis lamentaram por ela; mas essas lágrimas não conseguiram lavar a mancha que Ovando deixou em seu nome e em sua memória (Orellana, 1860, p. 511).

– *Es Emilia, dijo Hernando de Guevara: es mi esposa.*

– *Haced que entre, repuso Colon.*

Higuamota, vestida como las señoras españolas, entró timidamente en la estancia.

– *Noble hija de la mas noble princesa de Haiti, le dijo el Almirante; si vienes á perdonar á este anciano moribundo los males que involuntariamente ha causado á tu familia y á tu patria, yo te lo agradezco de todo corazon. Perdóname, sí; pues yo también he vertido lágrimas por la memoria de Anacaona, y sobre las ruinas de tu patria.*

– *Yo, señor, respondió Higuamota, solo he venido á rogar á Dios por vuestra salud* (Orellana, 1860, p. 523).⁸

A diegese de Orellana (1860) termina com a despedida de Colombo aos seus irmãos e amigos. Depois de deixar seu testamento e receber a extrema unção de um frei, Colombo morre, e a voz narrativa descreve que ele “*habia muerto para vivir siempre*” (Orellana, 1860, p. 524).⁹

Passamos, agora, à apresentação da diegese de *Anacaona, golden flower* (2015), de Edwidge Danticat. Para apresentar a história de Anacaona, a obra estabelece o registro dos dias com base em um calendário lunar de 21 dias. A narrativa da obra é construída, portanto, na forma de diário, por meio de uma voz autodiegética, em nível intradiegético (consoante a Genette, 2007), pela narração da própria personagem Anacaona.

A diegese inicia na “*tobacco harvest season first quarter moon, day 1*” (Danticat, 2015, p. 5),¹⁰ com a apresentação da personagem principal: “*I am Anacaona. In my language, the Taíno language, ana means ‘flower’ and caona means ‘golden’. Thus I am called the ‘golden flower’*” (Danticat, 2015, p. 5).¹¹ O relato híbrido apresenta alguns episódios rotineiros da vida dessa mulher taína, como seus afazeres diários, trabalhos na plantação e descrições de Xaraguá, reino onde vive. Anacaona explica

⁸ Nossa tradução: – Só gostaria de vê-lo: amo-o, porque ele não teria consentido com a morte de minha mãe, nem com a ruína do meu país.

– É Emília, disse Hernando de Guevara: ela é minha esposa.

– Deixe-a entrar, respondeu Colombo.

Higuamota, vestida como uma dama espanhola, entrou timidamente na sala.

– Nobre filha da mais nobre princesa do Haiti, disse-lhe o Almirante; se viestes perdoar este velho moribundo pelos males que ele, involuntariamente, causou à sua família e ao seu país, agradeço-lhe de todo o coração. Perdoe-me, sim; pois eu, também, derramei lágrimas pela memória de Anacaona e pelas ruínas do seu país.

– Eu, senhor, respondeu-lhe Higuamota, só vim orar a Deus pela sua saúde (Orellana, 1860, p. 523).

⁹ Nossa tradução: Havia morrido para viver para sempre (Orellana, 1860, p. 524).

¹⁰ Nossa tradução: Temporada de colheita do tabaco, primeiro quarto minguante, dia 1 (Danticat, 2015, p. 5).

¹¹ Nossa tradução: Eu sou Anacaona. Na minha língua, a língua taína, *ana* significa “flor” e *caona* significa “dourada”. Por isso sou chamada de “flor dourada” (Danticat, 2015, p. 5).

que o direito à liderança desse reino será herdado, um dia, por ela e por seu irmão, Behechio, pois sua avó havia sido líder. O atual chefe é Matunherí, tio de Anacaona e Behechio.

Anacaona posiciona-se, sempre, como uma mulher que reconhece sua força, seus direitos e deveres perante seu povo. Ela confessa que gostaria de se casar com alguém que lhe oferecesse as mesmas condições que teria que renegar caso deixasse Xaraguá, conforme lemos em:

*I pray there will never be a battle between Behechio and myself for authority over Xaraguá, but I must accept that should he marry, he will stay here among our people and close to our uncle, but should I marry – as I eventually will – I will have to leave Xaraguá. In light of Behechio's marriage, I have decided that I will only marry on the condition that the status of the man I am joined with is equal to my own, one with powers that are equal to those I must surrender here in Xaraguá (Danticat, 2015, p. 33).*¹²

Anacaona decide, então, aliar-se a Caonabó e fortalecer ambos os reinos. Porém, ela toma essa decisão de maneira consciente e por escolha própria, conforme explica:

*At that moment, I realized it was Behechio and not I who would rule Xaraguá. In my mind, I surrendered sole authority to him, just as I would something I was holding in the palm of my hand. Xaraguá was now Behechio's to rule, not mine. And I was glad it was I who had made that decision, not him not Matunherí (Danticat, 2015, p. 70).*¹³

Na continuação da diegese, o tio de Anacaona morre e ela engravida de Caonabó. Sua filha nasce e é nomeada Higuamota. Anacaona conta que sua avó havia previsto a chegada de homens de pele branca à ilha. A narrativa apresenta, então, a chegada desses homens: “*The pale men have reached our shores. We were awakened at dawn by clamorous voices like none I have ever heard and the sight of men unlike any I have ever seen. They were tall, nearly twice our size*” (Danticat, 2015, p. 127).¹⁴

Segundo relata a narradora, quando os homens pálidos encontram os habitantes de Maguana, apontam para eles alguns bastões de metal que pareciam ocos, dos quais atiram explosões de luz no ar

¹² Nossa tradução: Rezo para que nunca haja uma batalha entre Behechio e eu pela autoridade sobre Xaraguá, mas devo aceitar que, caso ele se case, ficará aqui entre nosso povo e perto de nosso tio, mas se eu me casar – como eventualmente farei – terei que sair de Xaraguá. À luz do casamento de Behechio, decidi que só me casarei com a condição de que o status do homem com quem eu me una seja igual ao meu, com poderes iguais aos que devo entregar aqui em Xaraguá (Danticat, 2015, p. 33).

¹³ Nossa tradução: Naquele momento, percebi que seria Behechio e não eu quem governaria Xaraguá. Em minha mente, entreguei a autoridade exclusiva a ele, assim como faria com algo que segurava na palma da minha mão. Xaraguá agora era de Behechio para governar, e não minha. E fiquei feliz por ter sido eu mesma quem tomou essa decisão, não ele, não Matunherí (Danticat, 2015, p. 70).

¹⁴ Nossa tradução: Os homens pálidos chegaram à nossa costa. Fomos acordados de madrugada por vozes clamorosas como nenhuma que já havia ouvido e pela visão de homens diferentes de todos que já vi. Eles eram altos, quase o dobro do nosso tamanho (Danticat, 2015, p. 127).

e assustam as pessoas. Quando Caonabó ordena que seu grupo permaneça em formação, os homens pálidos baixam suas armas e começam a se aproximar dos taínos, tocando em alguns ornamentos de ouro que os guerreiros usavam em torno de seus pescoços e braços. Esses estrangeiros falavam uma língua que não era compreensível ao povo local. Ao apontar suas armas aos guerreiros, pedem que lhes entreguem os objetos de ouro que levavam.

Caonabó pede, então, para servirem comida àqueles homens. Nesse momento, Anacaona reflete sobre suas impressões de advertência com relação aos visitantes, conforme lemos em:

Whoever they were, they were not familiar with our customs. For then the servants brought them Caonabó's most beautiful chair, they did not receive this great honor by immediately sitting on the chairs, but walked around them and greedily tried to wrench pieces of gold from them with their bare hands. This is when our visitors' intentions became clear to me. They were neither spirits nor gods. They were not looking for courtesies, allies, or friends. They were only looking for gold (Danticat, 2015, p. 131).¹⁵

No discurso do relato fica claro que, com medo do que está por vir, Anacaona pergunta a si mesma: *“What if there are more of them? Many, many more of them? Even more of them than there are of us, just waiting to attack and destroy us for our gold?”* (Danticat, 2015, p. 136).¹⁶ Após serem obrigados a buscar por ouro para o grupo de colonizadores, os taínos preparam um ataque a esses homens, liderados por Caonabó, Anacaona e Manicaotex. Eles ateiam fogo no forte onde os homens brancos dormiam e, apesar de perderem muitos taínos no combate, destroem o alojamento e não deixam quase ninguém vivo.

Anacaona expressa seu desejo de que os homens brancos não voltem para se vingar, pois seu povo taíno continuará defendendo-se para sobreviver, assim como fazem com outros grupos que os atacam, como seus inimigos Kalinas. Pelo menos por enquanto, os taínos haviam sido vitoriosos. Anacaona conta a seu povo sobre a batalha e a vitória contra os homens brancos. No entanto, expressa seu desejo de que a história dos taínos continue sendo ouvida pelas próximas gerações, não somente

¹⁵ Nossa tradução: Quem quer que fossem, não conheciam os nossos costumes. Pois quando os criados lhes trouxeram as cadeiras mais belas de Caonabó, eles não receberam esta grande honra sentando-se imediatamente nas cadeiras, mas andando em volta delas e tentando, avidamente, arrancar-lhes peças de ouro com as próprias mãos. Foi então que as intenções dos nossos visitantes ficaram claras para mim. Eles não eram espíritos nem deuses. Eles não procuravam cortesias, aliados ou amigos. Eles estavam apenas buscando ouro (Danticat, 2015, p. 131).

¹⁶ Nossa tradução: E se houver mais deles? Muitos, muitos mais deles? Ainda mais deles do que nós, apenas esperando para nos atacar e nos destruir pelo nosso ouro? (Danticat, 2015, p. 136).

pelos combates que travaram. Com esse pedido, a diegese finaliza, enfatizando a importância de valorizarmos as culturas ancestrais de diferentes povos, como a dos tainos. Apresentamos, na sequência deste texto, nossa análise comparativa dessas duas obras.

A obra *Flor de oro (Anacaona, reina de Jaragua)* (1860), do escritor espanhol Francisco José Orellana, é considerada um romance histórico tradicional e apresenta um viés acrítico com relação à historiografia tradicional europeia, como era majoritariamente comum na produção híbrida do romantismo, segundo os estudos de Menton (1993), de Fernández Prieto (2003) e de Fleck (2017). Segundo Fleck (2017), dentre as características do romance histórico tradicional, está a intenção de ensinar a versão histórica hegemônica do passado ao leitor, assim como exaltar na escrita romanesca as personagens já consagradas como heróis na historiografia.

A diegese de Orellana (1860) configura a personagem Anacaona de maneira submissa perante as figuras masculinas, especialmente às dos colonizadores espanhóis. A voz narrativa descreve-a como “quase branca”, “*de un perfil correcto, aunque de tipo indio*” (Orellana, 1860, p. 13),¹⁷ para aproximá-la aos padrões do colonizador europeu, com destaque à pele clara e ao perfil “correto”. Esse discurso ajusta-se à intencionalidade do romance tradicional acrítico de Orellana de transformar a cacica em uma especial colaboradora dos propósitos espanhóis, enquanto o discurso romanesco, movido pelas intrigas do trio amoroso Higuamota – Hernando – Julian, distrai os leitores, como era esperado e comum nessa época.

Nesse relato ficcional, a cacica apresenta-se como amiga dos espanhóis e lhes pede ajuda para controlar os ímpetus de violência do seu marido, Caonabó, afirmando que “– *Yo amo á los blancos y no quiero su muerte: vengo á salvarte á tí y á los tuyos, porque soy agradecida*” (Orellana, 1860, p. 13).¹⁸ Ela também é caracterizada, em muitos momentos, como uma mulher fraca, como quando afirma: “*Si Caonabó no obedeciese á los impulsos de sus pasiones acaloradas [...] yo, débil mujer, olvidaría los ultrajes que me ha hecho, colgaría un carcaj á mi espalda, tomaría el arco y combatiría á su lado*” (Orellana, 1860, p. 18).¹⁹ Em outros, é representada como uma líder destemida, porém sempre ao lado de uma figura masculina, conforme vemos em:

¹⁷ Nossa tradução: de forma correta, embora como indígena (Orellana, 1860, p. 13).

¹⁸ Nossa tradução: Amo os brancos e não quero a morte deles: venho salvar a você e aos seus, porque lhes sou grata (Orellana, 1860, p. 13).

¹⁹ Nossa tradução: Se Caonabó não obedecesse aos impulsos de suas paixões acaloradas [...] eu, uma mulher fraca, esqueceria os insultos que me fez, penduraria uma aljava nas costas, pegaria o arco e lutaria ao seu lado (Orellana, 1860, p. 18).

[...] *avanzaron guiados por Caonabó y por la intrépida Anacaona, que se tenia en pié sobre el palaquin, agitando su espada y dando alientos á sus guerreros. Cumplia su palabra: ella, la tierna Flor-de-Oro, la amiga de los españoles, la partidaria de la paz, habia prometido pelear en defensa de su patria, y daba muestras de su valor permaneciendo serena en medio del peligro* (Orellana, 1860, p. 122).²⁰

Essa construção ideológica em torno da figura feminina, típica das escritas movidas pela ideologia do patriarcado, bastante comum no século XIX no qual a obra de Orellana (1860) foi produzida, é uma das representações à qual o feminismo decolonial se opõe. Segundo Vergès (2020), os feminismos de política decolonial apoiam-se na longa história de luta das mulheres e de suas antepassadas, figuras autóctones durante a colonização, reduzidas à escravidão, negras, racializadas e que lutam, diariamente, até os dias de hoje. Essa construção ficcional de Anacaona, de 1860, reforça uma realidade do século XIX existente até a atualidade, na qual “o complexo racismo/sexismo/etnicismo impregna todas as relações de dominação” (Vergès, 2020, p. 30).

Assim como Vallejo (2015) aponta em sua pesquisa sobre as ideologizações da figura de Anacaona, uma das construções imaginárias (ou mitos) em torno dessa mulher taína é a de pacificadora, que tentou estabelecer relações amigáveis com os colonizadores. Essa imagem favorece a idealização da cacica, mesmo no discurso colonialista, em detrimento da depravação da figura de seu marido, o guerreiro Caonabó que, assim, inclusive, edifica-se nesse discurso como alheio às súplicas de sua esposa, tornando-se, dessa maneira, o típico “bode-expiatório” dos colonizadores.

Em contraste, a obra de Danticat (2015) é classificada como um romance histórico contemporâneo de mediação – na perspectiva teórica de Fleck (2017), que amplia a de Menton (1993) e de Esteves (2010) – pois consiste em um relato híbrido que não se vale dos experimentalismo linguísticos e formais e as ações de desconstrução dos discursos e das personagens consagrada na historiografia tradicional – ações típicas do novo romance histórico latino-americano –, mas prioriza a ação de dar espaço de representação e de expressão às personagens relegadas às margens nos registros oficializados sobre o passado.

²⁰ Nossa tradução: [...] avançavam guiados por Caonabó e pela intrépida Anacaona, que ficava no palanquim, brandindo a espada e encorajando seus guerreiros. Mantinha sua palavra: ela, a terna Flor-de-Oro, a amiga dos espanhóis, a defensora da paz, prometeu lutar em defesa da sua pátria e mostrou coragem ao manter a calma no meio do perigo (Orellana, 1860, p. 122).

Nessa diegese, a personagem Anacaona é configurada como uma mulher forte e independente, características que se mostram presentes desde o início da narrativa, quando Anacaona explica que o direito à liderança do reino de Xaraguá será herdado, um dia, por ela e por seu irmão, Behechio, pois sua avó havia sido líder. Em vários momentos da diegese, essa sucessão de Anacaona ou Behechio à liderança é descrita como equivalente, sem a menosprezar perante a figura masculina de seu irmão. Podemos notar essa igualdade no seguinte questionamento de Anacaona:

When telling a story like this, I often ask myself, What will I be called in the future? Will I be ruler of Xaraguá, or Toa? As my uncle's days grow close to their end, will he choose me to rule Xaraguá or will he favor Behechio? All I know is whether as cacica or mother, whatever I do will always be for the good of my people (Danticat, 2015, p. 15).²¹

Essa configuração revela uma mulher consciente de sua força, dever e posição, alinhando-se muito mais às atuais ideologias que, aos poucos, libertam-se do patriarcalismo, como expressa Galindo (2013, p. 138), ao afirmar que “*desde una lectura creativa y renovadora sobre el universo de las mujeres, instala nuevos horizontes transformadores y subversivos*”, ou das questões racializadas, como defende Lugones (2014, p. 940), ao mencionar que “[...] descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social”.

Ao mesmo tempo em que Anacaona se posiciona como possível herdeira para chefiar Xaraguá, em igualdade com seu irmão, ela também difere os dois papéis que uma mulher pode assumir: o de chefe e/ou o de mãe. A construção dessa personagem enfatiza, durante toda a diegese, seu potencial como mulher, sua liberdade de escolha e sua relação de igualdade perante outras figuras masculinas. Essa representação literária é uma atitude de enfrentamento ao que as mulheres, não apenas as indígenas, já foram e ainda são submetidas. Sobre a opressão sofrida pelas mulheres nativas americanas, Martínez Miguélez (1994) afirma que

[...] los conquistadores y colonizadores provenían de culturas de opresión de las mujeres, de tal manera que lo sucedido en este proceso histórico ha significado para las mujeres una suerte de sincretismo patriarcal. En este sentido, la cultura occidental impuesta solo sería

²¹ Nossa tradução: Ao contar uma história como essa, muitas vezes me pergunto: como serei chamada no futuro? Serei a chefe de Xaraguá, ou Toa? À medida que os dias de meu tio se aproximam do fim, ele me escolherá para governar Xaraguá ou favorecerá Behechio? Só sei que, como cacica ou como mãe, o que eu fizer será sempre para o bem do meu povo (Danticat, 2015, p. 15).

culpable de profundizar relaciones de opresión hacia las mujeres previamente existentes
(Martínez Miguélez, 1994, p. 21).²²

Ou seja, o apagamento de figuras como Anacaona, ao longo da história, reflete a posição subalterna na qual as mulheres, de forma geral, foram alocadas nesse sistema opressor patriarcal previamente existente em diferentes sociedades. Essa configuração não se restringe à marginalização de personagens femininas autóctones na historiografia tradicional europeia do século XVI. Essa é uma problemática que extravasa os registros da colonização.

Outro aspecto constatado na análise comparativa das obras é o protagonismo da personagem Anacaona. No relato ficcional de Danticat (2015), a líder taína pode ser considerada personagem protagonista, o que se justifica não apenas pela escolha da voz narrativa autodiegética dessa personagem, mas, também, por suas ações, perspectivas e relatos, que situam sua figura sempre no primeiro plano da diegese. No romance histórico tradicional de Orellana (1860), consideramos possível classificar a personagem Cristóvão Colombo como a verdadeira protagonista. Apesar de Anacaona receber bastante foco, Colombo é representado como um herói e sua figura é exaltada ao longo de toda a diegese.

Essa constatação fica clara na análise comparativa das descrições das mortes dessas personagens no romance de Orellana (1860), por exemplo – enquanto o enforcamento de Anacaona é descrito sem muitas alegorias ou detalhes, o falecimento de Colombo recebe grande enaltecimento, não apenas provenientes da voz narrativa, a qual afirma que ele “*había muerto para vivir siempre*” (Orellana, 1860, p. 524),²³ mas, também, pelas palavras da própria filha de Anacaona, Higuamota, outra figura feminina submissa à soberania masculina neste romance, que o visita em seu leito de morte e tece comentários enaltecidos ao navegante espanhol.

Essa manipulação do discurso, presente na diegese de Orellana (1860), corroborou o enaltecimento de figuras como a do navegador Cristóvão Colombo nos registros da história

²² Nossa tradução: Os conquistadores e colonizadores vieram de culturas de opressão das mulheres, de tal forma que o que aconteceu neste processo histórico significou, para as mulheres, uma espécie de sincretismo patriarcal. Nesse sentido, a cultura ocidental imposta só seria culpada de aprofundar as relações de opressão anteriormente existentes em relação às mulheres (Martínez Miguélez, 1994, p. 21).

²³ Nossa tradução: Havia morrido para viver para sempre (Orellana, 1860, p. 524).

tradicional hegemônica, ação vista como comum e típica do romance histórico tradicional (Menton, 1993; Fleck, 2017). Desde o começo do nosso ingresso na história Ocidental, a retórica da modernidade/civilidade, como aponta Mignolo (2017a), sempre escondeu o seu lado mais escuro: as premissas da colonização e da colonialidade – a exploração, a dominação, a escravização, a desvalorização dos outros, a matança desenfreada de todos que não se ajustassem ao “ideal” colonizador. Essa ideologia desenvolveu as retóricas que estenderam os princípios do colonialismo para a atual colonialidade, remanescente nos territórios antes dominados, causando os efeitos da subjugação psicológica, do racismo estrutural, da autoinferiorização dos não brancos.

Esses são efeitos de um discurso e de um processo que levam a muitos dos sujeitos latino-americanos a se considerarem, até hoje, inferiores por questões de etnia, sexismo, religiosidade e sexualidade. Daí resulta a importância de se buscar, no espaço latino-americano, a formação de um leitor literário decolonial, ou seja, um sujeito que, como defende Fleck (2023; 2025), reconhece seu passado colonial e o lugar ao qual foi destinado por esse processo e, por se “rebelar contra o lugar a que sempre foi confinado pelos detentores do poder (ou dos poderes instituídos), acaba por descolonizar seu pensamento, isto é, pensar em uma lógica outra que aquilo que foi estabelecido como cânones de pensamento” (Fleck, 2023, p. 23).

Demonstramos, assim, o contraste existente entre o viés acrítico em Orellana (1860) – típico dos romances históricos tradicionais, de acordo, também, com Fernández Prieto (2003), que afirma que as escritas tradicionais do romance histórico preservaram os dados historiográficos precedentes – e o viés crítico mediador em Danticat (2015) – de acordo com Fleck (2017) –, por esse se tratar de um romance que não é, de fato, desconstrucionista como são os novos romances históricos, mas, igualmente, crítico em relação à historiografia tradicional hegemônica europeia sobre o período da colonização da América, durante os séculos XV e XVI. As duas obras revisitam, de maneiras distintas, a memória do povo taíno, o massacre de Xaraguá e o enforcamento da cacica Anacaona.

Em Orellana (1860), há a tentativa de inocentar a personagem Ovando pelo massacre, culpabilizando a personagem Julian pela falsa acusação de que os caciques taínos reunidos em Xaraguá estavam planejando assassinar todos os espanhóis. A voz narrativa conta que Ovando quer acreditar nas boas intenções da cacica Anacaona, que os havia recebido em suas terras, mas acaba sendo convencido

por Julian do contrário e, por isso, leva a cabo o ataque àquela comunidade taína e a posterior execução de Anacaona. A culpabilização de outra personagem pelo rumor da traição dos taínos é uma estratégia de edificação também da personagem Ovando, assim como a diegese faz com a imagem de Cristóvão Colombo. Tais atitudes escriturais, justificadoras das atrocidades dos colonizadores, são inerentes a toda a retórica da modernidade/civilidade, “uma estrutura de controle e administração de autoridade, economia, subjetividade e normas de relações de gênero e sexo, que eram conduzidas pelos europeus [...]” (Mignolo, 2017b, p. 4-5).

A ficcionalização da morte de Anacaona na obra de Orellana (1860) não recebe muita atenção e se reduz a um parágrafo. Em contraposição, a morte de Colombo é narrada com pormenores, por meio de uma narrativa romantizada, que fortalece a edificação da imagem dessa personagem. A representação ficcional do genocídio dos taínos liderados por Anacaona e do enforcamento da cacica, nesse romance histórico tradicional, é uma das exemplificações mais claras do caráter acrítico da obra, assim como o enaltecimento de personagens igualmente exaltados na historiografia tradicional europeia. O romance de Orellana (1860) descreve o genocídio sofrido pelas comunidades nativas, mas, ao mesmo tempo, reforça o caráter exaltador da “conquista” espanhola na América, da mesma maneira que faziam os cronistas e exploradores dos séculos XV e XVI.

Ao final da obra de Danticat (2015), há um epílogo, narrado por uma voz heterodiegética, no nível extradiegético, que se volta ao material histórico sobre a colonização de Guanahani/“*La Española*” pelos espanhóis, segundo os registros da historiografia tradicional, conforme lemos:

Unfortunately, this was not the last that Anacaona saw of the Spanish invaders. A few months later, their supreme leader, Christopher Columbus, returned from Spain with seventeen ships, 1700 men, ammunition, hunting dogs, and horses. In revenge for the attack on Columbus's settlement in Chief Guacanagari's territory – a settlement the Spaniards had named La Navidad (The Nativity), since it was established on Christmas Day – Chief Caonabó was captured by Columbus's men (Danticat, 2015, p. 157).²⁴

²⁴ Nossa tradução: Infelizmente, esta não foi a última vez que Anacaona viu os invasores espanhóis. Poucos meses depois, seu líder supremo, Cristóvão Colombo, retornou da Espanha com dezessete navios, 1.700 homens, munições, cães de caça e cavalos. Em vingança pelo ataque ao forte de Colombo no território do cacique Guacanagari – assentamento que os espanhóis chamavam de *La Navidad* (A Natividade), por ter sido estabelecido no dia do natal – o cacique Caonabó foi capturado pelos homens de Colombo (Danticat, 2015, p. 157).

A amálgama de material ficcional e histórico construída na obra de Danticat (2015) sobre o período da colonização evidencia as pretensões decoloniais desse projeto literário. Segundo Mignolo (2007, p. 30), “*el pensamiento decolonial tiene como razón de ser y objetivo la decolonialidad del poder (es decir, de la matriz colonial de poder)*”.²⁵ Ainda no século XXI, obras como a de Danticat (2015) reforçam esse pensamento decolonial e, por conseguinte, rompem com ideologias colonialistas que continuam mantendo matrizes centralizadoras do poder, até os dias de hoje, no imaginário e na identidade de muitas nações.

Fleck (2017) aponta que o processo de tomada de posse do território americano, pelas monarquias europeias no século XV e XVI, não foi apenas um processo de territorialização geográfica, mas, fortemente, também psicológico e cultural, que estendeu o domínio europeu sobre o imaginário americano, sobre as mentes dos povos originários, em ações conjuntas entre o poder monárquico e o eclesiástico. Por isso, o pesquisador defende a necessidade, na atualidade, de ações que levem à desterritorialização do espaço e do imaginário colonialista, por meio de estudos que levem ao conhecimento das culturas que deram origem às atuais sociedades constituídas nas antigas colônias.

O apagamento da figura de Anacaona é uma das representações latentes desse domínio do imaginário europeu produzido pelo colonialismo, que perdura nas nações latino-americanas que vivem ainda sob os ditames da colonialidade. Suas ficcionalizações críticas e de mediação no universo literário são tentativas de romper com essa territorialização do espaço e do imaginário com preceitos colonialistas, sobre a qual Fleck (2017) escreve, da mesma maneira que investigações decoloniais intentam fazer. Desse modo, os projetos estéticos literários decoloniais e os estudos decoloniais são ações, em primeira instância, de desterritorialização, de descolonização das mentes, do imaginário e das identidades latino-americanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras *Flor de oro (Anacaona, reina de Jaragua)* (1860), de Francisco José Orellana, e *Anacaona, golden flower* (2015), de Edwidge Danticat, ficcionalizam a personagem histórica Anacaona, cacica taína da ilha de Guanahaní, local nomeado por Cristóvão Colombo como “La

²⁵ Nossa tradução: O pensamento decolonial tem como razão de ser e objetivo a decolonialidade do poder (isto é, da matriz colonial do poder) (Mignolo, 2007, p. 30).

Española”, quando este aportou, em 1492, pela primeira vez, no continente americano, em uma expedição financiada pelos reis católicos – Isabel, de Castela, e Fernando II, de Aragão, os quais unificaram o território, atualmente, reconhecido como a Espanha. Essa personagem, representante do poderio feminino autóctone na América Latina, foi majoritariamente subjugada e excluída dos registros da história tradicional hegemônica escrita pelos navegantes e cronistas europeus dos séculos XV e XVI, em uma ação colonialista que, pela retórica da modernidade/civilidade, apagou de seus registros os sujeitos resilientes às ações dos colonizadores.

Romances históricos como os que analisamos neste artigo constroem diferentes representações ficcionais em torno da imagem dessa nativa por pertencerem a fases distintas da trajetória diacrônica do gênero e se constituírem em modalidades expressivas híbridas diferentes, segundo os estudos de Fleck (2017): uma é tradicional acrítica e a outra é crítica/mediadora. Elas também se diferenciam pela ideologia que move a sua escrita, segundo Fleck (2017): uma é colonialista, que busca exaltar as ações de colonização europeia e seus agentes, e a outra se constitui em um projeto estético decolonial, que revisa criticamente o passado da América Latina.

Na diegese de *Flor de oro (Anacaona, reina de Jaragua)* (1860), de Francisco José Orellana, obra considerada um romance histórico tradicional, a participação de Anacaona nos encontros entre taínos e espanhóis no continente americano é construída sob uma perspectiva acrítica, que corrobora com a historiografia tradicional hegemônica, e exalta figuras como a de Cristóvão Colombo. A líder taína é retratada como uma mulher submissa às personagens masculinas, que apoia os colonizadores e se volta contra o próprio marido, Caonabó.

O romance histórico contemporâneo de mediação *Anacaona, golden flower* (2015), de Edwidge Danticat, representa a história do povo taíno de maneira crítica perante a historiografia tradicional hegemônica. Narrado em um nível intradieético, pela voz autodieética da própria Anacaona, o relato ficcional de Danticat (2015) configura essa personagem como uma mulher independente, em nível de igualdade com as personagens masculinas, que faz suas próprias escolhas e luta, ao lado de seu povo, contra os homens brancos que invadem suas terras e matam muitos taínos.

A imagem dessa líder nativa, retratada nos romances analisados, ainda não é amplamente conhecida no âmbito da América Latina. É por essa razão que obras contemporâneas como a de Danticat (2015) configuram projetos decoloniais necessários à sociedade latino-americana, na qual

ainda resistem as reminiscências de uma colonialidade que foi construída durante os últimos séculos, e que está representada em obras colonizadoras e acríticas como a de Orellana (1860).

Apesar de Anacaona haver sido uma das únicas figuras femininas representativas da liderança e resistência autóctone perante a colonização da América Latina nos séculos XV e XVI, sua imagem continua sendo minimizada e subjugada do imaginário popular, assim como aconteceu nos registros oficializados da historiografia tradicional sobre a história do nosso continente.

REFERÊNCIAS

AÍNSA, Fernando. La nueva novela histórica latinoamericana. *Plural*, n. 240, p. 82-85, 1991.

ANGHIERA, Pietro Martire d'. *De Orbe Novo, the eight decades of Peter Martyr D'Anghera (volume I)*. Tradução de Francis Augustus MacNutt. New York: Knickerbocker Press, 1912.

BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

DANTICAT, Edwidge. *Anacaona: golden flower*. New York: Scholastic Inc., 2005.

ESTEVES, Antônio Roberto. *O romance histórico brasileiro contemporâneo (1975-2000)*. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

FANON, Frantz. *Los condenados de la tierra*. 7. reimp. Tradução de Julieta Campos. Prefácio de Jean-Paul Sartre. México: FCE, 1983.

FERNÁNDEZ PRIETO, Célia. *Historia y novela: poética de la novela histórica*. 2. ed. Navarra: Universidad de Navarra, 2003.

FLECK, Gilmei Francisco. *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção*. Curitiba: CRV, 2017.

FLECK, Gilmei Francisco. Leituras de narrativas híbridas de história e ficção: A formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental – vias à descolonização. In: FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI, Clarice Cristina (Orgs.). *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 13-61.

FLECK, Gilmei Francisco. *A formação do leitor literário decolonial: vias à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário na América Latina*. Campinas: Pontes Editores, 2025.

GALINDO, María. *No se puede descolonizar sin despatriarcalizar: teoría y propuesta de la despatriarcalización*. La Paz, Bolívia: Mujeres Creando, 2013.

KLOCK, Ana Maria. *O romance histórico no contexto da nova narrativa latino-americana (1940): dos experimentalismos do boom à mediação do pós-boom – histórias da outra margem*. 2021. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/5661>. Acesso em: 04 ago. 2025.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/%25x>. Acesso em: 13 abril 2025.

MENTON, Seymour. *La nueva novela histórica de la América Latina: 1979-1992*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura – un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores: Bogotá, 2007. p. 25-46.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. *Revista brasileira de ciências sociais*, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2025.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017b. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>. Acesso em: 3 abr. 2025.

ORELLANA, Francisco José. *Flor de oro (Anacaona, reina de Jaragua)*. Barcelona: Imprenta del Porvenir, 1860.

PASTOR, Beatriz. *Discurso narrativo de la conquista de América*. Havana: Casa de las Américas, 1983.

TORREJÓN, José Miguel Martínez. *Bartolomé de Las Casas: Brevisima relación de la destrucción de las Indias*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2011.

TUDELA BUESO, Juan Perez de. *Obras escogidas de Fray Bartolome De Las Casas: Historia de las Indias*. Madrid: Atlas, 1957.

VALLEJO, Catharina Vanderplaats de. *Anacaona: la construcción de la cacica taína de Quisqueya: quinientos años de ideologización*. Santo Domingo: Banco Central de la República Dominicana, 2015.

VARELA, Consuelo. *Cristóbal Colón: textos y documentos completos*. Ed. Consuelo Varela e Juan Gil. 3. ed. Madrid: Alianza, 1997.

VERGÈS, Françoise. *Um feminismo decolonial*. Tradução de Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: Editora Ubu, 2020.

Recebido em: 30/06/2025

Aceito em: 10/08/2025

Tatiane Cristina Becher: Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, em regime de cotutela com a Universidad de Vigo - UVigo, na Espanha. Integrante do grupo de pesquisa "Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção - vias para a descolonização". Mestre em Letras pela Unioeste. Licenciada em Letras - Português/Inglês e suas respectivas literaturas, pela Unioeste.

Gilmei Francisco Fleck: Possui Pós-doutorado (2015) em Literatura Comparada e Tradução, pela Universidade de Vigo-UVigo-Espanha, com Bolsa da CAPES; Mestrado (2005) e Doutorado (2008) em Letras, pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/Assis. Atualmente, é Professor de Literaturas Hispânicas e Cultura Hispânica na graduação em Letras da Unioeste, campus de Cascavel-PR. Atua também no Programa de Pós-Graduação acadêmico em Letras da instituição, na área de Literatura Comparada e Tradução, e no Programa de Pós-Graduação "Mestrado Profissional-Profletras", na área de Literatura Infantil e Juvenil.

Vozes do Sul: Pesquisas sobre as Epistemologias Alternativas no Sul Global

Voices from the South: Research on Alternative Epistemologies in the Global South

Hiago Higor de Lima

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

hiagohigor7@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7733-9406>

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre as “vozes do Sul” (Pennycook, 2006) como formas de resistência epistemológica frente às dinâmicas de colonialidade que ainda atravessam a produção global de saberes. Inspirado pelas contribuições de Pennycook (2006), Sousa Santos (2010), Mignolo (2009), bell hooks (1994) e Anzaldúa (1987), o trabalho analisa como essas vozes desestabilizam normas impostas pela modernidade ocidental e criam alternativas de existência. Apresentam-se também algumas pesquisas recentes cujo escopo são as diferentes vozes minoritarizadas. Ao examinar as práticas culturais, políticas e epistêmicas que emergem do Sul Global, o texto evidencia a potência transformadora desses sujeitos na construção de epistemologias outras, ancoradas na pluralidade, na resistência e na invenção de futuros possíveis.

Palavras-chave: vozes do Sul; epistemologias do Sul; colonialidade; resistência;

ABSTRACT

This paper proposes a reflection on the “voices from the South” (Pennycook, 2006) as forms of epistemological resistance against the dynamics of coloniality that still shape the global production of knowledge. Inspired by the contributions of Pennycook (2006), Sousa Santos (2010), Mignolo (2009), bell hooks (1994), and Anzaldúa (1987), the paper analyzes how these voices destabilize norms imposed by Western modernity and create alternatives for existence. It also presents some recent research whose scope includes the different marginalized voices. By examining the cultural, political, and epistemic practices that emerge from the Global South, the text highlights the transformative potential of these subjects in

the construction of alternative epistemologies, grounded in plurality, resistance, and the invention of possible futures.

Keywords: Voices from the South; epistemologies of the South; coloniality; resistance.

INTRODUÇÃO

O conceito de “vozes do Sul” constitui uma resposta crítica às formas hegemônicas de produção de conhecimento que, historicamente, marginalizaram saberes e experiências oriundas de contextos de resistência. Longe de se restringirem a uma localização geográfica, essas vozes expressam trajetórias culturais, políticas e epistêmicas que desafiam a colonialidade do saber e propõem modos alternativos de existência e de produção de sentido. Escutá-las é mais do que um gesto de inclusão: é um ato de insurgência epistemológica que questiona os critérios tradicionais de legitimidade do conhecimento. Neste texto, propõe-se uma reflexão sobre a centralidade das vozes do Sul a partir das contribuições de Alastair Pennycook (2006), Boaventura de Sousa Santos (2010a), Walter D. Mignolo (2009), bell hooks (1994) e Gloria Anzaldúa (1987), analisando como esses autores concebem a emergência de epistemologias outras, ancoradas na pluralidade, na resistência e na invenção de futuros possíveis.

As vozes que emergem do Sul Global — vozes queer, migrantes, negras, indígenas e de pessoas com deficiência — constituem formas potentes de resistência e reexistência diante das dinâmicas históricas de colonialismo, exclusão e marginalização. Elas se articulam em torno da crítica às normas impostas pela modernidade ocidental, desafiando modelos hegemônicos de identidade, cidadania e humanidade. Em contextos nos quais a colonialidade do poder, do saber e do ser ainda persiste, essas vozes não apenas denunciam as violências estruturais que moldam o mundo contemporâneo, mas também criam alternativas de existência e novas epistemologias.

As teorias queer, ao problematizarem a normatividade de gênero e sexualidade, tornam-se especialmente relevantes no Sul Global, onde a performatividade de gênero, como discutida por Judith Butler (1990), encontra novos campos de negociação e subversão. No

entrelaçamento com as práticas culturais locais, ser queer ou ser gay adquire significados que escapam das categorias ocidentais, revelando a força criativa da resistência híbrida, como apontam Dennis Altman (2001), José Quiroga (2000) e Homi Bhabha (1994).

De maneira similar, os migrantes e deslocados forçados do Sul Global expõem a face racializada e colonial da gestão das fronteiras, conforme analisado por Achille Mbembe (2017) e Walter Mignolo (2011). Suas experiências, marcadas por expulsões e exclusões, como destaca Saskia Sassen (2014), dão origem a novos saberes insurgentes que questionam o projeto moderno-colonial de humanidade, construindo práticas de reexistência e pertencimento para além das narrativas dominantes.

As vozes negras, por sua vez, irrompem como uma denúncia contundente contra a desumanização histórica que atravessa o colonialismo e o capitalismo racial, como elaboram Frantz Fanon (1952), Lélia Gonzalez (1988) e Angela Davis (2016). No Sul Global, essas vozes articulam uma crítica radical à necropolítica contemporânea descrita por Achille Mbembe (2018) e reivindicam o reconhecimento dos saberes produzidos nas lutas, conforme propõe Boaventura de Sousa Santos (2010).

As pessoas com deficiência no Sul Global também se insurgem contra as estruturas capacitistas que limitam sua plena participação social. Para além da perspectiva médica, pensadores como Tom Shakespeare (2006) e Simi Linton (1998) evidenciam que a deficiência é uma construção social que pode e deve ser transformada. Essas vozes, muitas vezes invisibilizadas, participam ativamente da luta por justiça social, educação inclusiva e acessibilidade, alinhando-se à proposta das epistemologias do Sul.

Finalmente, as vozes indígenas trazem à tona resistências ancestrais e contemporâneas contra o colonialismo e o capitalismo extrativista. Como mostram María Lugones (2008), Ailton Krenak (2019) e Boaventura de Sousa Santos (2010), os povos indígenas preservam e renovam saberes que concebem a terra, o tempo e a existência de maneira radicalmente distinta das imposições ocidentais. Suas práticas de resistência não apenas denunciam as violências históricas, mas também oferecem alternativas para a construção de mundos plurais e sustentáveis.

Escutar essas vozes, em sua pluralidade e complexidade, é reconhecer a potência transformadora que emerge dos territórios historicamente marginalizados. Mais do que testemunhas da dor, essas vozes são produtoras de novos sentidos, insurgências e possibilidades de vida, desafiando as estruturas do mundo moderno/colonial e abrindo caminhos para outras formas de ser, de saber e de conviver.

Tendo por objetivo abarcar algumas dessas vozes, este trabalho, além da presente introdução, apresenta a seção “Vozes do Sul: Linguagem, Poder e Epistemologias Outras”, que visa ao diálogo com autores acerca de grupos específicos que compõem o Sul Global, como os grupos queer, negros, migrantes, pessoas com necessidades específicas e indígenas. Por fim, considerações finais sobre o apanhado realizado são tecidas.

VOZES DO SUL: LINGUAGEM, PODER E EPISTEMOLOGIAS OUTRAS

As “vozes do Sul” emergem como uma categoria crítica que desafia o monopólio epistemológico das narrativas hegemônicas. Tal conceito não se refere exclusivamente à localização geográfica, mas às condições históricas, culturais e políticas que moldam formas alternativas de conhecer e de resistir à colonialidade do saber. Pennycook (2006) introduz essa discussão no campo da linguística aplicada crítica, advertindo que

as vozes do Sul representam formas de saber e ser que foram historicamente marginalizadas pelas trajetórias coloniais. Ouvir essas vozes é, portanto, um ato de resistência e uma tentativa de construir epistemologias mais plurais, que não se rendam à homogeneização cultural promovida pela globalização linguística e econômica (Pennycook, 2006, p. 9).¹

As “vozes do Sul” indicam, portanto, saberes produzidos a partir de contextos de exclusão, marginalidade e resistência, contrapondo-se às lógicas hegemônicas do Norte global. Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos (2010) também destaca a importância de uma “ecologia de saberes”, a qual “é a proposição de que todos os saberes são incompletos

¹ Tradução minha, bem como as demais citações de texto em língua estrangeira.

nas suas próprias formas e que é na articulação entre diferentes modos de conhecer que se pode construir uma inteligência coletiva, solidária e emancipadora” (Santos, 2010, p. 27).

Enquanto Pennycook enfatiza a dinâmica linguística e a resistência cultural, Santos amplia a discussão para o campo das epistemologias em geral, insistindo que não se trata apenas de validar novos saberes, mas de dismantlar a hierarquia entre os modos de conhecer. Complementarmente, Walter Dignolo (2009) propõe a ideia de "desobediência epistêmica", que reforça a urgência de romper com as bases coloniais do conhecimento. Para o autor,

a desobediência epistêmica é a necessidade de pensar a partir de outras matrizes de significado, desprendendo-se da busca de reconhecimento nos padrões do conhecimento ocidental. Trata-se de desobedecer não apenas política e economicamente, mas também cognitivamente (Dignolo, 2009, p. 13).

Assim, o conceito de "vozes do Sul" aproxima-se da desobediência epistêmica ao propor não apenas a inclusão de saberes marginais, mas a reconfiguração das próprias regras que definem o que é conhecimento legítimo. Analisando comparativamente, percebe-se que, para Pennycook, as vozes do Sul são sobretudo performances linguísticas e culturais que desafiam a homogeneidade, enquanto para Santos trata-se da construção de uma inteligência coletiva que reconhece a incompletude de todos os saberes. Dignolo, por sua vez, radicaliza o gesto propondo a ruptura com as próprias bases ontológicas e epistemológicas do Norte global.

O conceito também encontra ressonância nas epistemologias feministas e negras. Bell hooks (1994) argumenta que a localização marginal é um lugar privilegiado de conhecimento, dado que “a margem é um local de radical abertura e possibilidade. Estar à margem nos permite ver o centro de uma perspectiva diferente, uma perspectiva que pode ser libertadora” (hooks, 1994, p. 150). As "vozes do Sul", portanto, não apenas denunciam as exclusões, mas propõem mundos outros, em que o conhecimento é pluriversal e situado. A escuta dessas vozes implica um compromisso ético e político: reconhecer que as epistemologias do Sul são, em si mesmas, formas de resistência, recriação e invenção de futuros possíveis. Os sujeitos, os quais vivem nas fronteiras e nos atravessamentos, transformam e são transformados, fazendo com que o conhecimento da fronteira seja algo

que desafia e, ao mesmo tempo, reconstrói (Anzaldúa, 1987). Assim, as vozes do Sul são, simultaneamente, testemunho de um passado de opressão e semente de futuros epistemológicos plurais.

No contexto das epistemologias do Sul, as vozes que emergem dos grupos historicamente marginalizados – como negros, queer, migrantes, pessoas com necessidades específicas e indígenas – desempenham um papel crucial na resistência à colonialidade e na subversão dos saberes hegemônicos. Essas vozes, que se articulam a partir de diversas experiências de exclusão, opressão e resistência, oferecem perspectivas plurais que desafiam as narrativas dominantes e propõem novas formas de entendimento sobre identidade, cultura e poder. Embora seja impossível abarcar todas as vozes que constituem o vasto espectro do Sul Global, este artigo se concentra especificamente nas mencionadas, reconhecendo que há outras experiências igualmente significativas, mas que não são abordadas aqui por questões de limitação de espaço. A escolha por destacar essas vozes não diminui a importância das demais, mas visa aprofundar a análise de formas de resistência e reexistência que, ainda hoje, contribuem para a criação de novos saberes e práticas.

As Vozes Queer no Sul Global

As teorias queer, que emergem a partir de uma crítica às normas de gênero e sexualidade impostas pela modernidade ocidental, oferecem uma poderosa ferramenta para analisar as dinâmicas de identidade e resistência no Sul Global. A concepção de *queer* vai além das categorias binárias de gênero e sexualidade, propondo uma reflexão crítica sobre as normas dominantes, tanto em relação ao sexo quanto à identidade. No Sul Global, o conceito de *queer* se torna ainda mais relevante, pois não apenas desafia as normativas ocidentais, como também reconfigura as próprias noções de pertencimento e resistência.

Para Judith Butler (1990), o gênero é uma construção performativa, ou seja, é algo que se faz, e não se é, sendo continuamente negociado em diferentes contextos culturais. Butler afirma que

a performance de gênero é, portanto, uma prática repetitiva que constitui a própria identidade. No entanto, essa repetição não é uma imitação fiel, mas uma imitação

distorcida e, muitas vezes, subversiva das normas estabelecidas (Butler, 1990, p. 141).

No Sul Global, esse entendimento de gênero como performativo se torna um campo fértil para a criação de novas subjetividades que escapam das imposições coloniais e hegemônicas. As pessoas queer no Sul não apenas resistem à normatividade, mas também criam novas formas de existir, muitas vezes imersas em práticas culturais locais que desafiam o binarismo de gênero e a heteronormatividade.

Nessa perspectiva, a experiência gay no Sul Global também se insere como uma expressão dessa resistência e reconfiguração. Dennis Altman (2001), ao discutir a globalização das identidades sexuais, alerta para o fato de que o movimento gay não se manifesta da mesma forma em todas as partes do mundo, pois é continuamente reinterpretado em contextos culturais específicos. Ele observa que “o ‘gay globalizado’ é, em muitos casos, uma ficção; as expressões de desejo e identidade sexual fora do Ocidente frequentemente assumem formas que pouco se encaixam nas categorias ocidentais” (Altman, 2001, p. 88).

Em muitos contextos do Sul Global, ser gay é uma experiência complexa que envolve simultaneamente invisibilidade e hipervisibilidade, onde a sexualidade é ao mesmo tempo reprimida e celebrada em espaços culturais híbridos. José Quiroga (2000) descreve a experiência gay na América Latina, destacando as ambiguidades dessa vivência:

ser gay na América Latina é uma experiência simultaneamente de invisibilidade e hipervisibilidade, onde a sexualidade é vigiada, regulamentada e, ao mesmo tempo, celebrada em espaços ambíguos da cultura popular (Quiroga, 2000, p. 53).

Essa ambiguidade também pode ser entendida dentro do conceito de *hibridismo cultural* proposto por Homi Bhabha (1994). Para ele, as identidades culturais não são fixas, mas são constantemente reconfiguradas nos espaços intersticiais, onde as práticas culturais se entrelaçam e geram novas formas de subjetividade. Bhabha afirma que no espaço entre as culturas, as identidades são reformuladas, negociadas e ressignificadas continuamente (BHABHA, 1994, p. 56). Assim, as vozes queer do Sul Global, incluindo as experiências gays, não apenas contestam as normas heteronormativas globais, mas também criam novos caminhos para a expressão de desejo, identidade e resistência. Essas vozes reconfiguram o

que significa ser *queer* em diferentes partes do mundo, desafiando não apenas o colonialismo, mas também a hegemonia das representações normativas de sexualidade e gênero.

A análise das vozes queer no Sul nos convoca a repensar a própria estrutura de nossas identidades, reconhecendo que elas são produzidas em um campo de tensões entre resistência e normatividade, tradição e modernidade, colonização e decolonização. Além das vozes gay e queer, o Sul Global também é um espaço de diversidade sexual mais ampla, que inclui pessoas trans, travestis, lésbicas, bissexuais, intersexuais e outras. Essas identidades enfrentam desafios específicos, muitas vezes marcados por um intenso estigma, violência e discriminação.

Vozes Migrantes e Deslocados Forçados no Sul Global

O fenômeno das migrações e dos deslocamentos forçados no Sul Global revela dinâmicas históricas de exclusão, colonialidade e resistência que desafiam narrativas hegemônicas sobre mobilidade humana (Lima, 2022). Stuart Hall (1996) já indicava que as identidades culturais no contexto da diáspora não são fixas, mas sim marcadas por deslocamentos contínuos, gerando sujeitos que vivem “entre-lugares”, em constante negociação entre culturas.

No mesmo sentido, Achille Mbembe (2017) aponta que a lógica da fronteira, no mundo contemporâneo, é menos sobre a separação entre Estados e mais sobre a gestão racializada da mobilidade: alguns corpos são livres para circular, enquanto outros são sistematicamente impedidos ou criminalizados. Essa dinâmica evidencia que o deslocamento forçado no Sul não pode ser compreendido apenas como um problema humanitário, mas como um sintoma estrutural das desigualdades globais.

Walter Dignolo (2011) reforça essa perspectiva ao discutir a colonialidade do poder, mostrando como o regime moderno/colonial produziu hierarquias geopolíticas e epistemológicas que naturalizam a exclusão de povos do Sul. Os migrantes e deslocados forçados, nesse contexto, não apenas resistem ao apagamento, mas também criam novas formas de narrar suas existências, produzindo saberes insurgentes e práticas de reexistência.

Além disso, a socióloga Saskia Sassen (2014) argumenta que os deslocamentos forçados são cada vez mais o resultado de “expulsões”, processos econômicos e políticos que

destruturaram comunidades inteiras, seja por guerras, mudanças climáticas, projetos extrativistas ou políticas neoliberais. Para Sassen, essas "expulsões" não são colaterais, mas centrais ao funcionamento do sistema global.

Essas vozes migrantes, emergindo das margens, nos convocam a repensar os conceitos de território, pertencimento e cidadania. Como destaca Catherine Walsh (2017), escutar essas vozes é fundamental para construir projetos de mundo plurais e decoloniais, que reconheçam a dignidade e a agência dos sujeitos historicamente silenciados. Assim, as vozes migrantes do Sul Global não apenas denunciam as violências do sistema-mundo moderno/colonial, mas também apontam para outras possibilidades de existência e convivência para além da lógica da exclusão e da morte.

As Vozes Negras no Sul Global

As vozes negras no Sul Global surgem como potentes formas de resistência e reexistência diante de estruturas coloniais e raciais que historicamente marginalizaram corpos e epistemologias negras. Frantz Fanon (2008 [1952]), em sua obra seminal, denuncia como o colonialismo impõe ao sujeito negro uma identidade construída a partir da inferiorização e da objetificação. Fanon afirma que “sobre o corpo enegrecido pesam o olhar do outro, a história, as tradições e o contexto, impedindo-o de ser simplesmente um homem entre outros homens” (Fanon, 2008, p. 89). Essa marca histórica da desumanização ressoa fortemente nas experiências contemporâneas dos povos negros do Sul Global.

No contexto latino-americano, Lélia Gonzalez (1988) propõe o conceito de *amefricanidade* como uma estratégia política e cultural que recoloca as populações negras no centro da construção das Américas. Em suas palavras, “nossa América é Amefricana porque foi e continua sendo pensada, construída e vivida pela força histórica da presença negra e indígena, relegadas a uma condição subalterna” (Gonzalez, 1988, p. 79). Esse deslocamento epistemológico é crucial para questionar o projeto moderno-colonial e suas hierarquias raciais.

Achille Mbembe (2018) também contribui para a reflexão sobre o lugar das populações negras, ao desenvolver o conceito de *necropolítica*. Para ele: “a necropolítica revela como a soberania, em determinadas sociedades, se expressa primordialmente pelo poder de decidir quem deve viver e quem deve morrer” (Mbembe, 2018, p. 25). Nesse sentido, os territórios negros do Sul Global tornam-se espaços privilegiados para a manifestação da violência sistemática, mas também da resistência coletiva. Boaventura de Sousa Santos (2010) defende a valorização das *epistemologias do Sul* nesse em outros contextos, enfatizando a necessidade de legitimar os saberes produzidos a partir da experiência histórica da opressão e da luta, reiterando que elas “partem do reconhecimento das lutas sociais e dos saberes que nelas emergem como fontes legítimas de conhecimento alternativo às epistemologias dominantes” (Santos, 2010, p. 24).

Nesse sentido, as vozes negras não são apenas testemunhas de processos históricos de exclusão, mas produtoras de novos mundos possíveis. Finalmente, Angela Davis (2016) alerta para a intersecção entre as lutas antirracistas, anticapitalistas e feministas. A autora afirma que “a luta pela liberdade dos negros sempre esteve imbricada com a luta pela liberdade de todos os oprimidos, pois o racismo é uma engrenagem essencial do capitalismo e do patriarcado” (Davis, 2016, p. 41). Assim, ouvir e valorizar as vozes negras do Sul Global é uma tarefa fundamental para a construção de alternativas emancipatórias diante das múltiplas formas de dominação contemporâneas.

Vozes de Pessoas com Necessidades Específicas no Sul Global

As vozes das pessoas com necessidades específicas no Sul Global são muitas vezes silenciadas em discursos dominantes sobre direitos humanos, acessibilidade e justiça social. Em muitos contextos, a deficiência é vista como um fenômeno puramente médico e pessoal, sem a devida consideração de sua relação com estruturas sociais e culturais mais amplas, como a pobreza, o racismo, o capacitismo e a exclusão social. No entanto, as pessoas com deficiência no Sul Global têm produzido importantes formas de resistência e estão desafiando as normas impostas pela sociedade em relação ao corpo e à subjetividade.

O conceito de deficiência, em muitos contextos ocidentais, é frequentemente reduzido a uma limitação biológica ou física, ignorando as realidades sociais e culturais que as pessoas com deficiência enfrentam. Tom Shakespeare (2006) questiona essa perspectiva, propondo uma abordagem que considere as barreiras sociais e ambientais como fatores fundamentais na construção da experiência de deficiência. Shakespeare destaca que

a deficiência não é simplesmente uma falha no corpo, mas uma interação entre as condições do corpo e as barreiras sociais e físicas que uma pessoa enfrenta. Em muitas sociedades, essas barreiras são tão graves que a deficiência se torna uma experiência de marginalização e exclusão (Shakespeare, 2006, p. 53).

Dentro dessa perspectiva, a luta das pessoas com deficiência no Sul Global é também uma luta contra o capacitismo estrutural, que perpetua a exclusão, buscando a construção de uma sociedade mais inclusiva, onde a diversidade de corpos e habilidades seja reconhecida e celebrada. Simi Linton (1998), uma das principais teóricas na área de estudos de deficiência, argumenta que a deficiência é uma construção social, um produto de práticas discriminatórias que limitam a participação das pessoas com deficiência na vida pública e privada. Como Linton afirma,

a deficiência é uma construção social, uma posição que é atribuída ao indivíduo, em vez de uma característica intrínseca. O que é necessário, então, é mudar as estruturas sociais que impõem barreiras e criar um ambiente mais acessível (Linton, 1998, p. 43).

No Sul Global, essa luta é especialmente visível nas comunidades que enfrentam não apenas a exclusão devido à deficiência, mas também a pobreza, o racismo e outras formas de opressão. Boaventura de Sousa Santos (2010), ao discutir as epistemologias do Sul, também traz à tona a ideia de que as pessoas com deficiência devem ser reconhecidas não apenas como vítimas de um sistema, mas como sujeitos ativos na criação de novas formas de saber e de ser no mundo. Sousa Santos observa que “as pessoas com deficiência não são apenas objetos de cuidado, mas sujeitos de transformação, capazes de criar novas formas de solidariedade e resistência dentro de um mundo que constantemente as marginaliza” (Santos, 2010, p. 110).

Além disso, as tecnologias assistivas e as práticas de inclusão têm sido um ponto chave nas lutas das pessoas com deficiência no Sul Global. Em muitos países, o acesso à

educação, à saúde e ao trabalho para essas populações continua sendo uma luta constante, enquanto movimentos e ativistas têm pressionado governos e organizações internacionais para garantir que seus direitos sejam reconhecidos e respeitados.

No contexto do Sul Global, as vozes das pessoas com deficiência não devem ser tratadas como uma categoria separada das lutas mais amplas por justiça social, mas como uma parte integrante dessas lutas. A interseção entre deficiência, gênero, classe social e etnia, por exemplo, coloca as mulheres com deficiência e as pessoas negras com deficiência em uma posição de extrema vulnerabilidade, amplificando os desafios que enfrentam.

A luta pela acessibilidade, pela educação inclusiva e pela representatividade no campo político e social é central para essas vozes. O ativismo das pessoas com deficiência no Sul Global tem mostrado que a mudança é possível, mas exige uma mudança radical nas estruturas sociais que ainda marginalizam e excluem.

Vozes Indígenas no Sul Global

As vozes indígenas no Sul Global oferecem uma resistência profunda e contínua contra o colonialismo, o avanço do capitalismo global e a destruição de seus territórios. Essas vozes são ao mesmo tempo marginais e fundamentais para a compreensão das dinâmicas de poder, identidade e natureza no contexto global. No Sul Global, os povos indígenas não apenas preservam saberes ancestrais, mas também criam novas formas de resistência, desafiando a lógica colonial e as políticas de assimilação que buscam apagar suas culturas, línguas e modos de vida.

A análise dessas vozes é crucial para a construção de um pensamento decolonial que não apenas questiona as estruturas de poder modernas, mas também reconhece as epistemologias indígenas como formas legítimas de conhecimento e organização social. María Lugones (2008) contribui para a teoria decolonial ao discutir a interseção entre o colonialismo e o patriarcado, destacando como as culturas indígenas no Sul Global são continuamente desafiadas a manter sua identidade e autonomia diante da modernidade imposta. Lugones observa que

as mulheres indígenas, assim como os povos indígenas, resistem a uma história de extermínio e assimilação. O feminismo decolonial busca resgatar essas vozes, não como um eco do passado, mas como uma prática de resistência contínua no presente (Lugones, 2008, p. 17).

Os povos indígenas também têm sido defensores das questões ambientais e dos direitos territoriais, propondo um entendimento radicalmente diferente do espaço e da natureza em comparação com as visões ocidentais. Ailton Krenak (2019), um dos mais importantes líderes indígenas do Brasil, discute a relação entre os povos originários e a terra como parte fundamental da sua cosmovisão. Krenak afirma que “a terra não é uma propriedade, é um sujeito, e é em relação com ela que nossa cultura e identidade se constroem. A destruição ambiental que vemos hoje é uma consequência direta do desrespeito a essa relação (Krenak, 2019, p. 72).

Além disso, as noções de *tempo* e *história* nos povos indígenas são marcadamente diferentes da linearidade imposta pelas narrativas ocidentais. Os saberes indígenas, muitas vezes orais, possuem uma temporalidade que desafia a ideia de progresso linear e traz à tona formas alternativas de concepção de mundo. Boaventura de Sousa Santos (2010) também aborda a questão da epistemologia indígena, propondo uma visão que reconheça a pluralidade dos saberes e a importância das perspectivas indígenas na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

As vozes indígenas, portanto, não são apenas uma resistência passiva ao colonialismo, mas também uma forma ativa de reconfigurar os sentidos de identidade, território e justiça. Elas representam uma alternativa ao modelo dominante de desenvolvimento e mostram que existem outras formas de existir e de viver no mundo que não dependem da exploração da terra ou das pessoas.

Portanto, escutar as vozes indígenas é fundamental não apenas para entender as injustiças históricas e contemporâneas, mas também para reimaginar um futuro em que as comunidades indígenas sejam reconhecidas e valorizadas por sua contribuição única para o conhecimento, a cultura e a preservação do planeta.

No Brasil, a preocupação com as vozes do Sul tem engendrado pesquisas nas universidades, as quais buscam com que se faça ouvir a voz desses sujeitos postos à margem.

A título de ilustração, o quadro abaixo apresenta exemplos dessas pesquisas em diferentes universidades brasileiras ao longo dos últimos cinco anos:

Quadro 01 – Pesquisas com escopo nas Vozes do Sul

Título	Autor(a)	Ano	Grupo(s) Focalizado(s)	Instituição	Link
Subúrbios existenciais: percepções de saúde mental de homens negros gays	Rafael Cardoso Gomes	2022	Negros, Gays	Fundação Oswaldo Cruz (ENSP/Fiocruz)	https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/56656
Negro e gay: do fetiche à discriminação	Tiago Damasceno Pereira	2022	Negros, Gays	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	https://ri.ufs.br/handle/riufs/15708
Trajetórias acadêmicas de jovens gays e negros na educação superior	Murilo dos Anjos Santos	2024	Negros, Gays	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	https://repositorio.ufba.br/handle/ri/40636
Pessoas com deficiência visual e suas experiências de leitura com leitores, leitores e com recursos de tecnologia digital assistiva	Rutiléia Maria de Lima Portes Vital	2023	Pessoas com necessidades específicas	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/40998
Fronteiras políticas em movimento - dilemas e tendências de novos fluxos migratórios em São Paulo: trabalho, gênero e direitos	Vanessa Generoso Paes	2020	Imigrantes	Universidade de São Paulo (USP)	https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-14092018-174651/pt-br.php
Subjetividades em deslocamento: narrativas de imigrantes venezuelanos na cidade de Porto Alegre	Fernanda dos Santos Rocha	2021	Imigrantes	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	https://lume.ufrgs.br/handle/10183/282582
Direitos humanos e propriedade: terras indígenas e proprietários rurais no caso de Dourados-MS	Paulo César Nunes da Silva	2022	Indígenas	Universidade de São Paulo (USP)	https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-16082022-091359/pt-br.php

Título	Autor(a)	Ano	Grupo(s) Focalizado(s)	Instituição	Link
Demarcação de terras indígenas e poder judiciário: uma análise crítica do impacto da atuação judicial na garantia das políticas públicas estatais voltadas para o acesso às terras para as populações indígenas na região platina brasileira	Leandro Ferreira Bernardo	2020	Indígenas	Universidade de São Paulo (USP)	https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-28082020-020244/pt-br.php

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Pesquisas como as apresentadas no quadro acima são essenciais para o avanço dos estudos das epistemologias do Sul, pois desafiam as abordagens tradicionais, muitas vezes centradas nas perspectivas do Norte global. Elas oferecem uma visão mais ampla e inclusiva, ao destacar as experiências e vivências de grupos historicamente marginalizados, como negros, gays, imigrantes, pessoas com deficiência e indígenas.

Pelas vozes desses sujeitos, nota-se que essas investigações não só ampliam o entendimento sobre questões sociais, culturais e políticas, mas também contribuem para a desconstrução de narrativas hegemônicas, propondo novos saberes baseados nas realidades locais. Além disso, ao abordar temas como saúde mental, discriminação, trajetórias acadêmicas e direitos humanos, essas pesquisas revelam as complexas intersecções de raça, gênero, classe e deficiência, fundamentais para uma compreensão mais justa e equitativa da sociedade. Dessa forma, essas pesquisas se inserem como pilares importantes na reconfiguração do conhecimento acadêmico, reforçando a necessidade de um olhar atento às diversidades e especificidades do Sul global.

A PLURALIDADE DAS VOZES DO SUL GLOBAL

As vozes discutidas até aqui — queer, negras, migrantes, indígenas e pessoas com necessidades específicas — são apenas algumas das muitas que representam as realidades e as lutas do Sul Global. Cada uma dessas vozes carrega consigo uma história de resistência,

ressignificação e construção de identidades que desafiam as narrativas dominantes e as estruturas de poder que buscam silenciá-las.

Essas vozes exemplificam a diversidade de experiências que permeiam o Sul Global, um espaço marcado por relações desiguais, mas também por potentes formas de resistência e construção de alternativas. As vozes queer, por exemplo, são fundamentais para a compreensão das dinâmicas de gênero e sexualidade no contexto decolonial, mostrando como as normas heteronormativas do Ocidente não se aplicam uniformemente no Sul. Já as vozes negras revelam as profundas cicatrizes do racismo estrutural e a luta pela emancipação que atravessa séculos de colonização e opressão.

As vozes de migrantes trazem à tona as complexas questões de deslocamento, fronteiras e pertencimento em um mundo globalizado, enquanto as vozes indígenas desafiam a lógica colonial ao defenderem uma visão de mundo que reconhece a terra e a natureza como sujeitos. As vozes de pessoas com necessidades específicas, por sua vez, revelam como o capacitismo e a exclusão social continuam a marginalizar esses indivíduos, mas também mostram como elas estão reconfigurando a noção de acessibilidade e participação plena na sociedade.

Entretanto, essas vozes representam apenas uma fração das múltiplas perspectivas que compõem o tecido social do Sul Global. Há ainda inúmeras outras vozes que não foram abordadas neste estudo devido à limitação de espaço e à vasta complexidade do tema, como as vozes de trabalhadores e trabalhadoras, feministas do Sul, populações LGBTIQIAPN+ fora do contexto gay/queer, e tantas outras que têm sido sistematicamente silenciadas ou marginalizadas em discursos tradicionais. O estudo dessas vozes nos oferece uma oportunidade única de reexaminar e transformar a maneira como entendemos as dinâmicas globais de poder, resistência e identidade.

É fundamental compreender que as vozes do Sul Global não devem ser vistas apenas como respostas reativas ao imperialismo e à opressão. Elas são, na verdade, agentes de transformação, oferecendo alternativas viáveis para o futuro. Elas reconstroem o conhecimento, desafiam as normas culturais e sociais, e propõem novas formas de viver e de se relacionar com o mundo. Nesse sentido, o estudo dessas vozes é essencial para a

construção de um mundo mais justo e plural, que reconheça e valorize a diversidade de experiências e modos de vida.

Através do reconhecimento das vozes do Sul, podemos não apenas entender as questões urgentes que essas populações enfrentam, mas também aprender com suas formas de resistência, resiliência e inovação. A escuta ativa dessas vozes é uma chave para a construção de uma sociedade mais inclusiva, na qual todas as formas de identidade e conhecimento sejam reconhecidas e respeitadas. Portanto, continuar a investigar e amplificar essas vozes é um passo fundamental para a criação de um futuro mais equitativo e humano.

O estudo das vozes do Sul Global é, sem dúvida, um exercício de ampliação do conhecimento e de democratização do discurso. Ao explorar essas vozes, estamos não apenas dando visibilidade a narrativas historicamente silenciadas, mas também contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e plural. Essas vozes, longe de serem homogêneas ou estáticas, são vivas e dinâmicas, e sua importância reside na capacidade de oferecer novas perspectivas sobre os desafios globais contemporâneos. A partir da análise dessas vozes, podemos vislumbrar alternativas para um mundo mais inclusivo, solidário e sustentável, no qual as diversas identidades e culturas possam coexistir e prosperar.

As vozes discutidas até aqui — queer, negras, migrantes, indígenas e pessoas com necessidades específicas — são apenas algumas das muitas que representam as realidades e as lutas do Sul Global. Cada uma dessas vozes carrega consigo uma história de resistência, resignificação e construção de identidades que, as quais desafiam as narrativas dominantes e as estruturas de poder que buscam silenciá-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo sobre as vozes do Sul Global nos permite compreender as múltiplas formas de resistência que emergem de contextos historicamente marginalizados, desafiando a colonialidade do saber e propondo novas epistemologias. Ao explorar as contribuições de vozes queer, negras, migrantes, indígenas e de pessoas com deficiência, podemos perceber como essas subjetividades não apenas questionam as normas impostas pela modernidade

ocidental, mas também criam alternativas concretas de existência, pertencimento e produção de conhecimento. Essas vozes são, portanto, agentes de transformação, que não se limitam a denunciar a opressão, mas a inventar futuros possíveis, com base em suas próprias narrativas e experiências.

A análise de autores como Pennycook, Boaventura de Sousa Santos, Walter D. Mignolo, bell hooks e Gloria Anzaldúa, entre outros, evidencia a necessidade de um reconhecimento mais amplo das epistemologias do Sul, que vão além das fronteiras da academia ocidental e se abrem para saberes situados, híbridos e plurais. Essas epistemologias não são apenas reações ao colonialismo, mas são práticas vivas e dinâmicas que oferecem novas formas de compreender o mundo e agir nele.

É importante frisar que este trabalho, devido à sua limitação de espaço, não conseguiu abarcar todas as vozes relevantes que compõem o tecido social do Sul Global, como as de trabalhadores e trabalhadoras, feministas do Sul ou outras populações LGBTI+. No entanto, cada uma dessas vozes desempenha um papel crucial na construção de um mundo mais justo, plural e inclusivo. O estudo das vozes do Sul nos convoca a ampliar a escuta e a crítica, para que possamos, coletivamente, pensar em alternativas mais solidárias e sustentáveis para o futuro.

Escutar essas vozes e compreender as formas de resistência que elas representam é, assim, um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais equitativa, onde a pluralidade de identidades e saberes seja respeitada e valorizada. Ao dar visibilidade a essas vozes, não apenas reconhecemos as lutas de quem sempre esteve à margem, mas também aprendemos com as formas criativas e transformadoras de resistência que emergem de suas experiências. O reconhecimento e amplificação dessas vozes são, portanto, essenciais para que possamos construir um futuro no qual a diversidade de saberes e modos de vida possa coexistir de maneira equânime, harmônica e justa.

REFERÊNCIAS

ALTEMAN, Dennis. *Global sex*. Chicago: University of Chicago Press, 2001.

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

- BHABHA, Homi K. *The location of culture*. London: Routledge, 1994.
- BUTLER, Judith. *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge, 1990.
- DAVIS, Angela. *A liberdade é uma luta constante*. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008 [1952].
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, jan./jun. 1988, p. 69-82. Disponível em: <https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf>. Acesso em 10 de setembro de 2025.
- GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- HALL, Stuart. *Cultural identity and diaspora*. In: ANG, Ien; HALL, Stuart; MERCER, Kobena; MORTON, Donald; JULIA, Leslie. *Identity: Community, culture, difference*. London: Lawrence & Wishart, 1996.
- HOOKS, bell. *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LIMA, Hiago Higor de. *O jogo de imagens em narrativas de migrantes e(m) discurso*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2022.
- LINTON, Simi. *Claiming Disability: Knowledge and Identity*. New York: New York University Press, 1998.
- LUGONES, María. *Heterosexualism and the colonial/modern gender system*. In:
- BUTLER, Judith. *Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge, 2008.
- MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2017.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. Tradução de Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MIGNOLO, Walter D. *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press, 2011.

MIGNOLO, Walter. *Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom*. *Theory, Culture & Society*, 26(7-8), 1-23, 2009.

MISKOLCI, Richard. *O desejo da nação: Masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX*. São Paulo: Annablume, 2012.

PENNYCOOK, Alastair. *Global Englishes and transcultural flows*. New York: Routledge, 2006.

QUIROGA, José. *Tropics of desire: Interventions from queer Latino America*. New York: New York University Press, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A descolonização do saber: A ciência, a educação e a escola*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologias do sul: Para uma ciência pós-abissal*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes*. São Paulo: Cortez, 2010.

SASSEN, Saskia. *Expulsions: Brutality and complexity in the global economy*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 2014.

SHAKESPEARE, Tom. *Disability Rights and Wrongs*. London: Routledge, 2006.

WALSH, Catherine. “Interculturalidade e (de)colonialidade do poder: Um pensamento e posicionamento 'outro' a partir da diferença colonial”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 69, 2017.

Aceito em: 27/04/2025

Recebido em: 03/09/2025

Hiago Higor de Lima: Doutorando em Estudos Linguísticos (UFJF).

A (re)construção do *ethos* no livro *Getúlio, jacaré ou bagulho?*, de Débora Facchinetti

The (re)construction of ethos in the book Getúlio, aligátor or watchamacallit?, by Débora Facchinetti

David Araújo de Carvalho
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
davidcubas777@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3351-3019>

RESUMO

Este artigo tem como propósito analisar o *ethos* discursivo do personagem que dá nome ao livro *Getúlio, jacaré ou bagulho?*, da autora piauiense, Débora Facchinetti, ilustrado por Viviane Pereira. Busca-se, por meio da análise da fábula, descrever os *vários tons ethóticos* (*ethos* discursivo) do personagem Getúlio (re)construídos por meio do enunciador e da estereotipagem dos enunciatários. Destarte, abordar-se-ão postulados da Análise do Discurso Francesa trabalhados por Maingueneau (1997, 2008, 2011) e Orlandi (2011, 2015). Ademais, será trabalhado o conceito de fábula por ser este o gênero do corpus em análise. Por meio da pesquisa, foi possível descrever que a imagem de Getúlio era reconstruído conforme alternava voz de narrador o enunciatário.

Palavras-chave: *Ethos*. Fábula. Formação discursiva. Estereotipagem.

ABSTRACT

This article aims to analyze the discursive ethos of the character who gives its name to the book *Getúlio, aligátor ou watchamacallit?*, by the author from Piauí, Débora Facchinetti. Through fable analysis, we seek to describe the notions of discursive formation, ethos and discursive memory present in the verses of the work and how the discursive ethos of the character Getúlio is reconstructed through the enunciator and the stereotyping of the enunciators. Thus, postulates from French Discourse Analysis worked by Maingueneau, Orlandi will be addressed. Furthermore, the concept of fable will be worked on as this is the genre of the corpus under analysis.

Keywords: ethos. Fable. Discursive formation. Stereotyping.

INTRODUÇÃO

Assim como a língua, a fábula possui uma dinamicidade, uma relação efetiva no/com o social. A imprecisão de datar sua origem como construto literário não o toma como um gênero de menor importância (atribuição dada em vista de sua origem popular e no âmbito da literatura oral e, posteriormente, quando passa a ser escrita, tomada como ferramenta de transmissão de valores a partir da pedagogia tradicional) como dantes era conhecido, sempre posto à margem de outros gêneros como a poesia, o romance, o teatro, a novela etc. Apresenta, para quem obtém o hábito em lê-la, uma roupagem que não pousa nem no aspecto infantil, tão pouco fica restrito ao público adulto, erudito.

A fábula é um gênero que avança os séculos trazendo releituras e adaptações de grandes escritos como os de Esopo e, ao mesmo tempo, surgem novos autores, como a escritora piauiense, Débora Facchinetti autora da obra *Getúlio, Jacaré ou bagulho*, e ilustrada por Viviane Pereira. Pela proposta e afirmação da autora, o livro está inserido no campo das fábulas. De acordo com Moisés (2006), a obra se enquadra nas narrativas fabulosas, em que os animais recebem atributos humanos e um ensinamento moral.

O trabalho propõe fazer a análise do *ethos* (isto é, as várias imagens que são construídas de/para Getúlio) presente no personagem. Com base nisso, será dissertado uma apresentação dos conceitos que o gênero fábula retém sobre si ao passo que revela sua evolução na história, bem como suas características.

Em momento posterior, abordar-se-ão conceitos chaves da Análise de Discurso Francesa, doravante ADF, que estão associados à construção da imagem de si, conceitos estes como formação discursiva, memória e *ethos*, trabalhados por Maingueneau e Orlandi. Será descrito nesse momento, como o sujeito constrói diversas imagens de si por meio da linguagem, de suas escolhas linguísticas. Propõe-se esclarecer que o *ethos* é construído na e pela linguagem, sendo esta entendida como a língua em movimento, contrariando a versão aristotélica que associa o *ethos* ao caráter do orador.

Em último momento, tem-se a aplicação do repertório teórico na construção do *ethos discursivo*. É válido informar que, a princípio este artigo se refere à (re)construção do *ethos* discurso, portanto, tem-se em discussão que o personagem analisado em questão tem sua

imagem *reconstruída* ao longo dos versos uma vez que o conceito de estereotipagem e *ethos* pré-discursivo ganham terreno diante das informações inscritas na capa, como o título, bem como a voz dos enunciatários que constroem uma imagem de Getúlio, personagem da fábula, e que vai sendo reconstruída pela voz do enunciador.

A obra em análise resgata uma literatura que percorre a fábula erudita, escrita em versos, e transcorre para a musicalidade com suas rimas que oferecem um resgate da literatura regional quanto à caracterização do enredo, personagens, e um resgate à literatura nacional, quanto à temática e a relevância nos dias atuais. Tem-se, portanto, dois objetivos: a primeira, de analisar a reconstrução do *ethos* à luz da ADF; e a segunda, contribuir para os estudos que envolvam o gênero fábula destacando obras, literatura da atualidade, contemporânea e a escrita feminina. Em uma época em que o tecnológico avança cada vez mais e a literatura pós-moderna surge como registro de apagamento histórico, a obra em análise resgata o valor moderno, a identidade da literatura, o registro dos costumes, a dicotomia o lúdico e o real. Tal afirmação é constatada em toda a leitura da obra e análise, visto que seu caráter regional/nacional.

A FÁBULA: CONCEITOS E ORIGEM

A fábula tem seu significado do latim *fari*, em sentido estrito, falar. Diante disso, é possível observar seu significado nos textos de Esopo que eram proclamados em Atenas. Ainda que tenha sido dito para a sociedade ateniense, nunca escreveu um texto, mas perduraram pelos séculos devido à tradição oral.

Além disso, no escopo da língua portuguesa, no dicionário Houaiss (2015), o verbete traz acepções variadas. Fábula em seu primeiro sentido como é tida como curta narrativa que contém uma lição moral, assemelhando-se ao apólogo; em segundo significado traz o sentido de fato inventado, invencionice (isso é pura fábula, mentira, invenção); em terceiro sentido se refere a ideia de custo, valor capital (esse carro custa uma fábula). Nesse intermeio, toma-se o primeiro sentido para a arguição deste artigo.

Em termos gerais, a fábula é uma narrativa curta, que em seu corpo estrutural repousam o enredo e a lição moral. Contudo, o destaque para tal situação é realçado para um

drama, uma situação de inquietação do eu, da narração. Existe uma situação de conflito, de luta entre os discursos. Um jogo e contrajogo presente no corpo do texto, porquanto, isso dará ao texto a sua visibilidade quanto à fábula. Vale dizer, como exemplos, os textos de Esopo: O lobo e o cordeiro, a Raposa e o galo, etc.

Em sua obra, Facchinetti (2022) estabelece esse jogo no embate discursivo feito pelos enunciatários. Desse íterim, tem-se formações discursivas que criam imagens, *ethos* distintos, imagens de *bullying*, protetorado do meio ambiente, de reciclagem. Dessa forma, o discurso presente na obra revela o tom de um ensinamento moral. Não se afirma o discurso moral, mas se revela pelas escolhas linguísticas e as condições de produção que são criados. Segundo a autora, em uma entrevista no Salão do Livro do Piauí (SALIPI):

Quando imaginei Getúlio, pensei em um personagem que, mesmo enfrentando dificuldades, pudesse inspirar as crianças a criarem coragem e amor pela natureza. Ele é um jacaré gentil e sonhador, que acredita em fazer o bem e contribui para o meio ambiente, coletando e reciclando lixo com alegria. Getúlio representa aqueles que, mesmo sofrendo com o preconceito e o bullying, mantêm sua essência e seguem fazendo o bem. Getúlio é o exemplo de como nossa identidade e nossas ações podem superar qualquer coisa. (Facchinetti, 2022a)

Ratifica-se, dessa forma, que a fábula é um gênero literário curto, essencialmente narrativo. Traz consigo uma abordagem que visa refletir a conduta humana por meio de ensinamentos morais de maneira didática. Suas principais características estão em ser um texto curto e possuir, como personagens, animais com características humanas. A prosopopeia/personificação é presente nas fábulas por atribuir aos animais-personagens características humanas como a fala, comportamentos e sentimentos. Contudo, definir ou classificar a fábula não é tão simplista uma vez que muitos leitores, estudantes estendem a fábula para o apólogo e a parábola. Tem-se aí uma discussão que Lacerda (1993) expõe.

dar classificação exata ao gênero literário conhecido como “fábula” é praticamente impossível. Sendo uma das formas de narrativa mais recuadas no tempo, confunde-se com a mitologia, é irmã gêmea do apólogo, aproxima-se do conto popular, introduz-se na região da lenda e do folclore, e acaba por se tornar um pouco de tudo isso. Em sua versão mais pura, se assim se pode dizer, conserva-se, entretanto, uma pequena história, muito simples, na qual as personagens são animais, e cujo remate, invariavelmente, tem intenções moralizantes (Lacerda, 1993, p. 9).

De acordo com Moisés (2006), ao realizar um estudo em seu livro, *A criação literária prosa I*, sobre os personagens de narrativas curtas, o autor expõe os animais sendo restritos da fábula e do apólogo. Aquele, com os animais, e este com os objetos. Tais delimitações expressam a característica presente na fábula: animais com características humanas e que trazem em sua fabulação (narração) um ensinamento moral.

Da mesma forma que os animais o podem ser personagens de ficção, ressalvado o caso dos apólogos ou fábulas e as circunstâncias assinaladas, às crianças é vedado protagonizarem romances. Entendamos o ponto: é óbvio que podem compartilhar da trama narrativa, mas sem exercer a função de figuras centrais. Por outro lado, estamos considerando as crianças como tais, ou seja, criaturas de certa idade e submetidas às restrições que lhe são decorrentes (Moisés, 2006, p. 227).

Quanto à sua origem, a fábula apresenta datas que são dadas como polêmicas por teóricos. Alguns acreditam que os primeiros textos do gênero se remetem à Índia Antiga, por volta do século VI a.C, tendo Pañcatantra sido o primeiro fabulário. No Ocidente, século VI a.C, as fábulas de Esopo, ex-escravo que se destacou na Grécia Antiga, contribuiu com suas histórias em Atenas, deixando muitos dos que o ouviam intrigados com o que queria dizer com histórias curtas e em prosa. Em Roma, Fedro, século I d.C., foi o responsável por torná-las em textos mais desenvolvidos, histórias estilisticamente favorecidas. No século XVII, a fábula, que antes era contada e escrita em prosa, ganha nova forma com versos de La Fontaine (França, século XVII).

Pode-se concluir, pois, que a fábula é um gênero de narrativa curta, popular, tradicional e que visa moldar o comportamento da sociedade por meio de um ensinamento moral em torno de uma inquietação, um drama vivido na narrativa. A obra em análise, além de ser uma narrativa regional que traz aspectos populares do Nordeste, em especial o Piauí, todas as características e estruturas do gênero fábula estão presentes (animais com características humanas, narrativa curta, precisa, ensinamento moral). Getúlio, jacaré ou bagulho é um olhar no passado com o passo no presente. Não é uma tentativa de resgate da literatura do gênero fábula, é a concretização de uma identidade, de uma marca, de uma afirmativa que os gêneros circulam pela sociedade.

O *ETHOS*, MEMÓRIA E FORMAÇÃO DISCURSIVO

Ao se falar em *ethos*, logo se associa a imagem do sujeito. Discussões acerca do conceito de *ethos* são levantadas e trabalhadas desde a Grécia antiga com Aristóteles. O termo trabalhado pelo filósofo grego ganhou destaque por meio da retórica. A inquietação sobre a boa aparência trouxe para o termo o questionamento sobre o que é persuasivo em um discurso. Para Maingueneau (2008), o *ethos* no conceito aristotélico está voltado para persuasão.

Ao escrever sua Retórica, Aristóteles pretende apresentar uma *techné* cujo objetivo não é examinar o que é persuasivo para se ou aquele indivíduo, mas para esse ou aquele tipo de indivíduos (1356 b32-33). A prova pelo *ethos* consiste em causar boa impressão mediante a forma com que se constrói o discurso, em dar uma imagem de si capaz de convencer o auditório, ganhando sua confiança. O destinatário deve, assim, atribuir certas propriedades à instância que é posta como fonte do acontecimento enunciativo (Maingueneau, 2008, p. 56).

Em síntese, o *ethos* aristotélico se relaciona com a persuasão no ato da linguagem, pois busca esclarecer o que torna persuasivo para tal grupo de indivíduos. Pragmaticamente, Aristóteles desenvolve seu conceito e o envolve naquilo que seria a boa impressão para este ou aquele tipo de auditório, pois seu ato de linguagem, envolvendo a retórica, busca trazer para seu discurso a adesão do auditório. Isso envolve os gestos, as roupas, os adornos, o tom da voz que o orador produz em seu discurso, as palavras que compõem seu repertório na instância enunciativa. Para construir essa boa impressão, Aristóteles destaca três qualidades fundamentais: a *phronesis*, ou prudência, *arete*, ou virtude, e a *eunoia*, ou benevolência.

Conforme Maingueneau, ao dissertar sobre o *ethos* aristotélico:

Para produzir essa imagem positiva de si mesmo, o orador pode jogar com três qualidades fundamentais: a *phronesis*, ou a prudência, a *Arete*, ou a virtude, e a *eunoia*, ou benevolência. Aristóteles as expõe no início do segundo livro da Retórica: “Quanto aos oradores, eles inspiram confiança por três razões; elas são as únicas que, postas de lado as demonstrações, determinam nossa crença: a prudência (*phronesis*), a virtude (*Arete*) e a benevolência (*eunoia*). Se, com efeito, os oradores alteram a verdade do que dizem, quando falam ou aconselham, é por todas essas razões ao mesmo tempo ou por um dentre elas: ou, por imprudência,

não pensam o justo; ou, pensando o justo, calam sua opinião por maldade; ou, embora prudentes e honestos, não são benevolentes; é por essa razão que se pode, conhecendo o melhor partido, não aconselhá-lo (1378 a 6-14) (Maingueneau, 2008, p. 57).

Ainda retomando o *ethos* trabalhado na *Retórica, de Aristóteles*, Maingueneau (2008) esclarece:

O ethos está crucialmente ligado ao ato de enunciação, mas não se pode ignorar que o público constrói também representações do ethos do enunciador mesmo antes que ele fale. Parece necessário estabelecer uma distinção entre o ethos discursivo e o ethos pré-discursivo. Só o primeiro, como vimos, corresponde à definição de Aristóteles (Maingueneau, 2008, p. 60).

Contrariamente ao modelo retórico, Maingueneau (2014, p. 13) destaca que são os traços de caráter que o orador deve revelar em seu discurso para produzir boa imagem, sendo pouco pertinente sua sinceridade.

O conceito evoluiu e fez parte dos estudos discursivos. Ducrot (1984) redefiniu o conceito trabalhado na retórica e deu uma posição de lugar. O autor propõe uma abordagem do *ethos* associada às *instancias da enunciação*. Ducrot (1984) estabelece o lugar do “Locutor-L”, que é apreendido como o enunciador, e o “locutor-lambda”, apreendido como ser do mundo. Diante de seu modelo, é realizada a distinção entre o mostrar e o dizer. De acordo com Maingueneau,

Não se trata de afirmações que o autor pode fazer a respeito de sua pessoa no conteúdo do seu *discurso* – *afirmações que, ao contrário, correm risco de chocar o auditório* –, mas da *aparência que lhe conferem a cadência, a entonação, calorosa ou severa, a escolha de palavras, dos argumentos...* Em minha terminologia, direi que o ethos está associado a L, o locutor como tal. É na medida em que é fonte da enunciação que ele se vê revestido de certos caracteres que, em consequência, tornam essa enunciação aceitável ou refutável (Ducrot, 1984, p. 201 *apud* Maingueneau, 2014).

Dessa forma, o locutor-L, uma imagem projetada no discurso, veste-se, incorpora elementos da enunciação que o fará ser aceito ou recusado.

Para Maingueneau (2011), o *ethos* surge como uma imagem enunciativa resultante do processo de enunciação que é construído no e pelo discurso. Nesse processo, obtém-se o

termo *tom* por se relacionar tanto para o texto oral quanto escrito. Por meio desse conceito, surge a noção de *fiador*, uma instância subjetiva que vai dando corpo a esse enunciador, são indícios textuais presentes no discurso. Maingueneau (2011, p. 72) estabelece ao fiador um par que relaciona o caráter e uma corporalidade.

Desta forma, o caráter está centrado naquilo em que se estabelecem os traços psicológicos da origem enunciativa. Sendo a corporalidade voltada para o conjunto de representações sociais que passam a ser valorizadas e desvalorizadas, carregadas por marcas estereotípicas pelas quais se apoia a enunciação fazendo o enunciatário incorporar o corpo discurso e atribuir uma imagem ao fiador pelas pistas textuais (Carvalho, 2019, p. 425).

Em *Novas Tendências em Análise do Discurso*, Maingueneau (1997) ressalta que o discurso não pode ser dissociado daquilo que chamamos “voz”. O enunciador traz, para o seu enunciatário, imagens resultantes de ação cognitivas que não podem ser levadas para o ethos, pois sua imagem resulta na construção discursiva, não havendo espaço para ações psicologizantes. Dessa forma, toda imagem construída no discurso parte de efeitos de sentidos causados por esses discursos, isso resulta no lugar que o leitor ocupa, na posição discursiva presente na enunciação.

Em primeiro lugar, precisa afastar qualquer preocupação “psicologizante” e “voluntarista”, de acordo com a qual o enunciador, à semelhança de autor, desempenha o papel de sua escolha em função dos efeitos que pretende produzir sobre seu auditório. Na realidade, do ponto de vista da AD, esses efeitos são impostos, não pelo sujeito, mas pela formação discursiva. De outra forma, eles se impõem àquele que, no seu interior, ocupa um lugar de enunciação, fazendo parte integrante da formação discursiva, ao mesmo título que as outras dimensões da discursividade (Maingueneau, 1997, p. 45-46).

Indo além da persuasão, bem tralhada na retórica antiga, Maingueneau (2008) estabelece o *ethos* como parte constitutiva da cena de enunciação. Dessa forma o autor esclarece que qualquer ato de tomar a palavra institui a configuração cultural da enunciação, os papéis impostos a origens discursivas, o lugar e o momento. Ainda, o autor faz surgir conceitos como *cena englobante* sendo ela o tipo de discurso; *cena genérica* volta-se para o gênero; e *cenografia* a própria fala que legitima o dizer. Nas palavras do autor:

A *cena englobante* atribui ao discurso um estatuto pragmático, ela o integra em um tipo de: publicitário, administrativo, filosófico... A cena genérica é a do contrato associado a um gênero ou a um subgênero de discurso: o editorial, o sermão, o guia turístico, a consulta médica... Quanto à cenografia, ela não é imposta pelo gênero, mas construída pelo próprio texto: um sermão pode ser enunciado por meio de uma cenografia professoral, profética, amigável, etc. A cenografia é a cena de fala que o discurso pressupõe para poder ser enunciado e que, por sua vez, deve validar através de sua própria enunciação: qualquer discurso, por seu próprio desenvolvimento, pretende instituir a situação de enunciação que o torna pertinente (Maingueneau, 2008, p. 70).

Portanto, dessa forma o autor propõe um modelo em que ligue a noção de *ethos* ao de cena da enunciação, sendo o primeiro termo parte indissociável do segundo.

O *ethos* na linha da análise do discurso, proposto pelo modelo de Maingueneau, envolve uma interação de diversos fatores que resulta na construção do termo. A noção de *ethos pré-discursivo* envolve os saberes que o interlocutor/enunciatário (coenunciador, auditório, enunciatário, destinatário, leitor) traz do enunciador antes de sua pronuncia. A imagem de um candidato X ao fazer um discurso, o enunciatário traz consigo uma memória discursiva que são as formações discursivas presentes na imagem de candidato X. A distinção entre o mostrar e o dizer inscrevem-se entre polos extremos. O *ethos* dito torna-se o sugerido, enquanto o mostrado revela-se na instância enunciativa. A interação entre o *ethos* pré-discursivo, *ethos* dito, *ethos* mostrado resulta na construção do *ethos efetivo* que é o resultado da construção do destinatário.

Figura 2 – Constituição do *ethos*



Fonte: Maingueneau, 2008, p. 71.

Para Motta e Salgado (2014), o *ethos* está relacionado à noção de sujeito. Tendo o sujeito como resultado de seu discurso, de suas formações discursivas, ele só é aquilo que a formação discursiva o permite ser. É na prática do dizer, da enunciação que o sujeito se constrói manifestando imagens de si. Em suma, essa imagem é instituída por um poder dizer e um predizer uma vez que é no interior de seu discurso, o interdiscurso, que faz surgir memória discursiva. O sujeito ocupa um lugar de fala e esse lugar é instituído pela formação discursiva. Compreende-se a formação discursiva como um regulador do que pode e deve ser dito em um discurso.

Podemos ver dessa forma que a formação discursiva consiste em regular o dizer do sujeito a um sistema de regras em que se perpetua pelos já ditos se transforma por meio de seu caráter heterogêneo fazendo surgir à polissemia na formação discursiva, constituindo seu sentido sempre em relação com outras formações discursivas (Carvalho, 2019, p. 9).

Desta forma, Motta e Salgado (2014) relacionam a posição que o sujeito ocupa para legitimar sua fala, para dar credibilidade a sua imagem, não basta ter o dom, o uso da linguagem, reproduzir gírias, mas deve estar legitimado para produzir tal discurso. Em sua análise, a autora expõe traços do *ethos pré – discursivo*, pois revela que na letra de música, *Da ponte pra cá* (Racionais), o personagem assevera que é preciso ser periferia possuir traços que são pertinentes à região ligados a geografia local, a condição econômica e social.

O conceito de formação discursiva foi bem desenvolvido durante o período em que a ADF esteve se desenvolvendo quanto disciplina científica. Para Pêcheux (2009), ao rever as discussões de Althusser em Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado, o autor descreve dois conceitos chave: formação ideológica e formação discursiva. Aquele sendo todos os valores agregados na superestrutura da sociedade, e esse referente à organização, a manutenção discursiva que identifica se tal discurso pertence a esse ou aquele grupo. Segundo Pêcheux (2009, p. 146) “É a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado queiram dizer o que realmente dizem”. Para o autor e fundador da ADF, o sujeito é uma categoria clivada, dividida entre a Ideologia e o Inconsciente.

Formação discursiva é aquilo que pode e deve ser dito em um discurso. Não se observa um político liberal defender estatizações ou expropriações de empresas. Conforme Orlandi (2011, p. 27), “As palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva a outra”.

Orlandi (2011) estabelece um parâmetro para compreensão da formação discursiva e o seu efeito de sentido. De acordo com a autora:

Teoricamente, em termos bastantes gerais, podemos dizer que a produção da linguagem se faz na articulação de dois grandes processos: o parafrástico e o polissêmico. Isto é, de um lado, há um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado – a paráfrase – e, do outro, há no texto uma tensão que aponta para o rompimento. Esta é uma manifestação da relação entre o homem e o mundo (a natureza, a sociedade, o outro), manifestação da prática e do referente na linguagem. A polissemia é essa força que é garantido Oe o que tem de se garantir. A polissemia é essa força na linguagem que desloca o mesmo, o garantido, o sedimentado. Essa é a tensão básica do discurso, tensão entre o texto e o contexto histórico-social: o conflito entre o “mesmo” e o “diferente” (Orlandi, 2011, p. 28).

Pode-se observar que a formação discursiva é um regulador diante da enunciação. De acordo com Foucault (2013, p. 37), a linguagem dos sujeitos está restrita pelo nome do qual define *ritual*, é por meio do ritual que os sujeitos são qualificados e distribuídos em um jogo dialógico onde passam a ocupar determinadas posições e a pronunciar enunciados. Para Maigneueau (1997), é no complexo da conceitualização de formação discursiva que surge outro termo inerente a ela, o interdiscurso. Esse seria o discurso do outro, a oposição, o contraste discursivo que faz surgir por meio de marcas linguísticas textuais o outro já produzido, é conceito de *memória discursiva*, não a ação psicológica, mas inscrita no histórico social, em outros textos, formulações que se repetem, se completam e se moldam com a história.

ANÁLISE: A RECONSTRUÇÃO DO *ETHOS* EM GETÚLIO, JACARÉ OU BAGULHO?

Partindo da premissa do que vem a ser o *ethos*, dá-se início com o pressuposto do *ethos* pré-discursivo presente, em primeiro momento, na capa do livro. Por meio dela e do

título faz surgir duas formações discursivas que carregam em si os estereótipos do personagem.

Tem-se, em primeiro momento, que descrever o *corpus*. Getúlio é o personagem que dá nome a obra. O texto retrata a região do rio Poty, em Teresina, capital do Piauí. O livro enquadra-se no escopo de literatura piauiense por retratar aspectos da comunidade local e da fauna. Observa-se o gênero textual presente, a fábula. Com sua característica, o texto é escrito em versos e se caracteriza pelo segundo momento das fábulas à semelhança de La Fontaine.

Figura 3 – Capa do livro “Getúlio, jacaré ou bagulho?”



Fonte: Fachicchinetti (2022).

Por meio da ilustração da capa de Viviane Pereira, é possível observar características humanas presentes no personagem como uso de adornos (chapéu de palha, gravata e bolsa), o uso de prosopopeia é destacado por sua apresentação que traz consigo o *ethos* de *carismático*, *de gentileza*, alguém receptivo, e acenando com o braço em expressão convidativa para a leitura do livro. Por meio da associação que o leitor traz consigo sobre aspectos do comportamento presente no Nordeste, é possível descrever que pessoas dessa região são reconhecidas por serem calorosas, acolhedoras, receptivas com seus convidados. Diante do título, há uma dúvida quanto à identidade do personagem. Primeiro, tem-se o nome Getúlio ratificando a característica humana. Em segundo momento, observa-se uma

dicotomia que se fará presente em toda a obra: jacaré ou bagulho. Nesse intento, o *ethos* de animal pertencente ao grupo dos reptéis é construído estabelecendo formações discursivas quanto ao personagem. Pelo termo bagulho, surge uma acepção quanto à sujeira, descaso, acúmulo de lixo.

Nos versos a seguir, tem-se o *ethos* dito, aquele que o enunciado diz algo sobre si ou que o enunciador-narrador afirma algo sobre alguém:

Esta história que vou contar
Tenho certeza de que você
Vai se amarrar!
É do Getúlio
Um jacaré mal arrumado
Parecido com bagulho (Facchinetti, 2022b, p. 5).

Nesse trecho, é possível ver marcas textuais produzidas pelo narrador sobre Getúlio. Observa-se o uso das expressões “*Jacaré mal arrumado*” e “*parecido com bagulho*” criando o *ethos* de desajeitado, desleixado. Vale observar que é utilizado o verbo de ligação *parecer* que não afirma ser bagulho, apenas uma situação de possibilidade, tendo o *narratário* que fazer suas conclusões pela expressão convidativa em “*Tenho certeza de que você vai se amarrar.*”

Getúlio não gostava de arrumação
Ele bagunçava tudo
E virava a verdadeira confusão

Na lagoa por onde passava
Só ouvia a bicharada
Cochichando baixinho:
— Getúlio já sujou todo o caminho!

— Eita jacaré sujão!
— Não tem jeito, não!
— Getúlio gosta de bagulho
Não é brincadeira, não!

Dona Sebastiana
Mãe da ariranha,
Não gostou muito disso, não.
Chamou Getúlio e fez uma confusão!

— Por que você é sujão?
Nem parece um jacaré
Parece porcalhão! (Facchinetti, 2022b, p. 7).

Nos versos anteriores, o narrador passa e os enunciatários, personagens da fábula, ratificam a imagem de Getúlio com o *ethos de desorganizado* por meio dos versos “*Getúlio não gostava de arrumação Ele bagunçava tudo E virava a verdadeira confusão*”. Na fala da personagem Sebastiana, observa-se a presença do *ethos* dito, mas que o leitor carrega consigo já na apresentação da capa a presença do *ethos* pré-discursivo. O *ethos* pré-discursiva está inscrito e presente no ato da enunciação. O leitor é conduzido pelo discurso não verbal a construir, em Getúlio, características, imagens de um sujeito sujo, desorganizador, acumulador. Isso é reafirmado pela fala de Dona Sebastiana nos versos “*Dona Sebastiana, Mãe da ariranha, Não gostou muito disso, não. Chamou Getúlio e fez uma confusão!*” (Facchinetti, 2022b, p. 7).

A partir dos versos seguintes, pode-se observar que o *ethos*, a imagem de Getúlio passa a ser reconstruída. O narrador atribui ao personagem a imagem de pacificador, de gentileza, alguém que resolve conflitos, que não gosta de confusão. Tem-se, pois, um *ethos* de conciliador.

Sujo, porcalhão,
Que gostava de bagulho,
Mas não gostava de confusão.

Ele pediu uma reunião
E falou com voz tremendo:
— Bom dia, boa tarde, boa noite!
Não sou político da região,
Mas preciso da vossa atenção!

Sou Getúlio, jacaré
Sou amigo e companheiro
Vivo minha vida
Não sou de encrenca
Nem de bobeira!

Estou aqui de coração aberto
Vim de longe, do rio Poty,
Lá no Piauí.
Passei por muitos lugares
Até chegar aqui!

Tenho meus costumes
Meu modo de ser
Não é justo

Apelidarem-me,
Tentarem me entristecer!

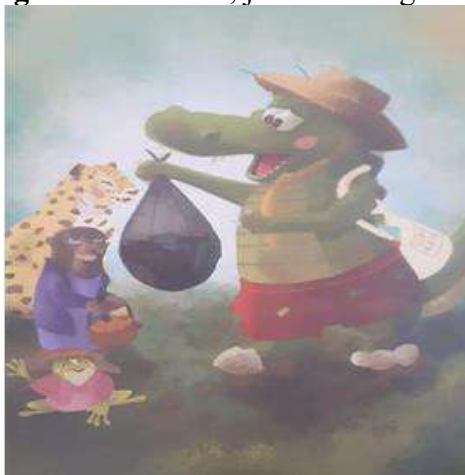
Gosto de andar cheio de treco
Esse e meu jeito.
Pareço bobo,
Mas sou jacaré esperto. (Facchinetti, 2022b, p. 11).

Nas estrofes acima, pode-se observar características humanas presentes em Getúlio, tais características atribuem a ele novas imagens. A enunciação é apresentada por um sujeito que é calmo, tranquilo, um *ethos* de companheiro. Getúlio vai tecer um *ethos dito ao* apresentar-se com a negação “Não sou político da região” (Facchinetti, 2022b, p. 11), é tido o *ethos* de cidadão, aquele que não é político. Na convocatória feita pelo pronome possessivo “vossa” é construída uma imagem de líder, liderança, alguém que exige atenção, que reúne uma equipe, que consegue ter a atenção do enunciatário para tratar de assuntos. Ainda nos versos seguintes, o personagem constrói para si um *ethos* de companheiro e amigo, alguém que não interfere na vida do outro e evita problemas “*Sou Getúlio, jacaré, Sou amigo e companheiro, Vivo minha vida, Não sou de encrenca, Nem de bobeira!*” (Facchinetti, 2022b, p.11). Por meio dos versos, pode-se observar que o *ethos* dito dá corpo a uma imagem de amigável, por meio do *tom* dado pelo enunciador “falou com a voz tremula”, é possível descrever a incorporação de características a um sujeito que evita discussões e apresenta nervosismo, que foge de situações problema.

Ainda nos versos das estrofes destacadas na página onze, observa-se uma imagem de um sujeito ofendido, agredido pelos enunciatários ao serem apelidarem Getúlio. Vê-se também uma imagem, o *ethos* de injustiçado, alguém que é acusado de algo. O estereótipo está presente na formação discursiva dos enunciatários (os personagens que discursam na narrativa) e na memória discursiva (as informações que os enunciatários têm de Getúlio, da capa ao fim da narrativa) que carrega o *ethos* do personagem. Em toda a análise e leitura, são vistas características depreciativas quanto à forma de ser do personagem central. De acordo com Maingueneau (1997, p 115) o discurso é constituído por meio de uma rede de formulação de formações discursivas que se repetem, recusam ou se transformam em outras formulações. Essa memória discursiva não está associada ao saber psicologizantes que o sujeito traz, mas as inscrições discursivas presentes no enunciado, as repetições. Toda a obra traz uma imagem

pré-discursiva que vai se consolidando com o *ethos* dito, afirmações daquilo que é dito no pressuposto, mas se reformula conforme é posto no *ethos* mostrado, aquilo que o discurso apresenta a incorporação, a corporalidade do discurso.

Figura 4 – Getúlio, jacaré ou bagulho?



Fonte: Facchinetti, 2022b, p. 14.

Os animais da região
Pediam-me atenção.
Confiança e admiração
Todos tinham por esse jacarezão

Que não é bobo não!
E esperto e criativo
Corajosos e amigo
Educado e proativo
Inteligente e sincero

Respeitado eu era
Porcalhão eu nunca fui
Defeitos todos têm
Mas sujão?
Eca, esse apelido não!

Ando juntando bagulho
E porque não gosto de poluição
Prefiro até ser chamado de sujo
Mas não cruzarei os braços,
Isso, não!

Vou continuar limpando
Cuidando da natureza

Reciclando, reinventando
Ressurgindo algo novo
E sendo assim... (Facchinetti, 2022b, p. 15).

E possível observar que toda a imagem oferecida no *ethos* pré-discursivo vai-se desconstruindo e dando lugar para o *ethos* dito e mostrado, dessa forma, construindo o *ethos* efetivo, aquele que é produzido na enunciação. Tem-se nos versos das estrofes citadas Facchinetti (2022, p. 15) a negação da imagem de bobo, sujão, porcalhão. O advérbio oferece ao sujeito uma reconstrução da imagem de si por meio do diálogo feito entre os enunciadores. Os aspectos da memória discursiva reproduzidos nas formações discursivas e por meio das ilustrações que o livro traz são desfeitas por meio da enunciação. A roupa rasgada, cheia de furos, a sacola junto ao braço, o chapéu de palha e a sacola plástica preta com lixo recolhido dão lugar ao *ethos* do ativista ambiental, protetor do meio ambiente, alguém que luta contra a poluição da natureza fazendo surgir a formação discursiva da sustentabilidade, de preservação da flora.

O *ethos* de ativista ambiental é construído novamente nos versos abaixo:

*Peço a todos
Que me vejam com outros olhos
Ajudem este amigão
A limpar a nossa região.*

*A natureza agradece
E o getúlio, jacaré ou bagulho?
Voces já sabem o que é:
Jacaré, sim
Bagulho, não!*

*Defendam-me, crianças!
Sou seu amigo
Amigo da natureza
E de toda a nação! (Facchinetti, 2022b, p. 17).*

Por meio dos versos acima, pode-se ver a imagem de um líder, o *ethos* de alguém que possui credibilidade, que não repousa no dizer, mas está também inscrito no fazer. De acordo com Charaudeau (2006) a credibilidade envolve o dizer e o pensar. Motta e Salgado (2014) associam a credibilidade a noção de sujeito e lugar. O sujeito constrói sua imagem, a credibilidade, a partir do lugar que ele está. Pode-se observar que Getúlio faz parte do meio,

está inscrito numa situação enunciativa que permite ter o lugar de fala de alguém que luta pelo meio ambiente, pela conservação da natureza.

Ainda nos versos “*Peço a tosos que me vejam com outros olhos, ajudem esse amigão a limpar a nossa região*” Facchinetti (2022b, p. 17) tem aqui o *ethos* de solidariedade, a imagem de alguém que convoca seus enunciatários para se solidarizarem com a causa do meio ambiente. Por meio de Charaudeau (2006), o *ethos* de solidariedade é caracterizado por uma vontade de união, de estar junto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho possibilitou fazer um resgate histórico comparativo sobre o gênero fábula. Trouxe para o estudo as diferenças quanto as fábulas produzidas em prosa antes da era cristã e sua readaptação para versos, dando a elas um caráter híbrido. Foi possível destacar que a literatura em fábula persiste nos dias de hoje, em plena época tecnológica trazendo novos autores corajosos por ingressar no ramo literário das fábulas quer em versos, quer em prosa. O destaque se dá para a receptividade do livro e da literatura infantil, sendo a fábula um gênero de alcance maior, e de fácil leitura visto sua musicalidade presente nos versos. A autora da obra “*Getúlio, jacaré ou bagulho?*”, Débora Facchinetti, e ilustradora, Viviane Pereira, mostraram, por meio de seus versos e das ilustrações, um resgate da literatura moderna com questões de identidade que restauram a marca do Nordeste com sua fauna e trouxe para a pós-modernidade o alerta de ensinar, reeducar o homem, a educação brasileira para uma política de sustentabilidade lidada por um personagem que sofre por se comprometer com o meio ambiente e a sustentabilidade. Foi possível por meio da Análise do Discurso de linha francesa e as categorias de *ethos*, sujeito, enunciador, formação discursiva e ideológica, memória discursiva estabelecer uma ligação entre o texto literário e a análise linguística.

No viés da análise do discurso, foi possível ratificar que o sujeito está refém submetido aquilo que diz em seu discurso causando adesão ou má reputação diante dos enunciatários. Com o conceito de *ethos* pré-discursivo, é observado como o leitor (narratário) constrói a imagem ou é guiado a construir uma imagem do personagem por meio das

formações discursivas presentes na capa do livro que logo associa a uma literatura infantil, e ao gênero fábula. Foi possível observar que o leitor se deparou com vários Getúlios, um sujo, coletor de embalagens, e outro gentil, amável, conciliador de conflitos.

REFERÊNCIAS

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso Político*. São Paulo: Contexto, 2006.

CARVALHO, David Araújo de. A construção do ethos discursivo na epístola aos filipenses: uma análise discursiva. *REFLEXUS - Revista Semestral de Teologia e Ciências das Religiões* v. 13 n. 22 (2019) - *Dossiê: Recepção e análise do discurso religioso*. Disponível em: <<https://revista.fuv.edu.br/index.php/reflexus/article/view/947>>. Acesso em: 05 nov. 2023.

DUCROT, Oswald. Enunciação e ethos na semântica pragmática. In: AMOSSY, Ruth (organizadora). *Imagens de si no discurso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

FACCHINETTI, Débora. *Bate-papo literário no Salipi* - Salão do Livro do Piauí, Teresina, 2022a. Disponível em: <https://salipi.com.br/edicao2025/category/galeria-de-videos/>, Acesso em: 11 set. 2025.

FACCHINETTI, Débora. *Getúlio, jacaré ou bagulho?/* Débora Facchinetti; ilustrações de Viviane Pereira. – 1. Ed. Teresina: Editora e Livraria Nova Aliança, 2022b.

FOUCAULT, Michel, 1926-1986. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23. ed. São Paulo: edições Loyola, 2013.

LACERDA, Nair. *Fábulas do mundo inteiro*. São Paulo: Circuito do Livro, 1993.

PEQUENO dicionário Houaiss da língua portuguesa. Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia, Mauro de Salles Villar, Francisco Manoel de Melo Franco. – 1. Ed. – São Paulo: Moderna, 2015.

ROSAS, Clarissa. Literatura infantil e o gênero fábula: confluências. **LETRAS EM REVISTA**, [S.l.], v. 10, n. 2, abr. 2020. ISSN 2318-1788. Disponível em: <<https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/222>>. Acesso em: 05 nov. 2023.

MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas de Enunciação*. Sírio Possenti, Maria Cecília Pérez de Souza -e- Silva. (orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. O ethos na análise do discurso. In: AMOSSY, Ruth (organizadora). *Imagens de si no discurso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. **A propósito do ethos**. In: MOTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (orgs). *Ethos Discursivo*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (orgs). *Ethos Discursivo*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária: prosa 1* / Massaud Moisés. – 20. ed. – São Paulo: Cultrix, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 6. ed. Campinas, SP, Pontes Editores, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas, SP, Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi *et al.* - 4º ed. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

Recebido em: 14/11/2023

Aceito em: 01/11/2024

David Araújo de Carvalho: Professor graduado em Licenciatura Plena em Letras Portugêses pela Universidade Estadual do Piauí; pós-graduação em Gramática Produção e Revisão Textual pela Faculdade Evangélica do Meio Norte. É professor da rede municipal de Teresina (SEMEC) e coautor dos livros *Um dia com Maria Cecília*; *Gui: o menino vulcão*, em parceria com a professora Ruth de Oliveira Rego.

A renúncia de Fidel nas capas de revistas: *Veja, Carta Capital e ISTOÉ*

*Fidel on the covers of magazines:
Veja, Carta Capital and ISTOÉ*

Naiara Martins Barrozo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
naiara.barrozo@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4503-6731>

RESUMO

Este trabalho busca analisar a construção das teias narrativas pelas quais se construíram os discursos das capas das revistas *ISTOÉ*, *Carta Capital* e *Veja* de 27 de fevereiro de 2008, que cobriram a saída de Fidel do poder em Cuba naquele ano. Tivemos como norte algumas noções apresentadas por Bakhtin, como as de dialogia, vozes do discurso e polifonia, assim como os conceitos de discurso, enunciado, cenografia, *ethos* e modalização, trazidos por Maingueneau. No âmbito deste texto, daremos foco à delimitação do aparato teórico, contextualização histórica do fato veiculado, apresentação dos enunciadores, e, ao final, à análise dos enunciados propriamente dita.

Palavras-chave: Fidel Castro; *ISTOÉ*; *Carta Capital*; *Veja*.

ABSTRACT

This work seeks to analyze the construction of the narrative webs through which the discourses on the covers of *ISTOÉ*, *Carta Capital* and *Veja* magazines of February 27, 2008, which covered Fidel's departure from power in Cuba that year, were built. We were guided by some notions presented by Bakhtin, such as dialogue, discourse voices and polyphony, as well as the concepts of discourse, enunciation, scenography, *ethos* and modalization, brought up by Maingueneau. In this text, we will focus on the delimitation of the theoretical apparatus, the historical contextualization of the fact conveyed, the presentation of the enunciators and, finally, the analysis of the enunciations themselves.

Keyword: Fidel Castro. *ISTOÉ*. *Carta Capital*. *Veja*.

INTRODUÇÃO

Os meios de comunicação¹ trouxeram uma profunda mudança no modo de construção da subjetividade, posto que esta passou a ser formada não pela relação face a face, como se dava na sociedade tradicional, mas pelo que era veiculado pela mídia (Thompson, 1995). A própria experimentação de acontecimentos naturais da vida, como a morte, tornou-se mediada. Se nos primórdios do mundo moderno ela estava enclausurada nos hospitais, neste cenário, a morte retornou às casas através das notícias de jornais. Mas não é só. A mídia também facilitou o acesso a materiais simbólicos antes intocáveis. Os horizontes espaciais se expandiram já que não era mais necessário estar presente no local em que os fatos ocorriam para acessá-los. Com isso, a forma de se relacionar com a história também mudou profundamente. Durante muitos anos, até passarem a disputar o espaço com as novas mídias, com as redes sociais, a TV, os jornais e as revistas impressas foram fontes centrais de material simbólico, tornando-se ferramentas para construção da percepção histórica do indivíduo ao trazerem acontecimentos do mundo real veiculados diariamente como informação.

Considerando o peso dos meios referidos para a percepção histórica dos indivíduos, buscamos desenvolver uma pesquisa que, através da análise dos discursos das matérias publicadas em 27 de fevereiro de 2008, pudesse explicitar as posturas das revistas *Veja*, *ISTOÉ* e *Carta Capital* frente à saída oficial de Fidel Castro do comando de Cuba. A escolha considerou também a importância histórica da personagem, e pressupôs que estes enunciados eram lugares de privilégio para dar a ver traços das imagens vendidas e elaboradas do capitalismo e do comunismo nos consumidores das revistas brasileiras na ocasião.

Ao final da pesquisa, foi elaborado um texto que contava com quatro partes: delimitação do aparato teórico, contextualização histórica do fato veiculado, apresentação dos enunciadorees, e análise dos enunciados. No âmbito deste texto, optamos por dar foco à

¹ Este texto é parte de um trabalho originalmente escrito em 2009, editado para publicação no periódico.

abordagem integral das três primeiras partes do texto inicial e por expor parcialmente o último momento, apresentando a análise das capas das revistas. No caso dos veículos em questão, era inevitável a quem passasse em frente às bancas de jornal perceber a semelhança entre as imagens utilizadas pela *Carta Capital* e a *Veja*. Mas, observando a capa de cada um, já podemos notar diferenças de abordagens e pontuar como duas fotos quase idênticas, dialogando com frases distintas, sintetizam para o leitor a posição de cada revista.

DELIMITAÇÃO DO APARATO TEÓRICO

Inaugurando os estudos sobre análise do discurso, Bakhtin coloca em pauta questões como a importância dos textos na formação dos imaginários individual e social. Stam (1993) lê o autor buscando, em seu aparato teórico, bases para pensar a comunicação de massa. Ele nos diz que, ao refletir sobre ela, Bakhtin trata do discurso como elemento que tudo permeia, fazendo a vida cultural uma. O sentido da linguagem, como o autor entende, reside no social, especificamente no enunciado. Para ele, a ideologia e a consciência perpassam a linguagem e estão no campo coletivo. A linguagem, ela própria, surge durante a assimilação e a escolha de ideologias em embate no discurso, feitas a partir do diálogo entre as diversas vozes sociais presentes (polifonia) nos enunciados, nos diversos discursos e linguagens de cada grupo social. Toda individualidade, portanto, seria fruto do campo social.

A polifonia é uma ideia central para a análise do discurso. Ela pressupõe sempre a existência de disputas sociais, caso contrário o que teríamos é uma pseudopolifonia. As vozes do discurso relacionam-se, neste contexto, dialogicamente, havendo no encontro delas a formação de algo distinto. Esta noção de dialogia, por sua vez, introduz consigo a ideia de que nenhum texto é original e inédito de fato, pois agrega necessariamente uma série de outros textos anteriormente ditos dos quais o falante se apropriou. A ideia é extensível a toda produção social – até mesmo as falas das peças de Shakespeare são discursos do outro.

Essas noções bakhtinianas estão no norte deste estudo. Buscaremos, com elas, implicações textuais que podem ser alcançadas a partir da observação de aspectos que organizam as trocas linguísticas como entonação, organização sintática, além da própria

cenografia discursiva. Mas além de Bakhtin, vamos recorrer também a Dominique Maingueneau e a conceitos de *Análise de Textos de Comunicação*.

O linguista define o discurso a partir do estabelecimento de oito premissas, a saber: 1) “O discurso é uma organização situada para além da frase”; 2) “O discurso é orientado”; 3) “O discurso é uma forma de ação”; 4) “O discurso é interativo”; 5) “O discurso é contextualizado”; 6) “O discurso é assumido por um sujeito”; 7) “O discurso é regido por normas”; 8) “O discurso é considerado no bojo de um interdiscurso”. Estas premissas nos permitem entender o discurso como uma organização linguística regida por normas, que implica uma forma de ação interativa. Ele pertence a um quadro contextual intrinsecamente ligado ao seu significado, e é sempre emitido por um sujeito que se posiciona implícita ou explicitamente no enunciado. Este, por sua vez, tem o valor de unidade elementar da comunicação verbal inscrita em um contexto particular. Entretanto, enunciado também poder ser sinônimo de texto quando a intenção é compreender seu sentido pleno (Maingueneau, 2008, p. 56). Um texto pode ter mais locutores, no caso de uma conversa, e ser constituído por signos linguísticos (verbais, por exemplo) e icônicos (imagens em geral). Este é o sentido que será considerado aqui, pois é inevitável que também sejam observados os elementos icônicos integrantes das reportagens. Todo texto “é o rastro deixado por um discurso em que a fala é encenada” (Maingueneau, 2008, p. 85).

Para transmitir uma informação, portanto, é preciso que se desenhe uma cena que será a superfície com a qual o leitor entrará em contato, um quadro cenográfico propício para que aquela mensagem seja passada de forma eficiente. As informações transmitidas por um jornal podem ter como cena de enunciação a de um artigo, de uma entrevista, ou mesmo a de um ensaio.

Esta questão do cenário está diretamente relacionada à de gêneros do discurso. Para Bakhtin (1992), a ideia de gênero ultrapassa a de gêneros literários. Ela se relaciona aos enunciados de estrutura relativamente estável, estrutura esta dominada pelos falantes em um maior ou menor grau. Eles são utilizados em determinadas situações comuns dentro de uma sociedade, e, por isso, variam de acordo com as características e necessidades de usos linguísticos de cada grupo social. Os gêneros podem ser do tipo primário ou secundário. Aquele abrange manifestações caracterizadas pela espontaneidade na elaboração dos

enunciados, nos quais as partes envolvidas na comunicação estão próximas, como em uma reunião de família ou uma conversa informal. Já o gênero secundário se diferencia por apresentar um grau maior de complexidade em sua elaboração. A expressão designa os enunciados cuja produção se afasta da espontaneidade, no sentido de instrumentalizarem textos do gênero primário para uma função específica, como acontece, por exemplo, com uma propaganda publicitária que utiliza uma conversa entre pai e filho como cenário de sua mensagem. A determinação mais específica do gênero, posterior à identificação do enunciado em um dos dois grupos anteriores, leva em consideração o conteúdo temático, ou seja, a mensagem, o modo pelo qual se pretende transmiti-lo e o estilo, que considera a administração que o sujeito faz de elementos como vocabulário e sintaxe. Pensar em gênero pressupõe a existência do contexto, que aparece outra vez como elemento importante. É necessário, assim, ao observar o enunciado, atentar à sua localização no tempo e espaço, aos sujeitos falantes, às suas vontades enunciativas e à esfera de atividade humana à qual o texto pertence, especialmente se o enunciado for do gênero secundário.

No caso do jornalismo, busca-se uma cenografia que evite o comprometimento do sujeito emissor. Pelo discurso, o enunciadador é capaz de contornar sua própria imagem de acordo com o efeito buscado. Este é o fenômeno do *ethos*, que está nos textos falado e escrito: “por meio da enunciação, revela-se a personalidade do enunciadador” (Maingueneau, 2008, p. 98).

O universo de sentidos propiciado pelo discurso impõe-se tanto pelo *ethos* com pelas “ideias” que transmite; na realidade essas ideias se apresentam por uma *maneira de dizer* que remete a uma *maneira de ser*, à participação imaginária em uma experiência vivida [...] A qualidade do *ethos* remete, com efeito, à imagem desse “fiador” que, por meio de sua fala, confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo que ele deverá construir com seu enunciado (Maingueneau, 2008, p. 99).

Ele diz respeito à máscara vestida pelo sujeito falante para causar boa impressão. Mostra a personalidade do enunciadador, sendo um instrumento para que a fala do emissor tenha, no receptor, um terreno mais favorável à recepção da mensagem.

Quanto à recepção, o enunciado jornalístico conta com a predisposição do leitor em aceitar o que lhe é transmitido, devido à ideia partilhada de que a função dos jornais e revistas é informar o que *de fato* acontece. No jornalismo, o *ethos* habitual deveria, pela ideia de imparcialidade, manter certa distância do leitor, ser objetivo, evitar juízos que marcam o posicionamento do emissor. Entretanto, esta marca é quase inevitável devido à modalização.

Todo enunciado possui formas de modalidade; tais marcas podem se restringir ao modo verbal (o indicativo, o subjuntivo especialmente), o qual indica a atitude do enunciador face ao que diz, ou a relação que o enunciador estabelece com o co-enunciador por meio de seu ato de enunciação. O fato de todo enunciado ter um valor modal, de ser modalizado pelo enunciador, mostra que a palavra só pode representar o mundo se o enunciador, direta ou indiretamente, marcar sua presença por meio do que diz (Maingueneau, 2008, p. 107).

Contra a impossibilidade, contudo, alguns recursos são utilizados, como os modalizadores em discurso segundo, o discurso direto, o discurso indireto livre. Diz Maingueneau: “Existe, todavia, um modo mais simples e mais discreto para um enunciador indicar que não é o responsável por um enunciado: basta-lhe indicar que está se apoiando em um outro discurso: fala-se então de modalização em discurso segundo (2008, p.139). Este recurso tem como instrumento fundamental modalizadores

graças aos quais o enunciador pode, ao longo do seu discurso, *comentar a própria fala*. Os modalizadores têm outras funções, além de remeter ao discurso de outra pessoa: *talvez, manifestamente, provavelmente, felizmente, parece, de alguma forma...* são também modalizadores (Maingueneau, 2008, p. 139).

A modalização em discurso segundo diz respeito ao grau de comprometimento do emissor com a informação transmitida. A observação destes elementos é interessante pois, na própria tentativa de afastamento, os enunciadores acabam constituindo rastros de uma postura quanto ao enunciado ou ao co-enunciador, auxiliando a observação do grau da imparcialidade jornalística. Além dos modalizadores, outro elemento utilizado para tentar instaurar a imparcialidade é o discurso direto: “Diferentemente da modalização em discurso segundo, o discurso direto (DD) não se contenta em eximir o enunciador de qualquer responsabilidade, mas ainda simula restituir as falas citadas” (Maingueneau, 2008, p. 140).

O discurso direto é o instrumento mais eficiente para eximir o sujeito falante de responsabilidade quanto ao que é declarado. Contudo, por exemplo, ao fazermos uma

entrevista e selecionarmos um fragmento desta, o estamos recontextualizando. Assim, acabamos dando outro significado. Apenas a publicação integral de uma entrevista permite evitar esta cilada. Mesmo assim, este tipo de discurso ainda é mais neutralizador que os discursos indireto e indireto livre. Ao relatar o que outra voz enunciou, o jornalista utilizará outros vocábulos que não os ditos de fato pelo entrevistado. Mesmo que sejam utilizados sinônimos, como explica Nilce Sant'anna Martins em *Introdução à estilística*:

Há entre as palavras diferenças outras que as de significado: diferenças de tom, valor, expressividade, afetividade, idade, origem, possibilidade de emprego, de construção etc. De duas palavras ditas sinônimas, uma tem qualidades que a outra não tem, de sorte que as condições de emprego não são as mesmas para uma e para outra (Martins, 2003, p. 105).

Além disso, a ausência do eu enunciativo e de determinação direta do emissor (busca-se não utilizar pronomes relativos a “você”) são algumas práticas do jornalista para se aproximar da neutralidade. Evita-se também o uso de adjetivações, que inevitavelmente comprometem o discurso do sujeito. Ao definir as palavras que exprimem julgamento pessoal, Martins afirma:

Predominam neste caso os adjetivos que atribuem qualidades positivas/negativas, valorizadas/depreciativas, que podem ser distribuídas semanticamente no campo de bom/mau, e igualmente os substantivos abstratos, verbos e advérbios a eles correspondentes. *Feio/bonito, covarde/corajoso, generoso/avaro, delicado/grosseiro, inteligente/estúpido, gracioso/desenxabido* etc. são exemplos de adjetivos em que o elemento afetivo é inerente ao significado básico (2008, p. 80).

É interessante também observar como os planos de enunciação se apresentam na fala jornalística. Para Maingueneau, há dois tipos de planos de enunciado: o embreado e o não embreado. Este é muito encontrado em narrativas literárias, em que os elementos do texto muitas vezes mantêm relação com referentes internos ao próprio enunciado. Ele não está ancorado no mundo externo à narrativa, é usado para construir um universo autônomo, apresenta ausência de dêiticos temporais, e geralmente não tem marca de interlocutores (eu-você). O apagamento deste par é essencial como instrumento de impessoalidade narrativa. Mas a importância deste plano discursivo para uma reportagem, por exemplo, também está no fato de ela, ao permitir a composição de uma unidade significativa no fragmento narrativo, possibilitar que o leitor não familiarizado com determinada notícia entenda minimamente o fato descrito. Mas esta unidade não é absoluta em matérias jornalísticas, pois também

participam do fragmento, por exemplo, dêiticos temporais (ontem, hoje, dentro de um ano), constitutivos do plano embreado. Este se difere do primeiro fundamentalmente por fazer referência a elementos que não compõem o texto, dependendo de conhecimentos do leitor sobre o mundo extralingüístico para ser plenamente entendido.

Vamos agora ao contexto do objeto sobre o qual os enunciadores se pronunciam.

O CONTEXTO HISTÓRICO GERAL DO OBJETO

Em fevereiro de 2008, Fidel Castro declarou sua retirada oficial do poder após 49 anos como chefe de Estado de Cuba. Independentemente de nossa posição política, é indiscutível a importância de suas ações para a história. Ao sair de cena, ele levou parte do resquício da ideologia comunista ainda presente no mundo. Ao mesmo tempo, levantou a poeira do tumulto abafado desde o fim da URSS, quando uma das duas maiores estruturas de organização econômica da Terra se viu em colapso. Entre a poeira, vieram à tona, envoltos em signos, ideias compartilhadas no interior do corpo social. Estas se tornaram visíveis nas matérias cujas capas vamos analisar, por meio das vozes que as chamaram em cada predicação ou ausência de sintagma.

Mas as ideias não surgem do nada. Elas pressupõem ao menos uma existência à qual se referem: as de Fidel e do processo de que ele emergiu. Não seria possível propor uma análise de discursos sobre sua saída sem traçar um panorama do contexto dos enunciados. É essencial discorrer sobre aspectos que circundam a Revolução Cubana.

O contexto de surgimento do mito Fidel: um pouco da história de Cuba

O processo em que Fidel aparece remete à luta pela independência da ilha no final do século XIX (Anconi, 1998). Ao lado de Porto-Rico, ela permanece como colônia até 1898, momento em que Espanha e EUA entraram em conflito. Três anos antes, Cuba iniciara a segunda guerra com a metrópole em busca de autonomia. Tendo então os espanhóis como inimigos, os norte-americanos aliaram-se aos cubanos.

Ao lado do sentimento independentista, havia um movimento de defesa da anexação da ilha aos EUA. Dele, faziam parte pessoas integradas aos setores ligados ao capital estrangeiro. Durante este período, a imagem dos EUA contrapunha-se à das antigas colônias, como exemplo de uma ex-colônia forte. Contudo, havia quem não visse a aproximação com bons olhos, como José Martí. Sua figura representa a base original da Revolução Cubana, sendo símbolo central para os revolucionários. Exilado desde 1871, quando participou da primeira guerra cubana pela independência, ele acompanhou as ações implementadas sobre Cuba, que sempre ignoravam as demandas da ilha. O jornalista percebeu na ideologia expansionista estadunidense uma ameaça à conquista da independência real. Antes disso, ele já defendia que o continente americano não podia ser visto como um bloco homogêneo, mas sim como um misto de costumes, devido às origens diversas que o constituíam. A independência, portanto, deveria passar pelo reconhecimento da especificidade de cada região, sendo acompanhada pela noção de soberania. Com base nesses preceitos, ao voltar à ilha, em 1902, Martí criou o Partido Revolucionário Cubano, que abrigava duas correntes: uma delas, da qual participava, identificava-se com o anti-imperialismo; a outra defendia os interesses da oligarquia favorável aos Estados Unidos.

No ano da independência cubana, o líder já havia morrido e a segunda corrente havia obtido êxito. Quando o Tratado de Paris foi assinado, sem que representantes do povo cubano fossem consultados, acordou-se que a intervenção norte-americana seria mantida para manutenção da independência da ilha (Anconi, 1998). Em 1901, foi aprovada a Emenda Platt, que estabelecia condições para a saída dos militares norte-americanos de Cuba. Dentre seus pontos principais, um deles dizia que qualquer atitude realizada pelos EUA durante o período de ocupação seria ratificada e considerada válida. A ilha, assim, se tornava praticamente um protetorado. Em poucos anos, os EUA ocuparam o território de Guantánamo, pelo qual pagam ainda hoje um aluguel de valor irrisório, e se impuseram como únicos parceiros comerciais da ilha. A interferência continuou mesmo após a revogação da Emenda, em 1934.

Neste ano, presidia Cuba Fulgêncio Batista. O general governou entre os períodos de 1933-1940, de 1940-1944, e de 1952 até a revolução. Seu último governo iniciou-se com um golpe militar e deu-se em regime ditatorial, contando com o reconhecimento diplomático norte-americano. A opressão política combinada à corrupção e ao descontentamento da

própria burguesia cubana, levou a sociedade a apoiar os movimentos contra a ditadura. O primeiro deles foi organizado por estudantes da *Universidad de La Habana*. Foi lá também que surgiram grupos de luta armada. Estas organizações deram origem ao *Movimiento Revolucionário de 26 de Julio*, que tinha entre os militantes os irmãos Raúl e Fidel Castro.

Após uma tentativa fracassada do grupo, de ataque a quartéis em julho de 1953, Batista ordenou a execução do líder e de cerca de oitenta militantes. Fidel, por sua vez, foi julgado junto a outros presos. Sua defesa foi feita com o texto intitulado “A história me absolverá”, no qual explicitou os objetivos do movimento: nacionalização das empresas de telefonia, das de eletricidade, reforma das estruturas agrária e habitacional (Júnior, 1998) etc. Contudo, ao final do processo, ele acabou por ser condenado à prisão, e, em 1955, exilou-se no México, para onde foi com Raúl trabalhar em vista de organizarem um ataque. Foi lá que eles conheceram o médico Ernesto Che Guevara, que se aliou à causa cubana.

É apenas em 1959 que Fidel consegue sucesso, quando o sul e o norte no lado ocidental da ilha são tomados e o poder de Batista fragiliza-se. Este se vê, então, obrigado a sair de cena. Com isso, em 2 de janeiro, Fidel Castro convoca uma greve-geral, paralisando todo o país, e chega em Havana no dia seguinte.

Uma informação importante de ser destacada é a de que, neste processo, o alinhamento dos revolucionários à URSS é posterior à própria revolução. Quando foi colocado em prática o projeto defendido por Fidel desde sua prisão, com a nacionalização das empresas, por exemplo, e a instituição da lei que proibia qualquer indivíduo de ter mais de um imóvel, os EUA foram os maiores prejudicados. Como exploradores do petróleo cubano e os maiores importadores de açúcar, em 1959, o país passou a pressionar a ilha, deixando de comercializar tais produtos. Fidel chega a recorrer ao presidente norte-americano na tentativa de uma aproximação, mas ela é negada. O embargo econômico em relação ao comércio com países aliados aos EUA, a princípio parcial, torna-se absoluto em 1962. Neste contexto de fragilidade econômica, a ilha foi obrigada a alinhar-se ao bloco socialista, passando a importar petróleo da URSS.

Para Horowitz (1971), os EUA teriam subestimado a revolução. Após seu desdobramento político, diz, o governo norte-americano desenvolveu a Aliança para o Progresso como uma forma de brear o espírito revolucionário na região. Segundo afirma,

ela é, na realidade, um elemento que integra a disputa pelo conceito de revolução. Através dela, propõe-se uma revolução não violenta para os países do sul, baseada em um projeto pensado pelos EUA, que se contrapõe à revolução cubana, pintada como imperialista e sangrenta. O fato destes deverem ser os responsáveis pelo planejamento justifica-se com a invocação dos pressupostos da revolução americana, atrelada à liberdade e ao progresso. Mas a assinatura da Aliança, defende, é um modo de distanciar os países da influência soviética. Nesse sentido, O'Donnell (1980, p.25) aponta o estabelecimento de ditaduras na América Latina, de regimes de Estados de Segurança Nacional, como decorrentes da revolução cubana.

Fato é que, à época da saída de Fidel, o mundo via sombras de um ideal que havia se perdido, para algumas pessoas, meio ao tom ditatorial do regime instaurado na ilha. No âmbito econômico, após o fim da URSS, a instabilidade tornou-se visível. Os cubanos enfrentaram uma série de dificuldades, por exemplo, para importação de combustíveis.

A mudança de governo, apesar de ser colocada pela mídia brasileira como uma etapa do castrismo, levou a transformações na estrutura interna do país e na sua relação com o resto do mundo. Em 12 de junho de 2008, por exemplo, noticiava-se no Brasil o fim da igualdade salarial na ilha, que vigorava desde 1959.

Neste contexto exposto, Fidel transformou-se em uma figura mítica. Seu nome remete-se a um conjunto de sonhos perdidos de uma geração, a uma época na qual a combinação entre liberdade e igualdade parecia tão verossímil que muitos tentavam alcançá-la. Como todo líder, ele foi o ponto para onde convergiram diversas subjetividades ao longo do tempo.

OS ENUNCIADORES

“Toda fala procede de um enunciador encarnado; mesmo quando escrito, um texto é sustentado por uma voz – a de um sujeito situado para além texto” (Maingueneau, 2008, p. 95). Vamos aos enunciadores.

Os caminhos das revistas em foco partem do mesmo lugar. Mino Carta participa da fundação de todas elas. A *Veja* e a *ISTOÉ* surgiram em momentos distintos da ditadura militar

e são as primeiras revistas semanais do país. Já a *Carta Capital* foi fundada em 1994 e, em 2008, já era publicada toda semana.

A história da revista *Veja* começa nove anos antes de sua fundação. Ela inaugura um novo perfil de revista no Brasil. A ideia de criá-la surgiu em 1959, quando Roberto Civita, após estudar nos EUA, pensou em fazer um veículo brasileiro aos moldes da *Look* norte-americana. Ele demorou para realizar seu propósito. Além da falta de preparo estrutural da própria editora, a conjuntura política da década de 1960 não era favorável. A primeira edição chegou somente em 11 de setembro de 1968.

A capa do número um de *Veja e leia*, mostra, em fundo vermelho, o desenho em negro de uma foice e de um martelo. Destacada em branco, a frase “*O grande duelo no mundo comunista*” chamava o leitor para uma reportagem internacional intitulada “A rebelião na Galáxia Vermelha”, cujo subtítulo era “A todo custo, a Rússia pretende ser, ainda e sempre, o sol”.²

A revista não teve muito sucesso. Isto deveu-se, em parte, à áspera relação desenvolvida entre os veículos de comunicação e o governo durante a ditadura. Havia problemas em relação à expectativa criada nos leitores com a campanha feita em seu lançamento. A revista foi esperada como concorrente da *Manchete*, o que não era o objetivo. A linha editorial também ainda não havia sido definida. O fato era que, além do choque criado pelo horizonte de expectativa produzido, a linguagem das reportagens era prolixa e a diagramação confusa. Aos poucos, a revista foi se adaptando e em 1974 passou a dar lucro.

No âmbito político, as dificuldades não tardaram a aparecer. Apenas três meses após a fundação da *Veja e leia*, o presidente Costa e Silva instituiu o AI- 5, instaurando a censura prévia aos meios de comunicação. Esta se fez notar desde o primeiro dia, quando um coronel foi até Civita para censurar a revista. Contudo, os choques com os militares renderam também trabalhos históricos, como o premiado dossiê *Torturas*, que denunciou os procedimentos utilizados por militares para manterem a ordem do regime. Foi exatamente seguindo o viés de reportagens como esta, que Mino Carta e Raimundo Pereira encontraram uma fórmula

² Site: <http://veja.abril.com.br/numero1/index.html>. Acessado pela última vez em 23 de abril de 2008. No âmbito deste trabalho, vale ressaltar que os itálicos utilizados na formatação dos períodos e vocábulos de textos analisados são grifos meus para fins de ênfase.

cujo eixo era a informação de cunho político. Perceberam ser necessário escrever notícias que não estariam nos jornais, e abordar de modo mais completo as que neles fossem publicadas. Mas Carta sairia em 1975, após uma negociação entre a direção de *Veja* e os órgãos de censura. Para Alzira Alves de Abreu (2001, p. 1152), a saída do jornalista marcou o fim da censura à revista. No ano da saída de Fidel, 2008, *Veja* tinha como diretor de redação, Eurípedes Alcântara, e como redator-chefe, Mario Sabino. Além disso, haviam sido criadas versões regionais da revista, como a *Veja Rio*, contemplando as diferenças de interesses e gostos dos leitores.

Em 1976, Carta funda, com Domingo Alzergaray e outros colegas, aquela que seria a segunda revista semanal do país, a *ISTOÉ* (Abreu, 2001, p. 1152). Ela seguia um modelo europeu, com respeito à fórmula encontrada durante o processo inicial de construção da *Veja*: atenção especial à política com o uso de uma linguagem simples informando sempre o máximo. Com o tempo, ao lado da política colocou-se também a economia e a cultura. Em 1980, a revista foi vendida para Fernando Moreira Salles. Apesar disso, a direção permaneceu a mesma por um ano. Segundo Carta, a decisão de deixar o veículo deveu-se à dificuldade de se relacionar com os donos da revista e às divergências ideológicas (Abreu, 2001, p.1152). Mais tarde, a revista voltou às mãos de Alzergaray.

Entre 1999 e 2009, a *ISTOÉ* havia recebido oito prêmios Esso³ em diferentes categorias. Ela vinha sustentando uma imagem de pioneirismo, tendo sido a primeira revista semanal brasileira a ser veiculada na internet⁴. Depois, a revista ganhou ramificações, como a *ISTOÉ Gente* (1999), com foco em entretenimento. Em 2008, seu diretor editorial era Carlos José Marques e o diretor editorial adjunto Luciano Suassuna.

Em 1994, nasce *Carta Capital*. Ela não era popular em 2008, mesmo tendo recebido vários prêmios, como o de Mídia do Ano de 2003 (Aberje), que indicava sua importância no cenário do jornalismo. Suas matérias eram direcionadas às áreas de negócio, economia, política e comportamento. Ela era publicada pela Carta Editorial, cujo proprietário era Mino Carta. Em 2008, seu slogan era “Não precisa concordar, precisa ler”. Assim como os outros veículos, a *Carta Capital* foi ramificada com a criação de *Carta na Escola*. Voltada para

³ www.premioesso.com.br (Acessado pela última vez em 27 de abril de 2008).

⁴ www.istoé.com.br (Acessado pela última vez em 15 de junho de 2008).

educadores, a revista mensal contemplava assuntos relacionados à educação. Em 2008, Mino Carta respondia como diretor de redação, e Maurício Dias como diretor-adjunto.

OS ENUNCIADOS

Vamos agora aos enunciados. Na época da publicação dos veículos referidos, era inevitável a quem passasse em frente às bancas de jornal perceber a semelhança entre as imagens utilizadas pela *Carta Capital* e a *Veja* – foi inclusive esta proximidade aparente que gerou o interesse pessoal por este trabalho em um primeiro momento. Contudo, observando um pouco mais de perto a capa de cada um, já podemos notar diferenças de abordagens e pontuar como duas fotos quase idênticas, dialogando com frases distintas e diferentes diagramações, sintetizam para o leitor a posição de cada revista. A elas, junta-se em nossa análise a ISTOÉ.

Figura 1 – Capa da *Veja*



Fonte: *Veja* (2008).

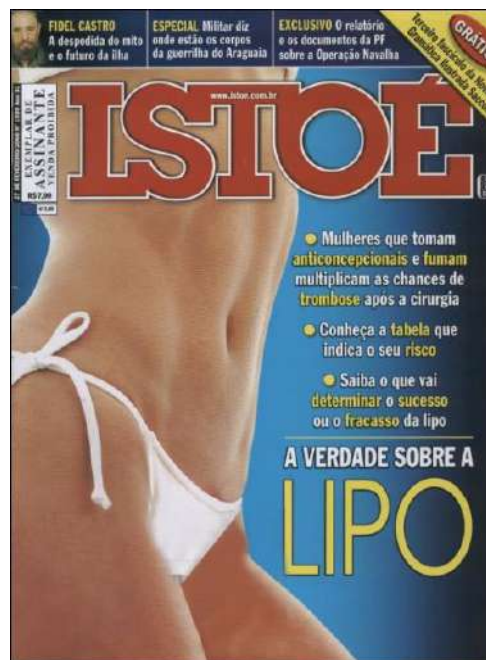
*A renúncia de Fidel nas capas de revistas:
Veja, Carta Capital e ISTOÉ*

Figura 2 – Capa da *Carta Capital*



Fonte: Carta Capital (2008).

Figura 3 – Capa da ISTOÉ



Fonte: ISTOÉ (2008).

Veja

Começamos pelo que chama mais atenção: tanto a capa da *Veja* como a da *Carta Capital* mostram uma foto de Fidel Castro em contraluz. A diferença entre elas tomadas isoladamente é mínima e não tem relevância para nosso objetivo.

Veja mostra a imagem maior, acompanhada das frases “Já faz tarde”, destacada em cinza, e “O fim melancólico do ditador que isolou Cuba e hipnotizou a esquerda durante 50 anos” em branco, escrita com fonte menor. Esta é a parte verbal central da capa. Nela, não se faz menção alguma ao nome do ex-presidente de Cuba, que vem no canto inferior esquerdo, como legenda da foto.

Se a primeira frase fosse lida isoladamente por um leitor brasileiro, ela o faria remeter a situações nas quais ele ouviu ou proferiu sentença. Podemos dizer que ela representa uma expressão de poder evocativo, fazendo referência à expressão utilizada por Bally para caracterizar um tipo específico de palavra, como mostra Martins:

A tonalidade de um grande número de palavras se deve a associações provocadas pela sua origem ou pela variedade linguística a que pertencem. São as palavras de poder evocativo, conforme as classificou Bally. São os estrangeirismos, os arcaísmos, os termos dialetais, os neologismos, as expressões de gíria, os quais não só transmitem um significado, mas também nos remetem a uma época, a um lugar, a um meio social ou cultural. (2008, p. 80)

A frase referida não evoca algo temporal, espacial ou culturalmente, mas traz um tom ácido, específico de desprezo pelo objeto ao qual se refere - uma pessoa indesejada que estava presente e foi embora, por exemplo. Na situação que observamos, a sentença está inscrita em um quadro cenográfico em conjunto à fotografia de Fidel Castro. De fato, um leitor que não sabe de sua saída poderia não fazer a relação imediata entre texto e fato. Ele poderia até não reconhecer que se trata de Fidel ou, reconhecendo, cogitar a hipótese de seu falecimento, já que a expressão abre margem para esta leitura. Mas o surgimento de alguma suspeita se confirma ou não no próprio texto, quando, no fragmento posterior, logo abaixo, se lê “ditador que isolou Cuba”. A frase leva o leitor ao seu saber enciclopédico e à busca, nele, de informações compatíveis com o cruzamento das ideias contidas em *ditador* e *Cuba*, confirmadas com a legenda da foto. O texto completa o sentido da imagem, podendo sua polissemia.

Segundo Luiz Costa Pereira Júnior (2006) ao tratar da relação entre texto e fotografia em uma reportagem, a imagem inferior ao texto é redundante. Ela não pretende adicionar além do que foi lido no texto. Já a que vem acima, tem um alto grau de informatividade, sendo dominante na interpretação. O equilíbrio se dá quando texto e imagem são colocados lado a lado. Neste caso, eles se complementam. A questão da hierarquia liga-se à ordem ocidental de leitura de imagens: da esquerda para a direita, de cima para baixo. O resultado vetorial indica uma leitura que se inicia no canto superior esquerdo da revista e termina no canto inferior direito. O olhar, então, no caso da revista *Veja*, passa antes pela fotografia e depois chega à frase. A indefinição da foto gera certa suspense, apoiado na obscuridade predominante no conjunto.

De acordo com a regra ocidental, o primeiro elemento que deveríamos observar durante a leitura, entretanto, é a chamada, no canto superior esquerdo. A frase “Lula surfa nos bons números do capitalismo brasileiro” aparece em cor branca, acompanhada de uma foto colorida do presidente, vestido com uma roupa semelhante à do super-homem. Lula, capitalismo e super-homem, estão praticamente no mesmo plano hermenêutico. Diferente do resto da página, esta pequena parte, se comparada às outras, é dotada de vividez, tendo cores mais vibrantes. A alusão ao super-homem traz à tona os valores positivos desenvolvidos pela personagem no imaginário social, e coloca a moeda, mais precisamente o lucro – já que no lugar do S vê-se o \$ – como símbolo de poder. A imagem aqui seria redundante ao texto, mas tem efeito enfático por adicionar a alusão – além de, em um âmbito maior, adicionar informação, por contraste, à foto seguinte e ao texto a ela relacionado. A partir da capa, determina-se uma visão maniqueísta que retoma a antiga disputa entre capitalismo e comunismo, direcionando à determinação respectiva do bem e do mal.

O segundo elemento na sequência da leitura é a foto de Fidel. O delinear da imagem mostra um objeto presente e ausente ao mesmo tempo, o que podemos interpretar como representativo da situação do “ex-líder”. Contudo, a imagem transmite também suspense em sua obscuridade. Resta ao enunciador escolher a qual destas possibilidades interpretativas será dada maior relevância. Quando o leitor entra em contato com a frase “Já vai tarde”, ele relaciona toda carga semântica negativa do sintagma à imagem, direcionando a leitura para a segunda hipótese. Na frase seguinte “O fim *melancólico* do ditador que isolou Cuba e

hipnotizou a esquerda durante 50 anos”, a negatividade é reiterada com o uso do adjetivo melancólico e do verbo hipnotizou, que carrega certo valor de predicação, já que provém originalmente do nome relativo ao verbo. Segundo o *Dicionário Houaiss*, a hipnose, em sentido figurado, remete a um “estado de passividade durante o qual uma pessoa fica entregue ao fascínio que alguém ou alguma coisa exerce sobre ela; magnetismo”, tendo no senso comum valor mesmo de magia. Aquele que hipnotiza tem poder absoluto sobre os que estão em processo de sono, por isso mesmo, de olhos fechados, são incapazes de ver o que ocorre em sua volta e de reger seus próprios passos conscientemente. O verbo hipnotizar constrói o elo entre a figura de Fidel e a noção de autoridade absoluta, despotismo. Talvez não seja demais lembrar que Martins aponta os adjetivos, os substantivos abstratos, verbos e advérbios correspondentes a qualificações maniqueístas como os instrumentos mais eficazes para emitir um julgamento em determinado enunciado, o que nos leva a constatar, já na capa de *Veja*, a marca implícita de seu posicionamento e o direcionamento implícito do caminho de leitura do co-enunciador.

Ainda observando as frases, é possível perceber o centro da abordagem da matéria. O período “O fim melancólico do ditador que isolou Cuba e hipnotizou a esquerda durante 50 anos” estabelece como tópico o sintagma nominal “o fim melancólico do ditador”. Azeredo (2008) apresenta o conceito de tópico atrelado à frase declarativa; ele é “o ponto de partida da frase declarativa, a unidade de informação sobre a qual se faz a declaração” (p. 94). Apesar de não se tratar de uma declaração, no período supramencionado o sintagma nominal ocupa o “lugar tópico”, o início do período, constituindo o ponto de partida em torno do qual será feita a abordagem. Além disso, merecem destaque a escolha do termo ditador para integrar o sintagma tópico, e o fato de seu perfil ser delimitado pelas orações adjetivas restritivas “que isolou Cuba e hipnotizou a esquerda durante 50 anos”. Estas orações “são aquelas que delimitam a parte de um conjunto, restringindo a essa parte a referência do sintagma nominal antecedente” (Azeredo, 2008, p. 320), cujo conteúdo é essencial para o entendimento do que se diz. No caso, este fragmento diferencia Fidel dos outros ditadores, evocando em primeiro lugar a história de Cuba, e, em seguida, já com a alusão histórica concretizada, coloca como elemento distintivo sua influência negativa sobre a esquerda, com a qual está vinculado.

Os elementos observados mostram que a capa aponta como eixo da abordagem uma leitura do acontecimento como o fim de todo um regime ditatorial e de tudo o que Fidel representa de acordo com o veículo, cuja posição é reiterada pela escolha da palavra ditador. Ao aparecer como agente de todas as ações aqui mencionadas e figurar como centro de leitura na capa a partir da fotografia, o “ditador que isolou Cuba” é instituído como personagem central do acontecimento.

Carta Capital

Vamos à *Carta Capital*. A única imagem presente é a de Fidel, que ocupa uma porção menor da capa se comparamos com a anterior. A chamada para outra reportagem (“Petrobras Furtada: Faltam informações, sobram especulações.”) tradicionalmente aparece sem fotografia correspondente, e, nesta edição, praticamente não se destaca por estar em cores cinza e branco. A fotografia do ex-chefe de estado cubano é acompanhada pela frase “Cuba sem Fidel”, cuja fonte alterna entre as cores branco e vermelho. Estas cores, tendo como sequência a frase seguinte em azul, evocam conjuntamente a bandeira cubana. A frase com a qual nos deparamos inicialmente mostra o termo Cuba ocupando o lugar tópico. Como vimos, isto prenuncia o eixo da abordagem. Em *Carta*, o tópico é o país, é em torno de questões a ele relacionadas que se desenvolverá o trabalho jornalístico. Este trabalho deve abranger o fato novo, ou seja, a saída de Fidel. Este fato novo podemos relacionar ao que Azeredo define como foco, em contraposição ao tópico. “O foco é a informação acrescentada, a novidade do enunciado” (2008, p. 94). A presença destacada do nome de Fidel no que podemos chamar de posição focal, deixa claro sobre o que se trata a imagem e delimita imediatamente o assunto, afastando qualquer suspense.

Outra vez, a foto antecede os textos, não sendo apenas redundante. O olhar também passa primeiro pela foto e depois chega ao texto. Ao observarmos a capa da revista *Veja*, percebemos que as frases direcionam o leitor para interpretá-la como representativa da ausência do ex-presidente, e julgam este fato positivamente. Entretanto, em *Carta*, não há indício de julgamento. A revista apresenta o acontecimento sem fazer uso de adjetivações ou verbos que explicitem o posicionamento do veículo quanto ao que será exposto. A segunda

frase enumera as “Análises de Jon Lee Anderson, Tariq Ali, Emir Sader, José Jobson Arruda e Antonio Luiz M. C. da Costa”. Este modo de apresentá-las busca distanciar ao máximo o sujeito enunciadador da mensagem que será transmitida, pois deixa explícito que parte do que será dito terá como responsáveis as vozes de outros que respondem por isso. Cada analista configura um discurso direto, que, como vimos, é um dos recursos para o desenvolvimento de um discurso imparcial.

Além destes aspectos, é válido ressaltar a escolha pelo uso da palavra *análises*. Ela marca a presença da voz científica, estando relacionada no imaginário a processos e metodologia. Neste veículo, portanto, encontramos o *ethos* habitual do jornalismo, pelo fato de a revista mostrar-se ao leitor vestindo a máscara da imparcialidade.

ISTOÉ

A capa de *ISTOÉ*, por sua vez, não destaca o assunto. A figura maior é a do corpo de uma mulher. A manchete é “A verdade sobre a lipo”. A chamada para a reportagem sobre a saída de Fidel está situada no canto superior direito. Como nas chamadas ao lado desta, destaca-se o tema com a cor amarela: “Fidel Castro”. Abaixo, “A despedida do *mito* e o futuro da ilha” em cor branca, tal como as chamadas vizinhas. Ambas as frases estão em paralelo à fotografia da personagem, o que, segundo Júnior (2006), como vimos, confere ao texto e à figura o mesmo valor, sendo estes complementares entre si. Observando as frases propriamente ditas, vemos que o veículo se utiliza do vocábulo *mito* para se referir ao ex-líder. Assim é adotada, até mesmo corroborada, a visão de Fidel descrita a que nos referimos quando falamos da história de Cuba, a visão que o vê como o centro dos acontecimentos da ilha, e símbolo tanto dos sonhos comunistas como de sua derrocada frente ao capitalismo. A simetria sintática estabelecida pela presença de duas estruturas idênticas ligadas pela conjunção aditiva “e” (A despedida do *mito* + o futuro da ilha) estabelece relação de equivalência de valores entre os dois polos paralelos.

Além disso, o posicionamento da imagem, quando consideramos toda a capa, é o ponto inicial do olhar sobre a revista. Ainda que não configure nosso escopo e se trate de

objeto de outro artigo, é possível observar a escolha como prenúncio do que se percebe ao fim da leitura da reportagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando lemos as matérias, percebemos que a capa de *Veja* anuncia uma reportagem que mantém o maniqueísmo entre os sistemas econômicos, capitalismo-comunismo, que mantém o centro em Fidel, visto sempre como metonímia do comunismo, ditador integralmente responsável por todos os problemas de Cuba. A fotografia utilizada, vai, inclusive, reaparecer nas duas primeiras páginas das 12 a que a matéria se dedica. Assim, ela traz todo clima então estabelecido pelo entrecruzamento das narrativas visual e verbal. Acrescentam-se as frases “Um País de muito passado agora tem algum futuro” e “O ditador entrega o comando direto do país ao irmão, e abre caminho para mudanças, mas fica como um fantasma assombrando o povo e preservando sua tenebrosa herança”. O tamanho da matéria é quase o mesmo de *Carta Capital*, que dedicará 11 páginas. Nela, o leitor se depara com pouco uso de imagens em comparação com a *Veja*, que tem ao todo mais de quatro páginas de fotografia. Há também, na *Carta*, uma entrevista em discurso direto recontextualizante de um escritor cubano, e toda reportagem é marcada pela tentativa de manter uma abordagem científica, centrada em pensar o país. A *ISTOÉ*, por sua vez, dedica 6 páginas. Há para esta matéria o mesmo número de páginas dedicadas à lipoaspiração. O leitor vai perceber que o veículo se assemelha à *Veja*, ao enfatizar também Fidel na posição de agente, mas afasta-se na ênfase que esta dá aos julgamentos. Neste quadro, *ISTOÉ* apresenta-se, portanto, de certa forma, intermediária à posição marcada da *Veja* e à imparcialidade mais trabalhada de *Carta Capital*. Mesmo sem apresentar artigos ou entrevistas integrais de especialistas, ela utiliza discursos diretos recontextualizados, como os de Fidel e de Frei Betto.

Trata-se, portanto, do anúncio de três olhares distintos sobre a história que disputaram espaço no imaginário dos leitores. Como podemos observar, cada enunciado já indica que as reportagens irão apresentar o mesmo fato de várias formas em seus desenvolvimentos. Ainda que sejam muito parecidas, as capas enfatizam aspectos bem distintos, que ajudam a contar

cada um uma história diferente, a partir de ideias concorrentes à posição de verdade. Deste modo, elas também irão ajudar à criação de memórias sociais e à recriação dessas memórias nos sujeitos em decorrência de cada novo acontecimento.

REFERÊNCIAS

ABREU, Alzira Alves de. *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro: Pós-1930*. Volume 1. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

ANCONI, Eliane. Antecedentes históricos de uma revolução anunciada. In: COGGIOLA, Osvaldo. (Org). *Revolução Cubana: História e problemas atuais*. São Paulo: Xamã.

BAKHTIN, Mikhail. *A Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

Carta Capital. São Paulo. Editora Confiança LTDA. Nº484, 27 fev. 2008.

HOROWITZ, David. Aliança para o Progresso. In: PEREIRA, Luiz. (Org). *Perspectivas do capitalismo moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

ISTOÉ Independente. São Paulo. Editora Três. Nº1999, 27 fev. 2008.

JÚNIOR, Luiz Costa Pereira. *Guia para a edição jornalística*. Coleção fazer jornalístico. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

JÚNIOR, Odir Alonso. O processo revolucionário: 1953/1959. In: COGGIOLA, Osvaldo. (Org). *Revolução Cubana: História e problemas atuais*. São Paulo: Xamã, 1998.

MARIANI, Bethânia. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais 1922-1989*. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise dos textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2008.

O'DONNELL, Guillermo. *O Estado Autoritário e Movimentos Populares*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

STAM, Robert. Mikhail Bakhtin e a crítica cultural de esquerda. In KAPLAN, Elizabeth Ann. (Org.). *O Mal-estar no Pós-Modernismo – Teorias, Práticas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

THOPMSON, John Brookshire. *A mídia e modernidade – uma teoria social da mídia*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

Veja. São Paulo: Ed. Abril. Nº.2049, 27 fev. 2008.

Recebido em: 27/08/2024

Aceito em: 25/02/2025

Naiara Martins Barrozo: doutora em Teoria da Literatura e Literatura Comparada (PPGL - UERJ/ CNPq), mestre em Filosofia (PFI- UFF/ Capes), com ênfase em Estética e Filosofia da Arte. Tem bacharelado em Filosofia (UFF/ FAPERJ) e em Letras (UERJ). É autora de "José Saramago leitor de Montaigne: a presença dos Ensaios nos Cadernos de Lanzarote" (7Letras, 2023), semifinalista do Jabuti Acadêmico 2024 de Filosofia. Atualmente desenvolve estágio de pós-doutorado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada no PPGL-UERJ, cuja pesquisa profunda a investigação sobre o vínculo entre romance e ensaio.

As noções de gêneros e tipologias textuais na BNCC e no Currículo de Pernambuco

The notions of genres and textual typologies in BNCC and the Pernambuco Curriculum

Lenilton Silva Junior

Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)

leniltonjunior@terra.com.br

<https://orcid.org/0000-0001-8210-7650>

Roberta Varginha Ramos Caiado

Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)

roberta.caiado@unicap.br

<https://orcid.org/0000-0002-4444-774X>

RESUMO

Compreender gêneros textuais/discursivos como práticas sociais e ratificar a importância do trabalho com as tipologias textuais são caminhos possíveis para ressignificarmos o contato de estudantes com gêneros. Assim, o presente trabalho objetiva refletir sobre as noções de gêneros, bem como tipologias textuais expressas na Base nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e no Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2023). Os resultados revelam que tanto a BNCC quanto o Currículo de Pernambuco sinalizam a importância do trabalho com gêneros como formas de ação social. Todavia, não fica explícito o trabalho com as tipologias textuais. Logo, essa lacuna acaba por interferir diretamente na qualidade da formação dos estudantes para o pleno exercício de sua cidadania.

Palavras-chave: Gêneros; Tipologias textuais; BNCC; Currículo de Pernambuco.

ABSTRACT

Understanding textual/discursive genres as social practices and ratifying the importance of working with textual typologies are possible ways to re-signify students' contact with genres. Thus, this study aims to reflect on the notions of genres, as well as textual typologies expressed in the Base Nacional Comum Curricular (Brazil, 2018) and in the Pernambuco Curriculum (Pernambuco, 2023). The results reveal that both the BNCC and the Pernambuco Curriculum signal the importance of working with genres as forms of social action. However, the work with textual typologies is not explicit. Therefore, this gap ends up directly interfering in the quality of students' education for the full exercise of their citizenship.

Keywords: Genres; Textual typologies; BNCC; Pernambuco Curriculum.

INTRODUÇÃO

Os gêneros podem ser abordados de formas distintas, a depender da lente teórica adotada (Bezerra, 2017). A título de ilustração, podemos apresentar três conceitos sobre gêneros, a saber: Devitt (1993, p. 573) defende que o conceito de gênero seria a categoria segundo a qual é possível “unificar forma e conteúdo, situar o texto no contexto, equilibrar processo e produto, e fazer justiça tanto ao papel do indivíduo como ao da sociedade”. Por outro lado, Bakhtin (2016) nos diz que o uso da língua ocorre por meio de enunciados, que, por sua vez, refletem condições de produção específicas de cada campo de atuação social, apresentando conteúdo temático e estilo próprios, chamados gêneros do discurso. Finalmente, Bronckart (2007) afirma que textos são representações externas de processos cognitivos internos. Nessa direção, prefere a nomenclatura gênero textual, considerando que todo gênero possui uma arquitetura textual que deve ser conhecida pelos estudantes, para que seja possível alcançar determinado propósito comunicativo.

Nessa mesma direção, segundo Adam (2019), quando se fala em tipologias textuais, o foco está no construto composicional dos gêneros, que pode ajudar os estudantes não somente reconhecer o propósito comunicativo pretendido nos textos com os quais têm contato, como também saber produzi-los quando submetidos a uma situação de comunicação específica.

Tais conceitos são importantes no campo de estudos da linguagem, uma vez que compreender gêneros e ratificarmos a importância do trabalho com as tipologias textuais são caminhos possíveis para ressignificarmos o contato de estudantes com textos que participam de gêneros. Assim, o presente trabalho objetiva refletir sobre as noções de gênero, bem como das noções de tipologias textuais expressas na Base nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e no Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2023). De modo mais específico, pretendemos compreender o conceito de gênero, entender o que são tipos textuais e,

finalmente, analisar de que forma a BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (Brasil, 2018) aborda questões de gênero e tipologias textuais.

A motivação para a realização deste trabalho surgiu a partir da constatação de que, em primeira análise, os documentos supracitados focalizam o trabalho com gêneros, mas não priorizam de igual modo o trabalho com tipologias textuais, o que afeta qualitativamente a formação cidadã dos estudantes, uma vez que ambas as dimensões do gênero são fatores preponderantes para a sua compreensão e o seu uso profícuo pelos falantes/escritores.

Para desenvolvermos este trabalho, recorreremos às contribuições de Bezerra (2017, 2022) sobre gêneros, bem como as contribuições de Adam (2019) e Cavalcanti e Brito *et al.* (2022) sobre tipologias textuais. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza exploratória (Flick, 2007), que tem como *corpus* fragmentos da BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (Brasil, 2018), bem como o Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2023) sobre gêneros e tipologias textuais, o que caracteriza nossa pesquisa como documental (Marcone; Lakatos, 2022), a partir dos quais procuraremos alcançar nosso objetivo geral.

Nosso trabalho está organizado da seguinte forma: inicialmente, discorreremos sobre as concepções de gênero. Em seguida, versamos sobre tipologias textuais. Na sequência do nosso trabalho, apresentamos o desenho metodológico adotado. Prosseguimos com a apresentação da seção análise e discussão dos dados e encerramos com a exposição das nossas considerações finais e referências.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O conceito de gênero

Conforme as diversas teorias de linguagem por nós conhecidas, o foco de estudo de gêneros pode ser uma ou outra faceta dos gêneros (Bezerra, 2017). Nessa direção, podemos identificar o uso do termo gênero textual ou gênero do discurso no campo de estudos da linguagem. Com base nessa problemática, apresentamos, a seguir, um quadro síntese com

algumas teorias de gênero, bem como a agenda de trabalho de cada uma delas e a forma de condução deste trabalho. Vejamos:

Quadro 1 – Algumas correntes de estudo de gêneros, seu foco e escopo

Corrente de estudos de gênero	Foco e escopo
Teoria dialógica	Bakhtin (2016) considera que o uso da língua ocorre por meio de enunciados, que refletem condições específicas e finalidades de cada campo de atuação social, não apenas pelo seu conteúdo temático, mas pelo estilo da linguagem e construção composicional. Logo, fica evidente que cada campo de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são chamados de gêneros do discurso. E, aqui, há que se considerar, ainda, a dimensão política, de poder, que se estabelece quando alguém enuncia para um interlocutor ideal. Bakhtin (2016) também apresenta duas categorias de gênero e as diferencia: os gêneros discursivos primários (simples) e os gêneros discursivos secundários (complexos). Os gêneros primários são aqueles que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata, enquanto os gêneros discursivos secundários são aqueles que “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito)” (Bakhtin, 2016, p. 15). Incluem-se dentre os gêneros secundários romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie etc. Acrescente-se, ainda, que a BNCC (Brasil, 2018) apresenta esferas de ação social, uma tentativa de agrupar atos de linguagem provenientes dos mais diversos campos de atuação social.
Interacionismo Sociodiscursivo	Bronckart (2007) defende que os textos que produzimos materializam processos internos do pensamento humano consciente, são orientados por uma dada motivação e visam determinados propósitos dentro de um dado sistema de cultura do qual determinados sujeitos fazem parte. Logo, o autor reconhece a necessidade do conhecimento pelo estudante do contexto de situação de uma determinada prática discursiva, com base em seus esquemas de ação, que, por sua vez, orientam o uso de conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos. Bronckart (2007) elege como princípios balizadores de trabalho com textos uma base de orientação – o lugar social em que ocorre a interação, bem como os propósitos que orientam a ação de linguagem na atividade; a ação linguageira – a escolha do gênero, a sua ancoragem enunciativa e sua planificação, com especial enfoque nas sequências textuais/tipos textuais, e o processo de verbalização, ou seja, as operações de linearização da ação de linguagem. Então, os gêneros são “artefatos sociocognitivamente construídos, com base nos quais o sujeito se orienta ao projetar o jogo de imagens entre os interlocutores e o espaço e o tempo da interação e ao textualizar” (Matencio, 2007, p. 58). Desse modo, como é possível observar, e é sabido por nós o impacto dos estudos sobre o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999) no currículo das escolas brasileiras, o ensino de Língua Portuguesa começou a ser realizado a partir de gêneros textuais, a partir da BNCC (Brasil, 2018). Assim, foram elencadas categorias didáticas de gênero, a saber: propósito comunicativo, características prototípicas, tipologia

	textual, esfera de comunicação, veículo de comunicação, participantes, linguagem, frequência de produção, sendo exploradas em situações didáticas que envolvam gêneros. Há que considerarmos, ainda, que, baseando-se nessas premissas, Dolz e Schneuwly (2004) propuseram o trabalho com Sequências Didáticas,¹ revolucionando a abordagem pedagógica de gêneros, pois esta era focada apenas no texto como pretexto para o ensino de gramática (Antunes, 2003). Logo, fica evidente na citação acima a pertinência do destaque para o direcionamento do desenvolvimento de habilidades a partir de campos de atuação social, sem indicação de seriação.² O que abre espaço para o trabalho com a diversidade de gêneros, estes organizados em campos de atuação social, e com o cuidado para que a realidade de ensino e aprendizagem de cada estudante em cada unidade escolar seja tratada de forma particular. Aliás, na BNCC (Brasil (2018), também se ratifica que, além do trabalho pedagógico com campos de atuação social, seja possível aos estudantes vivenciar práticas de linguagem em diferentes mídias, ou seja, veículos de comunicação,³ tendo em vista, principalmente, que o advento da tecnologia alargou as possibilidades de interação social e, com isso, surgiram também gêneros textuais digitais. Desta feita, vão sendo acionados diferentes dimensões de trabalho com gênero na perspectiva do agir social via texto.
Tradição anglófona	Na tradição anglófona, “gêneros do discurso” se opõe a “orgânicos” (no sentido de biológico), e não a textual, como sinaliza Schryer (1993, <i>apud</i> Bezerra, 2017); “gêneros textuais” se opõem a “práticas profissionais”, para diferenciar o estudo de gêneros focado na materialidade e na organização estrutural do texto do estudo de gêneros no contexto das práticas profissionais, como faz Bhatia (2010; 1993). Além disso, podemos afirmar que Miller (2011) ou, até mesmo, Bazerman (2011) consideram que a distinção entre “gênero social” e “gênero textual” é usada em oposição a gêneros orais ou gêneros em outros modos semióticos, e não em oposição a gênero discursivo. Diante do já exposto, Devitt (1993, p. 573) defende que o conceito de gênero seria a categoria segundo a qual é possível “unificar forma e conteúdo situar o texto no contexto, equilibrar processo e produto, e fazer justiça tanto ao papel do indivíduo como ao da sociedade”. Swales (1990), por sua vez, afirma que o gênero seria uma classe de eventos comunicativos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

¹ As sequências didáticas fornecem subsídios para a intervenção sistemática dos professores no processo de organização das aprendizagens e no processo de apropriação de gêneros em particular (Schneuwly; Dolz, 2004).

² Conferir trecho da BNCC (Brasil, 2018): “as habilidades desse componente, apresentadas adiante, também serão organizadas, como no Ensino Fundamental, *por campos de atuação social, sem indicação de seriação*. Essa decisão permite orientar possíveis progressões na definição anual dos currículos e propostas pedagógicas de cada escola (Brasil, 2018, p. 477, grifo nosso).

³ Segundo essa opção, a área propõe que os estudantes possam *vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica)*, situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (Brasil, 2018, p. 477, grifo nosso).

Assim, é possível afirmar que as teorias francófonas de estudo de gêneros se apoiam na teoria dos gêneros do discurso, ou seja, Bakhtin e seu círculo (2016), enquanto outras correntes se apoiam na teoria de gêneros de texto, a exemplo do Interacionismo Sociodiscursivo, de Bronckart (2006). Interessa saber, ainda, que, do ponto de vista das tradições anglófonas, essa questão terminológica sequer é esclarecida pelos autores que comungam dessa teoria, visto que estes utilizam apenas gênero como termo corrente. Portanto, o uso do termo gêneros textuais diz respeito, segundo Marcuschi (2000, *apud* Bezerra, 2017, p. 22), a “aspectos constitutivos de natureza empírica, sejam intrínsecos ou extrínsecos à língua”, enquanto os gêneros discursivos dizem respeito a “algo realizado numa situação discursiva”. É por essa razão que Bezerra (2017) nos informa que o uso de nomenclaturas diferentes no trabalho com gêneros se deve aos interesses teóricos e aplicados de cada abordagem, bem como de cada pesquisa em particular.

Além do já exposto, convém destacar que o trabalho com a Língua Portuguesa, a partir da abordagem de gêneros, se tornou parte do cotidiano das escolas de Educação Básica desde que os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) sinalizaram a importância dos gêneros como fator preponderante para o pleno exercício da cidadania dos estudantes. Entenda-se por pleno exercício da cidadania o direito dos estudantes de conhecer os diversos gêneros que são agenciados em diferentes comunidades discursivas e saber produzi-los para participar ativamente das decisões de interesse coletivo e, até mesmo, particular. Em outros termos, no documento, defende-se que o trabalho com gêneros é fator preponderante para a ação social em diversos campos de atuação social, vinculados ao enriquecimento cultural próprio, às práticas cidadãs, bem como ao trabalho e à continuação dos estudos (Brasil, 2018).

Entretanto, como sinaliza Bezerra (2017), desde aquela época, a impressão que se tinha era que os professores não tiveram tempo necessário para amadurecer o conceito em todas as suas implicações. Questionava-se, portanto: afinal, essa nova proposta de trabalho seria o mais do mesmo? O que efetivamente seria gênero? Qual é a diferença entre gênero e texto, gênero e suporte, gênero e domínio discursivo, gênero e forma/estrutura e gênero e tipo textual? Acreditamos que essas categorias teóricas ainda merecem especial atenção,

tendo em vista que, devido à essas lacunas conceituais, ainda há dificuldades de professores para mediar o conhecimento e a produção de gêneros no contexto escolar.

No que se refere a gênero e texto, podemos afirmar com Bezerra (2017) que o gênero não deve ser confundido com o texto que o materializa. Apenas o texto possui materialidade linguística. O gênero, conforme Bazerman (2005 *apud* Bezerra 2017, p. 37) é um “fenômeno de reconhecimento psicossocial”, ou seja, um acordo social. Quanto à dicotomia gênero e suporte, podemos afirmar que o suporte alberga diferentes gêneros. Em outros termos, o suporte é o veículo que porta gêneros bastante especializados, no dizer de Marcuschi (2003). Sobre gênero e domínio discursivo, interessa saber que o “domínio discursivo constitui muito mais uma ‘esfera da atividade humana’ [...] e indica instâncias discursivas [...]. Não abrange um gênero, mas dá origem a vários deles.” (Marcuschi, 2008, p. 155). Quanto ao gênero e forma/estrutura, convém destacarmos que os gêneros não possuem estrutura fixa, mas antes objetivos específicos em situações sociais particulares. Finalmente, quanto ao gênero e tipo textual, convém dizer que os tipos textuais são sequências subjacentes aos textos, e não um gênero. Segundo Marcuschi (2003, p. 17), os tipos “abrangem um número limitado de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção”. Dedicaremos maior atenção a essa última categoria na seção seguinte, tendo em vista a relevância dela na presente investigação científica.

Tipologias textuais

Antes de qualquer coisa, lembremo-nos, pois, que desde o primeiro momento em que se começou a discutir sobre gêneros, também se problematizou a relação entre gêneros e tipos de textos (Bezerra, 2017). Em outros termos, essa já tinha sido uma problemática importante na discussão sobre gêneros e a melhor maneira de realizar a sua abordagem pedagógica. Na contemporaneidade, infelizmente, tal discussão ainda encontra ecos, tendo em vista que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) não dá a esse objeto de conhecimento a atenção que ele merece ter, e esse desafio ressoa na organização dos currículos pelas secretarias de educação, conforme veremos na seção de análise de dados do presente trabalho.

Convém lembrar que, segundo Adam (2019), quando se fala em tipologias textuais, o foco está no construto composicional dos gêneros. Além disso, precisamos reiterar que, aqui, os termos “tipologias textuais”, “sequências textuais” e, ainda, “tipos textuais” são tomados como semanticamente equivalentes. Desta feita, Cavalcante e Brito *et al.* (2022) destacam que as sequências e textos de incitação à ação são unidades textuais relacionadas com sentido. Em outros termos, trata-se de proposições que podem se reunir em macroproposições. Desse modo é que são concebidos os tipos textuais.

Destaque-se, também, que, em um gênero específico, há sempre uma sequência dominante, o que inclusive se caracteriza como uma pista linguística para a identificação do propósito comunicativo pretendido com determinado texto. Vale lembrar, ainda, que, segundo os autores acima citados, sempre é possível verificar uma orientação argumentativa nos textos em menor ou maior grau.

Além do já exposto, convém afirmar que são cinco os tipos de texto por nós conhecidos: narração, argumentação, descrição, explicação e sequência dialogal (Cavalcante; Brito *et al.*, 2022). A injunção é considerada por Cavalcante e Brito *et al.* (2022) como texto de incitação à ação.

A narração “consiste em um conjunto de acontecimentos que convergem para a construção de uma história”. Nesse contexto, “identifica-se um propósito geral de contar uma história, para o que recorremos a elementos como atores [...] e ações que se desenrolam no decorrer do tempo”. A narrativa “conta acontecimentos de interesse humano. As ações da narrativa são sempre encadeadas de maneira progressiva e promovem uma modificação de predicados em direção a um fim” (Cavalcante; Brito *et al.*, 2022, p. 209-210). Em outros termos, a narração pode ser caracterizada como um conjunto de proposições que contempla a situação inicial, a complicação, o clímax, a resolução, a situação final e a avaliação (moral) da história.

Por sua vez, a argumentação “demonstra como a tese que o locutor/enunciador quer sustentar é comprovável por meio de dados apresentados ou sugeridos nesse modo de organização” (Cavalcante; Brito *et al.*, 2022, p. 212). Acrescente-se que pontos de vista contrários podem estar manifestados na sequência argumentativa, formando uma macroproposição contra-argumentativa, ou apenas estar nos implícitos” (Cavalcante; Brito

et al., 2022, p. 213). Logo, na argumentação, defende-se uma tese com base em dados comprobatórios. Nesse contexto, parte-se das premissas, apresentam-se os argumentos e/ou contra-argumentos e chega-se a uma conclusão com base neles.

Já na descrição, “há sempre o desdobramento de um ponto de vista sobre o objeto descrito” (Cavalcante; Brito *et al.*, 2022, p. 219). Em outros termos, a descrição tem como função enumerar partes, propriedades ou ações. Pode ocorrer por tematização (nomear um referente e atribuir-lhe uma predicação) ou por reformulação (reformular uma designação inicial ou uma propriedade do referente), por operações de aspectualização (dividir o todo em partes ou eleger as propriedades do todo a serem focalizadas), relação (estabelecer relação de contiguidade temporal ou espacial e de relação por analogia), ou, ainda, expansão por subtematização (ao se descrever um objeto de discurso, um outro objeto passa a ser ponto de partida para um novo procedimento de aspectualização ou de qualificação do todo ou de suas partes).

A explicação responde “por que ou como algo se dá” (Cavalcante; Brito *et al.*, 2022, p. 219). Parte-se, portanto, de uma esquematização inicial, seguindo para a apresentação do problema, explicação e ratificação/ avaliação.

A sequência dialogal é sempre desenvolvida por dois falantes. É válido ressaltar que ela é geralmente constituída por trocas de turnos de fala, e pode ser de dois tipos: sequências fáticas de abertura e de término de uma interação, e as transacionais, que concentram as demais trocas de turno no texto (Cavalcante; Brito *et al.*, 2022).

Finalmente, a injunção é compreendida como texto de incitação à ação, uma vez que sua finalidade é “estimular e orientar o leitor a realizar determinada ação” (Cavalcante; Brito *et al.*, 2022, p. 241). Exemplo disso são os conselhos, horóscopos, guias de viagem, manuais de instrução e receitas culinárias. Destaque-se que alguns textos de incitação à ação:

se inclinam mais para a injunção (aconselhamento) enquanto outros se voltam para a tentativa de guiar, de reger as ações do interlocutor, de modo que ele alcance um resultado final (estes são os mais claramente procedimentais, como os manuais de instrução) (Cavalcante; Brito *et al.*, 2022, p. 241).

Na tentativa de tornar mais evidente o papel das sequências textuais na definição do propósito comunicativo de determinados gêneros, oferecemos, a seguir, um quadro síntese

com as sequências textuais e sua predominância em determinados gêneros, a título de ilustração. Vejamos:

Quadro 2 – Sequências textuais e alguns gêneros em que predominam

Sequências textuais	Gêneros em que predominam
Narrativa	Romance, novela, conto, crônica, biografia, autobiografia
Descritiva	Cardápio, relato descritivo
Expositiva	Texto didático, palestra, notícia
Argumentativa	Carta aberta, tese, artigo científico, texto dissertativo-argumentativo
Dialogal	Diálogo (formal ou informal)
Injuntiva ou textos de incitação à ação	conselhos, horóscopos, guias de viagem, manuais de instrução e receitas culinárias.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de Cavalcante e Brito *et al.* (2022, p. 201-268).

Portanto, fica evidente que o estudo das tipologias, tipos textuais ou, ainda, sequências textuais é profícuo e necessário de ser explorado pelos estudantes, para que estes possam não somente reconhecer o propósito comunicativo pretendido nos textos com os quais têm contato como também saber produzi-los quando submetidos a uma situação de comunicação específica.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza exploratória (Flick, 2007), que tem como *corpus* fragmentos do texto da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e do Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2023), mais especificamente o Organizador Curricular por Bimestre da Formação Geral Básica (FGB) – Língua Portuguesa do Ensino Médio (1º ano, 2º ano, 3º ano), documentos a partir dos quais refletiremos sobre como as noções de gênero, bem como noções de tipologias textuais são expressas e qual o impacto delas no conhecimento, na produção textual e, sobretudo, na formação cidadã dos estudantes. Entenda-se por formação cidadã o reconhecimento pelo estudante dos direitos e deveres sociais que lhe assistem, o que perpassa a participação ativa na tomada de decisões de interesse coletivo por meio de gêneros.

Interessa saber que a pesquisa qualitativa acontece no mundo real com o propósito de “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas” (Flick, 2007, p. 9). Logo, intentamos compreender o conceito de gênero, entender o que são tipos textuais e, finalmente, analisar de que forma a BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (Brasil, 2018) aborda questões de gênero e tipologias textuais, vislumbrando se o modo como este trabalho está sendo conduzido afeta a formação cidadã dos estudantes.

Do mesmo modo, entende-se por pesquisa exploratória o “estudo preliminar voltado a familiarizar o pesquisador com o fenômeno sob investigação” (Lodico; Spaulding; Voegtler, 2006, p. 26). Nesta direção, acreditamos ser urgente refletir sobre a agenda dos gêneros e das tipologias textuais, tendo em vista a importância de ambas as categorias no processo de mediação do conhecimento e produção de gêneros no contexto escolar.

Vale ressaltar, ainda, nossa opção pela realização de uma pesquisa bibliográfica, visto que ela tem como objetivo “contextualizar uma pesquisa e mostrar o que já existe sobre o objeto investigado” (Paiva, 2019b, p. 59-60). Destaque-se, ainda, que “ela vai além da mera busca de informações e não é uma simples compilação dos resultados dessas buscas. [...] o pesquisador deve resumir essas informações, avaliando-as, relacionando-as de forma coesa e crítica, adicionando explicações, sempre que necessário” (Paiva, 2019b, p. 60). Logo, fica evidente nosso desejo de não somente identificar o que a BNCC (Brasil, 2018) e o Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2023) abordam sobre gêneros e tipologias textuais, mas problematizar essa abordagem.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Apresentamos, a seguir, a análise dos dados coletados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), bem como no Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2023). Salientamos que nosso foco de análise é a abordagem da categoria gênero e da categoria tipologia textual em ambos os documentos, entendendo que a BNCC é o documento que orienta a construção dos currículos a nível de secretarias, e que o currículo organizado por cada uma delas é o documento segundo o qual cada docente irá planejar suas aulas que

certamente impactarão na formação cidadã dos estudantes de cada rede de ensino e de cada unidade escolar a qual fazem parte. Interessa saber, ainda, que, devido à curta extensão desse trabalho, nos deteremos à análise de apenas um bimestre e uma série/ ano escolar: o 1º ano do Ensino Médio. Acreditamos que esta amostra é suficiente para identificar como se dá o trabalho com gêneros e tipologias textuais e certamente tecer reflexões sobre o impacto dessa modelagem do currículo na formação dos estudantes.

No que se refere à apreciação do que diz a BNCC (Brasil, 2018), apresentamos as considerações do documento perseguindo as seguintes categorias: *uma possível abordagem de tipologias textuais e a abordagem de gêneros*. Todavia, inicialmente, achamos conveniente destacar em nossa análise de que forma é concebida a proposição da BNCC para a área de Linguagens e suas tecnologias no contexto do Ensino Médio (Brasil, 2018). Vejamos:

No Ensino Médio, os jovens [...] Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos culturais e sociais diversos.

Por ser um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural. [...]

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) (Brasil, 2018, p. 473).

Assim, com base nesse documento, é possível observar a pertinência do Ensino Médio como fase em que o jovem vivencia de forma mais intensa a construção de conhecimentos, tendo em vista que ela será fator preponderante para a entrada desse sujeito no mercado de trabalho e para sua própria qualidade de vida, refletindo valores sociais que serão exigidos logo que concluir esse ciclo. Reitera-se, também, o destaque para a participação na vida pública e na produção cultural, bem como a projeção desses sujeitos como produtores de cultura, além de práticas socioculturais que combinam linguagens e diferentes modos de estar juntos. Acrescente-se, ainda, a ênfase na responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens que são objeto de seus diferentes componentes.

Portanto, fica evidente que aos estudantes é preciso fornecer subsídios teórico-práticos para efetiva participação cidadã, o que, mesmo que indiretamente, como sabemos, aciona a necessidade do conhecimento e da manipulação de textos que participam de gêneros com propósitos comunicativos diferentes e, deste mesmo modo, com características prototípicas específicas, porque não há ação social sem ser via texto (Bazerman, 2006). Da mesma maneira, não há como conceber um texto sem vislumbrar o papel das tipologias textuais na definição do propósito pretendido com o texto e na construção da arquitetura textual (Bronckart, 1999).

É válido destacar, ainda, que, em virtude do Novo Ensino Médio,⁴ a proposta de ensino e aprendizagem na área de Linguagens é planejada de forma integrada na BNCC (Brasil, 2018), de modo que é possível verificar uma articulação entre Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa, o que ratifica, ainda mais, a necessidade de os estudantes saberem como receptionar e produzir textos de maneira a atingir os objetivos desejados por eles.

Uma possível abordagem de tipologias textuais?

A BNCC (Brasil, 2018), ao explorar ainda mais a dimensão da ação social, menciona, ainda que de forma indireta, o papel das tipologias textuais. Vejamos: “Essas práticas visam à participação qualificada no mundo, *por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum* (Brasil, 2018, p. 477, grifo nosso). A partir do já exposto, é possível afirmarmos que a menção, ainda que não explícita à sequência argumentativa, é o reconhecimento da importância dessa tipologia textual. E, considerando que o trabalho com tipologias se dá também por contraste, coloca-se em relevo, ainda que de forma implícita, o papel das demais sequências.

⁴ O Novo Ensino Médio propõe uma reformulação no currículo, de modo que a escola consiga auxiliar o estudante no seu Projeto de Vida e no desenvolvimento do protagonismo juvenil, com a proposta de conferir os mesmos direitos de aprendizagem para todos os estudantes brasileiros, bem como mais horas de estudo em todas as escolas brasileiras, além de mais matrículas em tempo integral. Desse modo, dá-se mais tempo para aprender componentes essenciais à formação cidadã dos estudantes, além de proporcionar o aprofundamento de conhecimentos de interesse dos estudantes.

Gênero textual/discursivo?

Nessa altura da nossa discussão, cabe ressaltarmos, também, a preocupação com a exploração das duas dimensões do gênero: o texto e o discurso perpetuado através dele. Vejamos:

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam *o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses* – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (Brasil, 2018, p. 478, grifo nosso).

Fica evidente, portanto, que os estudantes precisam conhecer as características estruturais do gênero objeto de estudo, mas também (re)conhecer e agir diante de discursos que perpetuam valores sociais com os quais comungam ou rejeitam. Todavia, ainda, não fica explícito o trabalho com as tipologias textuais, partindo da compreensão da sua relevância no estudo de gêneros.

Além do já exposto, interessa saber que a BNCC (Brasil, 2018) registra a plasticidade dos gêneros e as diferentes possibilidades de produção de significado e, portanto, modos de ser/ estar no mundo com seus pares, o que Paveau (2020) concebe como hipertextualidade e esrileitura⁵. Vejamos:

Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como post, tweet, meme, mashup, playlist comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, vlog, videominuto, political remix, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ ser seguido, remidiar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades. *Não se trata de substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transforma as próprias mídias e seus usos e potencializa novas possibilidades de construção de sentidos* (Brasil, 2018, p. 479, grifo nosso).

⁵ Para Paveau (2020), o texto digital pode ser compreendido tanto como aquele que se dá a ler, quanto aquele que se dá a manipular. Desta feita, é possível afirmar que os enunciados se relacionam em contexto hipertextual; que pode haver uma ligação dinâmica de fragmentos, e que é possível haver a coconstrução de sentidos pelo usuário, num gesto de leitura e escrita.

Portanto, é salutar ressaltar que o trabalho com gêneros e tipologias textuais se torna uma máxima a ser defendida especialmente no contexto do Ensino Médio, uma vez que, sem esse subsídio teórico-prático, o exercício autônomo da cidadania por parte do estudante torna-se dificultoso.

E, ainda na discussão sobre gêneros, há que considerarmos quem são os participantes de cada situação comunicativa mediada por determinado gênero e quais estratégias de engajamento são acionadas para alcançar o propósito comunicativo pretendido com o gênero. Assim, não podemos deixar de mencionar que a tecnologia trouxe consigo a possibilidade de gerar ainda mais engajamento nas interações, bem como novos modos de ler e escrever, o que sinaliza a urgência do letramento. Entenda-se por letramento “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 19). Logo, ser letrado significa desenvolver e usar a capacidade metalinguística em relação à própria linguagem. Isso fica muito nítido no fragmento: “Não só é possível para qualquer um redistribuir ou comentar notícias, artigos de opinião, postagens em vlogs, machinemas, AMVs e outros textos, mas também escrever ou performar e publicar textos e enunciados variados, o que potencializa a *participação*” (Brasil, 2018, p. 479, grifo nosso). Desta feita, é notável que, para participar de atos de linguagem, os estudantes precisam saber pelo menos o necessário para iniciar o seu projeto de dizer, mas isso perpassa a discussão sobre de que forma ocorre a mediação de gêneros e tipologias textuais especialmente no âmbito do Ensino Médio. Em outros termos, quais são as competências planejadas para o trabalho na área de linguagens? O que elas têm a ver com questões de gênero e tipologias textuais? Vejamos:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias [...].
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos [...].
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária [...].
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso [...].
5. Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento [...].
6. Apreciar

esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais [...]. 7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital [...] (Brasil, 2018, p. 481-482).

A análise da BNCC (Brasil, 2018) nos revela uma série de preocupações, como: discurso, multimodalidade, língua e identidade social, linguagem no contexto digital. O que ainda pode ter alguma relação com o trabalho com tipologias textuais pode ser a competência 1, que diz respeito à compreensão do funcionamento das diferentes linguagens e práticas sociais em diferentes mídias. Todavia, não observamos preocupação explícita com o trabalho com tipologias textuais.

Interessa saber que nem o desdobramento dessas competências em habilidades específicas de trabalho em Linguagem explicita essa preocupação. Além disso, uma análise da abordagem dessas categorias, gênero e tipologia textual, no contexto do ensino e aprendizagem da Unidade Curricular Língua Portuguesa na BNCC (Brasil, 2018) nos revela que se pressupõe que algum tipo de conhecimento relacionado a gêneros tenha precedido a etapa do Ensino Médio desses escolares e espera-se que eles os dominem, tendo em vista que apenas cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos. Vejamos:

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Brasil, 2018, p. 490, grifo nosso).

Logo, de forma sumária, a agenda de trabalho em Língua Portuguesa, parte das seguintes premissas: o discurso, que é uma das facetas do gênero; a consolidação e a ampliação do conhecimento de gêneros como formas de ação social; o aumento da complexidade dos textos lidos; as atividades de análise linguística; os multiletramentos e o letramento literário.

Destaque-se, ainda, que não há a determinação de série/ ano escolar em que serão vivenciados determinados objetos de conhecimento na BNCC (Brasil, 2018), tendo em vista as dificuldades de ensino e aprendizagem que podem ser diferentes de uma escola para outra. O que são feitas são apresentações de campos de atuação mais propensos a serem trabalhados,

tendo em vista que o Ensino Médio parte do que já foi construído na etapa anterior de ensino: o Ensino Fundamental. Vejamos, agora, como ficam organizados os campos de atuação:

Quadro 3 – Campos de atuação

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

Fonte: Brasil (2018, p. 493).

A respeito da seleção dos conteúdos que constarão no currículo de cada rede de ensino, convém destacar que secretarias realizaram reuniões de consulta com profissionais da educação, a fim de produzir um organizador curricular, a exemplo da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. A partir de um olhar mais local para o currículo, que é de onde parte o fazer docente em Língua Portuguesa e de onde é possível tomar decisões, levando em conta o planejamento bimestral e o tempo pedagógico disponível para o desenvolvimento de competências e habilidades, podemos afirmar que explicitamente dá-se ênfase no Currículo de Pernambuco aos seguintes elementos: habilidades de área da BNCC, habilidades específicas dos componentes, objetos de conhecimento, eixos e campos de atuação social.

As habilidades, como sabemos, dizem respeito ao que se espera que, ao fim do processo de ensino e aprendizagem, o estudante tenha construído, numa perspectiva mais ampla da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Já as habilidades específicas dos componentes dizem respeito ao que especificamente é possível desenvolver nos estudantes na área de Língua Portuguesa. Os objetos de conhecimento são os conteúdos específicos. Os

eixos são as perspectivas de trabalho com esses objetos de conhecimento. Finalmente, campos de atuação social é uma expressão equivalente às esferas de ação social, conforme defende Bakhtin (2003).

A título de ilustração, vejamos o Currículo de Pernambuco para o 1º ano do Ensino Médio (I Bimestre):

Quadro 4 – Abordagem da categoria gênero e tipologia textual no eixo análise linguística/semiótica do Currículo de Pernambuco

LÍNGUA PORTUGUESA				
1º ANO				
I BIMESTRE				
HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC	HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	EIXOS	CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL
(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.	(EM13LGG101LP01PE)- Analisar a estrutura e as especificidades de diferentes discursos das linguagens que circulam socialmente (artística, literária, jornalística, midiática etc.), considerando os aspectos constitutivos do gênero (linguísticos, semânticos e discursivos), a intencionalidade dos autores(as), as escolhas linguísticas, os aspectos multissemióticos e os efeitos de sentido.	Condições de produção, circulação e recepção de discursos e atos de linguagem. Recursos linguísticos, estilísticos, semióticos, multissemióticos e efeitos de sentido.	Análise linguística/ semiótica	CAMPO JORNALÍSTICO MIDIÁTICO
	EM13LGG101LP04PE] - Identificar efeitos de humor ou ironia em diversos gêneros textuais, destacando aspectos relacionados à criticidade e à intencionalidade discursiva, no que se refere à construção da textualidade e suas marcas linguísticas.	Aspectos linguísticos, semânticos, visuais e discursivos responsáveis pelo humor e pela ironia.	Análise linguística/ semiótica	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL

Fonte: Pernambuco (2023, p. 2).

Então, a partir dos dados coletados, é possível afirmar que a forma como o Currículo do estado de Pernambuco foi planejada ainda deixa muitas incógnitas a respeito de como efetivamente o trabalho com os objetos de conhecimento deve ser realizado. E, partindo do trabalho com o eixo Análise linguística/semiótica, pretende-se “compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos” (Pernambuco, 2023, p. 2). Em outros termos, intenta-se investir no trabalho com a construção de sentidos em textos, sem haver a especificação deles *a priori*, tendo em vista o que orienta a BNCC (Brasil, 2018) sobre as peculiaridades de cada instituição de ensino, bem como as dificuldades de cada grupo-sala.

De modo mais específico, o objetivo é analisar a estrutura e as especificidades de diferentes discursos das linguagens que circulam socialmente (artística, literária, jornalística, midiática etc.), considerando os aspectos constitutivos do gênero (linguísticos, semânticos e discursivos), a intencionalidade dos autores (as), as escolhas linguísticas, os aspectos

multissemióticos e os efeitos de sentido. Desta feita, evidencia-se, mais uma vez, uma retomada das esferas de comunicação com a menção aos discursos/esferas de comunicação artística, literária etc. Todavia, não fica evidente o que necessariamente são os aspectos linguísticos, semânticos e discursivos a que o currículo faz referência. Seriam os aspectos linguísticos as características prototípicas dos gêneros? Quanto ao aspecto semântico, estaria sendo feito um convite à reflexão sobre como os sentidos são construídos/negociados via texto que participa de determinado gênero? Finalmente, quanto aos aspectos discursivos, estaria sendo feito um convite à reflexão sobre os discursos (ideologias) perpetuados via texto e de que forma estes discursos afetam a harmonia social?

É válido ressaltar que, na 2ª habilidade específica do componente Língua Portuguesa (Pernambuco, 2023), advoga-se por identificar os efeitos de humor ou ironia em diversos gêneros textuais, destacando aspectos relacionados à criticidade e à intencionalidade discursiva, no que se refere à construção da textualidade e suas marcas linguísticas. Nessa direção, a materialidade linguística do fragmento de texto acima, apesar de não explicitar isso na superfície textual, sugere a necessidade do trabalho com tipologias textuais, uma vez que o trabalho de análise linguística/ semiótica sobre os efeitos de humor ou ironia com enfoque na criticidade e intencionalidade discursiva, no que se refere à construção da textualidade e suas marcas linguísticas (Cavalcante; Brito *et al.*, 2022), prescinde do conhecimento pelos estudantes sobre o que é uma sequência textual, em que é possível verificar criticidade, termo, por sua vez, equivalente semanticamente à argumentação. Portanto, esse conhecimento está associado à definição do propósito comunicativo pretendido com o gênero objeto de estudo, o que delinea a intencionalidade discursiva do texto. É por essa razão, inclusive, que foram definidas duas habilidades específicas para o componente Língua Portuguesa.

É possível vislumbrar, também, que os objetos de conhecimento definidos na coluna seguinte do Organizador Curricular (Pernambuco, 2023) dizem respeito justamente ao aspecto discursivo, quanto à sua produção e recepção pelos participantes dos atos comunicativos, bem como os aspectos linguísticos, semânticos e discursivos, responsáveis pela construção de sentidos no texto irônico e humorístico.

Chama-nos atenção, também, o fato de que, consoante às recomendações da BNCC (Brasil, 2018), sugere-se o eixo de ensino à nível do componente curricular específico e, para

não fazer prescrições sobre que gêneros trabalhar, são apresentados apenas os campos de atuação social, com destaque para campos específicos e que impactam diretamente a cotidiano dos cidadãos, a exemplo do campo jornalístico/midiático, bem como todos os campos de ação social, numa tentativa de ofertar a esses sujeitos a maior proximidade possível com a diversidade de gêneros que são agenciados como formas de ação social.

Interessa saber que, mediante a análise do restante do currículo planejado para o 1º bimestre de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio, salvo exceção do trabalho com o eixo que envolve letramento literário ou leitura, foi possível vislumbrar a seguinte situação:

Quadro 5 – Abordagem da categoria gênero e tipologia textual no eixo oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica do Currículo de Pernambuco

(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.	(EM13LGG301LP26PE) - Produzir textos, individual e ou colaborativamente, em diferentes linguagens, tipologias, suportes, modalidades, considerando propósito comunicativo, interlocutores, especificidades linguísticas e estilísticas, suas formas e seus funcionamentos, para produção de sentidos em diferentes contextos.	Planejamento, produção, revisão e edição de textos (orais, escritos), considerando critérios discursivos e linguísticos. Critérios de coerência: unidade temática, relevância informativa, progressão, não contradição. Aspectos multisemióticos e efeitos de sentido.	Oralidade Produção Textual Análise linguística/semiótica	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL
(EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.	(EM13LGG304LP32PE) - Produzir textos, predominantemente argumentativos, em diferentes modalidades, gêneros e suportes, visando ao desenvolvimento do senso crítico e à reflexão sobre a postura do cidadão, diante das realidades sociais e socioambientais, levando em conta as esferas locais, regionais e globais.	Produção de gêneros textuais da ordem do argumentar (artigo, dissertação argumentativa etc.). Especificidades do gênero e da tipologia. Estrutura formal e linguística. Recursos coesivos. Operadores argumentativos.	Produção textual	CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA

Fonte: Pernambuco (2023, p. 3).

Como é possível observar, quando o foco passa a ser um trabalho mais próximo das dimensões ensináveis de gênero, tendo em vista “os processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens [...] para produzir sentidos em diferentes contextos”, instiga-se o fazer discente com vistas a “produzir textos, individual ou colaborativamente, em diferentes linguagens, *tipologias, suportes, modalidades, considerando propósito comunicativo, interlocutores, especificidades linguísticas e estilísticas, suas formas e funcionamentos*, para produção de sentidos em diferentes contextos” (Pernambuco, 2023, p. 3, grifo nosso).

A partir do já exposto, é possível afirmarmos que, agora sim, é possível vislumbrar um trabalho mais efetivo tanto com gêneros (textuais/ discursivos) quanto com tipologias textuais. Com o conhecimento sobre gêneros, é possível que este sujeito conheça e produza

textos que são agenciados para a ação social em diferentes esferas comunicativas, exercendo de forma autônoma e reflexivo-crítica a sua cidadania.

Do mesmo modo, e como já dissemos anteriormente, o conhecimento das tipologias textuais pode ajudar os estudantes a identificar a ocorrência em maior proporção de uma sequência de proposições ou macroproposições (Cavalcante e Brito *et al.*, 2022) e, a partir destas pistas linguísticas, reconhecer o propósito comunicativo de determinado texto; compreender o que é suporte em detrimento da categoria gênero; entender qual modalidade da linguagem é mais adequada para determinada situação comunicativa, considerando também o contexto de produção do texto (quem fala, com quem fala, sobre o que fala, como fala).

Abre-se, dessa forma, espaço para uma agenda de trabalho legítima e coerente com o que se pretende fazer a partir do momento em que se optou, especialmente no Brasil, a ensinar Língua Portuguesa a partir de gêneros. Assim, é imperativo considerar, ainda, a importância do estudante ter acesso a esse tipo de conhecimento, porque a dimensão morfológica, sintática, semântica e, até mesmo, pragmática da língua, associada a uma abordagem de gênero, constitui o conhecimento que pode transformar realidades sociais distintas e, desse modo, as relações de poder socialmente estabelecidas, o que configura o trabalho com a oralidade, bem como com o letramento.

E, aqui, é válido ratificar que entendemos por oralidade uma “prática social interativa, com fins comunicativos, que se apresenta através de variados gêneros textuais materializados na realidade sonora.” (Costa-Maciel; Bilro, 2018, p. 4). Já o letramento diz respeito à apropriação de subsídios teórico-práticos relacionados à escrita, com a finalidade de desenvolver e usar a capacidade metalinguística em relação à própria linguagem (Kleiman, 1995). Ademais, o trabalho com as tipologias textuais é fator preponderante para verificação da coerência do gênero do ponto de vista de sua prototipicidade e o seu propósito comunicativo. E isso é explicitado na formulação da definição do objeto de conhecimento, que dá enfoque aos critérios de coerência.

A preocupação com o trabalho com gêneros para a ação social parece ser uma premissa defendida também na BNCC (Brasil, 2018) e no Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2023), pois a habilidade de área da BNCC prevê que o estudante seja capaz de

formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global. Em outros termos, esse sujeito pode exercer efetivamente sua cidadania se puder conhecer e produzir textos, especialmente os da ordem do argumentar. Somente assim, será possível agir a nível local, regional ou, até mesmo global.

No Currículo, especificamente, é possível observar a sugestão e trabalho com alguns gêneros argumentativos, a exemplo do gênero artigo (que acreditamos ser artigo de opinião), dissertação argumentativa etc. Acreditamos que essa sugestão de trabalho é válida, uma vez que é possível mediar o conhecimento e a produção de gêneros, considerando, inclusive a proposta das constelações de gêneros (Araújo, 2021), segundo a qual, no trabalho com um gênero em específico, é possível conhecer outros gêneros que apresentam características comuns a ele, mas que possuem funções sociais distintas. Do mesmo modo, é salutar destacar a característica de espiral do currículo proposto, uma vez que, por exemplo, a abordagem de gêneros da ordem do argumentar não ocorre apenas no 1º ano do Ensino Médio. Ele é retomado nas outras séries/anos escolares, na tentativa de aperfeiçoar a experiência dos estudantes com ele, bem como no pretenso desejo de que estes sujeitos agenciem estes textos de forma cada vez melhor.

Destaque-se, mais uma vez, a sinalização explícita na coluna dos objetos de conhecimento da importância da abordagem do conhecimento das especificidades do gênero e da tipologia, especialmente. Esse entendimento corrobora à compreensão de que o conhecimento das tipologias de gêneros, além do conhecimento do propósito comunicativo do gênero, é fator preponderante para a construção da diferenciação do que é tipo textual e gênero textual, conforme apontado inclusive por Bezerra (2017), cuja falta de conhecimento do que seja uma categoria analítica ou outra pode gerar equívocos conceituais e, assim, prejudicar a performance linguística dos falantes/escritores.

Portanto, fica evidente que tanto a BNCC (Brasil, 2018) quanto o Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2023) sinalizam a importância do trabalho com gêneros como formas de ação social. Todavia, no que se refere ao trabalho com as tipologias textuais, ainda há desafios, como as lacunas conceituais deixadas na redação do texto da BNCC, tendo em vista que não é explicitado como será executado o trabalho com a dimensão linguística de

gêneros. O mesmo ocorre na abordagem das tipologias a nível de currículo, visto que dá-se ênfase à efetiva participação cidadã, pelo viés do desenvolvimento de habilidades relacionadas à criticidade, mas, em contrapartida, não fica explícito o trabalho com as demais tipologias ou, ainda, como esse trabalho, se conduzido de forma bem articulada com as abordagens de gêneros, pode contribuir significativamente para a interpretação e produção de textos de variados gêneros que estão vinculados a campos de atuação social diferentes. No nosso entendimento, essas categorias são fatores preponderantes para o uso profícuo da linguagem pelos seus falantes/ escritores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, nosso objetivo foi refletir sobre as noções de gênero, bem como tipologias textuais expressas na BNCC (Brasil, 2018) e no Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2023). De modo mais específico, pretendemos compreender o conceito de gênero, entender o que são tipos textuais e, finalmente, analisar de que forma a BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Médio aborda questões de gênero e tipologias textuais.

Nessa direção, foi possível compreender que os gêneros podem ser textuais ou discursivos, se considerarmos que há distintas formas de abordar teoricamente o mesmo objeto (Bezerra, 2017). Também foi possível entender que tipologias textuais são unidades textuais relacionadas com sentido. Em outros termos, trata-se de proposições que podem se reunir em macroproposições; que, em um gênero específico, há sempre uma sequência dominante, e que esse conhecimento é profícuo e necessário de ser explorado pelos estudantes, para que estes possam não somente reconhecer o propósito comunicativo pretendido nos textos com os quais têm contato como também saber produzi-los quando submetidos a uma situação de comunicação específica (Cavalcante; Brito *et al.*, 2022).

No que se refere à abordagem da categoria gênero e tipologias textuais na BNCC (Brasil, 2018) e no Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2023), foi possível analisar que ambos os documentos sinalizam a importância do trabalho com gêneros como formas de ação social. Todavia, no que se refere ao trabalho com as tipologias textuais, não fica explícito como esse trabalho pode contribuir significativamente para a interpretação e produção de

textos de variados gêneros que estão vinculados a campos de atuação social diferentes. No nosso entendimento, essas categorias são fatores preponderantes para o uso profícuo da linguagem pelos seus falantes/ escritores.

Logo, acreditamos ser necessário explicitar a agenda de trabalho não só com os gêneros, mas com as tipologias textuais, a fim de apontar direcionamentos sobre como o conhecimento de uma categoria interfere na compreensão e produção de outros gêneros, tendo em vista que fazemos uso de textos para uma ação social específica que certamente provocará algum tipo de reação social.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. *Textos, tipos e protótipos*. São Paulo: Contexto, 2019.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, Júlio. *Constelação de gêneros: a construção de um conceito*. São Paulo: Parábola, 2021.

BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BATHIA, Vijay Kumar. Accessibility of discursal data in critical genre analysis: international commercial arbitration practice. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, v. 10, n. 3, p. 465-483, set./dez. 2010.

BATHIA, Vijay Kumar. *Analysing genre: language use in professional settings*. Londres: Longman, 1993.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. Organização: Judith Chambliss Hoffnagel e Ângela Paiva Dionísio. São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, Charles; MILLER, Carolyn R. *Gêneros textuais*. Recife: UFPE. (*Série Bate-Papo Acadêmico*).

BEZERRA, Benedito Gomes. *Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BEZERRA, Benedito Gomes. *O gênero como ele é (e como não é)*. São Paulo: Parábola, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf Acesso em: 02 dez. 2023.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio *et al.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. (*Série Ideias sobre Linguagem*).

BRONCKART, Jean-Paul. A atividade de linguagem frente à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. Tradução de Anna Rachel Machado. In: GUIMARÃES; Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (Org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. (*Série Ideias sobre Linguagem*).

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva *et al.* *Linguística textual: conceitos e aplicações*. Campinas, SP: Pontes editores, 2022.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da; BILRO, Fabrini Katrini da Silva. O que é ensinar a oralidade? Análise de proposições didáticas apresentadas em livros destinados aos anos iniciais da educação básica. *EDUR, Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LvZJ8QpLLLwGV98ZfnSTw4K/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 09 dez. 2023.

DEVITT, Amy J. *Generalizing about genre: new conceptions of an old concept*. *College Composition and Communication*, v. 44, n. 4, p. 573-586, 1993.

FLICK, Uwe. *Designing qualitative research*. Los Angeles: Sage, 2007.

KLEIMAN, Angela. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LODICO, Marguerite G.; SPAULDING, Dean T.; VOEGTLE, Katherine H. *Methods in educational research: from theory to practice*. São Francisco: Jossey-Bass, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. *DLCV: Língua, linguística e literatura*, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. In: GUIMARÃES; Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. (*Série Ideias sobre Linguagem*).

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019b.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 19, n.1, p. 67-85, jan. 2019.

PAVEAU, Marie-Anne. Discursos e links. Hipertextualidade, tecnodiscursividade, escreitura. Tradução de Maria Eduarda Giering e Luciana Cavalheiro. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva et al. (Orgs.). *Texto, discurso e argumentação: traduções*. Campinas – SP: Pontes Editores, 2020, p. 41-70.

PERNAMBUCO. Currículo de Pernambuco. *Organizador curricular por bimestre*. Formação geral básica (FGB) – Língua Portuguesa. Ensino Médio (1º ano, 2º ano, 3º ano). Disponível em: https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/Organizador_Curricular_FBG_Lingua_Portuguesa.pdf. Acesso em: 07 dez. 2023.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SWALES, John. M. *Genre analysis: English in academic and researching settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Recebido em: 01/08/2024

Aceito em: 16/12/2024

Lenilton Silva Junior: Doutorando do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL/UNICAP) com bolsa PROSUC/CAPES - modalidade II. É mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco - PPGE/UPE. É Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade de Pernambuco - UPE (2015) e Licenciado em Letras (Português e Inglês e suas respectivas literaturas) pela mesma instituição (2013). Atua como professor de Produção de Textos na EREM Professor Denival José Rodrigues de Melo - Itaquitinga-PE. Participa do grupo de pesquisa Gênero, texto e ensino, da Universidade Católica de Pernambuco (GETE/UNICAP), e do Centro de Estudos em Educação em Linguagem, da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL/UFPE). É parecerista da Revista Cadernos de Linguagem e Sociedade (Qualis A2), da Universidade de Brasília (UnB), bem como parecerista da Revista Formação, da Universidade de Pernambuco (UPE), e avaliador da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, da Universidade de Pernambuco (PROEC/UPE). Também é membro do Conselho Editorial da Revista do Bui, da Escola Cidadã Integral Severino Cabral, Campina Grande - PB. É sócio do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste - GELNE e da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Possui experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Sistêmico-Funcional, Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), Linguística de Texto, Argumentação e Gêneros Textuais/Discursivos.

Roberta Varginha Ramos Caiado: Doutora em Linguística Aplicada e professora da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP.

História das masculinidades: uma perspectiva discursiva

History of masculinities: a discursive perspective

Fabio Araujo Oliveira

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

fo6092407@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1867-7872>

RESUMO

Considerando que há no Brasil o Discurso das Masculinidades, ou seja, a existência de um conjunto de práticas diversas de criação, colonização e/ou propagação de diferentes posições do masculino, analisamos, nesse trabalho, a “historicização e institucionalização” das masculinidades no Brasil. Para isso, utilizamos os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa, criada por Pêcheux e bastante desenvolvida no Brasil. Nessa perspectiva, selecionamos algumas das publicações dos estudos das masculinidades e investigamos seus aspectos ideológicos e seus efeitos na constituição do Discurso das Masculinidades. Assim, embora existam práticas que construam, propaguem e explorem posições diversas de masculinidade, são os estudos das masculinidades que engendram e desenvolvem o termo masculinidades.

Palavras-chave: discurso das masculinidades; estudos das masculinidades; sujeitos das masculinidades.

ABSTRACT

Considering that the Discourse of Masculinities does exist in Brazil, in other words, the set of practices developed in order to create, colonize and/or spread different positions of the masculine, this study aims to analyze the “historicization and institutionalization” of masculinities in Brazil. To do so, we have used the theoretical and methodological assumptions of French Discourse Analysis, created by Pêcheux and widely developed in Brazil. From this perspective, we have selected some of the publications on the studies of masculinities and analyzed their ideological aspects as well as their effects on the construction of the Discourse of Masculinities. Thus, even though there are practices that build, disseminate and explore different positions of masculinity, the studies of masculinities are the ones responsible for generating and developing the term masculinities.

Keywords: discourse of masculinities; masculinity studies; subjects of masculinities.

O DISCURSO DAS MASCULINIDADES: UMA BREVE INTRODUÇÃO

O que chamamos de discurso das masculinidades é um conjunto de práticas diversas de criação e/ou “colonização” de novas e/ou diferentes formas de masculinidade, produzindo o sentido de uma pluralização de posições de identificação masculina, em contraposição à sustentação tradicional de uma masculinidade no singular.

Nesse discurso, compreendemos as masculinidades como posições de sujeito marcadas pela ideologia do que é ser masculino, ou seja, inscrições de indivíduos na linguagem regidas por formações imaginárias referentes ao que é ser homem. Tais posições são predominantemente assumidas por pessoas do sexo masculino, embora pessoas do sexo feminino também possam ocupá-las.

Identificamos algumas práticas do discurso das masculinidades:

- a) discursos de militância, promovidos por movimentos sociais, a exemplo dos movimentos de diversidade sexual e do movimento negro em sua diversidade;
- b) discursos midiáticos, sustentados por diversos segmentos da publicidade e propaganda;
- c) discursos acadêmicos, produzidos principalmente pelas ciências sociais;
- d) discursos das artes, promovidos principalmente por artistas jovens;
- e) discursos de políticas públicas, sustentados prioritariamente por entidades não-governamentais e pelo Governo, e relacionados principalmente a questões de direitos e deveres civis, saúde e segurança pública.

Cada um desses discursos possui suas especificidades e semelhanças, numa relação de simetria e dissimetria constante.

O discurso das masculinidades, no Brasil, é efeito de um discurso que pode ser identificado inicialmente nos Estados Unidos da América (EUA) e na Inglaterra, já que práticas fundadoras desse discurso no Brasil surgem, ou inicialmente ganham força, naqueles dois países – e, principalmente, no primeiro –, como a busca por ressignificar positivamente a identidade homossexual, empreendida inicialmente pelo movimento gay estadunidense e inglês, na década de 1970; o surgimento da identidade metrossexual, na Inglaterra, na década

de 1990; e a institucionalização do vocábulo masculinidades pelos estudos das masculinidades, que ganham força nos EUA, na década de 1990.¹

Afirmamos a existência de um discurso das masculinidades considerando a noção de discurso como “efeito de sentidos entre locutores” (Pêcheux, 1997). Consideramos também a noção de masculinidades como processos variados e fluidos de constituição de sujeitos, baseados em atributos identitários e imaginários relacionados ao masculino, no que se refere à sua construção de gênero e/ou sexualidade, em oposição a atributos identitários e imaginários relacionados ao feminino.

OS ESTUDOS DAS MASCULINIDADES: DISCURSO FUNDACIONAL

No Brasil, os estudos das masculinidades surgiram na década de 1990. O que designamos de estudos das masculinidades no Brasil é toda a produção acadêmica e científica publicada no país, resultante de pesquisas realizadas e/ou organizadas por pesquisadores de várias áreas e vinculados a instituições brasileiras e que aborda a masculinidade em sua heterogeneidade. Como efeitos de tais estudos surgem páginas de internet sobre o assunto; criam-se linhas e grupos de pesquisa nas universidades brasileiras sobre a questão, assim como disciplinas; aborda-se o tema em encontros acadêmicos e realizam-se eventos sobre ele.

Antes desses estudos, as posições de sujeito masculino consideradas em sua diversidade e multiplicidade eram praticamente silenciadas na ciência, pois o que nela estava em foco sobre essa questão era a abordagem sobre a masculinidade hegemônica ou o combate a essa construção masculina, no que diz respeito ao seu prestígio e à sua dominação em relação a grupos considerados minoritários. Entretanto, alguns investigadores, principalmente na área da psicologia, abordaram as chamadas subjetividades masculinas, rompendo um pouco com esse silenciamento, ao apontarem para uma “crise do masculino”.

¹ Embora alguns autores afirmem que a noção de masculinidades surge de um diálogo entre produção científica e políticas públicas, acreditamos que inicialmente as políticas públicas sobre masculinidades já são efeitos de discussões acadêmicas e publicações de artigos e livros sobre o assunto.

Foi com os estudos das masculinidades que a palavra “masculinidades” entrou em um processo de historicização e institucionalização. Era como se não existisse o plural dessa palavra anteriormente. A possibilidade de pluralizá-la existia na língua portuguesa (masculinidade + s = masculinidades), mas não acontecia, portanto não havia registro escrito dela. Há um apagamento da pluralização desse significante por um longo período, por conta da memória e condições históricas existentes.

Desse modo, produz-se a aparência de uma transfiguração do sem-sentido para o sentido de pluralidade do masculino. Assim, compreendemos que enunciados dos estudos das masculinidades funcionam como um discurso fundacional a respeito das masculinidades. Para Zoppi-Fontana:

Na relação de sentido que estabelece com seu interdiscurso, um discurso que se pretende “fundacional” precisa produzir, como efeito do seu funcionamento enunciativo, uma *ilusão de corte* ou *ruptura* com os processos de sentido sedimentados como memória discursiva (Zoppi-Fontana, 2003, p. 133, grifos da autora).

Enquanto o discurso fundacional produz uma ilusão de corte, o discurso fundador produz um corte. Segundo Orlandi (2003b, p. 08), “Sem defini-lo [o discurso fundador] categoricamente, procuramos pensá-lo como a fala que transfigura o sem sentido em sentido”.

Como discurso fundacional, e não como discurso fundador, os estudos das masculinidades constituem-se em um acontecimento. É nessa perspectiva que esses estudos, através de um trabalho ideológico, organizam sentidos como “novos”. Para isso, constroem metodologias de pesquisa, limites e domínios, possibilitando novos gestos de interpretação. Como acontecimento, esses estudos instauram um presente, ao mesmo tempo em que instauram um passado e um futuro. Essa temporalidade nos aponta para a compreensão de um discurso das masculinidades.

E o que é esta temporalidade? De um lado ela se configura por um presente que abre em si uma latência de futuro (uma futuridade), sem a qual não há acontecimento de linguagem, sem a qual nada é significado, pois sem ela (a latência de futuro) nada há aí de projeção, de interpretável. O acontecimento tem como seu um depois incontornável, e próprio do dizer. Todo acontecimento de linguagem

significa porque projeta em si mesmo um futuro. Por outro lado este presente e futuro próprios do acontecimento funcionam por um passado que os faz significar. Ou seja, esta latência de futuro, que, no acontecimento, projeta sentido, significa porque o acontecimento recorta um passado como memorável (Guimarães, 2005, p. 12).

Desse modo, os estudos das masculinidades não instauram um discurso fundador, mas instauram um discurso, o das masculinidades. A partir desse campo de conhecimento, que é uma vertente dos estudos de gênero, outros textos e outros autores podem colocar-se, configurando uma transdiscursividade.

HISTORICIZAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS MASCULINIDADES NO BRASIL

Como vimos, são os estudos das masculinidades que produzem um discurso fundacional sobre as masculinidades, bem como a própria noção de masculinidades, através de enunciados que circulam, reproduzem-se, transformam-se e produzem efeitos diversos em discursos científicos e em discursos de políticas públicas, principalmente, mas também em discursos de militância, em discursos midiáticos, por exemplo. Chegamos a essa interpretação através de uma análise discursiva desses estudos. Para isso, constituímos um *corpus* e analisamos sua materialidade linguístico-discursiva, como mostramos a seguir.

O *corpus*

A análise discursiva parte do próprio estabelecimento do *corpus*, que resulta em grande medida de uma construção do analista. O *corpus* é organizado a partir da natureza do material e de sua(s) pergunta(s) norteadora(s) (Orlandi, 2003a). Assim, as perguntas apresentadas a seguir nos orientaram na construção desse *corpus*. São elas:

- a) onde a noção de masculinidades foi produzida?
- b) Como e por que isso aconteceu?
- c) O que sustenta tal produção?

- d) Como a construção do sentido de masculinidades constrói um presente, recortando um passado e instaurando uma futuridade?
- e) Quais os efeitos da construção desse sentido?
- f) Como ocorreu a historicização e a institucionalização das masculinidades no Brasil?
- g) O que não é dito sobre o masculino na abordagem sobre as masculinidades?

A partir desses questionamentos, construímos um *corpus*, constituído de sequências discursivas (SD) para análise.

O nosso arquivo foi constituído de três livros que possuem em comum o fato de abordarem as masculinidades e de terem sido publicados originalmente no Brasil. Além disso, seus autores ou organizadores são importantes pesquisadores sobre o tema em um momento de institucionalização da discussão sobre as masculinidades em nosso país.²

Um desses livros é *Violência e estilos de masculinidade*, de Cecchetto (2004). Sua primeira publicação foi em 2004. Nessa obra, a autora aborda a masculinidade como uma construção histórica e social, buscando entender a ligação entre o gênero masculino e a violência. São investigados frequentadores de bailes charme, galeras funk e gangues de lutadores de jiu-jítsu, incluindo homens de classe média, moradores da Zona Sul e dos subúrbios e favelas do Rio de Janeiro, brancos e não brancos, adolescentes até adultos. O livro pertence à área das Ciências Sociais e utiliza a metodologia etnográfica de investigação. De acordo com sua autora, “é uma contribuição a mais à discussão sobre violência na cidade do Rio de Janeiro” (Cecchetto, 2004, p. 45), já que ela trabalhou com esse tema em sua dissertação de mestrado. Além disso, a obra aborda o tema da masculinidade através dos estudos contemporâneos sobre o masculino, ou seja, através de uma abordagem sobre a heterogeneidade masculina, o que nos faz compreendê-la como uma obra dos estudos das masculinidades no Brasil.

Outro livro é *Identities fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*, de Moita Lopes (2002). Sua primeira publicação é de 2002. O livro pertence à área da Linguística Aplicada, dialogando com a produção da Análise Crítica

² Há obviamente outras obras importantes sobre a temática nesse momento de institucionalização, mas não as abordamos considerando a sua limitada circulação na época.

do Discurso, com teorias socioconstrucionistas do discurso e da identidade social e com investigações dos multiletramentos. Organizado em três partes, é na sua segunda parte que é abordada a construção de masculinidades escolares (Moita Lopes, 2002, p. 19), o que nos faz compreender relações do livro com a produção dos estudos das masculinidades no Brasil. Nessa parte da obra, são investigados alunos de uma escola da rede pública da cidade do Rio de Janeiro.

O terceiro livro é *Masculinidades*, publicado em 2004 e organizado por Schpun (2004). A obra, que se filia a teorias feministas, é uma coletânea de artigos de pesquisadores de diversas áreas (antropologia, sociologia e história) e de diversos países. Os seus textos abordam de formas variadas a masculinidade como um objeto plural, daí considerarmos o livro como uma produção dos estudos das masculinidades no Brasil.

Propriedades discursivas

Em Análise do Discurso materialista, buscam-se no texto indícios de processos de significação inscritos na materialidade discursiva.

O analista deve partir desses indícios. Diferencia-se [a Análise do Discurso] da Linguística, porque não trabalha com as marcas (formais) mas com propriedades discursivas (materiais) que referem a língua à história para significar (relação língua-exterioridade). Em uma palavra, a análise de discurso trabalha com as formas materiais que reúnem forma-e-conteúdo. As marcas formais, em si, não interessam diretamente ao analista. O que lhe interessa é o modo como elas estão no texto, como elas se “encarnam” no discurso. Daí o interesse do analista pela forma-material que lhe permite chegar às propriedades discursivas (Orlandi, 2003a, p. 65).

Seguindo tal perspectiva, nos estudos das masculinidades identificamos propriedades discursivas que funcionam na historicização e institucionalização das masculinidades no Brasil. Para analisar tais propriedades, recortamos os seguintes fragmentos:

Sequência Discursiva 1

Ouvir a diversidade das vozes masculinas e atentar para a importância da desconstrução crítica da homologia masculino/público/político, ou seja, de uma masculinidade hegemônica, tem sido a tônica dos trabalhos sobre os homens a partir do enfoque da “construção social da masculinidade”. (Cecchetto, 2004, p. 56).

Sequência Discursiva 2

O modo como entendemos a masculinidade, por exemplo, só pode ser compreendido se for considerado de que homem se fala: onde vive, qual é sua classe social, como expressa sua sexualidade, qual é a sua raça, em que momento da história e em que instituição está sendo focalizado etc. Daí, falar-se hoje em dia em masculinidades (...) (Moita Lopes, 2002, p. 16).

Sequência Discursiva 3

Composta por estudos antropológicos, sociológicos e históricos ligados a contextos e problemáticas os mais variados, esta antologia confirma a pluralidade indicada no título Masculinidades. A construção do masculino não é una, monolítica ou a-histórica; os seus múltiplos desdobramentos dependem de contextos, atores sociais e abordagens diversos (Schpun, 2004, s.n.).

A partir desses recortes, identificamos algumas propriedades discursivas, conforme analisaremos a seguir:

Aparência de uma transfiguração do sem-sentido em sentido

Como é possível observar, tanto no fragmento 2 quanto no fragmento 3 ocorre a pluralização do significante masculinidade. Na língua portuguesa, a formação de plural acontece através do acréscimo de um morfema flexional de plural à forma singular. Em geral,

o morfema –s forma o plural, como na palavra em questão. Entretanto, embora sempre existisse na língua portuguesa do Brasil a possibilidade de pluralizar os nomes, como no caso do vocábulo masculinidade, inclusive seguindo a regra geral de formação de plural para esta palavra, esse significante historicamente sempre era empregado apenas no singular.

O emprego da forma masculinidade sempre no singular possui seu funcionamento próprio. Isso se refere à interpretação de processos de identificação simbólica e imaginária relativos ao masculino significado como um gênero homogêneo e unívoco. Essa interpretação do masculino aponta para um homem heterossexual e dominador, característico no imaginário de sociedades ocidentalizadas, patriarcais e machistas. Por outro lado, a pluralização do significante masculinidade também possui um sentido, o de oposição à sua forma singular, que já existia, inclusive como verbete dicionarizado, ou seja, o de oposição à interpretação do masculino como algo singular e único.

Foram os estudos das masculinidades que empregaram e propagaram o termo masculinidade no plural, referindo-se a uma diversidade de possibilidades de construção do masculino. Compreendemos esse emprego e difusão como um acontecimento, isto é, como algo que está sujeito à interpretação e que possibilita novos gestos interpretativos, à medida que constrói limites, desenvolve domínios e produz territórios de significância. Esse acontecimento configura-se como o presente do discurso fundacional das masculinidades. Desse modo, foram esses estudos, em um determinado período, que historicizaram o significante masculinidades. É importante ressaltar que, quando nos referimos à historicização, estamos fazendo referência ao processo de “fazer sentido de um acontecimento”, conforme nos aponta Orlandi:

Quando falamos em historicidade, não pensamos a história refletida no texto mas tratamos da historicidade do texto em sua materialidade. O que chamamos historicidade é o acontecimento do texto como discurso, o trabalho dos sentidos nele. Sem dúvida, há uma ligação entre história externa e a historicidade do texto (trama de sentidos nele) mas essa ligação não é direta, nem automática, nem funciona como uma relação de causa-e-efeito (Orlandi, 2003a, p. 68).

Nesse sentido, observamos a produção da aparência de uma transmutação do sem-sentido para o sentido. Isso significa que não ocorreu essa transmutação, o que caracterizaria um discurso fundador, mas ocorreu a produção de certos apagamentos do passado, para

configurar como novos determinados sentidos que já existiam, o que caracteriza o discurso fundacional. Assim, a historicização do significante masculinidades tem como efeito a produção de sentido de uma ruptura com uma história em que o masculino era visto apenas como algo homogêneo e unitário, para instalar o sentido de que o masculino é plural.

Entretanto, embora não se falasse em masculinidades, o masculino já era interpretado na história de forma diferente do que se considerava como masculinidade padrão. É o caso do dândi, no século XIX, por exemplo:

Para Queila Ferraz, professora de História da Indumentária da Faculdade Belas Artes, o dandismo pode ser considerado um dos primeiros estereótipos dissonantes do comportamento masculino, precursor de movimentos como os emos ou metrossexuais. “Os dândis são o que chamavam de snob – sem nobreza. Essa palavra era colocada na porta dos quarto (sic) dos alunos de Cambridge. Eles não tinham sobrenomes aristocráticos, porém, frequentavam a sociedade juntamente com poetas, músicos, artistas, se espelhando na aparência destes. Assim, acabaram por criar um novo arquétipo pop”, analisa a professora. Combinando em proporções iguais o requinte e o exotismo, os dândis foram bastante associados (muitas vezes corretamente) ao homossexualismo, o que tornou o estilo ainda mais polêmico. Talvez o maior exemplo do dandismo tenha aparecido na Irlanda, na figura do escritor Oscar Wilde. Dotado de senso de humor corrosivo, tendência ao paradoxo, neste caso superioridade aristocrática, e vestuário espalhafatoso, Wilde se tornou ilustre pela maneira como retratou a sociedade britânica, além de traçar algumas das mais valiosas considerações literárias a respeito da juventude, das paixões e do amor (Quer ser um dândi?, 2009).

Apesar das simbolizações do dândi, por exemplo, os estudos das masculinidades nos mostram que a discussão sobre a pluralidade do masculino é algo contemporâneo. Observemos que na SD 2 há uma referência explícita às masculinidades como algo recente:

Daí, falar-se hoje em dia em masculinidades [...].

Essa sentença, que se caracteriza como um enunciado do discurso das masculinidades, marca a oposição entre um período atual, presente, e um período anterior. Se o que caracteriza o período atual (“hoje em dia”) é falar em masculinidades, isso também nos diz (pela ausência, pelo não dito do contexto em que o enunciado foi produzido), que não se falava em masculinidades anteriormente.

Na análise do discurso, há noções que encampam o não-dizer: a noção de interdiscurso, a de ideologia, a de formação discursiva. Consideramos que há sempre no dizer um não-dizer necessário. Quando se diz “x”, o não-dito “y”

permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de “x”. Isto é, uma formação discursiva pressupõe uma outra. [...] Além disso, o que já foi dito mas já foi esquecido tem um efeito sobre o dizer que se atualiza em uma formulação. Em outras palavras, o interdiscurso determina o intradiscurso: o dizer (presentificado) se sustenta na memória (ausência) discursiva. (Orlandi, 2003a, p. 82).

Portanto, os estudos das masculinidades tentam nos mostrar a fundação de um discurso sobre as masculinidades. Dessa forma, o enunciado “Daí, falar-se hoje em dia em masculinidades (...)” apaga o conflito existente no passado entre uma interpretação do masculino como algo homogêneo e uma interpretação de tipos diversos do masculino, o que tem como efeito a produção de uma ruptura com um passado idealizado e a consequente fundação de um presente em que o masculino é visto em sua multiplicidade. Assim, ao apagar o conflito do passado, ele é trazido para o presente.

Se considerarmos que a significação de uma homogeneização do masculino se filia a uma formação discursiva específica (que chamaremos aqui de FD 1), e a significação das masculinidades filia-se a uma outra (FD 2), o discurso fundacional das masculinidades constrói um passado constituído apenas pela FD 1, e coloca o conflito entre elas na contemporaneidade.

As formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações. O interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outras. Dizer que a palavra significa em relação a outras, é afirmar essa articulação de formações discursivas dominadas pelo interdiscurso em sua objetividade material contraditória. [...] No entanto, é preciso não pensar as formações discursivas como blocos homogêneos funcionando automaticamente. Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e re-configurando-se continuamente em suas relações. (Orlandi, 2003a, p. 43-44).

Além disso, o verbo falar desse enunciado (“Daí, falar-se hoje em dia...”) aponta-nos para o emprego contemporâneo do significante masculinidades, ou seja, não estamos falando somente da construção de novos sentidos, mas também de um novo uso de uma forma na história e na Língua Portuguesa do Brasil, através de um recurso da própria língua, a formação de plural. Assim, os estudos das masculinidades apontam-nos para a historicização

do significante masculinidades. Esse novo uso é um funcionamento discursivo pertinente para a produção do sentido de ruptura do discurso fundacional das masculinidades.

Em síntese, podemos interpretar que a oposição entre antigo e contemporâneo feita nesse enunciado é a oposição entre aquilo que o singular e o plural nos mostram sobre as masculinidades. Esse singular, também, é construído nesse discurso fundacional como o seu passado, que é recortado, mas nesse caso é recalcado.

Observamos também esse recalque produzido pelo discurso fundacional das masculinidades através da negação explícita do sentido de uma masculinidade hegemônica, como na sentença mostrada a seguir da SD 3, que também se constitui como um enunciado do discurso das masculinidades:

“A construção do masculino não é una, monolítica ou a-histórica; [ou seja, ela é plural] [...]”

Nesse enunciado, ao se negar que a construção do masculino é una, monolítica ou a-histórica, está se afirmando, por uma oposição implícita (através da ausência, do não dito do contexto de enunciação), que a construção do masculino é plural.

Nessa perspectiva, o discurso fundacional das masculinidades constrói novas possibilidades de dizer a respeito do masculino, trabalhando no apagamento do sentido (já estabelecido em diversos contextos) de uma masculinidade una e homogênea e construindo um passado onde a masculinidade era apenas interpretada dessa forma, negando a história, à medida que apaga o conflito entre simbolizações de uma masculinidade padrão e de outras formas do masculino já-ditas.

Efetivamente, o grande paradoxo de um discurso que se diz “fundacional” é que ele se inscreve na história, negando-a. Dito de outra maneira, o caráter “fundacional” de um discurso não é mais do que o efeito de sentido produzido pela transmutação da dimensão temporal do acontecer histórico em mera representação do tempo, sob a forma de um relato ou narração histórica (Zoppi-Fontana, 2003, p. 133).

Nessa ilusão da produção de um corte ou ruptura feita pelo discurso fundacional das masculinidades, acreditamos que os discursos do movimento de gays, lésbicas e seus desdobramentos; os discursos da diversidade sexual; o surgimento do metrossexual na década de 2000, ao abordarem novas/outras possibilidades de construção do masculino em relação

à considerada construção hegemônica, possibilitaram o dizer a respeito das masculinidades. Em outras palavras, algo que já havia sido dito, em outro lugar, em outra circunstância, a respeito do assunto, é recuperado pelo discurso fundacional das masculinidades. Nesse processo de instalação de sentidos, ou seja, nesse acontecimento, isso que já havia sido dito, mas é recortado da memória e retomado nesse discurso fundacional, constitui-se como o seu passado também. E esse passado é construído como uma parte importante da gênese do discurso das masculinidades, ao lado das contribuições do feminismo, que já questionava a construção de uma masculinidade hegemônica e os efeitos.

Nesse sentido, a designação masculinidades evidencia, ou procura tornar evidente, uma “nova” realidade, a de compreender o masculino em sua diversidade. Assim, acreditamos que um dos mais importantes efeitos dos estudos das masculinidades foi o de organizar e “contemporaneizar” sentidos de um saber que pluraliza o masculino, através de um processo de designação das masculinidades. Aliás, o significante masculinidades funciona como um significante mestre no discurso das masculinidades. A organização de sentidos a que nos referimos ocorre principalmente pela historicização do vocábulo “masculinidades”, no plural.

O emprego e permanência desse termo na memória discursiva contribuem de forma decisiva para atar sentidos em um mesmo conjunto, o da realidade de construção, abordagem e/ou exploração de formas do masculino, ou seja, do discurso das masculinidades. Isso significa que a memória passou a dispor de um léxico que remete diretamente à realidade que estamos abordando, como se tivesse um dispositivo que fizesse isso explicitamente.

Reprodução do equívoco

Outro equívoco do discurso das masculinidades no processo de institucionalização das masculinidades no Brasil é a afirmação da existência de uma masculinidade hegemônica, mesmo questionando a masculinidade como algo unitário. Para Connell e Messerschmidt, autores com forte influência sobre os estudos das masculinidades no Brasil, principalmente nas décadas de 1990 e 2000:

A masculinidade hegemônica se distinguiu de outras masculinidades, especialmente das masculinidades subordinadas. A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens (Connell; Messerschmid, 2013, p. 5).

Assim, entende-se como masculinidade hegemônica “uma” norma, adotada por uma minoria dos homens, que orienta uma construção de masculinidade que tanto subordina outras masculinidades quanto subordina mulheres. O problema é que, em termos de construção de sentido, uma norma nunca é unívoca, atemporal e sem opacidade.

Na perspectiva da masculinidade hegemônica, há um grupo minoritário de homens que historicamente domina por meio de processos ideológicos e de outras relações de poder. Tais homens dominadores são, tradicionalmente, brancos, heterossexuais e de bom (ou excelente) poder aquisitivo. A questão é que as relações de dominação estão diretamente relacionadas aos contextos e às estratégias ideológicas e de poder em que funcionam. Desse modo, os homens dominadores não seriam sempre os de um mesmo grupo em todos os contextos situacionais, nem as posições de sujeito seriam sempre as mesmas, embora o contexto histórico produza uma imagem específica de homem dominador, a qual é relacionada à masculinidade hegemônica e, conseqüentemente, produz efeitos de sentido.

Além disso, os chamados “homens dominadores” também são “assujeitados”, embora sejam com nuances diferentes das formas de “assujeitamento” de outros, ao mesmo sistema de opressão, que inclusive os oprime também, porque os orienta com rigidez a um tipo de trabalho cuja finalidade é produzir lucros para ser bem-sucedido. Também há uma sobrecarga de exigências para manterem-se no poder, em suas diversas instâncias.

A questão para a qual chamamos atenção agora é o processo ideológico de dissimulação da opressão que o próprio dominador vivencia. Um dos motivos para que isto ocorra é o fato da dominação exercer um efeito de alta valorização do “eu” dominador, a ponto de apagar traços da posição de objeto que este sujeito pode ocupar.

Por tudo isso, no mundo contemporâneo as posições de sujeito consideradas “dominadas” – e são muitas – buscam ressignificação, a fim de serem construídos sentidos positivos sobre si mesmas e, conseqüentemente, buscam legitimação da sociedade. Enquanto

isso, os “dominadores” reclamam de algo que ainda não sabem exatamente o que é, ou não querem nomeá-lo: a opressão do sistema que, ao colocá-los no poder, apagam a informação de quem ou do que realmente manda e tem poder.

CONCLUSÃO

Acreditamos que o discurso das masculinidades apenas se tornou possível porque ele aconteceu em uma época marcada pela ideologia do multiculturalismo, ou seja, uma ideologia que sustenta práticas diversas de “pluralidade de identidades”, já que se interessa na colonização das “identidades fragmentadas”.

O multiculturalismo é a ideologia do capitalismo global (Žizek, 2005), o que nos faz supor que esse discurso é típico das sociedades consideradas ocidentais. Assim, não seriam todas as sociedades contemporâneas que conheceriam uma realidade em que o masculino é interpretado como algo plural.

É interessante observar que a ideologia do multiculturalismo é uma ideologia dos países ricos que se espalha para todo o mundo ocidentalizado. É interessante observar também que o discurso das masculinidades e suas práticas, incluindo o seu presente, passado e sua futuridade, acontecem primeiro em países como Estados Unidos da América e Inglaterra, para depois se disseminarem pelo mundo ocidentalizado. Assim, parece que há algo de imperialista na difusão do discurso das masculinidades pelo mundo. Esse é um tema que merece ser mais investigado.

Um outro tema que também merece ser mais investigado é o funcionamento da masculinidade considerada tradicional e hegemônica no discurso das masculinidades, principalmente a partir da segunda metade da década de 2010, em que uma onda conservadora invade o mundo e começa a ameaçar o multiculturalismo. Essa forma de masculinidade é muito atuante como modelo do masculino no imaginário de nossa sociedade. Assim, caberia pesquisar, de um lado, os possíveis deslocamentos que ela sofreu e, por outro lado, a sua resistência, manutenção e domínio, incluindo a sua penetração nas práticas do discurso das masculinidades que buscam combatê-la.

O debate acerca das masculinidades ainda é muito recente (quatro décadas), o que nos instigou para realizar a pesquisa, mas também nos assustou. Uma das dificuldades de realização da pesquisa foi justamente o fato de ainda não termos o distanciamento, talvez necessário, da história do discurso das masculinidades. Não conseguimos olhar para trás para enxergarmos de longe esse discurso, porque ele está em pleno funcionamento, dissimulando seu efeito de gênese, seu alcance, sua direção.

Desde a década de 2010, no Brasil, os estudos das masculinidades têm ganhado fôlego, principalmente em pesquisas sobre masculinidades negras e masculinidades trans; tais investigações têm priorizado abordagens interseccionais. Também há um grande movimento no Brasil realizando rodas de conversa entre homens, para se discutir questões variadas a respeito das masculinidades; isso tem sido uma iniciativa tanto do setor público, por meio de políticas públicas, quanto do setor privado. A publicidade também tem incorporado a questão das masculinidades e veiculado outras possibilidades de ser homem, de ser pai, em relação aos modelos masculinos considerados tradicionais.

Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir para o debate sobre a questão do masculino no mundo contemporâneo, e principalmente no nosso país. Também esperamos contribuir com a história dos discursos, à medida que tentamos fazer história de outra forma, ou seja, a partir da perspectiva discursiva.

REFERÊNCIAS

CECCHETTO, Fátima Regina. *Violência e estilos de masculinidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV 2004.

CONNELL, Raewyn W; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Rev. Estud. Fem.* Florianópolis, vol. 21, n. 1, jan./abr. 2013.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento*: um estudo enunciativo da designação. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas*: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

OLIVEIRA, Fabio Araujo. *Historicização e institucionalização das masculinidades no Brasil*. 2015. 246 p. Tese (doutorado – Programa de Pós-graduação em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 5ª. ed. Campinas: Pontes, 2003a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). *Discurso Fundador*. 3ª ed. Campinas: Pontes, 2003b.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise. e HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani et al. 3ª. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

QUER SER UM DÂNDI? *Mundo Oi*. 2009. Disponível em: http://mundooi2.oi.com.br/materia_revista_68/89929_Quer_ser_um_dandi_.html. Acesso em: 29 dez. 2019.

SCHPUN, Mônica R. (Org.). *Masculinidades*. São Paulo: Boitempo Editorial; Santa Cruz do Sul, Edunisc, 2004.

ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. G. Sonhando a Pátria: os fundamentos de repetidas fundações. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). *Discurso Fundador*. 3ª ed. Campinas: Pontes, 2003.

ŽIŽEK, Slavoj. Multiculturalismo, ou a lógica cultural do capitalismo multinacional. In: DUNKER, Christian e PRADO, José Luiz A. (Orgs). *Žizek crítico: política e psicanálise na era do multiculturalismo*. São Paulo: Hacker Editores, 2005.

Recebido em: 24/06/2024

Aceito em: 16/12/2025

Fabio Araujo Oliveira: Professor Adjunto B de Língua Portuguesa e Linguística da UNEB, no DCH V, atuando no curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa e no Programa de Pós-graduação em Tecnologias das Linguagens (PPGTEL). Possui Licenciatura Plena em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB (1995), Mestrado em Letras/Linguística Aplicada pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2003), Doutorado em Linguística/Análise do Discurso pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP (2015) e Pós-doutorado em Linguística/Análise do Discurso pela Unicamp (2019).

O *ethos* na poesia feminina de Ada Macaggi

The feminine ethos in Ada Macaggi's poetry

Juliana Regina Pretto

Instituto Federal do Paraná (IFPR)

juliana.pretto@ifpr.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-9343-5497>

RESUMO

Este artigo analisa o discurso literário da poetisa parnanguara Ada Macaggi sob a ótica da Análise do Discurso. Para isso, foram estudados a cenografia e o *ethos* feminino em três poemas da sua obra *Ímpeto*, de 1941. Assim, o principal objetivo deste trabalho foi caracterizar o *ethos* feminino no *corpus* analisado, de forma a perceber os sentidos que tal *ethos* produz nos poemas. Também se espera contribuir para a difusão e o conhecimento da produção literária de Ada Macaggi, bem como evidenciar a importância de estudos envolvendo Análise do Discurso e *corpora* compostos por textos literários para o conhecimento mais amplo da obra de um autor. Como conclusão, os resultados mostram um *ethos* feminino em busca do seu lugar no mundo, do seu direito de viver a vida, o amor e a sensualidade, evidenciado por uma cenografia de tom intimista, apaixonado e sensual.

Palavras-chave: Análise do Discurso; discurso literário; cena de enunciação.

ABSTRACT

This paper analyzes the literary discourse of the parnanguara poet Ada Macaggi from the perspective of Discourse Analysis. To this purpose, the scenography and feminine *ethos* in three poems from her 1941 work *Ímpeto* were studied. Thus, the main objective of this work was to characterize the feminine *ethos* in the analyzed *corpus* in order to understand the meanings that such *ethos* produces in the poems. It also aims to contribute to the dissemination and knowledge of Ada Macaggi's literary production, as well as to highlight the importance of studies involving Discourse Analysis and *corpora* composed of literary texts for a broader understanding of an author's work. In conclusion, the results show a feminine *ethos* in search of its place in the world, its right to live life, love, and sensuality, evidenced by an intimate, passionate, and sensual setting.

Keywords: Discourse Analysis; literary discourse; enunciation scene.

INTRODUÇÃO

De acordo com dados do Centro de Documentação de Literatura de Autoria Feminina Paranaense, da Universidade Estadual de Maringá, Ada Macaggi Bruno Lobo nasceu em Paranaguá em 1906 e faleceu aos 41 anos, em 1947, no Rio de Janeiro. Diplomou-se na Escola Normal Secundária de Curitiba em 1924, lecionando em Jacarezinho, Antonina e Paranaguá. Colaborou com crônicas, contos e poemas em vários jornais do Paraná e do Rio de Janeiro, e recebeu prêmio de menção honrosa da Academia Brasileira de Letras pelo livro de poesia *Ímpeto*, de 1941, além de um prêmio por seu livro de contos intitulado *Taça*, de 1933. Publicou também as obras *Vozes efêmeras* (poesia) em 1927; *Arco-íris* (romance) em 1947; *Êxtase* (poesia) em 1947; *Sangue Rico* (poesia e contos) em 1947. Segundo Döll (2012), a escritora também fazia recitais de piano, violão e declamação de poemas em Curitiba, Florianópolis (onde teria residido por curto período), no Rio de Janeiro e até mesmo em Paris, quando acompanhou o marido numa série de conferências que ele ministrou.

Segundo o texto de apresentação da edição de seleção de poemas da obra *Ímpeto* (Macaggi, 1995), publicado pela Fundação Cultural de Curitiba (FCC) de forma artesanal, Ada Macaggi participou do movimento modernista em Curitiba em 1927, quando promoveu suas ideias em conferência no Clube Curitibano juntamente a outros literatos paranaenses da época. Sobre isso, Döll (2012) também menciona que, nesse ano, a poetisa “posicionou-se ao lado de Jurandir Manfredini, na polêmica conferência ‘Renovação ou Morte’, (...) com o objetivo de exaltar a corrente Modernista.” (Döll, 2012, p. 3b). Ainda de acordo com Macaggi (1995), a obra *Ímpeto* foi cancelada por Anita Malfatti, que criou uma ilustração para cada poema do livro, o que mostra como era grande o prestígio de que gozava Ada Macaggi nos meios literários da cidade do Rio de Janeiro, onde passou a viver a partir de 1931. Ainda de acordo com essa publicação da FCC, “Ada Macaggi é uma artista singular que merece ser conhecida pela sua contribuição às manifestações modernistas e pela ousadia como se apresentou nos grandes centros, escapando a ter sua produção reduzida ao interesse local” (Macaggi, 1995, n.p). Portanto, como se percebe por essas credenciais, Ada Macaggi foi uma escritora que incorporou à sua obra os ideais modernistas, destacando-se no meio literário.

No entanto, se por um lado não teve sua produção literária reduzida ao interesse local, do Paraná, por outro lado seu nome e sua obra praticamente caíram no esquecimento – até mesmo na sua região. Dentre as obras da autora, foi possível ter acesso a apenas três: *Vozes efêmeras*, *Ímpeto* e *Taça*; foram feitas buscas na Biblioteca Pública do Paraná (por meio do Sistema Pergamum), no Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá (mediante consulta local), na Biblioteca Nacional (via Sistema Hemeroteca) e em sebos do país a partir da plataforma Estante Virtual. Como faleceu há mais de 70 anos, sua obra já é de domínio público, mas nenhum de seus livros foi encontrado no Portal Domínio Público. Em pesquisas na Plataforma Scielo, tampouco foram encontrados artigos científicos que se dedicassem ao estudo de seus textos literários. Devido a essa invisibilidade da poetisa parnanguara e de sua obra, este artigo pretende contribuir para a difusão e o conhecimento da produção literária de Ada Macaggi. A despeito de sua curta vida não lhe ter proporcionado mais tempo de desenvolver o seu trabalho e de constituir uma obra mais robusta, defende-se que ela merece ser reconhecida até mesmo devido à sua contribuição ao movimento modernista no Paraná.

Os poemas analisados neste artigo fazem parte da obra *Ímpeto*, que, dentre aquelas a que se teve acesso, foi o seu livro de poesia mais destacado, o qual já incorpora claramente os ideais modernistas. Este artigo analisa os poemas da escritora parnanguara com o objetivo de refletir sobre a constituição do *ethos* feminino nesses textos. Assim, o objetivo principal é analisar, sob a ótica da Análise do Discurso, o discurso literário da poetisa num *corpus* composto por três poemas para estabelecer a cenografia presente no seu discurso literário e o *ethos* discursivo feminino que o eu poético projeta.

ETHOS, DISCURSO LITERÁRIO E O CORPUS

A noção de *ethos* discursivo evoluiu a partir dos estudos de Aristóteles, que o entendia como um dos modos de persuasão do orador. Segundo Eggs (2016), o filósofo grego, em sua *Retórica*, considera o *ethos* a mais importante das três provas produzidas pelo discurso (*logos*, *ethos* e *pathos*) e, diferentemente de outros filósofos retóricos, entende o *ethos* como um aspecto que contribui para a persuasão. O *ethos* está ligado à honestidade, então “o orador

que mostra em seu discurso um caráter honesto parecerá mais digno de crédito aos olhos de seu auditório” (Eggs, 2016, p. 29).

Conforme Eggs (2016), Aristóteles relaciona dois sentidos ao *ethos*: “um de sentido moral, e fundado na *epieikeia*, engloba atitudes e virtudes como honestidade, benevolência ou equidade; outro, de sentido neutro ou objetivo de héxis, reúne termos como hábitos, modos e costumes” (Eggs, 2016, p. 30). Eggs (2016) mostra que esses dois sentidos não se excluem, sendo a sua combinação o que possibilita o convencimento pelo discurso.

De acordo com Maingueneau (2004), na obra *Retórica*, Aristóteles apresenta uma *techné* que pretende analisar o que é persuasivo não para um ou outro indivíduo particularmente, mas sim para tipos de indivíduos (Maingueneau, 2004, p. 266). A prova pelo *ethos* relaciona-se a “causar uma boa impressão por meio do modo como se constrói o discurso, em dar de si uma imagem capaz de convencer o auditório ao ganhar sua confiança” (Maingueneau, 2004, p. 267).

Assim, o destinatário tem que atribuir determinadas características à instância que é fonte do evento enunciativo, pois é pelo caráter (*ethos*) que se persuade, no caso de o discurso se organizar de forma a tornar o orador digno de confiança, ou seja, “confiamos de fato de modo mais imediato e intenso em homens de bem, no tocante a todos os assuntos em geral, e completamente no tocante a questões que, não admitindo nenhum grau de certeza, deixam margem a dúvidas” (Maingueneau, 2004, p. 267). Com o fim de atribuir tal imagem positiva de si, o orador pode utilizar de três qualidades fundamentais: a *phronesis* (prudência), a *arete* (virtude) e a *eunoia* (benevolência) (Maingueneau, 2004, p. 267).

Para Maingueneau (2004), o *ethos* retórico relaciona-se à própria enunciação e não a um conhecimento extradiscursivo a respeito do locutor, pois a confiança que transmite deve ser efeito do discurso, e não a uma imagem prévia do locutor. A eficácia do *ethos* relaciona-se, assim, com o fato de ele envolver de algum modo a enunciação sem ser explicitado no enunciado. (Maingueneau, 2004, p. 268).

Em outras palavras, o *ethos* é eficaz na medida em que envolve de alguma forma a enunciação, mas de forma implícita, devendo ser algo inferido pelo enunciado. O autor francês afirma ainda que, mesmo estando ligado ao locutor “na medida em que este se acha na origem da enunciação, é a partir de dentro que o *ethos* caracteriza esse locutor” (Maingueneau, 2004, p.

268). O destinatário confere ao locutor inscrito no mundo extradiscursivo características intradiscursivas, pois “estão associadas a um modo de dizer”, embora tais características não sejam estritamente intradiscursivas, tendo-se em vista na elaboração do *ethos* podem entrar em jogo também dados exteriores ao discurso, como gestos, roupas (Maingueneau, 2004, p. 268).

Maingueneau (2004) assume algumas bases da Retórica de Aristóteles:

- o *ethos* é uma noção discursiva, sendo construído por meio do discurso e não “uma ‘imagem’ do locutor exterior à fala”;
- o *ethos* relaciona-se intrinsecamente a um processo interativo de influência sobre o outro;
- o *ethos* é um conceito intrinsecamente híbrido (sociodiscursivo), “um comportamento socialmente avaliado que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, ela mesma integrada a uma dada conjuntura sócio-histórica.” (Maingueneau, 2004, p. 269)

Dito de outro modo, Maingueneau (2004) define o *ethos* discursivo como foco dos seus estudos entendendo que o locutor influencia o destinatário com seu discurso, mas também se deixa influenciar pelo destinatário conforme cria determinada imagem com o fim de persuadir esse destinatário. Além disso, estando associado a uma conjuntura social, histórica, cultural, o *ethos* deve submeter-se a um comportamento socialmente avaliado para cumprir com seu papel de persuadir dentro da situação de comunicação específica em que se insere. Desse modo, o teórico francês situa a noção de *ethos* dentro da Análise do Discurso, mas sem alterar seus princípios básicos.

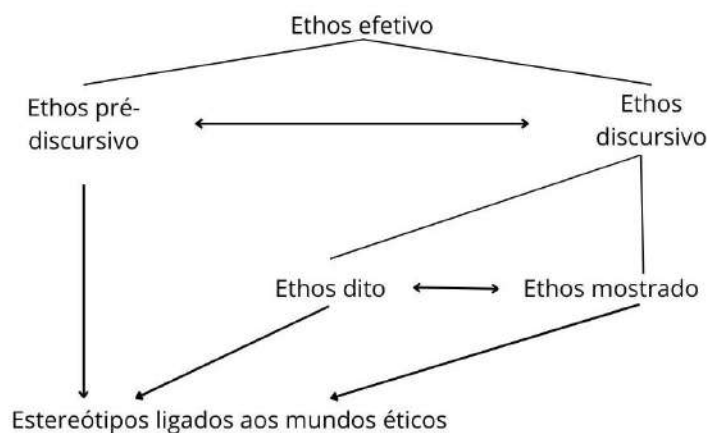
Ligado ao ato de enunciação, o *ethos* não ignora o fato de o público construir também representações do *ethos* do enunciador antes mesmo de ele falar. Esse, Maingueneau (2004) chama de *ethos* pré-discursivo; apresentando uma distinção entre o *ethos* do público e o do discurso:

deve levar em conta a diversidade de tipos, de gêneros do discurso e de posicionamentos, não podendo ter pertinência em algum plano absoluto. De qualquer modo, mesmo que o destinatário nada saiba antes do *ethos* do locutor, o simples fato de um texto estar ligado a um dado gênero do discurso ou a um certo posicionamento ideológico induz expectativas no tocante ao *ethos*. (Maingueneau, 2004, p. 270)

O autor entende que há tipos de discurso ou circunstâncias para os quais o destinatário não possui representações prévias do *ethos* do locutor, dando o exemplo de quando se começa a ler o romance de um autor desconhecido, embora no caso da literatura o escritor seja uma personalidade pública e, ainda que se recuse a se apresentar, isso já indica algo relativo ao seu *ethos* (Maingueneau, 2004, p. 270).

Para Maingueneau (2004), o *ethos* de um discurso é resultante de uma interação de vários fatores: o *ethos* pré-discursivo, o *ethos* discursivo (*ethos* mostrado) e em partes do texto em que o enunciador evoca sua própria enunciação (*ethos* dito). A distinção entre *ethos* dito e *ethos* mostrado se localiza nas extremidades de uma linha contínua devido a ser impossível estabelecer uma fronteira nítida entre o “dito” “sugerido” e o “mostrado”. O *ethos* efetivo, construído por um certo destinatário, resulta da interação dessas diversas instâncias, cujo respectivo peso se diferencia conforme os gêneros do discurso (Maingueneau, 2004, p. 270). A imagem seguinte ilustra a constituição do *ethos* efetivo a partir da relação entre *ethos* pré-discursivo e discursivo, este sendo constituído por *ethos* dito e mostrado.

Figura 1 – Relação entre o *ethos* pré-discursivo e o *ethos* discursivo



Fonte: Maingueneau, 2004, p. 270.

Portanto, ocorre uma interação entre *ethos* pré-discursivo e discursivo, porque o primeiro pode contribuir para a constituição do segundo, mas o segundo também tem condições de reconstituir ou redefinir o primeiro. Podendo então dar uma conformação diferente ao *ethos* pré-

discursivo a partir do *ethos* discursivo, seja pelo *ethos* mostrado, implícito, a ser inferido por meio do discurso, seja pelo *ethos* dito, em que o locutor evoca a si mesmo. Tanto a imagem construída no *ethos* pré-discursivo e no discursivo está relacionada aos estereótipos ligados aos mundos éticos, que são modelos culturalmente compartilhados.

Os estudos da Pragmática e da Análise do Discurso reelaboram a noção aristotélica para o estudo da representação do locutor, o qual se nota não somente pelo que enuncia, mas também pela imagem que projeta de si e pelo seu estilo. Segundo Amossy (2016), tomar a palavra tem como implicação a construção de uma imagem de si, pois

Seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. Assim, deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si. Que a maneira de dizer induz a uma imagem que facilita, ou mesmo condiciona a boa realização do projeto, é algo que ninguém pode ignorar sem arcar com as consequências. (Amossy, 2016, p. 9).

Dessa forma, desejando ou não, o locutor, ao tomar a palavra, falar ou escrever, faz uma apresentação de si mesmo, ou seja, constrói uma imagem do locutor do texto; tal imagem forma-se a partir de elementos linguísticos, conhecimentos e crenças do locutor. Para Amossy (2016), a Pragmática e a Análise do Discurso vão ao encontro da Retórica Aristotélica, mas se distingue dela por privilegiar o enunciado, a força da palavra, por procurar entender a eficácia do discurso e por descrever usos verbais e modalidades de interação (Amossy, 2016, p. 9-10).

Maingueneau (2016), ao longo de seus trabalhos acadêmicos, reelabora a noção de *ethos* na Pragmática e na Análise do Discurso, defendendo que tal noção permite refletir sobre a adesão de sujeitos a uma certa posição discursiva. Assim, reformula a noção de *ethos* a partir da Análise do Discurso, propondo que qualquer discurso escrito “possui uma vocalidade específica que permite relacioná-lo a uma fonte enunciativa, por meio de um tom que indica quem disse” (Maingueneau, 2016, p. 72). Essa vocalidade determina o corpo do enunciador, e na leitura emerge uma origem enunciativa, uma instância subjetiva que exerce o papel de fiador. O leitor constrói a figura do fiador baseando-se em indícios textuais; o fiador, assim, se reveste de uma corporalidade, a qual tem relação com uma compleição corporal e também com uma forma de vestir-se e de mover-se no espaço social. O caráter e a corporalidade do fiador se apoiam num

conjunto de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas, de estereótipos nos quais a enunciação se baseia, contribuindo para reforçá-los ou transformá-los (Maingueneau, 2016, p. 72). A qualidade do *ethos* corresponde à figura desse fiador, e é por meio do próprio enunciado que o fiador legitima sua maneira de dizer (Maingueneau, 2016, p. 73).

Conforme Maingueneau (2016), o enunciador está dentro de “um quadro profundamente interativo”, se inscreve numa certa configuração cultural e “implica papéis, lugares e momentos de enunciação legítimos, um suporte material e um modo de circulação para o enunciado” (Maingueneau, 2016, p. 75). O *ethos* integra a cena de enunciação, e o discurso pressupõe tal cena para constituir-se como um enunciado; este, por sua vez, precisa validar essa cena pela sua própria enunciação (Maingueneau, 2016, p. 75).

A cena de enunciação compõe-se por: 1) cena englobante, que corresponde ao tipo de discurso, conferindo ao discurso seu estatuto pragmático (discurso literário, religioso etc.); 2) cena genérica, que se associa a um gênero do discurso, a uma instituição discursiva (o editorial, o guia turístico etc.); 3) cenografia, que não é própria de um gênero, mas sim “construída pelo próprio texto: um sermão pode ser enunciado por meio de uma cenografia professoral, profética etc.” (Maingueneau, 2016, p. 75).

Maingueneau (2017) esclarece que a cena englobante corresponde ao tipo de discurso, que é resultante do recorte de um setor de atividade social que engloba uma rede de gêneros do discurso. A cena genérica envolve a realidade tangível e imediata, os gêneros do discurso, aos quais se associam finalidades, papéis para os parceiros, lugares, modo de inscrição na temporalidade, suporte, composição e uso específico de recursos linguísticos. No entanto, para dar conta da singularidade de um texto, a cena genérica apenas não basta, é preciso construir a base para a encenação da enunciação, a cenografia.

Todo enunciado literário vincula-se a uma cena englobante literária a respeito da qual se sabe, por exemplo, que o autor pode usar um pseudônimo, e que propõe um estado de coisas fictício (Maingueneau, 2004, p. 250); a cena genérica se refere aos gêneros literários (romance, conto, poema...). No discurso literário é comum que “o leitor ou ouvinte não veja por meio de uma cena englobante, mas antes de uma cenografia”. O autor exemplifica isso dizendo que um texto pertencente a uma cena genérica romanesca pode ser enunciado pela cenografia do diário

íntimo, da carta, do relato de viagem, de uma conversa etc. (Maingueneau, 2004, p. 251). Completa explicando que, em todos esses casos,

a cena na qual o leitor vê atribuído a si um lugar é uma cena narrativa construída pelo texto, uma ‘cenografia’. O leitor se vê, assim, apanhado numa espécie de armadilha, porque o texto lhe chega em primeiro lugar por meio de sua cenografia, não de sua cena englobante e de sua cena genérica, relegadas ao segundo plano, mas que na verdade constituem o quadro dessa enunciação. (Maingueneau, 2004, p. 251)

Assim sendo, fica claro que no discurso literário é pela cenografia que o leitor adere ao discurso, mas a cena englobante e a cena genérica funcionam como o quadro da enunciação, uma base sobre a qual se desenrola a cenografia. Tanto cena englobante quanto cena genérica são elementos mais abrangentes, ou seja, a cena englobante literária e sua cena genérica se circunscrevem a determinados gêneros de texto do âmbito literário. Já a cenografia apresenta múltiplas possibilidades por ser mais ampla e poder agregar uma infinidade de tons.

Por isso, Maingueneau (2016) separa os gêneros do discurso em dois extremos: de um lado, aqueles que não admitem uma cenografia variada (gêneros mais tipificados como a lista telefônica, por exemplo) e de outro lado, os gêneros que exigem a escolha de uma cenografia e, como exemplo, menciona o fato de um candidato poder se apresentar como um executivo, um tecnocrata, um operário etc., ou seja, a partir de diferentes lugares, dependendo do seu público (Maingueneau, 2016, p. 76). Numa cenografia, o enunciador (fiador), e a figura correlativa do coenunciador se associam a uma cronografia (um momento) e a uma topografia (um lugar) de onde supostamente surge o discurso (Maingueneau, 2016, p. 77).

De acordo com Maingueneau (2004), sob a perspectiva da Análise do Discurso, o *ethos* não se limita a ser uma forma de persuasão, como ocorre na retórica tradicional, porque ele faz parte da cena de enunciação, assim como o vocabulário e outros modos de difusão que o enunciado implica por sua forma de existir (Maingueneau, 2004, p. 290). Os enunciados despertam a adesão do leitor por meio de “um modo de dizer que é igualmente um modo de ser”, e pela leitura não somente deciframos conteúdos, mas também “participamos do mundo configurado pela enunciação, obtemos acesso a uma identidade de alguma maneira encarnada”;

essa adesão ocorre por intermédio de uma mútua sustentação entre a cena de enunciação, que compõe o *ethos*, e o conteúdo apresentado (Maingueneau, 2004, p. 290).

Assim, para Maingueneau (2020), a noção de *ethos* dá condições de pensar sobre a adesão dos sujeitos ao universo configurado pelo locutor. Refletindo sobre isso, o autor francês propõe o termo “incorporação” para nomear o processo pelo qual o destinatário apreende esse *ethos*. Essa incorporação pode ocorrer em três planos: 1) a enunciação da obra atribui uma corporalidade ao fiador; 2) o destinatário incorpora um conjunto de esquemas correspondentes a uma forma específica de se relacionar com o mundo; 3) essas duas primeiras incorporações possibilitam “a constituição de um corpo, da comunidade imaginária daqueles que aderem ao mesmo discurso” (Maingueneau, 2020, p. 14-15). Assim, o poder de adesão do destinatário ao discurso, isto é, sua incorporação por parte do destinatário, resulta da identificação com a corporalidade do fiador, mas implica valores e representações circunscritas historicamente a um lugar, pois

Esse processo vai além de uma simples identificação com um enunciador fiador, ela implica um *mundo ético*, do qual o fiador é parte integrante e ao qual ele dá acesso. Esse “mundo ético”, ativado por meio da leitura, é uma constelação de representações agregadora de certo número de situações estereotipadas associadas a comportamentos. (Maingueneau, 2020, p. 15)

Segundo Maingueneau (2004), ainda sobre essa questão da adesão do destinatário do texto ao ponto de vista exercido por um discurso, esse processo é particularmente evidente nos discursos publicitário, filosófico, político e literário (Maingueneau, 2004, p. 271). No caso do discurso literário, sua eficácia consiste em exatamente despertar a adesão, pois suas ideias remetem a uma forma de dizer que remetem, por sua vez, a um modo de ser, “ao imaginário de uma vivência”. O dito é assegurado mediante a identificação do leitor com “um corpo em movimento, corpo esse apreendido no seu ambiente social”. (Maingueneau, 2004, p. 273) Em outras palavras, o discurso literário será eficaz se houver essa identificação do leitor/coenunciador, a qual ocorrerá por representar algo de sua realidade, do seu ambiente social, do seu mundo.

Maingueneau (2017) destaca que a Análise do Discurso não estuda textos, a menos que sejam convertidos em *corpus*, sendo essencial a diferença entre texto e *corpus*, pois os analistas do discurso não estudam obras, mas sim *corpora*, reunindo os materiais que acreditam ser necessários para responder determinados questionamentos (Maingueneau, 2017, p. 39-40). Portanto, afastam-se “do modelo de leitura empática, do ‘contato vivo’ com um texto concreto, que seria rico de um sentido inesgotável.” (Maingueneau, 2017, p. 40). Segundo Maingueneau (2017), é possível constituir um *corpus* por um agrupamento mais ou menos amplo de textos ou de trechos de textos ou até mesmo por um único texto (Maingueneau, 2017, p. 40). Essas considerações são importantes para esclarecer que neste trabalho não se analisaram os poemas num “modelo de leitura empática”, mas sim como *corpus* do estudo em questão. Nosso *corpus* constitui-se de três poemas: *Êxtase*, *Alegria da chuva* e *Encantamento*.

O ETHOS FEMININO DE ADA MACAGGI

O livro *Ímpeto*, do qual faz parte o *corpus* deste trabalho, divide-se em três partes. A primeira, *Alegria de viver*, reúne onze poemas sob um tom intimista de um eu lírico que observa a realidade por meio da ótica de seu mundo interior, um eu poético de mulher simples e apaixonada pela vida que, ao mesmo tempo, reflete sobre a sua própria condição. A segunda parte do livro, *Amor*, traz vinte poemas de amor que Ada Macaggi dedicou a seu marido. Os poemas trazem um eu poético de mulher apaixonada, num amor delicado, e em alguns ressoa um tom de amor sensual. Esse eu poético de mulher apaixonada vem, ao mesmo tempo, com a contemplação do mundo à sua volta, em interação especialmente com a natureza. A terceira parte, *Galeria de quadros*, traz nove poemas descritivos, relacionados à contemplação da natureza, sendo muito usado o recurso da personificação. De maneira geral, prevalece um tom intimista, contemplativo e reflexivo ao longo de toda a obra.

Como já mencionado, o *ethos* integra uma determinada cena de enunciação. No *corpus*, a cena de enunciação é o discurso literário, e a cena genérica corresponde ao gênero poema, traduzido na sua finalidade de transmitir emoções, na sua composição em versos e nos recursos linguísticos próprios do poema (recursos de ritmo, de construção e de imagem). O *corpus* é composto por poemas pertencentes à poesia modernista do início desse movimento literário que

revolucionou a poesia. Assim, temos poemas curtos, em sua maioria, bem como versos livres e brancos, e em geral, disposição curta dos versos. Embora abra mão dos recursos rítmicos da poesia tradicional, como é característico da primeira fase do Modernismo, nos versos usam-se outros recursos sonoros, como aliterações, e recursos de imagem, como metáforas, comparações e personificações. Já a cenografia se traduz pelo caráter, corporalidade e tom dado ao texto por meio dos elementos linguísticos e pelos recursos poéticos, o que ficará mais claro com a análise dos textos a seguir.

O poema *Êxtase* compõe a primeira parte do livro, intitulada *Alegria de viver*.

Êxtase

Êxtase emocional de ser mulher!
Oh! Êxtase de ver a grandeza total
do Universo,
de escutar o concerto esplêndido dos Astros;
de sentir o perfume intenso da Beleza;
de provar o agri-doce e esquisito
sabor do Destino;
de apalpar, comovida, as formas do Infinito...
Ah! Êxtase triunfal dos meus cinco sentidos!
Maravilhoso êxtase dos vícios!
De beber emoções até a embriaguez;
de jogar, displicente, a própria Vida
no voraz pano-verde da Vida;
e de fumar ventura e dor e glória e fantasia...

Êxtase delicioso dos crimes!
Êxtase de matar o próprio coração
à força de querer dominar o seu ritmo;
de roubar sensações à Sensação...
de caluniar a própria sede de harmonia...
... êxtase divinal de ser artista!

Êxtase profundo
de ter vícios,
de ser criminosa,
só por ti, minha grande e imortal
ambição de Beleza! (Macaggi, 1941, p. 31)

No poema acima, a primeira estrofe começa com o eu lírico expondo o seu estado emocional diante da própria feminilidade, como quem se encontra transportado para fora de si e do mundo sensível, por efeito de uma exaltação dos sentimentos. Percebe-se esse êxtase como uma experiência que transcende o feminino, pois se trata de uma experiência humana, de estar

no mundo e percebê-lo, ou seja, vivenciar a grandeza do universo, ver os astros e a beleza, deparar-se com o seu destino e com o infinito, ter seus cinco sentidos, suas fantasias, emoções. Na segunda estrofe, nota-se que o crime de que fala o eu lírico é auto infringido ao se querer “matar o próprio coração” para dominá-lo. O afã de “roubar sensações à Sensação” denuncia a necessidade de sentir, experimentar sensações e ao “caluniar a própria sede de harmonia” abdica da própria harmonia em nome desse êxtase de viver e ser artista. Na terceira e última estrofe, esclarece, afinal, que seu êxtase de viver é guiado pela “ambição de Beleza”. Como se percebe pelas estrofes anteriores, esse desejo de beleza não se circunscreve a um aspecto limitado da realidade, mas ao mundo ao seu redor, à beleza da vida, e esse eu lírico feminino está fadado, como artista, a essa busca pela beleza.

O tom do poema *Êxtase* é bastante intimista. Basicamente, o que o eu lírico deseja é ser livre para viver a vida e provar de tudo que for possível. No entanto, nesta época a condição feminina impedia a mulher de ser livre para viver a própria vida por não ter ainda tantos direitos e por estar inevitavelmente atrelada ao patriarcado. O *ethos* feminino se impõe nesse poema reconhecendo o direito da mulher de sentir e viver. Ao transcender o feminino e tratar da experiência humana, iguala-se a todos os seres humanos, homens ou mulheres, no seu direito de viver e ser artista. Observem-se as palavras em caixa alta (Universo, Astros, Beleza, Destino, Infinito, Vida e Sensação). O destaque desses termos, reconhecido pelo uso da caixa alta, indica a valorização das questões universais.

O poema a seguir, *Alegria da chuva*, compõe a segunda parte do livro *Ímpeto*, intitulada *Amor*.

Alegria da chuva

Alegria, alegria da chuva!
Como é boa esta chuva imprevista
quando se vai de mãos dadas pelos campos
e se tem uma saúde jovem
desafiadora de todas as surpresas!

Os pés se afundam
na relva alagada...
As batedeiras frias
que tombam cantando,
escorrendo na carne da gente...

O brilho das gotas
dançando nas folhas...
O cheiro violento
da terra molhada...

A chuva canta, a chuva brinca, a chuva baila!
A chuva tem risos, tem guizos,
tem contas de prata e brilhantes,
tem fitas, miçangas, feiras
de pedras preciosas!

A chuva tem frêmitos lúbricos,
látegos líquidos,
dedos gelados,
cascatas de beijos,
abraços colantes...

O ciúme que me desperta, de repente,
essa água sensual
a te beijar o rosto...
E o teu ciúme áspero
olhando a seda azul do meu vestido
a me estreitar o corpo, linha a linha,
num abraço encharcado e insistente...

Alegria, alegria da chuva!
... teus beijos têm gosto de argila molhada! (Macaggi, 1941, p. 59)

Alegria da chuva, em sua primeira estrofe, exalta a “chuva imprevista” em companhia de alguém em especial (“Como é boa esta chuva imprevista/ quando se vai de mãos dadas pelos campos”); a chuva inesperada é algo compartilhado com a pessoa amada. Na segunda estrofe, já entra em cena a experiência sensorial da chuva percorrendo o corpo, com os pés se afundando no alagamento e o aguaceiro escorrendo pelo corpo. Na terceira estrofe, a experiência sensorial vai do tato para a visão (“O brilho das gotas”) e para o olfato (o cheiro da terra molhada). Na quarta estrofe, há personificações: a chuva canta, brinca, baila. Além disso, há metáforas para caracterizar a chuva como contas, fitas, miçangas e pedras preciosas, mas a chuva também tem risos, o que a humaniza em mais uma personificação. A chuva canta e tem guizos: mais um sentido ela desperta, a audição. Na quinta estrofe, a chuva tem movimentos luminosos e flagelos líquidos, mas tem também características humanas de carícias e, assim, se mescla com o elemento humano. Na sexta estrofe percebe-se que a sensualidade da chuva está nos personagens humanos, o casal sob a chuva, o qual já fora mencionado na primeira estrofe. O eu poético

feminino sente ciúmes dessa chuva sensual, essa chuva-mulher que beija o seu amado, enquanto ele sente ciúmes da seda azul do vestido que a abraça. Neste ponto nota-se que a chuva é na verdade uma metáfora para a sensualidade feminina. Na última estrofe, um dístico, o eu poético assume que a alegria da chuva envolve o ser amado e seus beijos, dando sequência à experiência sensorial, que se completa nos beijos com sabor de argila molhada.

Alegria da chuva se desenvolve num tom sensual; a chuva coincide com a sensualidade feminina, essa chuva mulher que abre as portas para uma completa experiência sensorial, que começa pelo tato, percorre a visão, o olfato, a audição e, no final, o gosto. Assim, todo o poema está repleto por esse *ethos* feminino sensual que se revela por meio da metáfora da chuva. Tal *ethos*, dessa forma, toca num tema que para muitos ainda hoje é sensível: a sexualidade feminina. Imagine-se que, embora a sensualidade seja abordada de maneira sutil e numa metáfora delicada, à época em que o livro foi escrito isso certamente se caracterizava como um tabu.

O poema *Encantamento* também compõe a segunda parte do livro *Ímpeto*:

Encantamento

Olha que noite fascinante!
Do cadinho da lua
anda o céu derramando prata derretida
por sobre a terra hipnotizada.

Vê como as árvores cochicham!
E este cheiro de aglaia... e este cheiro de folhas...
e na pele da gente este arrepiro estranho
que vem do hálito da brisa
pesado de carícias...
E na boca da gente este gosto de beijos...

Meu amor! Vem sonhar, vem sofrer a volúpia terrível
desta noite crivada de estrelas!
Vem beber todo o amor do universo
que a noite mágica arrastou para os meus olhos
tontos, tontos de luar!

Mas não vens, não estás... Onde estás?
Onde estás?
É a noite que te chama, é o sussurro da aragem,
é a lua lânguida, é o perfume da folhagem!

E sou eu, eu que estou ante este encantamento,
a estender para a noite os meus braços ansiosos,
esmagando o luar nas minhas mãos crispadas! (Macaggi, 1941, p. 75)

No poema *Encantamento*, o eu poético convida a pessoa amada para desfrutar da noite junto de si. A primeira estrofe se resume a descrever a noite e a lua. Na segunda estrofe, o eu poético se refere a elementos da natureza com personificações que trazem tanto sensação de cumplicidade (“as árvores cochicham”) quanto uma certa sensualidade, pois o cheiro das plantas e o “hálito da brisa/ pesado de carícias” evocam o “arrepio estranho”, parecendo suscitar o “gosto de beijos” na boca. Na terceira estrofe, o eu poético convoca a pessoa amada a “sofrer a volúpia terrível/ desta noite crivada de estrelas”. Note-se que a noite, essa “noite mágica”, surge como metáfora para a vida, pois na verdade o convite feito pelo eu lírico é para viver aproveitando o amor. Na quarta estrofe, o eu lírico se questiona sobre a ausência do ser amado, perguntando-se onde estará, e aí se observa que é a noite que o chama, isto é, a própria vida está chamando-lhes para vivê-la. E, assim, desejando a companhia do outro, o eu lírico parece se sentir só, e na última estrofe nota que está mesmo só nesse seu encantamento (“a estender para a noite os meus braços ansiosos”), ou seja, está ansiosa para viver a vida e o amor, mas talvez essa ansiedade seja somente sua.

O tom de *Encantamento* é intimista e apaixonado; na sua ânsia de convidar o amado para viver esse amor, acaba refletindo sobre esse encantamento de viver e amar. Apesar de neste poema não termos nenhum elemento linguístico que nos indique explicitamente uma voz feminina, presume-se que assim o seja, considerando a dedicatória feita por Ada Macaggi ao marido no início desta segunda parte do livro, intitulada *Amor*. Assim, o eu poético carrega algo de confessional, e esse *ethos* feminino de mulher apaixonada, prevalece, portanto, em toda essa parte da obra. Nesse poema, o *ethos* feminino apaixonado e intimista percebe o amor como uma necessidade de experienciar essa “noite mágica” que é a vida.

Conforme mencionado anteriormente, sob a ótica da Análise do discurso, o *ethos* discursivo se relaciona a elementos como tom, caráter e corporalidade; o discurso possui uma vocalidade específica, que se relaciona, por sua vez, a uma fonte enunciativa por meio de determinado tom. Ao determinarmos o tom intimista, apaixonado e sensual dos poemas, conseguimos formar o caráter e dar uma corporalidade ao *ethos*, essa corporalidade de mulher

apaixonada pela vida e pelo próprio amor. Determinando a vocalidade, determina-se também o corpo do enunciador; pela leitura dos poemas vem à tona a origem enunciativa, a figura feminina. Com base nos indícios textuais, os recursos poéticos e lexicais utilizados nos poemas, o leitor consegue construir essa figura do fiador, possuidor de um caráter (traços psicológicos, característica intimista, contemplativa e reflexiva) e de uma corporalidade, que é a forma de se mover no espaço social, ou seja, uma figura feminina que busca o seu direito de viver e amar.

Em outras palavras, nos três poemas analisados neste artigo, por meio dos indícios textuais destacados, construímos a figura do fiador. Seu caráter, notado pelos traços psicológicos que dão o tom intimista, apaixonado e sensual, e sua corporalidade, percebida pela sua posição de mulher num tempo em que esta tinha poucos direitos a desejos e muitas cobranças por submissão e renúncia, deixam sobressair um *ethos* feminino em busca do seu lugar no mundo, do seu direito de desfrutar da vida, do amor e da sexualidade.

No artigo *Ada Macaggi, uma senhora poetisa*, publicado no jornal literário Nicolau, Alice Ruiz faz uma série de considerações sobre o livro *Ímpeto*. Para Ruiz (1988), a poetisa “está sujeita a todas as acusações feitas à poesia feminina”. (Ruiz, 1988, p. 17).

Seu livro *Ímpeto*, de 1941, (...) nos apresenta uma mulher sensual (com alguma timidez), apaixonada pela vida e pela natureza, pondo para fora seus medos, suas inseguranças, suas vaidades e sua força.
É um retrato feminino inconsciente de sua mulheridade.
Mas, como poeta, Ada consegue transmitir contradições altamente esclarecedoras sobre nossa condição, nossa verdade, embora ela só fale de si mesma. (Ruiz, 1988, p. 17)

Ruiz (1988) afirma, ainda, que na segunda parte do livro, Ada Macaggi apresenta a “realização pessoal feminina”, entregando-se nas mãos do homem como “elemento passivo” (Ruiz, 1988, p. 17). Como se percebe, esse *ethos* feminino é flagrante no livro, especialmente na segunda parte dele.

Ao assumir que a escritora transmite contradições sobre a “nossa condição, nossa verdade”, Alice Ruiz demonstra sua adesão ao discurso do *ethos* feminino, pois se inclui como alguém implicada no discurso da poetisa parnaguara. Aliás, além de também discutir os pontos fortes e fracos do livro, o artigo como um todo versa sobre a poesia feminina, destacando a iniciativa da poetisa de tomar a palavra como mulher, trazer à tona essa temática, mesmo que

isso tenha sido feito de forma inconsciente. Tanto que Alice Ruiz termina o artigo lamentando o fato de muitas poetisas com voz própria serem recebidas com indiferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No *corpus* analisado foram destacados recursos linguísticos, especialmente elementos lexicais, presentes no discurso literário de Ada Macaggi com o objetivo de mostrar a presença de um *ethos* feminino e suas características. Nas análises dos poemas foi possível identificar um *ethos* feminino a partir de um tom intimista, apaixonado e sensual, em busca do direito de aproveitar a vida, de ser artista, de amar e de exercer a sua sexualidade. Foi a partir dos elementos linguísticos e da contextualização da escritora em seu momento histórico que pudemos identificar o tom de cada poema e, assim, detectar as características do *ethos* feminino. A partir da cena englobante e da cena genérica (o discurso literário da poesia) emerge um *ethos* feminino que exprime seus sentimentos numa cenografia construída pelo tom intimista, apaixonado e sensual. Levando-se em conta que a poetisa escreveu no início do século XX, sabe-se das dificuldades pelas quais a mulher passava no que concerne a assumir posturas como a vontade de ser artista e de exercer a própria sexualidade.

Por fim, cabe destacar que a noção de *ethos* mostrou-se um arcabouço teórico adequado para a análise do discurso literário que foi *corpus* deste trabalho. Por meio da perspectiva discursiva de Dominique Maingueneau, confirmou-se que a cenografia construída ao longo dos poemas possibilita explicar aspectos relevantes a respeito da sua interpretação de forma a compreender como ocorre a adesão do coenunciador ao discurso feminino do enunciador, a qual se dá pela identificação da sua corporalidade, do caráter e do tom presentes nos poemas. Desvelando o eu poético feminino sob um tom intimista, apaixonado e sensual, foi possível ampliar os sentidos do nosso objeto de análise. Assim, a noção de *ethos* discursivo revelou-se adequada e produtiva para a análise de poemas e para ampliar o conhecimento sobre a obra da autora.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, Ruth. (Org.) *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2016.
- DÖLL, Karine Mathias. *Ada Macaggi, uma biografia*. Diário dos Campos. Ponta Grossa, 2012, 3b.
- EGGS, Ekkehard. *Ethos aristotélico, convicção e pragmática*. In: AMOSSY, Ruth. (Org.) *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2016.
- MACAGGI, Ada; LOBO, Bruno. *Centro de Documentação de Literatura de Autoria Feminina*. Disponível em: <http://sites.uem.br/cedoc-lafep/indice-de-escriptoras/letra-a/ada-macaggi-bruno-lobo>. Acesso em: 28 abr. 2023.
- MACAGGI, Ada. *Ímpeto*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1941.
- MACAGGI, Ada. *Ímpeto: seleção de poemas*. Curitiba: Feira do Poeta, 1995.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso literário*. São Paulo: Contexto 2004.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Ethos, cenografia, incorporação*. In: AMOSSY, Ruth. (Org.) *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2016.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e Análise do Discurso*. São Paulo: Parábola, 2017.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Variações sobre o ethos*. São Paulo: Parábola, 2020.
- RUIZ, Alice. Ada Macaggi, uma senhora poetisa. *Revista Nicolau*. Curitiba, ano 1, n. 9, 1988, p. 17.

Recebido em: 11/07/2024

Aceito em: 15/05/2025

Juliana Regina Pretto: Docente do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Mestrado em Letras com ênfase em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

O Herói Grego nos Games: Velhas e Novas Mitologias

The Greek Hero in Games: Old and New Mythologies

Luciano Aparecido Borges Almeida
Universidade Presbiteriana Mackenzie
lb.lettras@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9449-0554>

RESUMO

A franquia de games *God of war* (GOW) exemplifica o conceito de narrativa transmídia, em que elementos ficcionais se disseminam por diversas mídias, criando uma experiência unificada. Em GOW, cada mídia contribui para o desenvolvimento da história do protagonista, Kratos, cuja base é aculturada pelos mitos gregos e nórdicos, de modo que os mundos apresentados evocam tradições de tribos nórdicas e helênicas. Cada mídia, livro, filme, *game*, narra e é em si um arco narrativo. A análise, portanto, fundamenta-se na intermedialidade, como definido por Elleström (2017) e Clüver (2011), destacando as relações entre mídias distintas. As referências intermidiáticas, segundo Rajewsky (2012), contribuem para a significação total do produto ao evocar ou imitar elementos de outra mídia, sendo essenciais para a constituição do sentido.

Palavras-chave: mitologias grega e nórdica; *game*; narratologia; intermedialidade.

ABSTRACT

The *God of War* (GOW) game franchise exemplifies the concept of transmedia storytelling, in which fictional elements are spread across various media, creating a unified experience. In GOW, each medium contributes to the development of the protagonist's story, Kratos, whose background is steeped in Greek and Norse myths, so that the worlds presented evoke traditions of Nordic and Hellenic tribes. Each medium - book, movie, game - narrates and is, in itself, a narrative arc. The analysis, therefore, is based on intermediality, as defined by Elleström (2017) and Clüver (2011), highlighting the relationships between different media. According to Rajewsky (2012), intermedial references contribute to the overall meaning of the product by evoking or imitating elements from other media and are essential for the construction of meaning.

Keywords: greek and norse mythologies; game; narratology; intermediality.

INTRODUÇÃO

A franquia *God of war*, doravante referenciado apenas como GOW, é uma narrativa transmídia (*transmedia storytelling*) na qual elementos ficcionais que a integram se disseminam por diversas mídias. Esses meios de expressão, conforme Ryan (2018, p. 14), criam uma experiência unificada e coordenada uma vez que à sua maneira cada qual contribui para o desenvolvimento da história do protagonista. Conforme essa mesma autora, a representação narrativa de uma realidade é, com efeito, uma ficcionalização dessa realidade (Ryan, 1991, p. 259). Isto posto, importa ressaltar que a história de Kratos contém certa base histórica, ainda que transfigurada pelos mitos gregos e nórdicos. Ademais, os mundos apresentados em cada produto de mídia da franquia, bem como suas realidades, evocam as tradições de tribos dos mundos nórdico e helênico.

É seguro afirmar, portanto, que o passado de Kratos entre os elementos ficcionais da franquia não trata de um tema que ocorre na literatura de todo e qualquer povo. Callisto, por exemplo, é a mãe do herói enquanto o seu pai é Zeus. Esses dados, como elementos ficcionais, advêm de um único povo, o grego, e cujo enredo é contado em um arco que integraliza a grande história do protagonista, por meio do *game God of war Ghost of Sparta*, que por sua vez é um entre os meios de expressão da franquia.

A palavra arco por conotação assoma a ideia de uma curva, evoca uma linha ou superfície sinuosa; em termos narratológicos, diz de uma história secundária ao fio narrativo principal, que ajuda a criar uma progressão, guiando o leitor-jogador através dos altos e baixos da história. À semelhança de um arco físico, um arco narrativo tem um ponto de partida, um ponto de clímax (o mais alto) e uma resolução (descida). Assim, é sua característica episódica a condição *sine qua non* de um arco narrativo servir de complemento ao enredo principal. As *HQs God of War* (2019) e *God of war: fallen god* (2021) são exemplos de mídias cujas histórias integram a *lore* da franquia, sendo ambas arcos narrativos; a primeira se passa no Egito Antigo e conta uma aventura de Kratos pelas terras dos faraós, após os eventos do *game God of war III*, enquanto a segunda narra um embate de Kratos em

terras nórdicas, logo após os eventos da saga grega, mas antes da jornada empreendida ao lado do filho no *game* GOW (2018).

É possível, por exemplo, delimitar arcos narrativos, isto é, escolher trechos da história e, a partir deles identificar elementos ficcionais constituintes do enredo,¹ tendo em vista a qualidade intermediária do produto de mídia no qual a narrativa se inscreve. Isso porque é a história, contada em mídias diferentes, que estabelece relação entre esses produtos de mídia. Assim, um livro pode contar uma mesma história inscrita em um *game*, que utiliza outras linguagens que não apenas a verbal. Por sua vez, um livro, ao adaptar ou transpor uma narrativa criada para um *game*, ele o faz por um único meio que o caracteriza: a linguagem verbal, que é a qualidade intermediária acionada no processo. Eis aí, evidentes diferenças constitutivas entre essas duas mídias. A essas relações, Lars Elleström (2017, p. 201) conceitua como intermedialidade: “o estudo das relações específicas entre produtos de mídia distintos e as relações gerais entre os diferentes tipos de mídias”.

Ainda sobre a teorização de aspectos da intermedialidade, Claus Clüver (2011, p. 15) afirma que “Irina Rajewsky propôs as seguintes três subcategorias de intermedialidade, para as quais forneceu uma base teórica: combinação de mídia, referências intermediárias e transposição midiática”.

À vista do anteriormente exposto, compete investigar, nas configurações midiáticas concretas da franquia GOW, as qualidades intermediárias que lhe são específicas, em lugar de direcionar a análise tão somente para um ou outro produto de mídia. Com esse objetivo, far-se-á uso da subcategoria da intermedialidade, referências intermediárias, proposta por Irina O. Rajewsky (2012), a fim de se descrever e analisar grupos de fenômenos particulares.

REFERÊNCIAS INTERMIDIÁRICAS

As referências intermediárias, no sentido mais restrito do termo, conforme Irina Rajewsky, podem ser compreendidas, como já referido, como estratégias de constituição de sentido que contribuem para a significação total do produto. Este, por sua vez, se estabelece

¹ Por exemplo, a letra de uma música que se ouve enquanto se joga, um vaso com estampado com desenhos que contam uma história, entre outros elementos ficcionais que juntos conformam o enredo.

em relação à obra a que se refere ao evocar ou imitar elementos ou estruturas de outra mídia. Segundo essa mesma autora, se por um lado as referências intermediáticas, por definição, implicam um cruzamento de fronteiras das mídias, por outro o caráter midiático reside na própria referência que um produto de mídia (filme, *game* etc.) faz a outras mídias. Assim, reitera-se que as referências intermediáticas são de interesse particular devido a seu significado para os processos de constituição de sentido (Rajewsky, 2012, p. 25-31).

Primeiro caso

Para análise desse intertítulo são eleitos os seguintes produtos de mídias: o primeiro *game* da franquia GOW (2005), o *game* GOW II (2007) e, por fim, a obra cinematográfica *Fúria de titãs* (1981).

Os *games* da franquia GOW oferecem, por meio de suas *cutscenes*, material substancial para a análise comparada com cenas do filme anteriormente referido. Uma definição denotativa para cena é uma “parte de um filme que abrange diversos planos, focalizando uma certa situação em que aparecem as mesmas personagens, no mesmo ambiente” (Aurélio, 1999). As *cutscenes*, por seu turno, consoante Salen e Zimmerman (2012, p. 140, v. 3), são técnicas narrativas usadas em jogos digitais, que, ao ajudarem a definir o mundo fictício de um *game*, o fazem assumindo inúmeras funções. A respeito do termo, o dicionário Oxford explica que a *cutscene* em um videogame é uma “cena que desenvolve o enredo e é muitas vezes apresentada na conclusão de um determinado nível, ou quando o personagem do jogador morre” (Oxford, 2021, tradução nossa).² Isto posto, pode-se elencar inúmeras referências intermediáticas presentes na narrativa de GOW a partir dessas *cutscenes*.³

² (In a video game) a scene that develops the storyline and is often shown on completion of a certain level, or when the player's character dies.

³ Neste estudo todo *link* para um vídeo será precedido do seguinte ícone: . Propõe-se que cada trecho exposto de uma *cutscene* seja enumerado. Desse modo, toda *cutscene* deve contar com um número identificador, além de um *link* para o *YouTube*, como auxílio à “leitura” em razão das características do suporte onde se inscreve a pesquisa.

🎥 Vídeo 1 – Referência no *game* ao herói Perseu

O vídeo anterior compila duas cenas: a primeira, excerto do filme *Fúria de titãs*, lançado em 1981, mostra o herói do mito grego Perseu recebendo presentes do Olimpo, entre os quais o elmo do deus Hades, que deixa o seu usuário invisível. Essa propriedade, a de conceder invisibilidade, é citada na *Ilíada*, no Canto V, verso 840:

[840] Toma das rédeas e empunha o chicote, sem perda de tempo, Palas, e os brutos de cascos possantes, contra Ares, dirige, que a Perifante membrudo, das armas, nessa hora, espoliava, o belo filho de Oquésio e o mais forte dos homens da Etólia. Ares sanguíneo o espoliava. *Com o fim de tornar-se invisível ao deus terrível, Atena depressa cingiu o elmo de Hades.* Quando o flagelo dos homens notou que o divino Diomedes vinha para ele, no mesmo lugar logo o corpo abandona de Perifante membrudo, que tinha, de pouco, matado, indo direto ao encontro do grã-cavaleiro Diomedes (Homero, 2015, p.146, grifo nosso).

Transcorrido 1min 2s, o vídeo 1 corta para uma cena do *game* GOW II em que se pode assistir ao mesmo herói Perseu, de posse do já citado elmo divino, instantes antes de colocá-lo para, completamente invisível, lutar contra Kratos. No jogo digital é possível verificar a existência de elementos narrativos que fazem referência entre mídias. Há, portanto, uma relação intermediária entre as cenas do *game*, da obra cinematográfica e o texto verbal canônico.

Outra referência entre o *game* e a obra cinematográfica pode ser constatada ao se examinar a evidente semelhança entre os traços físicos do ator que interpretou o herói épico Perseu no cinema, em *Fúria de titãs* (1981), e o personagem do *game* GOW II. Vide figuras a seguir, 1 e 2:

Figura 1 – Perseu vestindo o elmo no filme e no *game*



Fonte: elaborada pelo autor a partir de *prints* do filme e do jogo (2021).

A Figura 1 compila: à esquerda, um *frame*⁴ do filme *Fúria de titãs*, no qual o herói Perseu segura sobre sua cabeça o elmo divino do deus Hades, cuja propriedade é a de proporcionar àquele que o usa a capacidade de se tornar invisível; à direita, um *frame* de GOW II, em que o Perseu do *game* também segura sobre sua cabeça um elmo cujo traço espelha o do cinema. A Figura 2, por conseguinte, ratifica a manifesta semelhança entre o rosto do ator da obra cinematográfica e o do personagem do *game*:

Figura 2 – A semelhança entre o ator do filme e o personagem do *game*



Fonte: elaborada pelo autor a partir de *prints* do filme e do jogo (2021).

⁴ *Frame* é cada um dos quadros ou imagens fixas de um produto audiovisual.

A Figura 2 colige, no canto superior à esquerda, um *frame* do *game* GOW II em que se pode verificar que o rosto do personagem do jogo digital, lançado em 2007, faz referência ao do ator Harry Hamlin, que interpretou o herói Perseu no cinema em 1981.

No canto superior à direita, pode-se notar um excerto que reproduz parte de um poster de divulgação do filme *Fúria de titãs*; no canto inferior, ao centro da figura, identifica-se uma foto do ator que registra o momento em que ele participa da criação do *game* GOW II ao fazer a voz do personagem Perseu, como foi amplamente divulgado no vídeo *Making of God of War II*.⁵

A franquia GOW produz sentido, isto é, narrativas, amplamente baseadas em referências intermediáticas que, como já mencionado, atuam no processo de convergir mais sentidos na constituição de uma mídia, utilizando-se de “seus próprios meios para se referir a uma obra produzida em outra mídia” (Rajewsky, 2012, p. 25). Essas relações intermediáticas viabilizam a construção da narrativa, a qual “consiste em um mundo (cenário) situado no tempo, povoado por indivíduos (personagens), que participam de ações e acontecimentos (eventos, enredo) e sofrem mudanças” (Ryan, 2001, tradução nossa).⁶ Este estudo acresce a essa definição:

- A representação narrativa, como textualidade digital, entre os quais se pode incluir os *games*, faz uso (além de cenário, personagens e ação) de áudios, equipamentos e jogabilidade, como elementos igualmente narrativos.

A partir da premissa supradita, elegem-se os seguintes elementos que em si impõem uma forma de narratividade, ou que contribuem para criar a ação dentro da narrativa, aspectos que a seguir passam a ser analisados: em primeiro, os equipamentos; e, por fim, os personagens.

🎮 Vídeo 2 – Perseu chama Caronte

🎮 Vídeo 3 – Kratos chama Cronos

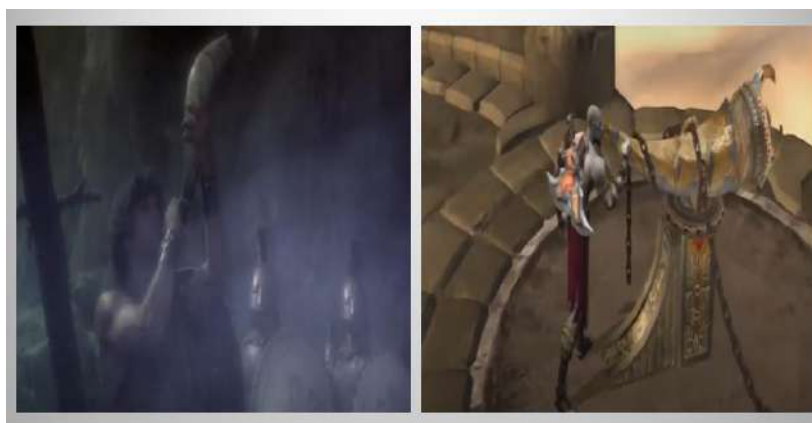
⁵ Vide em referências a entrevista com o ator Harry Hamlin, aos 37min30s, da qual a foto/*frame* mencionada foi retirada.

⁶ As a mental representation, narrative consists of a world (setting), populated by individuals (characters), who participate in actions and happenings (events, plot), through which they undergo change (temporal dimension).

O vídeo 2 recorta uma cena da obra cinematográfica *Fúria de titãs* (1981), em que o herói Perseu utiliza um equipamento, isto é, uma trombeta cuja forma lembra um chifre. Na referida cena, o herói utiliza a trombeta para chamar o barqueiro Caronte e paga a ele uma moeda pela travessia. Por sua vez, o vídeo 3 apresenta uma *cutscene* do game GOW⁷ na qual Kratos utiliza um equipamento cujo formato assemelha-se ao chifre utilizado por Perseu na obra cinematográfica. Ademais, cabe salientar que um equipamento em uma narrativa de ação e aventura é em geral um apetrecho que pode ser usado, não importa a mídia que o suporta, como uma arma (utensílio de guerra) ou mesmo um uniforme (traje adequado para uma determinada atividade). Sendo um recurso é, portanto, um meio para um fim, que está à disposição do herói ou que ainda deve ser conseguido sem falta (item-chave) para a continuidade da jornada.

A figura a seguir compila as imagens de dois heróis de mídias diferentes na qual há patente referência intermediática manifesta pela *cutscene* do game GOW (2005) em relação à cena do filme *Fúria de titãs* (1981) que lhe é anterior.

Figura 3 – As trombetas de Perseu e Kratos



Fonte: elaborada pelo autor a partir de *prints* do filme e do jogo (2021).

A *cutscene* do game produz sentido para o leitor-jogador,⁸ quanto ao ato praticado pelo espartano Kratos, na medida em que ele ao utilizar o equipamento produz um som no qual o objetivo logo se revela: chamar o titã Cronos para perto de onde o protagonista está.

⁷ O primeiro game da franquia GOW não recebeu um número a fim de distingui-lo de suas sequências.

⁸ Aquele que utiliza como entretenimento jogos digitais e os “lê”.

Essa é uma ação no *game* que não pode ser negada, função que é cumprida pela *cutscene* uma vez que tira do leitor-jogador o controle do personagem (a agência),⁹ que por sua vez passa simplesmente a assistir o herói “embarcar” no titã, único meio de dar prosseguimento à sua jornada heroica.

Há outra similaridade entre a *cutscene* do *game* e a cena da obra cinematográfica: ambas as mídias não apenas apresentam um instrumento que é utilizado pelos heróis para uma mesma função, como também escalam figuras mitológicas como personagens de suas narrativas. No filme *Fúria de titãs* (1981), Perseu chama o barqueiro Caronte para levá-lo em uma travessia pelo rio Estige. O objetivo do herói e seus homens é chegar até o covil da górgona Medusa. Kratos, por sua vez, convoca o titã Cronos, cujo destino, no universo do *game*, imposto por Zeus como castigo após a titanomaquia, é o excruciante vagar pelo Deserto das Almas Perdidas¹⁰ levando preso sobre suas costas o Templo de Pandora. Assim, o titã deve caminhar com esse fardo, com mãos espalmadas e joelhos fincados na areia, até o fim das eras.

A górgona Medusa é apresentada em ambas as narrativas supramencionadas, tanto como uma inimiga a ser vencida quanto um recurso a ser obtido; um meio para um fim, que servirá de instrumento aos heróis (Perseu e Kratos) ao término da batalha com o monstro, que tem por cabelos serpentes e transforma em pedra quem o encara.

A cabeça da górgona sendo, portanto, um objeto mágico, que em certa altura da narrativa ainda não está na posse dos heróis, mas que deve ser conseguido em razão de ser um elemento imprescindível para dar continuidade ao enredo. Em outras palavras, em ambas as mídias, seja a obra cinematográfica, seja o *game*, esse instrumento atua como item-chave para que o herói possa “destrancar a próxima fase” da aventura. Efetivamente, o primeiro *game* da franquia GOW, publicado em 2005, faz pública referência a uma cena da obra cinematográfica *Fúria de titãs* (1981) que lhe é anterior.

⁹ Segundo Janet Murray (1997, p. 127), agência é a capacidade gratificante de realizar ações significativas e ver os resultados de nossas decisões e escolhas.

¹⁰ Uma entre as fases do *game* que deve ser transposta, seja pelos enfrentamentos dos inimigos dessa área, seja pela resolução de quebra-cabeças etc. É também um elemento narrativo, uma vez que delimita e especifica um determinado espaço, no qual ocorrem certos fatos que constituem a ação.

Figura 4 – Perseu e Kratos, os heróis que mataram a Medusa



Fonte: elaborada pelo autor a partir de *prints* do filme e do jogo (2021).

🎬 Vídeo 4 – Perseu mata a górgona Medusa

🎬 Vídeo 5 – Kratos mata a górgona Medusa

Os vídeos 4 e 5 apresentam os heróis Perseu e Kratos combatendo a Medusa para que logo em seguida possam usar a cabeça da górgona, ostentando-a (Figura 4) como uma arma no desenrolar de ambas as narrativas.

Cada figura convocada tem seu mito na tradição grega, um mitema, ou vários deles que conformam um mitologema. O titã Cronos é citado em vários textos literários entre os quais, *Iliada* e *Teogonia*, obras canônicas atribuídas a Homero e a Hesíodo respectivamente. Assim, o primeiro *game* da franquia GOW ao convocar um mito, isto é, tomar o personagem Cronos de uma mídia e inserir em outra, introduz uma clara referência intermediática. O referido titã é um exemplo, e o mesmo se pode afirmar a respeito da górgona Medusa e do barqueiro Caronte, figuras mitológicas amplamente conhecidas, sendo mencionadas, apropriadas e transformadas por diversos povos e artistas ao longo dos tempos.

Ao convocar para a sua narrativa o deus que personifica o tempo que a tudo devora, o *game* se apropria, menciona e transforma essa figura mitológica, porque efetivamente acrescenta mais um mitema de um destino que se cumpriu ao deus em outras mídias, como a literatura e a pintura em tela. Além disso, imagetivamente também sobrepõe mais uma representação iconográfica.

Examinar-se-á doravante o próprio protagonista Kratos, filho de Zeus e neto de Cronos no universo de GOW, com o intuito de se verificar como a franquia se apropria, transforma e evoca personagens da tradição grega. Consoante William Smith (1884, p. 229, tradução nossa),¹¹ “Cratos (Κρατος), a personificação do poder, um filho de Pallas com a oceânide Estige (Styx), foi colocado sempre próximo do trono de Zeus, por tê-lo ajudado contra os Titãs.” O Cratos do mito, como referenciado por Smith, é a personificação do poder. Um ente que serve ao Olimpo, levando a toda parte a vontade alada de Zeus.

Figura 5 – Kratos é o protagonista da franquia GOW



Fonte: *God of war*, Santa Monica Studio (2012).

O Kratos do *game*, por sua vez, é o protagonista da franquia de GOW. A ortografia do seu nome no jogo digital notadamente difere do registro gráfico que o personagem dos mitos gregos recebe nos textos canônicos. O nome do personagem da literatura inicia com “C” e não com “K”, como apontado pelo dramaturgo grego Ésquilo em *Prometeu Acorrentado*. Apesar da diferença gráfica de uma letra entre os nomes dos personagens, mas não fonética, ambos estão na ficção em mídias diferentes. Ademais, a personalidade do personagem do *game* faz referência ao do cânone da literatura, isto é, ao da tragédia grega, conforme se pode verificar na imagem a seguir (Ésquilo, 2013):

¹¹ Cratos (Κρατος), the personification of strength, a son of Pallas and the Oceanid Styx, represented as placed near the throne of Jupiter (Zeus) for having aided him against the Titans”.

Figura 6 – Diálogo entre Cratos (Poder) e o deus Hefesto

PODER 60 Concorde, mas é menos temerário, Hefesto, deixar de obedecer às ordens de teu pai?	HEFESTO Tuas palavras correspondem a teu físico.	
HEFESTO Tua ousadia iguala a tua crueldade!	PODER 105 Sé fraco, se te agrada, mas não me censures se te pareço impiedoso e exigente.	
HEFESTO Prendi teu braço; ele não poderá soltá-lo.	Abaixa-te e ata à força os tornozelos dele!	
PODER 85 Agora o outro! Vê se o pregas para sempre! Ele deve ficar sabendo muito bem que sua astúcia não se sobrepõe a Zeus!	HEFESTO 100 Pronto! Está feito e sem maior esforço meu. PODER Agora aperta ainda mais para que a peia penetre em sua carne. O avaliador do cumprimento de nossa missão é duro.	

ÉSQUILO. Prometeu acorrentado. In: ÉSQUILO et al. *O melhor do teatro grego*. Tradução e notas de Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

ÉSQUILO. Dramaturgo grego. 525 a.C, Eleusis (Grécia) – 428 a.C, Gela (Sicília)

Fonte: elaborada pelo autor a partir da peça *Prometeu Acorrentado* (2021).

O exame do diálogo compilado na Figura 6, entre os personagens canônicos da literatura grega Cratos e Hefesto, pode-se verificar que o deus do fogo traça e caracteriza aquele com quem dialoga. Hefesto diz a Cratos que a sua ousadia se iguala à própria crueldade (vide diálogo no canto superior à esquerda da Figura 6). Ele também se refere ao seu aspecto físico, cujas palavras duras igualmente a ele correspondem (vide diálogo no canto superior à direita da Figura 6).

Tais registros literários sobre a constituição física, a tenacidade em cumprir um objetivo e o modo implacável no agir, beirando à crueldade no trato com aqueles que se interpõem em seu caminho, seguramente, encontram-se referenciados no modo de ser e agir do Kratos dos jogos digitais.

Consoante o narratologista Werner Wolf, “[...] se a literatura influenciou e, por sua vez, foi influenciada, além de ser transmitida por uma pluralidade de mídias, o estudo da

mídia deve se tornar parte integrante dos estudos literários” (Wolf, 2011, p. 4, tradução nossa).¹² O mesmo autor ainda argumenta que a literatura é um meio que:

[...] compartilha característica transmídia com outras mídias e, portanto, convida a uma perspectiva comparativa [...] [que] pode render material para transposição para outros meios ou pode vice-versa, emprestar material de outros meios [...] pode entrar em combinações plurimídiais com outras mídias em uma obra ou artefato [...] pode se referir a outras mídias de várias maneiras [...] como elemento de um processo histórico de remediação (Wolf, 2011, p. 4).

Em anuência com as afirmações de Wolf, pôde-se verificar, à vista das análises empreendidas neste estudo, que a literatura desde os épicos gregos continua a influenciar a criação de novas narrativas. Isso se dá porque a literatura, por sua característica transmídia,¹³ tem sido evocada, assimilada e transformada em produtos cujas histórias podem ser lidas nos mais diversos formatos de mídia. Aliás, à medida que a tecnologia evolui, produzindo novos suportes através dos tempos, novas mídias passam a ser utilizadas. Ademais, o cânone literário tem fornecido o material base para o estabelecimento de novos enredos que atendem aos meios da mídia em que foram forjados. À vista disso é que se pode descrever os sistemas singulares cujas regras regem a elaboração e o processamento narrativos.

O estudo comparado de narrativas criadas para os *games* da franquia GOW e outros produtos de mídia, igualmente baseados na mitologia grega, como a obra cinematográfica *Fúria de titãs* (1981) aqui também em revista, é, do mesmo modo, o exame de releituras audiovisuais dos cânones da literatura. Em cada um desses objetos, o planejamento e a coordenação das operações envolvidas na produção das narrativas, como se observou, se dá sob a manifesta influência das referências intermediáticas, que são em número abundante e comparecem em ambas as mídias para dar amplitude aos conteúdos tratados.

De todo modo, as histórias fundadas em mitos são elaboradas e têm o seu processamento narrativo evidenciado a partir de referências intermediáticas. Essa subcategoria da intermedialidade é que permite o estudo comparado de textos (literários) com

¹² If literature has influenced and has in turn been influenced, as well as been transmitted by a plurality of media, the study of media should become an integral part of literary studies.

¹³ A característica transmídia permite que a audiência tenha acesso a mais conteúdo de uma mesma história, mas fazendo uso de diferentes mídias para se aprofundar.

outros tipos de produtos de mídia, como por exemplo o cinema e o *game*. Portanto, as referências intermediáticas, entendidas como estratégias de constituição de sentido, contribuem para a significação total de uma obra. Cada produto de mídia neste estudo, seja a obra cinematográfica, sejam os *games* da franquia GOW, em razão de suas características, refere à sua maneira a uma obra produzida em outra mídia. *Fúria de titãs* (1981) cita os textos da mitologia grega, ora evocando-os, ora transformando-os. Os *games*, por sua vez não apenas evocam e transformam os cânones literários gregos, como também à sua maneira referenciam o filme.

Segundo caso

Para análise desse intertítulo são eleitos os seguintes produtos de mídias: o *game* GOW nórdico (2018), o romance *Devoradores de mortos*, de Michael Crichton (1997) e a obra cinematográfica *O 13º guerreiro* (1999).

Protagonista e coadjuvante, lado a lado, sempre dão andamento às narrativas de ação e aventura. Todavia, em GOW nórdico há dois protagonistas. Essa é uma configuração inédita em se tratando da franquia. Kratos durante a saga grega foi o único a protagonizá-la, por isso os *games* sempre foram centrados nesse personagem e as histórias contadas do seu ponto de vista. Contudo, se nos *games* anteriores o protagonista estava preocupado somente com as suas próprias necessidades, neste ele se une a mais um personagem, formando uma relação bilateral. Segundo Novak (2011, p. 165), o “protagonista deixa de cuidar apenas de si e passa a cuidar também de” outro que com ele exerce o protagonismo.

Vídeo 6 – O novo protagonista

Figura 7 – Atreus, o filho do deus da guerra



Fonte: *God of war* (2018).

Atreus, o filho de Kratos com uma giganta do universo mitológico nórdico é apresentado ao leitor-jogador (vídeo 6). Trata-se de uma criança de aproximadamente 10 anos de idade (figura 7).

A seguir segue o primeiro diálogo entre pai e filho no *game*:

— Achei um pouco.

— Entre no barco, garoto.

A *cutscene* que encerra o breve diálogo entre pai e filho é utilizada como recurso narrativo, uma vez que há clara predominância de linguagem não verbal, traços fisionômicos e gestos. Tais produtos de mídia são o meio pelo qual o valor cognitivo é percebido pelo leitor-jogador. Com efeito, ao enrolar as ataduras que se soltaram do seu antebraço (figura 7), Kratos não deixa de externar, por meio de seu semblante, um passado que vem à tona irrompendo por sua mente. O ato de dar as costas ao filho, só vem reforçar a sua intenção de esconder quem ele foi antes de constituir uma nova família. As palavras secas denotam alguém que, em vista de uma dada situação, deseja de pronto se desvencilhar daquele que o observa. A frase “Entre no barco, garoto” é, então, enunciada com a flexão do verbo entrar na segunda pessoa do imperativo afirmativo. Claramente uma ordem.

Caso o leitor-jogador não tenha jogado a saga grega e esteja iniciando na franquia, essa cena entre pai e filho fica esvaziada de outras camadas de sentido (de valor cognitivo). Ao contrário, caso conheça o passado do herói, todo o ato comunicativo não verbal é pleno

de sentido, na medida em que o receptor (o leitor-jogador) sabe o que se passa na mente do produtor. O herói ao enfaixar os braços (figura 7) no ato tenta ocultar do filho as marcas de sua servidão a Ares e consequente a guerra contra os olímpianos.¹⁴

O passado que Kratos procura esconder de Atreus no vídeo 6, em verdade, são os seus feitos heroicos, não necessariamente bons. Ademais, há a curiosa “maldição” dita por Atena no primeiro *game* da franquia, em que enuncia que “homens e deuses jamais esqueceriam” o que Kratos fez, porque “matar um deus traz consequências”. De fato, toda a odisseia da franquia desenvolvida até ali, vive tanto na mente do protagonista de *God of war* quanto na do leitor-jogador que acompanha a jornada desse herói desde a Grécia. Para esse leitor-jogador, o ato comunicativo, não verbal, de recolocar as faixas que cobriam o antebraço de Kratos, concomitante ao seu semblante consternado, são plenos de sentido.

🎮 Vídeo 7 – O funeral

O motivo pelo qual Kratos e Atreus foram buscar madeira é revelado ao leitor-jogador quando pai e filho retornam a uma cabana construída em meio à floresta.

Figura 8 – O monólogo no *game*



Fonte: *God of war* (2018).

¹⁴ Kratos, um general espartano, joguete dos deuses no primeiro *game* da franquia, perde a sua família e vai em busca de vingança contra Ares até tomar o seu lugar como o novo deus da guerra. Sua fúria é tamanha que ele se volta contra o Olimpo, executando uma guerra, nos *games* que se seguem, que não poupa lugares, homens, heróis, monstros ou titãs, levando o Olimpo à ruína, ao matar os principais deuses do panteão grego, nomeadamente, Atena, Poseidon, Hades e o seu próprio pai, Zeus.

A figura 8 mostra o momento em que Atreus entra na cabana e depara-se com o corpo de sua mãe. O leitor-jogador ainda não sabe o nome dela ou mesmo a causa da sua morte. O minifilme revela o interior rústico da cabana e o que parece ser um corpo disposto sobre uma mesa, envolto em uma mortalha adornado com flores.

Atreus profere o seguinte monólogo: “— Eis que vejo a minha mãe. Eis que vejo o meu pai. Eis que eles me convocam. Eis que eles me convocam. Eis que eles me convocam. Eis que eles me convocam. Eis que eles me convocam” (God of War, 2018).

O texto enunciado por Atreus é de cunho alegórico, na medida em que atualiza uma concepção acerca da morte, expondo-a em uma cena sob a forma figurada. É certo que não há ninguém vivo ali a ouvi-lo. Em verdade, o personagem vê o corpo da mãe sobre a mesa.¹⁵ A segunda frase, “Eis que vejo o meu pai”, é, do mesmo modo um tropo, bem como a próxima oração, “Eis que eles me convocam”, repetida pelo garoto por mais quatro vezes na *cutscene*. Com efeito, o seu pai ficou do lado de fora da cabana cortando a golpes de machado a árvore que ambos trouxeram – isto é de conhecimento do leitor-jogador, como também o é o fato de que os pais de Atreus, literalmente, não o estão convocando.

Nessa *cutscene*, o enunciado trabalha primeiramente para que o próprio enunciador se concentre no ato reflexivo respeitante à morte da mãe. “Eis que vejo a minha mãe”. A partícula “eis” funciona como dêitico, pois aponta para o “aqui” e o “agora” e agudiza o ato de “ver” o que se materializa diante de seus olhos, ou seja, tanto expõe o momento de passagem do morto da vida anterior para a não vida quanto ativa a consciência do personagem concernente à efemeridade da existência humana. Por isso, no segundo enunciado o personagem afirma: “Eis que vejo o meu pai”. Nesse passo há uma projeção do que ocorrerá no futuro, levando-se em conta a lei da natureza: se o pai viveu mais, possivelmente morrerá antes dele. Na sequência reflexiva surge o enunciado: “Eis que eles me convocam”, repetido quatro vezes como um mantra, reafirmando a crença na transitoriedade, dado imponderável sempre lembrado especialmente em face da finitude do outro e particularmente por aquele que atualiza o ritual fúnebre. Viver é caminhar em direção à morte; é aproximar-se cada vez mais desse chamamento.

¹⁵ Até este instante o leitor-jogador que assiste à *cutscene*, pela primeira vez, ainda não sabe que o corpo em questão é o da mãe do personagem.

Por outro viés, o enunciado da *cutscene*, como congrega palavras em sentido figurado, pode ser entendido como uma composição poética de pequena extensão. Em razão dessa característica, é crível especular que esse monólogo, dito de memória pelo personagem Atreus, faça parte da cultura em que ele está inscrito.

Foi amplamente noticiado, antes do lançamento mundial de *God of war*, que a nova aventura de Kratos se passaria na mitologia nórdica. Essa é uma informação pública a ser considerada no entendimento do monólogo que a *cutscene* apresenta e, invariavelmente, contribui para o entendimento do minifilme.

A respeito do uso do monólogo como um recurso narrativo nos *games*, Novak (2011, p. 175) afirma que “um monólogo geralmente é uma fala longa de um dos personagens de um *game*, com a finalidade de ilustrar as emoções e as características de personalidade desse personagem ou revelar seus pensamentos mais secretos”. Isto posto, cabe ressaltar que aquele que enuncia não possui a mesma origem do pai. Ele não foi educado na Grécia, mas em algum lugar em terras nórdicas. E, sendo o monólogo um recurso narrativo dos *games*, que, como já mencionado, revela pensamentos e práticas sociais, é provável que esse enunciado represente um aspecto da vida coletiva nórdica, da cultura desse povo.

O texto enunciado por Atreus na *cutscene*, pode ser encontrado em um trecho do livro *Devoradores de mortos*,¹⁶ de Michael Crichton¹⁷ (1997, p. 25, grifo nosso) como se segue:

[...] “Vejam, agora estou vendo aqui meu pai e minha mãe”; na segunda vez disse: “Vejam, agora vejo todos os meus finados parentes sentados”; na terceira vez: “Vejam, eis meu amo, que está sentado no Paraíso. O Paraíso é tão lindo, tão verde! Com ele estão seus homens e garotos. *Ele me chama*, portanto levem-me a ele”.

Os trechos em destaque no romance de Crichton, assemelham-se ao texto enunciado por Atreus na *cutscene*. Em ambos há menções à ideia: “aí está”; com função adverbial, exprimindo circunstância que impele a quem “lê/ouve” o que é dito a prestar atenção na ação

¹⁶ O livro no Brasil tem como subtítulo: *o manuscrito de Ibn Fadlân, relatando suas experiências com os nórdicos em 922*. O romance é baseado em uma história real.

¹⁷ Michael Crichton (1942-2008) foi autor estadunidense com obras publicadas simultaneamente em televisão: *Plantão Médico*; cinema, *Parque dos Dinossauros*; e, vendas de livros, entre os quais: *Jurassic Park* e *The lost world: jurassic park*.

de se olhar o pai e a mãe, bem como à noção de chamamento daquele que enuncia, para a consciência da brevidade da vida.

A primeira publicação do romance de Crichton que contém a ideia do texto enunciado por Atreus no *game God of war* ocorre em 1976, mais tarde é adaptado para o cinema em 1999, sob o título no Brasil de *O 13º guerreiro*, com os atores Antonio Bandejas e Omar Sharif.

A seguir há a transcrição do texto que é falado pelos personagens em dois momentos do filme:¹⁸

🎬 Vídeo 8 – Funeral do rei viking

🎬 Vídeo 9 – Oração viking

Olha, lá vejo o meu pai. Olha, lá vejo minha mãe, minhas irmãs e irmãos. Olha lá meus ancestrais desde o início. Olha, lá clamam por mim. Pedem que assumam o meu lugar entre eles nos salões do Valhala, onde os bravos vivem para sempre (O 13º Guerreiro, 1999, grifo nosso).

A reprodução da imagem do texto do romance é reproduzida a seguir para comparação com sua adaptação para o cinema:

Figura 9 – O monólogo no romance

Perguntei ao intérprete o que ela fizera. Ele respondeu:
– Na primeira vez ela disse: "Vejam, agora estou vendo aqui meu pai e minha mãe"; na segunda vez disse: "Vejam, agora vejo todos os meus finados parentes sentados"; na terceira vez: "Vejam, eis meu amo, que está sentado no Paraíso. O Paraíso é tão lindo, tão verde! Com ele estão seus homens e garotos. Ele me chama, portanto levem-me a ele."

Fonte: Crichton (1997, p. 25).

As orações grifadas no texto em recuo (proferidas pelos personagens do filme), assim como aquelas destacadas na figura 9 (enunciadas pelos personagens do romance), guardam

¹⁸ Clique nos *links* destacados para assistir aos trechos do filme.

semelhanças evidentes com aquelas que são enunciadas no *game God of war* pelo filho de Kratos.

A cerimônia crematória da esposa de Kratos é o ponto para o qual culmina e justifica o monólogo de Atreus. As palavras que o personagem enuncia revelam um sentido cultural, como se viu e uma qualidade intermediática, ao evidenciar em certa medida o modo pelo qual um produto é criado.

A relação entre mídias, como ocorre no romance *Devoradores de corpos*, no filme *O 13º guerreiro* e na *cutscene* do *game God of war*, pode ser classificada, no sentido mais restrito, como referência intermediática. A esse respeito Irina O. Rajewsky (2012, p. 25, grifo nosso) propõe que

As referências intermediáticas devem, então, ser compreendidas como *estratégias de constituição de sentido* que contribuem para a significação total do produto: este usa seus próprios meios, seja para se referir a uma obra individual específica produzida em outra mídia [...] Esse produto, então, *se constitui parcial ou totalmente em relação à obra, sistema ou subsistema a que se refere*.

O monólogo do personagem Atreus na *cutscene* é de fato um trecho de um produto de mídia. No entanto, nem o romance nem tampouco o filme aqui examinados são os “originais”. Em verdade, o texto originário é o manuscrito de Ahmad Ibn Fadlãn, escrito entre os anos de 921 e 922 d.C.:

[...] período em que um representante do califado árabe registra a trajetória de sua comitiva durante uma missão diplomática. Esse relato foi utilizado, no século VII H./XIII d.C., como fonte de pesquisa por um geógrafo que escrevia uma enciclopédia sobre os países então conhecidos. Séculos mais tarde, somente em 1923, foi descoberto no Irã um conjunto de manuscritos do século VII H./XIII d.C. contendo quatro livros – entre eles, uma versão incompleta do relato. Tal versão, por sua vez, passou a circular em sua primeira edição independente após a fixação em 1939. *Se é difícil determinar a amplitude da influência que este texto exerceu durante sua história, é possível afirmar que não foi pouca* (Fadlãn, 2019, p. 7-8).

O relato de Fadlãn é o documento mais antigo conhecido sobre a sociedade viking, mais precisamente aqueles também chamados Rus. Esse documento descreve detalhes da

cultura do povo nórdico. “A amplidão da sua influência”, em razão do seu caráter oficialmente documental, foi e é tal que se tornou a fonte originária para inúmeros autores criarem obras originais. A esse respeito, o tradutor Pedro Martins Criado, que escreve a introdução da obra *Ahmad Ibn Fadlãn: viagem ao Volga*, argumenta que

O maior destaque entre as vívidas descrições, certamente, é nada menos que o único testemunho ocular conhecido de uma cerimônia funeral viking, cuja prática já estava em declínio na época. Esta e outras descrições foram responsáveis por moldar a imagem das culturas nórdicas ao redor do mundo durante séculos (Fadlãn, 2019, p. 11).

De fato, é por meio do relato de Ahmad Ibn Fadlãn, do seu testemunho ocular, que uma parte importante da cultura viking pôde ser conhecida através dos séculos. A seguir, alguns trechos importantes para o estudo aqui em revista:

Vi também os rus, que tinham vindo a comércio e acamparam à margem do rio Volga. Nunca tinha visto *corpos tão perfeitos* quanto os deles. *Altos* como palmeiras, *brancos* e ruivos, *não usam túnica* ou cafetã. Em vez disso, cada um deles veste um manto que lhe *cobre um lado do corpo, deixando um dos braços de fora*. Cada um carrega consigo um *machado*, uma *espada* e uma *faca* e nunca se separa dessas armas. Suas espadas são largas e sulcadas como as francas. *Da ponta dos dedos até o pescoço, todos têm tatuagens* verdes – árvores, figuras e outros desenhos (Fadlãn, 2019, p. 79, grifo nosso).

Pode-se afirmar que a imagem atual do protagonista de *God of war*, *game* agora imerso no universo nórdico, foi influenciada por essa outra imagem, maior, que caracteriza um guerreiro viking e que se cristalizou pelo mundo, por meio de vários produtos de mídia, a partir do relato de Fadlãn.

Retomando a sequência das *cutscenes* na sua nova aventura, Kratos exibe apenas um dos ombros desnudo (figura 10), conforme a seguir:

Figura 10 – A brafoneira¹⁹ de Kratos



Fonte: *God of war* (2018).

A brafoneira disposta sobre o ombro direito de Kratos, a faca em sua cinta próxima à mão esquerda, as espadas e o machado, assim como se apreendem do *frame* as tatuagens que envolvem o corpo de Kratos; todos esses elementos que constituem a imagem do protagonista no *game* conformam um produto de mídia (*game*), ainda que seja um substrato (cena) e tenha sua origem em outra mídia (livro).

O relato de Fadlân, como fonte originária importante, tem função constitutiva para a construção de significado em *God of war* e pode ser verificado, uma vez mais, no seguinte trecho:

Disseram-me [comenta Fadlân] que, quando um de seus líderes morre, eles lhe fazem diversas coisas, das quais a última é queimá-lo [...] a família pergunta a suas escravas e escravos: “Quem de vocês morrerá com ele?”, ao que algum deles responde: “Eu”. Se o disser, fica obrigado a fazê-lo sem poder voltar atrás [...] No dia de queimá-los – ele e a escrava –, compareci ao rio em que está seu barco [...] quando chegou a hora da reza da tarde, trouxeram a escrava até uma estrutura que haviam armado e que parecia um batente de porta. Ela apoiou as pernas na palma das mãos dos homens, até que pudesse ver aquele batente, disse algumas palavras e eles a desceram. Ergueram-na uma segunda vez e ela fez como fizera da primeira, então a desceram e a subiram uma terceira vez [...] Perguntei ao intérprete sobre o que ela estava fazendo. Ele disse: “Da primeira vez que a levantaram, ela disse: ‘La vejo meu pai e minha mãe’; da segunda, disse: ‘Lá vejo todos os meus parentes mortos sentados’; e da terceira: ‘Lá vejo meu proprietário no paraíso junto com homens e escravos, e o paraíso é bom e verde. *Ele está me chamando*, então me mandem até ele’”. Eles a levaram até o barco, ela

¹⁹ Parte das armaduras antigas que protegia a região superior do braço e os ombros.

tirou as duas pulseiras que estava usando e deu à mulher chamada de “anjo da morte”, que é quem mata a escrava [...] Então, as pessoas vieram com bastões e lenha. Cada um tinha um bastão, cuja ponta haviam acendido e que lançaram àquela madeira. O fogo pegou na lenha, no barco e então na tenda, no homem, na escrava e em tudo o mais que estava lá [...] Ao meu lado, havia um dos rus que eu escutei conversando com o intérprete que estava comigo. Perguntei ao intérprete o que ele dissera. Ele disse: “Ele diz: vocês árabes são tolos”, e eu disse: “Por que isso?”. Ele disse: “Vocês colocam as pessoas a quem mais amam e respeitam na terra, onde as minhocas e os vermes as comem. Nós as queimamos com fogo em um instante, assim elas entram no paraíso na mesma hora.” (Fadlân, 2019, p. 83-89, grifo nosso).

Se colocados lado a lado, os textos sob grifos inscritos no romance *Devoradores de mortos*, nos diálogos proferidos no longa-metragem *O 13º guerreiro* e no monólogo enunciado por Atreus no *game God of war*, deve-se verificar que o texto em recorte anterior, o relato de Ahmad Ibn Fadlân também sob grifo, é mesmo o texto fonte que dá origem ao processo criativo em outra mídia por meio da referência intermediática de uma cena. Ademais, o que é dito por Atreus abre “camadas adicionais de sentidos que são produzidos especificamente pelo ato de se referir” (Rajewsky, 2012, p. 26) a uma obra criada em outra mídia. É por meio dessa qualidade intermediática, a referência no monólogo a antigos ritos fúnebres, que o processo de constituição de sentido emerge na *cutscene*.

O que se lê no relato de Fadlân acerca de como era o costume nos funerais vikings, pode ser visto, quase na íntegra, em performance, por intermédio dos atores no filme *O 13º guerreiro*. Esse mesmo texto fonte, quando enunciado por Atreus, é também um dizer do personagem, um meio pelo qual se pode caracterizá-lo, ou seja, construir um significado para o leitor-jogador – ainda que aquele que assista à *cutscene* possa não saber que o enunciado, conforme o relato, fez mesmo parte de uma cultura, isto é, das práticas do povo nórdico em um tempo e espaço históricos, configurando-se como um aspecto da vida coletiva entre os vikings.

CONCLUSÃO

A história das formas de veiculação de um texto revela que antes da sua recepção e de efetivamente significar algo a alguém, ele precisa ser produzido em algum suporte. O dado

comum é que um novo produto de mídia sempre traz alguma mudança na maneira como os textos são lidos. Foi o que ocorreu na passagem do rolo ao códex e do texto impresso ao digital.

Produtos de mídias têm remediado, nas palavras de Irina O. Rajewsky, “formas de mídia preexistentes via simulação, apropriando e (em maior ou menor grau) remodelando suas qualidades, suas estruturas, suas técnicas ou práticas representativas específicas”. Conforme essa mesma autora, os tipógrafos remediaram leiautes e as formas de letras partindo de manuscritos. Por sua vez, tanto a fotografia quanto a práxis de desenho gráfico foram remediadas pelo cinema. Assim como os designers da internet ainda hoje remedeiam o design gráfico como ele era/é praticado por revistas e jornais (Rajewsky, 2012, p. 35).

Os *games*, por sua vez, alcançam identidade e significado cultural por intermédio da remediação. Jay David Bolter e Richard Grusin (2000, p. 45-50) na obra *Remediation: understanding New Media, ou Remediação: entendendo as novas mídias*, em uma tradução livre, a concebem como uma característica definidora dessa nova mídia digital, uma vez que os jogos digitais se constituem em uma dialética constante com mídias que lhe são anteriores. Para esses autores, a remediação é a “representação de uma mídia em outra.” (Bolter; Grusin, 2000, p. 45). O que equivale a dizer que *games*, como os da franquia GOW, enquanto produtos de mídia, incorporam outros suportes, como o cinema, a música, a fotografia, além de obras literárias inscritas em livros. Todas elas, mídias que são, comunicam uma narrativa, logo, contam uma história em cujo domínio se encontram categorias narrativas, entre as quais, ressalta-se, o espaço, o tempo, o personagem e a ação, sempre tão caras aos estudos da teoria literária.

As análises realizadas comprovam que as referências intermediárias comparecem nos produtos de mídia da franquia GOW. Elas estão imbricadas ao domínio da história, razão pela qual podem ser reconhecidas. O espaço, o tempo, os personagens e suas ações, em qualquer produto de mídia da franquia, trazem no cerne alguma referência intermediária. Como demonstrado, os produtos de mídia (literatura, filme, *game*) da franquia GOW, baseados nas sagas grega e nórdica, fazem referência àquelas tradições.

A pesquisa, ao examinar as *cutscenes* presentes nos *games* de GOW, procurou identificar as suas funções, “enquanto estratégias de constituição de sentido que contribuem

para a significação total do produto” (Rajewsky, 2012, p. 25). À vista do exposto, não se incorre em erro afirmar que ainda existe muito por explorar no que se refere às narrativas criadas para *games*. Dito isso, estes poucos caracteres com espaço aqui se encerram. *Game over*.

REFERÊNCIAS

AURÉLIO dicionário eletrônico século XXI. São Paulo: Nova Fronteira/Lexikon Informática, 1999. Versão 3.0.

BOLTER, Jay David; GRUSIN, Richard. *Remediation: understanding new media*. Cambridge: MIT Press, 2000.

CLÜVER, Claus. Intermedialidade. *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFG*, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 08-23, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/48493/39096>. Acesso em: 18 mai. 2021.

CRICHTON, Michael. *Devoradores de mortos: o manuscrito de Ibn Fadlãn, relatando suas experiências com os nórdicos em 922*. Tradução de Gilson B. Soares. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

ELLESTRÖM, Lars. Adaptação e intermedialidade. Tradução de Erika Viviane Costa Vieira. In: DOMINGOS, Ana Cláudia Munari.; KLAUCK, Ana Paula; MELLO, Glória Maria Guiné de (org.). *Midialidade: ensaios sobre comunicação, semiótica e intermedialidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017. (Série 19 NUPPECC).

ÉSQUILO. Prometeu acorrentado. In: ÉSQUILO *et al.* *O melhor do teatro grego*. Tradução e notas de Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

FADLÃN, Ahmad Ibn. *Viagem ao Volga: relato do enviado de uma califa ao rei dos eslavos*. Tradução e apresentação Pedro Martins Criado. 2. ed. São Paulo: Carambaia, 2019.

FORSTER, Edward Morgan. *Aspectos do romance*. Tradução de Sergio Alcides. 4. ed. São Paulo: GloboLivros, 2005. *E-book*.

FÚRIA DE TITÃS. Direção: Desmond Davis. Produção: John Palmer, Charles H. Schneer e Ray Harryhausen. Intérpretes: Harry Hamlin, et. al. Roteiro: Beverley Cross. EUA/United Kingdom: Metro-Goldwyn-Mayer Pictures, 1981. 1 DVD (118min).

GOD of war. Roteiro: Chris Roberson. Arte: Tony Parker. *Dark Horse Comics*. Milwaukee: Dark Horse Books, 2018. 4 v. HQs. *E-book*.

GOD of war. Roteiro: Marv Wolfman. Arte: Andrea Sorrentino. Tradução de Eduardo Tanaka e Fabiano Denardin. *Dark Horse Comics*. Barueri: Panini Books, 2011. 6 v. HQs. *E-book*.

GOD of war: fallen god. Roteiro: Chris Roberson. Arte: Tony Parker. *Dark Horse Comics*. Milwaukee: Dark Horse Books, 2021. v 1. HQ. *E-book*.

GOD of war: PlayStation Soundtrack. Music composed by Bear McCreary. 1 CD. Germany: Sony Classical, 2018. Disponível em: <https://music.apple.com/us/album/god-of-war-playstation-soundtrack/1370190783?at=113vwYf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

HESÍODO. *Teogonia*: a origem dos deuses. Estudo e tradução de Jaa Torrano. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 1995. *E-book*.

HOMERO. *Ilíada*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 25. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. *E-book*.

MAKING of GOW II. Disponível em: https://youtu.be/Buz_1i7kX_U. Acesso em: 20 fev. 2021.

MURRAY, J. H. *Hamlet no holodeck*: o futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: Itaú Cultural: Unesp, 1997.

NOVAK, Jeannie. *Desenvolvimento de games*. Tradução de Pedro Cesar de Conti e revisão técnica de Paulo Marcos Figueiredo de Andrade. São Paulo: Cengage Learning, 2010. (Tradução da 2ª edição Norte-americana).

O 13º GUERREIRO. Direção: John Mac Tiernan. Produção: Lou Arkoff et al. Intérpretes: Antônio Banderas, Omar Sharif, et. al. Roteiro: Michael Crichton. Música. Califórnia/EUA: Touchstone Pictures, 1999. 1 DVD (103min), widescreen, color. Baseado no livro de “Eaters of the dead”, de Michael Crichton.

OXFORD Dictionary. 2021. Disponível em: <https://www.lexico.com/definition/cutscene>. Acesso em: 22 fev. 2021.

RAJEWSKY, Irina. Intermedialidade, intertextualidade e “remediação”: uma perspectiva literária sobre a intermedialidade. In: DINIZ, Thais Flores Nogueira (org.) *Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea*. Tradução de Thaís F. N. Diniz e Eliana Lourenço de Lima Reis. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

READY AT DAWN. *God of war ghost of sparta*. [PSP] PlayStation Portable. USA: Sony Computer Entertainment of America, 2010. Classificação: maior de 17 anos.

RYAN, Marie-Laure. *Narrative as virtual reality: immersion na interactivity in literature and electronic media*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2001.

RYAN, Marie-Laure. *Narratologia transmedia e transmedia storytelling*. Mediapolis, Coimbra, n. 6, Semestral, Coimbra University Press, 2018. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/mediapolis/article/view/2183-6019_6_1/4347. Acesso em: 24 nov. 2020.

RYAN, Marie-Laure. *Possible worlds, artificial intelligence, and narrative theory*. Bloomington: Indiana University Press, 1991.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. *Regras do jogo: fundamentos do design de jogos*. Tradução de Edson Furmankiewicz. São Paulo: Blucher, 2012. v. 3.

SANTA MÔNICA STUDIO. *God of war II*. [DVD] Playstation 2. USA: Sony Computer Entertainment of America, 2007. Classificação: maior de 17 anos.

SANTA MÔNICA STUDIO. *God of war III*. [Blu-ray Disc] Playstation 3. USA: Sony Computer Entertainment of America, 2010. Classificação: maior de 17 anos.

SANTA MÔNICA STUDIO. *God of war Saga*. [Blu-ray Disc] Playstation 3. USA: Sony Computer Entertainment of America, 2012. Classificação: maior de 17 anos.

SANTA MÔNICA STUDIO. *God of war*. [DVD] Playstation 2. USA: Sony Computer Entertainment of America, 2005. Classificação: maior de 17 anos.

SMITH, William. *Classical dictionary of greek and roman: biography, mythology and geography*. New York: Columbia University/Harper & Brothers, 1884.

WOLF, Werner. *(Inter)mediality and the study of literature*. CLCweb, Perdue University, v. 13, 2011. Disponível em: <https://docs.lib.purdue.edu/clcweb/vol13/iss3/2/>. Acesso em: 18 fev. 2021.

Recebido em: 22/08/2024

Aceito em: 14/03/2025

Luciano Aparecido Borges Almeida: doutor em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, com ênfase em Estudos Discursivos e Textuais – Literatura, Artes e Mídias Digitais. Membro do Grupo de Pesquisa Intermídia: estudos sobre a intermedialidade – UFMG. Como pesquisador independente, dedica-se ao estudo de narrativas criadas para *games*, investigando como essas estruturas narrativas interativas impactam a experiência dos jogadores e o desenvolvimento de novas formas de contar histórias. Publicou diversos artigos na área, dentre eles: “Narrativa de *Games*: uma estratégia para mobilização e engajamento do alunado”, publicado pela Stanford: Graduate School of Education em parceria com a Lemann Center e Teachers College: Columbia University. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4951621218020197>.

O universo particular da adolescência: um projeto por meio de metodologias ativas

The particular universe of adolescence: a project through active methodologies

Marina Mourah

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

marinamourah@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-9455-293X>

Rayssa Marinho

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

rayssaredatora@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-7634-4539>

Bruna Renova Varela Leite

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

brunavarela.professora@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-0182-1487>

RESUMO

A vida constitui um processo contínuo de aprendizagem ativa, uma vez que os indivíduos se deparam com desafios progressivamente mais complexos e necessitam desenvolver estratégias eficazes para enfrentá-los. Dentro dessa linha de pensamento, destacam-se as metodologias ativas, que buscam enfatizar o papel protagonista do aluno, o seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo ensino-aprendizagem, sempre com a orientação do professor. Com base no contexto apresentado, insere-se o projeto “O universo particular da adolescência”, que tem como objetivos promover a leitura de mundo

de forma lúdica, responsável e crítica, além de possibilitar a construção do método de ensino e de aprendizagem como meio transformador de resultados do aproveitamento escolar. O estudo foi conduzido no contexto de quatro turmas do 7.º ano do Ensino Fundamental 2, totalizando 123 alunos, por uma equipe formada por docentes das áreas de Linguagens, de Educação Religiosa e de Informática de uma instituição particular na cidade do Rio de Janeiro. Em virtude disso, pela característica interdisciplinar, as atividades foram capazes de conectar o conhecimento teórico com a realidade prática, sempre de maneira contextualizada.

Palavras-chave: interdisciplinaridade; multiletramentos; metodologias ativas; leitura de mundo.

ABSTRACT

Life constitutes a continuous process of active learning, as individuals face progressively more complex challenges and need to develop effective strategies to address them. Within this line of thought, active learning methodologies stand out for emphasizing the student's central role and their direct, participatory, and reflective engagement at all stages of the teaching–learning process, always under the teacher's guidance. In this context lies the project “The Inner Universe of Adolescence”, whose objectives are to foster a playful, responsible, and critical reading of the world and to enable the development of a teaching-and-learning methodology as a means of transforming students' academic performance. The study was carried out with four seventh-grade classes in lower secondary education (Ensino Fundamental II), totaling 123 students, by a team of teachers from the areas of Languages, Religious Education, and Information Technology at a private institution in the city of Rio de Janeiro. Owing to its interdisciplinary nature, the activities were able to bridge theoretical knowledge and practical reality in a consistently contextualized manner.

Keywords: interdisciplinarity; multiliteracies; active learning methodologies; reading the world.

INTRODUÇÃO

Bandura (1986) aponta que a leitura de mundo resulta da interação entre o indivíduo e o meio em que está inserido. Nesse processo, o sujeito recorre a seus conhecimentos prévios, experiências e percepções para interpretar e dar sentido às situações que vivencia. Essa interpretação é moldada tanto por características individuais, como personalidade e crenças, quanto por aspectos sociais, como cultura e contexto histórico. A leitura de mundo é essencial para compreender como as pessoas constroem suas realidades e interpretam o ambiente ao seu redor. Seu impacto se estende a diversas áreas, incluindo a educação, auxiliando na compreensão das formas como os alunos assimilam os conteúdos escolares, além de possibilitar ajustes nas estratégias pedagógicas, conforme essas interpretações. No entanto, esse processo enfrenta desafios, sobretudo devido à diversidade cultural e à subjetividade das interpretações. Cada indivíduo traz consigo uma bagagem cultural distinta e experiências próprias, o que pode gerar diferentes compreensões sobre um mesmo acontecimento. Devem ser considerados fatores como gênero, classe social e idade, já que também exercem influência sobre a maneira como a realidade é percebida e interpretada.

No âmbito deste trabalho, consideramos que a evolução dos meios tecnológicos transformou significativamente a relação entre leitor e texto, em grande parte devido à multimodalidade. Esta é caracterizada pela "integração de modos de construção de significado, onde o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental, entre outros. Tal integração é particularmente relevante na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica" (Cope; Kalantzis, 2009 *apud* Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 20). Este é um dos componentes dos multiletramentos considerados pelos autores, que também enfatizam a diversidade social como um elemento essencial para a interação através de múltiplas linguagens,¹ o que se alinha à leitura de mundo.

¹ Os autores consideram o conceito de letramento baseado na perspectiva de “multiletramentos”, termo que surgiu com o Grupo Nova Londres (The New London Group), em 1996, do qual faziam parte. Sendo assim, por entenderem que havia mudanças na maneira pelas quais as pessoas construíam e participavam de significados, o grupo elaborou um manifesto intitulado *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*, cuja proposta seria mover o campo do letramento (no singular) para letramentos (no plural), ao “reconhecer

Nesse panorama insere-se o projeto “O universo particular da adolescência”, que tem como um dos objetivos promover a compreensão de mundo por meio das diferentes formas de leitura que ele apresenta, de forma lúdica, crítica e responsável, como facilitadora na construção do processo ensino-aprendizagem e como meio transformador nos resultados do aproveitamento escolar. A atividade foi motivada pela história do filme *O Menino que Descobriu o Vento*, que retrata uma realidade social distante daquela em que os alunos estão inseridos. O projeto foi desenvolvido para quatro turmas do 7.º ano do Ensino Fundamental II, totalizando 123 alunos de uma escola particular no Rio de Janeiro. Sua realização contou com uma equipe interdisciplinar composta por docentes da área de Linguagens, Educação Religiosa e Informática, cujas contribuições foram fundamentais para a articulação entre os diferentes saberes. Enquanto a área de Linguagens trabalhou a interpretação e a produção textual, a Educação Religiosa promoveu reflexões sobre valores sociais e culturais presentes no tema abordado. Já a Informática auxiliou na pesquisa e no uso de ferramentas digitais, ampliando as possibilidades de construção do conhecimento.

A proposta dividiu-se em 4 fases substanciais, a saber: i) apresentação do filme *O menino que descobriu o vento*, permitindo o desenvolvimento de competências socioemocionais; ii) desenvolvimento de um debate estruturado sobre o conteúdo dentro de sala de aula; iii) uma visita ao Instituto Interdisciplinar de Leitura da PUC-Rio e à Cátedra Unesco de Leitura, em parceria com a escola, o que possibilitou a produção de atividades e oficinas motivacionais de leitura de mundo; iv) os alunos, organizados em grupos de 6 participantes, elaboraram enunciados a partir de uma palavra motivacional destacada do filme, dos debates e das oficinas realizadas no Instituto Interdisciplinar de Leitura da PUC-Rio. Essas produções sintetizaram as diferentes etapas do projeto, refletindo a construção do conhecimento ao longo do processo; v) registro em um *e-book* sobre a jornada percorrida como resultado do projeto, a pedido dos próprios alunos.

múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos, incluindo os modos visual, auditivo, espacial, comportamental e gestual” (Cope; Kalantzis, 2009 *apud* Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 19).

Antes de apresentar as atividades desenvolvidas e seus resultados, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre interdisciplinaridade (Suero, 1986; Severino, 1998; Miranda, 2008; Fazenda, 1994; 2008; Yared, 2008; Fortes, 2012), uma vez que o movimento entre as disciplinas propicia novos saberes e, como não é vazio de contexto social, trabalha com a cultura do lugar e leva o aluno ao protagonismo de sua vida, dando-lhe ferramentas para interpretar, criticar e fazer elaborações sobre a sociedade em que vive. Também é apresentada uma revisão sobre multiletramentos (Rojo, 2020; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), uma vez que se considera que a atividade do projeto buscou desenvolver uma multiplicidade de linguagens, como a visual, a verbal, a sonora, entre outras; bem como perspectivas sobre culturas diferenciadas. Finalmente, são abordadas as metodologias ativas (Dewey, 1959; Vasconcelos, 2002; Berbel, 2011; Bender, 2014; Bacich; Moran, 2018; Silva, 2020), que ressaltam a importância da aprendizagem pela ação, do aprender fazendo.

INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade teve origem na França e na Itália nos anos 60, durante um período marcado por movimentos estudantis que buscavam um ensino mais alinhado com as questões sociais, políticas e econômicas da época. Assim, ela surgiu como resposta a essa demanda, reconhecendo que os problemas significativos do período não podiam ser abordados por uma única disciplina ou área do conhecimento (Fazenda, 1994).

No final da década de 60, essa abordagem chegou ao Brasil e influenciou a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases N.º 5.692/71. Desde então, sua presença no cenário educacional brasileiro tem crescido, especialmente com a nova LDB N.º 9.394/96 (Brasil, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999). Além de sua influência na legislação e nas propostas curriculares, a interdisciplinaridade ganhou destaque nas escolas, refletindo no discurso e na prática de professores em diversos níveis de ensino.

Mesmo sendo um assunto relevante, algo alarmante e atual na sociedade é o carácter fragmentário da educação. Isso se evidencia no fato de que os conteúdos dos diversos

componentes curriculares, bem como atividades didáticas, não convergem e nem se integram entre si. As matérias e o trabalho docente são acumulados por justaposição, sendo, assim, necessário alcançar o estado em que a totalidade se reorganiza como uma síntese que, nessa unidade, transcende a mera soma das partes (Severino, 2008).

O carácter disciplinar da educação interfere na aprendizagem do aluno e na sua capacidade de tecer um conhecimento integrado e sólido. Ressalta-se que é substancial implementar um projeto interdisciplinar que atribua valor a cada disciplina, considerando aspectos teóricos, estruturas, fundamentos e intencionalidade dentro do currículo escolar (Fortes, 2012).

Não se trata, entretanto, de eliminar ou diluir o conteúdo uns nos outros, mas é necessário pensar sobre uma interconexão, concebendo uma comunicação entre eles, preservando a individualidade de cada um. Isso envolve uma integração das diferentes disciplinas ao compreender as diversas razões ou os elementos que influenciam a realidade, além de abordar todas as expressões necessárias para a formação de conhecimento, comunicação e negociação de significados, além do registro sistemático dos resultados (Brasil, 1999).

O conceito de interdisciplinaridade não é único nem fechado em si mesmo; ao contrário, é multifacetado e polissêmico. O significado pode ser definido a partir da junção de disciplinas, com a base na integração do currículo e das diversas áreas do conhecimento. Também é possível compreendê-lo por meio da ação, considerando a intencionalidade da atitude e o contexto cultural no qual a prática está inserida.

De acordo com Suero (1986), a interdisciplinaridade fundamenta-se na relação entre as disciplinas no domínio do conhecimento, dos métodos e do processo de aprendizagem. Dessa forma, ela pode ser compreendida como o conjunto de interações que ocorrem entre as diferentes áreas de estudo. A relação entre as matérias é significativa, não favorecendo exclusivamente algumas, mas abrangendo, dentro de cada uma, as conexões e os nexos necessários para alcançar a unidade (Yared, 2008). Contudo, para além das estruturas essenciais que propiciam a interdisciplinaridade, o nexo e as relações, é crucial que os

sujeitos estejam em grau de acolher tais nexos e de tecer essas relações (Yared, 2008). Entende-se que uma relação baseada apenas no objeto não é sustentável; é fundamental a formação integral do eu em sua totalidade e na intimidade do ser.

Por conseguinte, é possível compreender o conceito por meio da historicidade das disciplinas e suas inter-relações, atribuindo-lhe uma conotação de troca e de cooperação entre as diversas áreas do conhecimento. É possível também conceituar a interdisciplinaridade como uma ação, com uma abordagem contextualizada e significativa para o aprendizado, conectando o conhecimento teórico com a realidade prática.

Conforme ressaltado por Fazenda (1994), ela está intrinsecamente ligada a uma ação em movimento, representando uma movimentação prática fundamentada em sua natureza ambígua. Nesse contexto, seus pressupostos consistem na incerteza e na metamorfose. Fazenda (2008) enfatiza que a interdisciplinaridade é uma atitude interdisciplinar, mas, atualmente, ela carece de espaço e encontra-se restrita dentro das instituições escolares.

A ação, por si só, não representa uma atitude integrativa e transformadora. É necessário que haja uma investigação, um estudo e, principalmente, uma imersão no trabalho cotidiano. A atitude consiste em olhar para a ação com intenção, uma consciência de si mesma refletida na consciência de algo, uma intencionalidade (Miranda, 2008). Isso envolve pensamentos, questionamentos, elaborações e a ação propriamente dita. Além disso, é preciso considerar o contexto da realidade presente e as vivências que compõem o âmbito interdisciplinar, promovendo, assim, parceria e integração.

A prática da interdisciplinaridade, seja no planejamento curricular ou em qualquer nível, depende completamente da existência de um projeto educacional que tenha objetivos claros para os alunos (Severino, 1998), e propicie a eles, por meio de uma ação intencional, a transformação do seu próprio mundo.

METODOLOGIAS ATIVAS

É necessário evidenciar que o conceito de metodologias ativas não se apresenta como uma novidade. O primeiro vestígio dessas abordagens pode ser identificado em *Emílio* de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), considerada o marco inicial dos tratados sobre Filosofia e Educação no mundo ocidental. A obra destaca a primazia da experiência, empurrando a teoria para um plano secundário. Pensando em uma perspectiva mais atual, o conceito de metodologia ativa sustenta-se nas ideias Dewey (1959), um proeminente defensor da abordagem de aprendizagem pela ação, também conhecida como aprendizagem baseada em problemas ou “aprender fazendo”, que expressa, em seu texto, a convicção de que a experiência tangível da vida frequentemente se depara com desafios suscetíveis à resolução por meio da intervenção educacional.

Segundo Dewey (1959), a escola não deve ser apenas uma preparação para a vida do trabalhador, mas para sua própria vida. O autor destaca, ainda, que se torna viável estabelecer uma relação intrínseca entre o ambiente social no qual os indivíduos e a instituição educacional estão imersos. Assim sendo, ao alinhar esses elementos às experiências de vida dos sujeitos e aos conteúdos que se apresentam como norteadores de propostas de atividades ou problemáticas a serem investigadas, confere maior significado às experiências de aprendizagem, promovendo uma integração mais profunda e relevante.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Bacich e Moran (2018) explicam que toda “a aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação e aplicação” (p. 38). Dessa forma, sob uma perspectiva educacional, representam abordagens pedagógicas que orientam o foco do processo ensino-aprendizagem no aluno, conferindo-lhe um papel ativo e participativo na construção do conhecimento. Em contraposição aos métodos tradicionais de ensino, essas metodologias objetivam estimular

habilidades cognitivas superiores, tais como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a aplicação prática do conhecimento, promovendo, assim, uma experiência de aprendizado mais envolvente e significativa. A esse respeito, os autores elucidam que

As metodologias ativas são caminhos para avançar mais no conhecimento profundo, nas competências socioemocionais e em novas práticas. As instituições que mostram novos caminhos estão mudando para modelos mais centrados em aprender ativamente com problemas reais, com desafios relevantes, jogos, atividades e leituras, valores fundamentais, projetos pessoais de vida e de mundo, projetos em grupo (Bacich; Moran, 2018, p. 70-71).

Nessa conjuntura, o propósito central das metodologias ativas reside em demonstrar que elas valorizam a participação efetiva dos alunos na construção do conhecimento e do desenvolvimento de competências, permitindo que aprendam em seu próprio ritmo, tempo e estilo, por meio de diferentes formas de experimentação e de compartilhamento, dentro e fora da sala de aula, com mediação dos docentes inspiradores, além da possibilidade de incorporação do mundo digital às atividades (Bacich; Moran, 2018).

Nesse cenário, variadas definições circundam o conceito e todas destacam o papel ativo desempenhado pelo aluno nas escolhas e no compasso de seu processo de aprendizagem. Assim sendo, o professor assume o papel de facilitador, orientador, consultor ou mediador, redimensionando o protagonismo tradicional do educador como único responsável pelo processo de ensino e amplia a importância do estudante. Contudo, é fundamental evitar uma interpretação equivocada ao afirmar que a utilização de metodologias ativas altera o protagonismo do professor, sugerindo que o papel do docente se torna menos significativo. O professor se transforma em um gestor de percursos coletivos e individuais, tanto previsíveis quanto imprevisíveis, com participação ativa na construção pedagógica aberta, dinâmica, criativa e empreendedora (Bacich; Moran, 2018).

Berbel (2011) pondera que as metodologias ativas constituem métodos e técnicas de ensino com o propósito de aprimorar a prática docente no ambiente da sala de aula. O autor (2011) ressalta que elas desempenham um papel crucial na formação de futuros professores,

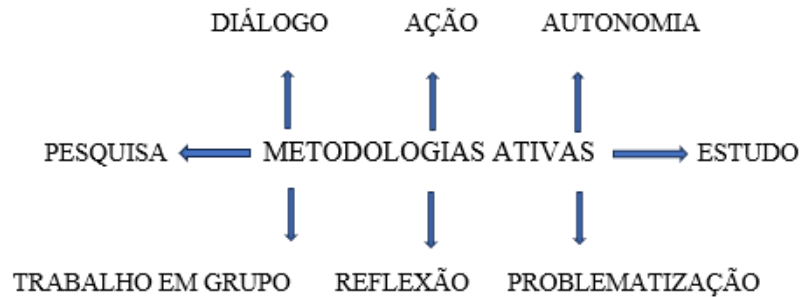
uma vez que colaboram para a construção de uma prática emancipatória que, por conseguinte, impactará positivamente na atuação do indivíduo enquanto docente:

O uso de Metodologias Ativas constituir-se-á em importante referência para sua atuação de modo construtivo junto a seus alunos, no mesmo sentido da promoção da sua motivação autônoma. Ou seja, quanto mais alternativas de atuação pedagógica o professor tiver experimentado/desenvolvido durante a sua formação inicial, melhores condições pessoais e profissionais disporá para atuar com seus alunos e no conjunto das atividades escolares (Berbel, 2011, p. 36).

Nessa perspectiva, o enfrentamento de guiar o processo de ensino e aprendizagem transcende a mera transmissão unilateral de conteúdo para um aluno que desempenha predominantemente o papel de receptor passivo, muitas vezes lidando com informações descontextualizadas. Mediar, orientar ou facilitar esse processo implica em adotar uma postura aberta ao novo ao estimular novos questionamentos e respostas diferenciadas. Tal mediação não se resume a uma simples condução, mas envolve a capacidade de problematizar, buscar fontes de informação adicionais, evitar respostas superficiais, questionar concepções comuns, respeitar ritmos individuais, ao mesmo tempo em que se estabelecem limites, questionam-se equívocos e promove-se um diálogo contínuo.

Sob essas circunstâncias, torna-se necessário destacar que nem toda a abordagem no campo da metodologia de ensino e aprendizagem pode ser categorizada como ativa. A identificação de características específicas que certifiquem uma metodologia como ativa é fundamental. Isso evita equívocos na rotulação de iniciativas tanto por parte do docente quanto do discente, assegurando uma compreensão precisa e evitando interpretações equivocadas. Silva (2020, p. 12) destaca que “mais importante é perceber pontos em comum que caracterizam as metodologias como ativas[...]”. O esquema, na sequência, figura 1, ilustra algumas dessas características.

Figura 1 – Características das Metodologias Ativas



Fonte: Silva (2020).

Conforme destacado por Silva (2020), a adoção de metodologias ativas proporciona diversos benefícios. Enfatiza-se, notadamente, a promoção da tomada de decisões embasada na avaliação cuidadosa de potenciais ramificações dessas escolhas. Além disso, esse enfoque favorece o desenvolvimento de soluções criativas, estimula o trabalho colaborativo e facilita a aplicação prática de conceitos previamente estudados. Entretanto, salienta-se que a eficácia dessas metodologias está intrinsecamente ligada à sua adequação aos objetivos propostos.

A mensuração do sucesso na implementação de uma determinada metodologia torna-se complexa na ausência de clareza quanto aos resultados almejados. Silva (2020) evidencia que é imperativo refletir sobre os aspectos fundamentais do processo educacional, indagando sobre o quê, para quê e como ensinar determinado conteúdo. A articulação dessas reflexões contribui para a definição de diretrizes metodológicas efetivas e aprimora a eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, dar-se-á, aqui, destaque à Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), derivada do termo inglês *Project Based Learning* (PBL). Trata-se de uma metodologia ativa cujas raízes remontam ao início do século XX, conforme evidenciado pelos trabalhos pioneiros de Dewey. Dessa forma, de acordo com o autor (1959), a aprendizagem baseada

em projetos emerge como uma ferramenta pedagógica robusta, capaz de transformar a sala de aula em um ambiente dinâmico e participativo, em que a aplicação prática do conhecimento se converte em uma experiência de aprendizagem enriquecedora e significativa.

No âmbito brasileiro, de acordo com Vasconcelos (2002), as primeiras instituições a incorporarem a inovadora metodologia foram a Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA), em 1997, e a Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 1998. Posteriormente, diversas outras instituições adotaram essa abordagem, incluindo a Universidade São Francisco (USF), localizada em Bragança Paulista/SP, a Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS), em Brasília/DF, e a Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) (Vasconcelos, 2002).

Cabe destacar que as práticas pedagógicas, por meio da aprendizagem por projetos, orientam-se para a edificação de processos decisórios democráticos, participativos e eficazes na formação integral do aluno como ser humano. Conforme Bender (2014), a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) configura-se como uma técnica cujo propósito é

Promover o desenvolvimento de projetos, centrados em uma questão, tarefa ou problema, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo para a resolução de problemas e tem sido utilizada em praticamente todas as disciplinas e anos escolares, e em situações de aprendizagem de adultos. (Bender, 2014, p. 15).

Apresentar-se-á, na sequência, o projeto “O universo particular da adolescência” e seus desdobramentos para o processo ensino-aprendizagem.

O UNIVERSO PARTICULAR DA ADOLESCÊNCIA

Dentro do paradigma de trabalho delineado, emerge a produção de “O Universo Particular da Adolescência”. O escopo desse projeto está centralizado na fomentação do interesse e engajamento pela leitura de mundo, motivada pela história do filme *O menino que descobriu o vento*, mediante a exploração de abordagens interpretativas dos alunos.

O estímulo à imersão dos estudantes abarcou diversas facetas, incorporando elementos como plataformas digitais, interações sociais e análises críticas, com o intuito de ampliar as formas de acesso ao conhecimento e fomentar a autonomia intelectual. Dentro da perspectiva dos multiletramentos, essa abordagem possibilitou uma interação mais profunda e diversificada com as múltiplas maneiras de interpretar a realidade, em consonância com o que preconiza Rojo:

O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo, 2020, p. 13).

A ação descrita anteriormente, ao propiciar uma interação mais profunda e diversificada com as distintas perspectivas de leitura de mundo, desempenhou uma função preponderante para a formação de leitores de mundo perspicazes e dedicados. Essa abordagem não apenas promove uma compreensão mais efetiva dos conteúdos trabalhados, mas também desenvolve habilidades essenciais, como as competências socioemocionais para interagir de forma consciente e responsável no mundo contemporâneo.

A instituição de ensino de natureza privada em questão fomentava a produção de projetos interdisciplinares com os discentes, sendo “O Universo Particular da Adolescência” desenvolvido no âmbito de 4 turmas de 7.º ano, com um total de 123 estudantes. Vale destacar que as turmas de 7.º ano foram selecionadas devido ao fato de uma das autoras deste trabalho ser responsável por lecionar Língua Portuguesa e Produção Textual para esses grupos.

O projeto estruturou-se em quatro fases substanciais. Inicialmente, os alunos foram apresentados ao filme *O menino que descobriu o vento*,² uma narrativa notavelmente distante de suas realidades cotidianas, mas que aborda temáticas relacionadas à superação e ao impacto positivo da educação sobre as trajetórias das personagens. Esse princípio permitiu a exploração das competências socioemocionais, como a resiliência, a empatia, a solidariedade, amizade e amor ao próximo, bem como a compreensão de mundo de maneira ampla, diferenciada e crítica. Nesse contexto, os alunos engajaram-se em debates após a projeção do filme, explorando as emoções e desafios enfrentados pelas personagens. A atividade teve por objetivo incentivar a expressão das opiniões dos discentes e promover sua compreensão a partir dos personagens, do enredo, da temática e do local onde ocorre a narrativa, já que o filme mostra uma perspectiva sociocultural diferente do entorno deles.

Em outra aula, cada aluno foi desafiado a construir frases, a partir de palavras relacionadas ao filme, temas pré-definidos pelos grupos, a fim de estabelecer conexões com os debates prévios. Assim, tiveram a oportunidade de vivenciar uma aplicação prática do conhecimento, o que proporcionou aos alunos uma experiência de aprendizado mais significativa.

A continuação do projeto deu-se por meio de uma visita ao Instituto Interdisciplinar de Leitura da PUC-Rio e à Cátedra Unesco de Leitura. Em função das negociações para visitação escolar entre as instituições de ensino, a visita ocorreu dois meses após o início das atividades, e envolveu diferentes componentes curriculares.

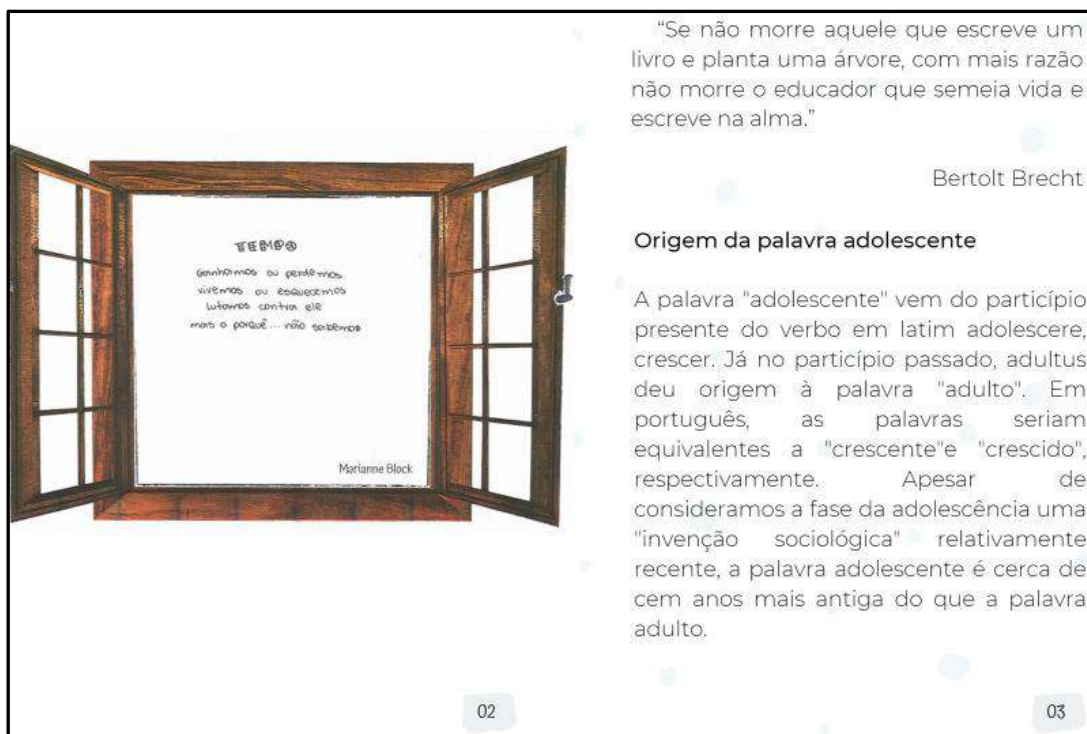
Em decorrência disso, cabe ressaltar que esse projeto reconhece a relevância dos multiletramentos, com um olhar atento às práticas sociais, ao meio cultural e ao caráter multissemiótico (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020; Rojo, 2020). A exibição do filme, a visita

² Esse filme, cuja estreia ocorreu em 2019, trata de uma história baseada em fatos reais que aconteceu no Malawi, África. Retrata a vida de William KamKwamb, um jovem africano que manteve a persistência nos estudos mesmo diante das dificuldades. O cenário do filme apresenta uma época de seca, que ocasionava a fome. Por meio da leitura dos livros na biblioteca da escola, o menino entendeu que podia criar algo para ajudar o seu vilarejo, mas enfrentou dificuldades, inclusive por parte de seu pai, que não acreditava que a ideia funcionaria. O jovem persistiu e desenvolveu um moinho de vento capaz de bombear água. A criação ajudou toda a comunidade. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/carreira/o-menino-que-descobriu-o-vento-o-poder-que-o-estudo-e-a-leitura-exercem>.

a outras instituições, a participação em atividades e oficinas proporcionaram aos alunos uma imersão em diferentes formas de linguagem e visões de mundo, englobando o audiovisual, a linguagem acadêmica e a expressão artística. Esse enfoque multifacetado ampliou as habilidades interpretativas, fomentando uma leitura de mundo crítica e contextualizada. Após a conclusão de todas as etapas, os grupos retomaram a produção de frases a partir de vocábulos motivacionais, agora com uma compreensão mais ampla das realidades abordadas.

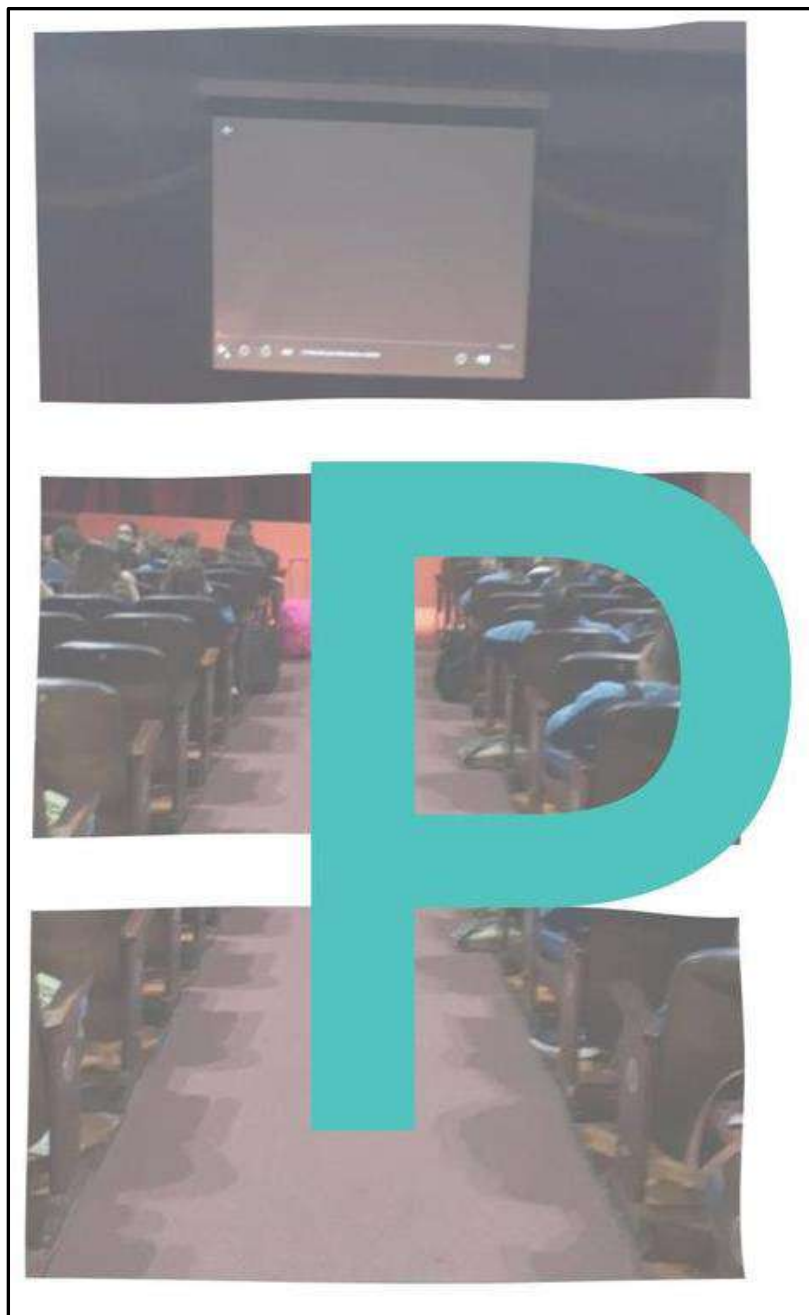
A retomada permitiu a conexão dos saberes adquiridos ao longo do percurso, evidenciando o processo de construção do conhecimento no desenvolvimento do projeto. Dessa forma, os alunos e professores envolvidos no projeto propuseram a criação de um *e-book*, com 80 páginas, ilustrado pelas figuras 2, 3, 4, 5 e 6. O *e-book* retrata toda a trajetória do projeto, com imagens de cada uma das fases, além de apresentar reflexões e pensamentos sobre palavras organizadas em ordem alfabética, que estão, de alguma forma, relacionadas ao filme e às demais atividades. É importante destacar que não é possível exibir todo o conteúdo do material produzido, uma vez que inclui fotos e nomes dos alunos participantes, todos menores de idade, o que requer a autorização de uso de imagem por parte dos seus responsáveis legais.

Figura 2 – Fragmento do *e-book*



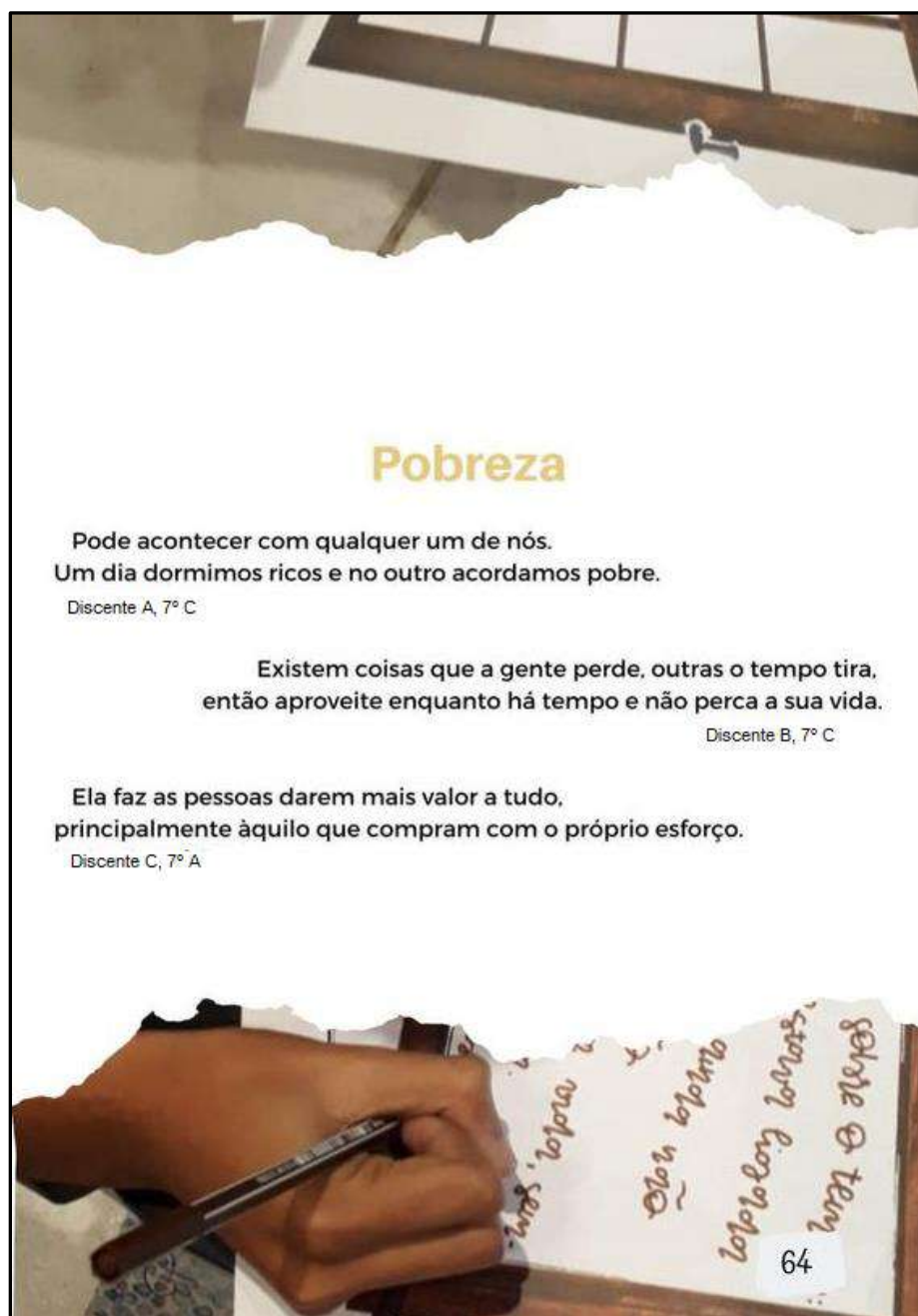
Fonte: Marina Mourah (2024).

Figura 3 – Letra P



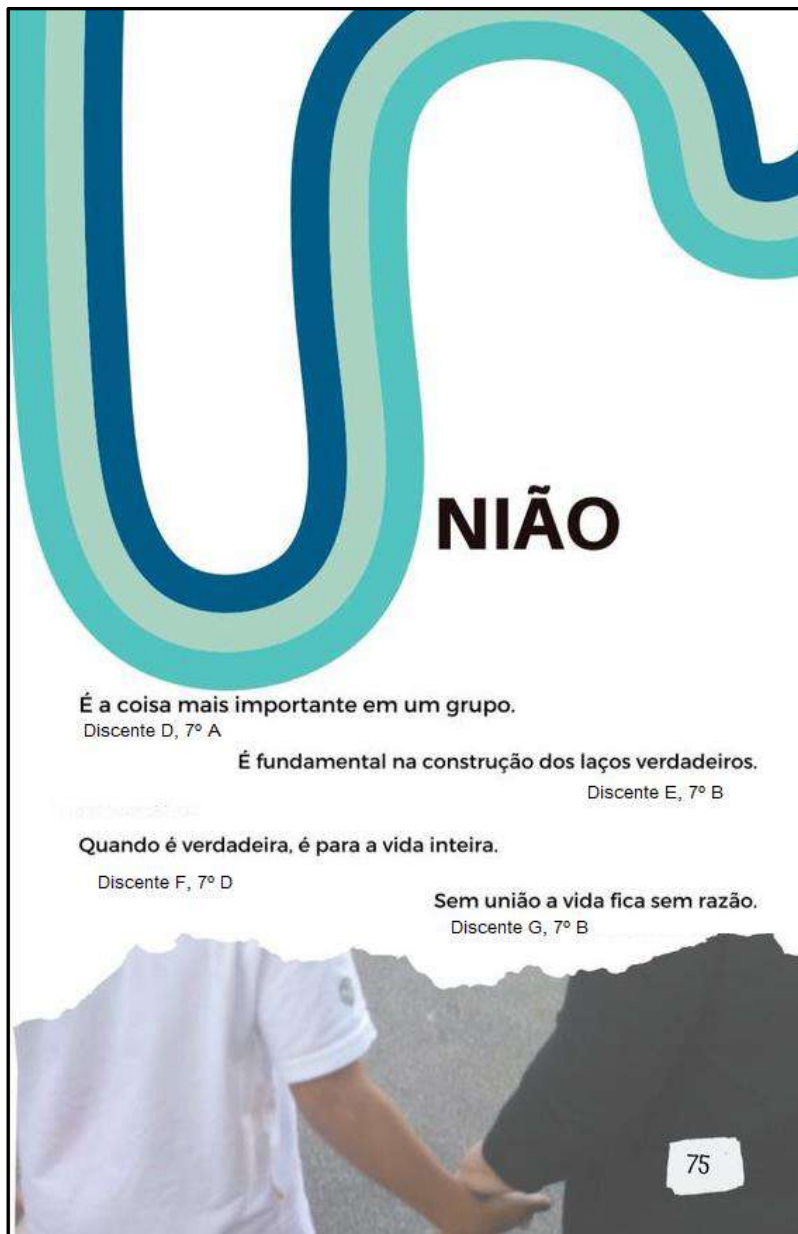
Fonte: Professora Marina Mourah (2024).

Figura 4 – Pobreza



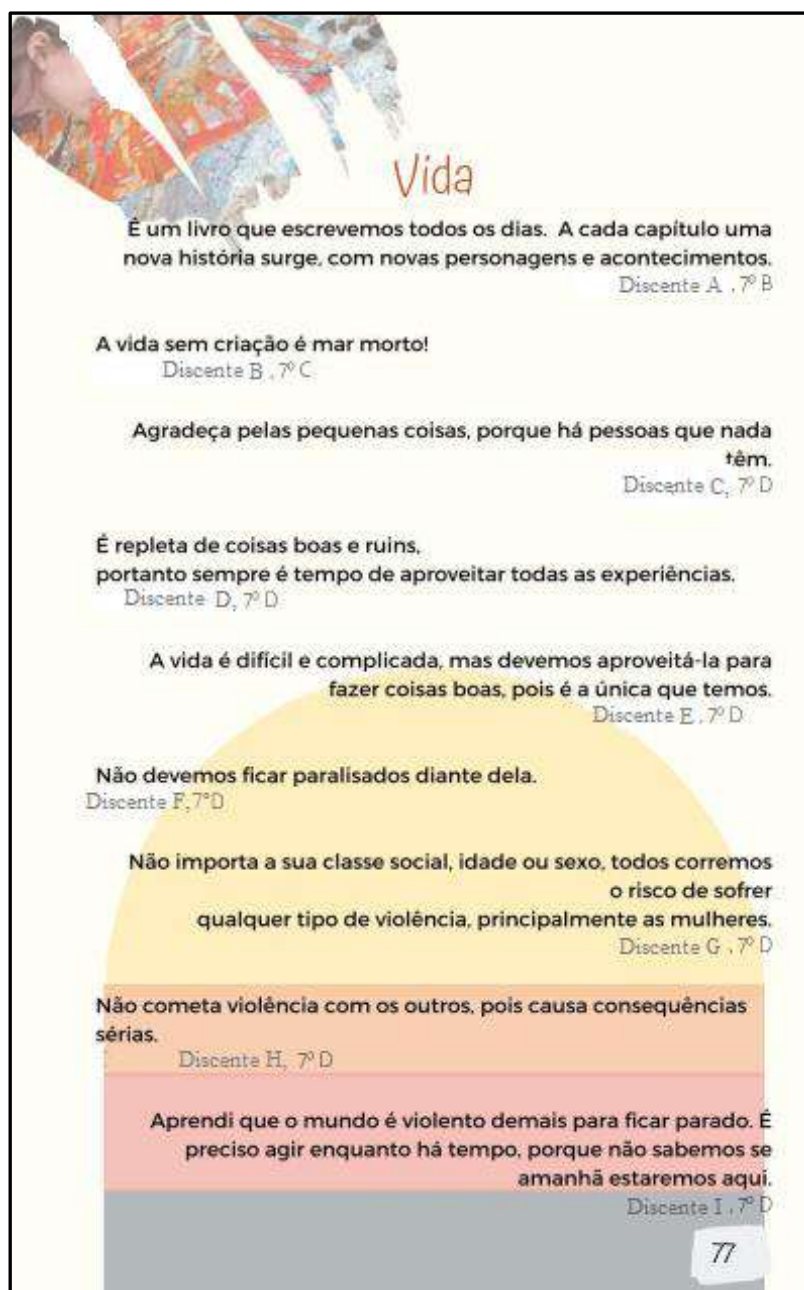
Fonte: Professora Marina Mourah (2024).

Figura 5 – União



Fonte: Professora Marina Mourah (2024).

Figura 6 – Vida



Fonte: Professora Marina Mourah (2024).

No contexto das metodologias ativas, conforme enfatizado por Bender (2014), as práticas pedagógicas, ao adotarem a aprendizagem por projetos, direcionam-se à construção

de processos decisórios democráticos, participativos e eficazes para desenvolvimento integral do aluno como ser humano mais ativo na comunidade. Dessa maneira, a iniciativa adota uma abordagem cujo enfoque prático e interativo transcende as barreiras convencionais da sala de aula, proporcionando uma experiência de aprendizado enriquecedora que favorece o desenvolvimento de tomada de decisões, estimula o trabalho colaborativo e facilita a aplicação prática de conceitos previamente estudados, alinhando-se com a perspectiva dos multiletramentos.

A utilização de apresentações visuais, contendo frases relacionadas às experiências pelas quais os alunos estavam passando durante a realização do projeto, bem como a realização da atividade de construção de frases significativas estimularam a participação ativa e a expressão individual dos discentes, envolvendo-os de maneira mais comprometida no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Dewey (1959) enfatiza, a aprendizagem pela ação alinha as experiências de vida dos sujeitos aos conteúdos que se apresentam como norteadores de propostas de atividades ou problemáticas a serem investigadas, confere maior significado às experiências, assim como promove uma integração mais profunda e relevante. Alinha-se a esse pensamento o fato de que o movimento entre as disciplinas proporciona novos saberes, os quais não são desprovidos de contexto social, pelo contrário, trabalha com a cultura do lugar e permite ao aluno exercer o protagonismo, numa relação de integração e compreensão da realidade, dando-lhe ferramentas de interpretar, criticar e fazer elaborações sobre a sociedade em que vive, justificando a interdisciplinaridade para o desenvolvimento de projetos por meio de metodologias ativas.

O desenvolvimento da atividade “O universo particular da adolescência” desdobrou-se em diferentes etapas criteriosamente estruturadas, desenvolvidas por uma equipe interdisciplinar de uma escola particular da cidade do Rio de Janeiro. Na etapa inicial, a

projeção do filme *O menino que descobriu o vento*, a visita à PUC-Rio e ao iiLer, estabeleceram uma ponte entre teoria e prática, uma vez que as fases de motivação e desenvolvimento englobaram, além da apresentação do filme, aulas de campo para exploração das diversas e diferentes linguagens, bem como a utilização de *slides* com frases relevantes para inspirar os estudantes. A prática consistiu na atribuição de vocábulos de significância particular para a construção de frases, incentivando a expressão individual e a reflexão a respeito dos termos selecionados no contexto proposto

Assim sendo, a fase de maior relevância manifesta-se com a reunião das frases pensadas pelos alunos em um *e-book* organizado por temas previamente selecionados pelos grupos, ressaltando a jornada percorrida como resultado do projeto. A adição de gravuras, concebidas pelos próprios alunos e relacionadas às pautas trabalhadas, incorpora um componente visual e artístico à iniciativa, proporcionando uma camada adicional de enriquecimento à experiência educacional.

Por fim, cabe enfatizar que o objetivo primordial do projeto foi estimular uma abordagem à leitura de mundo de forma crítica, responsável e lúdica, reconhecendo-a como força fundamental no processo ensino aprendizagem e como agente transformador nos resultados do desempenho acadêmico.

REFERÊNCIAS

ALVES, Jessica. O menino que descobriu o vento: o poder que o estudo e a leitura exercem. *Educa+Brasil*. 2023. Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/carreira/o-menino-que-descobriu-o-vento-o-poder-que-o-estudo-e-a-leitura-exercem>>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BACICH, Lilian; MORAN, José. (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. 238p.

BANDURA, Albert. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.

BENDER, William. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Seminário: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25- 40, jan./jun. 2011.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999.

DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo: Nacional, 1959.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, Ivani. (org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

FORTES, Clarissa Corrêa. *Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor*. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16111/TCCE_GE_EaD_2011_FORTES_CLARISSA.pdf?sequence=>>. Acesso em: 01 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completa*. Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2024.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, 2009, p. 164-195.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

MIRANDA, Raquel Gianolla. Da interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). *O que é interdisciplinaridade?*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 113-124.

ROJO, Roxane. Pedagogia do Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola”. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2020. Disponível em: <<https://ler.amazon.com.br/kp/embed?linkCode=kpd&asin=B08KRMW6FS&tag=lp-ler-20&reshareId=T4CD5RQAN6YW8TWVEVVF&reshareChannel=system>>. Acesso em: 8 fev. 2024.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas – SP: Papirus, 1998. p. 31-44.

SILVA, Alexandre José de Carvalho. *Guia prático de metodologias ativas com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação*. Lavras: Editora UFLA, 2020. 69 p. Disponível em: <<http://repositorio.ufla.br/handle/1/42956>>. Acesso em: 23 jan. 2024.

SUERO, Juan Manuel Cobo. *Inter disciplinariedaà y universidad*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 1986.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino- aprendizagem e projeto político pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2002.

YARED, Ivone. O que é interdisciplinaridade? *In: FAZENDA, Ivani (Org.). O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p. 161-166.

Recebido em: 23/07/2024

Aceito em: 20/03/2025

Marina Mourah: Mestranda no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, na área de concentração de Estudos de Língua, especialidade Língua Portuguesa, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Rayssa Marinho: Mestranda no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, na área de concentração de Estudos de Língua, especialidade Linguística, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Bruna Renova Varela Leite: Doutoranda em Estudos de Língua, no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Bourdieu e a linguística sob o prisma da sociologia

Bourdieu and linguistics from the perspective of sociology

Alan Freire de Lima

Logos University International (UNILOGOS)

alanletrasingles@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1013-9546>

Arlete Freire de Lima

Logos University International (UNILOGOS)

arletefreiredelima@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9000-8978>

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Edusp, 2022.

Pierre Bourdieu (1930-2002) formado em filosofia pela École Normale Supérieure (ENS), foi docente e pesquisador na École de Sociologie du Collège de France, foi de fato um destacado e renomado sociólogo, filósofo, etnólogo e antropólogo francês, os seus trabalhos tiveram um contorno em outros campos do conhecimento dentro das ciências humanas com contribuições para diversas subáreas das ciências humanas como à sociologia, serviço social, etnologia, linguística, política, antropologia e educação, por exemplo, cujos trabalhos acadêmicos desenvolvidos ao longo da sua trajetória profissional abordando questões de dominação, estruturas e campos sociais na qual a reprodução social é de grande interesse do capitalismo, que reproduz as desigualdades e as hierarquias sociais dentro de uma determinada sociedade, mas agindo com determinadas especificidades que obedecem a um *modus operandi* do capitalismo como uma megaestrutura em escala global.

Os seus estudos na Argélia, ganharam corpo ao pesquisar sobre às formas de organização social da sociedade cabila, como o sistema colonial atuou na sociedade cabila

em suas estruturas e a deculturação como decorrência do colonialismo europeu, os diversos temas que Bourdieu aborda tem um viés sociológico, percebe-se isso de forma mais explícita no seu trabalho “A economia das trocas linguísticas”, cujos conceitos de certa forma ou em algum grau foram influenciados pelos seus trabalhos anteriores como em sua obra intitulada “A economia das trocas simbólicas”, cujos pressupostos teóricos tratam das limitações e características da fala como um componente do fenômeno da linguagem, por conseguinte da linguística. A teoria social, para Bourdieu, deve ser entendida em correspondência aos três conceitos desenvolvidos nos seus estudos, a saber: campo, *habitus* e capital.

A repercussão dos seus trabalhos coincidiu com o contexto pelo qual a educação francesa assim como a sociedade vinha passando, necessitando de uma teoria que a explicasse dentro do sistema capitalista, fazendo-se sentir de início na sociologia da educação, através de suas pesquisas no que concerne aos processos de transmissão e herança cultural, sendo que estas beneficiam os setores das classes hegemônicas ou dominantes, por meio do sistema educacional francês, a chamada teoria da reprodução parecia ser dotada dos teores que almeja uma teoria “pura” de esquerda, sua teoria se tornou carro-chefe por atender questões referentes às desigualdades permanentes do capitalismo, oferecendo uma explanação consistente das condições estruturais de manutenção das desigualdades sociais em concomitância com o seu caráter simbólico.

A presente obra está dividida em três partes: Primeiro: A economia das trocas linguísticas, subdividida em a produção e a reprodução da língua legítima e a formação dos preços e a antecipação dos lucros. Segundo: Linguagem e poder simbólico, subdividida em a linguagem autorizada: as condições sociais da eficácia do discurso ritual, os ritos de instituição, a força da representação, descrever e prescrever: as condições e os limites da eficácia política. Terceiro: Análises de discursos, subdividida em censura e reformulação, o discurso da importância: algumas reflexões sociológicas sobre o texto: “algumas observações críticas a respeito de ‘ler o capital’”, a retórica da cientificidade: contribuição para uma análise do efeito Montesquieu.

Bourdieu faz crítica severa a filosofia intelectualista que a linguística costumeiramente faz da linguagem um objeto de eleição mais do que um instrumento de ação e de poder, é o que Bourdieu chama de aceitar o modelo saussuriano e

seus pressupostos é o mesmo que tratar o mundo social como um universo de trocas simbólicas e reduzir a ação a um ato de comunicação que está a ser decifrado por um sistema de códigos. Para o sociólogo, o modelo linguístico precisa ser compreendido pelas operações de construção de objeto pelos quais foi fundado e às condições sociais da produção e da circulação de seus conceitos essenciais.

O autor desvela que as relações de comunicação por excelência são também relações de poder simbólico onde se efetivam as relações de força entre os locutores ou seus respectivos grupos, no qual o teórico afirma a necessidade de se elaborar a economia das trocas simbólicas que está em pleno funcionamento dentro de uma sociedade capitalista.

O ato da fala e, de uma forma geral, toda ação é constituída por uma conjuntura, dentre as quais destaca o *habitus* linguístico, que são as disposições socialmente modeladas que implicam certa propensão a falar e a dizer coisas determinadas (interesse expressivo), definida concomitantemente como capacidade linguística e como capacidade social.

A determinação completa do significado do discurso se compõe pelo valor distintivo que resulta do relacionamento efetuado pelos locutores, de forma consciente ou inconscientemente, que se configura em um produto linguístico ofertado por um locutor socialmente distinto e os produtos concomitantemente propostos num espaço social determinado.

Pierre Bourdieu esclarece que a perspectiva do modelo simples de produção e de circulação da linguística como uma associação entre os *habitus* linguísticos e os mercados nos quais eles disponibilizam não tem como intenção os seus produtos negar ou invalidar a análise tradicional da linguística do código, muito pelo contrário, o horizonte sociológico da linguística considera a forma como o mercado opera a determinação no sentido amplo do significado do discurso, isto é, das deliberações que compõem a definição prática da acepção e do propósito que se transmite de fora automaticamente para o discurso. No princípio da intenção e significação objetivo que se engendra na circulação linguística, o mercado tem um papel significativo para formar, tanto o valor simbólico como também o sentido do discurso.

Para o teórico a compreensão completa da eficácia simbólica das linguagens seria necessário direcioná-la ao efeito dos mal-entendidos que levam indivíduos divergentes em tudo a se reconhecerem na mesma mensagem. A homologia, isto é, uma figura de estilo da

retórica que reside na repetição de definições, concepções, conceitos ou de outras figuras de estilo dentro do mesmo discurso, que consoante a Bourdieu dos antagonismos constitutivos dos campos especializados e o campo das classes sociais está no primórdio de uma anfibologia fundamental, cuja ambiguidade fica perfeitamente explícita quando se transpõe para fora do campo específico ou restrito.

Diante de tal fenômeno, o autor salienta a importância da autonomia da língua, sua lógica específica, suas regras próprias de funcionamento, além da sua capacidade geradora, a linguagem é entendida como o primeiro mecanismo formal cujas capacidades geradoras são infundáveis que se traduz na máxima: Não há nada que não se possa dizer, e pode-se dizer o nada.

Na história moderna é conhecido o impacto do surgimento da grande indústria e a normatização da língua padrão, antes desse momento de grandes mudanças e transformações históricas havia uma grande variedade de diferentes ramos de artesanato que compunham "diversos recintos" separados, assim como das variantes locais da língua d'oïl na região setentrional da França como os dialetos regionais até hoje se diferem entre as regiões que a empregam na fala.

De acordo com Bordieu os mapas dos dialetólogos, os traços fonológicos, morfológicos e lexicológicos se distribuem em áreas que nunca se sobrepõem perfeitamente, na ausência da objetivação da escrita e sobremaneira da codificação quase jurídica em correlação à constituição de um idioma oficial, as "línguas" só permanecem em estado prático, isto é, sob a forma de *habitus* linguístico.

Houve na história francesa um processo de unificação linguística que se confunde com o desenvolvimento do Estado monárquico, em que os dialetos e as línguas literárias distintas de cada um dos dialetos empregados no conjunto do território onde elas transcorrem, cede lugar progressivamente, a partir do século XIV, pelo menos nas províncias centrais do país d'oïl, que através de um processo de parcelamento e de desagregação interna os usos populares e puramente orais de todos os dialetos regionais foram suplantados perpassados assim a condição de "patoá" resultantes da desvalorização social de que foi objeto, estigmatizados como dialetos camponeses de forma negativa e pejorativa, em oposição à língua comum que se elabora nos ambientes cultivados de Paris que foi promovida ao status

de língua oficial, porém com uma diferença substancial na forma que os usos eruditos (ou seja, usos por escrito) a conceberam e normatizaram.

Na constituição dos estados-nação, uma entidade abstrata e fundada no direito, tornam-se essenciais o uso da língua-padrão com os seus respectivos usos e funções inéditos até então, considerada tão impessoal e anônima como aos usos oficiais a qual a língua-padrão confere, concomitantemente ao processo de normalização dos produtos dos *habitus* linguísticos, cujo resultado de um dos seus produtos é a codificação e normalização da língua-padrão, oficial, por meio do dicionário, que reúne o léxico por meio do registro erudito, logo escrito.

A dimensão e a dominação simbólica da fabricação e unificação de uma língua, a generalização do uso da língua dominante traz em seu bojo a dimensão da unificação do mercado de bens simbólicos que se associa a unificação da economia, assim como da produção e da circulação culturais. O desenvolvimento da unificação tanto da produção como da circulação de bens econômicos e culturais tem como consequência a obsolescência contínua e progressivamente do antigo modo de produção dos *habitus* e de seus produtos, ou seja, uma mutação cultural em uma escala gigantesca.

A dominação simbólica é constituída em vários campos, como o econômico, político, social, religioso, artístico, educacional e assim por diante, cuja dominação se dá por intermédio de todo um conjunto de instituições e mecanismos específicos, cuja característica mais superficial se expressa exatamente através de uma política propriamente linguística, sem desconsiderar as intervenções e interferências manifestas pelos grupos sociais de pressão, sendo como o ponto mais expressivo desta pressão a própria unificação política e/ou econômica.

A própria forma do discurso assim como as formas de sua aceitabilidade se definem por meio da relação com o mercado, particularmente no caso de enunciados constatativos, é, outrossim através do nexo com as possibilidades disponibilizadas por um determinado mercado que acabam sendo definidas as condições de felicidade no caso dos enunciados performativos, isto é, a um ato de fala que acarreta ou suscita a realização concomitante da ação evocada pelo enunciado. Fato que Bourdieu afirma que toda fala é produzida e veiculada para e pelo mercado ao qual ela deve a sua existência e seus atributos mais específicos.

O tema dos enunciados performativos fica evidenciado a partir do momento em que se enxerga aí um caso específico os efeitos de dominação simbólica que acontecem em qualquer troca linguística. O nexo de forças linguísticas vai além das competências linguísticas oponentes, assim como o peso dos diferentes agentes submete-se com o seu capital simbólico, ou seja, do reconhecimento que recebem de um grupo institucionalizado ou não.

A eficácia simbólica só pode funcionar enquanto tal no momento em que agrupadas condições sociais completamente externas à lógica propriamente linguística do discurso, em outras palavras, as palavras de ordem, assim como o discurso ritual ou a simples injunção ou ordem, até mesmo a ameaça ou o insulto só podem exercer a tal imposição simbólica, quando por um poder reconhecido socialmente.

As condições sociais postas são essenciais para que um agente, por exemplo, um filósofo que almeja que sua linguagem seja de forma tal que ele reivindica, dependerá da aprovação social, o cenário ou as circunstâncias são fundamentais que façam com que ele consiga obter que se lhe conceda a importância que ele atribui a si mesmo, é o capital simbólico dependente de um poder reconhecido.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Edusp, 2022.

Recebido em: 14/02/2025

Aceito em: 25/06/2025

Alan Freire de Lima: doutor em Psicologia pela European International University - EIU, (Paris, França). Doutor em Antropologia e Religião pela Logos University International – UNILOGOS, (Paris, França). Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade de São Paulo – USP (São Paulo, Brasil), graduação Licenciatura em Letras Inglês pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (São Paulo, Brasil), graduação em Letras Português-Espanhol pelo Centro Universitário Cidade Verde - UNICV (Maringá, PR, Brasil).

Artele Freire de Lima: doutora em Teologia Judaica e Antropóloga pela Logos University International - UNILOGOS, (Paris, França e Miami, Florida, Estados Unidos da América). Pesquisadora científica. Psicanalista Clínica filiada à Associação Brasileira de Psicanálise ABP sob o registro 10.222. Pesquisador científico Logos University International - UNILOGOS (Paris, França).