

Cleber Bianchessi
Organizador

PESQUISA E ENSINO EM LETRAS, LINGUÍSTICA E ARTES

Múltiplas Perspectivas, Desafios e Práticas



PESQUISA E ENSINO EM LETRAS, LINGUÍSTICA E ARTES

Múltiplas Perspectivas, Desafios e Práticas





AValiação, Parecer e Revisão por Pares

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Maria Alice G. Benevides CRB-1/5889

E26 Pesquisa e ensino em letras, linguística e artes: múltiplas perspectivas, desafios e práticas [recurso eletrônico] / [Org.] Cleber Bianchessi. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2026, 93 p.

Recurso digital.

Formato: e-book

Acesso em www.editorabagai.com.br

ISBN: 978-65-5368-715-8

1. Letras. 2. Artes. 3. Ensino. 4. Pesquisa.

I. Bianchessi, Cleber.

11-2026/04

CDD 469

Índice para catálogo sistemático:

1. Linguística: Letras; Ensino; Pesquisa. 469

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-715-8.23.01.26>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da Editora BAGAI por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

Cleber Bianchessi
Organizador

PESQUISA E ENSINO EM LETRAS, LINGUÍSTICA E ARTES

Múltiplas Perspectivas, Desafios e Práticas



1.a Edição – Copyright© 2026 dos autores.
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).
As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Prof. Dr. Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Imagem de Capa</i>	Marb
<i>Capa & Diagramação</i>	Luciano Popadiuk
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo – CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC – UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo – UPM – MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD – PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti – PUC-PR Dra. Dalia Peña Islas – Universidad Pedagógica Nacional – MÉXICO Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos – UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESCV Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima – UFPI Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez – Universidad Guadalajara – MÉXICO Dr. Francisco Odécio Sales – IFCE Dra. Geuciane Felipe Guerin Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga – ISCED-HUILA – ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre – PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva – UPM Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT – Chile Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya – CUIJ-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger – IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis – UFLA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luísa Maria Serrano de Carvalho – Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE – POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra – UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González – UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira – IPLEIRIA – PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPeI Dr. Nicola Andrian – Associação EnARS, ITÁLIA Dra. Patricia de Oliveira – IF BAIANO Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP Dr. Porfirio Pinto – CIDH – PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann – Technische Universität Braunschweig – ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira – UNITEL – ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz – SME/SEED Dr. Samuel Pereira Campos – UEPA Dr. Stelio João Rodrigues – UNIVERSIDAD DE LA HABANA – CUBA Dra. Sueli da Silva Aquino – FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore – UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Ratil Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo – UEM Dr. Walmir Fernandes Pereira – FLSHEP – FRANÇA Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissel López Bestard-SEUDUCRS

APRESENTAÇÃO

A presente coletânea configura-se como obra acadêmico-científica concebida para consolidar um corpus teórico-metodológico de elevada qualidade e rigor. Seu propósito é fomentar o intercâmbio de saberes e a interlocução epistêmica em torno do tripé **Pesquisa, Ensino e Práxis**, no âmbito das Letras, da Linguística e das Artes, em consonância com os desafios e complexidades da contemporaneidade.

O volume congrega contribuições de pesquisadores(as), docentes e profissionais que se relacionam com distintas áreas do conhecimento e níveis de escolaridade, compondo um mosaico plural de reflexões e práticas. Ao articular fundamentos epistemológicos, metodologias emergentes e experiências pedagógicas, a obra se configura como espaço privilegiado para a problematização crítica e para a projeção de horizontes transformadores.

Estruturada em eixos temáticos, a coletânea percorre desde os estudos epistemológicos e históricos das linguagens até as análises sobre políticas educacionais e práxis docente; contempla as implicações das tecnologias digitais e da inteligência artificial, bem como as questões de diversidade, cultura e ensino em contextos específicos. Essa tessitura interdisciplinar reafirma o compromisso com a inovação, a democratização do conhecimento e a valorização das múltiplas manifestações artísticas e linguísticas.

Destinada à comunidade acadêmica e científica — estudantes, pesquisadores e profissionais —, esta obra pretende estimular o debate qualificado e a reflexão crítica sobre o papel das linguagens e das artes na sociedade contemporânea. Ao integrar saberes e práticas, a coletânea se apresenta como referência científica para aqueles que buscam compreender e transformar os processos de ensino e aprendizagem em sua dimensão integral, emancipadora e socialmente relevante.

Equipe editorial

SUMÁRIO

UM CLAMOR LITERÁRIO CONTESTATÓRIO SOBRE A ÁFRICA ALEMÃ DO SUDOESTE (NAMÍBIA): UWE TIMM E O ROMANCE <i>MORENGA</i> (1978)	7
--	---

Denise Rocha

NARRATIVAS QUEER E A AUTOREPRESENTAÇÃO: UMA ANÁLISE DO DISCURSO NO VÍDEO “QUEM PODE NARRAR A PRÓPRIA HISTÓRIA?”	19
---	----

Felipe Moura de Souza | Luana Alves Luterman | Marília Silva Vieira Pereira

ANÁLISE DE “LOUCURA”, CANÇÃO DE LUPICÍNIO RODRIGUES, SOB A PERSPECTIVA DA PATEMIZAÇÃO	33
---	----

Letícia Figueiredo Carvalho | Dirlenvalder no Nascimento Loyolla

O SILENCIAMENTO DA CULTURA XAVANTE NO LIVRO DIDÁTICO DAS ESCOLAS INDÍGENAS DE MATO GROSSO	47
---	----

Lilian Ferreira Silva Ferraz | Luana Alves Luterman | Marília Silva Vieira Pereira

O PAPEL DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DA LEITURA E DA ESCRITA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	57
---	----

Tales Ramos Monteiro dos Santos

SIMBOLOGIAS AFRICANAS: COSMOGONIA, MITO, RITO E CULTO (<i>MULHERES DE CINZAS</i> (2015), DE MIA COUTO)	63
---	----

Denise Rocha

UMA PROPOSTA DE PROJETO DE LEITURA POÉTICA PARA TURMAS INICIANTE DE LETRAS	75
--	----

Maria da Luz Lima Sales | Layla Siqueira de Melo

SOBRE O ORGANIZADOR	90
---------------------------	----

ÍNDICE REMISSIVO	91
------------------------	----

UM CLAMOR LITERÁRIO CONTESTATÓRIO SOBRE A ÁFRICA ALEMÃ DO SUDOESTE (NAMÍBIA): UWE TIMM E O ROMANCE *MORENGA* (1978)

Denise Rocha¹

INTRODUÇÃO

Fig. 1- Capa de *Morenga* (1978), 1ª ed. da Autorendition, Editores Gerd Fuchs; Heinar Kipphardt e Uwe Timm, Munique



Fonte: Materialidade+das+primeiras+edições+de+Morenga+de+Uwe+Timm%20(15)

Em 1978 ocorreu a publicação de *Morenga*, pela Autorendition, de Munique, uma obra composta por 27 capítulos e 396 páginas, cuja capa mostra uma fotografia de Jakobus Morenga (1875-1907), mercenário apoiado por ingleses da colônia britânica, África do sul, para expulsar os germanos no território vizinho, denominado de África Alemã do Sudoeste (1884-1919), localizado acima do rio Orange, atual Namíbia.²

A divulgação dessa obra, que revisita uma fase do passado colonial germânico africano, causou um furor, pois o tema era ainda um tabu na

¹ Doutora em Letras (UNESP). Pós-doutoranda (USP). CV: lattes.cnpq.br/2543558632930157

² O retrato original, que foi publicado no *Jornal Colonial Alemão/ Deutsche Kolonialzeitung*, de 5 de outubro de 1907, com o título *O final de Morenga/ Morengas Ende*, apresenta o guerrilheiro no centro e rodeado por 4 companheiros de lutas em cada lado (JAKOBUS MORENGA, s.d., p. 1).

Alemanha, ainda imersa nas permanentes consequências do nazismo: a guerra (1939-1945), a divisão do país (1949), os julgamentos sobre o Holocausto etc.

A escrita de *Morenga* elevou Uwe Timm à categoria de dissidente intelectual na paisagem artística alemã, no final dos anos 1970: a de provocador, a de divergente, a de separatista e a de contraditório, por fazer uma abordagem temática diferenciada daquelas recorrentes na literatura alemã contemporânea. Na narrativa, dois veterinários da Tropa de Proteção da África Alemã do Sudoeste tornaram-se severos críticos do sistema colonial: o anarquista Wenstrup desertou e Gottschalk expressava-se a favor dos nativos e de mudanças na política e na administração do Protetorado germânico e, por isso, ele foi chamado de D. Quixote pelo Tenente Elschner (TIMMM, 2003, p. 470).³

O romance *Morenga*, que evoca a época do Protetorado da África Alemã do Sudoeste (1884-1919), tem um processo de criação baseado em vários aspectos: o reflexo do movimento de derrubadas de estátuas coloniais em Hamburgo (1968) na vida do estudante Timm, que vivia em Munique; a visita dele à Namíbia, em 1976; as pesquisas em arquivos no país e na Alemanha; e as leituras de obras de historiografia da época (1905 e 1906), da contemporaneidade (1966 e 1968) e suas menções na referida narrativa, que refletem o interesse do autor em elaborar uma obra com elementos verídicos da história colonial. Tais aspectos de criação literária intertextual remetem ao conceito de ‘metaficção historiográfica’, de Linda Hutcheon.

O estudo, “Um clamor literário contestatório sobre a África Alemã do Sudoeste (Namíbia): Uwe Timm e o romance *Morenga* (1978)”, que aborda o governo colonial no referido Protetorado germânico, tem três facetas: 1) a apresentação do papel da literatura, como fórum de resistência nas denúncias de temas silenciados; 2) o engajamento de Timm, que assumiu uma postura ousada de ativismo no campo da história e da

³ A narrativa tem 26 capítulos, com duas partes não cronológicas: *Estudos da terra e Relatos das batalhas*. O primeiro grupo está dividido em: 1- *Como Gorth pregou o Evangelho, falou com bois e se desviou do caminho certo* (a chegada dos religiosos); 2. *Klügge, a cartola no Père Lachaise e o fim das avestruzes na região de Bethanien ou: o barril* (a vinda dos comerciantes); e 3. *O teodolito ou: dos benefícios da sardinha no óleo* (o surgimento dos técnicos topográficos). A segunda parte está estruturada em três episódios militares verídicos, ocorridos no sul, entre forças alemãs e grupos de alguns chefes nativos, munidos com armas europeias: 1) o cerco de Warmbad (novembro 1904); 2) Gross- Nabas (janeiro 1905), e 3) as guerrilhas de Morenga contra as tropas do Coronel Deimling nas montanhas Karras (março de 1905).

literatura alemã contemporânea; e 3) a gênese da elaboração e o impacto da publicação de *Morenga*. A análise será baseada nas reflexões sobre os conceitos da ‘resistência’ (Bosi), do ‘escritor engajado’ (Sartre), da ‘repressão’ (Freud) e da ‘metaficção historiográfica’ (Hutcheon).

1) A literatura como fórum de resistência (Bosi) e a resistência como processo de escrita (a ‘metaficção historiográfica’, Hutcheon)

Alfredo Bosi no capítulo, *Narrativa e resistência*, da obra *Literatura e resistência*, elabora um conceito específico vinculado à relação entre o escritor e a obra literária:

Resistência é um conceito originalmente ético, e não estético. O seu sentido mais profundo apela para a força de vontade que resiste a outra força, exterior ao sujeito. Resistir é opor a força própria à força alheia. O cognato próximo é in/sistir; o antônimo familiar é de/sistir. A experiência dos artistas e o seu testemunho dizem, em geral, que a arte não é uma atividade que nasça da força de vontade. Esta vem depois. A arte teria a ver primariamente com as potências do conhecimento: a intuição, a imaginação, a percepção e a memória (BOSI, 2002, p. 118).

Bosi distingue a resistência temática e a resistência como processo de escrita. Nesse caso específico, Timm, ao elaborar o romance pós-colonial *Morenga*, não optou pelo padrão do romance histórico tradicional (Walter Scott), mas, sim, pelo modelo iniciado nos anos 1970, que é denominado de ‘metaficção historiográfica’, por Linda Hutcheon.

No capítulo 7 da obra, *Poética do pós-modernismo*: história, teoria, ficção, Hutcheon distingue dois aspectos da nova tendência na literatura: o caráter metadiscursivo e a relação crítica com a historiografia que tem as seguintes características: a intertextualidade, a auto-reflexão, a paródia, a ironia, bem como o destaque de personagens inferiorizados na engrenagem colonial: “Quem está no poder controla a história. Entretanto, os marginais e os ex-cêntricos podem contestar, mesmo que continuem a ser por ele alimentados” (HUTCHEON, 1991, p. 13-14; 250). No caso de *Morenga*, vários atores, ficcionais ou históricos, os chefes nativos, os trabalhadores infantis e adultos, e os subalternos da hierarquia militar alemã têm lugar de fala.

2) O ‘escritor engajado’ (Sartre)

As críticas atitudes sociopolíticas e literárias de Uwe Timm, jornalista e escritor, evidentes nas narrativas, nos ensaios e nas participações em palestras e entrevistas, desde 1978, ano de publicação de *Morenga*, inclusive na elaboração da série de televisão, *Morenga* (1985), refletem a postura de intelectual engajado.

Esse conceito remete às reflexões de Jean-Paul Sartre, que defende, em *Que é literatura?*, o papel do intelectual não-neutro, o de crítico diante da realidade histórica e social: “a função do escritor é fazer com que ninguém possa ignorar o mundo e considerar-se inocente diante dele” (SARTRE, 1993, p. 21).

Esse autor, tal qual Timm, deve ter um comprometimento com as questões sociais. O escritor alemão expressou, em várias obras, suas opiniões contundentes diante de uma realidade sociopolítica, especificamente da história alemã, abalada pela II Guerra Mundial; pela separação do país no pós-guerra (a criação da República Federal da Alemanha (Occidental) e da República Democrática Alemã (Oriental), em 1949), e a reunificação econômica e administrativa, em 1990.

O nazismo é tema de vários romances do autor, que nasceu em 1940, no início da II Guerra Mundial. A família de Uwe Timm teve perdas terríveis: o irmão mais velho Karl-Heinz, combatente voluntário de uma divisão da SS nazista, morreu, aos 19 anos de idade, na Ucrânia. Um diário escrito por ele a lápis no *front*, devolvido aos familiares, foi a base do romance, *Am Beispiel meines Bruders/ Pelo exemplo de meu irmão* (2003), que foi traduzido para o português com o seguinte título: *A sombra de meu irmão: As marcas do nazismo e do pós-guerra na história de uma família alemã*.

O romance, *Die Erfindung des Currywurst / A descoberta do Currywurst* (1993), cujo título remete a um prato de salsicha, servida com o condimento indiano, que teria sido criado pela protagonista Lena Brücker, na época da II Guerra Mundial. Sem parentes, que tinham ido para o *front* militar, a jovem sofreu com a sobrevivência solitária, o racionamento alimentar, a vigilância nazista, e os bombardeamentos de Hamburg. Ela abrigou um soldado alemão desertor, Hermann Bremer, e se tornaram namorados.

Em *Halbschatten / Penumbras* (2008), a protagonista verídica é Marga von Etzdorf (1907-1933), a primeira mulher contratada para voar pela Lufthansa, a companhia aérea alemã. Em 1931, ela foi pioneira de um voo solo da Alemanha, passando pela Sibéria até o Japão. No início do nazismo, a jovem entrou em um acordo secreto para um negócio ilegal com armas, como a submetralhadora Schmeisser (Firma Haenel). Em Aleppo, na Síria, em 28 de maio de 1933, Marga praticou suicídio, aos 25 anos, com um tiro na cabeça; e a lápide de seu túmulo no cemitério dos Inválidos, em Berlim, tem a inscrição “Der Flug ist das Leben wert”/ “O voo faz a vida valer a pena” (MARGA VON ETZDORF, s.d., p. 1). A trajetória dela, com elementos ficcionais, como o seu amor não correspondido pelo ex-piloto de caça, Christian von Dahlem, e a sua vida durante a II Guerra Mundial aparecem no romance *Penumbras*.

No ano de 1973, Timm filiou-se ao Partido Comunista Alemão, e um ano mais tarde ocorreu a publicação do romance *Heisser Sommer/ Verão quente*, que tem elementos biográficos do autor, ao abordar vivências do Movimento Estudantil de 68.

Em 1980, o tema se repete em *Kerbels Flucht/ A fuga de Kerbel* (1980), na perspectiva da contradição entre os planos políticos e as subjetividades do estudante engajado, e da desilusão na década de 1970: a proibição no funcionalismo público de pessoas com orientação comunista (*Radikalerlass/ Decreto radical*); a intensificação do terrorismo, de sequestros e de assassinatos etc.⁴ Em seu diário, o protagonista Christian Kerbel questiona os ideais do Movimento Estudantil e o seu significado na contemporaneidade dos anos 1970.

O livro *Rot/ Vermelho* (2001) apresenta a vida na Alemanha dividida, o protagonista Thomas Linde nasceu e 6 de maio de 1945, dois dias antes da capitulação da Alemanha nazista. Seu pai, sobrevivente militar da guerra, tornou-se um arquiteto bem sucedido que tinha o lema “Nós reconstruímos esse país”. Estudante de filosofia, Thomas aderiu ao Movimento Estudantil, que tinha células maoístas, participou de discussões, escreveu e distribuiu panfletos para operários diante de fábricas. Em maio

⁴ Além da controversa morte, em 18 de outubro de 1977, na prisão Stuttgart-Stammheim, de três líderes do RAF (*Rote Armee Fraktion / Fração do Exército Vermelho*), um grupo terrorista da extrema-esquerda da Alemanha Ocidental, conhecido como grupo Baader-Meinhof.

de 68, ele estava engajado em Paris, foi preso e deportado para a Alemanha, onde continuou com sua luta política radical.⁵

2.1) A repressão (Freud): o tabu socioliterário da história colonial alemã

A questão da repressão da história colonial alemã, mencionada na primeira edição do referido romance de Uwe Timm, publicado em 1978, não especifica que a Alemanha ainda tinha profundos traumas da II Guerra Mundial, alguns já acima referendados, e outros: a perda de milhares de pessoas, civis e militares; a divisão do país; e o abalo por julgamentos jurídicos, internos e externos, sobre o nazismo, até o início dos anos 1970. Na quarta capa dessa edição é mencionado um subtítulo: *Revolta na África Alemã do Sudoeste: Um romance de fatos históricos e imaginações poéticas sobre um capítulo reprimido da história alemã*.

A expressão “capítulo reprimido” da história evoca o conceito de “repressão”, originária das reflexões do psicanalista austríaco Sigmund Freud (1865-1939), que foram exteriorizadas em *A repressão/ Die Verdrängung*, publicado em 1915.

O texto, que aborda um tipo de mecanismo de defesa do ser humano, destaca dois tipos de repressão: 1) “die Urverdrängung” / “a repressão primária”: os elementos psíquicos do instinto negam a entrada no consciente de fatos inaceitáveis para o ser humano, cujas lembranças poderiam ativar ansiedade; e 2) “die eigentliche Verdrängung” / a “repressão propriamente dita”, conhecida como pós-repressão, que afeta a mente da pessoa reprimida (FREUD, 1915, p. 2).

A história colonial germânica na África e na Ásia, nos anos de 1970, conforme já mencionado, anteriormente, não era um tema presente na sociedade alemã, ainda marcada pelas desgraças do nazismo, principalmente, para aqueles que perderam na guerra: bens, familiares no *front* militar, nas cidades, nos campos rurais e nos campos de concentração. A geração acadêmica de Uwe Timm, entretanto, a participante do Movimento Estudantil de 68, recuperou esse tema nas discussões e nas ações.

⁵ Em suas obras literárias, Uwe Timm denunciou, principalmente, temas alemães: as agruras do nazismo, as da divisão da Alemanha em 1949, as da reconstrução capitalista e comunista, as da reunificação, no ano de 1990.

Na noite de 31 de outubro para 1 de novembro de 1968, estudantes da Universidade de Hamburg derrubaram dois monumentos representativos da colonização alemã na África, que estavam na frente do prédio da instituição: Hans Dominik (1870-1910), Capitão da Tropa de Proteção e Comandante da Estação Militar de Jaunde, em Kamerum (Camarões), no oceano Atlântico; e Hermann von Wissmann (1853-1905), governador da África Alemã do Leste, no Índico. Após o término da I Guerra Mundial (1918), as estátuas foram levadas para Hamburg, e atualmente se encontram em museus (50 JAHRE, s.d., p. 1). Tal questionamento sobre o passado colonial atingiu Uwe Timm, nascido em Hamburg, que era estudante de Filosofia e Germanística na Universidade Ludwig Maximilian, em Munique.

Fig. 2- O jovem Uwe Timm (nascido em 1940)



Fonte: https://www.xing.com/profile/Uwe_Timm7

Em, *Erzählen und kein Ende. Versuche zu einer Ästhetik des Alltag / Narrar e sem fim. Tentativas para uma estética do cotidiano*, Timm escreveu sobre o impacto sociocultural desse engajamento universitário de Hamburg (1968):

Em Hamburg, em protesto, estudantes universitários arrancaram do pedestal um monumento, localizado diante da Universidade, que era dedicado a Wissmann, um via-

jante pela África, que também fora governador da África Alemã do Leste, por algum tempo. E esta cena, que eu descrevi no romance “Verão Quente” [“Heisser Sommer”], me fez perceber, ainda relíquias da história colonial alemã estavam armazenadas no meu consciente. Esta foi a motivação para pesquisas, viagens e para o trabalho no romance “Morenga”, uma viagem na história alemã, ou seja, em uma distância temporal e espacial, que ao mesmo tempo era uma auto-exploração” (TIMM, 1993, S. 35)⁶.

A revisitação crítica do passado colonial alemão motivou Timm a pesquisar obras sobre a historiografia colonial da Alemanha, um tema silenciado, e a visitar a Namíbia (1976), a antiga África Alemã do Sudoeste, que estava ainda no regime da Apartheid, desde 1948. Aos 36 anos, ele buscava resquícios germânicos na antiga colônia:

Eu pesquisei na Namíbia para o romance “Morenga”; 1976, antigamente ainda se chamava África Alemã do Sudoeste e era administrada pela África do Sul. Eu viajei sozinho, em um carro, pelo sul, nas proximidades da montanha Karras. Em um terreno sem árvores e sem arbustos, Morenga, o chefe dos guerrilheiros, derrotou uma divisão da Tropa de Proteção alemã. Eu queria ver este lugar, no qual não havia muito para se ver, mas, de alguma forma, eu tinha a esperança de encontrar alguma coisa lá, um estojo de cartucho ou um estilhaço de granada, principalmente, minha ideia de fixar acontecimentos antigos por meio de detalhes concretos, ali uma rocha, atrás dela estava posicionada a arma dos alemães, aqui a colina, que os Nama invadiram, sob o comando de Morenga, atrás dela uma única árvore, onde ocorreu uma luta de baionetas. Eu não encontrei o campo de batalha, e me perdi no caminho (TIMM, 1993, p. 93).

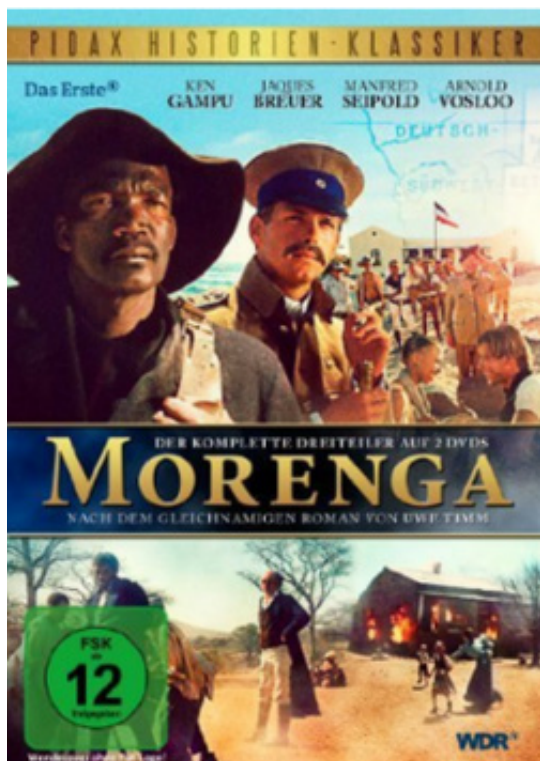
A experiência física no antigo amplo campo de batalha foi tema em *Morenga*, no capítulo, *Relatório de batalha 3- Operações do Coronel Deimling contra Morenga na Grande Montanha Karras, em março de 1905* (p. 289-313). Depois da experiência na Namíbia (1976), Uwe Timm começou a pesquisar documentos oficiais, mapas e fotografias em arquivos e acervos nacionais, a fim de escrever a narrativa pós-colonial.

⁶Tradução de Denise Rocha, bem como outros excertos de *Morenga* e de outras obras escritas em alemão ou traduzidas para esse idioma.

A obra *Morenga* dialoga com livros contemporâneos aos fatos históricos: *As lutas das Tropas alemãs na África Alemã do Sudoeste*, v. I- *As campanhas contra os Herero*, e v. II- *A guerra dos Hottentotten*, do Estado Maior-Geral (1906); *Guerra e Paz na nação dos Herero. Registros dos anos de guerra* (1905), de Conrad R. Rust; e *Ajuda mútua no desenvolvimento* (1902), de Peter Kropotki. Outras obras mencionadas em *Morenga* foram *África do Sudoeste no domínio alemão: a luta dos Herero e Nama contra o imperialismo alemão (1884-1915)*, publicada em 1966, de Horst Drechsler, historiador socialista da Alemanha Oriental; e *Domínio colonial e estrutura social na África Alemã do Sudoeste, 1894-1914*, obra revelada em 1968, de Helmut Bley, um pesquisador capitalista da Alemanha Ocidental.

3) O romance pós-colonial *Morenga*: a dissidência de Uwe Tim

Fig. 3- *Morenga*, filme (1985). **Morenga** (Ken Gampu) e **Gottschalk** (Jaques Breuer)



Fonte: [https://en.wikipedia.org/wiki/Morenga_\(film\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Morenga_(film))

O romance polifônico evoca uma das facetas ocultas da historiografia e da literatura alemã, a da abordagem do governo colonial da África Alemã do Sudoeste e suas relações com a geografia do país de paisagem inóspita com poucos rios e fontes de água, e com os habitantes, que eram, em sua grande maioria, seminômades.

A narrativa em ordem não cronológica apresenta: 1) a vinda dos missionários anglicanos e luteranos; 2) o aparecimento dos comerciantes ingleses e alemães no século XIX, e 3) a chegada dos militares e civis germânicos, desde 1883.

O personagem principal dessa terceira época da colonização é o veterinário Johannes Gottschlak (ficcional), que se alistou como voluntário da Tropa de Proteção, depois das agressões dos *Herero* (1904) contra civis e militares, e se tornou um ácido crítico da colonização alemã. Ele tinha um lado humanístico em relação aos moradores originais da terra: ensinou técnicas de manejo de bois; teve um relacionamento amoroso com Katharina, cozinheira da estação missionária; aprendeu a língua *nama* etc. Por causa de seu ativismo a favor dos nativos, o Tenente Wolf disse que Gottschalk estaria vivenciando um processo de cafreização (TIMM, 2033, p. 211). O conceito de cafre significa que o europeu adquiriu elementos da cultura dos nativos; trata-se de um termo pejorativo.

Uma conversa entre os membros de um comboio de transporte de militares, o Tenente Elschner, o Cavaleiro Zeisse e o veterinário Gottschalk, no início de setembro de 1905, revela as críticas de Elschner sobre “a condução da guerra alemã”, a qual seria inadequada para confrontos com as guerrilhas (TIMM, 2003, p. 466). Ele prossegue: “Os Hottentotten querem nos destruir, nós, seus inimigos mortais, por isso, nós temos que nos adiantar e os destruir” (TIMM, 2003, p. 470). Gottschalk acrescenta: “Isso seria uma alternativa falsa, nós temos que perguntar pelas causas” (TIMM, 2003, p. 470):

Mas, diz Elschner, essas causas são restrições, não influenciáveis por cada um. Isso, disse Gottschalk, depende do indivíduo e somente dele.

Isso foi uma indireta a Gottschalk, e Gottschalk reagiu imediatamente: Certos desenvolvimentos podem se modificar, se cada um decidisse, fazer, o que achar correto. O

sr. corre contra os moinhos de vento, disse Elschner, isso é ridículo (TIMM, 2003, p. 470).

Pela sua dissidência na luta contra as injustiças na África Alemã do Sudoeste, Gottschalk foi comparado a Dom Quixote, o protagonista de *O engenhoso Cavalheiro Dom Quixote de La Mancha* (1605 e 1615), de Miguel Cervantes (1547-1616).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo, “Um clamor literário contestatório sobre a África Alemã do Sudoeste (Namíbia): Uwe Timm e o romance *Morenga* (1978)”, revelou três aspectos: primeiro, o papel da literatura, como fórum de resistência (Bosi) nas denúncias de temas silenciados, como a história colonial alemã; segundo, o ativismo político e estético de Timm, como ‘escritor engajado’ (Sartre), frente ao silenciamento na sociedade sobre os Protetorados germânicos na África e na Ásia, por causa de traumas decorrentes dos efeitos, ao longo prazo, da II Guerra Mundial, que eram ainda impactantes na Alemanha. Tal postura social de indiferença com a história poderia evitar estados da repressão (Freud), individual e coletiva, como maneira de não ativar mais episódios, que pudessem criar ansiedade, como o tema colonial.

O terceiro aspecto foi o estímulo para a escrita (Movimento Estudantil de 68 e a derrubada de estátuas coloniais, em Hamburg); o processo de elaboração de *Morenga*, uma ‘metaficção historiográfica’ (Hutcheon): a visita à Namíbia (1976); a pesquisa em arquivos nacionais e estrangeiros - documentos, mapas e fotografias etc.-; a inserção na obra de livros de história da época (Estado Maior-Geral (1906), Conrad R. Rust (1905)) e da contemporaneidade (Drechsler (1966) e Bley (1968)); e o impacto da publicação.

O tema da colonização alemã, mostrado, de forma crítica, em *Morenga*, alçou Uwe Timm à categoria de dissidente, de provocador socioliterário, bem como desencadeou uma onda de discussões e escritas de obras históricas e narrativas histórico- ficcionais sobre o período colonial.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. Narrativa e resistência. In: _____. *Literatura e resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 118-135.

FREUD, Sigmund. *Verdrängung/Repressão*. Disponível em: <<https://is.gd/riM9cE>>. Acesso em: 12 jun. 2025.

50 JAHRE DENKMALSTURZ. Der Sturz des Wissmann-Denkmal an der Universität Hamburg 1967/68. Disponível em: <<https://is.gd/hEGN0d>>. Acesso em: 20 maio 2025.

HUTCHEON, Linda. *Poéticas do pós-modernismo*: História, teoria, ficção. Trad. de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

JAKOBUS MORENGA. Disponível em: <https://de.wikipedia.org/wiki/Jakobus_Morenga> Acesso em: 12 jun. 2025.

MARGA VON ETZDORF. Disponível em: <https://de.wikipedia.org/wiki/Marga_von_Etzdorf>. Acesso em: 12 jun. 2025.

SARTRE, Jean- Paul. *Que é a literatura?* Trad. de Carlos Felipe Moisés. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

TIMM, Uwe. *Erzählen und kein Ende. Versuche zu einer Ästhetik des Alltags*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1993.

TIMM, Uwe. *Morenga*. 4. Aufl. München: Deutscher Taschenbuchverlag, 2003.

NARRATIVAS QUEER E A AUTOREPRESENTAÇÃO: UMA ANÁLISE DO DISCURSO NO VÍDEO “QUEM PODE NARRAR A PRÓPRIA HISTÓRIA?”

Felipe Moura de Souza¹
Luana Alves Luterman²
Marília Silva Vieira Pereira³

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o debate acerca da legitimidade e da autoridade na narração de histórias queer tem ganhado relevância significativa no campo das representações culturais, impulsionado por uma demanda crescente por visibilidade e representações autênticas da comunidade LGBTQIA+. A ausência de narrativas autorrepresentadas e a predominância de personagens queer construídos sob uma perspectiva heteronormativa historicamente resultaram em representações distorcidas e estigmatizadas, configurando uma série de estereótipos sobre essas identidades. Nesse cenário, a possibilidade de autorrepresentação torna-se central para a construção de uma nova dinâmica narrativa, pautada pela diversidade e pelo respeito à autenticidade das vivências queer.

A discussão sobre autorrepresentação queer pode ser aprofundada ao dialogar com Hall (2003), que compreende a representação como um processo cultural ativo, no qual significados são produzidos e negociados socialmente. Para Hall, representar não é apenas descrever a realidade, mas construí-la por meio de práticas discursivas que moldam identidades e percepções coletivas. Nesse sentido, a ausência histórica de narrativas produzidas por pessoas queer nos meios de comunicação reforçou interpretações distorcidas e hierarquizadas dessas identidades, contribuindo para o apagamento de suas experiências reais. Ao analisar o vídeo de Rita

¹ Mestrando Língua, Literatura e Interculturalidade (UEG). CV: <https://is.gd/DoePPc>

² Pós-doutorado em Letras e Linguística (UFSCar). Doutorado em Letras e Linguística (UFG). Docente (UEG). CV: <http://lattes.cnpq.br/5424036056231106>

³ Doutora em Linguística (USP). Docente (UEG). CV: <http://lattes.cnpq.br/2253650419657216>

Von Hunty sob essa perspectiva, torna-se evidente que sua performance não apenas comunica conteúdos informativos, mas também reconfigura simbolicamente quem pode ocupar espaços de autoridade no debate público. Assim, a drag queen desloca o lugar tradicional da fala, afirmando-se como sujeito legítimo na construção de significados sobre a própria comunidade LGBTQIA+

O vídeo “Quem Pode Narrar a Própria História?”, apresentado por Rita Von Hunty no canal *Tempero Drag* em 2023, oferece uma reflexão crítica sobre a autorrepresentação e sobre a relevância de que as histórias queer sejam narradas a partir de uma perspectiva interna e vivencial. Como drag queen e comunicadora social, Von Hunty utiliza o canal como uma plataforma de análise e conscientização política, social e cultural, abordando temas contemporâneos com embasamento teórico acessível ao público, o que favorece a disseminação de conteúdos educativos e inclusivos. Neste vídeo, em específico, a autora propõe uma análise sobre o impacto das produções culturais na construção das identidades queer e o papel que os meios de comunicação desempenham tanto na perpetuação de representações hegemônicas quanto na promoção de alternativas que desafiam essas normas.

Assim, este capítulo propõe-se a realizar uma descrição e uma análise discursiva do vídeo de Rita Von Hunty, explorando os conceitos de *queer coding*, resistência cultural e autorrepresentação como ferramentas analíticas para compreender a disputa cultural pela construção e apropriação das narrativas queer na mídia digital.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Conceito de Queer Coding e o Hays Code

O conceito de *queer coding* refere-se à prática de associar características queer a personagens sem explicitamente afirmá-las como tais, frequentemente retratando-os como vilões ou figuras marginalizadas, especialmente no contexto do *Hays Code*. O termo queer (Q) refere-se a identidades e expressões de gênero e sexualidade que transitam entre normas e categorias fixas, como é o caso de drag queens e outras experiências dissidentes. A teoria queer sustenta que tanto a orientação sexual quanto a identidade de

gênero resultam de construções sociais, e não de determinismos biológicos, desestabilizando modelos rígidos de normalidade. Nesse contexto, emerge o conceito de queer coding, prática histórica em que características associadas ao universo queer eram atribuídas a personagens sem que sua identidade fosse explicitada, frequentemente posicionando-os como vilões ou figuras marginalizadas. Tal recurso ganhou força especialmente durante o período do Hays Code (1930–1968), quando a censura restringia representações consideradas “imorais”, como a homossexualidade, contribuindo para cristalizar estereótipos negativos e limitar a visibilidade positiva de pessoas LGBTQIA+ na mídia (Preciado, 2020). Esse código de censura, vigente entre 1930 e 1968, impunha restrições severas à representação de temas considerados “imorais”, como a homossexualidade, contribuindo para a construção de estereótipos negativos e limitando a visibilidade positiva de personagens LGBTQIA+ na mídia (Preciado, 2020).

Autorrepresentação e Resistência Cultural

A autorrepresentação emerge como um ato de resistência cultural contra essas representações hegemônicas. Segundo Judith Butler (1999), a performatividade das identidades queer é um processo de subversão das normas de gênero e sexualidade estabelecidas, desafiando as expectativas sociais e criando novas formas de ser e existir no mundo. Nesse sentido, a autorrepresentação se torna um campo de disputa simbólica, onde as narrativas queer buscam reapropriar-se de suas histórias e reconstruir suas identidades longe dos estigmas impostos.

Narrativas Queer e a Construção do Discurso

Michel Foucault (1999) explora como o discurso é um instrumento de poder que define e controla os corpos e as identidades. Em “Decifrar o Corpo” e “Os Anormais”, ele analisa como a sociedade utiliza o discurso para classificar, patologizar e marginalizar o que é considerado desviante. Jean-Jacques Courtine, em “A História do Rosto” e “A História da Virilidade”, complementa essa análise, destacando a construção histórica dos corpos masculinos e femininos e como essas construções afetam a percepção da virilidade e da masculinidade queer.

MATERIAL E MÉTODO

O Material de pesquisa é um vídeo extraído do Youtube de um canal de grande relevância para o assunto abordado, sendo esse o canal *Tempero Drag*, da DragQueen Rita Von Hunty (2023). Rita von Hunty é a persona drag do ator e professor Guilherme Terreri. Com formação em artes cênicas pela UNIRIO e Língua e Literatura Inglesa pela USP, Rita desenvolve um trabalho de arte-educação focado na discussão de temas sociais através dos Estudos de Cultura. Ela atua no cinema, teatro, apresenta um programa de TV exibido em toda América Latina (*Drag Me As A Queen* – NBCU) e tem um canal no Youtube (*Tempero Drag* – 855mil inscritos). Rita também é colunista da Carta Capital @cartacapital e do programa Saia Justa (GNT).

O Canal *Tempero Drag*

O canal do YouTube *Tempero Drag*, criado e apresentado pela artista e comunicadora Rita Von Hunty, é um espaço de comunicação voltado à educação política, social e cultural, com um enfoque numa abordagem de letramento crítico e análise interseccional. Os letramentos críticos constituem uma abordagem avançada dentro do campo dos letramentos, enfatizando não apenas a competência técnica, mas também a análise e a reflexão crítica sobre textos e contextos sociais mais amplos. Segundo Kawachi, Rocha e Maciel (2022), os letramentos críticos são orientados para a compreensão das relações de poder, ideologias e discursos que moldam a produção e interpretação dos textos. Monte Mor (2019), ressalta que os letramentos críticos capacitam os indivíduos a “questionar e desafiar as normas estabelecidas, explorando as estruturas de poder subjacentes aos textos e práticas discursivas” (p. 40).

Essa abordagem não apenas promove a alfabetização funcional, mas também desenvolve habilidades analíticas e reflexivas que permitem aos indivíduos se engajarem de forma crítica e consciente nas questões sociais e políticas de seu tempo.

Assim, os letramentos críticos são fundamentais para a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de influenciar positivamente suas comunidades e sociedades através da compreensão profunda e reflexiva das dinâmicas sociais e culturais.

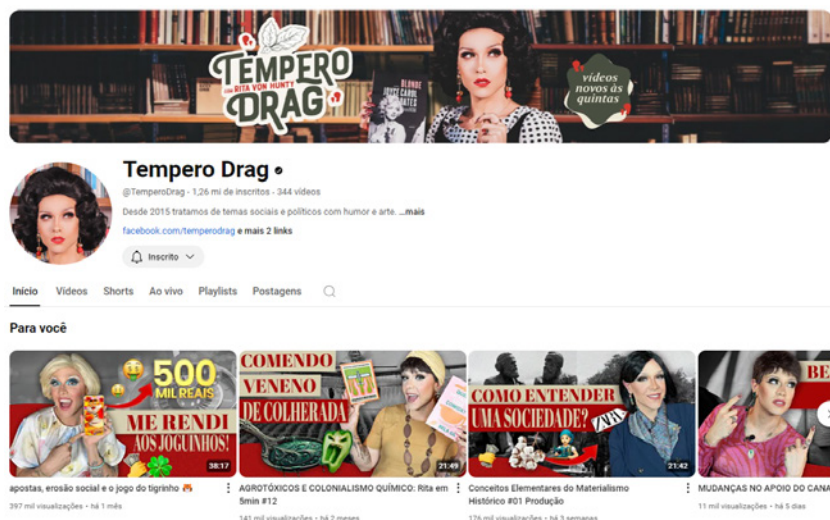
Com uma linguagem acessível e um estilo didático, *Tempero Drag* busca promover o engajamento de uma audiência diversa em discussões sobre desigualdade social, identidades culturais, e as estruturas de poder que moldam a sociedade contemporânea.

Já a análise interseccional trata-se de uma ferramenta analítica que permite compreender como diferentes sistemas de opressão, como raça, gênero, sexualidade e classe não atuam de forma isolada, mas se entrelaçam e se potencializam mutuamente na experiência dos sujeitos. Dessa forma, ao evidenciar essa sobreposição de desigualdades, o conceito de interseccionalidade amplia a capacidade de analisar as dinâmicas sociais e as formas específicas de vulnerabilização que atingem grupos marginalizados. Assim, segundo Crenshaw (2002), interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação.

Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

Os conteúdos, em grande parte, baseiam-se em teorias críticas de autores como Michel Foucault (1999 e 2001), Judith Butler (1999), bell hooks (1994) e Paulo Freire (1987), e o canal se caracteriza pela aplicação desses conceitos à realidade brasileira. O objetivo do canal vai além da simples transmissão de conhecimento; ele propõe uma conscientização ativa e reflexiva, contribuindo para a formação de uma audiência crítica e politicamente engajada. A figura da drag queen como mediadora dessas discussões também cumpre um papel simbólico de desconstrução de estereótipos e naturalização de diversidades identitárias, configurando o *Tempero Drag* como um importante veículo de inclusão e transformação social.

Figura 1 – Captura de tela do *Explorer*



Fonte: Dados da presente pesquisa

A fisionomia corporal de Rita Von Hunty, enquanto drag queen, constitui um importante elemento semiótico na construção de sua imagem pública. Sua postura ereta, o olhar direto para a câmera e os movimentos calculados reforçam uma performance de autoridade discursiva, marcando um corpo entendido como político e pedagógico. A maquiagem marcada, os cabelos volumosos, o figurino clássico e a gestualidade precisa compõem uma estética que articula teatralidade e intelectualidade.

Esses elementos corporais convertem-se em signos que, segundo Judith Butler (1990), evidenciam a performatividade de gênero, ou seja, a repetição estilizada de gestos, expressões e códigos culturais que produzem efeitos de identidade. No caso de Rita, essa performatividade subverte representações normativas de feminilidade e masculinidade, oferecendo uma representação positiva das drags, afastada de caricaturas pejorativas e associada a uma figura intelectual e crítica. Assim, o corpo de Rita funciona como signo de resistência e reconfiguração identitária, tensionando normas hegemônicas e reinscrevendo a drag queen como sujeito legítimo na esfera discursiva e educacional.

Desconstruindo o Queer Coding

No vídeo analisa em questão “Queer Coding: Quem pode narrar a própria história”, Rita Von Hunty desconstrói o conceito de queer coding ao abordar como, historicamente, personagens queer foram codificados de maneira negativa na mídia. Utilizando exemplos da era do Hays Code, o vídeo expõe como esses personagens eram retratados como vilões, monstros ou figuras trágicas, reforçando uma visão distorcida e prejudicial das identidades queer. Rita critica essa prática, enfatizando a importância de que histórias sejam contadas por pessoas queer, possibilitando narrativas mais autênticas e positivas.

Segundo Preciado (2020), o vírus impõe uma nova forma de vigilância biotecnológica, sem precedentes. O corpo humano torna-se uma superfície de inscrição biopolítica onde se desenrolam novos conflitos. Com a pandemia, o corpo é visto como uma ameaça potencial, e cada ato – desde respirar até se movimentar – passa a ser interpretado sob uma perspectiva carregada de significados políticos e sociais.

A Questão da Autorrepresentação

O vídeo também discute a questão central de quem pode narrar a própria história. Rita Von Hunty destaca a importância da autorrepresentação, argumentando que apenas aqueles que vivenciam a experiência queer têm o direito e a legitimidade de narrar suas próprias histórias. Isso ecoa o pensamento de Paul Preciado em “Eu Sou o Monstro que Lhes Fala”, onde ele defende a necessidade de romper com as narrativas impostas pela cultura dominante e de criar espaços para vozes queer autênticas.

Para além da discussão teórica sobre “Quem pode narrar a própria história?” o espectador se depara com a figura da própria personagem Rita, uma Drag Queen bem maquiada, de peruca com hairspray, acessórios coloridos como pulseiras e brincos, decote e expressões performáticas tanto nas mãos quanto na boca, demonstrando confiança, autenticidade e, de certa maneira, algum aspecto de sedução.

Figura 2 – Captura de tela do *Explorer*



Fonte: Dados da presente pesquisa

A análise interseccional trata-se de uma ferramenta teórico-analítica que permite compreender como diferentes sistemas de opressão, como raça, gênero, sexualidade e classe, não atuam de forma isolada, mas se entrelaçam e se potencializam mutuamente na experiência dos sujeitos. Ao evidenciar essa sobreposição de desigualdades, o conceito de interseccionalidade amplia a capacidade de analisar dinâmicas sociais e formas específicas de vulnerabilização que atingem grupos marginalizados.

Nesse sentido, Crenshaw (2002) explica que a interseccionalidade busca compreender como múltiplos eixos de subordinação, como racismo, patriarcado e opressão de classe, interagem de maneira simultânea, produzindo desigualdades estruturais que afetam de formas distintas diferentes grupos sociais. A autora enfatiza que essas opressões não operam separadamente, mas se articulam dinamicamente, gerando efeitos que reforçam processos de exclusão e desempoderamento.

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é uma abordagem interdisciplinar que busca compreender as relações de poder e as formas ideológicas presentes na linguagem. De acordo com Van Dijk (1997), o discurso não é apenas uma forma de comunicação, mas também um instrumento de construção e reprodução das estruturas sociais e ideológicas. A ACD se

concentra, portanto, na maneira como os discursos sustentam, naturalizam e perpetuam práticas ideológicas, muitas vezes invisíveis ou tomadas como naturais.

Em uma análise crítica, a linguagem é vista não apenas como reflexo da realidade, mas como um elemento ativo na construção dela, influenciando e sendo influenciada pelos contextos sociais, políticos e históricos. Nesse sentido, a ACD se propõe a desvelar as relações de poder subjacentes aos discursos, examinando como determinadas narrativas e representações podem reforçar ideologias dominantes ou marginalizar grupos sociais.

Ao aplicar a ACD a uma prática ideológica específica, o objetivo é identificar como os discursos em torno dessa prática não só refletem, mas também legitimam ou contestam as estruturas de poder e as normas sociais vigentes. Isso implica examinar as escolhas linguísticas, os processos de categorização e a forma como os sujeitos são posicionados nos discursos, revelando as possíveis intenções ideológicas que moldam essas representações. Através desse olhar crítico, é possível evidenciar como certas ideologias se perpetuam nas práticas discursivas cotidianas e, assim, contribuir para a desconstrução de preconceitos, estigmas e injustiças.

Portanto, a ACD não se limita à análise superficial dos discursos, mas busca compreender suas implicações mais profundas, especialmente no que diz respeito à construção de significados ideológicos e às suas consequências para a sociedade.

A ACD trata a linguagem como discurso, e o discurso como elemento do processo social dialeticamente interconectado com outros elementos. Ou seja, o discurso é o uso da linguagem como uma forma de prática social, e a análise do discurso é a análise de como os textos funcionam inseridos em práticas socioculturais (FAIRCLOUGH, 1999).

Nesse sentido, trata-se de uma prática diretamente relacionada com a crítica da ideologia. Fairclough (1999, p. 17) explicita como o tema da ideologia é incorporado na ACD: “construções e representações particulares do mundo são instrumentos (parcialmente discursivos) importantes na reprodução da dominação, demandando pesquisas e críticas”.

Dessa forma, aplicando a ACD ao analisar o vídeo que é objeto de estudo deste artigo, permite explorar como esses discursos não apenas refletem, mas também contestam e subvertem as normas sociais domi-

nantes. Para essa análise, será adotada a perspectiva de que o discurso é uma ferramenta ativa na construção de significados sociais, e que as drag queens, como figuras performáticas e subversivas, oferecem um espaço único para questionar e reconfigurar as representações tradicionais de gênero, classe e raça.

Nesse sentido, podem ser analisados alguns aspectos específicos, tendo em vista o conteúdo do vídeo analisado, sendo eles: as estruturas de poder e hierarquias sociais, sendo que o conteúdo do vídeo aborda temas como desigualdade social colocando as disparidades entre diferentes grupos sociais. Identidade e cultura, observando o discurso através da visão de mundo da Rita Von Hunty que vai além da normatividade, explorando o conceito de “hibridismo cultural” (Bhabha, 1994) e “performance” (Butler, 1990). Práticas ideológicas e subversão A ACD aplicada a esse contexto também buscará analisar as práticas ideológicas subjacentes ao discurso, desafiando as convenções da sociedade sobre o que é considerado “aceitável” ou “normal”.

Tendo também, aspectos como o posicionamento do sujeito e construção do outro, pois nesse caso o sujeito se posiciona de forma a provocar a reflexão sobre quem é o “outro” na sociedade, especialmente no que diz respeito às questões de raça, classe e sexualidade. E por fim, a análise da linguagem e estratégias retóricas, sendo que esse recurso é empregado pela Rita para transmitir suas mensagens ideológicas. Sendo utilizados recursos como a ironia, o humor, a hipérbole e a metáfora.

Sendo assim, através desse método de análise do discurso através de uma prática ideológica, é possível observar que o vídeo não é apenas uma performance de entretenimento, mas como um discurso poderoso que reflete, crítica e ressignifica as estruturas de poder, a identidade de poder, identidade cultural e as relações de desigualdade social.

RESULTADOS

A análise do vídeo “Quem Pode Narrar a Própria História?”, do canal Tempero Drag, revelou aspectos centrais sobre a autorrepresentação queer na mídia, explorando como as narrativas construídas por pessoas queer desafiam representações hegemônicas. O vídeo, conduzido por Rita Von Hunty, traz uma crítica fundamentada às representações queer his-

toricamente impostas, em que personagens eram codificados de maneira negativa, especialmente durante o período do Hays Code, no qual expressões de identidade sexual divergente eram frequentemente associadas a vilania ou marginalização. A análise do discurso de Von Hunty evidencia a importância de que vozes internas ao movimento LGBTQIA+ participem diretamente da construção e disseminação de suas próprias histórias, reforçando que essas narrativas precisam ser contadas com autenticidade e autonomia para quebrar estigmas e reconfigurar a percepção pública.

Rita Von Hunty utiliza seu espaço para questionar o queer coding, processo pelo qual personagens com características queer foram historicamente retratados de modo ambíguo ou negativo, sem explicitamente afirmá-los como queer, o que reforçava estereótipos prejudiciais. O vídeo expõe que a ausência de autorrepresentação nas mídias, e a consequente hegemonia de olhares heteronormativos sobre a comunidade LGBTQIA+, colaboraram para a construção de percepções distorcidas e patologizadas dessas identidades. Ao mesmo tempo, Rita aponta que a presença de narrativas feitas por pessoas queer não apenas ressignifica essas histórias, mas também cria um espaço de resistência cultural, onde a identidade queer se consolida e se valoriza.

A partir dos referenciais teóricos de Foucault e Butler, foi possível observar como o discurso, enquanto ferramenta de poder e resistência, é mobilizado por Rita Von Hunty para legitimar a luta pela visibilidade queer. Foucault (1999) observa que o discurso é capaz de classificar e marginalizar corpos que desafiam as normas sociais; no caso das narrativas queer, Rita se apropria desse discurso para reverter essa marginalização, oferecendo um olhar empoderado sobre a comunidade. Butler (1999), em sua teoria da performatividade, é central para a compreensão das práticas de Von Hunty, pois a drag queen em si é apresentada como uma figura subversiva e simbólica, capaz de desafiar estereótipos e ampliar a compreensão de gênero e sexualidade para além das expectativas convencionais.

O vídeo também enfatiza a autorrepresentação como um ato de resistência ativa. De acordo com Preciado (2020), a narrativa queer se estabelece em oposição às normas sociais dominantes, e esse movimento é evidente no conteúdo produzido por Rita, que usa sua persona drag para desmistificar estereótipos e reconstruir identidades a partir de uma

perspectiva própria. A análise crítica do discurso revelou que a escolha de linguagens acessíveis e a abordagem visual e performática de Rita criam um canal de comunicação que amplia o alcance do conteúdo e fortalece a conexão com a audiência. Assim, o vídeo “Quem Pode Narrar a Própria História?” destaca a drag queen não apenas como comunicadora, mas como símbolo de luta e de afirmação para as identidades queer.

Dessa forma, os resultados deste estudo apontam que o canal Tempero Drag contribui para a reconfiguração das representações queer na mídia, questionando o monopólio das narrativas heteronormativas e ampliando o espaço para a voz ativa da comunidade LGBTQIA+. A análise discursiva demonstrou que o conteúdo produzido por Rita Von Hunty tem um papel formativo e de resistência, promovendo um discurso que encoraja a autoaceitação e a visibilidade positiva das experiências queer. Dessa forma, a autorrepresentação emergente nos vídeos do Tempero Drag oferece um modelo de expressão cultural para a comunidade queer, fortalecendo uma narrativa que desafia preconceitos e promove a inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo buscou explorar como a autorrepresentação nas narrativas queer é essencial para construir identidades mais autênticas e inclusivas. A análise do vídeo “Quem Pode Narrar a Própria História?” mostra que a representação queer na mídia é um campo de disputa simbólica, onde se tenta desafiar e desconstruir antigos estereótipos. As referências teóricas de Preciado, Butler, Foucault e Courtine ajudam a contextualizar essa disputa como parte de um cenário maior de poder, discurso e resistência cultural.

Ao longo da análise, ficou claro que narrativas criadas por pessoas queer, como as de Rita Von Hunty, oferecem uma visão mais próxima e verdadeira da experiência LGBTQIA+. Essa representação cria uma conexão significativa com o público queer, permitindo que ele se veja refletido em histórias contadas com empatia e compreensão. O trabalho de Rita no Tempero Drag vai além da crítica, apontando para a força dessas narrativas em transformar percepções, seja ao questionar o que foi imposto no passado, seja ao celebrar novas formas de ser e existir.

O vídeo também traz uma mensagem importante sobre o direito de cada grupo contar a própria história, ressaltando que representações

culturais precisam de mais do que visibilidade: elas precisam de autores que vivam aquelas realidades. Rita Von Hunty nos mostra que a autorrepresentação é mais que afirmação; é também um meio de mudar padrões e abrir espaço para novos imaginários sociais, onde a diferença não é apenas aceita, mas respeitada e valorizada.

Esta análise foi também um momento de autocritica e reflexão. Acompanhar o Tempero Drag e escrever sobre ele me fez pensar nas muitas narrativas que, até hoje, ainda estão silenciadas. Nesse sentido, ao reivindicar a autoria de suas histórias, a comunidade queer nos desafia a olhar com mais abertura e empatia para as diferentes formas de existir. Fica evidente que as lutas por reconhecimento e aceitação são um convite para todos ajudarem a construir uma sociedade mais inclusiva e acolhedora da diversidade humana.

Em termos sociais mais amplos, as narrativas queer autorrepresentadas desempenham papel fundamental no combate à LGBTfobia e na promoção de culturas mais inclusivas. Ao oferecer discursos que articulam resistência, conhecimento crítico e identificação afetiva, vídeos como o de Rita Von Hunty contribuem para democratizar o acesso a perspectivas frequentemente silenciadas. O impacto dessas narrativas se estende para além das comunidades LGBTQIA+, alcançando públicos diversos e mobilizando reflexões que têm potencial de gerar mudanças nas formas de convivência e reconhecimento social. Assim, compreender a autorrepresentação queer como prática política é reconhecer sua capacidade de transformar imaginários coletivos e de pavimentar caminhos para uma sociedade que acolha plenamente a pluralidade das existências humanas.

REFERÊNCIAS

BUTLER, J. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge, 1999.

COURTINE, J.-J. *A história do rosto: expressão e identidade nos tempos modernos*. São Paulo: Unesp, 2013.

COURTINE, J.-J. *A história da virilidade*. São Paulo: Unesp, 2022.

COLUNAS TORTAS. *Discurso — Michel Foucault*. Disponível em: <https://is.gd/d9uS89>. Acesso em: 08 dez. 2025.

CRENSHAW, Kimberlé. *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*. Genebra: ONU, 2002. FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. *Decifrar o corpo*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FUNDO BRASIL. *O que significa a sigla LGBTQIA*. Fundação Fundo Brasil de Direitos Humanos, 2021. Disponível em: <https://is.gd/Sysqbo>. Acesso em: 08 dez. 2025.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

KAWACHI, Guilherme Jotto; ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. *Letramento Crítico e Afeto na Educação Linguística Contemporânea: reflexões sobre propostas educativas na universidade*. Signum: Estudos da Linguagem, v. 25, n. 2, p. 36-52, 2022.

MONTE MOR, Walkyria. *Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas*. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio. MONTE MOR, Walkyria (orgs.). *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. Campinas, SP: Pontes editores, 2019.

PRECIADO, P. *Eu sou o monstro que lhes fala: relatos do choque viral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

POLITIZE. *Interseccionalidade: o que é*. Disponível em: <https://is.gd/kBKoSN>. Acesso em: 08 dez. 2025.

BHABHA, H. K. *The location of culture*. London: Routledge, 1994.

VON HUNTY, R. Quem pode narrar a própria história? Canal Tempero Drag. Disponível em: YouTube, 2023.

VAN DIJK, T. A. (Ed.). *Discurso como interação social: estudos do discurso: uma introdução multidisciplinar*, v. 2. Londres: Sage Publications, 1997.

ANÁLISE DE “LOUCURA”, CANÇÃO DE LUPICÍNIO RODRIGUES, SOB A PERSPECTIVA DA PATEMIZAÇÃO

Letícia Figueiredo Carvalho¹
Dirlenvalder no Nascimento Loyolla²

INTRODUÇÃO

Este estudo analisa a canção “Loucura” do compositor gaúcho Lupicínio Rodrigues (1914-1974) sob a perspectiva da teoria da patemização. A patemização é um conceito proveniente da Análise do Discurso, especificamente da Semiolinguística desenvolvida pelo teórico francês Patrick Charaudeau, que designa o processo de mobilização das emoções (*pathos*) no discurso com a finalidade de provocar efeitos afetivos sobre o interlocutor ou público. Posto que em seus sambas-canções Lupicínio Rodrigues costumava evidenciar de modo bem dramático e desbragado temáticas como traições conjugais, dores de amor e saudosismo, entendemos que seja possível analisar sua composição do ponto de vista da “emoção”.

DESENVOLVIMENTO

O gênero musical samba-canção, também conhecido como “samba de meio de ano”, surgiu na segunda metade dos anos 1920, tendo se desenvolvido efetivamente nos anos 1930 e ganhado notabilidade nos anos 1940 e 1950. Segundo o estudioso da Música Popular Brasileira José Ramos Tinhorão (2013), os primeiros compositores e letristas que passaram a produzir um novo tipo de samba, de caráter menos jocoso e “alegre”, como o da tradição vinda das “danças maxixeiras”, eram quase todos músicos de orquestra e autores de textos do teatro musicado (teatro de revista). Dessa forma, tais músicos passaram a misturar o batuque do samba com a estrutura melódica das antigas modinhas, valsas e serestas, cujas letras ressoavam aspectos notadamente românticos herdados do século XIX.

¹ Mestranda em Letras: Linguagem e Sociedade (UNIFESSPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/0188271461216478>

² Doutor em Letras: Literatura e Práticas Sociais (UnB). Professor (UNIFESSPA). CV: <https://is.gd/VXm40b>

Desse modo, o samba-canção se distanciou do então samba carnavalesco no que diz respeito ao ritmo e ao conteúdo sério/trágico de suas letras. Assim, a sua origem está ligada a um certo tipo de refinamento estrutural, já que se tratava de um produto feito para agradar a um público mais elitizado.

Um dos fatores que também concorreu para o grande sucesso do samba-canção enquanto produto altamente valorizado no mercado fonográfico brasileiro é o fato de que ele surgiu justamente no momento da grande expansão do rádio no território nacional, unindo o Brasil em torno da música popular e dos nomes de artistas famosos surgidos nesse período. Trata-se, portanto, do período de crescimento da indústria da informação e do entretenimento, bem como de consolidação do mercado de cultura *pop* no país.

Foi no âmbito do desenvolvimento do gênero samba-canção que muitos nomes importantes da MPB surgiram, a exemplo de grandes intérpretes, como Nelson Gonçalves e Dalva de Oliveira, e também de grandes compositores, como Adelino Moreira e Dolores Duran. Foi, portanto, nesse contexto de popularidade do samba-canção que brilhou o nome do cantor e compositor Lupicínio Rodrigues (1914-1974), cuja originalidade artística elevou o gênero a um novo patamar estético.

A característica principal do samba-canção é o apego a fórmulas românticas de se cantar as dores de amor – herança temática e estilística que vem de escolas literárias como o Trovadorismo e o Romantismo. Lupicínio foi um artista que soube lançar mão dessa estrutura clássica para dar outro alcance às questões passionais, seja pela criatividade de suas letras, ou mesmo pelo modo de pintar verdadeiras cenas teatrais em suas obras, as quais revelam os sofrimentos e angústias de personagens e seus dilemas morais. Dentre as temáticas trabalhadas pelo compositor estão separações conjugais mal resolvidas, dores de amor mal curadas, paixões não reveladas e tensões envolvendo a vida conjugal e a boemia.

A genialidade de Lupicínio Rodrigues como compositor já chegou a chamar a atenção de críticos literários importantes, como Augusto de Campos, que, em seu artigo intitulado “Lupicínio esquecido?”, publicado originalmente em 1967, reflete sobre as peculiaridades estéticas desse artista gaúcho. Para o estudioso, “as gerações mais novas, intelectuais e

sofisticadas”, não sabiam “como situar o aparente antiintelectualismo das composições de Lupicínio”, parecendo “não se ter dado conta do que e de como ele canta” (Campos, 1974, p. 221). Para o crítico literário, a perspectiva criativa de Lupicínio para com as suas composições musicais é a mesma de grandes nomes da literatura nacional, como Nelson Rodrigues e Oswald de Andrade, para com suas produções literárias: trata-se do caso de escritores notadamente “anti-intelectuais”, que se esmeraram em produzir um certo tipo de “antiliteratura”:

[...] a poesia de Oswald de Andrade é a poesia da posse contra a propriedade, poesia por contato direto, sem preâmbulos ou prenúncios, sem poetizações, poesia que transforma o lugar-comum em lugar-incomum, Nelson Rodrigues – menos intelectual e mais possesso – tem algo de Oswald em sua antiliteratura, em sua presentificação bruta da roupa suja do diálogo cotidiano.

Pois bem. Também os textos de Lupicínio se recusam aos aprioris. Também eles se notabilizam, embora de outra forma e com outros propósitos, pelo uso explosivo do óbvio, da vulgaridade e do lugar-comum [...] (Campos, 1974, p. 221).

Todavia, como bem aponta Augusto de Campos, embora as músicas de Lupicínio lidem com o banal, elas “não são banais” (Campos, 1974, p. 221). Isso se dá pelo fato de que “na colcha-de-retalhos de frases feitas” cuidadosamente colhidas pelo artista da voz popular “irrompem quando menos se espera metáforas lancinantes e desmesuradas, mas tremendamente justas e eficazes” (Campos, 1974, p. 225).

Bom exemplo da capacidade criativa do compositor está na famosa canção “Vingança”, de 1951, na qual o eu-lírico expressa um forte sentimento de satisfação ao saber do sofrimento da ex-amada, situação na qual expressa: “Eu gostei tanto / Tanto quando me contaram / Que lhe encontraram / Bebendo e chorando / Na mesa de um bar”; para, depois disso, exclamar que, enquanto viver, seu único propósito na vida será o de clamar ao céus por vingança:

Mas, enquanto houver força em meu peito
Eu não quero mais nada
E pra todos os santos
Vingança, vingança
Clamar³

Há, portanto, uma enorme capacidade criativa em Lupicínio no sentido de gerar em suas canções situações específicas nas quais se revelam traços da condição humana, como a vingança, o ressentimento e a angústia amorosa. Não é, portanto, sem razão que Campos (1974) chega a comparar Lupicínio ao grande poeta e dramaturgo inglês William Shakespeare, que soube como ninguém sondar a alma humana em suas misérias e maravilhas. Em obras como *Othelo – o mouro de Veneza*, por exemplo, Shakespeare desenvolve com maestria a temática do ciúme, lidando exatamente com aquele universo de questões passionais tão caras a Lupicínio Rodrigues.

Desde muito jovem Lupicínio Rodrigues demonstrava grande talento e inclinação para a música, já que, com apenas 12 anos, compunha “músicas para os blocos carnavalescos de seu bairro” (Frazão, 2020, n.p.). Porém, foi em 1938 que sua composição “Se acaso você chegasse” se tornou um grande sucesso na voz de Ciro Monteiro. A partir de 1951, suas músicas passaram a ser requisitadas por cantores famosos, como Isaura Garcia (“Nunca”), Nora Ney (“Aves Daninhas”) e outras. Ele mesmo gravou dois álbuns cantando as suas próprias composições, fato este que elevou o seu nome a um outro patamar significativo dentro do samba-canção e da música popular brasileira, como um todo.

Como compositor e cantor, portanto, Lupicínio construiu uma obra marcante que capturou a complexidade dos sentimentos humanos, com ênfase na melancolia e na desilusão amorosa. Sua influência transcendeu épocas e regiões, sendo um dos principais representantes de um estilo que ele mesmo denominou de “dor de cotovelo”⁴.

Falecido em 1974, Lupicínio Rodrigues deixou um vasto legado que inclui mais de uma centena de composições. Sua memória é celebrada

³RODRIGUES, Lupicínio. Vingança. Disponível em: <https://is.gd/ryOjNQ>. Acesso em: 23 set. 2025.

⁴Nolla (2025, n.p.) explica a expressão da seguinte forma: “o termo [dor de cotovelo] faz alusão à figura de uma pessoa sentada no bar, apoiando os cotovelos em cima do balcão, enquanto toma uma bebida e lamenta a má sorte no amor. Assim, de tanto ficar com os cotovelos nessa posição, eles começam a doer, segundo o imaginário popular”.

em sua terra natal, Porto Alegre, com eventos e homenagens, e sua casa foi transformada em um memorial que preserva sua história e obra. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por seu turno, desenvolvendo um excelente trabalho no sentido de ampliar a discussão acerca das possíveis interfaces entre a literatura e a música popular, a partir de 2024 passou a indicar canções de Lupicínio como textos obrigatórios no âmbito de seu processo seletivo vestibular.

No que tange às homenagens no âmbito nacional, recentemente, no dia 11 de setembro de 2025, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva promulgou a Lei nº 15.204, que declara Lupicínio Rodrigues e Pixinguinha [Alfredo da Rocha Vianna Filho] como Patronos da Música Popular Brasileira (Nolla, 2025). Tal reconhecimento só confirma a sua importância como um dos mais importantes nomes da história da música popular brasileira.

Como citado previamente, há uma peculiaridade em relação às composições de Lupicínio Rodrigues: segundo Augusto de Campos (1974, p. 222), o artista dedicou grande parte de seu trabalho a, afincadamente, “virar pelo avesso a “dor-de-cotovelo” amorosa”. Suas canções geralmente portam temas sobre traições conjugais, dores de amor e saudosismo de modo bastante enfático e desbragado; tal conjunto de temáticas deram a Lupicínio o epíteto de “cantor das dores de cotovelo”, já que uma constante em suas músicas é o apelo dramático do sofrimento amoroso. Complementando com a fala de Meirelles:

Nesse sentido, Lupiscínio [*sic*] Rodrigues foi um dos mais hábeis e audaciosos compositores engajados na mensagem passional. Hábil pela destreza em construir uma letra convincente e audacioso por operar na tangente do sentimento, apurando com as melodias os excessos do texto (Meirelles, 2005, p. 58).

É, pois, tal característica marcante da obra de Lupicínio (a maestria em explorar a “mensagem passional” em suas canções) que desejamos analisar neste estudo à luz da chamada teoria da patemização. A patemização é um termo cunhado pelo linguista francês Patrick Charaudeau e proveniente da mesma raiz etimológica de *pathos* (emoção); ela serve para designar os efeitos persuasivos do texto no âmbito da teoria semiolinguística da análise do discurso.

Patrick Charaudeau é um renomado linguista francês que se destacou no campo da análise do discurso, especialmente por suas contribuições para a teoria semiolinguística. Professor emérito da Universidade Paris XIII, Charaudeau dedicou sua carreira à investigação das estruturas e das funções da linguagem, concentrando-se nas interações entre linguagem, discurso e sociedade. Sua obra tem impacto significativo nos estudos de comunicação, ciências sociais e humanidades, estabelecendo um marco na compreensão das estratégias discursivas em diferentes contextos sociais.

Uma das principais contribuições de Charaudeau é a concepção da teoria semiolinguística, apresentada como uma abordagem interdisciplinar que considera a linguagem não apenas como um sistema formal, mas como uma prática social inserida em contextos específicos. Segundo essa perspectiva, o discurso é entendido como um fenômeno comunicacional que envolve a intenção do locutor, a interpretação do receptor e as condições de produção e recepção. Essa abordagem enfatiza a importância dos aspectos socioculturais e cognitivos na construção de sentido.

Em obras como *Discurso das Mídias* (2006), *Discurso Político* (2008) e *Linguagem e Discurso* (2008), Charaudeau explora como o discurso é manipulado e moldado em espaços públicos, destacando os dispositivos de encenação utilizados nas mídias e na política. Ele investiga os modos pelos quais os emissores de mensagens buscam capturar a atenção do público, utilizando estratégias de persuasão, sedução retórica e patemização – um conceito que ele desenvolveu para descrever como os discursos podem evocar emoções para influenciar o interlocutor.

O conceito de patemização, central em seus estudos, remonta à noção aristotélica de *pathos* e é definido como uma estratégia discursiva que visa provocar estados emocionais no receptor, alinhando-os à intenção do emissor. Para Charaudeau, essa dinâmica é fundamental tanto na comunicação midiática quanto no discurso político, onde as emoções são usadas para criar engajamento e persuadir.

Investigar a questão da emoção sob o prisma da análise do discurso significa não partir para uma descrição da natureza dos indivíduos, como faz a Psicologia, nem para uma disposição essencialista do problema, como se dá na Filosofia. Isso ocorre porque, discursivamente, o foco estará na situação comunicacional em que o indivíduo reage; mais ainda: o foco estaria melhor

localizado na construção das mensagens, e não em sua recepção. Dessa forma, neste capítulo propomos que a temática das emoções serve como baliza teórica para a análise da canção “Loucura” de Lupicínio Rodrigues.

ANÁLISE DE CANÇÃO “LOUCURA” DE LUPICÍNIO RODRIGUES SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA PATEMIZAÇÃO

“Loucura”: a malandragem patêmica na súplica divina

LOUCURA⁵

(Lupicínio Rodrigues)

E aí

Eu comecei a cometer a loucura

Era um verdadeiro inferno!

Uma tortura!

O que eu sofria

Por aquele amor!

Milhões de diabinhos martelando

Um pobre coração que, agonizando

Já não podia mais de tanta dor

E aí

Eu comecei a cantar verso triste

O mesmo verso que até hoje existe

Na boca triste de algum sofredor

Como é que existe alguém

Que ainda tem coragem de dizer

Que os meus versos não contêm mensagem?

São palavras frias, sem nenhum valor?

Ó, Deus! Será que o Senhor não está vendo isto?

Então, porque é que o Senhor mandou Cristo

Aqui na Terra semear amor?

Se quando se tem alguém

Que ama de verdade

⁵RODRIGUES, Lupicínio. Loucura. Letras. Disponível em: <https://is.gd/TpfOvq>. Acesso em: 21 set. 2025.

Serve de riso pra Humanidade
É um covarde, um fraco, um sonhador?
Se é que hoje tudo está tão diferente
Por que não deixa eu mostrar a essa gente

Que ainda existe o verdadeiro Amor?
Faça ela voltar de novo pra meu lado
Eu me sujeito a ser sacrificado
Salve o seu mundo com a minha dor

Lançada em 1973, no álbum *Dor de Cotovelo*, a canção “Loucura” já traz em seu título uma hipérbole condizente com o sofrimento demonstrado pelo eu-lírico da obra, já que trata-se de alguém que afirma ter passado a cometer “loucuras” como reflexo do seu desenlace amoroso. Logo nos primeiros versos da obra (especificamente, na primeira e na segunda estrofes) faz-se questão de pintar um quadro bastante dantesco a partir do qual são visualizadas as dimensões da *loucura*, do *inferno*, da *tortura*, da *agonia* e do *coração* da *persona* sendo martelado por milhões de demônios.

A terceira estrofe, por sua vez, anuncia a profissão de fé desse eu-lírico, que se diz poeta/cantor justamente em função desse amor fracassado, já que a desilusão amorosa serve como combustível para a sua produção lírica triste: “E aí / Eu comecei a cantar verso triste / O mesmo verso que até hoje existe / Na boca triste de algum sofredor”.

Assim, a julgar pelas três estrofes iniciais da composição, é lícito afirmar que em “Loucura” Lupicínio Rodrigues estabelece desde o começo da obra um cenário patêmico. E afirmamos isso com base no que fala Márcia Franz Amaral (2013) em seu artigo intitulado “Os testemunhos de catástrofes nas revistas brasileiras: do medo individual à patemização midiática”. Para a pesquisadora, os efeitos patêmicos se organizam através de três regras práticas que visam produzir a emoção desejada no público.

A primeira regra que o orador/locutor/escritor deve seguir é a de querer “mostrar-se emocionado”, colocando-se ou fingindo estar no estado emocional que deseja transmitir. O emissor da mensagem propõe aos seus destinatários um modelo de emoção que desencadeie empatia. As emoções, assim, são autenticadas por várias figuras, como exclamação, interjeição e interrogações (Amaral, 2013).

De fato, no texto de “Loucura” o eu-lírico busca a empatia do leitor/ouvinte mostrando-se desde o início como um sofredor atormentado por dores infernais. Ele também lança mão de recursos como exclamações (“Era um verdadeiro inferno! / Uma tortura! / O que eu sofria / Por aquele amor!”) e também interrogações, como as muitas que seguem a partir da quarta estrofe.

A segunda regra prática descrita por Amaral (2013, p. 81) para produzir emoção no público é a de que o emissor “mostre objetos”, como a casa destruída ou a lágrima da mãe. Já a terceira regra é: “descreva coisas emocionantes”, ou seja, torne emocionante as coisas indiferentes e descreva as coisas de modo exasperante (Amaral, 2013, p. 81-82). Em “Loucura”, são as imagens infernais pintadas desde os primeiros versos da canção que servem como objetos mostrados os quais tendem a projetar esse tipo de emoção. Da mesma forma, toda a composição é organizada como um relato pungente de um eu-lírico sofredor à beira do desespero.

O eu-lírico finaliza a terceira estrofe da obra afirmando que sua dor o condicionou a produzir versos tristes que, por sua vez, não ficaram apenas com ele, mas também vêm servindo de consolo para outros infelizes no amor (“O mesmo verso que até hoje existe / Na boca triste de algum sofredor”). Dessa forma, ao afirmar que sua lavra poética também é repetida por outros tristes, os quais compreendem, nela, a sua própria dor, a *persona* da canção reclama que há também aqueles que julgam mal a sua obra, taxando-a como algo de pouca importância – ao que ele revida querendo afirmar que seus versos “contêm mensagem”, pois seriam capazes de emocionar e transmitir algum tipo de valor às pessoas (pelo menos, aos tristes que os repetem).

Do fim da quarta estrofe até o último verso da canção articula-se o motivo principal da estrutura de “Loucura”, que funciona principalmente como uma súplica a Deus pelo retorno da mulher amada. A prece pode ser compreendida como um discurso patêmico porque sua essência reside na evocação e na expressão de emoções intensas dirigidas a uma instância transcendente. Diferente de um discurso puramente informativo ou racional, a oração mobiliza o *pathos*, isto é, os afetos e as paixões humanas, como a esperança, a culpa, o arrependimento ou a gratidão. Nesse sentido, ela se estrutura linguisticamente para produzir um efeito de comoção e entrega, e não apenas no sujeito que ora, mas também na

comunidade que compartilha da mesma crença. Ao recorrer a vocativos, repetições, metáforas e entonações suplicantes, o discurso religioso cria um espaço de enunciação em que a emoção se torna o principal meio de contato com o divino. Assim, a oração constitui um exemplo paradigmático de discurso patêmico, pois nela o sujeito busca afetar e ser afetado pela dimensão sagrada por meio da linguagem.

Há, no entanto, um importante diferencial na súplica divina estruturada em “Loucura”, já que o eu-lírico vai além da mera prece a Deus ao propor, na verdade, uma espécie de “barganha” com a Divindade. A *persona* literalmente propõe ao Criador que fazer a sua amada voltar para ele é fazer valer a própria vontade divina, já que Ele próprio mandou Jesus Cristo à Terra para semear amor. Sendo assim, seria errado permitir que o “não-amor” prevalecesse.

Há, como se pode notar, um tom, digamos, “malandro”, na súplica que subjaz à canção “Loucura”, já que o próprio eu-lírico busca barganhar com Deus mostrando que Ele estaria errado em negar suas próprias regras.

Guardadas as devidas proporções, a “malandragem” da súplica divina de Lupicínio Rodrigues em “Loucura” pode ser comparada à “malandragem” estabelecida pelo poeta barroco Gregório de Matos em seu famoso poema “A Jesus Cristo, Nosso Senhor”, no qual o eu-lírico, consciente de sua culpa e fragilidade, dirige-se a Cristo em tom de súplica e arrependimento, pedindo perdão pelos próprios pecados e expressando o desejo de reconciliação com Deus:

Pequei, Senhor; mas não porque hei pecado,
Da vossa alta clemência me despido;
Antes, quanto mais tenho delinquido,
Vos tenho a perdoar mais empenhado.

Se basta a vos irar tanto pecado,
A abrandar-vos sobeja um só gemido:
Que a mesma culpa, que vos há ofendido,
Vos tem para o perdão lisonjeado.

Se uma ovelha perdida já cobrada,
Glória tal e prazer tão repentino
Vos deu, como afirmais na Sacra História:

Eu sou, Senhor, a ovelha desgarrada,
Cobrai-a; e não queirais, Pastor Divino,
Perder na vossa ovelha a vossa glória (Guerra, 1999, p. 69-70).

De acordo com Santos (2011), a relação marcada pela contrição revela o conflito interior do homem barroco, dividido entre as tentações mundanas e o temor da condenação eterna. A linguagem do poema, rica em antíteses e metáforas, traduz esse drama espiritual, ao mesmo tempo que evidencia o uso refinado da retórica e da musicalidade poética de Gregório de Matos. Assim, a obra se configura como uma expressão exemplar da religiosidade barroca e da busca humana pela graça divina.

Mas cumpre observar que o poema de Gregório de Matos revela um grau elevadíssimo de ironia e (porque não dizer?) também de “malandragem”, uma vez que o eu-lírico lança mão de uma argumentação retórica muito inteligente, pois afirma que, apesar de ter pecado, jamais desistiu do perdão divino. Mais ainda: ele afirma que quanto mais ele, homem, pecar, mais Deus terá que se empenhar em perdoar tal pecado, já este é um pressuposto da própria Divindade que se estabelece na parábola da ovelha desgarrada, à qual é feita menção no poema. Dessa forma, o texto é finalizado com a afirmação do eu-lírico de que ele se coloca como a “ovelha desgarrada”, cabendo a Deus, “Pastor Divino”, ir resgatá-la, a fim de que tal perda não signifique a impotência do próprio Senhor.

Em “Loucura”, por seu turno, o eu-lírico também revela um grau elevado de esperteza e artimanha retórica, já que, para ele, uma vez que Deus tenha enviado Jesus Cristo à Terra para espalhar o Amor, seria natural que os enamorados fossem tratados com respeito e dignidade; isto é: que fossem felizes, e não tristes. Todavia, não é isso o que é relatado por ele:

Então, porque é que o Senhor mandou Cristo
Aqui na Terra semear amor?
Se quando se tem alguém
Que ama de verdade

Serve de riso pra Humanidade
É um covarde, um fraco, um sonhador?

Vem daí, desse modo, o arremate retórico-malandro de uma súplica divina muito bem argumentada, segundo a qual é solicitado a Deus que use a dor e o sofrimento vividos pela própria *persona* para salvar a humanidade:

Por que não deixa eu mostrar a essa gente

Que ainda existe o verdadeiro Amor?

Faça ela voltar de novo pra meu lado

Eu me sujeito a ser sacrificado

Salve o seu mundo com a minha dor

Há, portanto, uma carga patêmica muito grande nessa canção de Lupicínio Rodrigues, já que, nela, o compositor utiliza uma linguagem simples aliada a imagens fortes, cuja estrutura (em sua maior parte) assemelha-se a uma prece – uma conversa com Deus em busca de alívio. Há, ao longo do texto, a utilização de certas estratégias discursivas que buscam afetar o leitor/ouvinte pela emoção.

Do ponto de vista musical, a melodia lenta e melancólica de “Loucura”, por sua vez, também é capaz de reforçar o tom confessional da letra, conferindo a cada palavra o peso de uma emoção que se desdobra sob o ritmo cadenciado do samba-canção. O arranjo, que privilegia instrumentos de corda e sopro, constrói uma atmosfera noturna e intimista, plenamente condizente com o universo afetivo e existencial proposto pelo texto. Nesse sentido, a canção configura-se simultaneamente como uma súplica divina e uma afirmação de identidade, em que o eu lírico se reconhece na dor e converte a desventura amorosa em matéria estética.

Assim, “Loucura” sintetiza a visão de mundo de Lupicínio Rodrigues, para quem o amor é tanto destino inevitável e fonte de sofrimento quanto o único sentido possível da existência; a “loucura” de amar, portanto, não se apresenta como enfermidade, mas como expressão essencial da condição humana marcada pela paixão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de “Loucura”, à luz da teoria da patemização, permite compreender como Lupicínio Rodrigues mobiliza a emoção não apenas como tema, mas como verdadeira estratégia discursiva. Mais do que des-

crever o sofrimento amoroso, o compositor estrutura 1214 um percurso afetivo que projeta o eu-lírico na cena da súplica, da confissão e da barganha com o divino, instaurando um espaço enunciativo no qual a dor torna-se matéria estética e meio de interlocução. O pathos, nesse contexto, não é mero adorno, mas eixo organizador da narrativa sentimental que sustenta a canção.

Ao tensionar elementos da tradição lírica - como a hipérbole, o apelo dramático e a tematização da angústia - com imagens de forte impacto emocional, Lupicínio confirma a habilidade já observada por críticos como Augusto de Campos: sua poesia nasce do lugar-comum, mas o transcende pela intensidade expressiva e pela engenhosidade retórica. Em “Loucura”, essa potência se traduz na construção de uma prece que oscila entre a devoção e a astúcia argumentativa, aproximando o eu-lírico da malandragem retórica barroca e situando a canção em um território híbrido entre o sagrado e o profano.

Nessa perspectiva, torna-se evidente que a força patêmica da composição reside não apenas na temática amorosa ou na melodia melancólica que a acompanha, mas sobretudo na forma como o discurso é arquitetado para suscitar empatia, reconhecimento e comoção. A canção dramatiza a experiência humana do desamparo e transforma a dor em enunciação legítima de amor e de fé, revelando como o samba-canção pode, simultaneamente, expor fragilidades individuais e acionar uma dimensão coletiva da sensibilidade.

Dessa maneira, “Loucura” reafirma o lugar singular de Lupicínio Rodrigues no cenário da música popular brasileira: um compositor capaz de articular, com rara precisão, a simplicidade do dizer cotidiano e a complexidade das emoções mais profundas. Sua obra, marcada pela “dor de cotovelo” elevada a arte, continua a oferecer terreno fértil para reflexões sobre linguagem, sociedade e afetividade. Em última instância, a canção examinada demonstra que, em Lupicínio, o amor e a dor não se anulam; antes, constituem o fundamento expressivo de um discurso que encontra na patemização sua razão de ser e sua capacidade de atravessar gerações.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Márcia Franz. Os testemunhos de catástrofes nas revistas brasileiras: do medo individual à patemização midiática. In: *Revista Contracampo*, v. 26, n. 1, ed. abril, ano 2013. Niterói: Contracampo, 2013, p. 71-86.
- CAMPOS, Augusto de. “Lupicínio esquecido?”. “Dados para uma discografia de Lupicínio Rodrigues”. “Miniantologia de Lupicínio Rodrigues”. *O balanço da bossa e outras bossas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974, p. 219-249.
- CAMPOS, Augusto de. O criador da dor-de-cotovelo. In: RODRIGUES, Lupicínio. *Lupicínio Rodrigues – Nova história da Música Popular Brasileira*. [compositor] Lupicínio Rodrigues; vários intérpretes. São Paulo: Abril Cultural, 1976, p. 1.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. Tradução de Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2006a.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. Tradução de Fabiana Komesu e Dílson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2008.
- CHARAUDEAU, Patrick. Pathos e discurso político. In: MACHADO, Ida Lúcia; MENEZES, William Augusto; MENDES, Emília (Orgs.). *As emoções no discurso*. Volume I. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 240-251.
- FRAZÃO, Dilva. Lupicínio Rodrigues: Compositor e cantor brasileiro. *ebiografia*, 2020. Disponível em: <https://is.gd/99XZ98>. Acesso em: 24 jan. 2024.
- MEIRELLES, Regina. O samba-canção: a eloquência de um gênero musical. Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares, [S. l.], v. 2, n. 1, 2005. Disponível em: <https://is.gd/D2iz0t>. Acesso em: 14 set. 2025.
- NOLLA, Livia. A importância de Lupicínio Rodrigues para a MPB. Nova Brasil, 16 set. 2025. Disponível em: <https://is.gd/kubQHN>. Acesso em: 16 set. 2025.
- SANTOS, Ciro Soares dos. *Deus e o Diabo na poesia de Gregório de Matos*. 2011. 201 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.
- TINHORÃO, José Ramos. *Pequena história da música popular segundo seus gêneros*. 7.ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

O SILENCIAMENTO DA CULTURA XAVANTE NO LIVRO DIDÁTICO DAS ESCOLAS INDÍGENAS DE MATO GROSSO

Lilian Ferreira Silva Ferraz¹

Luana Alves Luterman²

Marília Silva Vieira Pereira³

INTRODUÇÃO

O objeto deste trabalho delineou-se no decorrer da disciplina *Tópicos da Análise do Discurso* no curso de pós-graduação lato sensu Pós-Graduação Estudos da Língua e Interculturalidade, da Universidade Estadual de Goiás/Câmpus Cora Coralina. Neste período sob a mediação da Prof^a Dr^a Luana Alves Luterman pudemos compreender os conceitos de discurso, enunciado, efeito de sentido, ideologia, poder, sujeito discursivo. A cada texto lido, refletíamos sobre nossa prática docente. Quais relações de poder estão presentes no espaço escolar? Quais formas de silenciamento e esquecimento estão presentes nas Escolas Indígenas de Mato Grosso? Por que este enunciado e não outro em seu lugar?

Em busca de respostas a essas e tantas outras perguntas o tema foi se desenhando, para melhor compreender este desenho, é importante dizer que somos sujeitos históricos em constante processo de construção e muitas vezes de desconstrução, e que durante essa disciplina a desconstrução foi perene, passamos a ter um novo olhar para o dito e, principalmente, para o não dito.

Esse olhar ficou mais aguçado quando pensamos nas vinte e duas Escolas Estaduais Indígenas, que atuamos por meio do acompanhamento pedagógico. É justamente, neste lugar de atuação com as comunidades indígenas que as indagações eclodem, dentre elas uma fica mais latente: A

¹ Mestranda em Língua, Literatura e Interculturalidade (UEG). Diretora Adjunta da Diretoria Regional de Educação – DRE de Barra do Garças. CV: <http://lattes.cnpq.br/3497266630645414>

² Doutora em Letras e Linguística (UFG). Professora (UEG). Orcid.org/0000-0001-6491-4045

³ Doutora em Letras e Linguística (USP). Professora (UEG). Orcid.org/0000-0003-3406-7732

cultura dos povos indígenas mato-grossense estão presentes no livro didático de Língua de Portuguesa utilizado nas Escolas Estaduais Indígenas de Barra do Garças/MT ou há um silenciamento desses povos?

Diante deste cenário delimitamos o fenômeno - O silenciamento da cultura Xavante no livro didático (LD) de Língua Portuguesa utilizado nas Escolas Estaduais Indígenas de Mato Grosso, e traçamos como objetivo: analisar com base na AD francesa o silenciamento e o esquecimento da cultura xavante presentes no livro didático de Língua de Portuguesa do 6º ano utilizado nas escolas estaduais indígenas de Barra do Garças/MT.

O tema se justifica diante da necessidade de compreendermos como os discursos são produzidos nas comunidades indígenas, bem como eles são reproduzidos nos livros didáticos. Para essa análise utilizaremos o livro didático (LD) do 6º ano do componente curricular de Língua Portuguesa.

DESENVOLVIMENTO

Neste capítulo buscamos autores que colaboraram para escolha do fenômeno e que contribuíram com a análise do *corpus*. Fernandes no livro *Análise do discurso: reflexões introdutórias* nos apresenta ao campo da Análise do Discurso (AD), em que aborda as bases teóricas, metodológicas e suas aplicações, propõe uma reflexão crítica sobre o discurso e como ele se articula com o poder, a ideologia e as estruturas sociais, afirma que

Discurso, não é a língua, nem texto, nem a fala, mas necessita de elementos linguísticos para ter uma existência material, [...] discurso implica uma exterioridade que envolve questões de natureza não estritamente linguística. Referimo-nos a aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas. (...) Vemos, portanto, que o discurso não é a língua(gem) em si, mas precisa dela para ter existência material e/ou real (Fernandes, 2007, p. 11).

O autor (2007, p. 13) afirma que, para a compreensão do discurso, é necessário levar em conta os efeitos de sentido produzidos. Ele argumenta que esses efeitos não derivam apenas do significado literal das palavras, mas também da ideologia dos sujeitos, que influencia a maneira como

eles interpretam a realidade política e social em que estão inseridos. Dessa forma, é possível concluir que os discursos não são fixos, mas sim dinâmicos e mutáveis, acompanhando e refletindo as transformações sociais e políticas de todas as naturezas que permeiam a experiência humana

No decorrer do texto, o autor apresenta cinco conceitos que precisam ser considerados na análise do discurso: sentidos; enunciação; ideologia; condições de produção e sujeito discursivo. Esses conceitos estão interligados e se implicam (Fernandes, 2007, p. 20).

Para Courtine (2007) a AD estabelece uma relação entre os elementos linguísticos e extralinguísticos, neste processo três variáveis são consideradas: o ouvinte, o tema e as condições de produção. Assim,

O discurso é pensado como uma relação de correspondência entre linguagem e as questões que emergem desse exterior, na situação de todo discurso concreto: quem fala, qual o sujeito do discurso, com sua emergência pode ser caracterizada? Sobre o que o discurso? (...) Finalmente, quais são as condições de produção do discurso? (Courtine, 2007, p. 64).

Na análise do livro didático, buscamos as respostas a essas questões, e consideramos a tríade: enunciado, efeito de sentido e sujeito. O autor afirma que todo discurso concreto é dominado por um conjunto de complexo de discursos, chamado interdiscurso, ou seja, o discurso sempre fala antes do sujeito (Courtine, 2007, p. 69).

Diante disso, procuramos analisar quais elementos exteriores constituem o discurso presente no LD. Neste viés, Pêcheux afirma que a “formação discursiva não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras Formações Discursivas - FD) que se repetem nela”, carregadas de historicidade e de ideologia (Pêcheux, 1997, p. 314).

Para ele a ideologia tem um certo efeito de esquecimento ao fazer com que o sujeito se constitua na ilusão de que o sentido do que diz é autêntico e original, quando na verdade é determinado por formações discursivas pré-existentes. Não se trata de uma falha de memória individual, mas de um processo social que naturaliza e universaliza certas verdades.

No decorrer do texto o autor pontua que o mascaramento das condições de produção do discurso e da pluralidade de sentidos possíveis. O discurso tende a apagar sua própria historicidade e a heterogeneidade, apresentando-se como um todo coeso e unívoco. A análise do discurso, nesse sentido, tem como objetivo revelar o que está esquecido e apagado, ou seja, trazer à tona as marcas do processo e as relações ideológicas que subjazem às formulações linguísticas (Pêcheux, 2011).

Diante dessas e outras reflexões intrigantes de Pêcheux que nos fala do poder disperso e horizontal, do sujeito não assujeitado e da ideologia heterogênea que olhamos para nosso objeto de análise. Já em Orlandi compreendemos a relevância do “não dito”, pois a autora aborda as diversas formas de silêncio presentes no discurso, ou no não dito. Afirmar que o silêncio não é o vazio, ou a ausência de som, mas que ele vem carregado de sentidos explícitos ou implícitos. É o não dito que precede o dito, trata-se do silêncio fundador que possibilita a existência da linguagem, é o silêncio da estrutura, o que permite o funcionamento do dizer (Orlandi, 2007, p. 11).

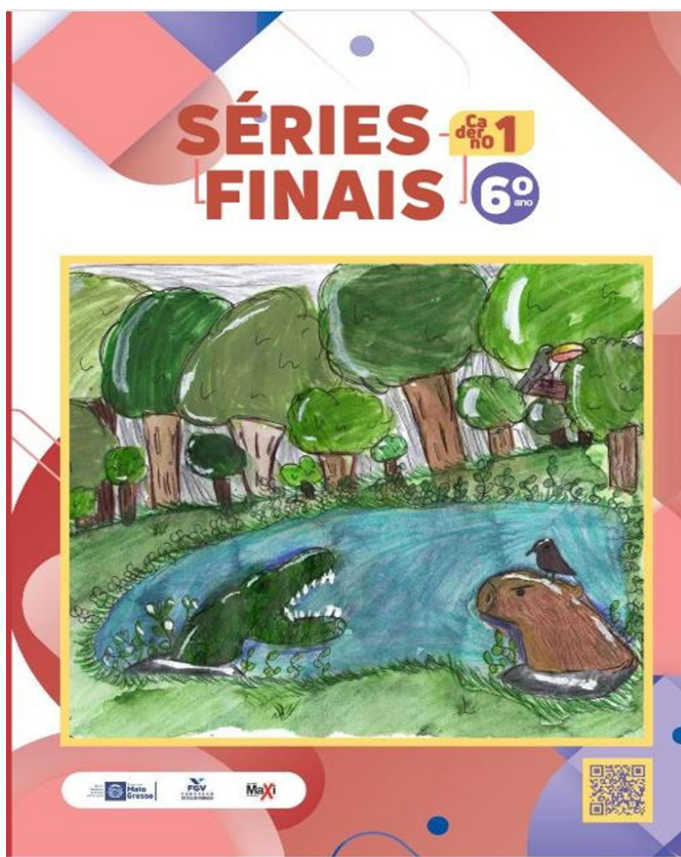
A autora demonstra que o silêncio é multifacetado, com diferentes formas e funções que atuam na produção de sentido, na constituição do sujeito e nas relações de poder, cabe a AD analisar o “não dito” e mostrar que ele é tão eloquente quanto a palavra.

O material escolhido para pesquisa foi o livro didático - LD do 6º ano do Ensino Fundamental - componente curricular língua portuguesa, consideramos alguns critérios de análise: organização dos conteúdos, os textos imagéticos e a diversidade indígena, uma vez que este material didático foi feito especialmente para o estado de Mato Grosso, ou seja, não utilizamos o livro do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), mas sim um material contextualizado a realidade mato-grossense.

O LD em análise está disponível em duas versões digital e físico, todos estudantes e professores têm acesso as duas versões, aqui traremos alguns prints da versão digital. Iniciaremos com a apresentação da capa que foi produzida por estudantes da rede em um concurso interno da SEDUC/MT.

A escolha do LD de Língua Portuguesa para o 6º ano deu-se em virtude do gênero: lendas indígenas, presente na Unidade 03. Nesta perspectiva, vamos analisar o enunciado, as condições de produção, o sentido, o sujeito discurso e as relações de poder. Abaixo trouxemos a capa do livro com a pintura produzida por uma estudante da rede estadual, observamos que a pintura não traz a fonte. Quem pintou está imagem? Por que a capa não traz essa informação? Qual a intencionalidade de apagar o nome do autor?

Imagem 1 - Capa

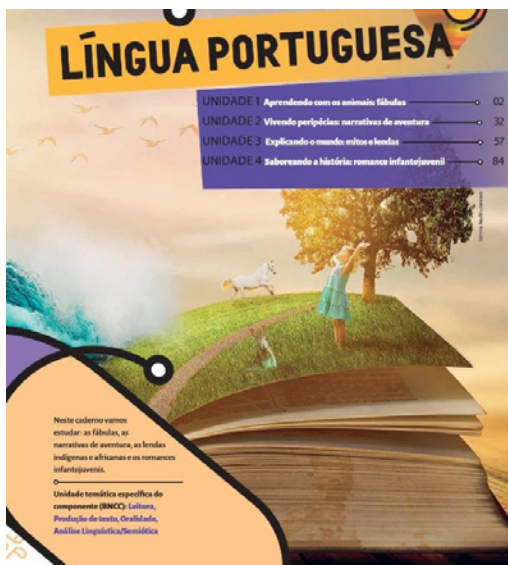


Fonte: <https://bibliotecadeconteudos.plurall.net/book>. Acesso em: 05 jun. 2025

Alicerçados nos autores que fundamentam este artigo ao analisarmos a capa percebemos que há uma relação de poder, pois aparece a logomarca do estado de Mato Grosso, do editora Maxi e da Fundação Getúlio Vargas(FVG), e um apagamento do nome da estudante que fez a pintura da capa, ao observamos a contra capa, verificamos que por “força da lei” aparece os créditos dado a estudante da escola urbana, ou seja, mais um apagamento aqui ao trazer na capa do LD utilizado pelas escolas indígenas uma pintura feita por uma estudante não indígena. Além de silenciar o indígena, também silencia a estudante urbana porque não reconhece seu protagonismo, evidenciando apenas os detentores do capital, aqui evidenciamos as relações de poder.

Percebemos que a organização do LD é linear e homogênea, estruturada da seguinte forma: conceito que será abordado naquela unidade, atividades, suposta “intertextualidade” com outras disciplinas e no *Saiba Mais* uma possibilidade de comunicação multimodal. Esta formação discursiva do LD se repete em todas as unidades, de modo a deixar o sujeito (estudante) assujeitado a uma ideologia imposta que não traz possibilidade de problematização ou de diversidade indígena.

Imagem 2- Abertura da Unidade



Fonte: <https://bibliotecadeconteudos.plurall.net/book>. Acesso em: 31 jul. 2025

Na apresentação dos conteúdos por unidades, percebemos que os gêneros textuais são apresentados como o fio condutor para o ensino da língua, no canto inferior da página, há uma nota avisando que será abordado **lendas indígenas e africanas**, no entanto a imagem é de uma criança loira, com um cavalo branco e um coelho. Por que este enunciado e não outro em seu lugar? O que esta imagem silencia e apaga?

Segundo Orlandi, o “não dito” está carregado de sentido, ideologia e poder, ou seja, a não presença de indígenas e negros na imagem de abertura da unidade que aborda lendas indígenas e africanas demonstra o quanto essas comunidades minoritárias são esquecidas e silenciadas. E quando este material é levado para as aldeias e quilombos o efeito de sentido é assujeitá-los ao discurso do outro (branco).

Para Pêcheux esse apagamento, presente na imagem de abertura, mascara as condições de produção e a pluralidade de sentidos possíveis. O discurso, nesse caso a imagem, tende a apagar a historicidade e a heterogeneidade da população matogrossense, apagando e silenciando a diversidade cultural do estado.

A Unidade 3 está intitulada - Lendas indígenas - já começa definindo o gênero lenda, sem nenhuma problematização, tão pouco fazem os estudantes pensarem criticamente sobre o gênero discursivo, apenas trazem uma breve definição. E de repente falam da quantidade de água que há planeta, para então apresentarem uma narrativa do povo Kuikuro, há uma tentativa de multimodalidade ao trazerem uma foto de três indígenas na água, mas apenas como algo ilustrativo. Não há uma AD referente a lenda, apenas se reproduz a definição e assim reforça um efeito de sentido homogêneo, de que lenda é isso. Pronto e acabou.

Na sequência apresenta uma lenda do povo indígena do estado de Paraná sobre o surgimento da água seguida de atividades interpretativa com respostas diretas e explícitas. Como que em um estado que tem 42 etnias indígenas, traz uma lenda do povo indígena de outro estado? Por que esse enunciado e não outro em seu lugar? Percebe-se que os povos originários em Mato Grosso estão esquecido e silenciados e a material didático que vai escolas não é pensado para eles.

Na continuidade da Unidade tem o tópico – *DEBATES* - nos alegramos, por acreditarmos que neste momento haveria uma abordagem intercultural com foco no enunciado, nas condições de produtos, nos efeitos de sentido trazendo os estudantes indígenas em primeiro plano, como protagonista do discurso, porém ao lermos as questões percebemos que elas falavam **dos** indígenas e não **para** os indígenas. Embora este material tenha sido elaborado sob medida para o estado de Mato Grosso, que tem 42 povos indígenas e 70 escolas estaduais indígenas que utilizam esse material. As questões estão voltadas para os não indígenas, silenciando e apagando os povos originários do LD.

De acordo com Foucault “onde há poder a resistência” (Foucault, 2005) e os professores indígenas tem resistidos em não utilizar esse material nas escolas indígenas, afirmam que este material não representa-os. Embora o tópico seguinte inicie com o título *Produção de Textos*, o que se tem é a definição de lenda, seguida de uma determinação do tipo de lenda que deve ser produzida e qual o personagem fará parte dela.

Nesta organização de ensino, o estudante é extremamente passivo, assujeitado a uma formação discursiva homogênea com uma ideologia

a frente do processo de ensino e aprendizagem, de modo a garantir a manutenção do *status quo*, não há nenhuma possibilidade de desenvolver a autonomia tão pouco a criticidade no estudante indígena por meio do material didático.

O silenciamento da cultura xavante no livro didático analisado não pode ser compreendido apenas como uma ausência pontual de conteúdos, mas como um efeito de uma lógica discursiva marcada pela colonialidade do saber, que historicamente hierarquiza conhecimentos e sujeitos. Ao privilegiar narrativas genéricas sobre povos indígenas, imagens eurocentradas e uma organização curricular homogênea, o material didático reproduz uma formação discursiva que naturaliza o saber não indígena como universal, relegando os saberes originários à condição de ilustração ou folclore. Esse processo discursivo contribui para a manutenção de relações assimétricas de poder, nas quais o indígena é falado, mas raramente fala, sendo posicionado como objeto de discurso e não como sujeito histórico de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo constata que o livro didático adotado nas escolas estaduais indígenas de Mato Grosso, silencia e apaga da cultura xavante, impossibilitando a interculturalidade, embora conste os povos indígenas nas narrativas de lendas, esses não estão para integrar a comunidade indígena, pelo contrário estão para silenciar o indígena xavante.

É importante salientar que mesmo para os estudantes não indígenas o LD não possibilita uma abordagem no campo da AD, tão pouco contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico. O que fica para nós, que acompanhamos o fazer pedagógico em vinte e duas escolas indígenas, é que precisamos repensar o uso deste LD nessas escolas indígenas. Isso requer uma mobilização nossa e das lideranças indígenas, na proposição de políticas educacionais emancipatórias, interculturais que coloque em evidências as diversidades culturais do nosso estado.

REFERÊNCIAS

- COURTINE, J.-J. **Linguagem, discurso político e ideologia**. In: Metamorfoses do discurso político: derivas da fala pública. Tradução de Nilton Milanez e Carlos Piovezani Filho. São Carlos: Editora Claraluz, 2006. p. 59-82.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.p.15-30.
- FOUCAULT, Michel. As formações discursivas. A função enunciativa. In: FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.p.35-45; p.99-119.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. São Paulo: Unicamp, 2007.
- PÊCHEUX, Michel. A Análise de Discurso: três épocas (1983). In: In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010. p. 311-318.

O PAPEL DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DA LEITURA E DA ESCRITA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tales Ramos Monteiro dos Santos¹

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento constituem processos fundamentais para o desenvolvimento das competências linguísticas e cognitivas das crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental. No 1º ano, momento em que se inicia de forma sistemática a inserção da criança no universo da cultura escrita, as práticas pedagógicas assumem papel decisivo na construção de sentidos durante a leitura e a escrita. Dessa forma, refletir sobre como essas práticas contribuem para a formação leitora e escritora das crianças é essencial para compreender o lugar da escola na promoção do desenvolvimento linguístico e social.

A literatura contemporânea enfatiza que alfabetizar e letrar são processos interdependentes, que envolvem tanto a aquisição do sistema de escrita quanto o uso social da língua. Soares (2018, p. 25) aponta que “alfabetização e letramento são processos distintos, mas indissociáveis”, indicando que a aprendizagem da escrita só se concretiza plenamente quando ocorre em práticas reais de uso.

Nesse sentido, a compreensão do papel das práticas de letramento no 1º ano torna-se necessária, sobretudo diante dos desafios educacionais contemporâneos, marcados por desigualdades sociais e aumento das demandas de leitura e escrita em contextos digitais.

Assim, este estudo, de natureza bibliográfica, busca responder à seguinte pergunta de pesquisa: **Como as práticas de letramento desenvolvidas no 1º ano do Ensino Fundamental contribuem para**

¹ Mestrado em Comunicação (UCB). CV: <http://lattes.cnpq.br/2372032441637444>

a construção do sentido na leitura e na escrita pelos alunos, considerando suas vivências e contextos socioculturais?

A justificativa para esta pesquisa decorre da relevância social e educacional de compreender como as práticas de letramento no início do Ensino Fundamental podem promover aprendizagens significativas. Assim, o estudo se justifica pela necessidade de aprofundar a reflexão sobre práticas pedagógicas capazes de fortalecer o desenvolvimento leitor e escritor das crianças, contribuindo para a formação crítica e autônoma.

Dessa forma, o objetivo deste estudo é analisar como as práticas de letramento no 1º ano do Ensino Fundamental contribuem para a construção do sentido da leitura e da escrita, permitindo compreender como tais práticas fundamentam um processo de alfabetização significativo cultural e linguisticamente.

DESENVOLVIMENTO

As práticas de letramento no 1º ano do Ensino Fundamental se consolidam como eixo central da formação leitora e escritora das crianças porque articulam o aprendizado do sistema alfabético com situações reais de uso da linguagem. A perspectiva de letramento compreende que aprender a ler e escrever não significa apenas dominar códigos e relações fonográficas, mas usar a escrita para participar de práticas sociais.

Kleiman (2020, p. 17) enfatiza que o letramento deve ser entendido como “um conjunto de práticas sociais que envolvem a língua escrita em contextos específicos”, destacando a importância do engajamento do estudante em atividades que façam sentido para sua vida e sua cultura.

Nesse mesmo caminho, Street (2014) afirma que o letramento não pode ser tratado como uma habilidade neutra, mas como uma prática situada culturalmente. Em suas palavras, Street (2014, p. 11) destaca que “os letramentos são sempre ideológicos, ligados a valores, relações de poder e identidades”. Portanto, no 1º ano, isso significa reconhecer que as crianças chegam à escola com repertórios distintos, oriundos de seus contextos familiares e comunitários, os quais devem ser valorizados e incorporados às práticas pedagógicas.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) reforça essa visão ao orientar que o ensino inicial da leitura e da escrita deve considerar nas crianças as experiências, interesses e necessidades, garantindo sua participação ativa nas práticas sociais de uso da linguagem, dentro e fora do âmbito escolar. A BNCC também destaca que a escola deve promover o engajamento da criança em práticas de linguagem significativas, colaborativas e culturalmente relevantes.

A contribuição das práticas de letramento para a construção de sentido pelas crianças está diretamente relacionada à natureza das atividades propostas pelo professor. Quando a leitura e a escrita são trabalhadas de forma contextualizada, inseridas em gêneros discursivos reais como bilhetes, listas, convites, histórias, poemas e notícias, elas se tornam ferramentas para agir e interagir no mundo.

Ferreiro e Teberosky (2017, p. 48), em sua abordagem clássica, já apontavam que a criança, antes mesmo de aprender convencionalmente a ler e escrever, “constrói hipóteses sobre a escrita e participa de situações sociais em que o texto tem função”.

As pesquisas mais recentes confirmam essa concepção construtivista, destacando que a interação com textos socialmente relevantes amplia o engajamento e favorece a compreensão. Autores como Rojo (2019) e Cosson (2021) têm ampliado esse debate ao considerar também os novos letramentos e as práticas multimodais, cada vez mais presentes no cotidiano das crianças.

Rojo (2019, p. 36) destaca que a escola precisa trabalhar “textos multissemióticos e práticas de linguagem que dialogam com a cultura digital”, pois a leitura e a escrita contemporâneas não se restringem ao texto impresso. Essa perspectiva contribui para que o 1º ano desenvolva práticas mais dinâmicas, capazes de engajar as crianças e promover uma compreensão mais ampla da linguagem.

Outra contribuição fundamental é apontada por Soares (2020), que argumenta que a alfabetização precisa ocorrer em ambientes de letramento, ou seja, espaços em que os textos estejam disponíveis, circulando com intencionalidade e sentido.

Soares (2020, p. 14) afirma que “a criança aprende a ler e a escrever quando participa de práticas reais de leitura e escrita, mediadas por textos funcionais” Além disso, a autora destaca algumas atividades como produção de pequenos textos, rodas de leitura, reconto de histórias, exploração de diferentes gêneros e leitura compartilhada são essenciais no processo de construção de sentido.

Paulo Freire (2016), mesmo sendo um autor clássico, continua extremamente atual ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2016, p. 21). Essa ideia reforça que o sentido que a criança atribui ao texto nasce de suas vivências, percepções e práticas sociais, e que a função da escola é promover situações em que o estudante possa relacionar o texto com sua vida. Sendo assim, as práticas de letramento no 1º ano não devem ser mecânicas ou descontextualizadas, mas dialógicas, críticas e participativas.

Pesquisas recentes, como as de Moraes (2021), apontam que a construção do sentido na leitura está diretamente ligada à interação entre decodificação, vocabulário e compreensão leitora. Moraes (202, p. 52) ressalta que “ler não é apenas decodificar; ler é produzir sentido a partir do texto”. O autor reforça que o professor precisa propor atividades que desenvolvam simultaneamente a consciência fonológica, o reconhecimento do sistema alfabético e a compreensão de textos reais.

Além disso, estudos de Rodrigues e Assis (2022) mostram que crianças envolvidas em práticas de letramento diversas como leitura de histórias, manuseio de livros, participação em projetos de escrita coletiva e exposição a diferentes gêneros textuais demonstram maior capacidade de inferência, ampliação vocabular e compreensão textual, evidenciando a importância dessas práticas desde o 1º ano.

Assim, fica evidente que as práticas de letramento contribuem para a construção do sentido na leitura e na escrita não apenas por desenvolverem habilidades técnicas, mas porque inserem a criança em uma cultura escrita viva, significativa e socialmente situada. Ao valorizar o repertório cultural das crianças, é promover a interação com múltiplos textos e trabalhar a leitura e a escrita como práticas sociais, a escola possibilita que os estudantes construam sentidos de forma crítica e autoral.

CONCLUSÃO

As práticas de letramento no 1º ano do Ensino Fundamental desempenham um papel essencial na construção do sentido na leitura e na escrita, pois articulam a aprendizagem do sistema alfabético com experiências reais de uso da linguagem.

A partir das contribuições de autores clássicos e recentes, compreende-se que o letramento não é apenas um processo pedagógico, mas, sim, uma prática social que envolve cultura, identidade e interação. Quando o ensino se baseia em textos significativos, práticas dialógicas e atividades contextualizadas, as crianças desenvolvem não apenas habilidades técnicas, mas, também, competências interpretativas, críticas e expressivas.

Dessa forma, responder à pergunta de pesquisa evidencia que as práticas de letramento, quando bem planejadas, ampliam o repertório cultural, favorecem a compreensão e fortalecem a autonomia leitora e escritora das crianças. O professor, nesse processo, assume um papel mediador, garantindo que o 1º ano seja um espaço de descobertas, participação ativa e construção de sentido. A literatura analisada demonstra que a alfabetização e o letramento se complementam, consolidando-se como pilares indispensáveis para a formação integral dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 58. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- KLEIMAN, A. **Letramento e suas implicações pedagógicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2020.
- MORAIS, A. G. **Consciência fonológica e alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- RODRIGUES, F.; ASSIS, M. Práticas de letramento nos anos iniciais: contribuições para o desenvolvimento da compreensão leitora. **Revista Educação e Linguagens**, v. 11, n. 2, 2022.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. **Ambientes de letramento e alfabetização inicial**. São Paulo: Contexto, 2020.

STREET, B. **Letramento como prática social**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

SIMBOLOGIAS AFRICANAS: COSMOGONIA, MITO, RITO E CULTO (*MULHERES DE CINZAS* (2015), DE MIA COUTO)

Denise Rocha²

INTRODUÇÃO

Fig. 1- Capa de *Mulheres de cinzas* (Imani e Germano). Edição da Companhia das Letras, São Paulo, 2015



Fonte: <https://is.gd/uiY09N>

Imani Nsambe, protagonista do romance, *Mulheres de cinzas* (2015), livro 1 da trilogia, *As areias do Imperador*, de Mia Couto,³ era uma jovem

²Doutora em Letras (UNESP). Pós-doutoranda (USP). CV: lattes.cnpq.br/2543558632930157

³Antônio Emílio Couto (1955), Mia Couyo, escreveu *Vozes Anoitecidas* (publicado em 1986), *Cronicando* (1988), *Cada Homem é Uma Raça* (estórias) (1990), *Terra Sonâmbula* (1992), *Estórias Abensonhadas* (1994), *A Varanda do Frangipani* (1996), *Contos do Nascer da Terra* (1997), *Mar me Quer* (1998), *Vinte e Zinco* (1999), *Raiz de Orvalho e Outros Poemas* (1999), *O Último Voo do Flamingo* (2000), *Na Berma de Nenbuma Estrada e outros contos* (2001), *O Gato e o Escuro* (2001), *Um Rio Chamado Tempo, uma Casa Chamada Terra* (2002),

da etnia dos *VaChopi*, um povo ancestral de Moçambique, que fora educada na missão católica do Padre Rudolfo, em Makomani, localizada no litoral do oceano Índico.

Com o passar dos anos, ela começou a desenvolver uma opinião crítica sobre os portugueses colonialistas, que tinham tomado posse de vastas regiões africanas e as nomeado de Terras da Coroa, do rei D. Carlos I (1863-1908): um território circundado por solos de outras etnias, principalmente, as do Império de Gaza, de Ngungunhane (c. 1850-1906), soberano *VaNguni*.

A infraestrutura dos portugueses - estradas, vilas, fortificações etc. - tinha transformado a natureza (lat. *natura*, de *natus*, particípio passado de nasci: nascer), um conceito que remete ao:

[...] mundo físico, como conjunto dos reinos mineral, vegetal e animal, considerado como um todo submetido as leis, as “leis naturais” (em oposição a leis morais e a leis políticas). As forças que produzem os fenômenos naturais. Em um sentido teológico, o mundo criado por Deus. Opõe-se à cultura, no sentido daquilo que é criado pelo homem, que é produto de uma obra humana (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 198).

A natureza geográfica foi abalada durante o processo de conquista e de colonização lusa, o qual provocou profundas mudanças geopolíticas, econômicas, religiosas e culturais com consequências avassaladoras na vida das populações nativas. Imani escreveu:

A estrada é uma espada. A sua lâmina rasga o corpo da terra. Não tarda que a nossa nação seja um emaranhado de cicatrizes, um mapa feito de tantos golpes que nos orgulharemos mais das feridas que do intacto corpo que anda conseguimos salvar (MIA COUTO, 2015, p. 11).

Apesar da transformação da natureza, com estrada(s) e a constituição de uma “nação” portuguesa, que são elementos da cartografia colonial e

O país do queixa andar (2003), *O Fio das Missangas* (2004), *A Chuva Pasmada* (2004), *Pensatempos. Textos de opinião* (2005), *O Outro Pé da Sereia* (2006), *O Beijo da Palavrinha* (2006), *Idades, cidades, divindades* (2007), *Venenos de Deus, Remédios do Diabo* (2008), *E se Obama fosse brasileiro? e Outras Intervenções* (2009), *Jerusalém* (no Brasil *Antes de nascer o mundo* (2009)), *Pensageiro frequente* (2010), *A confissão da leoa* (2012) e a trilogia *As areias do imperador* (2015-2017); *O Mapeador de Ausências* (2020) e *A cegueira do rio* (2024).

revelam “golpes”, “feridas” e “cicatrizes”, os povos locais, mesmo os assimilados, não deixaram de lembrar e celebrar a natureza transcendental: a ancestralidade, a fauna, a flora e a geografia (o céu, a terra, o vento, as estrelas, o sol, a lua, o fogo, o vento etc.).

O poder dos espíritos para pacificar seres humanos é tema da fábula narrada por Tsangatelo, avô de Imani, que tinha sido autorizado pelos deuses. Em uma noite, escorado em uma termiteira, um ninho de cupins, ele performatizou:

Havia algures uma guerra antiga, num tempo em que nenhum lugar tinha ainda nome. A batalha estava nos preparativos iniciais, nesse momento em que os guerreiros possuem tanta fé que deixam de se ver a si mesmos, frágeis e tomados pelo medo. Os dois exércitos se perfilavam para o confronto quando um enorme clarão rasgou os céus. Uma incandescência de estrela rasgou o firmamento. Os soldados tombaram, momentaneamente cegos. Quando voltaram a si tinham perdido a memória, desconhecendo para que serviam as armas que traziam nos braços. Eles então se desfizeram das lanças, zagaia e escudos e olharam uns para os outros, sem saber o que fazer. Até que, perplexos, os chefes rivais se saudaram. A seguir, os soldados se abraçaram. E, quando voltaram a olhar a paisagem, não mais viram território para conquistar, mas terra para cultivar.

Por fim, os homens se dispersaram. No regresso a suas casas, escutaram a mais antiga canção de embalar, entoada nas infinitas vozes de uma única mulher (MIA COUTO, 2015, p. 120 e 121).

O estudo, “Simbologias africanas: cosmogonia, mito, rito e culto (*Mulheres de cinzas* (2015), de Mia Couto)”, será baseado nas compreensões de religiosidades locais de povos de várias etnias que habitavam o sul de Moçambique, e que foram confrontados, no final do ano de 1895, pelas tropas de Mouzinho de Albuquerque, as quais buscavam prender Ngungunhane, para tomar posse de suas terras.

1- A colonização forçada de Moçambique continental,⁴ depois do Ultimato inglês (1890): tema da trilogia de Mia Couto

A Conferência de Berlim (Conferência do Congo), realizada nos anos 1884 e 1885, chefiada pelo Chanceler Otto von Bismarck, promulgou a concepção de “ocupação efetiva” de terras africanas, ao invés da ideologia de “ocupação histórica”. Cerca de seis anos mais tarde, em 11 de janeiro de 1890, Lord Salisbury, o Primeiro-Ministro do Reino Unido, declarou um ultimato (ULTIMATO, s.d., p. 1), em forma de memorando, ao rei de Portugal para a desocupação militar de um amplo corredor localizado entre Angola e Moçambique, que tinha sido cartografado pelo governo luso, em 1890, e era conhecido como o Mapa Cor-de-Rosa (atual Zâmbia, Zimbábue e Malaui).

O corredor geográfico, que ia do Atlântico ao Índico, não tinha sinal nem de administração pública e nem de colonização por residentes portugueses, um fato de negligência colonial que indicava a possibilidade de tomada pelos ingleses de territórios sem governança concreta. A coroa britânica almejava anexar terras da África do Sul até o Egito (Projeto Cabo ao Cairo), e Moçambique estava no caminho.

Diante da ameaça concreta de ocupação efetiva por ingleses da região do Mapa cor-de-rosa e do sul continental de Moçambique, D. Carlos I enviou tropas chefiadas por Mouzinho de Albuquerque (1855-1902), nomeado Governador Militar do Distrito de Gaza, em 10 de dezembro de 1895, a fim de prender Ngungunhane, que governava o Império de Gaza, o qual deveria ser anexado a Portugal. Após três dias de marcha, as tropas de Mouzinho cercaram a aldeia fortificada de Chaimite, na madrugada de 28 de dezembro de 1895. e capturaram o soberano, sete esposas dele (Namatuco, Machacha, Patihina, Xisipe, Fussi, Muzamussi e Dabondi), o príncipe herdeiro Godide e outros membros da realeza.

⁴O governo português havia investido na administração da Ilha de Moçambique, uma cidade insular, que havia sido visitada por Vasco da Gama, em 1498, e que adquiriu uma importância estratégica como escala na rota de navegação de Lisboa a Goa (Carreira da Índia).

Fig. 2- Ngungunhane e concubinas no Forte Monsanto (Lisboa) março de 1896



Fonte: <https://is.gd/0ckNc0>

Eles foram enviados para Lisboa: os homens seguiram para a Angra do Heroísmo, ilha Terceira do Arquipélago dos Açores, e as mulheres foram para a ilha de São Tomé, no Atlântico.

Todos os episódios históricos, acima referendados, são abordados na trilogia, *As areias do Imperador*, de Mia Couto, composta por três livros: *Mulheres de cinzas*, livro 1 (2015), *Sombras da água (A Espada e a Azagaia*, em Portugal), livro 2, (2016) e *O bebedor de horizontes*, livro 3 (2017).

Os povos nativos, que foram envolvidos no conflito internacional, muitos dos quais foram educados em missões católicas, viviam o cristianismo e suas religiosidades, de forma sincrética.

2- *Mulheres de cinzas*: a natureza mitificada e a cosmogonia

A estrutura narrativa⁵ do romance, *Mulheres de cinzas* (2015) é dupla: os quinze relatos de Imani Nsambe, nativa *VaChopi*, para aqueles que não têm escrita, os quais são alternados com as catorze cartas (novembro de 1894 a agosto de 1895), do sargento Germano de Melo ao seu superior, o Conselheiro José d'Almeida. Ele era um português

⁵ A obra, *Mulheres de cinzas*, tem quinze narrativas de Imani (*Desenterradas estrelas; A página do chão; O sargento que escutava rios; Nas asas de morcegos; Recados dos mortos, silêncio dos vivos; O pecado das mariposas; Entre juras e promessas; Um rei em pó; Um relâmpago vindo da terra; Cavalos brancos, formigas pretas; Um irmão feito de cinza; Um morcego sem asas; Terras, guerras, enterros e desterrados; O voo das mãos e A estrada de água*), bem como catorze cartas de Germano (novembro de 1894 a agosto de 1895), no total de vinte e nove capítulos enumerados.

republicano, que foi exilado de Lisboa, após o envolvimento em um golpe contra a monarquia de Carlos I (fato histórico). Isolado, em um pequeno quartel decadente, localizado na fronteira das Terras da Coroa e do Império de Gaza, ele conheceu Imani, que falava a língua portuguesa e o iria auxiliar nos contatos com os moradores da aldeia Nkokolani, e os jovens se apaixonaram.

Imani, apesar de ter sido criada e alfabetizada em uma missão católica, conhecia as narrativas sobre a gênese terrestre de sua etnia. A cosmogonia (gr. *kosmogonia*: criação do mundo) é uma:

Teoria sobre a origem do universo, geralmente fundada em lendas ou em mitos e ligada a uma metafísica. Em sua origem, designa toda explicação da formação do universo e dos objetos celestes. Atualmente, designa as explicações de caráter mítico (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 59).

O surgimento do *orbis*, celestial e terrestre, o qual se originou com rios e nuvens fluindo pelos canais subterrâneos, foi narrado por Imani, com destaque para a função de uma força destruidora, um espírito sobrenatural, que tinha ímpeto de exploração mineral (esfera física): “a terra não tinha ainda donos, os rios e as nuvens corriam por debaixo do chão. Chegou o demônio e espetou o dedo na areia. A sua unha comprida esgravatou nas profundezas. Procurava pedras que brilhassem à luz do Sol” (MIA COUTO, 2015, p. 342).

Na cosmogonia da etnia *VaChopi*, a terra original era coletiva, e não havia ainda sido individualizada pela cobiça de nenhuma potência local ou estrangeira. Imani prossegue e indica o perigo da recolha das estrelas (esfera sobrenatural), transformadas em diamantes: “As nossas mães pediram aos deuses que protegessem as estrelas que haviam escondido debaixo da areia. Pediram que o diabo abdicasse de arrancar os brilhantes minerais e que desistisse de os entregar à ganância dos que queriam enriquecer”. Portanto, nos primórdios do mundo já se revelava o interesse de seres preocupados em explorar os minerais para lucros e, apesar dos rogos maternos às divindades: “o diabo não desistiu. Porque ele tinha, entre os poderosos, quem rezasse por ele. E quebraram-se-lhe as unhas e sangraram os seus dedos magros e longos”:

Pela primeira vez o ventre da Terra se coagulou o contaminado sangue do demônio. As riquezas do subsolo estavam amaldiçoadas. As nuvens e os rios abandonaram o ventre do planeta para escaparem dessa maldição. E tornaram-se as veias e os cabelos da Terra (MIA COUTO, 2015, p. 342).

A procura de fortunas subterrâneas pelo ente maligno profanou o solo e alterou a geografia primordial que lutaria para a salvação diante de tal praga demoníaca.

2.1- A cosmogonia da terra: mito, culto e rito (Etnia *VaChopi*)

A cosmogonia, que envolve elementos míticos, vincula também o rito e o culto. O mito está inserido em um rito (lat. *ritus*): uma “Celebração de um culto ou realização de cerimônia feita de acordo com certas regras baseadas na tradição religiosa ou sociocultural de um povo ou grupo social”. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 242). O culto (lat. *cultus*) inclui:

Toda homenagem de devoção ou de adoração prestada interiormente pelo homem a Deus, expressando-se por um conjunto de práticas, ritos e cerimônias religiosas. Por extensão, todo um conjunto de ritos e práticas de veneração ou de propiciação de divindades, de ancestrais, de seres sobrenaturais ou de certos símbolos (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 63).

Chikazi Makwakwa, mãe de Imani Nsambe, era responsável por um rito na aurora do dia, durante a qual 7 sóis brilhavam no horizonte, que era habitado por astros diurnos e noturnos, vivos e mortos:

Todas as manhãs se erguiam sete sóis sobre a planície de Inharrime. Nesses tempos, o firmamento era bem maior e nele cabiam todos os astros, os vivos e os que morreram. Nua como havia dormido, a nossa mãe saía de casa com uma peneira na mão. Ia escolher o melhor dos sóis. Com a peneira recolhia as restantes seis estrelas e trazia-as para a aldeia. Enterrava-a junto à termiteira, por trás de nossa casa. Aquele era o nosso cemitério de criaturas celestiais. Um dia, caso precisássemos, iríamos lá desenterrar estrelas. Por motivo desse património, nós não éramos pobres. Assim dizia nossa mãe (MIA COUTO, 2015, p. 14).

Os ritos narrados por Imani, imersos no firmamento, que é constituído pelo lugar físico (céu), e pelo espaço abstrato (astros sacralizados), reflete o culto (a celebração), o elo primordial entre o gênese dos mitos da ancestralidade, da natureza e da espiritualidade.

Imani explicava o significado dessa crença do sepultamento no monte de cupins: “Era na termiteira que se enterravam as placentas dos recém-nascidos. Sobre o morro do muchém crescera uma mafurreira. No seu tronco amarrávamos os panos brancos. Ali falávamos com os nossos defuntos”. Segundo a jovem: “A termiteira era, contudo, o contrário de um cemitério. Guardiã das chuvas, nela morava nossa eternidade” (MIA COUTO, 2015, p. 14 e 15).

Fig. 3- O rio Inharrime



Fonte: <https://en.wikipedia.org/wiki/Inharrime>

A genitora Chikazi tinha muitas funções domésticas, como a coleta de água no rio Inharrime, que percorre a província de Inhambane e desagua na Lagoa de Poetela, próxima ao oceano Índico. No rio, a residência

dos espíritos, Chikaze executava um rito com reverência aos costumes em relação ao fluxo fluvial:

Quando chegou ao rio a mãe bateu as palmas, pedindo licença para se aproximar. Os rios são moradias de espíritos. Debruçada na margem, espreitou a berma para se precaver da emboscada de um crocodilo. Todos na aldeia acreditam que os grandes lagartos têm “donos” e obedecem apenas ao seu mando. Chikazi Makwakwa recolheu a água, a boca do cântaro virada para a foz, para não contrariar a corrente [...] (MIA COUTO, 2015, p. 21).

Na terra da aldeia de Nkokoloni eram construídas moradias, que tinham um sentido mítico, segundo Imani: “As casas são criaturas vivas e famintas. De noite devoram os moradores e deixam, em seu lugar, sonhos deambulando trôpegos, tão trôpegos como o meu embriagado pai. Mais do que qualquer outra, a nossa casa tinha infatigáveis apetites”. As pessoas pareciam dormir de olho abertos: “A noite inteira víamos os mortos entrando e saindo. No escuro a casa nos engolia. De madrugada cuspiamos de volta” (MIA COUTO, 2015, p. 49).

Chikazi varria o pátio, que tinha uma esfera sobrenatural e revelava seres etéreos ancestrais que circulavam pela casa:

Os portugueses não entendem o nosso cuidado de varrer em redor das casas. Para eles, apenas faz sentido varriscar o interior dos edifícios. Não lhes passa pela cabeça vassourar a areia solta do quintal. Os europeus não compreendem: para nós, o fora ainda é dentro. A casa não é o edifício. É o lugar abençoado pelos mortos, esses habitantes que desconhecem portas e janelas. É por isso que varremos o quintal. (COUTO, 2015, p. 20).

2.2- A cosmogonia do mar: refúgio (Etnia *VaChopi*) e interdito (Etnia *VaNguni*)

Fig. 4- Oceano Índico em Moçambique



Fonte: <https://is.gd/EWygbd>

Para a família de Imani Nsambe, a vida às margens do oceano Índico, na estação missionária, em Makomani, era satisfatória até que os moradores foram obrigados pelo imperador de Gaza, Ngungunhahe, a pagar impostos (peles de animais) aos imbissi, que eram membros do pelotão de execução e que estavam decididos a ocupar aquela região do litoral:

As tropas inimigas aproximavam-se e corríamos a buscar as nossas jangadas e partíamos sobre as ondas do Índico. Aqueles que os atacavam tinham horror do oceano, que era, para eles, um domínio sem nome e interdito pelos deuses. O mais que faziam era escalar as dunas para, depois, se limitarem a contemplar, impotentes, as nossas coloridas barcaças. Nessa ondulação ficávamos a salvo das hostes invasoras (MIA COUTO, 2015, p. 222).

Nesse confronto desigual, étnico e militar, os *VaChopi*, notaram que os guerreiros *VaNguni* temiam visceralmente o mar, considerado pelas divindades um local interdito aos humanos. Na fuga tresloucada dos invasores, o patriarca Tsangatelo Nsambe ficou para trás e:

Em desespero fez uso do barco e remou para além da rebentação. Foi nesse momento que descobriu que o mar era uma fronteira: a bravura das ihimpis afundava-se na areia molhada da praia. Em posteriores casos se confirmou a suspeita: os VaNguni jamais ousavam entrar no mar. Temiam não exatamente as águas, mas os espíritos que nela moram (MIA COUTO, 2015, p. 222 e 223).

O mar para os *VaNguni* era uma fronteira local geográfica, moradia de entes espirituais que não queriam ser perturbados por pessoas.

Por ocasião da mudança do clã para Nkokolani, a mãe Chikazi não conseguia viver longe das águas salgadas e desejava retornar. Imani não conseguia entender a profunda saudade materna:

Que mar era aquele a que a nossa mãe não regressaria nunca? Não poderei responder. Na verdade, eu tinha dificuldade em me lembrar da aldeia litoral da minha infância. Vivemos durante anos junto dos pescadores na costa a norte do estuário do Inharrime. Foi o avô Tsangatelo que decidiu pelo exílio por terras interiores. Os parentes estranharam. Junto ao mar estávamos protegidos (MIA COUTO, 2015, p. 222).

CONCLUSÃO

O estudo, “Simbologias africanas: cosmogonia, mito, rito e culto (*Mulheres de cinzas* (2015), de Mia Couto)”, foi baseado na compreensão das tradições culturais da etnia *VaChopi* do sul de Moçambique.

A narradora Imani Nsambe exemplifica o legado ancestral de seu povo, cujo território foi criado com forças subterrâneas aquáticas e partículas de água ou gelo em estado líquido, as quais tinham, em seu interior, minerais preciosos como os diamantes. Essas riquezas minerais a serem exploradas e comercializadas durante o colonialismo foram levadas para a superfície pela ação funesta do diabo.

A genitora Chikazi atuava na área da cosmogonia da terra, era a guardiã das tradições com respeito ao poder do rio e seus espíritos; ao costume do enterro das placentas humanas nos montes de cupim (termiteiras), da amarração de panos brancos nos galhos da mafurreira, habitação dos

falecidos, e da varredura dos quintais que eram anexos às casas por onde circulavam os ancestrais (para dentro e para fora).

A cosmogonia do mar e sua importância geográfica e espiritual eram diferenciadas entre as etnias: para os *VaChopi* ele se tornou um local de abrigo quando cercados pelos inimigos *VaNguni* que não adentravam nas águas salgadas que eram moradias de seus ancestrais a não serem incomodados.

Na narrativa, *Mulheres de cinzas*, Imani, educada e alfabetizada em missão religiosa, destaca que seu povo cultivava os costumes e devoções ancestrais, apesar da invasão portuguesa e da adoção do catolicismo.

REFERÊNCIAS

MIA COUTO, António Emílio **Mulheres de cinzas**. Livro 1 de *As Areias do Imperador: uma trilogia moçambicana*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. Natureza; cosmogonia; rito; culto. In: _____. **Dicionário básico de filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

ULTIMATO BRITANICO DE 1890. Disponível em: <<https://is.gd/VOEPbo>>. Acesso em: 1 jun. 2025.

UMA PROPOSTA DE PROJETO DE LEITURA POÉTICA PARA TURMAS INICIANTE DE LETRAS

Maria da Luz Lima Sales¹

Layla Siqueira de Melo²

INTRODUÇÃO

Nas universidades e Institutos públicos é significativo o número de pessoas que são estudantes trabalhadores. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), no ano de 2023, de 6,9 milhões de universitários, 4,2 milhões trabalhavam e estudavam. Em proporção com essa informação, de cada 10 discentes, 7 estavam no mercado de trabalho (*Op. cit.*, 2023) e em conferência com esses dados, a pesquisa do IBGE em 2024, concluiu os mesmos números: de 10 universitários das instituições de nível superior, 7 deles frequentaram a escola pública (Oliveira, 2024).

Tem-se, a partir desses dados, a compreensão do perfil da maioria dos universitários que compõem as instituições de nível superior brasileiras. Numa escala menor, os alunos do Instituto Federal do Pará (IFPA), cursando Licenciatura em Letras, demonstram suas dificuldades de aprendizagem (em mapa abaixo), mas que se relacionam com as duas pesquisas do IBGE aqui apontadas e que preocupam os profissionais de ensino, bem como toda a comunidade docente dessa Instituição, uma vez que os resultados apresentados nas disciplinas do curso são insatisfatórios.

Visando à oferta de auxílio e suporte a esses alunos e alunas, intenta-se contribuir, com este projeto, em sua formação acadêmica mais completa e de qualidade, dada a sua necessidade urgente de reforço na trajetória universitária dos discentes que enfrentam uma jornada, frequentemente, desafiadora. Os relatos, apresentados por eles mesmos e comprovados através de estudos científicos, mostram que “Tal realidade se configura, muitas vezes, pela necessidade de o estudante universitário prover o autos-

¹Doutora em Educação (UEVORA, Portugal). Professora (IFPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/2785572000680165>

²Graduação em Letras (IFPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/9321510951354914>

sustento, o orçamento doméstico e/ou a sua permanência na graduação” (Silva *et al*, 2025, p. 4). Esse quadro precisa mudar ou tem possibilidade de o fazer, com ações concretas que vão ao ponto exato das dificuldades enfrentadas por esses sujeitos e que trabalhem temas como “redes de apoio”, “gerenciamento de tempo”, “controle de tarefas” e outras, conforme as apontadas por esses autores (*Op. cit.*, 2025, p. 11).

Para tal empreendimento, a proposta fundamenta-se em aportes teóricos da leitura literária ou literacia (Cosson, 2021), uma vez que o autor se preocupa com a habilidade do leitor a fim de que se torne competente. Metodologicamente, o projeto prevê atividades de leitura orientada, oficinas de análise poética, escrita criativa e práticas dialógicas em sala de aula e espera-se que tais ações contribuam para a melhoria do desempenho acadêmico dos discentes e para uma relação mais significativa com a literatura poética.

Este projeto, de orientação de aprendizagem, apresentará como mediadora a coordenadora do mesmo e possuirá carga horária prevista de 4 horas semanais, 2 para seu desenvolvimento no IFPA, 2 horas para exercícios executados fora da sala de aula ou do laboratório onde se pretende trabalhar, num dos campos do estado. O período de execução será no primeiro semestre do ano 2026 e os participantes envolvidos constituir-se-ão nos alunos de Letras do Instituto Federal do Pará.

O QUE MICHEL FOUCAULT, ROLAND BARTHES, BYUNG-CHUL HAN E OUTROS TÊM EM COMUM SOBRE O TEMA

Três autores de peso reforçam este artigo, embora Foucault e Barthes sejam do século passado e o último, Byung-Chul, o mais atual possível, tratam de assuntos os mais variados, há importantes *links* que podem dialogar com o tema aqui abordado – lembrando que Han até contesta alguns conceitos foucaultianos, mesmo respeitando sua estatura como filósofo e historiador que tanto colabora ainda para diversas áreas do conhecimento. Iniciemos, pois, com o primeiro, que, com sua obra, mostra-nos a importância que a disciplina (tão escassa em tempos de hoje, mas que promove a aprendizagem se for estrategicamente canalizada) sempre apresentou nas estruturas de poder.

Juliana Schwarz (2020), ao estudar as dificuldades de aprendizagem de acadêmicos, expressão que substituiu por “baixo desempenho acadêmico”, suas pesquisas indicam que os discentes “não possuem dificuldades para aprender, mas sim dificuldades em aspectos emocionais, sociais, de autoconceito negativo, de escolha profissional” (2020, p. 38), bem como aponta outras. Em sua dissertação, a autora apresenta alguns relatos de estudantes, o que pode mostrar a importância de se ser disciplinado quando se trata de estudos:

O meu noivo é muito disciplinado, se eu falo que eu vou estudar pra tal coisa, ele fala “você quer que eu saia de casa ou posso ficar aqui?” Se eu falar que ele pode ficar e eu não faço o que eu falei, ele fica muito bravo comigo. “Você precisa estudar e não estuda, você não larga esse celular”. É um pouco de incentivo, né? (C, 2020, p. 197)

Foucault (1987, p. 141) trabalha a questão da disciplina em várias de suas obras, a exemplo de *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. E no segundo capítulo, intitulado A mitigação das penas, traz o seguinte discurso de E. de Mably, de 1789: “O homem que não encontra sua subsistência deve absolutamente ser levado ao desejo de procurá-la pelo trabalho; ela lhe é oferecida pela polícia e pela disciplina”. Esse pensamento, apesar de ser do século XVIII, ainda vigora, principalmente nas classes de menor poder aquisitivo. Para o filósofo, o baixo desempenho e a recorrente reprovação em disciplinas de literatura poética no ensino superior podem ser compreendidos não apenas como expressão de dificuldades individuais de aprendizagem, mas como efeitos de dispositivos disciplinares que regulam corpos, tempos, saberes e práticas no espaço universitário.

A avaliação acadêmica opera como uma tecnologia de poder que normaliza condutas, hierarquiza sujeitos e estabelece critérios de legitimidade do saber literário, produzindo distinções entre aqueles considerados aptos ou não ao domínio da leitura poética. Em cursos de Letras, tais mecanismos se intensificam pela exigência de apropriação de um discurso teórico especializado e de formas normativas de interpretação, o que pode acentuar processos de exclusão simbólica, sobretudo entre estudantes oriundos de trajetórias educacionais marcadas por grandes desigualdades sociais. Assim, a reprovação deixa de ser compreendida como simples

fracasso individual e passa a ser problematizada como resultado de um regime de saber-poder que disciplina a experiência formativa. Para um propósito contrário a essa situação, o projeto de ação pedagógica busca tensionar esses dispositivos, ao privilegiar práticas de leitura mediada, dialógica e sensível da literatura poética, promovendo a abertura a percepções sensíveis e deslocamentos nas formas tradicionais de controle, avaliação e apropriação do texto literário no ensino superior.

Para Roland Barthes, especialmente em *Aula* (2013), o ensino da literatura pode ser problematizado a partir da compreensão da linguagem como espaço de poder, capaz de regular sentidos e impor formas legítimas de dizer, compreender e interpretar. Para o crítico francês, a linguagem institucional tende a operar de modo coercitivo, não pela interdição explícita, mas pela obrigação de enunciar segundo normas previamente estabelecidas, o que pode produzir silenciamentos e reduzir a experiência do leitor à repetição de discursos autorizados.

No contexto do ensino superior em Letras, tal dinâmica se manifesta na centralidade conferida à metalinguagem teórica e aos modelos normativos de leitura, que frequentemente afastam o estudante da fruição estética e do prazer do texto poético. Em um trecho de *Aula*, numa demonstração da carga poética que as palavras exercem, da necessidade, do prazer de saber escrever, Barthes (2013, p. 21) afirma que elas “não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa”.

Assim, dificuldades de leitura e interpretação não decorrem apenas de insuficiências individuais, mas também de práticas pedagógicas que privilegiam a decodificação técnica em detrimento da experiência sensível, tornando a literatura um objeto de domínio discursivo mais do que de encontro estético. A proposta de ação pedagógica, nesse aspecto, busca tensionar esse regime de linguagem, abrindo espaço para formas de leitura que valorizem a escuta, a pluralidade de sentidos e a relação subjetiva do discente com o texto poético.

As contribuições de Byung-Chul Han, por sua vez, permitem compreender o ensino da literatura poética no interior de um contexto mais

amplo, marcado pela hiperprodutividade, pelo cansaço estrutural e por novas formas de violência que atuam de maneira difusa e internalizada. Em obras como *Sociedade do Cansaço* (2024), *Topologia da Violência* (2017) e *Infocracia* (2022), Han (2024, p. 23) analisa como o homem contemporâneo não é mais um *sujeito da obediência*, mas “de desempenho e produção”, exige de si cada vez mais. É levado a autoexplorar-se, submetendo-se a ritmos acelerados de performance, informação e avaliação contínua. No ambiente universitário, tais processos se traduzem em sobrecarga de atividades, leitura apressada, truncada, dificuldade de concentração e esvaziamento da experiência formativa, afetando diretamente a relação do estudante com textos que exigem tempo, atenção e abertura, como a poesia.

A reprovação recorrente em disciplinas de literatura poética deve, assim, ser compreendida como sintoma de um modelo educacional que privilegia resultados mensuráveis em detrimento da experiência estética e reflexiva. Na lei dos fins que justificam o meio, corre-se contra o tempo e perde-se nessa pressa absurda, enquanto não se assimila o que seria mais adequado ou ideal para se construir um profissional competente. Ao propor práticas de leitura mediada, dramatizada, dialógica, o projeto de ação pedagógica busca resistir a essa lógica, criando condições a uma experiência de leitura mais lenta, sensível e significativa, capaz de restaurar o vínculo do discente com a literatura, de promover formação crítica e emancipatória.

A estadunidense bell hooks contribui, especialmente em *O feminismo é para todo mundo* (2024), com suas observações certeiras, o que permite ampliar a compreensão do ensino de literatura poética como um espaço de disputa simbólica e de formação crítica, sobretudo no que diz respeito às relações de gênero, poder e silenciamento. Ela defende o feminismo como prática educativa comprometida com a transformação social e enfatiza a necessidade urgente de um ensino engajado, capaz de reconhecer as experiências concretas dos sujeitos e de questionar estruturas de dominação naturalizadas. No contexto do ensino superior em Letras, tal perspectiva possibilita problematizar currículos e práticas de leitura que historicamente privilegiam vozes masculinas e hegemônicas, relegando a segundo plano a produção literária de mulheres e de outros sujeitos marginalizados.

A reprovação recorrente e o baixo desempenho em disciplinas de literatura poética podem, assim, ser compreendidos também como efeitos de um ensino que não reconhece plenamente as vivências, os repertórios culturais e as formas de sensibilidade dos discentes, em especial das alunas, visto que a maioria dos discentes do curso de Letras é composta por elas. Ao incorporar práticas de leitura mediada e dialógica, este projeto vislumbra um deslocamento dessas hierarquias, promovendo a escuta, a valorização da experiência e a construção de um espaço formativo mais inclusivo, crítico e emancipatório.

Em certa passagem de seu livro, hooks conta que teve dificuldade ao frequentar o curso superior: “De fato, fiquei devendo a minha professora branca predileta de inglês que pensou que, em nossa faculdade de mulheres, eu não recebia a orientação acadêmica de que precisava, porque não tinha um programa de escrita intenso.” (2024, p. 33, 34). E teve que ser transferida para Stanford University, considerada mais forte, porém, com professores e colegas homens que se consideravam mais inteligentes que as mulheres e como foi difícil sobreviver socialmente a esse clima. Às vezes os estudantes precisam enfrentar situações difíceis para terem uma formação melhor.

A obra *Mulheres*, de Eduardo Galeano (2019), contribui no debate quando evidencia, por meio de narrativas breves e poéticas, os múltiplos modos de invisibilidade, violência e resistência que atravessam as histórias das mulheres. Embora não se trate de um texto teórico *stricto sensu*, a escrita do autor auxilia nas reflexões e opera como forma de intervenção simbólica, recuperando vozes silenciadas e reinscrevendo experiências femininas no campo da memória cultural. Essa perspectiva, no ensino da literatura poética, reforça a importância de práticas em sala de aula que reconheçam a literatura como espaço de memória, denúncia e sensibilidade, capaz de mobilizar afetos e produzir reflexão crítica.

Ao dialogar com textos que tematizam o corpo, o sofrimento, a resistência e a dignidade sobretudo das mulheres, o projeto de leitura amplia o horizonte interpretativo dos discentes, aproximando a poesia de questões sociais concretas e contemporâneas. Dessa forma, a leitura deixa de ser um exercício exclusivamente técnico para se constituir como

experiência ética e estética, contribuindo para a formação de leitores sensíveis às desigualdades e comprometidos com uma compreensão mais humanizada da literatura e da realidade social.

Cosson (2021, p. 40) faz um estudo sobre literacia e divide em três modos a compreensão desta: “antecipação”, “decifração” e “interpretação”. A antecipação é a intenção que o leitor demonstra pelo livro, por sua história antes mesmo de o ler. A decifração constitui no domínio de ler e entender as palavras da obra, mas que para consegui-lo é necessário decodificar os signos linguísticos antes mesmo de passar para a interpretação. Esta última seria estabelecer um diálogo com o texto. Tal diálogo representa o que o leitor possui de mundividência, ou seja, a leitura de mundo para fazer dela uma ponte entre o livro e aquele que o lê.

Infelizmente, alguns discentes apresentam dificuldade nos três quesitos abordados por Cosson: antecipação, decifração e interpretação. Primeiramente na *antecipação*, porque muitas vezes não se tem interesse para a leitura, haja vista que hoje outras distrações seduzem os jovens, tais como as redes sociais, jogos de internet. Quanto à *decifração*, a falta de base (no ensino básico) faz com que o leitor perca a motivação pela leitura pois não consegue alcançar seus sentidos. Para atingir a *interpretação* exige-se deste leitor cada vez mais experiência com outros textos para ampliar seu repertório. Por isso, metodologicamente, o projeto prevê atividades de leitura orientada, oficinas de análise poética, escrita criativa e práticas dialógicas em sala de aula e espera-se que tais ações contribuam para a melhoria do desempenho acadêmico dos discentes e para uma relação mais significativa com a literatura poética.

CENÁRIO PREOCUPANTE QUE JUSTIFICA O PROJETO

Em um cenário com universidades, instituições federais e estaduais, onde a maioria dos estudantes é proveniente de escolas públicas, eles dividem-se entre estudo, trabalho – algumas vezes no comércio, com escala 6X1 – e a própria vida cotidiana. Essa parcela de indivíduos tende a lidar com obstáculos no aprendizado e, conseqüentemente, na permanência nos cursos de graduação. O resultado para isso é o acabrunhamento, a

desistência. E tais adversidades devem-se à maioria destes ter realizado seus estudos básicos em escolas que não deram o suporte necessário ao desenvolvimento de suas potencialidades. A plataforma Qedu informa que, nos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – de 2023, o percentual de estudantes com nível de aprendizado foi considerado insuficiente em disciplinas como matemática: de 59%; e português, de 33% no terceiro ano do Ensino Médio (Qedu, 2023)³.

Ou seja, alunos e alunas na saída do Ensino Médio apresentaram um reduzido aprendizado em disciplinas básicas (sobretudo português e matemática), lembrando-se que, se o aluno não consegue entender um problema matemático, é por falha de interpretação, uma vez que se requer um nível razoável de pensamento abstrato. Outro dado importante a considerar são as atribuições dadas a questões complexas da contemporaneidade e à própria idade dos discentes, a maioria jovens ainda, que encontram dificuldades interpessoais, financeiras, motivacionais, psicológicas e outras (Meireles; Silva; Rabelo, 2022).

Visualizando as dificuldades dos universitários no tocante à leitura e interpretação das variedades e gêneros literários (poemas, contos, crônicas, romances), e também nas produções textuais próprias do curso de Licenciatura em Letras do IFPA (logo no primeiro semestre), é preocupante que haja ocorrências de textos que se apresentam de maneira confusa, redundante, obscura, com pouco domínio da ortografia e gramática em geral e com pobreza de argumentos. Entende-se que esses discentes estão em formação para tornar-se profissionais licenciados num futuro próximo, havendo, portanto, a necessidade de viabilizar meios que os auxiliem na compreensão imprescindível dos textos literários (e não literários na vida prática), que darão a destreza na composição argumentativa e na produção textual, fundamental tanto no curso quanto em suas carreiras.

Ao ministrar a disciplina Teoria do Verso, na qual estuda-se o poema desde a natureza e função do poético a partir de textos que representam sua tradição e modernidade; a tradição clássica, neoclássica, medieval, moderna e contemporânea em textos poéticos (bem como em teoria), observou-se a grande dificuldade em ler, compreender e interpretar poe-

³Segundo o site <https://qedu.org.br/brasil/aprendizado> em: 09 jan. 2026.

mas básicos por parte dos alunos. Lembre-se que o poema é um texto que pode condensar em poucas palavras e, na contemporaneidade, de forma simples, mensagens que enriquecem o leitor atento, mas que o obriga a parar e concentrar-se em suas linhas, conhecidas como versos.

Em um breve estudo das notas bimestrais, avanços, desistências e resiliência dos alunos do primeiro semestre da disciplina Teoria do Verso do curso de Licenciatura em Letras, mostra-se um pequeno mapa no qual se constata que: de um total de 45 alunos matriculados, 9 desistiram já no primeiro bimestre (estes ficaram com nota zero); no segundo bimestre, mais 4 também desistiram. Na primeira avaliação bimestral, houve dois alunos com notas 9,0; e cinco com notas 7,0. Na segunda avaliação bimestral, dois alunos tiveram a nota máxima, 10,0; e um aluno obteve 9,5, enquanto seis alunos apresentaram notas 7,0 (houve também nove notas 1,0, porque não ocorreu nenhum aproveitamento de fato, uma vez que só tiram zero aqueles alunos que não fazem prova). Na avaliação final, dois alunos ficaram com notas 10,0; um com 9,5; dois com 8,0 e um com 7,5. No total, ficaram 33 reprovados e doze aprovados. Um número considerado altíssimo.

As justificativas de alunos e alunas para suas dificuldades são inúmeras: desde imaturidade, atrasos devido ao discente morar longe do Instituto (em cidades distantes deste), com transporte urbano precário, falta de concentração e de tempo para estudos sistemáticos em casa ou em outro local (tranquilo), trabalho, pois muitos deles são de baixa renda e precisam de remuneração, e alunas que já têm filhos – uma delas, em estado de gravidez avançada, teve de desistir dos estudos porque se completaram os nove meses de gestação. Outro motivo seria a má construção basilar do ensino (em escolas públicas e particulares), encontrando eles imensa dificuldade de acompanhar o curso de Letras. Ciente da problemática, o projeto busca imprimir atenção a tais necessidades àqueles universitários interessados nesse propósito.

Diante desse quadro dificultoso, traz-se como **objetivo geral**, a fim de enfrentar tal problema e buscar possível solução: despertar nos educandos do Instituto capacidade maior de leitura, reflexão, compreensão, interpretação e produção de textos acadêmicos, auxiliando-os em

sua formação profissional. E como **objetivos específicos**: i: identificar as maiores dificuldades de aprendizagem nos alunos interessados; ii: incentivar a prática de leitura e produção textual; iii: ampliar a compreensão e interpretação de textos; iv: orientar os discentes para que sejam capazes de refletir com independência de pensamento nos textos propostos, despertando a curiosidade e a autonomia de contribuir com suas ideias; v: aumentar o conhecimento das literaturas consagradas, canônicas ou não canônicas e também atuais; e vi: auxiliar no aprendizado das normas gramaticais e estruturas textuais existentes.

Como metodologia, a partir dos problemas estruturais detectados, mapeados (em uma turma x) e expostos neste projeto de ensino, planeja-se, inicialmente, um espaço de diálogo, onde seja possível atingir os objetivos arrolados junto com os discentes de Letras. Para tanto, far-se-á a aplicação de atividades de leitura, roda de conversa, produção textual, observação e utilização de textos de diversos autores, porém todos eles em verso, por estes serem mais práticos e eficientes para os docentes. Os textos poéticos condensam as ideias em pequenas peças, porém, com densidade variada, fazendo *links* com a filosofia, psicologia, sociologia, história e outros conhecimentos importantes e atuais. Esses textos serão de poetas brasileiros consagrados, tais como: Paes Loureiro, Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Vinícius de Moraes, Conceição Evaristo e outros, com poemas clássicos da literatura modernista e contemporânea a fim de facilitar o trabalho para com os discentes.

No estágio inicial, elaborar-se-á a observação e checagem das falhas mais urgentes dos alunos envolvidos, registrando-as devidamente, para se ter ideia do que se trabalhará com eles. Apresentar-se-ão, então, poemas integrais de autores conceituados, pois suas composições são consideradas simples, mas, ao mesmo tempo, tratam de questões universais e, portanto, complexas. O tema da mulher, do racismo, dos direitos humanos, das guerras, a brasilidade, aparência x essência, infocracia – termo consagrado por Byung-Chul Han (2022) –, o armamento e muitos outros relevantes para se tratar na contemporaneidade serão vistos para desenvolver nos alunos uma consciência crítico-reflexiva e o confronto com temas atuais que auxiliam a pensar sobre eles.

A partir das leituras (silenciosa, oral e dramatizada) em sala comum, porém com ambiente silencioso (sem interrupções de fora) próprio para a concentração, mas também para o diálogo; seguir-se-ão debates para preparar os argumentos nos textos que serão produzidos mais tarde pelos alunos e alunas. A próxima etapa englobará os estudos de interpretação e compreensão, os quais serão feitos por escrito, pois o que se intenta é a modalidade escrita da língua (formal), com todas as suas complexidades. E somente após esse trabalho de análise dos temas e problematizações que o texto apresenta, os discentes irão produzir os seus próprios, com base em sua vivência pessoal, mas também destacando as ideias de autores teóricos consagrados tais como Michel Foucault, Roland Barthes, bell hooks, Galeano, Byung-Chul Han e outros para ampliação tanto do vocabulário quanto de suas concepções.

O desenvolvimento do projeto utilizará três etapas, que podem se estender conforme as necessidades captadas, a fim de que seus objetivos sejam alcançados. Na primeira, far-se-á a detecção dos problemas dos alunos, conforme afirmado anteriormente, relacionados à leitura, interpretação de texto, bem como dos problemas gramaticais que prejudicam a clareza redacional. Esta parte objetivará detectar esses problemas dos alunos relatados e relacionados à leitura, interpretação de texto, problemas gramaticais e produção textual. Como estratégias, utilizará a roda de conversa, a apresentação de textos (memes retirados da internet com incorreções gramaticais e outros, pois muitos contêm falhas ortográficas gravíssimas e isso também prejudica os discentes uma vez que eles acessam em demasia as redes sociais) e início da confecção dos mesmos. Enfim, sua avaliação far-se-á através de tarefas de exercícios de leitura e produção textual.

Na segunda etapa haverá a produção textual dos alunos para averiguação do nível de aprendizagem conseguido e, como objetivos: redigir com clareza, coerência, coesão textual, correção gramatical e riqueza argumentativa compatível com os textos apresentados. As estratégias aplicadas serão por meio de leituras ricas em temas atuais e críticos; e como avaliação, a comparação dos textos produzidos na primeira etapa com os da segunda. Ao compararem-se os dois textos (de cada aluno), alguns sucessos serão esperados, porque as dificuldades foram trabalhadas e comentadas com eles.

Finalmente, na terceira etapa, a avaliação da produção textual terá seu lugar de destaque, pois só esta nos mostrará se o presente projeto será executado com afimco e eficácia. Os objetivos desta fase serão: observar se a produção textual obteve clareza, coerência, coesão textual, correção gramatical e riqueza argumentativa. Como estratégias técnicas, oferecer-se-ão oficinas de escrita e reescrita orientada; leitura e análise de textos-modelo; atividades de revisão colaborativa; e reescrita reflexiva. O trabalho terminará com a avaliação: mensuração dos objetivos alcançados com a percepção dos alunos em suas ações e resultados.

Cronograma de execução

Etapas	Fevereiro e março/2026	Abril/2026	Maió/2026	Junho/2026
Primeira etapa	Quebra-gelo Apresentação de textos a alunos e alunas Roda de conversa Início dos trabalhos			
Segunda etapa		Elaboração dos trabalhos escritos (interpretação e compreensão dos textos)	Comparação dos textos da primeira e segunda etapa	
Terceira etapa				Avaliação dos textos produzidos Avaliação do projeto com os alunos. Avaliação final do projeto, com os discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há ainda resultados a apresentar aqui, pois o projeto iniciar-se-á em fevereiro de 2026, assim que começarem as aulas da graduação de Letras, entretanto, acredita-se que a dificuldade dos discentes não seja somente na questão do trabalho feito ao mesmo tempo com o curso de Letras. Outros fatores estão desmotivando os alunos e alunas. Com uma experiência de quarenta anos na sala de aula no ensino básico e quase trinta concomitantemente em turmas de ensino superior, há que se desenvolver um olhar clínico aos estudantes e se enxergar que existe algo além do que a jornada laboral e o cansaço apontados. Há uma crise maior e ela se insere em um contexto igualmente maior de falta de esperança em dias melhores, resultando em certa indiferença para com os estudos.

A partir daí que pensamos no estudo da poesia, uma vez que ela desenvolve a possibilidade de os indivíduos descobrirem em si a sensibilidade, a garra e o senso de utopia que deve acompanhar a todos os seres humanos, sobretudo os mais jovens, pois acredita-se que tenham ainda um futuro à frente e à disposição deles. É desenvolver neles o olhar juvenil que mostra disposição ao trabalho, estudo e à vida, discurso esse que faz parte do conteúdo de textos poéticos de forma direta ou subliminar. Os discentes de Letras querem e precisam progredir, mas, distantes que estão da leitura poética, não têm condições de a conhecer profundamente sem uma ação criteriosa. Só se gosta daquilo que se conhece.

Com um trabalho sistemático de leitura e compreensão/interpretação junto aos alunos e alunas da graduação, acredita-se que se possa melhorar o desempenho destes, relativo aos textos que serão elaborados por eles próprios. Contar-se-á com a presença, vontade e disposição firme da parte deles, que desejam seguir sua jornada acadêmica não apenas de forma superficial, porém, mostrando que cursar Letras exige método, dedicação, planejamento e empenho para obter bons resultados. Não se matricula em um curso superior como esse apenas para, ao final da trajetória, ter-se em mãos um diploma, sem se aprofundar na estrutura de nossa língua e na beleza da literatura brasileira e universal.

Se, no término desta empreitada, colaborarmos para o sucesso de poucos alunos e alunas de Letras que sejam, já nos sentiremos realizadas

por termos acrescentado um ponto a mais nessa escala a fim de que eles e elas possam se sentir satisfeitos, podendo ler mais e melhor, compreender e interpretar com desenvoltura e independência intelectual. Tais ações trarão a suas vidas um desempenho mais eficiente em muitos tipos de leituras de textos, não só literários, também matemáticos e de quaisquer outras áreas do conhecimento. Espera-se, com efeito, que, com a execução deste projeto, os discentes com dificuldade em se expressar por escrito possam aperfeiçoar esse quesito. Uma vez que para se ter fortes argumentos e uma postura crítico-reflexiva é necessário ter o hábito de leitura, os estudantes do projeto poderão conhecer outros autores, outras perspectivas por caminhos diversos de aprendizagem (não apenas os habituais) que os aprimorem em sua capacidade de elaboração de textos coerentes, coesos, claros e corretos.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. [Recurso Digital] Tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

GALEANO, Eduardo. **Mulheres**. Tradução Eric Nepomuceno e Sergio Faraco. Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução Bhuvi Libanio. 25. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 2024.

HUN, Byung-Chul. **Topologia da violência**. Tradução Enio Paulo Gianchini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HUN, Byung-Chul. **Infocracia**: digitação e a crise da democracia. Tradução Gabriel S. Philipson. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

HUN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução Enio Paulo Gianchini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2023. Brasília: IBGE, 2023. Disponível em: <https://is.gd/Y2D6JH>Acesso: 08 jan. 26

MEIRELES, Everson; SILVA, Lisiane Pires; RABELO, Dóris Firmino. Dificuldades enfrentadas por estudantes nas Instituições Federais de ensino superior: a UFRB em perspectiva comparada. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.4297. Disponível em: <https://is.gd/zzcHGz>. Acesso em: 9 jan. 2026.

OLIVEIRA, Adriele. Maioria dos universitários no Brasil veio da escola pública, diz IBGE Educa Mais Brasil. Disponível em: <https://is.gd/XwaYLD>. Acesso em: 08 jan. 26.

SCHWARZ, Juliana Corrêa. **Estudantes com baixo desempenho acadêmico**: proposta de intervenção a partir da psicologia histórico-cultural. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Orientadora: Proa. Dra. Denise de Camargo. Curitiba, 2020.

SILVA, M. C. da P.; SOUSA, T. T. de; ALENCAR, H. V.; FARIAS, R. R. S. de; RIBEIRO, L. L. A qualidade de vida do estudante trabalhador: um relato de experiência. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. e7550, 2025. DOI: 10.56083/RCV5N2-109. Disponível em: <https://is.gd/cpb58V>. Acesso em: 12 jan. 2026.

SOBRE O ORGANIZADOR

CLEBER BIANCHESSI

Doutor em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Mestre em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Especialização em Mídias Integradas na Educação (UFPR); Especialização em Gestão Pública (UFPR); Especialização em Desenvolvimento Gerencial (FAE Business School); Especialização em Interdisciplinaridade na Educação Básica (IBPEX); Especialização em Saúde para Professores do Ensino Fundamental e Médio (UFPR). Graduação em Administração de Empresas (UNICESUMAR). Graduação em Filosofia (PUC-PR), Sociologia (PUC-PR) e História (PUC-PR).

E-mail: cleberbian@yahoo.com.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

África Alemã do Leste 13–14
África Alemã do Sudoeste 7–8, 12, 14–17
agressões dos Herero 16
Alfredo Bosi 9
análise do discurso 19, 27–29, 33, 37–38, 47–50, 56
anarquista 8
Apartheid 14
ativismo 8, 16–17
autenticidade 19, 25, 29
auto-exploração 14
auto-reflexão 9
autorrepresentação 19–21, 25, 28–31

B

bombardeamentos de Hamburg 10

C

cafrealização 16
campos de concentração 12
capitulação da Alemanha nazista 11
caráter metadiscursivo 9
Cemitério dos Inválidos 11
chefe dos guerrilheiros 14
colônia britânica 7
Comprometimento 10
consciente 12, 14, 22, 42
criação literária intertextual 8

D

descoberta do Currywurst 10
dissidente intelectual 8
diversidade 5, 19, 31, 50, 52–53

E

engrenagem colonial 9
escritor engajado 9–10, 17
estátuas coloniais 8, 17

estereótipos 19, 21, 23, 29–30
estética do cotidiano 13
ex-cêntricos 9

F

Filosofia 11, 13, 38, 74, 84
força de vontade 9
fórum de resistência 8–9, 17
fuga de Kerbel 11

G

Germanística 13
germanos 7
governo colonial 8, 16
Grande Montanha Karras 14
guerrilheiros 14

H

Halbschatten 11
Hans Dominik 13
Heisser Sommer 11, 14
Hermann von Wissmann 13
heteronormativa 19
história colonial alemã 12, 14, 17
historiografia 8–9, 14, 16
Holocausto 8

I

identidades 19–21, 23, 25, 29–30, 58
I Guerra Mundial 13
II Guerra Mundial 10–12, 17
imaginação 9
imperialismo alemão 15
instinto 12
intelectual engajado 10
intelectual não-neutro 10
intertextualidade 9, 52
intuição 9
ironia 9, 28, 43

J

Jakobus Morenga 7, 18
Jean-Paul Sartre 10

K

Kerbels Flucht 11

L

legitimidade 19, 25, 77
LGBTQIA+ 19–21, 29–32
Linda Hutcheon 8
literatura alemã contemporânea 8–9
Literatura e resistência 9, 17
Lufthansa 11
luta de baionetas 14
luta política radical 12

M

Marga von Etzdorf 11, 18
marginais 9
mecanismo de defesa 12
memória 9, 36, 49, 65, 80
metaficção historiográfica 8–9, 17
Morenga 7–10, 14–15, 17–18
Movimento Estudantil de 68 11–12, 17

N

Namíbia 7–8, 14, 17
Narrativa e resistência 9, 17
narrativas queer 19–21, 29–31
nazismo 8, 10–12

O

originalmente ético 9

P

paródia 9
Partido Comunista Alemão 11

passado colonial germânico africano 7
Pelo exemplo de meu irmão 10
Penumbras 11
percepção 9, 21, 29, 86
performance 20, 24, 28, 79
personagens inferiorizados 9
Poética do pós-modernismo 9
pós-pressão 12

potências do conhecimento 9
práticas discursivas 19, 22, 27
processo cultural ativo 19
Protetorado germânico 8

R
racionamento alimentar 10
Radikalerlass 11
realidade histórica e social 10

representação 19, 21, 24, 30
repressão 9, 12, 17–18
repressão primária 12
repressão propriamente dita 12
República Democrática Alemã 10
República Federal da Alemanha 10
resistência 8–9, 17, 20–21, 24, 29–31, 54, 80



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br