



ISSN 1982-3916

Ano 19, v. 41, nº 1

jan-jun 2025

*Interfaces sociais
e estéticas da
literatura*



ISSN 1982-3916
Ano 19, v. 41, nº 1, jan-jun 2025

Interfaces sociais e estéticas da literatura

Copyright "©" Todos os direitos são reservados aos seus respectivos autores



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
Campus Professor Alberto Carvalho



GEPIADDE
Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades
Diferenças e Desigualdades na Educação

Interfaces sociais e estéticas da literatura

Bases indexadoras:



CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

- Prof. Dr. António Pedro Costa, Universidade de Aveiro, **Portugal**
Prof. Dr. Carlos Magno Gomes, Universidade Federal de Sergipe, *Editor-chefe*
Prof. Dr. Claudio Mello, Universidade do Centro-Oeste do Paraná
Prof. Dr. Édgar Orlay Valbuena Ussa, Universidad Pedagógica Nacional, **Colombia**
Profª Drª Edineia Tavares Lopes, Universidade Federal de Sergipe, *Editora-adjunta*
Prof. Dr. Edson Dias Ferreira, Universidade Estadual de Feira de Santana
Prof. Dr. Eduardo David Ndombele, Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge, **Angola**
Profª Drª Francislê Neri de Souza, Universidade de Aveiro, **Portugal**
Profª Drª Gislene Maria Barral L. Felipe da Silva, Secretaria de Educação do DF
Profª Drª Jocelaine Oliveira dos Santos, Instituto Federal de Sergipe
Profª Drª Luciana Borges, Universidade Federal de Catalão
Profª Drª Luz Marina Vásquez Carranza, Universidad de Costa Rica, **Costa Rica**
Prof. Dr. Marcos Ribeiro de Melo, Universidade Federal de Sergipe
Profª Drª Maria Antonia Miranda, Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello, **Cuba**
Profª Drª Maria Batista Lima, Universidade Federal de Sergipe
Profª Drª Maria de Fátima Berenice Cruz, Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Marise de Santana, Universidade Estadual de Sudoeste Baiano
Prof. Dr. Osmar Pereira Oliva, Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Rodrigo Arellano Saavedra, Universidad Católica del Maule, **Chile**
Prof. Dr. Tiago Silva, Universidade Federal da Bahia

EQUIPE EDITORIAL

Editor geral: Carlos Magno Gomes
Diagramação/Publicação OJS: Julio Gomes de Siqueira

FICHA CATALOGRÁFICA

| | |
|------|---|
| R454 | Revista Fórum Identidades (Recurso Eletrônico) Ano 19, V. 41, nº 1, jan.-jun. de 2025. Fernando de Mendonça e Carlos Magno Gomes, organizadores deste volume. – Dados Eletrônicos – Itabaiana: GEPIADDE, 2007. ISSN 1982-3916 Semestral Sistema Requerido: Adobe Acrobat Reader Modo de Acesso: World Wide Web < https://periodicos.ufs.br/forumidentidades > 1. Identidades e diferenças. 2. Educação. 3. Letras. 4. Sociologia. 5. História. I. GEPIADDE CDU 572(05) |
|------|---|

As informações contidas nos textos publicados por este Periódico são de responsabilidade de seus autores.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| APRESENTAÇÃO Interfaces sociais e estéticas da literatura <i>Fernando de Mendonça e Carlos Magno Gomes</i> | 7 |
| <i>Interfaces sociais e estéticas da literatura</i> | |
| Bernardine Evaristo e suas reconstruções (de gênero) na ficção britânica negra contemporânea <i>Paulo Henrique de Sá Júnior</i> | 11 |
| Crítica pós-colonial ao mito lusíada em <i>Os Lusíadas</i>, de Camões, e no filme <i>O Velho do Restelo</i>, de Manoel de Oliveira <i>Fernando Oliveira Santana Júnior e Fernando de Mendonça</i> | 25 |
| Tradução, feminismos e outros fogos em Mariana Enriquez <i>Gabriela Mistral</i> | 41 |
| A tradição da contranarrativa e o nacionalismo literário angolano <i>Jeferson Rodrigues dos Santos</i> | 55 |
| Repensando a harmonização curricular do ensino da língua portuguesa na província do Uíge-Angola: desafios e perspectivas <i>Eduardo David Ndombele</i> | 77 |
| Mediação sociocultural no ensino de literatura: uma proposta de transcodificação poética <i>Wellington Neves Vieira</i> | 91 |
| O livro didático como tecnologia social: a diversidade linguístico-cultural do inglês nos livros do PNLD 2026-2029 <i>Julia Vasconcelos Gonçalves</i> | 107 |
| A leitura literária no contexto das narrativas digitais <i>Rita de Cássia Nascimento de Almeida e Naiara Sales Araújo</i> | 123 |



APRESENTAÇÃO

Interfaces sociais e estéticas da literatura

Fernando de Mendonça¹
Carlos Magno Gomes²

O Conselho Editorial da Revista Fórum Identidades lança o volume 41, número 01, referente ao primeiro semestre, janeiro-junho, de 2025, que é composto por textos que se articulam em torno das **Interfaces sociais e estéticas da literatura** e com uma Seção Livre com artigos das áreas de Linguística e ensino de leitura. O Dossiê reúne trabalhos que agregam leituras e movimentos críticos em torno de objetos literários sobre questões étnico-raciais, leituras pós-coloniais que perpassam as relações entre Cinema e Literatura e Literatura de autoria feminina e Tradução além de reflexões sobre a literatura de Angola, especialmente sobre o nacionalismo em Pepetela. Com uma perspectiva de leitura descentradas, o Dossiê tem o objetivo de expandir os espaços de diálogo e reflexão entre Literatura e pós-colonialismo e Literatura e outras artes a partir de perspectivas contemporâneas que ampliam as estratégias de pesquisa da área e ressignifiquem os códigos hegemônicos dos estudos literários.

Na Seção Livre, temos artigos que repensam as dimensões das línguas faladas em Angola e a imposição da Língua Portuguesa como hegemônica, as perspectivas da leitura literária em espaços escolares de comunidades rurais, a importância da inclusão da agenda das ODS nas abordagens dos materiais didáticos voltados para escolas públicas no âmbito do PNLD e reflexões sobre como a cultura digital tem ampliado as formas de leitura literária a partir das interfaces audiovisuais. O encadeamento dessas pesquisas visa contribuir para a formação cidadã de sujeitos críticos em sintonia com o seu tempo e espaço.

Abrindo o Dossiê, o primeiro artigo desta edição propõe uma leitura crítica em torno da diáspora africana, presente no imaginário de uma marcante voz nas autorias contemporâneas e afrodescendentes. Em **Bernardine Evaristo e suas reconstruções (de gênero) na ficção britânica negra contemporânea**, Paulo Henrique de Sá Júnior desenvolve reflexões a partir de vários romances da autora em questão, percebendo o aprimoramento de seus mecanismos ficcionais e a maneira

1. Professor adjunto de Teoria Literária da UFS (DELI/PPGL/PPGCINE). Doutor em Letras pela UFPE. E-mail: nando-dijesus@gmail.com. [ORCID](#)

2. Professor titular da UFS. Doutor em Literatura pela UnB com pós-doutorado em Estudos Literários pela UFMG. E-mail: calmag@bol.com.br. [ORCID](#)

como sua escrita evolui de um misto entre memórias pessoais e autobiográficas, em fusão com o domínio romanesco, para focos mais amplos de revisionismo histórico, onde as narrativas hegemônicas são confrontadas para demarcar a ênfase em torno da resistência e do protagonismo dos povos negros. A desconstrução de estereótipos e o deslocamento das memórias negras não mais reduzidas ao lugar de vítimas, denota as conquistas culturais resultantes da autoafirmação literária de Bernardine Evaristo, reconhecendo a relevância de seu trabalho no contexto geral da ficção britânica contemporânea.

Em seguida, outro movimento de perspectiva crítica pós-colonial é desenvolvido no artigo dos pesquisadores Fernando Oliveira Santana Júnior e Fernando de Mendonça, intitulado **Crítica pós-colonial ao mito lusíada em Os Lusíadas, de Camões, e no filme O Velho do Restelo, de Manoel de Oliveira**. Nele, os autores revisitam o mito canônico por meio do imaginário cinematográfico, em assumida postura anticolonial que redimensiona o tempo histórico por meio do distanciamento crítico e da desconstrução das mitologias coloniais portuguesas. Acompanhar esse movimento a partir de um filme português, ressalta que os cinemas pós-coloniais não têm sido uma resposta apenas das ex-colônias, mas também um avanço crítico de países colonizadores, como é o caso da obra de Manoel de Oliveira, que realizou “O Velho do Restelo” em 2014, quando já somava 105 anos de idade. Com tal exemplo, o artigo em questão potencializa o diálogo intermediário entre literatura e cinema, por meio de uma complexa apropriação crítica de imaginários canônicos que urgem por deslocamentos e novas abordagens.

Retomando as reflexões de ordem literária, o artigo da pesquisadora Lucie de Lannoy, **Mariana Enríquez, Las cosas que perdimos en el fuego: tradução, feminismos e outros fogos**, dá sequência ao Dossiê refletindo os processos tradutórios que a obra de contos referenciada da escritora argentina recebeu no Brasil. A reflexão, com o intuito de contribuir aos estudos da tradução e dos feminismos transnacionais, parte do fato de que Mariana Enríquez teve a sua obra traduzida para o português por um homem, o tradutor José Geraldo Couto. A partir de uma leitura comparativa, entre o texto original e a sua versão brasileira, discute-se a pertinência das escolhas lexicais adotadas pela tradução, no tocante à fidelidade estrutural dos textos traduzidos, onde são coletados vários exemplos de alguns contos da obra para demonstrar eventuais desvios, seja na flexão ou neutralização de gênero, seja em escolhas vernaculares questionadas pela pesquisa.

Mais uma contribuição crítica de dimensão literária se encontra no artigo de Jeferson Rodrigues dos Santos, sobre **A tradição da contranarrativa e o nacionalismo literário angolano**. Em sua proposta, o pesquisador confronta o nacionalismo literário como critério exclusivo para compreender a historicidade do romance angolano, o que, com base em leituras de inúmeros autores daquela

nacionalidade, cujas obras foram produzidas no período entre 1880 e 1974, o intervalo de quase um século, levantou-se a proposta de uma nova classificação para o legado romanesco daquele momento. Na contramão de abordagens reducionistas e teleológicas, o artigo apresenta a possibilidade de substituição da nomenclatura ‘protonacionalista’ pela existência de uma ‘tradição da contranarrativa’, onde a força das narrativas angolanas se manifestaria muito além de um caráter de representar a descolonização, mas de materializá-la concretamente, de ser a sua voz, múltipla, inventiva e desestabilizadora em seu papel de resistência.

Na Seção Livre, o trabalho de Eduardo David Ndombele, pesquisador e professor angolano, **Repensando a harmonização curricular do ensino da língua portuguesa na província do Uíge-Angola: desafios e perspectivas**, revisa as intervenções estatais para impor a Língua Portuguesa como hegemônica em Angola. Nessa reflexão, com base em uma análise prática sobre o Projecto Pedagógico do Curso de Ensino de Língua Portuguesa do ISCED-Uíge, a formação docente em Angola é problematizada com o intuito de identificar possíveis carências na estrutura curricular, em relação aos padrões do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Diante do levantamento de dados, reivindica-se um maior respeito à diversidade linguística e cultural do contexto angolano, pautado pelo multilinguismo e com necessidade de abordagens que sejam coerentes à assimilação do Português como língua não materna, a se considerar a realidade das línguas nacionais de origem bantu que compõe parte significativa de estudantes que chegam ao ensino superior.

Na sequência, no artigo intitulado **Mediação sociocultural no ensino de literatura: uma proposta de transcodificação poética**, Wellington Neves Vieira propõe reflexões sobre o ensino de literatura com o intuito de ampliar metodologias de leitura que incorporem as especificidades de estudantes advindos de áreas rurais, apropriando-se de seus repertórios e horizontes previamente constituídos. Por meio de uma aplicação prática de poemas de Cora Coralina, Ferreira Gullar, Jorge de Lima e Conceição Evaristo, em uma escola alagoana, o autor apresenta articulações teóricas da semiosfera para a formação de leitores críticos, encontrando abertura para semelhantes proposições em outros contextos educacionais, como escolas quilombolas e indígenas. A partir de um movimento consciente de mediação sociocultural, demonstra-se não apenas uma capacitação devida ao exercício hermenêutico dos textos literários, mas uma ressignificação das construções identitárias já desenvolvidas pelo alunado alvo da pesquisa, o que potencializa sua formação cidadã e emancipação de conhecimentos.

Logo depois, a pesquisadora Julia Vasconcelos Gonçalves apresenta considerações sobre as tecnologias sociais em programas de distribuição do livro didático no Brasil. No artigo **O livro didático como tecnologia social: a diver-**

idade linguístico-cultural do inglês nos livros do PNLD 2026-2029, a pesquisadora reforça a importância da distribuição desses materiais em escolas públicas, assim como a necessidade de alinhamento dos mesmos com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos pela ONU junto à área da Educação. Por meio de uma pesquisa documental que analisa os critérios avaliativos e os pareceres dos livros didáticos aprovados para uso nas escolas, no que pese a discrepância entre os princípios normativos em vigor e as práticas concretas para seleção e validação das obras, são identificadas necessárias adequações para a consolidação de tais materiais como tecnologia social, concretizando as concepções de língua, cultura e formação cidadã, sob a perspectiva da cidadania global e da justiça social.

Por fim, Rita de Cássia Nascimento de Almeida e Naiara Sales Araújo apresentam o trabalho sobre **A leitura literária no contexto das narrativas digitais**, que articula considerações sobre a reconfiguração na cultura digital e suas implicações nos movimentos literários mais recentes. Partindo de um resgate histórico das narrativas, a reflexão avança sobre os ambientes digitais e todo um contexto da cibercultura, para analisar a ressignificação das formas de mediação cultural e textual e compreender como a reinvenção de formatos interativos e colaborativos vem atualizando a experiência literária, dos processos criativos à distribuição, recepção e todo o movimento das cadeias editoriais. As autoras defendem, acima de tudo, que a experiência estética e criativa está longe de morrer ou desaparecer, apontando a hibridez entre tradições e inovações como essencial para a contemporaneidade.

Da mesma forma, o Dossiê que dá corpo a este volume da **Revista Fórum Identidades** também tem por intuito refletir elos possíveis entre tradições e inovações, pelo equilíbrio e pelo contraste, que se observam nas interfaces da língua e de suas literaturas, com a sincera expectativa de que a leitura de seus textos sirva de estímulo a novas pesquisas e desdobramentos críticos, subsidiando trabalhos que se encontrem igualmente afinados com a conscientização política e social emergente nos estudos das áreas de Educação, Letras e Artes. Agradecemos a cada especialista que contribuiu para a formação deste painel de pensamentos e novos conhecimentos, assim como a todos os olhares que se dedicarão a uma leitura atenta e multiplicadora.



Bernardine Evaristo e suas reconstruções (de gênero) na ficção britânica negra contemporânea

Bernardine Evaristo and her (gendered)
reconstructions in contemporary black
British fiction

Paulo Henrique de Sá Júnior¹

Resumo: O romance de estreia *Lara* (2019 [1997]), de Bernardine Evaristo, mistura memórias pessoais e narrativas transnacionais sobre as trajetórias familiares britânicas e nigerianas da autora. Em obras subsequentes, Evaristo amplia seu foco, explorando a presença negra na história da Grã-Bretanha e Europa. Seus romances, como *The Emperor's Babe* (2017 [2001]) e *Blonde Roots* (2020 [2008]), desafiam narrativas hegemônicas, celebrando a resistência e o protagonismo negro. A autora adota uma estética inventiva, misturando fantasia histórica, humor e linguagem híbrida. Este artigo analisa o tratamento da história negra nas obras de Evaristo, considerando a perspectiva de gênero nas construções ficcionais.

Palavras-chave: Bernardine Evaristo. Diáspora africana. História negra europeia. Romance histórico revisionista. Representação de gênero.

Abstract: Bernardine Evaristo's debut novel *Lara* (2019 [1997]) blends personal memories with transnational narratives about her British and Nigerian family history. In subsequent works, Evaristo broadens her focus, exploring the presence of black people in British and European history. Her novels, such as *The Emperor's Babe* (2017 [2001]) and *Blonde Roots* (2020 [2008]), challenge dominant narratives, celebrating Black resistance and agency. Evaristo employs an inventive aesthetic, combining historical fantasy, humour, and hybrid language. This article analyzes her treatment of black history, exploring how gender perspectives shape her fictional constructions.

Keywords: Bernardine Evaristo. African diaspora. Black European history. Revisionist historical novel. Gender representation.

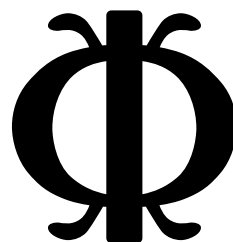
1. Doutor pela UERJ. Professor e Coordenador acadêmico na Deutsche Schule Rio de Janeiro/EAC. Membro do grupo de pesquisa "A Voz e o Olhar do Outro: questões de gênero e etnia nas literaturas de língua inglesa, UERJ/CNPq. E-mail: p_sajunior@yahoo.co.uk. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0758186361439984>. [ORCID](#)

Submissão: 18 mar. 2025 ⇨ Aceite: 20 abr. 2025

Introdução

O que acontece quando uma nova obra de arte é criada é algo que acontece simultaneamente a todas as obras de arte que a precederam. Os monumentos existentes formam uma ordem ideal entre si, que é modificada pela introdução da nova (a realmente nova) obra de arte entre eles.²

T. S. Eliot



Wawa Aba³

Bernardine Evaristo integra a geração de escritores negros e asiáticos britânicos que emergiram no cenário literário a partir da década de 1990. Embora não seja a única autora britânica a abordar temas históricos em sua obra, a centralidade da história negra na literatura britânica do pós-guerra é notável. Autores como Caryl Phillips, Fred D’Aguiar, Sam Selvon, Andrea Levy, Diana Evans, Jackie Kay e Zadie Smith, entre muitos outros, também exploram as múltiplas dimensões da experiência afrodescendente no contexto britânico e europeu.

Durante décadas, a representação das violências e injustiças cometidas por europeus contra africanos e seus descendentes esteve no cerne dessas produções. Contudo, na tentativa de romper com a imagem estereotipada dos negros como vítimas passivas, muitos desses escritores e escritoras passaram a reconstruir a história enfatizando práticas de resistência e conquistas culturais. É nesse movimento que se insere a obra de Evaristo, ainda que com um diferencial notável: ela é uma das poucas romancistas britânicas que reconfigura a história negra por meio de uma perspectiva ficcional ousada, marcada por um tom afirmativo e criativo. Em seus romances, expressões de orgulho quanto às realizações culturais e à estética negra são recorrentes; no entanto, a reescrita da história em moldes positivos e revisionistas representa uma intervenção literária de alcance mais profundo.

2. No original: “What happens when a new work of art is created is something that happens simultaneously to all the works of art which preceded it. The existing monuments form an ideal order among themselves, which is modified by the introduction of the new (the really new) work of art among them.” (Eliot, 1982 [1919], p. 36 – 42). Todas as traduções são de minha autoria.

3. O símbolo Adinkra *Wawa Aba* se refere à semente de uma árvore que se chama *Wawa*, que, por ser extremamente dura, simboliza resistência, vigor e perseverança. Para mais informações sobre os símbolos Adinkra, veja: Owusu (2019).

Nascida em Londres, em 1959, Bernardine Evaristo é filha de pai nigeriano e mãe inglesa branca, compondo uma ascendência marcada por trajetórias migratórias múltiplas e intercontinentais. Seu avô paterno, de origem iorubá, retornou à Nigéria após ter vivido no Brasil, país de origem de sua avó paterna. Por parte materna, sua linhagem remonta ao bisavô, imigrante alemão que se estabeleceu em *Woolwich* na década de 1860, e à avó, proveniente da Irlanda, que fixou residência em *Islington* na década de 1880. Conforme observa Sofia Muñoz Valdivieso (2004), essa herança étnica e cultural heterogênea constitui um elemento central na configuração das identidades híbridas e das narrativas transnacionais que caracterizam a obra de Evaristo.

[Sua] miscigenação é geralmente vista como uma fonte de força em sua escrita. A hibridização marca sua obra: ela tece contos de um mundo multiétnico em um gênero híbrido que transita habilmente entre romance e verso, e seus romances permanecem fundamentados no presente, pois nos transportam para trás na história⁴ (Muñoz Valdivieso, 2004, p. 9).

Autora de perfil notadamente eclético, Bernardine Evaristo construiu uma carreira literária marcada pela diversidade de formas e gêneros. É autora de oito romances, alguns dos quais escritos em prosa poética ou verso, pelos quais recebeu numerosas distinções, prêmios e indicações. Além disso, produziu peças teatrais, narrativas ficcionais e não ficcionais, poesia e ensaios, com destaque para seus trabalhos criativos transmitidos pela *BBC Radio 3* e *4*.

Seu romance de estreia, *Lara* (1997), escrito em verso, foi agraciado com o prêmio EMMA (*Ethnic and Multicultural Media Awards*) de Melhor Livro do Ano em 1999, além de ter sido selecionado como “Livro do Ano” pelos jornais *The Daily Telegraph* e *The New Statesman*. Em 2001, publicou *The Emperor’s Babe*, eleito pela *The Times* como um dos “100 Melhores Livros da Década” em 2009. Os romances subsequentes incluem *Soul Tourists* (2005) e *Blonde Roots* (2020 [2008]; EUA 2009), este último escolhido como um dos Melhores Livros de 2009 pelo *San Francisco Chronicle*. *Lara* foi revisado e expandido em 2009, seguido pela novela *Hello Mum* (2010). Juntas, as obras *Lara*, *The Emperor’s Babe*, *Soul Tourists* e *Blonde Roots* foram reconhecidas como “Livro do Ano” em nove ocasiões por diferentes veículos da imprensa britânica.

Além da produção literária, Evaristo atua como crítica literária em jornais de grande circulação, como *The Guardian* e *The Independent*, e tem participado como jurada em diversos prêmios literários. Sua trajetória foi oficialmente reco-

4. No original: “Mixed background is usually seen as a source of strength in her writing. Hybridisation marks her work: She spins tales of a multiethnic world in a hybrid genre that moves skilfully between novel and verse, and her novels remain grounded in the present as they take us back in history.”

nhecida em 2004, quando foi eleita membro da *Royal Society of Literature*. Em 2009, recebeu o título de MBE (*Member of the Order of the British Empire*) na lista de honrarias do aniversário da Rainha, em reconhecimento à sua contribuição como “uma voz importante no panorama multicultural da literatura britânica”.

O percurso literário de Evaristo difere significativamente daquele trilhado por muitos de seus predecessores. Sua escrita encontra expressão em um gênero que, conforme define Jörg Helbig (1989) em “Die Vergangenheit, die keine war: Über parahistorische Literatur”, emergiu por volta de 1900 e alcançou pleno florescimento na literatura pós-moderna: o chamado romance histórico revisionista. Esse tipo de narrativa se distancia da historiografia tradicional, centrando-se nas experiências de sujeitos historicamente marginalizados ou silenciados pela narrativa oficial. Ao adotar esse modelo literário, Evaristo insere-se, consciente ou inconscientemente, em uma tradição cultivada sobretudo por escritoras, que reconfiguram o passado a partir de perspectivas alternativas, frequentemente interseccionadas por questões de raça, gênero e pertencimento cultural.

Em seu extenso estudo *The Woman's Historical Novel: British Women Writers 1900-2000* (2008 [2005]), Diana Wallace demonstra que, desde o início do século XX, muitas autoras britânicas passaram a adotar o romance histórico como um gênero privilegiado de expressão literária. Sentindo-se excluídas das grandes narrativas da historiografia tradicional, essas escritoras recorrem à história não apenas como forma de evasão, mas também como instrumento de crítica política e de intervenção cultural. Wallace sustenta que o romance histórico escrito por mulheres frequentemente articula uma resposta às lacunas da memória oficial, ao mesmo tempo em que reimagina o passado a partir de perspectivas alternativas, com ênfase nas experiências femininas e subalternizadas.

Nesse contexto, a obra de Bernardine Evaristo se insere de maneira exemplar. Embora adote estratégias estéticas inovadoras, como a hibridez de gêneros, o uso de linguagem experimental e o recurso à fantasia, sua produção dialoga diretamente com essa tradição de escritoras que utilizam o passado como meio de contestação e reconstrução crítica. Romances como *The Emperor's Babe* (2001) e *Blonde Roots* (2020 [2008]) não apenas reconstróem histórias negras omitidas pela historiografia hegemônica, mas também o fazem a partir de uma perspectiva explicitamente de gênero, ao destacar personagens femininas negras cuja subjetividade é centralizada. Assim, Evaristo alia o gesto revisionista característico do romance histórico feminino à representação de identidades interseccionais, ampliando o escopo político e estético do gênero.

A escrita de Bernardine Evaristo insere-se claramente na tradição da crítica política e compartilha, com diversas autoras que a precederam, uma abordagem híbrida ao romance histórico. Conforme argumenta Diana Wallace (2008, p. 3),

tanto na historiografia quanto na literatura, o romance histórico sempre ocupou uma posição ambígua, sendo frequentemente classificado como um gênero híbrido, ou mesmo como uma forma “bastarda”. Nas mãos de escritoras, essa hibrididade se acentua, uma vez que o romance histórico passa a incorporar elementos do gótico, da fantasia, da literatura de aventura e do romance policial, entre outros gêneros.

Evaristo leva essa hibridização a um novo patamar, ao combinar a narrativa histórica com uma ampla variedade de registros estéticos e gêneros literários, de forma particularmente inventiva e deliberadamente transgressora. Um dos fatores que possivelmente contribuem para essa liberdade criativa é a escassez relativa de registros históricos documentando a presença e a vida da população negra na Grã-Bretanha antes de 1948. Enquanto a história da escravidão atlântica é parcialmente conhecida por meio de fontes como cartas de capitães e médicos de navios negreiros, registros de proprietários de plantações, relatos autobiográficos de ex-escravizados, bem como algumas representações visuais, há significativamente menos documentação sobre a experiência negra no território britânico anterior ao pós-guerra. Ainda que historiadores tenham realizado esforços consideráveis para preencher essas lacunas, o conhecimento comum permanece fragmentado e limitado.

Diante dessa ausência de testemunhos históricos mais amplos e sistematizados, Evaristo parece ter se sentido particularmente desafiada, e ao mesmo tempo autorizada, a explorar com liberdade a interseção entre fato e ficção em sua reescrita da história. Essa abordagem é explicitamente comentada pela autora em relação ao romance *The Emperor's Babe* (2017 [2001]), onde ela também rompe com a linearidade tradicional da narrativa histórica, adotando estratégias narrativas experimentais que desestabilizam o discurso dominante.

Elemento central dessa ruptura é o uso inovador da linguagem, o que Evaristo denomina de “voz vira-lata”⁵, expressão cunhada por ela mesma (Muñoz Valdivieso, 2004, p. 17), caracterizada por uma mistura lúdica e ousada de registros linguísticos. Sua prosa incorpora um mosaico de socioletos e idiomas de diferentes períodos, combinando inglês padrão com gírias urbanas contemporâneas, *patois* caribenho, latim e outros jargões contextualmente pertinentes. Essa estratégia resulta em uma linguagem híbrida que não apenas subverte convenções formais, mas também reflete a multiplicidade cultural das experiências negras.

Uma breve caracterização dessas abordagens estilísticas e temáticas pode servir como introdução para análises mais aprofundadas dos romances de Evaristo, permitindo compreender como sua obra opera simultaneamente como reimaginação histórica, crítica cultural e experimentação formal.

5. No original: “mongrel voice”.

***The Emperor's Babe* e suas diferentes abordagens narrativas**

Bernardine Evaristo inicia seu segundo romance, *The Emperor's Babe* (2017 [2001]), com uma epígrafe espirituosa de Oscar Wilde, retirada de *The Critic as Artist* (1891), na qual se afirma que o único dever que temos para com a história é reescrevê-la. Tal citação encapsula de maneira precisa a proposta estética e política que orienta não apenas este romance, mas também suas obras subsequentes. Em *The Emperor's Babe*, Evaristo projeta uma narrativa situada na *Londinium* romana, período em que, embora não haja registros documentais diretos, é plausível supor a presença de populações negras oriundas das diversas regiões do Império. Longe de inverter ou reinventar a história em termos radicais, a autora preenche lacunas históricas com imaginação e verossimilhança, formulando um passado alternativo, mas não improvável.

Em entrevista concedida a Sofía Muñoz Valdivieso, Evaristo confirma a natureza especulativa de seu projeto narrativo, afirmando que o romance de fato articula uma história imaginativa sobre um momento histórico para o qual não existem registros oficiais (Muñoz Valdivieso, 2004, p. 17). A ideia para o romance foi alimentada por duas fontes principais: sua experiência como escritora residente no Museu Britânico, em 1999, que a levou a se interessar pelas galerias romanas e pelas reconstituições de ambientes da época; e a leitura de *Staying Power: The History of Black People in Britain* (1984), de Peter Fryer. Logo nas páginas iniciais, Fryer afirma que “havia africanos na Grã-Bretanha antes mesmo da chegada dos ingleses”⁶ (Fryer, 1984, p. 1). Entre os dados apresentados, constam a presença de uma divisão moura no norte da ilha, encarregada da defesa da Muralha de Adriano no século III, e a atuação do imperador Septímio Severo, nascido na Líbia e possivelmente negro, que passou seus últimos anos na Britânia, vindo a falecer em *Eboracum* (atual York), em 211 d.C. É precisamente nesse contexto que Evaristo ambienta sua narrativa, situando-a no ano da morte do imperador, que aparece como personagem secundário, envolvido romanticamente com a protagonista Zuleika.

Ao contrário dos romances históricos tradicionais, em que figuras masculinas e imperiais costumam ocupar o centro da narrativa, Evaristo desloca o foco para Zuleika, uma jovem negra, espirituosa, muitas vezes irônica, que narra sua própria história em uma linguagem híbrida e contemporânea. Filha de imigrantes sudaneses empobrecidos, donos de uma loja de vegetais, Zuleika é descoberta aos onze anos por um comerciante romano abastado, que a adquire como esposa. A partir daí, ela inicia uma nova vida entre os códigos da elite romana, mas recusa-se a ser apenas um objeto decorativo: deseja ser poetisa, cultivar sua intelectualidade e deixar sua marca no mundo. Em suas palavras: “Vou me tornar uma grande po-

⁶ No original: “There were Africans in Britain before the English came here.”

etisa. / Adoraria ser famosa por alguma coisa [...] Não serei imortalizada, não sei”⁷ (Evaristo, 2017 [2001], p. 45).

Apesar do casamento infeliz e da ausência do marido, que mantém outra família em Roma, Zuleika explora a cidade ao lado de amigas como Alba, sua companheira de infância, e Vênus, o Pênis, uma travesti carismática e dona de um bar popular. Juntas, organizam eventos como uma recitação-cum-orgia, ocasião em que Zuleika tenta se afirmar como poeta, mas tem seu poema recebido com indiferença, em contraste com os aplausos concedidos a um autêntico picto que profere discursos de ódio contra romanos e cristãos. Paralelamente, o imperador Severo visita *Londinium*, apaixonou-se por Zuleika e inicia um caso amoroso com ela. Ainda que o enredo mantenha-se dentro dos limites da plausibilidade histórica, Evaristo emprega o lirismo e a sensualidade para reimaginar essa relação, introduzindo elementos de afeto, desejo e deslocamento simbólico.

A caracterização de *Londinium*, por sua vez, combina descrições historicamente fundamentadas, como o vestuário, os cosméticos, os móveis, os alimentos consumidos (pássaros ao molho de aspargos, arganazes com mel) e as práticas violentas no anfiteatro, com estratégias de anacronismo e hibridismo. Evaristo introduz elementos modernos, como referências à grife Armani, à música heavy metal, ao “Empório Valentino”, que aproximam o leitor contemporâneo da narrativa. A linguagem é outro aspecto central: a chamada “voz vira-lata” da autora (Muñoz Valdivieso, 2004, p. 17) mistura inglês padrão com gíria urbana, *patois* caribenho, latim e *cockney*, criando uma textura linguística que reflete tanto a diversidade cultural quanto a resistência criativa.

O projeto de Evaristo não busca simplesmente inserir personagens negros em uma narrativa eurocêntrica, mas sim imaginar uma sociedade antiga multicultural em que esses sujeitos existem plenamente, com agência e complexidade. Embora *The Emperor’s Babe* não constitua uma crítica direta ao imperialismo romano, oferece uma visão alternativa de um império cosmopolita e mestiço, em que personagens negros ocupam, com naturalidade, espaços de centralidade. Nas palavras da autora: “O que eu quero que as pessoas façam é imaginar que haveria uma presença de negros na Londres romana; quero que considerem essa possibilidade”⁸ (Muñoz Valdivieso, 2004, p. 18). O romance, portanto, seduz o leitor a acreditar não apenas em Zuleika e sua trajetória, mas também na legitimidade histórica de uma comunidade negra em *Londinium*, que, embora fictícia, é construída com base em pesquisas, imaginação crítica e invenção literária.

7. No original: “I’m going to become a great poet. / I’d love to be famous for something / [...] I wanna be immortalized, dontchaknowit”.

8. No original: “What I want people to do is to imagine that there would have been a presence of black people in Roman London, I want them to consider that possibility”.

Blonde Roots: um romance de reversão

Se eu tivesse que apontar um momento em que a raça humana se dividiu nas severas distinções de *blak* e *whyte*, foi esse: as pessoas pertenciam a uma de duas cores e na sociedade que eu estava prestes a unir, minha cor, não minha personalidade ou habilidade determinaria meu destino⁹ (Evaristo, 2009 [2008], p. 75).

Em *Blonde Roots*, Bernardine Evaristo explora de maneira crítica a inter-relação entre forma literária e representação historiográfica, construindo uma narrativa que subverte as convenções do romance histórico tradicional e da narrativa da escravidão. O romance parte de uma premissa provocadora: uma inversão racial do tráfico transatlântico de escravizados, na qual africanos escravizam europeus. Através desse recurso irônico, Evaristo desestabiliza concepções fixas sobre a história da escravidão e problematiza as formas canônicas de sua representação literária.

Mais do que apenas um exercício especulativo, *Blonde Roots* engaja-se ativamente com a tradição da “narrativa de escravo” (*slave narrative*), destacando suas limitações estruturais e ideológicas. O romance se apresenta como conscientemente fragmentário, polifônico e repleto de narrativas contraditórias, recusando qualquer pretensão de uma memória histórica unívoca ou definitiva. Por meio dessa construção formal, Evaristo interrompe deliberadamente o fluxo linear da história para evidenciar as múltiplas formas pelas quais o passado da escravidão permanece relevante no imaginário contemporâneo.

Ainda que a escravidão atlântica permaneça como núcleo temático central, Evaristo realiza uma revisão radical tanto da historiografia quanto das formas textuais associadas a esse período. Através da distorção deliberada de temporalidades e geografias, a autora revela simultaneamente a fragilidade da verdade histórica como construção e a persistência de seus efeitos traumáticos. Nesse gesto, questiona-se a tendência de essencialização das identidades negras britânicas, frequentemente reduzidas à herança da escravidão.

Durante um evento literário em Berlim, em junho de 2010, Evaristo declarou que sempre teve o desejo de abordar o tema da escravidão por meio de uma inversão ficcional, evocando o “efeito de distanciamento” brechtiano como forma de provocar tanto empatia quanto reflexão crítica nos leitores. Ao descrever as experiências da protagonista Doris, a autora apresenta uma representação abrangente da vida escravizada. Doris ocupa quase todas as posições possíveis dentro do sistema escravista, excetuando-se a de escrava sexual, destino reservado à sua irmã

9. No original: “If I had to pinpoint a moment when the human race divided into the severe distinctions of blak and whyte, that was it: people belonged to one of two colours and in the society I was about to join my colour, not my personality or ability would determine my fate”.

Sharon, que se torna amante dos Bwana. A trajetória de Doris passa pela servidão doméstica e pelo trabalho agrícola forçado, e permite a Evaristo retratar aspectos da cultura que se desenvolve nas senzalas, como práticas culinárias, rituais religiosos e manifestações musicais.

A autora incorpora à narrativa uma série de elementos historicamente documentados: as violências da travessia transatlântica, as inspeções corporais degradantes nos mercados de escravos, a separação forçada de famílias e as punições brutais, como açoites e mutilações. Apesar da riqueza de detalhes, Evaristo não se restringe à fidelidade histórica; ao contrário, ela se vale das liberdades formais do romance histórico revisionista para construir um universo ficcional marcado por anacronismos e deslocamentos. Como em *The Emperor's Babe*, *Blonde Roots* apresenta uma temporalidade deliberadamente ambígua. A terra natal de Doris, a “Costa do Repolho” europeia, remete a uma Inglaterra medieval feudal, enquanto *Londolo*, com seus túneis subterrâneos e estações de nomes disfarçados, como *Bayswata* e *Paddinto*, alude a Londres do século XX. Já as práticas escravistas evocam diretamente o século XVIII. Essa justaposição de referências temporais distintas não busca tanto uma vingança simbólica do passado, mas sim a elevação da escravidão de um evento historicamente localizado a uma categoria simbólica mais ampla, revelando sua ressonância contínua em práticas contemporâneas de exploração e dominação.

Com isso, Evaristo desafia seus leitores a reconsiderar estereótipos persistentes sobre “selvageria” e “civilização”, expondo a instabilidade dessas categorias e sugerindo paralelos entre o passado escravocrata e formas modernas de subjugação. Ao mesmo tempo, fiel ao seu estilo característico, Evaristo atenua a dureza da narrativa com momentos de humor mordaz. As caricaturas dos proprietários de escravos, homens pomposos e suas esposas ociosas, corpulentas e cruéis, funcionam como alívio cômico, mas também como crítica social. O humor, entretanto, atinge seu ponto mais agudo na inversão racial sistemática que permeia toda a obra, especialmente nos pensamentos de Doris, que repete para si um mantra todas as manhãs, espelhando práticas discursivas internalizadas de inferiorização.

Doris repete para si mesma um mantra todas as manhãs, internalizando os discursos de inferiorização impostos pela ordem escravocrata:

Posso ser clara e loira. Posso ter narinas estreitas e lábios finos. Posso ter cabelos oleosos e um traseiro não arredondado. Posso corar com facilidade, ficar ruborizada ao sol e ter olhos azuis discretos, mas atentos. Sim, posso ser branca. Mas sou branca e sou linda!¹⁰ (Evaristo, 2020 [2008], p. 30).

10. No original: “I may be fair and flaxen. I may have slim nostrils and slender lips. I may have oilrich hair and a nonrond bottom. I may blush easily, go rubicund in the sun and have covert yet mentally alert blue eyes. Yes, I may be whyte. But I am whyte and I am beautiful!”.

Esse mantra revela a consciência dilacerada da personagem e sintetiza a forma como as estruturas coloniais de poder operam não apenas através da violência física, mas também por meio de um regime simbólico e discursivo que redefina identidades. A protagonista, embora biologicamente branca, é forçada a se enxergar como racialmente inferior, o que evidencia a construção social e política da raça. Por meio desse recurso, Evaristo desestabiliza noções essencialistas de identidade e explicita os efeitos psíquicos e subjetivos da escravidão.

Além disso, a autora parodia e subverte o aparato retórico da ideologia colonial. A linguagem do romance imita deliberadamente o tom paternalista e brutal dos textos coloniais, mas ao inverter os papéis raciais, ela desnuda a arbitrariedade dessa lógica. A ironia e o pastiche funcionam aqui não apenas como ferramentas estilísticas, mas como instrumentos de descolonização da linguagem.

A crítica de Evaristo se estende ainda às estruturas econômicas e geopolíticas que sustentaram, e em muitos aspectos ainda sustentam, práticas de exploração. Ao transpor o centro do poder para uma elite negra africana, a autora desafia o leitor a reconhecer que o problema da escravidão não se reduz a uma questão racial, mas envolve relações assimétricas de poder, ganância e desumanização estrutural. Com isso, *Blonde Roots* insere-se na tradição do romance histórico revisionista não apenas ao reescrever o passado, mas ao propor uma reflexão incisiva sobre os mecanismos narrativos que moldam nossa compreensão do que é “histórico”.

Por fim, ao articular um espaço narrativo em que passado e presente, fato e ficção, violência e humor convivem de forma deliberadamente tensionada, Bernardine Evaristo propõe um novo modo de ler a história da escravidão atlântica, um modo que rejeita a vitimização unidimensional e, em seu lugar, constrói uma visão crítica, complexa e profundamente humanizadora das subjetividades envolvidas. A autora, portanto, não apenas resgata vozes silenciadas, mas reconstrói a própria linguagem com que essas vozes podem ser ouvidas.

A ênfase irônica de Bernardine Evaristo na loirice de sua população escravizada em *Blonde Roots*, em vez de simplesmente atribuir aos personagens pele clara e cabelos de diferentes tonalidades, pode ser lida como uma crítica sutil à estética dominante e, possivelmente, como uma sátira à tendência contemporânea, comum entre jovens britânicos negros e asiáticos, de descolorir os cabelos em tons loiros. Tal escolha estilística amplia a dimensão crítica da obra ao evidenciar como a performatividade da branquitude também é construída e reproduzida culturalmente.

No que diz respeito à especificidade de gênero em seu tratamento da história, além do fato de que o romance histórico se tornou um dos gêneros mais explorados por escritoras ao longo do século XX, é possível identificar ao menos três aspectos centrais na obra de Evaristo. O primeiro refere-se à escolha das protagonistas: todas são mulheres, figuras fortes, resilientes, espirituosas e sensuais, mas

que permanecem submetidas a estruturas de dominação patriarcal. Em *Blonde Roots*, Doris é condicionada à subalternidade em razão de seu status de escravizada; já em *The Emperor's Babe*, Zuleika, apesar de sua natureza rebelde e perspicaz, é sujeita à autoridade do pai, do marido e, posteriormente, do amante.

Esse padrão de subordinação inscreve as personagens femininas na longa trajetória de marginalização das mulheres na história europeia, não como sujeitos autônomos, mas como vítimas ou, no máximo, sobreviventes engenhosas de um sistema patriarcal profundamente enraizado. Em consonância com isso, a representação das relações sexuais nas obras tende a reiterar a lógica tradicional da dominação masculina. As protagonistas frequentemente expressam desejo por homens fisicamente dominantes, reforçando uma estrutura de desejo moldada pela normatividade heteropatriarcal.

Essas construções revelam a intersecção entre raça, gênero e classe na narrativa histórica de Evaristo, ao mesmo tempo em que evidenciam como o romance histórico pode ser reconfigurado como um espaço para a crítica feminista e anti-colonial. Sua escrita opera, portanto, na intersecção entre reimaginação histórica e intervenção política, resgatando vozes marginalizadas sem abrir mão da complexidade estética e do humor.

Não há dúvidas de que, tanto no contexto do Império Romano quanto nas sociedades escravistas retratadas por Bernardine Evaristo, a estrutura social é marcada pela dominação masculina. No interior desse sistema patriarcal, certas mulheres também exercem poder, embora de forma limitada e muitas vezes replicando a lógica opressora vigente. Em *The Emperor's Babe*, por exemplo, Zuleika exerce autoridade sobre suas escravas caledônias com notável ausência de empatia, comportamento semelhante ao de esposas de senhores de escravos em *Blonde Roots*. Ainda assim, há um elemento essencial que desloca o eixo da dominação masculina: o foco narrativo permanece centrado no mundo das mulheres.

As atividades tradicionalmente associadas aos homens, como a guerra, o comércio ou a administração imperial, são mencionadas apenas de forma tangencial e frequentemente acontecem fora de cena. Em contraste, os universos femininos são retratados com riqueza de detalhes, sensibilidade e vivacidade. Em *The Emperor's Babe*, os prazeres cotidianos de Zuleika e Alba, suas caminhadas pelas ruas de *Londonium*, as conversas no bar de Vênus, os momentos de lazer em sua *villa* luxuosa, a escrita poética, as idas ao teatro e ao anfiteatro, os encontros amorosos e a vida social doméstica, são narrados com entusiasmo e atenção minuciosa. De maneira análoga, em *Blonde Roots*, a experiência da escravidão é apresentada sob uma perspectiva majoritariamente feminina, que contempla não apenas o sofrimento físico e psicológico, mas também os vínculos interpessoais, as práticas comunitárias e os saberes transmitidos entre mulheres, como o cuidado com as crianças, a culinária e a costura.

Esse foco na esfera feminina pode ser lido como uma forma de reconfiguração de gênero no romance histórico. Evaristo utiliza o espaço como um elemento simbólico de diferenciação entre protagonistas masculinos e femininos. As personagens masculinas tendem a conceber os espaços como objetos de conquista e dominação. O imperador Severo, por exemplo, enxerga a Escócia apenas como território a ser subjugado:

Por que os caledônios não podem se render?
Eu só penetrei em Moray Firth
o moral está baixo, meus soldados odeiam o frio.
Eu terei a Escócia. Todos os ruivos ficarão sob minha jurisdição.¹¹
(Evaristo, 2017 [2001], p. 148).

A autora ironiza essa visão utilitária do espaço por meio de uma paródia do famoso poema da Primeira Guerra Mundial de Rupert Brooke: “Se eu morrer, pense apenas nisso de mim, Zuleika / há um canto em algum lugar profundo / na Caledônia que é para sempre a Líbia”¹² (Evaristo, 2017 [2001], p. 149).

Da mesma forma, em *Blonde Roots*, o Bwana enxerga suas plantações unicamente como propriedades destinadas à exploração econômica. Em contraste, Zuleika demonstra uma relação afetiva e sensorial com o espaço urbano: ela se deixa tocar pelas cores, sons e aromas das ruas de *Londinium*, revelando uma percepção do espaço como lugar vivido e experienciado, e não como mero objeto de controle.

Esse contraste evidencia a sensibilidade de gênero na construção narrativa de Evaristo, que não apenas centraliza personagens femininas, mas também lhes confere uma forma de conhecimento e de presença no mundo que desafia as hierarquias tradicionais da história e da geografia coloniais.

Em sintonia com a sensibilidade espacial manifestada por Zuleika, a personagem Doris, em *Blonde Roots*, também demonstra uma percepção aguçada do ambiente ao contemplar a atmosfera serena de uma noite nos alojamentos destinados aos escravizados.

Quando os tempos eram bons e nossos estômagos estavam cheios [...] sentávamos em um círculo ao redor de uma grande esteira redonda de ráfia em uma noite de domingo, velas com aroma de limão enfiadas no gargalo de cabaças para manter insetos e mosquitos longe [...]. Deixávamos nossa risada fluir para o céu e ricochetear entre as montanhas. Era quase como se nossas vidas fossem normais¹³ (Evaristo, 2020 [2008], p. 208-209).

11. No original: “Why can’t Caledonians surrender? / I have only penetrated to Moray Firth / morale is low, my soldiers hate the cold. / I will have Scotland. All gingerheads will come under my jurisdiction”.

12. No original: “If I should die, think only this of me, Zuleika / there’s a corner somewhere deep / in Caledonia that is forever Lybia”.

13. No original: “When times were good and our stomachs were full [...] we would sit in a circle around a large round raffia mat on a Sunday evening, citron-scented candles stuck into the neck of gourds to keep insects and mosquitoes away [...]. We let our laughter stream up into the sky and ricochet between the mountains. It was almost as if our lives were normal”.

Grande parte do apelo estético e da experiência prazerosa proporcionada pela leitura dos romances de Bernardine Evaristo reside na mediação sensorial e vívida da atmosfera dos diversos espaços ficcionais que ela constrói, ambientados em tempos igualmente imaginados. Essa representação espacial, marcada por uma atenção particular aos detalhes sensoriais, é filtrada pelas percepções subjetivas das protagonistas e narradoras femininas. No entanto, subjacente a essa sensibilidade narrativa está a perspectiva autoral de Evaristo, cuja elaboração do espaço literário é, em última instância, informada por uma visão feminina do mundo.

Considerações finais

Bernardine Evaristo não é uma voz isolada dentro da ficção britânica contemporânea que aborda questões históricas. Desde o pós-guerra, a literatura negra britânica tem se consolidado como um campo fundamental para a reflexão sobre as experiências afrodescendentes, frequentemente centrando-se na exposição das crueldades e injustiças perpetradas por estruturas coloniais e racistas. Contudo, observa-se recentemente uma mudança paradigmática nessa produção literária. Em lugar de persistir em uma abordagem predominantemente acusatória, caracterizada pela reiteração de relatos de sofrimento e opressão, um número crescente de autores e autoras opta por estratégias narrativas renovadoras e afirmativas. Essas vozes literárias buscam desconstruir estereótipos que reduzem os negros a meras vítimas, promovendo uma reinterpretação da história que enfatiza conquistas culturais, resistências e autoafirmação, por meio de narrativas que mesclam fatos históricos e invenção ficcional.

Referências

- ELIOT, T. S. Tradition and the Individual Talent. **Perspecta**, v. 19, p. 36-42, 1982 [1919].
- EVARISTO, Bernardine. **The Emperor's Babe**. London: Hamish Hamilton, 2017 [2001].
- EVARISTO, Bernardine. **Lara**. Hexham: Bloodaxe Books, 2019 [1997].
- EVARISTO, Bernardine. **Blonde Roots**. London: Penguin Books, 2020 [2008].
- HELBIG, Jörg. Die Vergangenheit, die keine war: Über parahistorische Literatur. **Das Science Fiction Jahr**, v. 4, p. 392-403, 1989.
- MCCARTHY, Karen. Bernardine Evaristo interviewed by Karen McCarthy. **Valparaiso Poetry Review**, 21 maio 2010. Disponível em <http://www.valpo.edu/vpr/evaristointerview.html>. Acesso em 02 abr. 2025.

MUNÓZ VALDIVIESO, Sofia. Interview with Bernardine Evaristo. **Obsidian III: Literature in the African Diaspora**, v. 5, n. 2, p. 9-20, 2004.

OWUSU, Philip. “Multivocal” pedagogical/socialization tool. **Contemporary Journal of African Studies**, v. 6, n. 1, p. 46-58, 2019.

WALLACE, Diana. **The Woman’s Historical Novel: British Women Writers 1900-2000**. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008 [2005].



Crítica pós-colonial ao mito lusíada em *Os Lusíadas*, de Camões, e no filme *O Velho do Restelo*, de Manoel de Oliveira

Post-colonial criticism to the Lusitanian myth
in *The Lusíads*, by Camões, and in the film
The Old Man of Restelo, by Manoel de Oliveira

Fernando Oliveira Santana Júnior¹
Fernando de Mendonça²

Resumo: Este artigo propõe investigar o mito lusíada no qual se tornou Camões n'Os *Lusíadas*, e no curta-metragem *O Velho do Restelo* (2014), do cineasta português Manoel de Oliveira. Assim, propõe-se, no âmbito português da mitologia colonial (Lourenço, 2025), uma análise para identificar uma postura anticolonial na presença filmica camoniana como catalisadora de crítica pós-colonial. Para isso, propomos uma releitura de *Os Lusíadas* como epopeia: ambígua com acento de descontinuidade (Macedo, 2010), epopeia de novos tempos contraditórios (Berardinelli, 1973), minada por dentro (Bosi, 1992) e utopia crítica a abrir-se à crítica literária de novos tempos e métodos (Sena, 1978). Enfim, o desdobramento disso no filme como um não à política colonizadora e suscetível à interpretação pós-colonial (Király, 2022).

Palavras-chave: Manoel de Oliveira. Camões. Cinema épico. Crítica pós-colonial.

Abstract: This paper aims to investigate the Lusitanian myth that Camões became in *The Lusíads*, and in the filme *The Old Man of Restelo* (2014), by the Portuguese filmmaker Manoel de Oliveira. Thus, within the Portuguese context of colonial mythology (Lourenço, 2025), an analysis to identify an anti-colonial position in the Camonian filmic presence as a catalyzer for the post-colonial criticism. Therefore, we propose a rereading of *The Lusíads* as an ambiguous epic with an accent of discontinuity (Macedo, 2010), a poem of contradictory new times (Berardinelli, 1973), undermined for within (Bosi, 1992), and a critical utopia opening itself to literary criticism of new times and methods (Sena, 1978). Finally, this reading in the film as a rejection to the colonial policy, susceptible to the post-colonial interpretation (Király, 2022).

Keywords: Manoel de Oliveira. Camões. Epic cinema. Post-colonial criticism.

1. Pós-doutorando Sênior pelo PPGCINE (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), onde atua como docente externo e pesquisador visitante. Doutor em Teoria da Literatura/Estudos Culturais pelo PPGL (Programa de Pós-Graduação em Letras) da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco). É professor substituto do Departamento de Letras Vernáculas (DLEV-UFS). É membro pesquisador do NELI (Núcleo de Estudos em Literatura e Intersemiose), da UFPE, e do CIMEEP (Centro Internacional e Multidisciplinar de Estudos Épicos), da UFS. E-mail: fernandooliveira.letras@gmail.com. [ORCID](#)

2. Escritor e Professor Adjunto de Teoria Literária na Universidade Federal de Sergipe (UFS), onde atua no DELI, no PPGL, e coordena o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema (PPGCINE) e o Centro Internacional e Multidisciplinar de Estudos Épicos (CIMEEP). Doutor em Teoria da Literatura (UFPE). Membro do Grupo de Estudos em Filosofia e Literatura (GEFELIT) e do Núcleo de Estudos em Literatura e Intersemiose (NELI). E-mail: nandodijesus@gmail.com. [ORCID](#)

Submissão: 15 mar. 2026 ⇔ Aceite: 22 abr. 2026

Considerações Iniciais

A figura de Camões apresenta-se hoje aos portugueses com contornos inteiramente diferentes daqueles que lhe aureolavam a mítica figura. **Vida ignorada de Camões**, José Hermano Saraiva (1994, p. 15, 16).

A partir do excerto supracitado de Saraiva (1994), fica inicialmente evidente o objetivo deste trabalho: uma proposta de revisionismo do Camões épico. Uma releitura que frise uma desconstrução da mitologia lusíada construída em torno do poeta quinhentista, sobretudo em torno de sua epopeia, num processo de (re) descoberta como uma obra cindida, rasurada entre dois mundos, cuja cisão se mostra por dentro e que foi estrategicamente posta por Camões face à Inquisição. Na primeira parte deste artigo, essa releitura será frisada mediante cotejo de vozes relevantes da crítica literária luso-brasileira que ousaram ir na contramão do “imperialismo colonialista no pobre Camões” (Sena, 1978, p. 29).

Uma releitura que, como atesta o crítico literário luso-brasileiro Jorge de Sena, frisa “a real existência de uma profunda e peculiar dialética em Camões”, criando “condições críticas para um novo entendimento do poeta, roubando-o à Fé e ao Império, que nenhum deles ele defendera ou propusera jamais nos termos que lhe vinham sendo atribuídos”, saindo dessa imagem estereotipada para “um Camões muito mais revolucionário, subversivo, e original, e bastava querer olhar para ele” (1978, p. 30, 31). Se bem que, diga-se de passagem, revolução e subversão durante os tempos inquisitoriais eram tratadas como coisas censuráveis e puníveis com a queima de livros e corpos e, muito possivelmente, não poderíamos falar em **engajamento pleno por terra e mar**. Não obstante, é objeto deste trabalho frisar como o Camões épico conseguiu driblar os olhares cesaropapistas (da Igreja e do Estado) mediante certos artifícios que destoam da louvação nacionalista, trazendo no bojo do seu poema um posicionamento crítico ao expansionismo marítimo lusitano.

No contexto acima dito, insere-se o cineasta português Manoel de Oliveira, cuja parte significativa de sua obra fílmica é marcada pela presença camoniana, seja enfaticamente em filmes como *Non ou a vã glória de mandar* (1990) e *O Velho do Restelo* (2014), seja pontualmente como em *Lisboa Cultural* (1984) e *Visitas ou Memórias e Confissões* (1981). Obviamente, é sabido que Oliveira lançou filmes em diálogo com outros escritores portugueses e obras deles, como Agustina Bessa-Luís, com *Vale Abraão* (1993), Camilo Castelo Branco, *Amor de Perdição* (1978), Eça de Queirós, *Singularidades de uma Rapariga Loura* (2009), Padre António Vieira, *Palavra e Utopia* (2000), José Régio, *Benilde ou a Virgem-Mãe* (1975), apenas elencando um filme à guisa de exemplificação. Consequentemente, vê-se um cinema literário. Contudo, nosso objetivo neste *paper* é analisar a presença do Camões épico em seu filme ou curta-metragem *O Velho do Restelo*, lançado em 2014, e em

Os Lusíadas por meio da voz minante e dissonante do *Velho do Restelo*, constituindo-se, por sua vez, como estratégia camoniana de discurso crítico contra o expansionismo marítimo colonialista.

A partir da relação da obra épica camoniana e da obra filmica oliveiriana com o colonialismo expansionista português no caso daquela e com o último suspiro colonial salazarista no caso desta (variante, portanto, de *Non, ou a Vã Glória de Mandar*), é fundamental que o nosso aporte analítico do Camões épico em cena seja o conceito de cinema pós-colonial. Por sinal, não se trata de só definir esse método como crítica à hegemonia estadunidense-hollywoodiana e à hegemonia europeia no cinema mundial, lidando “com o sistema de representações/estereótipos que ainda reproduz o pensamento colonizador”, mas também compreendendo a linguagem cinematográfica pós-colonial como um sistema de resistência que dá lugar de fala às vozes da alteridade silenciada, perseguida e subalternizada pelo centro-império (Tostes, *In: Dunker; Rodrigues (Org.)*, 2019, p. 84).

Para Robert Young, o pós-colonial principiou com a desconstrução da presunção do episteme ocidental, seguindo-se com a descolonização do velho mundo imperialista e que “passou a ser, agora, uma questão de decolonizar a mente” (2009, p. 15). Na esteira do pensamento sobredito de Young, descentralizar, deslocar uma mentalidade de suas raízes coloniais é, portanto, tarefa do cinema pós-colonial. Conforme Elizabeth Brose, geralmente, cinema pós-colonial, “nos países lusófonos, é uma designação que se dá a um conjunto de filmes produzidos em países que conquistaram sua independência de Portugal nas últimas décadas do século passado” (*In: Dunker; Rodrigues (Org.)*, 2019, p. 36), cuja produção fílmica retrata a colonização e sua crítica sob o ponto de vista de personagens africanas.

Ainda assim, o cinema pós-colonial não é produzido somente nas ex-colônias, mas também nos países que foram colonizadores. Desse modo, o que dizer de, por exemplo, um filme produzido em Portugal por um português como crítica ao passado colonial desse país em sua história? Casos como os filmes de Margarida Cardoso, como *Natal 71* (1999), sobre a brutalidade da guerra colonial em África a partir da experiência do pai da realizadora, que lutou nela. É um voltar-se para si de modo crítico, questionando seu passado histórico de expansão imperialista. Noutras palavras, o cinema oliveiriano através de filmes como *O Velho do Restelo* e *Non, ou a Vã Glória de Mandar* pode fazer os seus conterrâneos repensarem sua histórica colonialidade, revisá-la, questioná-la.

Os referidos filmes de Oliveira, entre outros, podem fazer os portugueses de hoje terem uma atitude anticolonial frente à narrativa colonial imposta. É, pois, uma abertura de mentalidade mediante um cinema que pode “transformar aqueles que até então eram reféns dos códigos coloniais em agentes capazes de descolonizar a sua própria história” (Laranjeiro, 2020, p. 122), em que pese o trauma colonial

ainda esteja por ser tratado em Portugal. Nesse tocante, cineastas, escritores, intelectuais e afins podem agenciar suas obras como mecanismos de desconstrução – por dentro – da mentalidade colonial portuguesa. Manoel de Oliveira é uma dessas vozes dissonantes dentro da própria nação que fora colonizadora, para ampliar internamente um processo de autocritica pós-colonial, especialmente por meio da visão cinematográfica dele mesmo como alguém dessa mesma nação.

Nesse sentido, Stuart Hall enfatiza a relevância do pós-colonial como desconstrutor do divisor binário colonizador/colonizado, aqui/lá, dentro/fora, vendo-o como uma transição e releitura desses “binarismos como formas de transculturação, de tradução cultural” (*apud* Bartucci, *In*: Dunker; Rodrigues (Org.), 2019, p. 10) que perturbam tais estruturas binárias. À vista do exposto e por sua relevância, analisaremos como o filme *O Velho do Restelo* pode contribuir para os estudos do cinema pós-colonial, trazendo/ampliando a discussão dessa produção fílmica da ambiência dos países lusófonos descolonizados para o país outrora colonizador, como questionamento de sua própria imagem eurocêntrica.

Outro Camões: relendo *Os Lusíadas*

Antes de apresentarmos uma releitura da épica camoniana, é imprescindível que se conceitue o mito lusíada, que tem uma ligação profunda com as origens de Portugal, ou seja, seu nascimento como nação sob uma perspectiva simbólica ou mítica peculiar e que contribuiu para a mitificação de Camões e o uso indevido de sua obra épica, instaurando uma mitologia colonial imperialista, mesmo no século XX:

Os portugueses numa espécie de homogeneidade ideológica construíram a nação, a partir de Afonso Henriques, com um ideário imperial [...]. Cerca de quatrocentos anos após a coroação de Afonso Henriques, a nação encontrou um texto que aparentemente sintetizou sob uma forma ideal a [...] a identidade [...] na figura de *Os Lusíadas* e de Camões, autor e obra cujo poder [...] se fez corresponder às expectativas imperiais e ditou os termos da autoimagem e identidade da nação (Vishinsky, 2022, p. 14).

Trata-se da formulação fundacional da identidade nacional portuguesa a partir do chamado mito das origens ou da criação do mundo, como o explica Mircea Eliade:

O mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio”. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma institui-

ção. É sempre [...], a narrativa de uma “criação”: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente (1972, p. 9).

Márcia Valéria Zamboni Gobbi, quando analisa a mitologia lusíada também fundamentada em Eliade, entende de modo preciso que há uma ligação entre os marcos fundacionais de uma nação com os mitos cosmogônicos para a construção e a razão fundamental de uma imagem identitária própria (2011, p. 57). Essa autora acrescenta um aspecto do mito cosmogônico frisado por Mielietinski em *A poética do mito*: “a transformação do caos em cosmos – ou seja, o princípio da construção do mito – conta com a atuação de uma personagem de grande importância: o ‘herói cultural’” (Gobbi, 2011, p. 57).

Espécie de “pai universal” que representa a divindade para governar o mundo, sendo “a síntese de um modelo exemplar para a comunidade [universal]”, estabelecendo “normas de comportamento e todas as atividades significativas, da alimentação à educação, a arte ou a sabedoria” (Gobbi, 2011, p. 57). Esse progenitor especial ou herói cultural lusitano é Dom Afonso Henriques, cuja Batalha de Ourique, em 25 de julho de 1139, com a vitória resultante se tornaria em legitimação da vocação messiânica do Império Português. Posteriormente, outro herói cultural daria continuidade à consolidação dessa vocação: Dom Sebastião e todo o processo que se seguiu com a ideia de “o encoberto”.

É precisamente em toda mitologia lusíada acima dita que posteriormente se incluiria o poeta Luiz Vaz de Camões, a peça-chave que faltava para a consolidação dessa mitologia. Nesse contexto, como diz o filósofo português Eduardo Lourenço:

Quando [Portugal] se define, nos meados do século XII, como pequeno reino entre diversos reinos cristãos de uma Ibéria dividida a medias com o Islão que a invadira no século VIII, já nasce num quadro histórico com largo passado e, o que mais importa, com leitura dele. **A sua primeira identidade matriz quase intemporal da sua futura mitologia, aquela que no século XVI o poema nacional *Os Lusíadas* fixará, é de “reino cristão”** obrigado a definir-se ao mesmo tempo contra o reino vizinho de Leão e a presença muçulmana que ocupa o futuro espaço português até o Douro. [...] O Atlântico é a outra fronteira sem fim que mais tarde fará parte do seu espaço real e mítico de **povo descobridor** (Lourenço *apud* Gobbi, 2011, p. 58. Grifo nosso).

Lourenço diz que a epopeia *Os Lusíadas* por meio da viagem de Vasco da Gama à Índia viria a se tornar o modelo nacional de identidade: “Camões se torna objecto das nossas paixões nacionais, que são menos literárias ou culturais do que ideológicas, patrióticas, cívicas e por vezes partidárias”, com o “incrível processo de mitificação e [...] divinização nacional” ocorre na primeira parte do século XIX. Diante disso, *Os Lusíadas*, que até então não era mais “do que um livro,

entre todos glorioso, decerto, **torna-se o Livro**, o breviário **do sentimento exaltado da nossa identidade** num momento dramático da nossa história [a invasão napoleônica]” (*apud* Ferreira, *In*: Junqueira (Org.), 2011, p. 120, 121. Grifo nosso).

Em *Situação Africana e Consciência Nacional*, publicado em 1976, evocando *Os Lusíadas*, Eduardo Lourenço disse que o regime salazarista tratava a situação africana como “ocasião de epopeia”, que “continua a epopeia do século XVI ou dos fins do século XIX” (2025, p. 121). Nesse sentido, *Os Lusíadas* contribuíram para uma forma definida e definitiva da mitologia nacional oriunda do milagrismo de Ourique, tornando-se, conforme Lourenço, na Bíblia da “hipertrofia da consciência nacional” (2025, p. 126, 127). Mais adiante em seu ensaio, o filósofo português alude que houve – durante a mitologia colonial portuguesa – textos “*emendados sob pressão dos acontecimentos*, para que a mitologia se confirme” (Lourenço, 2025, p. 134. Itálicos de Lourenço). Isso denota que Camões estava consciente do problema dessa mitologia nacionalista originária do milagrismo de Ourique visando a ambição colonial do expansionismo marítimo, mas teve que elaborar uma épica sob o olhar inquisitorial.

Noutro texto ensaístico, intitulado *Mitologia Colonialista e Realidade Colonial*, de 1979, o referido filósofo atesta que o regime ditatorial salazarista lançou mão das “almas dos ‘santos e heróis’ pátrios”, notabilizando “as mais altas formas da espiritualidade lusíada” com a finalidade de “um colossal negócio” (Lourenço, 2025, p. 96). Evidente que tal uso refletia desde o século XVI uma espécie de **cesaropapismo** vigente: Igreja e Estado atolados num “colonialismo sem vergonha” e numa “beata mitologia colonial”, nos termos de Lourenço (2025, p. 95, 96). Nesse mesmo ensaio, Eduardo Lourenço afirma que “a alienação colonial é a mais tenebrosa e desenraizável de todas [...] embora não seja filha da nação inteira, mas tão só de uma certa classe nela interessada” (2025, p. 94). Ou seja, houve e há um remanescente crítico dentro do povo português que não acata o colonialismo: escritores, artistas, intelectuais constituem as vozes divergentes na linha de frente.

O escritor e crítico literário português Jorge de Sena, em *Camões: Novas Observações acerca de Sua Epopeia e do Seu Pensamento*, de 1972, ratifica, que *Os Lusíadas* “vieram a tornar-se [...] um símbolo da glória imperial portuguesa, e de tal maneira uma arma nacionalista para excitar o orgulho português de um passado que, e com razão, muitos consideram que ainda pesa demasiado na vida portuguesa”, também frisando que mesmo “a própria crítica portuguesa retrai-se perante ela, ou é-lhe abertamente hostil” (1978, p. 445) pelas razões ditas nas três linhas sobrepostas. Reação interna, mas também externa: “e, a estrangeiros, tão suspeitosos de intenções e tendências colonialistas na cultura portuguesa, poderá parecer que celebrar *Os Lusíadas* é de certa maneira uma capa para tais negros desígnios” (1978, p. 445, 446).

Em contrapartida, Jorge de Sena explica que é possível fazer uma anatomia crítica devida da epopeia camoniana, mesmo com a vinculação de certo público às sobreditas razões: “é muito difícil separar Camões e a sua epopeia, do que os homens fizeram dela por séculos, usando-a para os seus pessoais propósitos”. Além disso, “ao falarem a auditórios estrangeiros, raramente os estudiosos portugueses têm consciência de quanta crítica adversa tem prejudicado um claro e equilibrado entendimento daquela obra-prima” (1978, p. 446).

Para Sena, a arquitetura do épico camoniano já incomodava não só por misturar estoicismo e neoplatonismo, como também o maravilhoso cristão com o pagão. Também, “a epopeia era já demasiado maneirista para o gosto barroco e neoclássico ou [...] do período Rococó” (1978, p. 446). Essa busca de Sena pela estrutura do poema visa aduzir “as intenções de Camões” e sua compreensão “como poeta e homem”, principiando “outro processo de revisão crítica” para que o poema possa “ser tido por belo, fascinante, e atraente para espíritos modernos” (1978, p. 446). Consequentemente, compreender que a intencionalidade camoniana era muito mais ambiciosa e universal, para além do “apenas celebrar a História de Portugal”, vindo a atrair muitas pessoas à nova análise (1978, p. 447). Diante disso, a épica de Camões sobrevive à passagem do tempo porque é “susceptível de revelar facetas diversas a épocas diferentes, por serem suficientemente ricas para tanto”, podendo relevar, com as “mais ambiciosas intenções”, “muitos dos seus sentidos mais íntimos” (Sena, 1978, p. 448).

Não obstante, Sena frisa, lembrando que ele publica ainda sob a vigência do salazarismo, que a referida obra épica “pode ter sido escrita, por exemplo, em tempos conturbados, quando seria perigoso afirmar declaradamente certas ideias, ou torna-las demasiado evidentes numa estrutura, e também porque seria da vera essência de tais ideias a exigência de que fossem ‘ocultadas’” (Sena, 1978, p. 449). Nesse período, vigorava a Inquisição, que – por si só – mostrava que não havia espaço para obras e pessoas que a questionassem, pois tanto os corpos da palavra quanto os corpos humanos eram condenados à fogueira. Diante desse fato, quanto a Camões, “se uma obra de arte não foi composta para que fanáticos de qualquer espécie se apercebam dos seus sentidos mais profundos”, paralelamente “concebida como uma *utopia* crítica [...], destinada a só abrir-se a espíritos peculiarmente reverentes”. À vista disso, “se segue que só novos tempos e novos métodos de pesquisa poderão ver e evidenciar o que, no passado, alguns viam, mas tinham extremo cuidado em não revelar – o que foi muitíssimo o caso de Camões” e das pessoas que o defendiam (Sena, 1978, p. 449). Sena sustenta que a análise “seja conduzida dialecticamente”: “contexto deve ser iluminado por todos os outros em que a mesma palavra ou conceito ocorre, e o sentido último dessa palavra, para o poeta, é o que for deduzido dos próprios contextos e que, ao mesmo tempo, os ilumina” (Sena, 1978, p. 450, 451).

Fiquemos com um exemplo, pois só um trabalho mais específico poderia demonstrar a longa pesquisa feita por Jorge de Sena. O termo **santo**, quanto aos apóstolos, trata São Tomé como tal. Isso gera estranhamento: “de todos os apóstolos, quem recebe mais larga atenção [na epopeia camoniana] é São Tomé, o apóstolo das Índias, mas também o símbolo, pelo seu comportamento, do cepticismo último da fé, e em cujo nome seitas não-católicas se desenvolveram no Oriente” (Sena, 1978, p. 456, 457). Ocultara-se, no uso de Tomé, o ceticismo de Camões perante a expansão marítima colonial e frente à Igreja com o regime inquisitorial. Ora, esse estratagema camoniano aplica a si mesmo a estratégia de que o interesse pós-colonial está centrado nas “zonas de intensidade que largamente têm permanecido invisíveis³” (Young, 2009, p. 29. Tradução nossa): por exemplo, nos termos de Robert Young, “questões de história” e “de representação”, para se compreender, dentro do tempo vigiado em que vivia o poeta, seus estratagemas postos no poema épico e que divergiam da direção inquisitorial e expansionista da mitologia colonial de então.

Segundo José Hermano Saraiva (1994, p. 28. Grifo de Saraiva), “não se pode excluir que Camões tenha vivido *a vida mais desgraçada que jamais se viu*”. Ou seja, “que tenha sido vexado, perseguido, humilhado; que tenha percorrido, por motivos religiosos, uma dolorosa e contraditória existência; que sua obra não seja o trivial fingimento do poeta, mas o doloroso registo de uma dor verdadeira” (Saraiva, 1994, p. 28). De fato, em uma época em que vigorava severamente a Inquisição como regime religioso ditatorial, já tendo o antecedente de que os bens de Vasco Pires, tetravô de Camões, foram confiscados (Saraiva, 1994, p. 58), seria deveras perigoso o poeta confrontar tal regime por meio de uma arte abertamente engajada.

Diante do acima exposto, os gêneros lírico, épico e dramático, no Quinhentismo, estavam vigiados pela agenda cesaropapista, coagidos a seguir uma repressiva agenda ditatorial e falar publicamente bem do Estado e da Igreja. Contudo, estratégias para um engajamento implícito eram possíveis para que Camões de certa(s) maneira(s) deixasse em sua obra seu posicionamento contra o poder religioso-estatal colonial vigente, numa atitude ambígua, dúbia, dialética e contraditória. Assim, o poeta do desconcerto do mundo infundiria a exasperação maneirista para intencionar uma epopeia em crise: “vede que perigosas seguranças: / que não temo contrastes nem mudanças” (Camões, 1997, p. 59).

Uma forma de compreender os tempos camonianos é comparando-os com a ditadura militar brasileira, tendo o AI-5 a equivalência inquisitorial: um tempo sombrio de medo, repressão e censura. Como, então, os escritores e artistas brasileiros se comportavam? É sabido, conforme Regina Dalcastagnè, que “o medo

3. “Geographic zones of intensity that have largely invisible”; “questions of history”; “of representation”.

silenciou muitos, tornou inaudível a voz de outros tantos, destruiu argumentos, desordenou ideias, maculou de vergonha o pensamento” (1997, p. 42). Contudo, “foi o medo que criou códigos, que transformou a escrita, estabeleceu novas regras sobre o que deveria ser dito e como devia ser dito”, ou seja, “um tempo em que o homem teve medo, mas que não se deixou derrotar por ele” (Dalcastagnè, 1997, p. 43, 44). Um exemplo dado pela autora em sua pesquisa é Antônio Callado, com seu romance *Reflexos do Baile*, de 1976, composto por “códigos para despistar a polícia e outras autoridades”, mediante “linguagem cifrada” e que “apesar da violenta crítica expressa contra o regime, nunca chegou a ser censurado” (Dalcastagnè, 1997, p. 59): uma leitura (a ser) alcançada pelo leitor, decifrando-o, decodificando-o. É, pois, um caminho de decodificação de *Os Lusíadas* como crítica anticolonial, através do Velho do Restelo:

Este *logos*, que contradiz os fastos nacionais de viagem, Camões vai desentranhá-lo do passado, da história portuguesa recalçada, da história do povo. É a fala do Velho do Restelo. O Velho, um dos muitos que se quedaram meros espectadores na praia, “entre a gente”, povo no meio do povo, rejeitará sem apelo a empresa navegadora no preciso momento em que as naus se lançam ao mar. A fala do Velho destrói ponto por ponto e mina por dentro o fim orgânico dos Lusíadas, que é cantar a façanha do Capitão, o nome dos Aviz, a nobreza guerreira e a máquina mercantil lusitana envolvida no projeto. Nada ficará de pé. Ao motivo nobre da Fama, tão invocado na tópica renascentista, o Velho dará o nome real de vontade de poder (Bosi, 1992, p. 43).

Assim, o Velho do Restelo é voz que dialetiza e confronta o expansionismo marítimo, também minando por dentro o discurso heroico iniciado no Canto I. Paralelamente, a crítica literária Cleonice Berardinelli, trazendo, à sua maneira, as interpretações de Hernâni Cidade e Antônio José Saraiva de que “o Velho é o próprio Camões” (1973, p. 25), partilha delas devido à “aproximação pelo confronto entre a qualificação atribuída ao Velho e a que o Poeta se atribui [...] no canto X” (Berardinelli, 1973, p. 26), com termos próprios ao Velho:

No mais, Musa, no mais, que a Lira tenho / destemperada e a voz enrouquecida, / e não do canto, mas de ver que venho / cantar a gente surda e endurecida. / O favor com que mais se acende o engenho / não no dá a pátria, não, que está metida / no gosto da cobiça e na rudeza / de uma austera, apagada e vil tristeza (Camões, 1969, p. 755 [Canto X. 145]).

Assim, o Velho do Restelo funciona como um estratagema cifrado e codificado pelo poeta: “para a maioria dos comentadores do poema, o Velho sintetiza os juízos daquela parte do povo que se opunha aos descobrimentos”, conforme Berardinelli (1973, p. 25). Instaure-se, pois, a dialética, o contraditório entre o

discurso dos varões assinalados e o do Velho, este ainda equiparado aos excursos do poeta. Esses excursos foram inseridos “na epopeia para questioná-la”, contrapondo-se à indiscutibilidade da matéria épica, que é “para ser celebrada e não contestada” (Berardinelli, 1973, p. 19). A autora (1973, p. 29) conclui ressaltando que a grandeza da epopeia consiste não somente no questionamento ao contexto que usa, como também do enunciado que o consagra: “*Os Lusíadas* são a epopeia de novos tempos, tempos contraditórios” e, “alimentado de tais contradições, o poema adquire modernidade”.

Também Abdala Júnior e Paschoalin (1982) veem o episódio do Velho do Restelo como crítica de Camões à aventura marítima, recriminando-a. Ademais, esses autores afirmam que já existia para o poeta português “a perspectiva de que a conquista está associada à formação do império colonial. Essa perspectiva não é predominante na obra, mas é índice da capacidade camoniana de antever as consequências das descobertas” (1982, p. 43). A propósito, considerando que Camões anteviu a formação do império colonial português, é bem possível decodificar o Gigante Adamastor, segundo a crítica literária sergipana Ofenísia Freire, como “o símbolo da Escravidão em protesto, em revolta contra os que haveriam de ocupar a ferro e fogo o solo ardente do continente tropical”, visto que “a voz com que se exprime é profética como aliás convém a personagem do século XVI” (Freire, 2013, p. 60).

Para o escritor e crítico português Hélder Macedo, as intervenções de Camões são:

Para colocar o sentido de celebração do passado numa perspectiva crítica do presente. [...] A viagem culmina não com a chegada dos navegantes à Índia ou o seu regresso à pátria, mas com a sua consagração na ilha mágica em que Vênus se transforma para os receber e onde os destinatários contemporâneos do poema poderiam também ser recebidos se viessem a merecê-lo. [...] Camões confronta os seus contemporâneos para acentuar a descontinuidade entre o heroísmo que celebra e um presente caído no “sono do ócio ignavo que o ânimo, de livre, faz escravo”. *Os Lusíadas* é uma épica ambígua que se situa no hiato da História entre o passado que celebra e um futuro que desejaria poder celebrar (2010, p. 36).

Pode-se considerar o Camões épico como crítico do expansionismo colonial português mediante estratégias para driblar a vigilância da Inquisição. Re-ler a epopeia camoniana com um olhar moderno e anticolonial, atentando-se para os excursos de Camões, o Velho do Restelo e o Gigante Adamastor, aproximando-a duma antevisão do pós-colonialismo.

Por um outro Camões em cena em *O Velho do Restelho*, de Manoel de Oliveira

No início do filme, estando já Miguel de Cervantes, trajado como seu personagem Dom Quixote, sentado no banco dum jardim, possivelmente pensando na cena, à guisa de *flash back*, imediatamente anterior que o mostra num trajeto com Sancho Pança, sai Camões por trás de uma árvore com sua epopeia. Ainda em pé, Cervantes pergunta: “O que quer, meu velho amigo?”. Camões responde: “Lembrar as grandes derrotas, de que o Velho do Restelo evoca os melhores exemplos e que, nessa ironia jamais ultrapassada, o vosso livro *Dom Quixote de La Mancha* representa como se o tivesse vivido”. Em seguida, o escritor português Teixeira de Pascoaes senta entre eles, sendo ele, no filme, quem assume a narração (em voz *off*) e a interpretação. Segundo Junqueira, ele monta, a partir da articulação de elementos vitais da cultura luso-hispânica, “um retrato, aparentemente disfórico, da alma ibérica” (2018, p. 179). Depois de Teixeira de Pascoaes, entra em cena o escritor Camilo Castelo Branco, permanecendo silente e em pé junto a uma árvore. Mas que retrato é esse?

Conforme Junqueira, a partir do confronto entre *Os Lusíadas* (1572), especificamente por meio do episódio do *Velho do Restelo*, e de *Dom Quixote de La Mancha* (1602), entende-se, que há um resumo crítico, sucinto e pontual da história da Península Ibérica como uma anti-epopeia, uma epopeia negativa, “uma épica às avessas”, nos termos da supracitada autora, indelevelmente marcada por grandes perdas que revelam um ‘trágico destino de perdição’” (2018, p. 179). Posteriormente, na narração de Teixeira de Pascoaes, durante a conversa entre Camões e Cervantes, são lembradas as duas trágicas derrotas bélicas: a guerra de Alcácer-Quibir e a derrota da Invencível Armada Espanhola (1588). Segundo a crítica de cinema húngara Hajnal Király, “Camões e Dom Quixote são evocados para tematizar a dualidade inseparável da vitória e da derrota, a natureza perpétua dos esforços humanos, como também os limites e as limitações da criação artística⁴” (2022, p. 60. Tradução nossa).

Király (2022) fala a respeito de uma filosofia cultural de Manoel de Oliveira, marcada pela coexistência da vida pessoal do realizador, da vida nacional portuguesa e do alcance universal que reflete, em seu cinema, um ímpeto tentador para descobrir coisas novas, atraído irresistivelmente pelo passado histórico e místico de Portugal. O cinema de Oliveira, nesse tocante, segundo a autora, recorre à paródia e à alegoria, como instrumentos figurativos de repetição e imitação, para servirem à missão fílmica do realizador: trazer uma reformulação para o mito lusíada, oriundo em grande parte de seu histórico/passado colonial. Trata-se, pois, de pôr em revista crítica esse passado marcado pelo colonialismo, mas em cujo presente apresenta sua colonialidade ainda atingindo o Portugal contemporâneo, com reações xenofóbicas. Nesse

4. “Camões and Don Quixote are invoked to thematize the inseparable duality of victory and defeat, the perpetual nature of human efforts, as well as the limits and limitations of artistic creation”.

sentido, a presença fílmica de Camões serve não só como elemento de revisão da epopeia, cooptada a bel prazer pela política imperialista e salazarista para sua mitologia colonial, mas também para desconstruir a colonialidade expressada por xenofobia, racismo, em suma, para questionar a própria imagem eurocêntrica (Young, 2009).

Toda a referida percepção no cinema oliveiriano é intencionalmente inserida mediante objetividade, frontalidade e certa imobilidade da câmera, junto com um estilo próprio de montagem com planos fixos longos, para captar a fotogenia epsteiniana aliada ao distanciamento brechtiano. Uma câmera cujo movimento não negado por Oliveira, nega-se-lhe a distração pirotécnica, mas mantido o menos possível e com precisão “como forma de sublinhar a visualidade”, conforme Nelson Araújo (2014, p. 21). Isso denota um cinema que lê a imagem: “ergue a sua obra à procura de imagens mais do que serem observadas necessitam de ser lidas”, pois “é nas relações mentais que estabelece com o espectador que Oliveira concentra as suas intenções artísticas”, com a finalidade de mobilizá-lo “para um jogo de paciência onde a narrativa é disponibilizada numa lógica não conclusiva, abrindo espaço para o posicionamento do espectador perante o que visiona” (Araújo, 2014, p. 15). Vê-se nisso a “consciência-câmara” deleuziana: não se conceitua pelos seus movimentos, “mas pelas relações mentais em que é capaz de entrar” (Deleuze, apud Araújo, 2014, p. 22).

É a captação fotogênica do instante, do tempo-enquadramento com a estaticidade e esteticidade da câmera, cuja fixação ao modo fotográfico, segundo Nelson Araújo (2014, p. 22), immortaliza “um lapso de tempo”, sendo para tanto imprescindível que o cineasta retire “o movimento ao plano para lhe conferir imortalidade”. Desse modo, “a ausência de movimento (logo de tempo) no plano fixo cristaliza um fragmento fílmico que nega a passagem do tempo, conferindo-lhe eternidade” (Araújo, 2014, p. 22), bem como uma focalização por parte do espectador que lhe gerará reflexão durante as paragens do movimento da câmera oliveiriana. É assim que *O Velho do Restelo* se enseja para o espectador.

Figura 1 – Frame de *O Velho do Restelo* (2014), de Manoel de Oliveira.



Ainda no tocante ao *O Velho do Restelo*, por exemplo, Renata Junqueira (2018, p. 181, 182) parece dialogar com as sobreditas leituras de Berardinelli (1973) e Abdala Júnior e Paschoalin (1982): “um filme cujo narrador propõe [...] confrontando grandes escritores [...] que tendem a identificar-se com suas criaturas – Camões com o Velho do Restelo, Cervantes com Dom Quixote e Camilo com Simão Botelho” (2018, p. 183). Uma identificação, portanto, com a crítica veemente do Velho do Restelo. O que se pode depreender do interesse camonianológico de Oliveira é sua atração pelo passado histórico português como um tempo inacabado e descontinuado, em que pese os sucessivos fracassos narrados em *Non*, a partir de Viriato, e o passado-fantasma em *O Velho do Restelo*, sugerido pela aparência espectral dos escritores-personagens, na própria ideia da fixação dos planos e da câmera.

Que outra leitura sugere Cervantes/Dom Quixote ao lado de Camões? António José Saraiva (1980, p. 257) argumenta que Dom Sebastião fora educado “com os valores da cavalaria e sua aplicação na cruzada” (“quem sabe se Cervantes teria em vista a história do rei de Portugal?”). Para Saraiva (1980, p. 257), isso o motivou a agir tal Dom Quixote, sem saber discernir entre os valores da cavalaria e a realidade, ou achando-a como eles: “forma de delírio que foi provavelmente agravado pela educação, pelo ambiente e pela posição solitária em que se achava como rei absoluto”. Levou parte da nação portuguesa junto com ele em seu delírio: o moinho de vento de Alcácer-Quibir o derrubou de seu delírio. Assim, é possível que a presença cervantina e quixotesca seja alegoria e paródia da derrota em Alcácer-Quibir: eis um entendimento da conversa inicial entre Camões e Cervantes: “lembrar as grandes derrotas, de que o *Velho do Restelo* evoca os melhores exemplos e que, nessa ironia jamais ultrapassada, o vosso livro *Dom Quixote de La Mancha* representa como se o tivesse vivido”. Ligação visceral com o *Non* na crítica anticolonial ao imperialismo marítimo e ao regime salazarista e, portanto, curta suscetível da interpretação pós-colonial (Király, 2022).

De Camões a Teixeira de Pascoes, Portugal enfrenta a fantasmagoria do mito lusíada e o cinema oliveiriano entabula esse encontro dos escritores como acerto de contas com o passado proposto em *Non* e no curta, variante sua. Como disse Oliveira: “quero realizar este filme agora porque fiz o NON e encontrei, entretanto, outros NON que podia explorar: a Invencível Armada e o presente. É uma substância rica formada por uma substância pobre. A substância pobre é perder; a rica, é a esperança da vitória” (Serralves, 2014, p. 4).

Considerações finais

A partir do momento em que Camões é rebaixado da mitificação que lhe foi conferida desde o período posterior à Restauração (1540), passando de forma enfática pelos séculos XVIII e XIX e culminando na sua glorificação salazarista, no século XX (Vishinsky, 2022), o vate português é restituído à sua condição humana e de poeta moderno. Ou seja, o uso indevido de sua imagem – oriunda de uma leitura seletiva de sua obra épica – para justificar o poder colonial português, ainda mesmo de forma tardia no século XX, como a dominação de colônias africanas, como também um eurocentrismo – não condiz com o abandono, com o estado de miséria do poeta por ocasião de sua morte. O poeta que soube usar estratégias para ludibriar os censores inquisitoriais num tempo extremamente ameaçador.

Já Manoel de Oliveira, como afirma Inácio Araújo, partilha “seu Portugal, sua literatura, sua sensibilidade” (*In: Machado (Org.), 2005, p. 102*). Essa característica tripartida da linguagem cinematográfica do cineasta português nos remete para a tripartição do tempo, passado, presente e futuro e, mais acuradamente, para uma profunda ligação da alma portuguesa com seu passado enquanto vivência presentificada: “em Portugal, o passado não existe, porque é experimentado como algo muito presente. Ou talvez seja o inverso”, de modo que “no fundo pouco importa o presente se todo ele está no passado – ou vice-versa” (Araújo, *In: Machado (Org.), 2005, p. 103*). Contudo, Oliveira nunca se postou passivamente frente ao preterismo enquanto mito lusíada, mas lançou mão de sua câmera para gerar em seus expectadores um distanciamento crítico, com desconstrução da mitologia colonial portuguesa até seu último suspiro salazarista. Posicionamento crítico não só do preterismo, mas também trazer o Camões épico com seu Velho do Restelo, desde o expansionismo colonial até o salazarismo, mesmo depois da Revolução dos Cravos (como que um segundo Alcácer-Quibir), para descolonizar a mentalidade (ainda colonial) de parte dos seus pátrios.

Devido ao fato de Oliveira ser pouco conhecido do público brasileiro, esta pesquisa visa contribuir para a divulgação de sua obra cinematográfica. Um cinema que rompeu com a linha de produção cinematográfica de então, favorável à ditadura (como é, por exemplo, o caso de *Camões*, de 1946, produzido por António Lopes Ribeiro, e *Mar Português*, de 1950, de João Mendes) para instaurar “reflexão crítica sobre a História de Portugal [...] para subverter o tradicional conceito de História” (Belo, *In: Aguiar e Silva, (Org.), 2011, p. 126, 127*).

Referências

- ARAÚJO, Inácio. Uma nova aventura lusitana. *In*: MACHADO, Álvaro (Org.). **Manoel de Oliveira**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- ARAÚJO, Nelson. **Manoel de Oliveira**: análise estética de uma matriz cinematográfica. Organização: Nelson Araújo. Lisboa: Edições 70, 2014.
- ABDALA JÚNIOR, Benjamin; PASCHOALIN, Maria Aparecida. **História social da literatura portuguesa**. São Paulo: Ática, 1992.
- BARTUCCI, Giovanna. Prefácio. *In*: DUNKER, Christian Ingo Lenz; RODRIGUES, Ana Lucília (Org.). **Cinema Pós-Colonial**. São Paulo: nVersos, 2019. p. 9-14.
- BELO, Maria do Rosário Lupi. Camões e o Cinema. *In*: AGUIAR E SILVA, Vítor (Org.). **Dicionário de Camões**. São Paulo: Leya, 2011. p. 125-128.
- BERARDINELLI, Cleonice. **Estudos camonianos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.
- BROSE, Elizabeth. O cinema pós-colonial do Brasil, um caso genitivo. *In*: DUNKER, Christian Ingo Lenz; RODRIGUES, Ana Lucília (Org.). **Cinema pós-colonial**. São Paulo: nVersos, 2019. p. 35-48.
- CAMÕES, Luiz Vaz de. **Lírica de Camões**. 2.ed. São Paulo: Núcleo, 1997.
- CAMÕES, Luís Vaz de. **Os Lusíadas**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1969.
- DALCASTAGNÈ, Regina. **O espaço da dor**: o regime de 64 no romance brasileiro. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.
- ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Trad.Pola Civelli. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.
- FERREIRA, Carolin Overhoff. Os descobrimentos do paradoxo: a expansão europeia nos filmes de Manoel de Oliveira, *In*: JUNQUEIRA, Renata (Org.). **Manoel de Oliveira**: uma presença. Estudos de Literatura e Cinema. São Paulo: Perspectiva/Fapesp, 2010.
- FREIRE, Ofênsia Soares. **A presença feminina em Os Lusíadas**. Aracaju: EDISE, 2013.
- GOBBI, Márcia Valéria Zamboni. **A ficcionalização da história**: mito e paródia na narrativa portuguesa contemporânea. São Paulo: Unesp, 2011.
- JUNQUEIRA, Renata Soares. **O cinema épico de Manoel de Oliveira**. São Paulo: Perspectiva, 2018.
- KIRÁLY, Hajnal. **The cinema of Manoel de Oliveira**: modernity, intermediality and uncanny. New York: Bloomsbury Publishing Inc., 2022.
- LARANJEIRO, Catarina. Imaginários Anticoloniais e Pós-coloniais: o Cinema de Libertação na Guiné-Bissau **Revista TOMO**, São Cristóvão. n. 37, 2020, p. 119-144.

LOURENÇO, Eduardo. **Do colonialismo como nosso impensado**. Organização: Margarida Calafate Ribeiro; Roberto Vecchi. Belo Horizonte: Autêntica, 2025.

MACEDO, Hélder. Luís de Camões então e agora. **Outra Travessia: Dossiê Hélder Macedo**. Revista de Pós-Graduação em Literatura. Florianópolis. n. 10, 2010. p. 15-54.

SENA, Jorge de Sena. **Dialécticas aplicadas da literatura**. Lisboa: Edições 70, 1978.

SARAIVA, António José. **Para a história da cultura em Portugal**. 5. ed. Vol. I. Lisboa: Livraria Bertrand, 1980.

SARAIVA, José Hermano. **Vida ignorada de Camões: uma história que o tempo censurou**. 3.ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1994.

SERRALVES. **Casa do Cinema Manoel de Oliveira**. Revista On-line. 2014. Site: https://cdn.bndlyr.com/nsa343pdf/_assets/nihk7gby9unh2wceauamm.pdf. Acesso em: 05 de mar. 2026.

TOSTES, Angelica. Entre desejos impossíveis: *Fire* e o cinema pós-colonial de Deepa Mehta. *In*: DUNKER, Christian Ingo Lenz; RODRIGUES, Ana Lucília (Org.). **Cinema pós-colonial**. São Paulo: nVersos, 2019. p. 84-104.

VICHINSKY, Flávio G. **Camões e o outro Camões de José Saramago**. 2.ed. São Paulo: Archaia Grafí, 2022.

YOUNG, Robert J. C. What is the Postcolonial? **Ariel**. Review of International English Literature. v. 40, n.1, 2009.

FILME: **O Velho do Restelo**. Direção: Manoel de Oliveira. Portugal/França. Distribuição: Epicentre Films (França), O Som e a Fúria (Portugal). Colorido (19 minutos), 2014.



Tradução, feminismos e outros fogos em Mariana Enriquez¹

Translation, feminisms and other fires in Mariana Enriquez

Lucie Josephe de Lannoy²

Resumo: A tradução literária, longe de ser neutra, constitui um espaço onde relações de poder são construídas e negociadas, o que justifica sua análise crítica. Nesse sentido, este artigo analisa *Las cosas que perdimos en el fuego* (2016), de Mariana Enríquez, e sua tradução brasileira (*As coisas que perdemos no fogo*, 2017), examinando como escolhas tradutórias afetam sentidos ligados a gênero e à colonialidade, especialmente por meio de neutralizações lexicais e deslocamentos de gênero. Para isso, utiliza-se uma abordagem qualitativa comparativa entre o texto fonte e o texto meta, com foco nos contos “O menino sujo” e “A hospedaria”. Os resultados mostram que essas escolhas produzem efeitos interpretativos importantes e podem modificar aspectos centrais da obra. Desse modo, conclui-se que a tradução pode ser entendida como uma prática ética e política, comprometida com a diferença.

Palavras-chave: Mariana Enriquez. Estudos Feministas da Tradução. Feminismos decoloniais. Literatura latino-americana contemporânea. Tradução do Espanhol ao Português.

Abstract: Literary translation, far from being neutral, constitutes a space where power relations are constructed and negotiated, which justifies its critical analysis. In this sense, this article analyzes *Las cosas que perdimos en el fuego* (2016), by Mariana Enríquez, and its Brazilian translation (*As coisas que perdemos no fogo*, 2017), examining how translation choices affect meanings related to gender and coloniality, especially through lexical neutralization and gender shifts. To this end, a qualitative comparative approach is used to analyze the source and target texts, focusing on the short stories “The Dirty Kid” and “The Inn”. The results show that these choices produce important interpretive effects and may modify key aspects of the work. Thus, the study concludes that translation can be understood as an ethical and political practice committed to difference.

Keywords: Mariana Enriquez. Feminist Translation Studies. Decolonial Feminisms. Contemporary Latin American Literature. Translation from Spanish to Portuguese.

1. Este artigo apresenta reflexões sobre questões de gênero no processo de tradução. Esta pesquisa de pós-doutorado é intitulada Literatura e Tradução: escritoras hispano-americanas contemporâneas e foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPG/UFS), sob orientação do professor Dr. Carlos Magno Gomes, entre 2025-2026..

2. Lucie Josephe de Lannoy: Professora do Curso de Letras-Tradução Espanhol do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, UnB. Pós-Doutorado em Literatura, pela UFS. Líder do Grupo de Pesquisa: Mnemosyne, Estudos da Memória, Literatura e Tradução. E-mail: lannoy@unb.br. [ORCID](#)

Submissão: 16 mar. 2026 ⇔ Aceite: 21 abr. 2026

Dedico este trabalho a Gabriela Mistral, lutadora pelos direitos das mulheres e a primeira mulher latino-americana a receber o Prêmio Nobel de Literatura, oitenta anos atrás (1945); e à colega María del Mar Paramos Cebey, *in memoriam*.

La extranjera

*Habla con dejo de mares bárbaros
con no sé que algas y no sé que arenas
Reza oración a dios sin bulto y peso
envejecida como si muriera.
En el huerto nuestro que nos hizo extraño,
ha puesto cactus y zarpadas hierbas.
Alienta del resuello del desierto
y ha amado con pasión de que blanquea,
que nunca cuenta y que si nos contase
sería como el mapa de otra estrella.
Vivirá entre nosotros ochenta años.
pero siempre será como si llega,
hablando lengua que jadea y gime
y que le entienden solo bestezuelas,
y va a morir en medio de nosotros,
en una noche en la que más padezca,
con solo su destino por almohada,
de una muerte callada y extranjera³.*

(Gabriela Mistral)

Introdução

Escolheu-se dar início a este artigo com os versos de Gabriela Mistral (1889-1957), poeta chilena que lutou pelo voto feminino, pela valorização das mulheres vulneráveis e pela promoção do desenvolvimento intelectual da mulher. Essa opção busca um modo de dialogar com o tema central do trabalho, que trata de uma obra literária de autoria feminina latino-americana, e também com a tradução e sua relação com os feminismos. No original, o poema é dedicado a seu tradutor, Francis de Miomandre, envolvido na difusão da obra de Mistral na França. Esses versos, que evocam um sentimento radical de estrangeiridade, podem ser associados à própria experiência da tradução – ao risco de reduzir a força vital de uma expressão ou de silenciar uma voz mal compreendida, bem como aos limites dessa tarefa. Afinal, traduzir implica, como sugere Antoine Berman (2013), “albergar o longínquo”.

3. *A estrangeira*, Gabriela Mistral (Tradução de Henriqueta Lisboa), dedicado a Francis de Miomandre. Fala com a deixa de seus mares bárbaros, / com não sei que algas e não sei que areias; / reza oração a Deus sem vulto ou peso, / envelhecida como se morresse. / Em horto nosso que tornou estranho / plantou uns cactos e agarradas gramas./ Respira a mesma ardência do deserto / e amou com essa paixão de que encanece, / de que não fala nunca e se falasse / seria como mapa de outra estrela. / Oitenta anos conosco viverá, / porém sempre será como quem chega, / falando língua que vacila e treme / só entendida dos irracionais. / E vai morrer assim no nosso meio, / alguma noite em que padeça mais, / tendo o destino só por almofada, / de uma morte calada e estrangeira.

Nesse sentido, a poesia diz infinitamente mais do que significa. Trata-se de uma “linguagem que cria e recria a substância das presenças e das correspondências, pela união carnal do sentido e da voz”, conforme Paul Ricoeur (1955, p. 192). A partir, também dessa perspectiva, o artigo busca articular vozes de mulheres da contemporaneidade que, por meio da escrita e da pesquisa, se conectam a experiências e realidades sociais próprias de contextos pós-coloniais. Essas vozes expressam demandas de denúncia e de resignificação do espaço existencial vivido por mulheres historicamente subalternizadas. Como afirma María Lugones (*apud* Vergès, 2020, p. 56),

a experiência histórica das mulheres colonizadas não é apenas a de uma desqualificação racial, mas também a de uma determinação sexual. As mulheres colonizadas são reinventadas como mulheres com base em normas, critérios e práticas discriminatórias experimentadas na Europa medieval.

Tal perspectiva se justifica porque a colonialidade é um fenômeno amplo que, como lembra María Lugones, constitui “um dos eixos do sistema de poder e, como tal, atravessa o controle do acesso ao sexo, a autoridade coletiva, o trabalho, a subjetividade/intersubjetividade, e atravessa também a produção de conhecimento a partir do próprio interior dessas relações intersubjetivas” (Lugones *apud* Buarque de Hollanda, 2020).

Essa leitura evidencia que a violência colonial opera simultaneamente sobre raça e gênero, tornando indispensável uma abordagem feminista e decolonial para compreender tanto a obra literária quanto as escolhas e implicações da tradução. É com base nesse enquadramento que o artigo toma o livro de contos e trechos de sua versão em português como material privilegiado de análise, situando-se no entrelugar entre literatura e tradução e assumindo uma perspectiva crítica atenta às marcas históricas deixadas pela colonização e pelos regimes autoritários no contexto latino-americano contemporâneo.

À luz dessa compreensão interseccional da colonialidade, este artigo volta-se para a literatura e para a tradução como campos privilegiados de reflexão sobre gênero, poder e linguagem. Tomou-se como ponto de partida a obra *Las cosas que perdimos en el fuego*, de Mariana Enriquez (2016), e sua tradução brasileira por José Geraldo Couto (*As coisas que perdemos no fogo*, 2017), para refletir sobre as articulações entre Estudos da Tradução e Feminismos Transnacionais (Castro *et al.*, 2020). O argumento ancora-se na compreensão de feminismos que buscam “não reproduzir a violência colonial, mas construir um diálogo efetivo, capaz de evitar a repetição da colonialidade” (Bozzano, 2019, *apud* Castro *et al.*, 2020, p. 5), tendo em vista um conceito ampliado de tradução, para além das demandas estritamente linguísticas.

Nesse horizonte, torna-se possível pensar sobre a importância da denúncia de opressões patriarcais, da elaboração de dores e traumas, da busca por um estilo próprio de expressão e de uma prática tradutória comprometida com a diferença. Como lembra Seligmann-Silva (2018, p. 206), “em termos de uma teoria da tradução, os discursos pós-coloniais têm tentado articular uma modalidade da tradução baseada na ética da diferença”.

A prática tradutória comporta saberes que se relacionam com determinada visão de mundo e que correspondem a certas perspectivas teóricas de forma sistematizada ou não. Levar em consideração o fato de que a tradução não é neutra, desenvolver uma visão crítica da prática tradutória e compreender as implicações de traduzir mulheres comporta a necessidade de um referencial teórico que, neste trabalho, inclui pensadoras como Olga Castro, Emerk Ergun, Louise von Flotow e María Laura Spoturno (2020), cujos estudos de tradução evidenciam uma dimensão política, situada e transnacional dos processos tradutórios, bem como Naylane Matos e Andréia Guerini (2025), que oferecem perspectivas e abordagens atualizadas sobre o tema no Brasil. A partir de um espaço de reflexão feminista, autoras como Françoise Vergès (2020) e Rita Segato (2021) contribuem para a compreensão do contexto histórico e cultural do livro de Enriquez e de sua tradução ao português, relacionando-o a perspectivas feministas. Considera-se ainda a percepção que emerge de uma leitura comparativa – necessariamente situada e pessoal – entre o texto original e sua versão brasileira.

Os Estudos Feministas da Tradução constituem um campo interdisciplinar do conhecimento: correspondem a uma vertente dos Estudos da Tradução cuja análise e práxis se pautam em perspectivas feministas; e configuram, igualmente, uma área cujas bases feministas se detêm sobre o fenômeno da tradução e seus/suas agentes, bem como sobre fatores sócio-históricos, políticos, culturais e econômicos envolvidos nos processos tradutórios e na transnacionalização das pautas feministas (Matos; Guerini, 2025).

Como recorte, este estudo concentra-se em dois dos onze contos que compõem a obra de Enriquez, acima referida: “El niño sucio” e “La hostería” escolhidos por tematizarem questões que, em boa medida, são representativas do conjunto do livro, tais como problemas sociais, as sequelas da ditadura militar argentina e as relações de gênero.

Mariana Lorena Enriquez Ledesma, conhecida como Mariana Enríquez, nasceu em Buenos Aires, em 1973. É jornalista, professora e integra o grupo de escritores conhecido como “a nova narrativa argentina”. Escreve contos do gênero de “horror”, um tipo de narrativa que incomoda e provoca sensações de pavor, de algo abjeto, ou mesmo repulsivo. Assim, ela “alia a tradição do horror ficcional, especialmente em suas vertentes anglófonas, à temática cultural e regional argentina

e latino-americana” (Botelho, 2025, p. 14). Publicou os seguintes livros de contos: *Los peligros de fumar en la cama* (2009), *Chicos que vuelven* (2010), *Cuando hablábamos con los muertos* (2013), *Las cosas que perdimos en el fuego* (2016), *Ese verano a oscuras* (2019) e *Un lugar soleado para gente sombría* (2024). No campo do romance, publicou: *Bajar es lo peor* (1995); *Como desaparecer completamente* (2004); *Este es el mar* (2017); e *Nuestra parte de noche* (2019). A autora possui também outras obras não literárias e recebeu diversos prêmios ao longo de sua trajetória. *As coisas que perdemos no fogo* (2017) foi seu primeiro livro publicado no Brasil.

A seguir, apresenta-se um resumo dos onze contos que compõem a obra *Las cosas que perdimos en el fuego*, cujos títulos são os seguintes: “El chico sucio”; “La hostería”; “Los años intoxicados”; “La casa de Adela”; “Pablito clavó un clavito: una evocación del Petiso Orejudo”; “Tela de araña”; “Fin de curso”; “El patio del vecino”; “Bajo el agua negra”; “Verde, rojo, anaranjado” e “Las cosas que perdimos en el fuego”.

Nestes onze contos, o leitor fica constrangido a se esquecer de si mesmo para acompanhar as peripécias e investigações de corpos que desaparecem ou até voltam a aparecer no momento menos esperado. Trate-se de uma trabalhadora social, de um policial ou um guia de turismo, os protagonistas lutam pelo apadrinhamento de seres socialmente invisíveis, indagando sobre o peso da culpa, a compaixão, a crueldade, as dificuldades de convivência e num terror tão profundo quanto verossímil.

Com o cotidiano virado um pesadelo, o leitor acorda abatido, perturbado pelas histórias e imagens que jamais vai conseguir tirá-las da sua cabeça. As autodenominadas “mulheres ardentes”, que protestam contra uma forma extrema de violência doméstica viraliza; uma estudante que arranca as suas unhas e os cílios e outra que tenta ajudá-la; os anos com apagões de luz impostos pelo governo durante os quais três amigas, que o serão até que a morte as separe, se intoxicam; o famoso assassino em série chamado Baixinho Orelhudo, que tinha apenas nove anos de idade; *hikikomori*, magia negra, os ciúmes, o desamor, as superstições do campo, edifícios abandonados ou assombrados (Enriquez, 2016, tradução nossa).

O título do livro, *Las cosas que perdimos en el fuego*, coincide com o do último conto da obra. Ele remete à polissemia da palavra “fogo”, associada à destruição, à violência, à purificação e à sensualidade (no conto aparecem as “*mujeres ardientes*”), dimensões que parecem atravessar o conjunto dos relatos. A seleção dos contos analisados neste trabalho privilegia, de um lado, questões sociais – como as marcas deixadas na Argentina pelo empobrecimento, pelo neoliberalismo e pela decadência pós-ditadura – e, de outro, problemáticas relacionadas ao feminismo e aos direitos humanos.

Além disso, a crítica literária tem ressaltado as opções estéticas que desmascaram a violência contra a mulher na ficção de Mariana Enriquez ao identificar a presença do terror social como estratégia de denúncia desses crimes como no

conto “Las cosas que perdimos en el fuego”, no qual mulheres queimadas por seus companheiros pedem ajuda no metrô de Buenos Aires. Esse terror social vem sendo encarado como uma estratégia estética de denúncia da violência estrutural na literatura latino-americana como destaca Gomes (2021) ao analisar *Chicas muertas* (2014), de Selva Almada.

Na ficção de Enríquez, também identificamos sofrimentos e traumas históricos e, ao mesmo tempo, tensiona e subverte a ordem opressora vigente: uma ordem social forjada durante a colonização espanhola em Hispano-América e que a independência política não foi capaz de transformar de modo substantivo.

Quanto ao título deste trabalho, a palavra “fogo” também se relaciona à tradução. A leitura aqui proposta, em diálogo com os Estudos Feministas da Tradução (EFT), sugere que traduzir pode implicar, por vezes, expor-se à sedução, à necessidade de purificação ou mesmo à violência em relação ao texto de partida.

Se é verdade que, em outros tempos, existiu um modelo de relação intercultural marcado pela reciprocidade e pelo crescimento por meio do diálogo (Asmann, 1996, p. 36 *apud* Seligmann-Silva, 2018, p. 209), o mesmo não pode ser afirmado sobre a conjuntura atual de globalização. Ainda assim, para sustentar a importância de colocar em diálogo o texto de partida, o texto de chegada e seus contextos, recupera-se a ideia de que

a tradução originariamente funcionou como uma prática de sucesso de relação dialógica entre as línguas/culturas. Essa dialogicidade fundamental – lógica do diálogo, lógica da determinação pelo outro, através do outro, da diferença, não só como incomensurabilidade entre os “indivíduos”, mas sobretudo como origem, como fonte da vida cultural – é essa dialogicidade que deve ser resgatada e sobretudo criada, como vem acontecendo, de certo modo, no âmbito do discurso pós-colonial (Seligmann-Silva, 2018, p. 210).

Este artigo propõe refletir sobre o fazer tradutório como ato de enunciação, o que possibilita um conceito ampliado de tradução. Conforme Cláudia Costa e Sonia Alvarez (2013 *apud* Matos; Guerini, 2025, p. 1), a tradução pode ser tomada como “metáfora para pensar o deslocamento e o atrito das diferenças entre sujeitos, línguas, culturas, políticas”, perspectiva que desloca o foco de uma compreensão estritamente linguística para uma abordagem política e cultural.

Ao considerar os critérios que orientam a escolha das obras a serem traduzidas e as práticas tradutórias adotadas – como aquelas que promovem uma escrita autônoma, subversiva e eticamente responsável, comprometida com o uso de uma linguagem capaz de desestabilizar enunciados patriarcais e evidenciar assimetrias de gênero –, a tradução passa a configurar-se como uma ferramenta crítica de questionamento das relações de poder na sociedade. Entretanto, é importante lembrar que, embora a tradução possa participar de uma escrita criativa e engajada com as

lutas feministas, “os estudos feministas não devem ser compreendidos como hegemônicos nem universais, uma vez que suas práticas e correntes teóricas se diferem nos mais diversos contextos linguísticos e geopolíticos” (Matos; Guerini, 2025, p. 1).

Conto “O menino sujo”

O início do conto “O menino sujo” já aponta para um deslocamento do lugar social da narradora: “Mi familia cree que estoy loca porque elegí vivir (...) en Constitución”. Trata-se de um bairro que, como esclarece sua amiga travesti Lala, posiciona a narradora como “una mujer de clase media (...) que decidió vivir en el barrio más peligroso de Buenos Aires” – isto é, na periferia. A narradora, contudo, sugere que essa escolha não é arbitrária, mas adquire sentido quando relacionada ao seu passado.

| El niño sucio | O menino sujo |
|--|--|
| Pero yo siempre estuve enamorada de esta casa y, de chica, cuando se la alquilaron a un buffet de abogados, recuerdo mi malhumor (p. 1). | Mas sempre fui apaixonada por essa casa e, na infância, quando a alugaram a um escritório de advocacia, lembro do meu mau humor. |

O mau humor da narradora faz pensar em um mal-estar social mais amplo, funcionando como um sinal ao leitor do propósito de Enríquez: adotar uma escrita que desinstala, que provoca e que se volta deliberadamente para questões incômodas, denunciando-as ou resignificando-as por meio da literatura. Nesse sentido, o deslocamento do lugar social da protagonista poderia ser lido como uma metáfora que problematiza esse próprio movimento. Sua condição de trânsito para a periferia, para a margem – escolhida conscientemente – coloca-a em um entre-lugar: mulher de classe média situada em um espaço de instabilidade, incerteza e perigo. Tal posição oferece ao leitor um olhar peculiar sobre a sociedade argentina, tanto pelo deslocamento espacial quanto temporal.

Manter a coloquialidade, nesse contexto, pode ser entendida como uma estratégia de aproximação cultural e de autenticidade na tradução. Por isso, cabe perguntar se seria desejável evitar termos mais neutros como “infância” em lugar de “*de chica*”. Preservar variações linguísticas, culturais e regionais – inclusive por meio de notas do tradutor – constitui, de fato, um desafio da tradução. O diálogo entre texto de partida e texto de chegada não se limita à fidelidade estilística à autora, mas também ao reconhecimento de que a vivacidade das expressões em espanhol não se reproduz da mesma maneira em português, ainda que se trate de línguas próximas.

Para Couto (2025), os desafios da tradução foram numerosos, mas podem ser sintetizados nos seguintes termos:

Como verter para o português “brasileiro” a escrita de uma mulher argentina de uma geração mais jovem que a minha sem trair seu “lugar de fala”, sua voz, sua vivacidade no uso do coloquial, sua sintaxe pessoal? Para complicar (...), há mudanças bruscas de tom e de atmosfera que caracterizam a ficção. A busca de um vocabulário e de uma construção de frases que respeitassem ao mesmo tempo a fidelidade a essa escrita e a mantivessem viva e expressiva em português – eis o grande desafio.

Para além da análise microtextual, coloca-se também um horizonte macro-textual de políticas de tradução feminista transnacional. Como ressaltam Castro *et al.* (2020), é preciso considerar “o papel (ético) que a tradução desempenha ao possibilitar (ou impedir) alianças transfronteiriças e desestabilizar (ou perpetuar) diferentes regimes de opressão que atuam em nossas sociedades neoliberais”⁴. Nesse sentido, Castro *et al.* (2017, p. 1) também afirmam que “o futuro dos feminismos está no transnacional e o transnacional se faz através da tradução”⁵.

Tal formulação permite compreender a tradução não apenas como mediação linguística, mas como prática política capaz de criar alianças, deslocar fronteiras e tensionar regimes de opressão que atravessam gênero, raça e colonialidade. Assim, ao traduzir a obra de Enríquez para o português e propiciar sua circulação no Brasil, José Geraldo Couto possibilita um diálogo favorável à construção de alianças transnacionais capazes de desestabilizar as formas de opressão às quais se referem Castro *et al.* (2020).

O título do conto – “O menino sujo” – sugere um diálogo com as “vozes dos sem nome”, daqueles que parecem não existir porque são apagados pela indiferença social. Essa temática também permite pensar o próprio sentido de traduzir e as escolhas que o ato tradutório implica. Paul Ricoeur (2011) não apenas problematiza a noção de fidelidade ao texto original, como também nos convida a resistir a uma concepção eurocêntrica de texto puro, ideal e intocado – como se a tradução pudesse ser completamente limpa, transparente e romântica. Ao contrário, a tradução não deveria temer a “sujeira”: ela pode e deve ser atravessada por diferentes linguagens, vozes e registros culturais, justamente porque essa contaminação dialoga com o próprio universo estético e político da obra de Enríquez.

O conto aborda uma realidade “outra”: um entre-lugar de povos miscigenados e subalternizados que rompe com a imagem estereotipada de uma Argentina orgulhosa e homogênea. Em vez disso, o relato remete a um aspecto mais sombrio, sugerido pelo próprio adjetivo “sujo”. A cultura dos sem nome e sem voz faz parte

4. Trecho original: “el papel (ético) que desempeña la traducción al possibilitar (o impedir) alianzas transfronterizas y desestabilizar (o perpetuar) diferentes regimenes de opresión que actúan en nuestras sociedades neoliberales” (Tradução nossa).

5. Trecho original: “El futuro de los feminismos está en lo transnacional y lo transnacional se hace a través de la traducción”. (Tradução nossa).

de uma realidade social que ora se tenta manter à sombra, ora se busca traduzir em seu potencial de articulação com um projeto decolonial. Reconhecer essa realidade pode contribuir para criar lugar de fala – como propõe Djamila Ribeiro (2017) – para mulheres que vivem em uma sociedade que as explora e oprime.

Ao mesmo tempo, o conto parece ir criando uma forma de hospitalidade por meio dos diálogos e da consciência sobre a desigualdade, a injustiça e a marginalização social. Isso se torna evidente no desfecho do relato, quando percebemos o vínculo que se estabelece entre a narradora e o menino sujo. Uma relação aparentemente inverossímil acaba por afetar o leitor, apresentando-se como um laço humano possível e convocando o desejo de transformação desse estado de coisas.

Na análise da tradução do conto, observam-se escolhas tradutórias que tendem a amenizar, neutralizar ou suavizar certos elementos, como ilustram alguns exemplos a seguir.

| Espanhol | Português | Sugestão nossa |
|--|-------------------------|---------------------------|
| Una cuadrilla de voluntários | Um grupo de voluntários | Uma gangue de voluntários |
| Apesta | cheira mal | fedo |
| (Las mujeres trans) defienden su baldosa | cuidam do seu espaço | defendem o seu quadrado |

Neutralizar substantivos também resulta em retenção do léxico cultural. Contudo, mais do que avaliar pontualmente as escolhas do tradutor, interessa aqui perceber e valorizar a escrita de Mariana Enríquez, que se revela como a criação de um verdadeiro palimpsesto de metáforas, no qual cada expressão icônica carrega múltiplas camadas de referência cultural. Isso se evidencia, por exemplo, quando a personagem se pergunta: “E se não sou a princesa no castelo, mas a louca trancada na torre?”.

O conto valoriza a cultura regional e os santos populares, como quem aposta nos bastidores de um cotidiano urbano pobre e periférico, pois é ali – nessa zona de sombra – que se esconde o segredo do mundo para quem permite que fale a sensibilidade humana e o sentimento de habitá-lo. De certa forma, como lembra Rita Segato, “optando pelo lado da ‘ilegitimidade’, o povo decide falar pelos seus mitos” (Segato, 2021, p. 224). Essa expressão de saberes populares dialoga, assim, com uma proposta decolonial de resgate cultural e também com uma história de lutas feministas, ainda que marcada por lacunas, aproximações e generalizações.

Conto “A hospedaria”

O conto “A hospedaria” inicia com um deslocamento da cidade de La Rioja para o interior da província. O pai de família, por estar envolvido em campanha

política, acerta com a esposa que, enquanto durar a campanha, ela ficará com as filhas em Sanagasta. Ali, Florencia, uma das filhas, junto com uma amiga, vai a uma hospedaria, tramando um jogo de assombração que, de certa forma, flerta com o realismo mágico. O local tem um passado que remete à ditadura militar e que, embora se tente negá-lo no presente, ele ainda reverbera das mais inusitadas maneiras.

| Pág. 19 | Pág. 36 |
|---|--|
| Espanhol | Português |
| Florencia salió al parque: la casa de fin de semana de su familia era bastante pequeña porque su papá había preferido un terreno muy grande para tener pileta, árboles, mucho espacio para que los perros corrieran, una glorieta y hasta flores, le encantaban las flores, mucho más que a su mamá, que prefería los cactus. | Florencia saiu para o jardim: a casa de fim de semana da família era bem pequena porque o pai havia preferido um terreno muito grande para ter piscina, árvores, espaço para os cachorros correrem, um caramanchão e até flores; <i>ela</i> adorava flores, muito mais que a mãe, que preferia cactus. |

No trecho em espanhol, o sujeito que gosta de flores é o pai. Isso se evidencia no uso de “*le encantaban las flores*”, em que o pronome “*le*” retoma explicitamente o sujeito masculino mencionado anteriormente. Já na tradução, após um ponto e vírgula, o pronome “*ela*” passa a se referir a Florencia, deslocando para a filha o gosto pelas flores. Desse modo, há uma mudança na atribuição de gênero e do traço de sensibilidade estética, que não compromete a compreensão global do texto, mas produz um efeito interpretativo digno de reflexão.

Ao não manter o contraste entre o pai – que apreciava flores – e a mãe – que preferia cactus –, a tradução realiza uma escolha significativa. Tal opção pode ser lida à luz de Hilaire Belloc (1931), formulador de seis regras para o tradutor de textos narrativos, segundo o qual “o tradutor tem o direito de alterar significativamente o texto no processo de tradução por forma a oferecer ao leitor da língua de chegada um texto em conformidade com as normas estilísticas e idiomáticas que lhe são próprias” (Belloc *apud* Bassnett, 2003, p. 185).

Entretanto, o texto de partida apresenta uma narrativa que parece contrariar – ou mesmo desconstruir – o imaginário tradicional segundo o qual seriam as mulheres aquelas que mais apreciam flores. Nesse contexto, o uso do pronome inscreve a escrita de Enríquez em um movimento que problematiza identidades pós-coloniais e dialoga com os feminismos ao subverter imagens culturalmente atribuídas às mulheres.

Assim, propor a revisão dessa escolha tradutória não teria caráter meramente corretivo, mas político e crítico, pois poderia fortalecer o debate feminista no campo da tradução. Como afirmam Costa e Alvarez, “na tradução há uma obrigação moral de nos deslocarmos de nós mesmas para ficarmos, mesmo que seja por pouco tempo, sem lar, de forma que o/a outro/a possa residir, embora provisoriamente, nesse nosso espaço” (Costa e Alvarez, 2013, p. 1).

| Pág. 21 | Pág. 37 |
|---|---|
| Espanhol | Português |
| pero se fue todo a la mierda cuando su papá les contó a unos turistas de Buenos Aires que la Hostería había sido una escuela de policía treinta años antes, antes de ser hotel. Pero <u>tu</u> papá siempre cuenta eso en los paseos cuando cuenta la historia del pueblo, dijo Rocío. | mas tudo desandou quando o pai contou a uns turistas de Buenos Aires que a Hospedaria tinha sido uma escola de polícia até trinta anos antes, antes de virar hotel. Mas o pai sempre fala isso nos passeios quando conta a história do povoado, disse Florencia. |

No exemplo acima, verifica-se uma divergência entre os nomes no texto de partida e no texto de chegada. Diferentemente do caso anterior, trata-se aqui de uma inversão de personagens que, conforme o ponto de vista, não altera o conteúdo. Diferente de uma mudança pronominal, como visto acima. A atribuição do nome no texto traduzido é uma escolha do tradutor ao retirar o “tu” – seja por decisão do tradutor, da revisora ou da editora –, assim, a narrativa do pai de Florencia sobre o passado da hospedaria, confirma o que o guia de turismo informa.

Rocío não admitia que seu pai e Elena, dona da hospedaria, fossem amantes. Tampouco queria reconhecer plenamente o quanto o passado macabro daquele lugar – que fora uma escola de polícia durante a repressão – a inquietava. Paradoxalmente, porém, ela realiza um gesto simbólico: ao utilizar carne crua, busca assombrar a suposta amante do pai e, ao mesmo tempo, evocar aquilo que havia acontecido ali no passado.

A seguir, Rocío e Florencia passam a vivenciar cenas inverossímeis em que parecem regressar no tempo: ouvem sirenes, gritos e passos de marcha militar. Essas experiências fazem emergir um medo reprimido, mas ainda presente na contemporaneidade – um medo que demanda elaboração e ressignificação por meio da reflexão crítica e da produção intelectual, tal como aponta Françoise Vergès (2020, p. 40), ao destacar que

as feministas de política decolonial e das universidades feministas racializadas compreenderam a necessidade de desenvolver ferramentas próprias de difusão e de conhecimento: por meio de blogs, filmes, exposições, festivais, encontros, obras, peças de teatro, danças, cantos, músicas, elas fazem circular narrativas e textos, traduzem, publicam, filmam, tornam conhecidos figuras históricas e movimentos. É um movimento de destaque, que se empenha em traduzir textos feministas provenientes do continente africano, da Europa, do Caribe, da América do Sul e da Ásia em diversas línguas.

Esse movimento de criação, circulação e tradução de saberes feministas permite reler o episódio vivido por Rocío e Florencia não só como memória traumática do passado, mas como um chamado ético e político no presente: enfrentar o que foi silenciado, elaborar o que foi ferido e construir outras formas de narrar, habitar e traduzir o mundo.

Considerações finais

A leitura comparada de *Las cosas que perdimos en el fuego* e de sua tradução brasileira permitiu observar como a obra de Mariana Enríquez convoca, simultaneamente, questões literárias, políticas e tradutórias que atravessam o campo dos feminismos latino-americanos e decoloniais.

Nesse sentido, a leitura dos contos “O menino sujo” e “A hospedaria” permitiu observar aproximações e distanciamentos entre a escrita de Enríquez, as escolhas tradutórias de Couto e o campo dos Estudos Feministas da Tradução. No primeiro conto, a figura do “menino sujo” convida a uma reflexão sobre vidas marginalizadas e, ao mesmo tempo, sobre a própria prática tradutória: uma tradução que não tema ser “contaminada”, tensa ou conflitiva pode estar mais afinada com uma ética da diferença. No segundo conto, a persistência assombrada da memória da ditadura militar argentina evidencia como o passado reverbera no presente e como decisões tradutórias aparentemente pequenas – como a atribuição do gosto pelas flores – também participam da construção de sentidos sobre gênero e sensibilidade.

O artigo abre com um poema que fala de uma mulher estrangeira que coloca cactos em “nosso” jardim; não por acaso, o último conto analisado revela que a mãe de Florencia prefere cactos. Essa imagem funciona como fio condutor: a escrita de Mariana Enríquez se configura como uma narrativa a contrapelo das imagens social e culturalmente instituídas, provocando o leitor como os espinhos de um cacto – seja pelo recurso ao gênero do horror, seja pela tematização de questões incômodas como a decadência social pós-ditadura, a miséria humana e as hierarquias patriarcais e coloniais.

Assim, mais do que avaliar fidelidades ou desvios, a análise sugere que literatura e tradução podem operar conjuntamente como práticas políticas. Ao traduzir Enríquez e possibilitar sua circulação no Brasil, Couto abre espaço para diálogos transnacionais e para possíveis alianças feministas que tensionam estruturas de opressão, ao mesmo tempo em que expõe limites, ambiguidades e escolhas que merecem reflexão crítica. Esse movimento prepara o terreno para um campo dos Estudos Feministas da Tradução cada vez mais atento às violências de gênero e raça, às heranças coloniais e às lutas contemporâneas contra o feminicídio no Brasil e na América Latina.

Referências

BASSNETT, Susan. **Estudos de tradução**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

BERMAN, Antoine. **A tradução e a letra ou o albergue do longínquo**. Trad. de Marie-Hélène Torres, Mauri Furlan e Andreia Guerini. 2. ed. Tubarão: Copiart; Florianópolis: PGET/UFSC, 2013.

BOTELHO, Fábio Farias. **O horror e a estética da violência em contos de María Fernanda Ampuero e Mariana Enriquez**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2025.

BUARQUE de Hollanda, Heloisa (Org.). **Pensamento feminista hoje. Perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

CASTRO, Olga; ERGUN, Emek; FLOTOW, Luise von; SPOTURNO, María Laura. Towards transnational feminist translation studies [versión en español de Martha Pulido]. **Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción**, Medellín, v. 13, n. 1, p. 2-10, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v13n1a01>. Acesso em: 30 jan. 2025.

COSTA, Claudia de Lima; ALVAREZ, Sônia E. A circulação das teorias feministas e os desafios da tradução. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, n. 2, p. 579-586, 2013.

COUTO, José Geraldo. **Estudo Mariana Enriquez**. Mensagem pessoal recebida por lulanoy@gmail.com em 20 maio 2025.

ENRIQUEZ, Mariana. **As coisas que perdemos no fogo**. Trad. de José Geraldo Couto. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.

ENRIQUEZ, Mariana. **Las cosas que perdimos en el fuego**. Barcelona: Anagrama, 2016.

FONSECA, Luciana Carvalho; SILVA, Liliam Ramos da; SILVA-REIS, Dennys. Apontamentos basilares para os estudos da tradução feminista na América Latina. **Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción, Medellín**, v. 13, n. 2, p. 210-227, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v13n2a01>. Acesso em: 30 jun. 2025.

GOMES, Carlos Magno. A violência estrutural dos feminicídios na literatura latino-americana. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana-SE, v. 33, n. 1, p. 31-43, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/15493>. Acesso em: 01 mar. 2026.

MATOS, Naylane Araújo; GUERINI, Andréia. Estudos feministas da tradução no Brasil: ampliando perspectivas e abordagens. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. e106926. Disponível em: <https://www.scienceopen.com/document?vid=481167a3-89a3-4a5f-bc63-d5e9b7a7fdc8>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MISTRAL, Gabriela. A estrangeira. In: MISTRAL, Gabriela. **Gabriela Mistral – poesias escolhidas**. Trad. de Henriqueta Lisboa. Rio de Janeiro: Opera Mundi, 1973. (Coleção Biblioteca dos Prêmios Nobel de Literatura).

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RICOEUR, Paul. La parole est mon royaume. **Revue Esprit**, Paris, v. 223, n. 2, p. 192-205, 1955.

RICOEUR, Paul. **Sobre a tradução**. Trad. Patrícia Lavelle. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios e uma antropologia por demanda**. Trad. de Danielli Jatobá, Danú Gontijo. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **O local da diferença: ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução.** São Paulo: Editora 34, 2018.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial.** Trad. de Jamille Pinheiro e Raquel Carmargo. São Paulo: Ubu, 2020.



A tradição da contranarrativa e o nacionalismo literário angolano

The counter-narrative tradition and angolan literary nationalism

Jeferson Rodrigues dos Santos¹

Resumo: Este artigo problematiza a perspectiva historiográfica tradicional que institui o nacionalismo literário como critério exclusivo para compreender a historicidade do romance angolano. Ao enquadrar a produção de 1880 a 1940 como “protonacionalista” (uma consciência nativista lida como fase preparatória para um projeto político de independência), a transferência dessa régua sociológica para a literatura esvazia a agência estética das obras, julgando-as pelo que “ainda não eram”. Contrapondo-se a leituras teleológicas e fundamentado na “economia da feitiçaria” (Mbembe, 2001) e no “tempo espiralar” (Martins, 2023), o texto delinea outro caminho interpretativo: a existência de uma “tradição da contranarrativa” no período entre 1888 e 1974. A investigação de estratégias estético-políticas em obras de Pedro Félix Machado, Alfredo Troni, António de Assis Júnior, Fernando Castro Soromenho, Óscar Ribas e Luandino Vieira revela autores que atuaram, na encruzilhada do texto, como artífices de uma sabotagem epistêmica. Tais mecanismos de escrita evidenciam que o romance angolano não apenas narra a descolonização, mas a encarna. Conclui-se, assim, que a “encruzilhada” (Martins, 2023; Santos, 2025) constitui a categoria analítica central para apreender essa densidade histórica, fazendo da narrativa um território contínuo de reinvenção e resistência.

Palavras-chave: Romance Angolano. Contranarrativa. Encruzilhada. Historiografia Literária.

Abstract: This article problematizes the traditional historiographical perspective that establishes literary nationalism as the exclusive criterion for understanding the historicity of the Angolan novel. By framing the literary production from 1880 to 1940 as “proto-nationalist” (a nativist consciousness read as a preparatory phase for a political project of independence), the transfer of this sociological yardstick to literature empties the aesthetic agency of the works, judging them by what they “were not yet”. Countering teleological readings and drawing on the “economy of sorcery” (Mbembe, 2001) and “spiraling time” (Martins, 2023), the text outlines another interpretive path: the existence of a “tradition of counter-narrative” between 1888 and 1974. The investigation of aesthetic-political strategies in works by Pedro Félix Machado, Alfredo Troni, António de Assis Júnior, Fernando Castro Soromenho, Óscar Ribas, and Luandino Vieira reveals authors who acted, at the crossroads of the text, as architects of an epistemic sabotage. Such writing mechanisms demonstrate that the Angolan novel does not merely narrate decolonization, but embodies it. Thus, it is concluded that the “crossroads” (Martins, 2023; Santos, 2025) constitutes the central analytical category for apprehending this historical density, making the narrative a continuous territory of reinvention and resistance.

Keywords: Angolan Novel. Counter-Narrative. Crossroads. Literary Historiography.

1. Doutor em Letras (Estudos Literários) pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED-SE). Membro do Grupo de Estudos de Literatura e Cultura (GELIC/UFS/CNPq). E-mail: jr.triangular@gmail.com. ORCID

Submissão: 17 mar. 2025 ↔ Aceite: 24 abr. 2025

Introdução

As historiografias das literaturas africanas em língua portuguesa, ao privilegiarem as narrativas nacionalistas, negligenciam a complexidade de produções anteriores, instaurando um paradoxo: o silenciamento de vozes dissidentes em nome da construção da nação. Achille Mbembe, ao problematizar as formas africanas de auto-inscrição, alerta para o risco da “economia da feitiçaria”, um sistema interpretativo no qual o discurso anticolonial simplifica a história africana ao reduzi-la ao binômio opressor-oprimido, convertendo-a em um “processo sacrificial contínuo” (Mbembe, 2001, p. 182). Essa perspectiva, embora não invalide o nacionalismo, expõe as fissuras nos modelos interpretativos da época. E é, sobretudo, porque o núcleo dessas literaturas se forja nesse espaço de tensão, entre a autonomia estética e a reprodução de esquemas binários, que se exige uma análise capaz de deslocar o foco epistemológico: a agência histórica se revela justamente nos interstícios de sistemas aparentemente fechados.

Essa recusa aos reducionismos binários ganha contornos estéticos no “tempo espiralar”, conceito formulado por Leda Maria Martins. Tal noção desloca dicotomias como oralidade e escrita, entrelaçando-as em fluxos interdependentes marcados pela “reversibilidade, dilatação e descontinuidade” (Martins, 2023, p. 23). Desse modo, performatividade ritual e escrita literária passam a se complementar no arquivamento cultural. No lugar de categorias fixas, como centro e margem, instaura-se uma troca tensa que viabiliza a reinterpretação de signos entre sistemas culturais distintos. Textos literários e sócio-históricos unem-se, então, em um movimento no qual as lacunas da história se convertem em possibilidades criativas por meio da reelaboração dos vestígios da memória.

O documento estático cede lugar a uma dinâmica viva, refeita sempre que a memória é acionada no presente. Trata-se de uma reinvenção que abarca o corpo e a performance, incluindo o repertório oral, o rito e o gesto, como instâncias fundamentais de arquivamento, guardando não apenas o passado, mas as potências de futuro que ele carrega. Nesse sentido, as descontinuidades narrativas e as lacunas do registro colonial perdem o estigma de falha para serem compreendidas como estratégias políticas de ressignificação; aqui, o silêncio faz-se presença e parte integrante do relato. Alcança-se, assim, um equilíbrio entre o vestígio histórico e a liberdade estética que transforma o arquivo em espaço de invenção, o terreno exato onde as literaturas africanas de língua portuguesa forjam suas narrativas contra-hegemônicas.

Para aprofundar essa análise, o conceito de encruzilhada, proposto por Leda Maria Martins e calcado em suas “imagens duais” (2023), apresenta-se como um instrumental metodológico inegociável. Compreendidas como zonas de convergência onde matrizes culturais e temporalidades distintas dialogam sem anular suas diferenças, essas imagens duais conferem à encruzilhada dupla capacidade de

articulação: ela articula o trânsito simultâneo entre os registros coloniais e pós-coloniais e, ao mesmo tempo, viabiliza a ressignificação do cânone europeu por meio dos próprios recursos textuais. É precisamente essa atuação cirúrgica nas fissuras da narrativa que José Luandino Vieira exemplifica no ensaio “A Literatura Angolana: estoriando a partir do que não se vê”.

Ao definir a literatura de seu país como “um grãozinho da História” (Vieira, 2007, p. 31), o autor aponta para uma escrita avessa à totalidade factual; uma narrativa que se agiganta no detalhe, no rastro e naquilo que escapa à visão oficial. Sob a perspectiva da encruzilhada, tal gesto reativa a imagem do prisma: o grão, embora reflita o todo em escala microscópica, preserva sua autonomia crítica ao funcionar como um ponto de convergência entre temporalidades e saberes. Transformado em catalisador de processos interculturais, esse ponto de articulação reconfigura modelos de troca e tensões políticas. Vinculada ao tempo espiralar (Martins, 2023), a encruzilhada consolida-se, portanto, como o operador estético que desloca o nacionalismo literário para uma geografia de rupturas e recriações. É exatamente essa geografia que forja uma contranarrativa, capaz de fissurar o sistema colonial muito antes da independência oficial.

Na contramão das leituras tradicionais, este artigo² posiciona o romance angolano do período 1888-1974 como um *locus* privilegiado de contranarrativa. Essa perspectiva atesta a existência de uma tradição de resistência desde os primórdios desta forma literária em Angola. Balizado entre o Congresso de Berlim (1884-1885) e a queda do Estado Novo português (1974), o recorte temporal demarca um período de denso entrecruzamento de estratégias estético-políticas que viabilizou o florescimento dessa prática. É sob essa ótica que a guinada “protonacionalista”, definida sociologicamente por Mário Pinto de Andrade em *Origens do nacionalismo africano*, sofre aqui uma problematização frontal: mais do que um estágio preparatório ou um bloco monolítico, tal período revela-se um autêntico campo de múltiplas encruzilhadas.

A rejeição dessa régua historiográfica, que frequentemente esvazia a agência estética do romance em favor de uma teleologia nacionalista, alicerça a tese de que os símbolos anticoloniais já se entrelaçavam, de forma plena e soberana, com as tensões próprias do desenvolvimento do gênero. A força da contranarrativa materializa-se em projetos que habitam a encruzilhada, utilizando o próprio código do colonizador para dismantelar o sistema por dentro. *Cenas d’África* (1888), de Pedro Félix Machado, instaura uma sabotagem paródica ao sobrepor a estrutura sentimental europeia a uma ironia estrutural que desmascara a “economia da feiti-

2. Este artigo é um recorte da tese de doutorado intitulada *Entre trincheiras narrativas: as encruzilhadas de Pepetela*, defendida em 2025 no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS). A pesquisa articula o conceito de “encruzilhada” como método crítico-analítico para investigar as contranarrativas e a “africanização do romance” no projeto literário de Pepetela. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/22785>.

çaria” e o racismo epistêmico do tráfico. Em *Nga Mutúri* (1882), de Alfredo Troni, o folhetim burguês é corroído desde o seu âmago, revelando na personagem Nga Ndreza o sintoma da dupla violência, assimilacionista e epistêmica. *O Segredo da Morta* (1935), de António de Assis Júnior, opera um contradiscurso etnográfico, no qual a oralidade e o hibridismo desestabilizam o arquivo colonial em prol de uma arqueologia cultural. *Terra Morta* (1949), de Fernando Castro Soromenho, introduz a necroeconomia ao ler a mestiçagem não como ponte, mas como denúncia material da falência estrutural do sistema. Por sua vez, *Uanga* (1951), de Óscar Ribas, constitui um arquivo insurgente ao reverter a etnografia em arma de preservação e sabotagem do cânone. Esse percurso culmina em *A Vida Verdadeira de Domingos Xavier* (escrito em 1961, publicado em 1974), de José Luandino Vieira, cujo ápice reside na criouliização linguística que transforma o musseque num *locus* epistemológico e rompe, de forma definitiva, as hierarquias coloniais.

Para a sustentação deste argumento, o estudo estrutura-se em duas frentes investigativas complementares. A primeira dedica-se a examinar os pontos de convergência e fricção nas dicotomias dos períodos colonial e pós-colonial, desarticulando a linearidade das historiografias tradicionais. A segunda mapeia o modo como essas tensões ganham corpo textual por meio de recursos estéticos que subvertem a cronologia oficial. Mediante tal percurso analítico, comprova-se a coexistência de múltiplas vozes e temporalidades nas obras. Com este gesto crítico, consolida-se a perspectiva de que o romance angolano (1888-1974) não operou como um mero prelúdio sociológico, mas impôs-se, desde a sua circulação, como um campo estético-político de contranarrativas.

Encruzilhadas da crítica

Mais do que um instrumento de interpretação textual, a crítica dedicada às literaturas africanas de língua portuguesa atua como um revelador das complexas dinâmicas históricas e políticas que forjam estas obras. Longe de ser um território neutro, o próprio exercício analítico constitui um espaço de encruzilhadas. Os trabalhos historiográficos, imersos nas tensões axiais entre nação e Estado, tradição e modernidade, operam como autênticos campos de tensão produtiva. Tal configuração deriva de um paradoxo histórico fundante: o mesmo aparato colonial que impôs silenciamentos, por via de políticas assimilacionistas e de uma severa hierarquização linguística, forneceu o arsenal estético e teórico para a sua própria contestação epistêmica. A natureza dialética deste processo materializa-se na forma como a crítica lê a recontextualização do cânone europeu em confronto com os sistemas locais de oralidade. Sob esta lente, a emancipação literária deixa de ser uma abstração conceptual para se afirmar como um campo denso de colisão

e negociação entre epistemes; uma dinâmica de resistência que exige e desenha estratégias de descolonização muito específicas em cada território.

A análise comparativa dos principais focos de produção literária nos diferentes territórios africanos de língua portuguesa ilustra como as dicotomias axiais, a exemplo das tensões entre nação e Estado ou tradição e modernidade, materializam-se em autênticas estratégias de descolonização epistêmica. Por exemplo, o projeto da revista *Claridade* (1936) operou em Cabo Verde como uma encruzilhada fundante, na qual a valorização da tradição crioula dialogou com uma modernidade de aspiração universalista. A “poética do intervalo” de Jorge Barbosa ilustra essa tática ao ressignificar formas canônicas portuguesas por meio de pausas rítmicas locais. Em um movimento de radicalização dessa agência, a geração da revista *Mensagem* (1951), em Angola, articulou o embate entre a nação emergente e o Estado colonial mediante a forja de uma “linguagem-arma”. Na poesia de Agostinho Neto, essa frente de combate hiperpolitiza o léxico português até o seu limite e esgotamento semântico. Por sua vez, o influente jornal moçambicano *O Brado Africano* (1918-1974) transcendeu a função meramente informativa para consolidar-se como o vetor de uma epistemologia da hibridação. O periódico buscou reconciliar tradições orais com formas modernas de escrita, desestabilizando ativamente as hierarquias textuais coloniais. Longe de formarem um catálogo isolado, essa multiplicidade de frentes e temporalidades impõe à crítica o desafio de ler a literatura não como reflexo histórico, mas como o próprio motor da descolonização.

As aparentes dessincronias históricas entre os projetos literários analisados não configuram uma desconexão continental. Pelo contrário, elas representam ritmos simultâneos e complementares de resistência epistêmica. Como observa Leda Martins (2023, p. 50), cada contexto codifica modos singulares de “fricção cultural” capazes de desafiar qualquer cronologia linear. A reformulação estética cabo-verdiana, a radicalização linguística angolana e o hibridismo moçambicano tecem, assim, uma rede que tensiona o legado colonial em múltiplas frentes. É exatamente a partir dessa multiplicidade que a Casa dos Estudantes do Império (CEI) emerge não apenas como um conceito metodológico, mas como a própria encruzilhada física dessa geração.

Sediada na metrópole entre 1943 e 1965, a instituição abrigou a formulação da rubrica das literaturas africanas de língua portuguesa. Longe de ser um mero rótulo, essa categorização funcionou como um dispositivo político-epistemológico essencial para transformar paradoxos coloniais em alavancas discursivas. A instituição agrupou territórios com regimes e trajetórias tão díspares quanto Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, convertendo-se em um autêntico microcosmo intelectual. Nesse terreno, a pressão assimilacionista imposta e a insurgência anticolonial coexistiram e colidiram em debates densos, materializ-

zando o que se pode chamar de camadas espiralares de crítica. Figuras fundamentais como Agostinho Neto, Amílcar Cabral, Eduardo Mondlane, Francisco José Tenreiro e António Jacinto transitaram por esse espaço. Em seus percursos estético-políticos, a diversidade de estratégias não desaguou em uma contradição paralisante, mas na consolidação de um poderoso acúmulo estratégico de diferenças.

No interior desse complexo cenário, a sistematização do pensamento africano contemporâneo atinge a sua expressão mais radical na noção de “razão africana”³, conforme postula Muryatan Barbosa. Muito além de um modelo puramente cognitivo, trata-se de um ato político categórico de afirmação do direito à autodeterminação ontológica. Essa razão articula inovações políticas e culturais a heranças ancestrais por meio de quatro eixos inseparáveis: a crítica implacável ao epistemicídio colonial, a integração não hierárquica de saberes, a agência contranarrativa e a recusa da univocidade epistemológica (Barbosa, 2020, p. 9). Se em um primeiro momento a análise recaiu sobre a dimensão formal dos periódicos pioneiros, sob a lente da razão africana esses mesmos projetos revelam o seu estrato existencial mais profundo. A revista cabo-verdiana *Claridade* (1936), nas figuras de Jorge Barbosa e Baltasar Lopes, mobiliza o universalismo lírico não como mero arranjo estético, mas como uma recusa ontológica direta à racialização colonial. O movimento angolano *Mensagem* (1951), liderado por Agostinho Neto e Viriato da Cruz, ultrapassa a disputa discursiva para reivindicar a soberania histórica e corporal do ser africano. Por sua vez, o jornal moçambicano *O Brado Africano* (1918-1974) inscreve a sobrevivência e a denúncia do sujeito colonizado sob o verniz da alegoria literária. A atuação conjunta dessa tríade evidencia o tempo espiralar das encruzilhadas (Martins, 2023, p. 26). Nesse domínio epistemológico, as aparentes contradições entre universalismo e radicalidade, oralidade e escrita ou denúncia e alegoria deixam de ser excludentes para coexistirem como estratos inseparáveis da mesma reinvenção ontológica.

Longe de figurarem como meros objetos analíticos, as literaturas africanas de língua portuguesa assumem uma posição central nas disputas do sistema epistemológico africano. Nesse território em formação, as metodologias não apenas dialogam, mas entram em franca tensão produtiva. A lente historicista de Manuel Ferreira, atenta aos contextos de descolonização, fricciona com o sociomarxismo de Alfredo Margarido, ancorado nas contradições de classe pós-independência, e com o afrocentrismo de Inocência Mata, que reivindica a reconstrução da África como matriz epistêmica. Denominada por Pires Laranjeira (1995, p. 570) como “oscilação conceitual”, essa pluralidade metodológica comprova o caráter insurgente das obras e sua capacidade de desestabilizar o cânone eurocêntrico. A exigência por lentes críticas variadas prossegue com a sociocrítica do próprio Laranjeira

3. O conceito de “razão africana” é um campo em desenvolvimento, com diferentes interpretações e abordagens. Barbosa (2020) oferece uma perspectiva específica, mas outros autores podem apresentar nuances e complementações.

no enlaçamento entre texto e contexto social, ganha espessura na abordagem etnocultural de José Carlos Venâncio por meio das tradições orais e atinge as hierarquias de poder com a perspectiva pós-colonial de Maria-Benedita Basto. A somatória ininterrupta desses olhares atesta a força inesgotável do campo.

É neste exato ponto que o rigor analítico encontra a sabedoria ancestral. À semelhança das cosmogonias bantu, nas quais passado, presente e futuro coexistem e pulsam em estratos, as aparentes contradições metodológicas da crítica africana passam longe de representar uma fragilidade. Ao contrário, elas erguem uma complexa encruzilhada de temporalidades teóricas. Sob essa ótica, as diversas abordagens atuam como vetores complementares em um campo interpretativo polifônico. Elas sobrepõem-se como camadas palimpsésticas capazes de revelar as múltiplas faces da contranarrativa literária. Esse gesto crítico das confluências materializa-se, de modo exemplar, no diálogo entre o crioulisto de Francisco Soares, com seu foco focado na mestiçagem linguística, e o comparatismo de Lola Geraldes Xavier, voltado à articulação dos trânsitos transatlânticos. A lição extraída desse encontro tece a premissa do campo: a fusão visceral de línguas, gêneros e temporalidades cravada nas obras impõe à crítica o dever de operar de forma igualmente múltipla, híbrida e interconectada.

Na esteira dessa polifonia crítica, a própria controvérsia em torno da abrangência terminológica perde o status de impasse metodológico para ser lida como o reflexo produtivo do paradoxo fundante do campo. O debate entre o enfoque geopolítico de Alfredo Margarido (1980), defensor da nomenclatura “Literaturas das nações africanas de língua portuguesa”, e o rigor geográfico de Salvato Trigo (1981), partidário de “Literaturas africanas de expressão portuguesa”, materializa com precisão essa disputa epistêmica. Para se consolidar como categoria analítica, o *corpus* ancora a sua viabilidade justamente na assunção de uma autêntica “práxis da encruzilhada”. Tal práxis impõe a tarefa monumental de unificar o bloco literário para confrontar o apagamento colonial e, em um movimento simultâneo, diferenciar as vozes territoriais para sabotar qualquer tentativa de homogeneização pós-colonial. Essa perspectiva analítica apreende a fluidez de literaturas que, avessas a categorizações estanques, instauram-se como zonas de permanente negociação entre a política e a estética, a língua e o cânone, a identidade e a memória.

A tensão estrutural entre o engajamento político e a autonomia estética expõe as fraturas metodológicas fundamentais no estudo dessas literaturas. De um lado da trincheira crítica, Alfredo Margarido (1980, p. 71) amarra a produção literária à urgência da descolonização, priorizando o seu vetor sociopolítico. Na margem oposta, Salvato Trigo (1981, p. 159) defende a independência da linguagem poética, erguendo a “africanidade estética” como um valor autônomo. A superação dessa aparente dicotomia emerge na síntese dialética proposta por Pires Laranjeira (1995,

p. 18-21). Ao identificar o denso entrelaçamento entre a denúncia social e a experimentação linguística, o crítico postula a dissolução absoluta das fronteiras entre forma e conteúdo. É nesse exato ponto de intersecção que a hibridização literária revela a sua verdadeira face: ela não é uma simples mistura de estilos, mas o processo pelo qual a língua portuguesa, outrora o instrumento máximo da dominação, transforma-se no campo privilegiado de uma sabotagem criativa. Não à toa, o bilinguismo estrutural (Margarido, 1980, p. 75; Laranjeira, 1995, p. 19) e a incorporação metódica da oralidade (Mata, 2007, p. 21) operam como táticas simultâneas de apropriação do código colonizador para subverter o cânone desde o seu interior.

Longe de representar um impasse analítico, a dinâmica dessa reinvenção converte a fricção entre política e estética em um formidável motor de insurgência. Trata-se de uma encruzilhada na qual identidades e linguagens se reconstróem, resistindo aos reducionismos binários. A experimentação formal corporifica a própria libertação pós-colonial ao provar que a invenção estilística atua, em si, como um ato de resistência. O desdobramento do debate sobre o cânone espelha tal reconfiguração de forças. Embora reconheçam a centralidade formativa do português, teóricos como Margarido (1980, p. 75) e Laranjeira (1995, p. 19) identificam no hibridismo linguístico uma marca identitária irreduzível. Aprofundando essa premissa, Inocência Mata (2007, p. 21) articula a questão da língua à dialética entre o global e o local. A autora demonstra que a incorporação das gramáticas e léxicos africanos transcende o mero adorno estilístico; ela instaura um ato político de afirmação soberana. É precisamente por meio dessa agência que a forma literária materializa a sua vocação descolonizadora.

A partir dessa base, os critérios analíticos desdobram-se em múltiplas dimensões operacionais. O uso crítico do português atua para ressignificar o seu próprio estatuto colonial, enquanto a incorporação estratégica de línguas africanas subverte a gramática no léxico, na sintaxe e na fonética. Por sua vez, a presença marcante da oralidade, pulsante em provérbios e ritmos narrativos, alia-se ao bilinguismo textual manifestado em sobreposições e glossários. Cada um desses elementos opera, simultaneamente, como ferramenta estética e força política. Fica evidente, portanto, que a experimentação formal e o posicionamento ideológico compõem faces inseparáveis da produção cultural africana. Essa intrínseca politização da forma reverbera diretamente no embate com o cânone literário ocidental, polarizando as interpretações críticas. A disputa passa a oscilar entre a defesa de uma ruptura radical, pautada na rejeição absoluta da herança europeia, e a proposição de um intercâmbio combativo voltado à sua ressignificação. Para medir a eficácia dessa relação, a crítica exige a avaliação do grau de confronto com formas consagradas, a exemplo do romance ou do soneto, o uso da paródia intertextual e o esforço de construção de uma tradição genuinamente local.

Para compreender tal apropriação do cânone ocidental, o conceito de “mímica subversiva”, delineado por Lucía Guerra-Cunningham (2020), ergue-se como uma chave teórica. Ainda que forjado para a análise de narrativas latino-americanas, o termo elucida o modo como as produções periféricas tensionam as matrizes europeias a partir de epistemologias locais. O objetivo não é apaziguar contradições, mas expô-las até o limite criativo. Trata-se de uma tática de camuflagem e sabotagem: ao escreverem sob as regras e estruturas de gêneros consagrados, os autores africanos “habitam o sistema imitado e, ao mesmo tempo, o desmantelam” (Guerra-Cunningham, 2020, p. 170). É essa mímica que justifica por que obras de aparência europeia operavam, na verdade, a corrosão silenciosa do modelo colonizador. Essa capacidade de habitar para implodir ecoa e amarra as diversas perspectivas da crítica. A denúncia da exclusão histórica sublinhada por Alfredo Margarido encontra ressonância na visão de Pires Laranjeira, para quem o mero desafio à norma europeia já constitui um ato de insubordinação. Da mesma forma, a exigência de Salvato Trigo por parâmetros absolutos dialoga com a negociação crítica defendida por Inocência Mata e Ana Mafalda Leite. Dessa convergência teórica emerge um consenso irrevogável: o texto literário converte-se em um terreno dúplice, lido ao mesmo tempo como resistência anticolonial e sofisticação estética, revelando as exatas fissuras onde a crítica desestabiliza saberes e destrói normalizações imperiais.

No território do imaginário identitário, a crítica oscila entre a busca por essencialismos e o reconhecimento dos hibridismos estruturais. De um lado da arena teórica, Inocência Mata (2007, p. 29) propõe o imaginário cultural africano como o eixo estruturante da análise. Em um movimento complementar, Ana Mafalda Leite (2003, p. 21; 2012) sublinha a complexa negociação exigida pelo pós-colonialismo, expondo o choque frontal entre a memória ancestral e a urbanização acelerada. Esse embate incide diretamente sobre o próprio conceito de africanidade. Longe de figurar como uma essência fixa, essa categoria polissêmica molda-se ao projeto literário de cada autor, manifestando-se seja na evocação de cosmogonias e rituais, seja na construção de personagens fraturadas pelas pressões sociais. É exatamente no centro desse complexo jogo de espelhos teóricos, no qual se fundem as disputas indissociáveis entre estética e política, língua e cânone, memória e identidade, que o romance angolano reivindica o seu protagonismo. Ele emerge não apenas como mais um caso de estudo, mas como a metáfora definitiva dos confrontos entre a tradição e a modernidade.

Essa centralidade analítica justifica-se pela própria condição de seus autores. Ao constatar a ambivalência estrutural que atravessa as obras africanas, Inocência Mata (2007, p. 74) define o escritor como um autêntico ser de fronteira, aquele que habita e respira a encruzilhada liminar entre o originário, o colonial e o

pós-colonial. Tal vivência transborda para o texto literário na forma de um violento embate conceitual, no qual matrizes africanas e códigos eurocêntricos disputam o tecido da narrativa. Ao direcionar essa lente para o contexto de Angola, Rita Chaves (1999, p. 185) posiciona o romance no campo absoluto da resistência simbólica. Para a autora, o papel do gênero na construção da vida nacional alicerça-se na experimentação formal aliada à retomada crítica do passado. Ana Mafalda Leite (2012, p. 16) expande essa tese ao provar que a ausência de uma tradição romanesca europeia prévia no continente nunca atuou como limitação. Ao contrário, funcionou como o estopim de uma força criativa brutal: o gênero precisou reinventar-se por completo ao incorporar oralidades e entrelaçamentos culturais locais. Impulsionado por essa dinâmica, o romance angolano desestabiliza os binarismos fáceis, expõe as fraturas do próprio projeto nacionalista e eleva a contranarrativa ao patamar de uma irreduzível práxis de reexistência.

Na contramão de uma parcela da crítica que relega a produção anterior a 1947 à condição submissa de mera “pré-história” do nacionalismo, as encruzilhadas mapeadas até aqui impõem uma nova rota historiográfica. Desde as suas formulações romanescas inaugurais, a exemplo de *O Segredo da Morta*, obra publicada por António de Assis Júnior no ano de 1935, o embate definitivo entre a herança colonial e a reinvenção crítica já se encontrava em pleno funcionamento. O romance angolano consolida, desse modo, uma autêntica cronologia insurgente. Essa trajetória conjuga o pioneirismo literário à tardia emancipação política, forjando uma geopolítica da forma capaz de tensionar as estruturas europeias e as matrizes locais em um mesmo espaço de página. Configura-se, assim, um arquivo literário fragmentado no qual a força da criação estética confronta e sabota as lacunas impostas pela violência epistêmica colonial.

Cada uma dessas dimensões opera no fio da navalha entre o apagamento e a insurgência, materializando uma literatura que se ergue justamente por implodir as suas fundações impositivas. É neste terreno minado de disputas que o romance angolano se consagra como o *locus* absoluto da contranarrativa. Nele, a representação transita longe das simplificações dicotômicas, corroendo as fronteiras fixas entre o colonizador e o colonizado ou entre a tradição e a modernidade. Histórias silenciadas e reinvenções do passado amalgamam-se na própria arquitetura formal das narrativas, convertendo o texto na encruzilhada máxima da resistência. Para comprovar a eficácia inegável desse projeto estético-político, a etapa seguinte deste estudo adentra o núcleo romanesco de Angola. O objetivo é demonstrar como essa forma literária, desde as suas origens, não aguardou os movimentos da história oficial para agir, mas tornou-se, ela própria, o território soberano onde o passado é reescrito e o futuro é reinventado.

O romance angolano e contranarrativa

Ao assumir o centro da encruzilhada estético-política, a produção romanesca angolana consolida-se como um campo crítico multidimensional. Longe de uma adesão pacífica aos moldes europeus, os escritores desenvolvem estratégias narrativas capazes de desestabilizar as categorias coloniais por meio de táticas precisas, a exemplo da subversão paródica, da hibridização linguística e do contradiscurso etnográfico. Essa operação ganha corpo exatamente na zona de fricção onde diferentes registros temporais e epistêmicos colidem. A resistência literária abandona, assim, qualquer traço de passividade para se impor como um gesto criativo soberano. Ela tensiona as contradições da experiência angolana e converte as inovações formais em posicionamentos políticos inegociáveis. A “intenção ético-literária” funde-se à própria arquitetura das obras. Ao articularem a autonomia estética ao engajamento crítico, essas contranarrativas forjam outras epistemes literárias e escapam tanto do colonialismo cultural quanto do nacionalismo programático.

Para dimensionar o escopo dessa contranarrativa, o mapeamento teórico proposto por Felipe Paiva Soares (2014) funciona como um degrau analítico inicial. O crítico bifurca a resistência africana em duas vertentes centrais: a tradicionalista, ancorada na preservação cultural, e a marxista, orientada pela luta de classes. Ainda que tais perspectivas forneçam um caminho historiográfico válido, a grandeza do romance angolano reside na recusa taxativa de se deixar capturar por essas correntes. O seu potencial crítico transborda as matrizes fixas para desafiar, com o mesmo vigor, a barbárie do colonialismo e o engessamento dos nacionalismos de pós-independência. Ao estilhaçar essas amarras redutoras, a resistência literária eleva-se à condição de uma força puramente relacional. Nesse território de fricção, o “outro” e o “mesmo” desconstroem-se de maneira recíproca no epicentro da encruzilhada estético-política. Essa dissolução contínua de fronteiras estabelece, em última instância, o cerne dessa práxis literária.

A encruzilhada histórica, cultural e literária angolana impõe, portanto, um duplo e arriscado movimento: dialogar intimamente com as estruturas de poder para, de forma paradoxal, corroê-las por dentro. Essa dinâmica prova que a resistência transcende a mera oposição espelhada. Se a lógica tradicional exige que o ato de resistir se choque contra um alvo fixo e impermeável, a contranarrativa literária subverte essa transitividade. Ela transforma a própria linha de embate em uma zona franca de negociação, recusando qualquer oposição estanque. Nesse processo, a resistência abandona a previsível reação binária entre o colonizador e o colonizado para se afirmar como um ato criativo de “reexistência”, uma categoria teórica que redimensiona os conflitos históricos ao costurá-los em redes mais densas e complexas de sentido.

A contranarrativa, assim constituída, não se limita a contestar a pretensa universalidade dos paradigmas eurocêntricos. Ela avança para recontextualizar esses modelos a partir de epistemologias locais e produz saberes que tensionam a colonialidade literária sem reproduzir dualismos fáceis. A sua potência crítica reside justamente na capacidade de articular vozes dissidentes em um campo literário plural. Nesse terreno, o confronto não anula o diálogo, mas o reinventa como uma autêntica ferramenta de emancipação. Sob essa ótica, a produção literária angolana abandona a condição submissa de mera “resposta” a um centro hegemônico. A literatura consolida-se como um núcleo gerador de perguntas e redesenha as próprias fronteiras do político e do estético. Com esse gesto contundente, ela subverte as antigas linhas divisórias para instaurar definitivas zonas de trânsito e negociação.

O redesenho dessas fronteiras comprova que a convergência entre as epistemologias silenciadas e a forma do romance passa longe de constituir um mero acidente histórico. O dinamismo estrutural desse gênero, pautado de forma indelével pela incompletude e pela reinvenção permanente, responde com precisão cirúrgica ao projeto colonial alicerçado no racionalismo ocidental. Enquanto a Europa impunha os dogmas do individualismo, da linearidade temporal e da objetividade universalizante, a literatura angolana reescrevia esses alicerces a partir das suas próprias matrizes africanas. Na tessitura da página, o senso coletivo passa a esmagar o isolamento do indivíduo, o tempo circular implode a rígida cronologia europeia e a subjetividade engajada enterra a falsa neutralidade. O trânsito entre essas diferentes epistemes torna-se, assim, um ato fundamentalmente transformador. A contranarrativa reivindica o direito inalienável de significar além das dicotomias e estrutura uma “imaginação radical” capaz de estilhaçar as amarras impostas pela pós-independência. O seu fôlego máximo reside na capacidade magistral de entrelaçar, em uma única rede narrativa, a denúncia política da herança colonial, a inovação estética dos múltiplos registros e o compromisso visceral com a voz das comunidades.

O percurso dessa sabotagem formal encontra um de seus marcos inaugurais na obra *Cenas d'África: Romance Íntimo* (1891/2004). Nesse romance, Pedro Félix Machado transcende a retórica de oposição e elabora uma contranarrativa fincada em uma sofisticada operação crítica. Publicado logo após as partilhas da Conferência de Berlim, o texto mobiliza a paródia do folhetim sentimental europeu para desmascarar o racismo epistêmico enraizado no império, antecipando com clareza o que Achille Mbembe (2001, p. 183) viria a definir como a perversa “economia da feitiçaria”. A contribuição de Machado repousa na desestabilização frontal do projeto colonial português por meio de uma ironia estrutural implacável. Ao descrever o “embarque de oitocentas cabeças de alcatrão” (Machado, 1891/2004, p. 175-176), o autor não apenas destrói a linguagem eufemística do tráfico negreiro, mas denuncia o modo como a própria literatura de sua época participava da naturalização dessa barbárie.

O diferencial estético da obra reside na maneira de converter a ambivalência em arma crítica. A personagem Engrácia, que também atende por N'Guna Galáxe, exemplifica essa tática. O peso do seu nome em quimbundo contrasta com uma representação cultural deliberadamente difusa (Machado, 1891/2004, p. 100). Longe de representar uma falha de caracterização, essa escolha espelha a dilacerante tensão identitária da elite crioula de Luanda. Ao costurar o realismo social ao melodrama romântico, a hibridização do romance encarna a “temporalidade espiralada” conceituada por Leda Martins (2023, p. 23). A narrativa conecta os eventos de meados do século XIX ao período pós-abolição de forma não linear. Com esse recurso estilístico, Machado expõe a história colonial não como a marcha de um progresso iluminista, mas como um ciclo asfixiante de opressões que apenas mudam de roupagem para ressurgirem intactas.

Diante de tamanha complexidade, *Cenas d'África* recusa a condição de “proto-literatura”. A obra estabelece uma contra-temporalidade, dialogando de imediato com o seu presente histórico e acenando para o longo e conflituoso caminho até o futuro da nação. A aparente imitação dos modelos europeus atua, na verdade, como um arquivo insurgente de espelhamento crítico. Mediante tal manobra, o autor antecipa os vetores de resistência que ganhariam corpo na prosa de autores posteriores. O que para os olhos desatentos da metrópole poderia soar como ingenuidade literária esconde uma tática de desestabilização. Cada engrenagem da narrativa de Machado contribui para reconfigurar o próprio conceito de tradição literária angolana. Mais que um rascunho de um nacionalismo incipiente, o romance ergue-se como a pedra fundamental da encruzilhada, o exato ponto de convergência onde a resistência política e a inovação estética nascem inseparáveis.

Em um movimento paralelo de insurgência, a produção de Alfredo Troni consolida a contranarrativa valendo-se de uma implacável corrosão sarcástica. Nas páginas de *Nga Mutúri: cenas de Loanda* (1882/1973), o autor radicado em Angola subverte a própria materialidade do suporte literário. O folhetim metropolitano, outrora o veículo máximo do entretenimento burguês europeu, é transformado em um estilete apontado para as bases simbólicas do colonialismo. A fúria crítica de Troni não se escora em panfletos explícitos, mas na dissecação meticulosa das contradições sistêmicas do império. A genialidade dessa manobra transparece com nitidez na emblemática cena da cobrança de impostos, registrada por Troni (1882/1973, p. 22) como o momento em que a burocracia opressora é violentamente desnudada por meio de diálogos cifrados entre os funcionários de Portugal e as lideranças locais.

A protagonista Nga Ndreza ergue-se como a síntese amarga dessa estratégia de denúncia. A sua assimilação cultural, exteriorizada na recusa feroz do passado escravizado e na adoção submissa da língua portuguesa, nunca é pintada como um ato de resistência heroica. Ao contrário, atua como o sintoma mais brutal da violên-

cia epistêmica colonial. A sentença lapidar de Troni prova o seu intento analítico: “Ela, à força de afirmar que não foi escrava, esqueceu-se de ter sido escrava” (Troni, 1882/1973, p. 31). Essa constatação incontornável desvela, sem concessões, o custo psicológico devastador da pretensa libertação civilizatória. O romance mergulha na internalização doentia da inferioridade africana e examina esse apagamento no desenrolar das tensões cotidianas da personagem.

Para equilibrar essa balança de perdas, as sembas e danças rituais das cerimônias fúnebres irrompem na estrutura da obra como o grande contraponto de sanidade. Troni resgata essas práticas não pelo viés do exotismo folclórico, mas como autênticos dispositivos de resistência coletiva. Enquanto a protagonista é consumida pelos valores da metrópole, as manifestações periféricas blindam as tradições africanas e instauram uma resposta silenciosa e firme à dominação imposta (Troni, 1882/1973, p. 47). A cisão impiedosa entre a “negra da aldeia”, enraizada na sua ancestralidade, e a “negra da cidade”, rendida à europeização e à troca dos adornos nativos por “panos bonitos” (Troni, 1882/1973, p. 34), forja um mapeamento social de alta complexidade. Longe de constituir um anacronismo conceitual, a narrativa de Troni expõe na prática a teia estrutural que hoje chamamos de interseccionalidade. A obra comprova como as hierarquias de classe, de raça e de gênero já se enovelavam na máquina colonial, sendo reproduzidas e perpetuadas pelas próprias vítimas do sistema.

O intervalo entre as décadas de 1910 e 1940, definido por Pires Laranjeira (1995, p. 15) como um período de “quase não literatura”, impôs um silenciamento colonial que, de forma paradoxal, fertilizou o solo para as insurgências discursivas. É exatamente desse aparente vácuo que emerge *O Segredo da Morta* (1935), de António de Assis Júnior. A obra vai além dos limites do gênero para se consolidar não apenas como um marco inaugural, conforme pontua Rita Chaves (1999, p. 63), mas como uma sofisticada operação contranarrativa. Assis Júnior forja um contradiscurso etnográfico na fissura exata entre o sufoco do presente colonial e a força da memória ancestral, cravando a oralidade como a viga mestra da estrutura romanesca. O autor transforma a etnografia engajada e o hibridismo linguístico em instrumentos de pura arqueologia cultural. Sob a sua pena, as transformações em Luanda e nos seus arredores deixam de ser um mero pano de fundo para se tornarem o campo de batalha epistêmico, um espaço autônomo onde a interseção entre a oralidade e a escrita desestabiliza frontalmente os arquivos coloniais.

A precisão tática desse romance reconfigura o cânone e desloca por completo a autoridade epistêmica do colonizador. Essa manobra ancora-se de forma profunda na materialidade das experiências culturais angolanas. Ao forçar o império a escutar os discursos silenciados do país, a obra instaura o que Robson Dutra (2007, p. 49) identifica como a irrupção das vozes possíveis sobre a nação. Esse

contradiscurso ganha ainda mais densidade na fusão entre a religiosidade autóctone e o catolicismo forçado. Como assinala Maria Cristina Batalha (2022, p. 135-136), o hibridismo da fala das personagens subverte a lógica higienista do registro etnográfico europeu. O autor não apenas utiliza os moldes literários vigentes; ele reinventa as regras do jogo e consagra o romance como uma ferramenta definitiva de insurgência cultural.

Ao operar muito além dos binarismos coloniais, Assis Júnior estabelece um pacto estético e político sem precedentes com o seu leitor. Esse compromisso é formulado logo no paratexto. Na sua “Advertência” (Assis Jr., 1934/2004, p. 21-22), o escritor assume a missão de promover a “vulgarização da vida do indígena” com o objetivo exclusivo de evidenciar o que existe de “mais puro e são” na sua raiz cultural. Esse manifesto paratextual revolucionário escapa das armadilhas da submissão ao forjar um diálogo intercultural contundente nas fissuras do sistema opressor. O romance escancara as vísceras do projeto assimilacionista e inverte a retórica da “missão civilizatória”, denunciando como a pretensa civilização metropolitana se alicerçava unicamente sobre “sugestão e medo” (Assis Jr., 1934/2004, p. 22).

A obra problematiza a assimilação não pela rendição, mas por uma negociação cultural ativa e insurgente. A convocação aberta a “todos aqueles, pretos e brancos” dispostos a decifrar “as coisas da terra” (Assis Jr., 1934/2004, p. 22) estilhaça qualquer traço de elitismo literário. Essa diretriz materializa-se na micro-resistência linguística presente nos diálogos da narrativa, a exemplo da interação entre D. Clara e Maceca (Assis Jr., 1934/2004, p. 75). Nessas passagens, o uso tático e coloquial do quimbundo desarticula as hierarquias da metrópole. Longe de cair em idealizações saudosistas de um passado intocado, Assis Júnior consagra a cultura angolana como uma entidade dinâmica, capaz de resistir pela via da adaptação crítica. O hibridismo abandona a condição de ornamento para se afirmar como a arma letal que articula o diálogo intercultural e sabota as engrenagens do sistema colonial.

A radicalização material dessa denúncia literária atinge um ápice estético nas mãos de Fernando Monteiro de Castro Soromenho. A publicação de *Terra Morta* (1949), pilar inaugural de uma trilogia completada por *Viragem* (1957) e *A Chaga* (1970), instaura a necrose como categoria absoluta de análise. Laura Padilha (1995, p. 91) atesta que o conjunto revela a “chaga do colonialismo”, convertendo a geografia angolana em um latifúndio de morte à espera da inevitável reviravolta histórica. A trilogia articula vetores materiais, epistêmicos e simbólicos em um atrito violento com a engrenagem discursiva do império. Em *Terra Morta*, a denúncia da espoliação extrativista de diamantes e borracha rasga o véu da metáfora para expor uma necroeconomia brutal, focada no esgotamento sistêmico da terra e dos corpos. A figura de João Calado reflete o abandono máximo. A sua exclusão

jurídica é cravada na lei do colonizador com a sentença implacável de que o sujeito não possui pai nem mãe (Soromenho, 1949/1961, p. 195), expondo a farsa abjeta do projeto assimilacionista. Essa alegoria materialista ganha contornos em *Viragem*. A obra radicaliza a crítica ao associar o colapso econômico a um “tempo morto” (Soromenho, 1957/1978, p. 44), um intervalo que escancara a estagnação de um sistema incapaz de transcender a própria violência estrutural. Nesse terreno baldio, a linguagem escatológica atua como um bisturi para dissecar o realismo europeu, culminando em *A Chaga*, obra em que o próprio colonizador assume a forma de espelho da necrose colonial.

A inovação estrutural de Soromenho caminha de mãos dadas com a sua tensão política. Ao deslocar a linguagem e desafiar as convenções realistas por meio de uma temporalidade fraturada, o autor destrói qualquer possibilidade de leitura apaziguadora. A total ausência de paratextos explicativos atira o leitor, sem qualquer salvaguarda, nas engrenagens trituradoras da exploração nas Lundas. É exatamente nesse cenário de esgotamento e exclusão jurídica que a mestiçagem assume o seu papel definitivo na narrativa. Longe das leituras que a encaram como uma ponte cultural, a mestiçagem irrompe na figura de João Calado como a prova material da fratura colonial. O sujeito marginalizado, aprisionado nas falhas do sistema, transforma-se no espelho estilhaçado que atesta a impossibilidade de coexistência sob o signo da opressão. Com esse artefato crítico, Soromenho desestabiliza e implode a dicotomia entre o colonizador e o colonizado.

O rigor dessa postura afasta a obra de Soromenho do mero registro literário e a eleva à condição de manifesto historiográfico. A sua capacidade de atestar a realidade e reverberar a agonia colonial subordina os críticos e valida o título de “primeiro grande artífice da angolanidade”, forjado por Alfredo Margarido (1980, p. 367). Essa mesma identidade angolana, alicerçada no testemunho da exclusão examinado por Rita Chaves (1999, p. 43), transborda do leste de Angola para decretar a inviabilidade estrutural da dominação. A literatura de Castro Soromenho consolida-se, portanto, como uma contranarrativa. Ao expor a materialidade da opressão e as contradições do sistema até o seu limite físico e moral, a obra não apenas ocupa um lugar crucial na encruzilhada literária angolana; ela a incendeia.

Na tessitura da contranarrativa angolana, Óscar Ribas promove um deslocamento ao converter o gesto etnográfico em uma arma anticolonial. A sua obra articula registros documentais e ficcionais com o fito exclusivo de desestabilizar as hierarquias epistêmicas da metrópole. Nas páginas de *Uanga* (1951), o projeto declarado de documentar a “sociedade negra não letrada” (Ribas, 1951/2009, p. 15) transcende o registro antropológico. Embora a expressão soe anacrônica, ela escancara a intencionalidade contra-arquivística do autor. A descrição minuciosa de rituais como o kimbanda e a incorporação tática de provérbios, elevados à catego-

ria de “tesouro da sabedoria das nações” (Ribas, 1951/2009, p. 15), instauram uma operação de impacto duplo. O texto atua simultaneamente como instrumento de preservação cultural e como sabotagem do cânone literário colonial, implodindo a visão europeia que confina a oralidade ao gueto do primitivismo.

A hibridização formal entre o romance e o documentário revela-se, portanto, uma estratégia política. Ao costurar a fabulação literária à descrição etnográfica, Ribas expõe as fissuras do projeto assimilacionista, tal como observa Vera Lúcia da Silva Sales Ferreira (2006, p. 27). O colonizador vê-se subitamente confrontado com um sistema cultural autóctone, complexo e impenetrável à categorização eurocêntrica. A ambivalência perceptível no autor, que oscila entre a admiração pelo código da metrópole e o distanciamento crítico, passa longe de configurar uma fraqueza. Trata-se do sintoma epistemológico de um intelectual forçado a navegar a violência colonial a partir de dentro. Em resposta, Ribas apodera-se das ferramentas do opressor e converte a própria escrita literária em um dispositivo voltado a minar as bases do império.

O triunfo ribasiano alicerça-se na inversão absoluta da lógica do arquivo. Se o colonialismo instrumentalizava a etnografia para classificar e dominar, Ribas sequestra essa ciência para convertê-la em uma prática de desocultamento. Cada provérbio encrustado na narrativa e cada descrição ritualística funcionam como microcontranarrativas capazes de desautorizar o discurso oficial. Longe de ser um resgate folclórico inofensivo, essa recuperação metódica da oralidade carregava um potencial explosivo que funcionou como o estopim inevitável para o célebre movimento cultural “Vamos Descobrir Angola!”, em 1948. A obra prova que reescrever a nação a partir das suas próprias matrizes exige a recusa frontal da africanidade como um resíduo colonial para impô-la, em definitivo, como um sujeito epistêmico.

O ponto máximo dessa encruzilhada estética, forjada na colisão contínua entre a escrita e a oralidade ou entre a assimilação e a resistência, cristaliza-se na própria estrutura de *Uanga*. A ausência deliberada de paratextos mediadores joga o leitor em um confronto direto com um universo cultural plenamente autônomo e liberto das muletas explicativas eurocentradas. Essa postura formal irreduzível funde-se a uma linguagem que oscila magistralmente entre a crueza descritiva e a voltagem lírica. Como sugere Carlos Ervedosa (1979, p. 107) ao evocar o “vermelho revolucionário” das acácias angolanas, o estilo de Ribas consolida um protocolo de leitura insubordinado. A obra de Óscar Ribas não se limita a desafiar o realismo europeu e as expectativas coloniais sobre o “texto africano”; ela instaura um domínio estético onde o olhar e a aprovação do colonizador tornam-se, por fim, irrelevantes.

A matriz de embates exposta até aqui conflui para a consagração estética do romance angolano na obra de José Luandino Vieira. A sua literatura instaura um duplo movimento: a denúncia implacável da tirania associada à invenção

lírica da pátria. Escrita sob a vigília da PIDE, a prosa de Vieira prova a tese de Manuel Ferreira (1985, p. 23) de que o regime não perseguia apenas autores, mas a própria ideia de uma literatura africana. Em resposta a essa violência, o autor converte a brutalidade dos seus oito anos de cárcere no Tarrafal em um extraordinário laboratório formal. Nas páginas de *A Vida Verdadeira de Domingos Xavier* (1961/1979), a criouliização abandona a condição de mero adorno linguístico. A intrusão do quimbundo e da fala autêntica de Luanda cria uma sintaxe de trincheira. A hibridização materializa um espaço imune às armadilhas da identidade binária, arrastando o idioma português para territórios simbólicos que o opressor jamais conseguiria policiar.

A análise do luto comprova a precisão desse engenho narrativo e a força da criouliização cultural. O corpo do motorista Domingos Xavier, torturado e morto pela polícia metropolitana, renasce não no desespero da derrota, mas no fervor do *ngoma* do Bairro Operário. O pranto transmuta-se em força de modo imediato: “Não vamos chorar mais a sua morte porque Domingos António Xavier, você começa hoje a sua vida de verdade no coração do povo angolano... [...]” (Vieira, 1961/1979, p. 94). Como elucida Laura Padilha (1995, p. 146), a alegoria literária costura o esfacelamento identitário e recompõe o tecido social a partir da revolta. A cena cristaliza o projeto estético-político de Vieira ao ressemantizar a própria morte. O ritual tradicional deixa de ser uma despedida para fundir-se a elementos híbridos e explodir como expressão de resistência.

A polifonia narrativa atua como o motor primário dessa ruptura. As vozes de personagens como Mussunda e Domingos desmontam a retórica purista de Portugal ao utilizarem uma linguagem híbrida, perfeitamente capaz de transcender os binarismos sobre raça e classe social estabelecidos pelo império (Vieira, 1961/1979). Como atesta Ana Mafalda Leite (2003, p. 27-28), é o exato entrelaçamento entre a oralidade e a escrita que permite às literaturas africanas a invenção de um campo próprio. Vieira radicaliza essa dinâmica ao extremo. Ele transforma o musseque em um *locus* epistemológico, o terreno central onde a fala criouliizada dos outrora sem-voz destrói, palavra por palavra, as hierarquias coloniais.

O romance promove, assim, uma reviravolta historiográfica. Ao transferir o protagonismo para a viúva Maria, o trabalhador Domingos e o intelectual Silvestre, Vieira esvazia a pompa dos falsos grandes feitos metropolitanos. O autor ancora a contranarrativa nas micro-histórias da resistência cotidiana. Essa opção formal desafia a versão oficial que associava o heroísmo exclusivamente às figuras militares ou institucionais. O gesto duplo de Luandino é evidente. No corpo do texto, a tradição oral do passado, a violência do cárcere no presente e a utopia do futuro nacional coexistem em uma arquitetura que desloca a linearidade imperial. Lida na contemporaneidade, tal radicalidade abandona o escopo da insurreição

simbólica para se afirmar como uma metodologia crítica. Decifrar essas obras significa mapear novas geografias do possível e atestar que a reinvenção da história nasce, irremediavelmente, da fusão entre a política e as identidades híbridas.

A encruzilhada estético-política de Vieira impõe-se, portanto, como o nó crítico definitivo de toda a tradição literária angolana. O autor amarra as pontas soltas das insurgências iniciadas no século XIX e executa uma síntese. Ele costura as temporalidades e reorganiza o mapa discursivo da literatura nacional. A forma romanesca abandona a categoria subalterna de denúncia para assumir o posto de principal ferramenta epistemológica da descolonização. Ao utilizar a linguagem, Vieira desloca os centros e eleva as periferias. O escritor instaura uma topografia identitária alternativa, um território onde a ficção tenciona, rasga e reescreve os arquivos oficiais.

A arquitetura de eixos não lineares consagrada por Luandino Vieira faz muito mais do que atualizar a herança de subversão instaurada por Troni e Machado. Ela encerra o debate historiográfico e comprova, assim, a tese central deste estudo. O romance angolano nunca operou como um prelúdio estético aguardando a chegada da política oficial. Desde os primórdios da ocupação, ele ergueu a trincheira, forjou a arma discursiva e consolidou o território onde Angola afirmou a sua reexistência e cravou a sua liberdade.

Considerações finais

A contranarrativa na constituição do romance angolano firma-se como um “ato multifacetado, que congrega resistência, insurgência, desconstrução das narrativas hegemônicas (especialmente as de matriz colonial) e, sobretudo, um programa político, estético e epistemológico voltado à criação de alternativas simbólicas, autorrepresentação e luta por reconhecimento” (Santos, 2025, p. 20). Essa força literária “desafia ativamente enredos hegemônicos, sejam coloniais ou pós-coloniais que perpetuam a lógica do poder, questionando relatos oficiais, estereótipos e hierarquias, ao mesmo tempo em que restitui voz aos sujeitos silenciados” (Santos, 2025, p. 248). Ao acionar os recursos da linguagem ficcional como instrumentos de contestação, a produção romanesca engendra um “pensamento movente” que transgride fronteiras instituídas e ressignifica a própria linhagem em que se inscreve. Tal movimento desarticula a historiografia tradicional que limitava a análise do gênero à égide do nacionalismo, consolidando a premissa de que “toda estética carrega um gesto político” (Santos, 2025, p. 248).

Ao transcender a interpretação estritamente nacionalista, o romance angolano consolida-se como o arquivo vivo das contradições do projeto de nação. Essa dimensão atinge a sua potência ao ser analisada sob a perspectiva da encruzilhada

(Martins, 2023) e do enfrentamento direto à “economia da feitiçaria” (Mbembe, 2001). Longe de configurarem um simples catálogo de casos isolados, os autores aqui mobilizados orquestram uma marcha de sabotagem literária. O ataque inaugura-se com a paródia de Machado, que expõe as fissuras do verniz civilizatório metropolitano, e ganha letalidade quando a ironia estrutural de Troni corrói e desloca as bases do folhetim burguês. A insubordinação aprofunda-se na medida em que o contradiscurso etnográfico de Assis Júnior transfigura e torna o idioma português uma língua estrangeira dentro do seu próprio domínio. Nesse terreno minado, a denúncia assume outras proporções sob a pena de Soromenho, cuja metáfora da terra morta disseca a extrema barbárie da exploração colonial. O avanço ininterrupto dessas forças conduz a uma inversão epistêmica irreversível. O arquivo insurgente de Ribas sequestra a etnografia para empunhá-la como uma letal arma crítica e prepara o solo para a investida final. É no topo dessa escalada que a gramática do musseque, orquestrada por José Luandino Vieira, atinge a catarse ao radicalizar a subversão linguística e questionar as estruturas de poder do império.

A potência dessa tradição reside na capacidade de operacionalizar a encruzilhada como um método analítico. Impulsionado por uma reinvenção contínua, o romance angolano exige que a sua própria historiografia seja relida sob essa ótica desestabilizadora. Longe de oferecer respostas apaziguadoras, a encruzilhada estético-política atua como uma força de interrogação constante que redesenha, em definitivo, as fronteiras entre a arte e o poder. Sob esse prisma, a ficção angolana abandona o papel ilustrativo de apenas narrar a descolonização para encarná-la. Cada obra literária converte-se em um ato de desmontagem sistêmica, no qual a estética e a política se fundem no propósito irreversível de reescrever a história e subverter as suas regras de narração. Esse movimento, nutrido por um profundo intercâmbio de saberes intergeracionais, eleva as táticas formais à condição de gestos políticos intrínsecos. Ao deslocar hierarquias e desestabilizar os antigos cânones, os escritores forjam uma teia coletiva de insurgência que redefine todos os horizontes da literatura africana em língua portuguesa. Diante disso, a presente perspectiva analítica recusa o mero convite à compreensão passiva. Ela desloca a ideia de evolução literária linear e consagra o romance angolano como o território da contranarrativa, um campo dinâmico que destrói o arquivo colonial para reconstruir as suas fundações.

Referências

ANDRADE, Mário Pinto de. **Origens do nacionalismo africano: continuidade e ruptura nos movimentos unitários emergentes da luta contra a dominação colonial portuguesa, 1911-1961**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

ASSIS JÚNIOR, António de. **O segredo da morta**. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 2004 [1934].

BARBOSA, Muryatan. **A razão africana**: breve história do pensamento africano contemporâneo. São Paulo: Todavia, 2020.

BASTO, Maria Benedita. **A guerra das escritas**: literatura, nação e teoria pós-colonial em Moçambique. Lisboa: Vendaval, 2006.

BATALHA, Maria Cristina. O Outro Lado de um Crime: O Segredo da Morta, de António de Assis Júnior. **Convergência Lusíada**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 47, p. 131-147, 2022.

CHAVES, Rita. **A formação do romance angolano**: entre intenções e gestos. São Paulo: Via Atlântica, 1999.

CUNHA, Anabela. Influência da literatura brasileira na literatura angolana. **Revista Angolana de Sociologia**, Luanda, n. 7, p. 129-140, 2013.

DUTRA, Robson Lacerda. **Pepetela e a elipse do herói**. 2007. 210 f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

ERVEDOSA, Carlos. **Roteiro de literatura angolana**. Luanda: UEA, 1979.

FERREIRA, Manuel. **Literaturas africanas de expressão portuguesa**. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1986.

FERREIRA, Manuel. **O discurso no percurso africano**. Lisboa: Plátano, 1989.

FERREIRA, Vera Lúcia da Silva Sales. **Manifestações da cultura oral em narrativas literárias angolanas**. 2006. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belo Horizonte, 2006.

GUERRA-CUNNINGHAM, Lucía. Subjetividades femininas: de la mímica subversiva a los discursos contestatarios. **Taller de Letras**, Chile, n. 67, p. 167-182, 2020.

KARVAT, Erivan Cassiano. Entre o cânone e a história: notas sobre historiografia literária e escrita da história. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, São Paulo, v. 11, n. 14, p. 117-140, 2009.

LARANJEIRA, Pires. **Literaturas africanas de expressão portuguesa**. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.

LEITE, Ana Mafalda. **A cena literária angolana**: um olhar sobre a produção literária em Angola entre 1975 e 1991. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 2003.

LEITE, Ana Mafalda. **Oralidade & escritas pós-coloniais**: estudos sobre literaturas africanas. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

MACHADO, Pedro Félix. **Cenas de África?** Romance Íntimo. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2004 [1891].

MARGARIDO, Alfredo. **Estudos sobre literaturas das nações africanas de língua portuguesa**. Lisboa: A Regra do Jogo, 1980.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2023.

MATA, Inocência. **A literatura africana e a crítica pós-colonial: reconversões**. Luanda: Editorial Nzila, 2007.

MATA, Inocência. **Ficção e História na literatura angolana: o caso Pepetela**. Lisboa: Edições Colibri, 1993.

MBEMBE, Achille. As formas africanas de auto-inscrição. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, ano 23, n. 1, p. 171-209, 2001.

RIBAS, Óscar. **Uanga**. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 2009 [1951].

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SANTOS, Jeferson Rodrigues dos. **Entre trincheiras narrativas: as encruzilhadas de Pepetela**. 2025. 282 f. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Literários) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2025.

SOARES, Felipe Paiva. **A polifonia conceitual: a resistência na História Geral da África (UNESCO)**. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

SOROMENHO, Fernando. **A chaga**. Lisboa: Sá da Costa, 1976 [1970].

SOROMENHO, Fernando. **Terra morta**. Lisboa: Sá da Costa, 1961 [1949].

SOROMENHO, Fernando. **Viragem**. Lisboa: Sá da Costa, 1978 [1957].

TRIGO, Salvato. **Ensaio de literatura comparada luso-afro-brasileira**. Lisboa: Vega, 1981.

TRONI, Alfredo. *Nga Mutúri: cenas de Loanda*. Luanda: INALD, 1973 [1882].

VENÂNCIO, José Carlos. **Literatura e poder na África Lusófona**. Lisboa: Ministério da Educação; Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1992.

VIEIRA, José Luandino. **A vida verdadeira de Domingos Xavier**. Lisboa: Sá da Costa, 1979 [1961].



Repensando a harmonização curricular do ensino da língua portuguesa na província do Uíge-Angola: desafios e perspectivas

Rethinking curriculum harmonization for portuguese language teaching in Uíge province, Angola: challenges and perspectives

Eduardo David Ndombele¹

Resumo: A presente investigação centra-se na problemática da harmonização curricular nas Instituições de Ensino Superior (IES) em Angola e no seu impacto na formação de professores no Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge (ISCED-Uíge). O estudo procura responder a três questões de partida: (1) O currículo de Ensino de Língua Portuguesa responde às necessidades dos alunos em contexto de Português como língua segunda? (2) Existe um quadro de referência e níveis de proficiência adequados para alunos bilingues? (3) O currículo em vigor permite a mobilidade dos estudantes para outras IES sem constrangimentos? Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e bibliográfica que analisa o Projecto Pedagógico do Curso de Ensino de Língua Portuguesa do ISCED-Uíge, com o objectivo de contribuir para o debate sobre harmonização curricular e a melhoria da formação docente em Angola. Os resultados evidenciam lacunas significativas na estrutura curricular, nomeadamente a ausência de referenciais de proficiência linguística, a fragilidade da prática pedagógica supervisionada e a desconformidade com os padrões do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).

Palavras-chave: Harmonização curricular. Ensino superior. Língua portuguesa. Angola. QECR. Formação de professores.

Abstract: This study focuses on the issue of curricular harmonization in Higher Education Institutions (HEIs) in Angola and its impact on teacher training at the Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge (ISCED-Uíge). The research seeks to answer three key questions: (1) Does the Portuguese Language Teaching curriculum meet the needs of students in a Portuguese-as-a-second-language context? (2) Is there an appropriate reference framework and proficiency levels for bilingual students? (3) Does the current curriculum allow students to transfer to other HEIs without constraints? This is a qualitative and bibliographic study analysing the Pedagogical Project of the Portuguese Language Teaching Course at ISCED-Uíge, aiming to contribute to the debate on curricular harmonization and the improvement of teacher training in Angola. The results reveal significant gaps in the curricular structure, namely the absence of linguistic proficiency frameworks, the weakness of supervised pedagogical practice, and non-compliance with Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) standards.

Keywords: Curricular harmonization. Higher education. Portuguese language. Angola. CEFR. Teacher training.

1. Professor do Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge, Pós-Doutor em Letras pela UBI. Email: eduardon-dombele422@gmail.com. Grupo de pesquisa: LAPDEA. [ORCID](https://orcid.org/)

Introdução

A harmonização curricular nas instituições de formação de professores em Angola reveste-se de grande importância, pois pode permitir, para além da comparabilidade dos cursos, a mobilidade discente e a definição de padrões curriculares reconhecidos a nível nacional e internacional. No caso do curso de Ensino de Língua Portuguesa, esta harmonização torna-se ainda mais premente dado o contexto multilingue e pluricultural do país.

A harmonização dos planos curriculares dos cursos de graduação não deve ser entendida como sinónimo de uniformidade, mas como o processo de ajustamento de um mesmo domínio científico a um perfil profissional a ser formado. Etimologicamente, o termo “currículo” tem como base o vocábulo latino *currere*, que significa caminho, jornada, trajectória ou percurso a seguir.

Na visão de Freitas *et al.* (2021), que citam Moreira (2007), o currículo é o “coração da escola”. Nesse prisma, o currículo pode ser considerado como a bússola que orienta o gestor e o professor no processo de ensino-aprendizagem. Ainda segundo Freitas *et al.* (2021), discutir currículo é discutir a sociedade em que os alunos estão inseridos. O ideal é que o currículo seja um elemento de resistência às formas de dominação política, económica e ideológica, possibilitando a emancipação humana e a desalienação.

No contexto político-administrativo, o currículo é tido como um projecto socioeducativo moldado pela administração central, tanto na forma de elaboração curricular (com a apresentação de projectos de escolarização), como na forma de prescrição curricular (com a apresentação de planos curriculares, de programas, de orientações metodológicas e de critérios de avaliação), existindo uma orientação clara do desenvolvimento curricular por parte do Estado, com a assunção de competências reguladoras (Afonso *et al.*, 2021).

Na perspectiva de Feliciano e Rolkouski (2016), o currículo é muito mais do que um rol de conteúdos; contempla também o quê e quando se deve ensinar determinados saberes. Os autores sustentam que existem quatro teorias de currículo com presença na escola: tradicionais, tecnicistas, críticas e pós-críticas. Na teoria tradicional, o foco era o professor; na tecnicista, o material didáctico ocupava papel de destaque; nas teorias críticas, o currículo é relacionado à estrutura social dominante; e nas teorias pós-críticas, o respeito às diferentes culturas ganha espaço central.

O presente trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental que incidiu sobre o Projecto Pedagógico do Curso de Ensino de Língua Portuguesa do ISCED-Uíge. Para além desta introdução, o estudo apresenta: o enquadramento do problema e os objectivos; um breve historial do ISCED-

-Uíge; o enquadramento departamental do curso; a análise do Projecto Pedagógico; a análise crítica da grelha curricular; a necessidade de diferentes abordagens; e, por fim, a conclusão e as referências bibliográficas.

A formação de professores de Língua Portuguesa no contexto angolano enfrenta desafios estruturais que decorrem, em parte, da ausência de uma harmonização curricular efectiva entre as IES. Angola é um país multilingue, onde o Português coexiste com diversas línguas nacionais de origem bantu, fazendo com que uma parte significativa dos estudantes chegue ao ensino superior tendo o Português como língua segunda ou adicional.

Neste cenário, coloca-se o seguinte problema central de investigação:

Em que medida o currículo do curso de Ensino de Língua Portuguesa do ISCED-Uíge responde às exigências de uma harmonização curricular que garanta a qualidade da formação docente, a mobilidade estudantil e a adequação ao contexto sociolinguístico angolano?

Deste problema decorrem três questões de partida que orientam o estudo:

- O currículo de Ensino de Língua Portuguesa responde às necessidades dos alunos em contexto de Português como língua segunda?
- Existe um quadro de referência e níveis de proficiência adequados para a formação de professores de língua portuguesa num contexto bilingue?
- O currículo em vigor permite a mobilidade dos estudantes para outras IES sem constrangimentos académicos?

Analisar o currículo do curso de Ensino de Língua Portuguesa do ISCED-Uíge, identificando as suas fragilidades e potencialidades face à harmonização curricular proposta para o Ensino Superior em Angola.

- Caracterizar o enquadramento teórico e institucional do processo de harmonização curricular no Ensino Superior angolano.
- Analisar o Projecto Pedagógico do Curso de Ensino de Língua Portuguesa do ISCED-Uíge à luz das boas práticas curriculares e do QECR.
- Identificar as lacunas curriculares existentes no que diz respeito à prática pedagógica supervisionada, aos referenciais de proficiência e à mobilidade estudantil.
- Propor reflexões que possam orientar a revisão e melhoria do currículo, no quadro da harmonização curricular em Angola.

Com base no problema e nos objectivos delineados, formulam-se as seguintes hipóteses:

- H1 O currículo do curso de Ensino de Língua Portuguesa do ISCED-Uíge não está adequado às necessidades sociolinguísticas dos estudantes angolanos, em particular daqueles que têm o Português como língua segunda.
- H2 Não existe, no plano curricular em vigor, um quadro de referência de proficiência linguística articulado com standards internacionais, nomeadamente o QECR, o que compromete a qualidade da formação docente.
- H3 O currículo actual do ISCED-Uíge não favorece a mobilidade dos estudantes entre IES angolanas, dada a falta de harmonização com planos curriculares de outras instituições.

O presente trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e documental. Conforme Gil (1999), a pesquisa bibliográfica é realizada a partir de material já elaborado, como livros e artigos científicos, permitindo ao investigador uma cobertura ampla dos fenómenos estudados.

A recolha de dados incidiu sobre as seguintes fontes:

- Documentos institucionais do ISCED-Uíge, nomeadamente o Projecto Pedagógico do Curso (PPC) de Ensino de Língua Portuguesa e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016-2026 (ISCED-Uíge, 2016; 2017).
- Literatura científica nacional e internacional sobre harmonização curricular, formação de professores e ensino de língua segunda, incluindo Afonso *et al.* (2021), Almeida (2012), Cani e Santiago (2018), Feliciano e Rolkowski (2016) e Freitas *et al.* (2021).
- O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), do Conselho da Europa (2001; 2017), enquanto instrumento de referência internacional para o ensino, aprendizagem e avaliação de línguas.

A análise foi conduzida de forma crítica e reflexiva, confrontando o plano curricular em vigor com os pressupostos teóricos da literatura e com os padrões de qualidade preconizados para o ensino superior angolano e para a comunidade lusófona. A abordagem é essencialmente qualitativa-interpretativa, sem recurso a instrumentos quantitativos. A principal limitação do estudo prende-se com a análise exclusivamente documental, não tendo sido realizadas entrevistas ou observações directas em contexto de sala de aula, o que constitui uma linha de investigação futura relevante.

Breve Historial do ISCED-Uíge e o Processo de Redimensionamento Curricular

O Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) foi criado no âmbito do redimensionamento da Universidade Agostinho Neto, com sede na cidade do Uíge. Tem como objecto social a formação de professores nos graus de Licenciatura, Especialização, Mestrado e Doutoramento em Ciências de Educação (PDI, 2017).

O ISCED-Uíge desenvolve as suas actividades académicas desde 1997, nas instalações da ex-Escola do III Nível Hoji-Ya-Henda, propriedade do Governo Provincial do Uíge, compreendendo uma capacidade instalada de 29 salas de aulas e 4 laboratórios, com capacidade para absorver 1.390 estudantes por turno. Localiza-se na Rua do Café, n.º 54, Bairro Kaquiuiia, cidade capital da Província do Uíge.

A instituição arrancou no ano académico de 1997/98 com apenas dois cursos Ensino de Psicologia e Ensino de Pedagogia e foi progressivamente ampliando a sua oferta formativa. Em 2006/2007 foram activados mais quatro cursos, incluindo o de Ensino da Língua Portuguesa. O ISCED-Uíge chegou a ministrar um total de quinze (15) cursos de Licenciatura, distribuídos em dois períodos diurno e pós-laboral com duração de quatro anos lectivos, contemplando as seguintes formações: Ensino Primário, Ensino Pré-Escolar, Ensino Especial, Ensino de História, Ensino de Língua Portuguesa, Ensino de Língua Inglesa, Ensino de Língua Francesa, Ensino de Biologia, Ensino de Geografia, Ensino de Matemática, Ensino de Física, Ensino de Química, Ensino de Psicologia, Ensino de Pedagogia e Ensino de Filosofia (ISCED-Uíge, 2017).

Contudo, no âmbito do processo de redimensionamento da oferta formativa do Ensino Superior em Angola que afectou vários ISCEDs do país, os cursos de Pedagogia, Psicologia e Filosofia foram descontinuados no ISCED-Uíge. Este redimensionamento, promovido pelo Ministério do Ensino Superior, resultou na extinção destes cursos, considerados de menor procura ou com sobreposição de oferta a nível nacional.

O Curso de Ensino de Língua Portuguesa integra o Departamento de Ensino e Investigação de Letras Modernas do ISCED-Uíge. Este Departamento agrega, para além do curso de Língua Portuguesa, os cursos de Ensino de Língua Francesa e de Ensino de Língua Inglesa. Há aproximadamente três anos, o departamento foi objecto de uma fusão institucional com o curso de Ensino de História, passando a denominar-se Departamento de Ensino e Investigação de Letras Modernas e Ciências Sociais.

A fusão do Departamento de Letras Modernas com o curso de Ensino de História, embora possa ser justificada por razões de racionalização administrativa e de optimização de recursos humanos e materiais, levanta questões de ordem epistemológica e pedagógica relevantes. Do ponto de vista científico, as áreas

de Letras Modernas (centradas na linguística, literatura e didáctica de línguas) e as Ciências Sociais (centradas na história, na geografia e nas ciências humanas) possuem metodologias de investigação, referenciais teóricos e culturas académicas bastante distintas. A coabitação forçada sob uma mesma estrutura departamental pode gerar tensões na definição de prioridades de investigação, na alocação de recursos e na coerência da identidade académica do departamento. Seria desejável que esta fusão fosse acompanhada de uma revisão dos instrumentos de gestão do departamento nomeadamente o plano de actividades, os regulamentos internos e as linhas de investigação de modo a garantir que cada área mantém a sua especificidade científica e que a fusão se traduz em sinergias reais e não apenas numa solução de conveniência administrativa.

No que respeita ao corpo docente, o Curso de Ensino de Língua Portuguesa conta com um número assinalável de professores com o grau de Doutor. De facto, é dos cursos do ISCED-Uíge com maior densidade de Doutores, contando actualmente com seis (6) docentes doutorados, o que representa um indicador positivo em termos de qualificação académica do corpo docente.

A presença de seis docentes Doutorados num único curso representa, sem dúvida, um activo valioso para o ISCED-Uíge e para o sistema de ensino superior angolano. Contudo, é preocupante constatar que este potencial científico não se tem traduzido numa produção académica e investigativa correspondente. A fraca produção científica visível em termos de artigos publicados em revistas indexadas, capítulos de livros, comunicações em congressos ou projectos de investigação financiados poderá explicar-se por múltiplos factores: as limitações financeiras do sistema de ensino superior angolano, que não assegura de forma sistemática o financiamento à investigação; as pesadas cargas lectivas que recaem sobre os docentes, muitas vezes sem tempo protegido para a investigação; as dificuldades de acesso a bases de dados científicas e a bibliotecas actualizadas; e, eventualmente, a ausência de uma cultura institucional de avaliação e incentivo à produção científica. Esta situação exige uma resposta urgente por parte da direcção do ISCED-Uíge e das autoridades de tutela: a criação de incentivos à publicação, a redução de cargas lectivas para docentes com projectos de investigação activos, o estabelecimento de parcerias com universidades estrangeiras e a candidatura a programas de financiamento da investigação no espaço lusófono são medidas concretas que poderiam inverter esta tendência. Um corpo docente qualificado que não investiga empobrece a própria formação que ministra, pois o ensino superior de qualidade assenta indissociavelmente na unidade entre ensino e investigação.

Projecto Pedagógico do Curso de Ensino da Língua Portuguesa

O Projecto Pedagógico do Curso (PPC) representa o instrumento de materialização das políticas educativas de uma instituição, no que diz respeito à sua organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem. O Curso de Ensino de Língua Portuguesa foi criado no limiar do ano 2000 e começou a funcionar efectivamente no ano académico de 2006/2007, com o seguinte objectivo programático:

Formar professores de Língua Portuguesa para o subsistema de ensino geral, de ensino técnico-profissional, de formação de professores e de educação de adultos, proporcionando-lhes princípios e fundamentos didácticos para um ensino de qualidade em Português como Língua Materna ou Adicional (ISCED-Uíge, 2016).

O curso funciona com dez (10) docentes dos quais seis (6) são doutores, três (3) são mestres e um (1) é licenciado na modalidade presencial, conferindo o grau de Licenciatura em Ciências de Educação (opção de Ensino de Língua Portuguesa). A carga horária mínima para a integralização do curso é de 2.400 horas (160 créditos), distribuídas em 8 semestres. Anualmente são oferecidas 50 vagas no período diurno e 60 vagas no período pós-laboral, com ingresso sujeito a uma média mínima de 12 valores, nos termos das exigências estabelecidas pelo Ministério do Ensino Superior (ISCED-Uíge, 2016).

A Fragilidade da Prática Pedagógica

Um dos aspectos mais críticos do Projecto Pedagógico do Curso reside na forma como a Prática Pedagógica está estruturada. De acordo com o plano curricular em vigor, a componente de prática só emerge formalmente no 3.º ano (Prática Pedagógica I) e no 4.º ano (Prática Pedagógica II), não existindo qualquer articulação progressiva com as escolas de aplicação ao longo dos anos anteriores do curso (ISCED-Uíge, 2016).

Esta arquitectura curricular é profundamente insatisfatória do ponto de vista da formação profissional de professores. Concentrar toda a prática pedagógica nas fases finais do curso – sem escolas de estágio permanentes, sem convénios formais com o Gabinete Provincial de Educação do Uíge e sem supervisão pedagógica estruturada significa que o estudante-professor chega ao mercado de trabalho tendo dado, na melhor das hipóteses, uma ou duas aulas em condições simuladas ou em salas emprestadas. Não é possível formar um professor competente com base em aulas simuladas, realizadas em condições artificiais, sem uma imersão real e progressiva no contexto de sala de aula. A formação de professores exige, por natureza, uma relação continuada e supervisionada com o ambiente escolar real com alunos reais, com os

seus desafios, com a diversidade linguística e sociocultural das turmas angolanas. A ausência de escolas de aplicação permanentes é uma lacuna estrutural gravíssima que compromete directamente a profissionalização dos formandos e que se reflecte, inevitavelmente, na qualidade do ensino nos níveis subsequentes do sistema educativo angolano. O facto de os resultados dos concursos públicos para admissão de novos agentes de educação evidenciarem frequentemente fragilidades nos candidatos formados pelo ISCED é, em grande medida, o reflexo desta precariedade da componente prática da formação. A solução passa necessariamente pela criação de escolas de aplicação vinculadas ao ISCED, pelo estabelecimento de protocolos formais com as escolas do ensino geral da Província do Uíge e pela reformulação da Prática Pedagógica como um estágio supervisionado progressivo, com início no 2.º ano e com um semestre de imersão plena no 4.º ano – modelo que tem demonstrado resultados positivos em diversas instituições de formação de professores no espaço lusófono.

Análise Crítica da Grelha Curricular

As competências propostas para a formação do licenciado em Ensino de Língua Portuguesa visam a formação de um profissional que responda aos anseios das comunidades. Na configuração do currículo, o curso encontra-se estruturado em três principais áreas – Área Científica Principal, Área Pedagógica e Área Complementar – distribuídas ao longo dos quatro anos, conforme se apresenta na Tabela 1.

Tabela 1 – Plano Curricular do Curso de Ensino de Língua Portuguesa (ISCED-Uíge)

| | |
|---|-----------------------------------|
| ÁREA CIENTÍFICA PRINCIPAL – 1.º Ano | |
| Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa | Introdução aos Estudos Literários |
| Introdução aos Estudos Linguísticos | Língua Portuguesa |
| ÁREA PEDAGÓGICA – 1.º Ano | |
| Pedagogia Geral | Sociologia Geral |
| Psicologia Geral | Psicologia do Desenvolvimento |
| Sociologia da Educação | Didáctica Geral |
| ÁREA COMPLEMENTAR – 1.º Ano | |
| Metodologia de Investigação Científica | Língua Estrangeira I |
| Informática | |
| ÁREA CIENTÍFICA PRINCIPAL – 2.º Ano | |
| Fonética e Fonologia | Linguística Bantu |
| Morfologia e Sintaxe | Sociolinguística |
| Psicolinguística | Técnicas de Análise Textual |
| Literatura Africana de Expressão Portuguesa | História da Língua Portuguesa |

| | |
|--|---|
| ÁREA PEDAGÓGICA – 2.º Ano | |
| Didáctica de Língua Portuguesa I | Psicologia Pedagógica |
| ÁREA COMPLEMENTAR – 2.º Ano | |
| Língua Estrangeira II | Estatística Aplicada à Educação |
| ÁREA CIENTÍFICA PRINCIPAL – 3.º Ano | |
| Literatura Portuguesa e Brasileira | Lexicologia e Lexicografia da Língua Portuguesa |
| ÁREA PEDAGÓGICA – 3.º Ano | |
| Prática Pedagógica I | Didáctica de Português II |
| Gestão e Inspeção da Educação | Tecnologias de Ensino de Línguas e Educativas |
| Desenvolvimento Curricular | |
| ÁREA COMPLEMENTAR – 3.º Ano | |
| Seminário sobre Trabalho de Fim do Curso | |
| ÁREA PRINCIPAL – 4.º Ano | |
| Prática Pedagógica II | Seminário sobre Trabalho de Fim do Curso |
| ÁREA PEDAGÓGICA – 4.º Ano | |
| Apresentação do Trabalho de Fim do Curso | |

Fonte: ISCED-Uíge (2016). Projecto Pedagógico do Curso de Ensino da Língua Portuguesa.

Analisando o plano curricular, nota-se que foram efectuados ajustes há relativamente poucos anos, o que coloca em questionamento a coerência do processo de harmonização pretendido. Foram retiradas unidades curriculares como Filosofia de Linguagem, Literatura Angolana, Literatura Brasileira e Teoria da Literatura, tendo sido acrescentada a disciplina de Didáctica de Português II no 3.º ano. A Fonética e Fonologia passou de unidade semestral a anual; as Literaturas foram fundidas e redistribuídas pelos anos; e a unidade de Língua Nacional Kikongo saiu do 4.º ano para se manter apenas como unidade anual no 3.º ano.

Observando o plano curricular, identificam-se os seguintes vazios que comprometem a formação de um bom profissional em Ensino de Língua Portuguesa:

- Ausência de unidades relativas à Análise do Discurso e à Semiótica, eixos fundamentais para a construção de sentidos na utilização da língua.
- Inexistência de uma disciplina de Produção de Textos autónoma, que permita o desenvolvimento sistemático dos processos de escrita e da diversidade de géneros textuais.
- Falta de actividades complementares de carácter académico, científico e cultural (participação em congressos, publicação de artigos, projectos de extensão universitária).
- Ausência de disciplinas de laboratório com componente prática estruturada e de estágio curricular supervisionado.

- Inexistência de descritores de proficiência linguística alinhados com referências internacionais como o QECR.

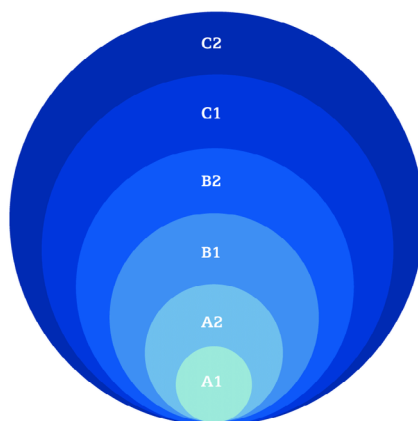
O ensino e a aprendizagem de uma língua implicam o desenvolvimento de competências complexas. Almeida (2012) sustenta que o Professor de Ensino de Língua Portuguesa em Contexto Multilíngue deve ser detentor de competências gerais: Conhecimento Declarativo, Competência de Realização, Competência Existencial e Competência de Aprendizagem e de competência comunicativa, que abrange as dimensões linguística, sociolinguística, pragmática, social, cultural e intercultural. O currículo actual do ISCED-Uíge não garante, de forma sistemática, o desenvolvimento de todas estas dimensões.

Necessidade de Diferentes Abordagens no Currículo de Língua Portuguesa

Os currículos de Ensino de Língua Portuguesa das IES angolanas não contemplam as abordagens definidas no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Os objectivos expressos naquele documento incluem: promover o plurilinguismo e a diversificação na escolha das línguas no currículo; apoiar o desenvolvimento do perfil plurilíngue dos alunos; desenvolver e rever o conteúdo dos currículos de línguas com descritores adaptados à idade e às necessidades dos aprendentes; conceber material didáctico; apoiar a formação de professores; e melhorar a qualidade da aprendizagem, ensino e avaliação (Conselho da Europa, 2017).

Como lembram Cani e Santiago (2018), o QECR é resultado de um trabalho iniciado em 1991 por representantes da União Europeia, com a participação de membros do Canadá e dos Estados Unidos. A sua publicação data de 2001, com uma versão revista em 2018, e fornece uma base comum para a elaboração de material didáctico, programas de cursos de línguas e exames de proficiência, através de descritores que medem e avaliam o nível de proficiência dos aprendentes. As competências são divididas em seis níveis: do utilizador iniciante (A1) ao utilizador proficiente (C2), orientando a classificação das competências dos aprendentes.

Figura 1 – Níveis de Proficiência do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).



Fonte: Conselho da Europa (2018).

O utilizador básico, no nível A1, é capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples que visam satisfazer necessidades concretas. No nível A2, é capaz de compreender frases e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata, comunicando em tarefas simples e rotineiras que exigem apenas uma troca directa de informação.

O utilizador independente, no nível B1, é capaz de compreender as questões principais quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares; no nível B2, é capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade.

O utilizador proficiente, no nível C1, é capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos, e de se exprimir de forma fluente e espontânea para fins sociais, académicos e profissionais. No nível C2, é capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê, resumindo informações recolhidas em diversas fontes de forma coerente (Conselho da Europa, 2001).

A integração dos descritores do QECR no currículo do ISCED-Uíge permitiria tornar mais transparente o processo de avaliação das competências linguísticas dos formandos, facilitaria a mobilidade académica e o reconhecimento de qualificações a nível nacional e internacional respondendo directamente às questões de partida levantadas neste estudo.

Conclusão

O presente estudo permitiu analisar o plano curricular do curso de Ensino de Língua Portuguesa no ISCED-Uíge, confrontando-o com as exigências de harmonização curricular e com os padrões internacionais do QECR. Os resultados obtidos permitem responder às hipóteses e questões de partida formuladas.

Em relação à H1, os dados confirmam que o currículo do ISCED-Uíge não está adequado às necessidades sociolinguísticas dos estudantes angolanos, em particular daqueles que têm o Português como língua segunda. O plano curricular não contempla estratégias específicas para o ensino em contextos de multilinguismo, nem abordagens orientadas para o Português como Língua Não Materna, o que limita a qualidade da formação docente. Esta fragilidade manifesta-se, entre outros, no recurso à transferência linguística por parte dos alunos, que utilizam estruturas da sua língua materna bantu para suprir lacunas no Português.

Relativamente à H2, verificou-se que não existe, no plano curricular em vigor, um quadro de referência de proficiência linguística articulado com standards internacionais. A ausência de descritores inspirados no QECR constitui uma

lacuna grave, que compromete a coerência da avaliação das competências dos formandos e a sua preparação para um ensino de qualidade num contexto bilingue.

Quanto à H3, o estudo evidencia que o currículo actual não favorece a mobilidade dos estudantes entre IES angolanas. As reformas curriculares parcelares realizadas nos últimos anos, sem visão de conjunto e sem alinhamento com os planos de outras IES, agravam a fragmentação e a falta de harmonização que se pretende superar.

No que respeita à dimensão institucional, o processo de redimensionamento da oferta formativa com a extinção dos cursos de Pedagogia, Psicologia e Filosofia e a fusão departamental com as Ciências Sociais impõem uma reflexão crítica sobre a identidade e missão do ISCED-Uíge. O potencial científico representado pelo elevado número de docentes doutores no curso de Língua Portuguesa permanece subaproveitado, na ausência de condições institucionais e financeiras que estimulem a investigação e a publicação científica.

A fragilidade da Prática Pedagógica reduzida a aulas simuladas, sem escolas de estágio permanentes e sem convénios formais com o Gabinete Provincial de Educação representa o principal obstáculo à profissionalização efectiva dos formandos. Não é possível formar professores competentes sem uma imersão real, progressiva e supervisionada no contexto escolar.

Em suma, a harmonização curricular no ISCED-Uíge exige uma abordagem sistémica: revisão dos planos curriculares com adopção de referenciais internacionais de qualidade (QECR), valorização da prática pedagógica supervisionada através de escolas de aplicação, criação de condições para a investigação científica do corpo docente e respeito pela diversidade linguística e cultural do contexto angolano. Só assim será possível formar professores de Língua Portuguesa à altura dos desafios contemporâneos do país.

Referências

AFONSO, Tavares. *et al.* (2021). **Currículo e desenvolvimento curricular**. Benguela: ISCED-Benguela.

ALMEIDA, Costa. (2012). **Retrato do professor de línguas: contributos para a sua caracterização**. Porto: Faculdade de Letras, Universidade do Porto.

CANI, Joseane e SANTIAGO, Myriam. (2018). O papel do Quadro Comum Europeu de Referência para Idiomas (QCER) na internacionalização das IES: uma análise sob a perspectiva do letramento crítico e dos multiletramentos. **Revista Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 57(2), 1164-1188.

CONSELHO DA EUROPA (2001). **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Edições Asa.

CONSELHO DA EUROPA (2017). **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume**. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

FELICIANO, M. e ROLKOUSKI, Emerson. (2016). Currículo prescrito e currículo em ação: o que justifica as diferenças? *In: Anais do XII Encontro Nacional de Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades*. São Paulo.

FREITAS, Pinto. *et al.* (2021). A construção do currículo e os desafios da escola na sociedade contemporânea. **Revista Educação Pública**, v. 21, n.º 17, 11 de Maio de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/17/a-construcao-do-curriculo-e-os-desafios-da-escola-na-sociedade-contemporanea>. Acesso em: [data de consulta].

GIL, Carlos (1999). **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas.

ISCED-UÍGE (2016). **Projecto Pedagógico do Curso (PPC) do Ensino da Língua Portuguesa**. Uíge: ISCED-Uíge.

ISCED-UÍGE (2017). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016-2026**. Uíge: ISCED-Uíge.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (2007). A importância do currículo na formação do professor. *In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Recife: UFPE. [citado em Freitas *et al.*, 2021].



Mediação sociocultural no ensino de literatura: uma proposta de transcodificação poética¹

Sociocultural mediation in literature teaching: a proposal for poetic transcoding

Wellington Neves Vieira²

Resumo: Este artigo apresenta uma proposta de mediação sociocultural para o ensino de literatura no ensino médio de escolas públicas em contexto rural. A pesquisa justifica-se pela necessidade de metodologias que reconheçam os repertórios culturais de estudantes oriundos de comunidades rurais como recursos interpretativos legítimos. O objetivo geral foi propor e aplicar uma metodologia de mediação sociocultural para o ensino de literatura no ensino médio, voltada para a formação do leitor crítico em contexto rural. O alcance dessa meta se fundamenta na articulação entre a teoria da semiosfera de Iuri Lotman (1978; 1996), o processo de codificação/decodificação de Stuart Hall (2023) e o paradigma social-identitário de Rildo Cosson (2020) e o modelo cultural de leitura de Carlos Magno Gomes (2011; 2014). A intervenção foi aplicada em três turmas de terceira série do ensino médio de uma escola estadual do município de Água Branca-AL, tendo como corpus poemas de Cora Coralina, Ferreira Gullar, Jorge de Lima e Conceição Evaristo. Os resultados evidenciaram que a mediação sociocultural favoreceu a transcodificação dos sentidos textuais, promovendo posições de leitura hegemônica, negociada e de oposição, além do reconhecimento das heranças culturais e identitárias dos estudantes. Conclui-se que a abordagem sociocultural constitui um dispositivo pedagógico eficaz para a formação de leitores críticos em contextos rurais, com potencial de adaptação a outros contextos educacionais, como escolas quilombolas e indígenas.

Palavras-chave: Mediação sociocultural. Ensino de literatura. Transcodificação. Semiosfera. Leitura crítica.

Abstract: This article examines a sociocultural mediation approach to literature teaching in rural public high schools in Brazil. The study addresses the need for pedagogical methodologies capable of recognizing and mobilizing the cultural repertoires of rural students as legitimate interpretive resources. Drawing on Iuri Lotman's semiosphere theory (1978; 1996), Stuart Hall's encoding/decoding framework (2023), Rildo Cosson's social-identity paradigm (2020), and Carlos Magno Gomes's cultural reading model (2011), the research proposed and implemented a mediation methodol-

1. A investigação é um recorte da tese de doutorado intitulada: "A transcodificação no Ensino de Literatura: uma abordagem sociocultural", que teve como coorientador o prof. Dr. Carlos Magno Gomes.

2. Doutor em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Professor da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas-SEDUC/AL. Desenvolve pesquisa sobre Ensino de Literatura e Formação docente numa perspectiva Crítica Cultural. wellington.nevieira@gmail.com. [ORCID](#)

Submissão: 29 mar. 2026 ↔ Aceite: 24 abr. 2026

ogy structured in three progressive stages: semiospheric field mapping, critical literary reading, and poetic meaning transcodification. The intervention was carried out with three third-year high school classes at a state school in Água Branca, Alagoas, Brazil, using poems by Cora Coralina, Ferreira Gullar, Jorge de Lima, and Conceição Evaristo as the analytical corpus. Findings indicate that sociocultural mediation effectively promoted hegemonic, negotiated, and oppositional reading positions, fostering students' recognition of their cultural and identity heritages through transcodification. The study concludes that this approach represents an effective pedagogical framework for developing critical readers in rural educational settings, with promising potential for adaptation to quilombola and indigenous school contexts.

Keywords: Sociocultural mediation. Literature teaching. Transcodification. Semiosphere. Critical reading.

Introdução

O ensino de literatura em escolas públicas de comunidades rurais exige metodologias capazes de reconhecer e mobilizar os repertórios culturais dos estudantes como recursos interpretativos legítimos. Juliana Andrade (2009, p. 90) em sua pesquisa intitulada: *O letramento literário em uma comunidade rural do Pontal do Paranapanema* constata que as práticas de leitura nesses contextos tendem a se configurar como um “letramento autônomo”, no qual “os sentidos construídos pelos estudantes ocorrem a partir dos resumos que o livro e professores os explicam” desconsiderando as experiências vividas pelos próprios leitores.

É nesse cenário que se situa esta pesquisa, desenvolvida em uma escola estadual do município de Água Branca-AL, com estudantes oriundos de comunidades rurais do alto sertão alagoano, cuja experiência de sala de aula revelou a necessidade de uma abordagem que articulasse a leitura literária às particularidades socioculturais desses sujeitos.

A questão central que orientou a investigação é: como desenvolver uma abordagem de leitura literária que articule análise textual, contexto sociocultural e formação crítica do leitor? problema dialoga com a advertência de Cosson (2022, p. 20) de que “o texto não é só contexto” tensão que esta proposta busca enfrentar de forma metodologicamente fundamentada. A hipótese sustentada é a de que as práticas de leitura literária são mais eficazes quando mobilizam, em primeiro plano, as experiências vividas pelos próprios leitores, de modo que a mediação sociocultural, ao integrar a semiosfera do texto com a semiosfera do leitor seria capaz de promover a transcodificação dos sentidos poéticos, favorecendo uma leitura crítica, ética e politicamente situada.

O objetivo geral é construir um referencial teórico-metodológico capaz de integrar análise literária e formação crítica, contribuindo para o desenvolvimento de leitores capazes de interpretar e participar politicamente nos processos sim-

bólicos da cultura. Para alcançar essa meta, a pesquisa se apoia em três pilares teóricos: a teoria da semiosfera de Lotman (1978; 1996), que oferece o conceito de transcodificação como processo de expansão dos sentidos textuais a partir dos repertórios culturais do leitor; o processo de codificação/decodificação de Hall (2023), que identifica as posições de leitura hegemônica, negociada e de oposição assumidas pelos sujeitos diante de uma mensagem; e o paradigma social-identitário de Cosson (2020) articulado ao modelo cultural de leitura de Gomes (2011, p. 9), para quem “o leitor cultural leva em conta o contexto de produção literário e de sua recepção atual”.

A relevância da pesquisa se justifica no plano teórico, pela articulação original entre a Semiótica da Cultura de Lotman e os Estudos Culturais de Hall na perspectiva da mediação pedagógica; no plano metodológico, por avançar em relação às abordagens de Gomes (2014) ao inserir as contribuições da própria comunidade interpretativa rural na elaboração dos sentidos do texto; e no plano normativo, por responder às orientações da BNCC (2018) e do ReCAL (2021), que preconizam que os leitores possam “reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo” (BNCC, 2018, p. 523).

O corpus – *O Cântico da Terra*, de Cora Coralina; *Meu Povo, Meu Poema*, de Ferreira Gullar; *Mulher Proletária e Essa Negra Fulô*, de Jorge de Lima; e *Vozes-Mulheres*, de Conceição Evaristo, foi selecionado por tratar de pertencimento identitário, lutas femininas e politizações étnico-raciais, temas que favorecem o diálogo entre a semiosfera textual e a semiosfera do leitor rural. Os dados foram coletados por meio de gravações em áudio, fotografias, diário de pesquisa, diário literário e plataforma Padlet.

Os resultados evidenciaram que a mediação sociocultural favoreceu posições de leitura hegemônica, negociada e de oposição, promovendo o reconhecimento das heranças culturais e identitárias dos estudantes e resultando em produções escritas e audiovisuais, entre elas, vídeo-poemas, que evidenciaram o protagonismo do leitor/cidadão. Por essa perspectiva, exploramos o texto literário tanto como objeto “estético-artístico” como produção “estético-cultural”, “marcada pelas diferenças ideológicas”, duplamente expostas na partitura textual e no processo de recepção crítica” (Gomes, 2012, p. 168).

Esses achados confirmam a hipótese inicial e reforçam a tese de que a leitura poética mediada pelas relações socioculturais dos estudantes promove reflexão crítica sobre identidade, resistência e direitos humanos. Este artigo está organizado da seguinte forma: na primeira seção, apresentamos a fundamentação teórica; na segunda, detalhamos a proposta de mediação e o contexto da escola investigada; na terceira, analisamos os resultados; e, nas considerações finais, discutimos as contribuições e implicações da pesquisa para outros contextos educacionais.

As contribuições de Lotman e Hall para o processo de transcodificação do texto literário

Neste tópico, articulamos duas perspectivas teóricas fundamentais para a compreensão da transcodificação do texto literário: o universo semiosférico proposto por Iuri Lotman e o sistema de codificação e decodificação de Stuart Hall. Embora oriundas de tradições distintas, ambas convergem para iluminar como os sentidos de um texto são construídos, negociados e transformados na relação entre o texto e o leitor.

O campo da Semiótica da Cultura foi desenvolvido pelos pesquisadores da Escola de Tártu-Moscou, a partir da década de 1960, tendo em Iuri Lotman seu principal expoente. Em *A Semiosfera* (1996), Lotman explica como os códigos culturais se estruturam na vida social do sujeito, ressaltando a importância da transcodificação como uma leitura estratificada pelas experiências do leitor. Complementarmente, em *A Estrutura do Texto Artístico* (1978), o autor defende que os textos adquirem sentidos processados nas consciências culturais dos sujeitos. É a partir dessa dupla dimensão estrutural e experiencial, que o conceito de semiosfera se torna operacional para o ensino de literatura.

O conceito de semiosfera estabelece uma analogia com a biosfera: assim como esta engloba as diferentes formas de vida no contexto planetário, a semiosfera abrange as relações sociais das culturas no continuum de significação. Dessa analogia, derivam dois princípios centrais para nossa abordagem. Primeiro, dentro da semiosfera, a cultura se apresenta como um texto em que ocorrem relações comunicativas que geram novas informações, “textos dentro de textos”, mediante uma variedade de sistemas de signos em diferentes níveis de organização. Segundo, a organização interna da semiosfera é “heterogênea por natureza”, incluindo mecanismos de hierarquização de sentidos, memória cultural, limitações, fronteira e tradução cultural (Lotman, 1996, p. 11-27).

Desses dois princípios, depreendemos três instâncias que estruturam nossa compreensão da semiosfera. Na primeira, a semiosfera é o espaço da vida onde ocorrem experiências e relações sociais cujas significações são processadas e transferidas de modo variável. Na segunda, a cultura, como texto “dentro de outros textos”, reflete a polissemia de interpretações que se fundem numa transmutação de sentidos. Na terceira, seu caráter heterogêneo possibilita compreender como ocorrem dialogicamente as relações da pluriculturalidade na construção de novas significações culturais. Como sintetiza Lotman (1996, p. 259): “A cultura organiza a si mesma em forma de um determinado, espaço-tempo, e não pode existir fora dessa organização. Essa organização é realizada como semiosfera”.

Essa organização, contudo, não é monolítica: Irene Machado (2007, p. 16) adverte que a semiosfera nomeia “a dinâmica dos encontros entre diferentes culturas”, impulsionados por atritos e confrontos que definem o próprio caráter da

cultura (Machado, 2013, p. 138), Lícia Souza (2020) afirma que esse processo revela um universo composto por subsemiosferas: políticas, religiosas, multiculturais e estéticas, nas quais “se entrecruzam correntes de pensamentos, núcleos ideológicos e posicionamentos” (Souza, 2020, p. 63).

Compreendido o universo semiosférico em sua amplitude, importa delimitar, para os fins desta pesquisa, duas semiosferas centrais ao processo de mediação literária: a semiosfera do texto e a semiosfera do leitor. Essa delimitação é respaldada por Machado (2013, p. 143), ao destacar que “para Lotman isso significa que todo texto deve estar codificado, no mínimo, duas vezes: pelo código que apreende a informação e a transforma num conjunto organizado de signos e pelo contexto sistêmico da cultura historicamente constituído”.

A semiosfera textual é guiada pela identificação do autor, sua localização histórica e temporal. Como afirma Lotman (1978, p. 50): “A escolha pelo escritor de um gênero, de um estilo ou de uma tendência artística determinados é também a escolha da linguagem na qual ele pensa falar ao leitor.” O campo semiosférico da obra constitui, assim, uma microssemiosfera do autor, onde “textos dentro de textos” conversam internamente de forma polissêmica, favorecendo uma combinação de sentidos que reflete tanto dentro como fora do texto.

Cada texto se conecta, portanto, dentro de uma rede semiosférica maior que contribui para a constante atualização dos significados culturais, pois a interpretação de uma obra, segundo Lotman (1978, p. 29), está “ligada à organização interna do texto artístico e ao seu funcionamento social”. Nesse sentido, a semiosfera textual organiza os sentidos a partir do autor, é na semiosfera do leitor que esses sentidos são ativados, negociados e transformados. As experiências do leitor são fundamentais para a interpretação das pistas textuais e para que se alcance a transcodificação dos significados no processo de mediação sociocultural.

A semiosfera do leitor, segundo Souza (2020, p. 64), permite “identificar campos semiosféricos que vão tornar possíveis o dinamismo dos mundos da vida”, promovendo novas formas de compreensão e ressignificação da territorialidade do sujeito. Essa perspectiva se justifica na afirmação de Lotman (1978, p. 30) de que “o mundo que rodeia o homem fala linguagens múltiplas e que o apanágio da sabedoria está em aprender a compreendê-las”.

A relação entre essas duas semiosferas, do texto e do leitor, é mediada pelo conceito de fronteira, categoria fundamental na teoria de Lotman (1996, p. 13): “A fronteira é um mecanismo bilíngue que traduz as mensagens externas para a linguagem interna da semiosfera e vice-versa” É justamente nessa fronteira que o leitor pode explorar as diferentes semiosferas sociais que o texto carrega, transcodificando os sentidos textuais a partir de suas experiências. Como esclarece Souza (2020, p. 58), os pontos fronteiros de uma semiosfera “devem ter a capacidade de

traduzir os sinais externos para os códigos aceitos por essa semiosfera da qual elas estão se aproximando”, garantindo que a fronteira funcione como local tanto de união quanto de separação entre duas semiosferas.

Esse atravessamento da fronteira entre o texto e a cultura é sustentado pelos elementos extratextuais, visto que “qualquer texto está inserido numa estrutura extratextual, cujo nível mais abstrato pode ser definido como tipo de visão do mundo, imagem do mundo ou modelo de cultura” (Lotman, 1978, p. 427).

Torna-se, portanto, fundamental que o leitor, no processo de mediação sociocultural, identifique a posição ideológica defendida no texto, uma vez que está em jogo uma “visão de mundo”. É precisamente nesse ponto que a contribuição de Stuart Hall se articula à de Lotman: se este nos fornece as ferramentas para compreender como os sentidos são organizados e codificados nas semiosferas culturais, Hall nos oferece os dispositivos para compreender como os leitores se posicionam diante dessas mensagens de forma hegemônica, negociada ou de oposição, completando, assim, o quadro teórico da transcodificação sociocultural que orienta esta pesquisa.

A decodificação sociocultural

Embora não haja evidências concretas na literatura científica de que Stuart Hall tenha lido Iuri Lotman, os dois autores dialogam de maneira notavelmente convergente. Em “A Centralidade da Cultura”, Hall (1997) articula uma perspectiva que se alinha à teoria semiótica ao tratar o processo de significação cultural como objeto essencial para a análise das práticas sociais:

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”. Contribuem para assegurar que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação (Hall, 1997, p. 1).

Essa compreensão de Hall converge diretamente com os preceitos da semiótica de Lotman: se toda ação social possui natureza cultural e toda prática social produz significação, então estamos diante de um campo semiosférico em permanente movimento. É nesse campo que comunidades interpretativas projetam diferentes perspectivas ideológicas, conforme Hall desenvolve em *Encoding/*

Decoding (1980), traduzido para o português como “Codificação/Decodificação”. Nesse texto, Hall identifica três posições sociais de leitura que o sujeito assume ao codificar e decodificar uma mensagem dentro de sua comunidade interpretativa.

Na leitura dominante, preferencial ou hegemônica, o leitor adere integralmente ao código do texto, aceita e reproduz a leitura preferida, que pode não ter sido deliberadamente planejada pelo autor, percebendo esse código como “natural” e “transparente”. Na leitura negociada, o leitor concorda parcialmente com o código do texto e, embora aceite em grande parte a leitura preferida, resiste a ela em alguns pontos, modificando-a para que reflita sua própria perspectiva, experiências e interesses. Na leitura de oposição, o leitor discorda completamente do código do texto e o relê no contrapelo, rejeitando o código dominante e adotando uma perspectiva alternativa a partir de sua posição social.

Essas três posições não são neutras. Hall as situa explicitamente no contexto de um debate sobre o marxismo, revelando que seu modelo tem raízes nas ideias de Marx sobre poder e ideologia. Como o próprio Hall esclarece, o texto “se situa no contexto de um debate sobre o próprio marxismo [...] a partir da noção de circuitos de produção. Produção, consumo, realização, reprodução” (Hall, 2023, p. 327). Nessa vertente central, a leitura hegemônica corrobora a noção marxista de que as ideias dominantes são produto das relações de poder, perpetuando a hegemonia ao serem naturalizadas para o leitor.

Como afirmam Marx e Engels (2007, p. 48-49), toda classe dominante é obrigada a apresentar seu interesse como o interesse comum de todos, dando às suas ideias “a forma da universalidade” e apresentando-as “como as únicas racionais, universalmente válidas”. A adesão ao código dominante, portanto, contribui para a internalização dessas ideias estruturalmente direcionada para manter o controle social por meio de representações que aparentam ser neutras e generalistas, mas são, na verdade, expressão de uma dominação ideológica.

Compreendido o fundamento ideológico das posições de leitura, importa examinar o mecanismo pelo qual essas posições operam. Para Hall, a primeira tomada de posição no paradigma da codificação/decodificação é a de “interromper esse tipo de noção transparente de comunicação [...] A cadeia comunicativa não opera de forma linear” (Hall, 2023, p. 326). Há, portanto, intencionalidade na produção da mensagem, e o jogo comunicativo é multilinear: uma determinada mensagem não é interpretada de modo passivo, mas entra numa negociação na recepção, resultando numa interação dinâmica entre codificação e decodificação.

A segunda tomada de posição refere-se à ideia de que “o significado não é fixo, de que não existe uma lógica determinante global que nos permita decifrar o significado ou o sentido ideológico da mensagem” (Hall, 2023, p. 326). Não há, portanto, neutralidade nem sentidos universais metafísicos: a decodificação “não é ho-

mogênea, de que se pode ler de formas diferentes” (Hall, 2023, p. 329), sendo sempre operacionalizada dentro de um determinado universo cultural de significados.

É precisamente nesse ponto que Lotman aprofunda e amplia a discussão. Ao introduzir o conceito de transcodificação, Lotman distingue dois níveis de operação. A transcodificação interna refere-se aos “possíveis sistemas semióticos, nos quais se elabora a significação [...] de modo imanente, no interior do sistema” (Lotman, 1978, p. 79), ou seja, à própria codificação do texto, que Lotman identifica como correspondente à codificação descrita por Hall.

Um exemplo elucidativo é o poema *Morte e Vida Severina*³, de João Cabral de Melo Neto, cuja estrutura semiótica reorganiza códigos culturais preexistentes, elementos do catolicismo, das ladainhas e da fala oral do retirante para construir uma crítica social. A recorrência de “Somos muitos Severinos / iguais em tudo na vida” sintetiza essa codificação interna, correspondente, como aponta Hall, ao momento em que valores e visões de mundo são incorporados ao texto antes mesmo de sua leitura.

A transcodificação externa, por sua vez, é “a revelação demonstrativa da possibilidade de comutação de um sistema (de ideias ou de estilo) em outro” (Lotman, 1978, p. 83). Nesse nível, incumbe ao leitor “escolher, entre a linguagem artística de que dispõe, aquela na qual está codificado o texto ou uma parte do texto” (Lotman, 1978, p. 61), exercendo um papel interpretativo ativo e contextualizado. A codificação, assim, auxilia no mecanismo da decodificação, fase central da leitura. Hall (2023, p. 336) reforça essa interdependência ao afirmar que “as decodificações que você faz se dão dentro do universo da codificação. Um tenta englobar o outro”.

De modo análogo, Lotman (1978, p. 60) observa que, “na transcodificação, o receptor do texto não só deve decifrar a comunicação com a ajuda de um determinado código, mas também estabelecer em que linguagem o texto foi codificado”. Ambos os autores convergem, portanto, para a compreensão de que a leitura depende tanto do contexto de produção quanto da prática de recepção inserida na semiosfera cultural.

Esse processo não tem fim. Hall, ao tratar da leitura negociada, refere-se ao “processo contínuo de significação do mundo cultural e ideológico, que está sempre significando e ressignificando – esse é o processo sem fim” (Hall, 2023, p. 333). A semiosfera cultural, conforme descrita por Lotman, representa exatamente esse espaço onde significados se articulam e transcendem os limites de cada sistema específico, permitindo que ideias e estilos dialoguem e se ressignifiquem continuamente.

3. *Morte e Vida Severina* foi publicado em (1955), é um auto de Natal em forma de poema dramático, que narra a trajetória de um retirante nordestino em busca de uma vida menos dura. A obra denuncia a morte social dos pobres do sertão – vítimas da fome, da violência e da desigualdade – e contrapõe a persistência da vida como gesto de resistência. Escrita em versos ritmados e de forte oralidade, é considerada um marco da literatura social brasileira. Nesta tese utilizamos a publicação de *Morte e Vida Severina e Outros Poemas em Voz Alta*. Rio de Janeiro: José Olympio. (1974, p. 73-79).

Como afirma Lotman (1978, p. 93), “a significação se elabora como resultado da transcodificação mútua de numerosos sistemas-cadeias, permitindo, numa maior medida, sair, em geral, dos limites de cada sistema concreto”, processo acesado quando o leitor entrelaça os sentidos do texto com seus conhecimentos sociais para propor interpretações críticas. Essa compreensão encontra ressonância no campo do ensino de literatura brasileira, onde pesquisadores têm buscado sistematizar abordagens pedagógicas capazes de mobilizar o repertório sociocultural do leitor como recurso interpretativo.

O debate sobre os paradigmas de ensino de literatura no Brasil tem sido sistematizado por Rildo Cosson (2020), que organiza as abordagens em dois blocos. O primeiro reúne os paradigmas tradicionais, o moral-gramatical, centrado na correção linguística e na formação moral, e o histórico-nacional, voltado para a construção de um senso de brasilidade a partir do cânone literário (Cosson, 2020, p. 24, 46). O segundo bloco agrupa os paradigmas contemporâneos: o analítico-textual, que desenvolve “a consciência estética do leitor” (p. 77); a formação do leitor, orientada para “o gosto e o hábito de leitura” (p. 134); e o letramento literário, que enfatiza “a apropriação da linguagem literária” como prática social (p. 179).

Entre os paradigmas contemporâneos, o social-identitário ocupa posição central nesta pesquisa. Para Cosson (2020, p. 105), essa abordagem “propõe a leitura como prática social-identitária, capaz de desenvolver consciência crítica e posicionamento ético-político”, articulando-se em três movimentos: a politização da consciência crítica do estudante a partir de sua identificação com a “visão de mundo” do texto; a valorização da alteridade e da diversidade cultural pelo reconhecimento do outro; e a produção de uma leitura de revisão do texto lido, resultante da fusão dessas visões de mundo.

Em diálogo com esse paradigma, Carlos Magno Gomes (2011, p. 9) propõe o modelo cultural de leitura como alternativa para questionar os modelos hegemônicos de leitura escolarizada, defendendo a formação do leitor cultural “como um espaço de produção de significados politizados” que “leva em conta o contexto de produção literário e de sua recepção atual”. Christina Ramalho (2014, p. 10) reforça essa dimensão ao observar que, na abordagem de Gomes, “o/a leitor/a deve ter competência para contrastar as diferentes identidades da pós-modernidade de acordo com seu horizonte de expectativas cultural”.

Esse conjunto de perspectivas defendidos pelos pesquisadores brasileiros reforça as abordagens de Hall e Lotman convergindo para uma prática de leitura sociocultural na qual os significados culturais são codificados, decodificados e transcodificados na interação entre texto e leitor. Se Hall destaca a recepção como uma leitura negociada vinculada a um quadro ideológico e ao contexto social, Lotman amplia essa perspectiva ao introduzir a transcodificação como o processo

pelo qual os códigos culturais atravessam as fronteiras do texto e reverberam nas experiências individuais e coletivas do leitor. Ambos apontam para a ideia de que a leitura sociocultural é uma prática ativa, heterogênea e socialmente situada, primordial para a formação do leitor crítico numa sociedade em constante transformação como a brasileira.

Essa convergência encontra ancoragem pedagógica no paradigma social-identitário de Cosson e no modelo cultural de Gomes, que situam a leitura como espaço de produção de significados politizados e de reconhecimento das identidades culturais do leitor. As leituras, como esclarece Hall (2023, p. 348), “surtem da família em que você foi criado, dos lugares que trabalha, das instituições a que pertence, das suas outras práticas” e é dentro desse universo semiosférico que se dinamiza a leitura transcodificada, pois “o processo do conhecimento da leitura ocorre assim: recepção da mensagem; escolha (ou elaboração do código); confronto do texto ou do código” (Lotman, 1978, p. 114). A transcodificação é, portanto, sempre construída a partir da comunidade interpretativa do leitor.

É nesse quadro teórico articulado entre: Lotman, Hall, Cosson e Gomes, que se insere nossa proposta. Ao integrar a transcodificação semiosférica de Lotman às posições de leitura de Hall e ao paradigma social-identitário de Cosson e a leitura cultural de Gomes, avançamos em direção ao conceito de leitor sociocultural: sujeito que conecta os sentidos estéticos da poética às suas heranças culturais e aos elementos sociais de organização do poder, transcodificando e renovando os significados de seu universo semiosférico. É com base nesse conjunto articulado de referenciais que estruturamos, na seção seguinte, as etapas do desdobramento didático-pedagógico da mediação sociocultural.

Proposta de mediação sociocultural

A proposta de mediação sociocultural foi desenvolvida a partir da seleção do gênero lírico como objeto de leitura, por sua capacidade de condensar tensões estéticas, culturais e políticas em formas poéticas acessíveis ao público-alvo, estudantes oriundos de comunidades rurais do ensino médio. Ancorada na codificação/decodificação de Hall e na teoria da semiosfera de Lotman, a mediação organiza-se em três etapas progressivas e interdependentes.

A primeira etapa consiste no mapeamento do campo semiosférico. A mediação tem início com a apresentação coletiva do poema, a partir da qual o mediador articula três campos semiosféricos: a) o do texto, composto pelos elementos formais da obra, como verso, estrofe, rimas, métricas e função da linguagem estética; b) o do rural na cultura brasileira, que aproxima o poema ao seu contexto histórico, social e cultural, propiciando um intertexto cultural que contempla

saberes, tradições, lutas e identidades rurais; c) e o da experiência identitária do leitor, momento de ativação das vivências e memórias culturais dos estudantes, convidados a compartilhar suas heranças culturais em diálogo com a temática do poema. O entrelaçamento desses três campos serve de ponte para a etapa seguinte.

A segunda etapa é a leitura crítica do texto literário. Nela, o debate se volta para as posições estéticas e culturais do eu lírico diante da sociedade: a posição do poema é hegemônica, negociada ou de oposição? A mediação guia o leitor para identificar tensões conceituais, usos irônicos, subversões de expectativas, relações de poder, identidade, classe e gênero, e analisar a visão de mundo que o texto projeta, orientando os estudantes na produção de novas interpretações.

A terceira etapa é a transcodificação do texto literário. Conforme Hall (2023), a leitura é o lugar de disputa de poder simbólico: ao decodificarem o texto, os leitores realizam “rasuras”, ressignificando os sentidos hegemônicos e abrindo espaço para interpretações alternativas. É desse movimento que emerge a transcodificação, processo multilinear orientado por quatro questões centrais: a) quais identidades e valores sociais estão presentes no poema?; b) como o leitor se identifica com ele?; c) qual perspectiva o leitor destaca após o cruzamento de diferentes posições de leitura?; d) como a escrita poética pode ser ressignificada a partir do campo semiosférico do leitor/cidadão? As respostas resultam em novas produções de significado, reflexões no diário literário, paródias e novos poemas, evidenciando a leitura politizada e o protagonismo do leitor/cidadão.

Com essa arquitetura metodológica, a mediação sociocultural contribui para que os estudantes desenvolvam habilidades críticas e se tornem leitores politicamente envolvidos com as tensões sociais de seu entorno. A seguir a escola investigada.

A escola investigada

A proposta foi desenvolvida em uma escola estadual do município de Água Branca-AL, localizada no alto sertão alagoano, a 312 km de Maceió. A instituição atende estudantes provenientes da cidade e de povoados rurais circunvizinhos, funcionando em três turnos com aproximadamente 450 alunos no ensino médio regular. As orientações pedagógicas seguem o Referencial Curricular de Alagoas (ReCAL, 2021), elaborado com base na BNCC (2018), que propõe um ensino de literatura pautado nas identidades das populações e nas relações étnico-raciais em escala local, regional e global. É nesse quadro normativo e a partir das demandas concretas desse contexto, onde avaliações diagnósticas apontam dificuldades significativas em leitura, interpretação e compreensão de texto, que a proposta de mediação sociocultural se insere e se justifica.

A estrutura e dinâmica das vivências poéticas

A intervenção foi organizada sob o título *Literatura da Vida e Vida de Literatura*, em consonância com o tema lançado pela Seduc/AL para o ano letivo de 2024 – *Comunidade escolar e território: participação, interação e compromisso social com a equidade*. Foram selecionados, por meio de sorteio democrático com representantes das três turmas de terceira série do ensino médio, os seguintes poemas: *O Cântico da Terra*, de Cora Coralina; *Meu Povo, Meu Poema*, de Ferreira Gullar; *Mulher Proletária e Essa Negra Fulô*, de Jorge de Lima; e *Vozes-Mulheres*, de Conceição Evaristo.

O corpus foi escolhido por tratar de temas de alta relevância sociocultural, pertencimento identitário, lutas femininas e politizações étnico-raciais, cujos campos semiosféricos dialogam diretamente com os repertórios culturais dos estudantes rurais. As vivências tiveram início em 13 de março de 2024, com encontros semanais de duas aulas de 50 minutos ao longo de um mês, envolvendo debates coletivos, registros em diário literário, produções escritas e audiovisuais.

Análise dos resultados: transcodificação e leitura sociocultural nas vivências poéticas

A aplicação da mediação sociocultural resultou em quarenta leituras analisadas, sendo: cinco preferenciais/hegemônicas, três negociadas e trinta e duas de oposição –, evidenciando que a proposta foi capaz de deslocar a maioria dos estudantes de uma posição de adesão passiva ao código textual para posições críticas e de resistência.

Ao longo das quatro vivências poéticas, os estudantes conseguiram articular as pistas textuais às suas experiências de vida, transcodificando os sentidos dos poemas a partir de sua semiosfera territorial. Na primeira vivência, com *O Cântico da Terra*, de Cora Coralina, os estudantes transitaram entre a leitura preferencial e a de oposição, relacionando as pistas poéticas à sua territorialidade e transcodificando sua visão cultural ao reconhecer as limitações e potências do seu espaço de vivência, mantendo vivas as memórias afetivas e identitárias da vida do campo.

Na segunda vivência, com *Meu Povo, Meu Poema*, de Ferreira Gullar, a mediação produziu a expansividade e transcodificação dos saberes locais, ampliando o horizonte de experiência do leitor e apontando para uma educação literária de consciência crítica capaz de fortalecer coletivamente a comunidade de leitores.

Esse movimento foi particularmente expressivo na terceira vivência, com *Mulher Proletária*, de Jorge de Lima, quando os estudantes revisitaram estruturas patriarcais de sua territorialidade e atribuíram novos sentidos de empoderamento feminino, resultando inclusive na produção de vídeo-poemas como forma de transcodificação criativa.

Na quarta vivência, com a leitura comparativa de *Essa Negra Fulô* e *Vozes-Mulheres*, os estudantes reconheceram os campos de disputa de poder pelas diversidades de identidades e vozes da representação social, em consonância com a competência 2 da BNCC (2018, p. 484), que preconiza compreender “os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem”.

Os resultados permitem avançar o conceito de “leitor cultural”, proposto por Gomes (2011, p. 31-32), em direção ao conceito de leitor sociocultural, sujeito que, ao conectar os sentidos estéticos da poética às heranças culturais e aos elementos sociais de organização do poder, transcodifica e renova os significados de seu universo semiosférico. Como afirma Lotman (1978, p. 441), a “nova significação não suprime uma antiga, mas entra em correlação com ela”. Transcodificar é, portanto, rasurar as semiosferas do autor e do leitor em movimento dialógico contínuo.

Considerações Finais

Esta pesquisa partiu de uma indagação central: em que medida a mediação sociocultural pode contribuir para o ensino de leitura literária no ensino médio de comunidades rurais? Para respondê-la, articulamos a teoria da semiosfera de Iuri Lotman (1978; 1996), o processo de codificação/decodificação de Stuart Hall (2023) e as abordagens pedagógicas brasileiras de Cosson (2020) e Gomes (2011), propondo um modelo metodológico estruturado em três etapas progressivas: mapeamento do campo semiosférico, leitura crítica do texto literário e transcodificação dos sentidos poéticos.

Os resultados evidenciaram que a mediação sociocultural possibilitou uma recepção crítica e reflexiva dos poemas selecionados – *O Cântico da Terra*, de Cora Coralina; *Meu Povo, Meu Poema*, de Ferreira Gullar; *Mulher Proletária* e *Essa Negra Fulô*, de Jorge de Lima; e *Vozes-Mulheres*, de Conceição Evaristo, confirmando a hipótese de que a leitura poética mediada pelas relações socioculturais dos estudantes promove reflexão crítica sobre identidade, resistência e direitos humanos.

Em relação às abordagens já consolidadas de Cosson e Gomes, esta pesquisa avança ao inserir as contribuições da própria comunidade interpretativa rural na elaboração dos sentidos do texto literário, valorizando os saberes locais como recurso interpretativo e não apenas como contexto de aplicação. Essa perspectiva está em consonância com as orientações da BNCC (2018) e do ReCAL (2021), que preconizam um ensino de literatura pautado nas identidades das populações e nas relações étnico-raciais em escala local, regional e global.

Os resultados alcançados em contexto rural reforçam ainda a possibilidade de essa abordagem ser adaptada a outros contextos educacionais, pois abre perspectivas para investigações futuras, sugerindo a ampliação do estudo para outros

gêneros literários, romances, contos e crônicas de temática social, sua aplicação em diferentes contextos escolares, urbanos e rurais, como escolas quilombolas e indígenas, ampliando seu alcance para além do cenário investigado e com estudantes de outras faixas etárias.

Por fim, reafirma-se que o ensino de literatura na escola pública é um ato que articula sensibilidade poética, consciência cultural e posicionamento político. Ao posicionar a leitura literária como espaço de negociação de sentidos e de reconhecimento das heranças socioculturais dos estudantes, a mediação sociocultural revela-se não apenas uma estratégia pedagógica eficaz, mas um dispositivo de emancipação do saber estudantil, capaz de tornar os jovens leitores protagonistas de suas interpretações e de suas trajetórias como sujeitos críticos e cidadãos.

Referências

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular de Alagoas**. Maceió: SEDUC, 2021.

ANDRADE, Juliana Carli Moreira de. **O letramento literário em uma comunidade rural do Pontal do Paranapanema**. Orientadora: Mirian Hisae Yaegashi Zappone. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

CORALINA, Cora. **Melhores poemas Cora Coralina**. Seleção de Darcy França Denófrío. 5. ed. Curitiba: A Página, 2018.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

GOMES, Carlos Magno. **O lugar do leitor cultural**. Pontos de Interrogação: Revista de Crítica Cultural, Alagoínhas, v. 1, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.poscritica.uneb.br/revistaponti/arquivos/v1n1/v1n1-9-23.pdf>. Acesso em: 21 maio 2023.

GOMES, Carlos Magno. O modelo cultural de leitura. **Revista Nonada**, Porto Alegre, v. 1, n. 18, p. 167-183, mai./jul. 2012.

GOMES, Carlos Magno. **Ensino de literatura e cultura: do resgate à violência doméstica**. Jundiá: Paco Editorial, 2014.

GULLAR, Ferreira. **Dentro da noite veloz**. Prefácio de Armando Freitas Filho. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HALL, Stuart. **Reflexões sobre o modelo de codificação/decodificação**. In: HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaide La Guardia Resende *et al.* 3. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023. p. 356-371.

LIMA, Jorge de. **Novos poemas; Poemas escolhidos; Poemas negros**. Rio de Janeiro: Lacerda Ed., 1997.

LOTMAN, Iure. **La semiosfera I**. Semiótica de la cultura y del texto. Trad. Desiderio Navarro. Madri: Ediciones Cátedra, 1996.

LOTMAN, Iure. **A estrutura do texto artístico**. Trad. Maria do Carmo Vieira Raposo e Alberto Raposo. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

MACHADO, Irene. Concepção sistêmica do mundo: vieses do círculo intelectual bakhtiniano e da escola semiótica da cultura. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 136-156, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/7Ptm9SR6kR7nRpLgSG8Dknn/abstract/?lang=en>. Acesso em: 29 nov. 2024.

MACHADO, Irene. Cultura em campo semiótico. **Revista USP**, São Paulo, n. 86, p. 157-166, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13822>. Acesso em: 3 dez. 2024.

MELO, João Cabral de. **Morte e vida severina e outros poemas em voz alta**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

RAMALHO, Christina. Prefácio. In: GOMES, Carlos Magno. **Ensino de literatura e cultura: do resgate à violência doméstica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 9-12.

SOUZA, Lícia Soares de. **Pragmática pós-metafísica: o infradireito na literatura e cinema brasileiros**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.



O livro didático como tecnologia social: a diversidade linguístico-cultural do inglês nos livros do PNLD 2026-2029

The textbook as a social technology:
english linguistic and cultural
diversity in PNLD 2026-29


Julia Vasconcelos Gonçalves¹

Resumo: O artigo analisa o livro didático como tecnologia social, focando na diversidade linguístico-cultural do inglês nos livros aprovados pelo PNLD Ensino Médio 2026 - 2029. Justifica-se pela centralidade desses materiais nas escolas públicas e pela necessidade de alinhamento à meta 4.7 do ODS 4. O objetivo geral é investigar se e como os documentos legais do PNLD incorporam a perspectiva da cidadania global e da diversidade cultural. Metodologicamente, trata-se de pesquisa documental quali-quantitativa, com análise dos critérios avaliativos e dos pareceres das obras aprovadas. Os resultados indicam avanços normativos significativos, mas também discrepâncias na aplicação dos critérios, especialmente na distinção da aferição “sim” e “parcialmente” nas avaliações, sendo necessárias adequações para a consolidação do livro didático como tecnologia social.

Palavras-chave: Livro didático. Tecnologia social. PNLD. Inglês. Diversidade linguístico-cultural.

Abstract: This article examines the textbook as a social technology, focusing on the linguistic and cultural diversity of English in materials approved under PNLD 2026-2029. The study is grounded in the central role of textbooks in public schools and the need to align English language education with SDG 4.7 of the 2030 Agenda. It aims to investigate whether and how official PNLD policy documents incorporate perspectives of global citizenship and cultural diversity. Methodologically, it adopts a mixed-methods analysis of evaluation criteria and review reports of the approved textbooks. The findings show significant normative advances, but also discrepancies in the application of criteria, particularly in the distinction between “yes” and “partially.” The study concludes that further adjustments are needed to consolidate the textbook as a social technology.

Keywords: Textbook. Social technology. PNLD. English. Linguistic and cultural diversity.

1. Professora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe, Professora Doutorada do Departamento de Letras de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, membro do grupo de pesquisa DInterLin – Diálogos Interculturais e Linguísticos. E-mail: julia.kvg@academico.ufs.br. 

Submissão: 29 mar. 2026 ↔ Aceite: 25 abr. 2026

Introdução

Em termos gerais, uma língua costuma ser definida, sobretudo, por sua vinculação histórica e cultural a um povo específico e a um determinado território. Isso se explica porque, conforme argumenta Philip Seargeant (2012, p. 8), no âmbito da definição social de uma língua, sua caracterização não se fundamenta prioritariamente em aspectos estruturais, mas na comunidade que a utiliza e naquelas pessoas que com ela se identificam. Assim, ao conceituar uma língua, estabelece-se uma associação com os espaços geográficos que a reconhecem ou a adotam como idioma oficial ou cooficial.

Ao estipularmos definições como essa, iremos verificar que muitas das línguas estão espalhadas por todo o globo, sendo facilmente encontradas nos diversos continentes. Isto acontece com a língua inglesa que pode ser encontrada como língua oficial ou cooficial, em, ao menos, 58 (cinquenta e oito) países² e em todos os continentes. Entretanto, diferentemente de outras línguas, o inglês recebe, na atualidade, um *status* diferenciado, o de língua do mundo. Isso ocorre devido ao fato de a língua inglesa ser usada em todos os continentes não apenas como língua nativa, mas também como língua adicional, sendo utilizada, ainda, como língua para comunicação internacional em âmbito mundial.

Nesse sentido, ensinar língua inglesa deveria significar abrir o leque de opções em relação a esse idioma, saindo da dicotomia hegemônica - inglês americano e inglês britânico. Ou seja, o ensino do inglês precisa possibilitar que seu aprendizado não apenas seja capaz de usá-lo em termos linguísticos estruturais (muitas vezes focado na dicotomia hegemônica), mas realizar sua aplicação de forma variada em diferentes contextos de uso, com falantes de diferentes nacionalidades, e de categorias distintas - nativos hegemônicos, nativos não hegemônicos e não nativos.

O ensino de inglês, portanto, precisa contemplar as esferas linguístico-estrutural e linguístico-social do idioma. A compreensão do ensino da língua inglesa pela esfera linguístico-social traz à tona a necessidade de questionarmos a imposição de normas de prestígio, no caso encabeçadas pelo inglês americano e pelo inglês britânico, quebrando, assim, o silenciamento das inúmeras variantes linguísticas e culturais desse idioma. Esse novo olhar sobre o ensino da língua inglesa conecta-se diretamente com a Agenda 2030 das Nações Unidas.

A Agenda 2030 é um plano estratégico composto por 17 (dezessete) Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), contemplando temas como saúde, educação, equidade de gênero, acesso à água potável, diminuição das desigualdades, entre outros. No que concerne à educação, foi delimitado o ODS 4 – Educação de Qualidade, o qual visa a “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade

2. Utilizamos para esse trabalho a delimitação feita pelo *Globed* – Programa de Mestrado Conjunto da Erasmus em Políticas Educacionais para o Desenvolvimento Global (<https://www.globed.eu/about>).

e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU BR, 2015). O ODS 4 é formado por 07 (sete) metas que abarcam diferentes aspectos relacionados às práticas educativas. A meta 4.7, em específico, implica diretamente nessa concepção do ensino da língua inglesa em sua perspectiva linguístico-social, pois eleva a “cidadania global e a valorização da diversidade cultural” a um patamar de relevância que antes era, por muitos, desconsiderado nas práticas de ensino de línguas estrangeiras:

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (ONU BR, 2015).

Com base nessa correlação entre o desenvolvimento da cidadania global e a valorização da diversidade cultural como elementos intrínsecos a um processo de ensino que vise à oferta de uma educação de qualidade, é necessário entendermos como o Brasil tem implementado práticas que se correlacionem com a ODS 4, sendo o livro didático um dos elementos-chave para isso. Isso se justifica pelo fato de que o livro didático, em muitos contextos, constitui o único material disponível para uso do professor e do aluno, servindo como base e modelo metodológico, linguístico, social e cultural.

Concebendo, portanto, o livro didático como uma tecnologia social e como um dos principais instrumentos de investimento governamental para implementar medidas de melhoria na educação básica do país, é imprescindível que ele incorpore as diretrizes da meta 4.7 da ODS 4. Somente assim será possível promover um ensino de língua inglesa orientado para a cidadania global e a diversidade cultural. Nesse sentido, o presente estudo parte da análise dos documentos legais que estabelecem as diretrizes para os materiais do PNL Ensino Médio – 2026 a 2029, buscando identificar se e como tais documentos possibilitam a inserção da perspectiva da cidadania global e da diversidade cultural nos livros didáticos de língua inglesa.

Os livros didáticos de língua inglesa como tecnologias sociais

O livro didático é, para muitos, concebido como principal fonte de ensino, incorporando os procedimentos, direcionamentos, atividades, conteúdos, entre outros, necessários para a aquisição de um novo conhecimento. Vale ressaltar que a elaboração de um livro didático se baseia em concepções pré-determinadas de seus

autores e editoras sobre o que é a língua inglesa, como está deve ser compreendida e representada e quais as concepções de ensino que se tem sobre o processo de ensino e aprendizagem de um idioma. Ou seja, esses materiais são concebidos como a representação das teorias de aprendizagem e dos posicionamentos pedagógicos compreendidos como adequados por um grupo de estudiosos, sendo utilizados, também, como meio de propagação de determinadas concepções educacionais.

Outrossim, além do seu valor pedagógico, livros didáticos são artefatos culturais, não menos enraizados em um tempo e cultura específicos do que qualquer outra atividade humana e são moldados pelo contexto no qual são elaborados (LITTLEJOHN, 2012). Sendo, portanto, o reflexo de acontecimentos sociais que ocorrem muito além da sala de aula. Assim, é inconcebível pensar em aplicar mudanças educacionais visando a compreensão da cidadania global e da diversidade cultural, sem que alterações sejam realizadas no material que servirá como base central para muitos professores e alunos.

No Brasil, os livros didáticos da educação básica pública são distribuídos através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), coordenado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o objetivo de garantir a qualidade da produção de materiais didáticos e possibilitar o acesso universal a recursos de ensino (BRASIL, 2025). Vale destacar que o PNLD não elabora livros didáticos, mas avalia e distribui materiais que atendam a critérios obrigatórios estipulados em editais públicos, sendo responsabilidade das editoras produzir livros conforme esses requisitos.

Vemos, assim, que o governo brasileiro concebe o livro didático como uma tecnologia social, pois tem como base a oferta de um produto com fins de gerar a inclusão social (Dagnino, 2014, p. 15). Essa inclusão social deve ser concebida em duas perspectivas: a) a inclusão social por acesso ao recurso e b) a inclusão social pela inserção dos marginalizados no objeto didático. A ‘inclusão por acesso ao recurso’ se refere ao fim básico do PNLD, representado pela distribuição dos livros didáticos para todos os professores e alunos das escolas públicas de educação básica do país, possibilitando, por exemplo, apenas em 2026, o acesso ao livro didático por mais de 7 milhões de discentes do Ensino Médio (BRASIL, 2026).

A ‘inclusão por acesso ao recurso’ é numérica e palpável, no sentido de que por muito tempo se perpetuou a ideia de que as escolas públicas, seus professores e alunos, não possuíam materiais de qualidade, sendo estes restritos às escolas privadas. Assim, o PNLD configura uma das medidas adotadas pelo país no intuito de viabilizar a oferta e o acesso à educação de qualidade, caminhando em direção a uma justiça social ao “garantir que todas as pessoas tenham acesso equitativo aos recursos e às oportunidades disponíveis” (Avineri *et al.*, 2019, p. 06), gerando a inclusão social de milhares de pessoas.

Por sua vez, a ‘inclusão pela inserção dos marginalizados no objeto didático’ concerne à inclusão social através da adição no livro didático de elementos que incorporam não apenas as representações culturais, linguísticas, sociais e históricas normalizadas e dominantes, mas também todo um novo cenário anteriormente silenciado. Isso significa, no caso dos livros de língua inglesa, abranger não apenas as configurações hegemônicas provenientes do Norte Global, integrando também, de forma equiparada e sem estereótipos, a grande diversidade proveniente do Sul Global,

evidenciando saberes produzidos e experienciados no Sul, às margens do que é convencionalizado como Norte/Centro, seja em seu caráter metodológico e em sua práxis, possibilitando estratégias outras de escuta sensível, de produção de materiais para ensino e pesquisa, de geração e compreensão de informações e de confluências de conhecimentos (Matos; Silva Júnior, 2024, p. 194).

Conforme mencionado, a língua inglesa é a língua com maior amplitude mundial, estando presente como língua nativa e/ou língua adicional em todos os continentes, sendo a língua mais falada na atualidade quando se considera o total de seus falantes. A língua inglesa tornou-se, portanto, o idioma utilizado para ampla comunicação, sendo o veículo linguístico e cultural que viabiliza a interação entre pessoas de línguas e comunidades distintas. O livro didático precisa, assim, quebrar a dicotomia inglês americano e inglês britânico por muito propagada como normas e variantes a serem seguidas e ensinadas, e possibilitar um processo de aprendizagem que contemple outras variantes linguísticas e culturais nativas e não-nativas, apresentando toda a amplitude desse idioma, concebendo, portanto, a língua como

“Mais do que um sistema de signos que se referem a ideias abstratas e a coisas no mundo, a língua é compreendida como tendo a capacidade de transformar a consciência das pessoas acerca das injustiças do *status quo*.” (Avineri *et al.*, 2019, p. 05).

Para tanto, o PNLD precisa contemplar como um dos requisitos a serem observados pelas editoras, a perspectiva do inglês como língua global, proveniente de diferentes países, com diferentes culturas e falantes. Isto é, o livro didático só conseguirá cumprir sua função como uma tecnologia social na perspectiva da ‘inclusão pela inserção dos marginalizados no objeto didático’ se os documentos legais do PNLD demandarem que as editoras contemplem essa visão mais ampla e equitativa sobre a língua inglesa.

O PNLD e a língua inglesa: critérios

Com o intuito de abordar a perspectiva da cidadania global e da diversidade cultural, é impreterível que o livro didático de língua inglesa seja elaborado com base na concepção de língua como um fenômeno social, dinâmico e heterogêneo. Isso pressupõe questionar e superar a perspectiva normativa do chamado inglês “padrão”, correlacionado aos países do Norte Global – Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Austrália, Irlanda e Nova Zelândia.

No contexto do PNLD, a concepção e a fundamentação teórica do livro didático são orientadas por um conjunto de diretrizes normativas que definem parâmetros mínimos de qualidade e critérios a serem observados para que as obras sejam aprovadas e integrem o programa. Tais exigências, de caráter obrigatório, são estabelecidas e divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC) por meio de editais, os quais regulamentam cada edição do processo avaliativo.

No que se refere ao Edital nº 2/2024, relativo ao PNLD Ensino Médio – 2026 a 2029, o Anexo I – denominado Referencial Pedagógico – explicita os princípios que devem guiar a elaboração das obras, descreve a organização dos materiais em categorias e coleções, detalha as etapas da Avaliação Pedagógica e apresenta tanto os critérios gerais quanto os específicos que orientam essa avaliação. Esse documento, portanto, funciona como marco regulatório e pedagógico, uma vez que estabelece os referenciais que estruturam a análise das obras e condicionam sua eventual aprovação no âmbito do programa.

Ao analisarmos esse documento, verificamos no item 5.4.1 – Critérios avaliativos específicos para o componente curricular Língua Inglesa -, ao menos, 07 (sete) critérios correlatos à perspectiva do inglês como língua global, os quais podem vir a viabilizar um ensino pautado na concepção de cidadania global e da diversidade cultural:

- i) Explorar a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções da Língua Inglesa na contemporaneidade, assumindo seu viés de Língua Franca.
[...]
- l) Apresentar, sistematicamente, atividades e/ou vivências, que promovam a aproximação e integração dos estudantes com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado, no qual a Língua Inglesa se apresenta como língua comum para a interação.
[...]
- n) Apresentar, atividade e/ou vivências, que promovam reflexão crítica das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea e problematizem com criticidade os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global.
- o) Apresentar atividade e/ou vivências, que promovam o reconhecimento do caráter fluido, dinâmico e particular da Língua Inglesa, como também as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários

- p) Apresentar textos orais e/ou escritos, atividades e vivências que sejam representativos das comunidades faltantes de língua inglesa (subdesenvolvidos, em desenvolvimento e desenvolvidos, não limitando-se a Estados Unidos, Reino Unido, Irlanda, Canadá, Austrália e Nova Zelândia), livres de estereótipos ou preconceitos em relação às culturas internacionais envolvidas, nem às nossas próprias em relação a elas.
- q) Estimular a prática da interculturalidade e a atividade colaborativa como recurso didático para abordar os diferentes aspectos da Anglofonia; os World Englishes; as Variantes Linguísticas características dos países (subdesenvolvidos, em desenvolvimento e desenvolvidos, não limitando-se a Estados Unidos, Reino Unido, Irlanda, Canadá, Austrália e Nova Zelândia) em que o inglês é um idioma oficial;
- r) Estimular a crítico-reflexão a partir do contraste entre as práticas discursivas do cotidiano do estudante e de outros povos (subdesenvolvidos, em desenvolvimento e desenvolvidos, não limitando-se a Estados Unidos, Reino Unido, Irlanda, Canadá, Austrália e Nova Zelândia); (BRASIL, 2024, pp. 30 e 31).

Verificamos, assim, que o Referencial Pedagógico a ser seguido pelas editoras contempla uma visão de ensino de língua inglesa que: a) a compreende como língua franca, b) promove o multilinguismo, c) desenvolve o pensamento crítico em relação ao idioma, d) estimula a interculturalidade, e) valida as variantes e as variações linguísticas e culturais, e f) enfatiza a necessidade de não se limitar aos países do Norte Global. O Anexo 1, portanto, demonstra, conforme nomeia Siqueira (2024, p. 86), uma “atitude decolonial” no ensino do idioma presente no PNLD

“que, a partir de editais interculturalmente sensíveis e menos engessados, orientam a confecção e adoção de livros didáticos de inglês, ao menos na educação básica pública, mais voltados para as realidades locais e mais afeitos à inclusão de temas e representações que venham ao encontro da política social e cultural das salas de aula de línguas”

Nessa perspectiva, o livro didático, ao menos na teoria, possibilitará que línguas, culturas e falantes marginalizados recebam status equitativo e sejam utilizadas e propagadas de maneiras que demonstrem respeito e valorização pelos diferentes falantes da língua inglesa (Avineri, 2014, p. 05). Na tentativa de assegurar esses critérios também na prática, os mesmos são transformados em perguntas que devem servir como roteiro no processo de análise e avaliação pelas comissões técnicas. Em relação aos critérios acima, foram identificadas 10 (dez) perguntas a serem respondidas pelas comissões:

Quadro 1 – Perguntas da Ficha de Avaliação do PNLD 2026 -2029

| | Perguntas |
|----|---|
| 01 | 3.24 A obra explora a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na língua inglesa, em seu viés de língua franca? (Anexo 1.5.4.1i) |
| 02 | 3.27 A obra apresenta sistematicamente atividades que promovam o uso da língua inglesa para a integração entre grupos multilíngues e multiculturais? (Anexo 1.5.4.1l) |
| 03 | 3.29 A obra reconhece o caráter fluido, dinâmico e particular da língua inglesa, assim como as marcas identitárias e de singularidade dos usuários dessa língua em suas variedades? (Anexo 1.5.4.1o) |
| 04 | 3.30. A obra aborda variedades de inglês - <i>World Englishes</i> - dos diversos países anglófonos estimulando a interculturalidade e a colaboração? (Anexo 1.5.4.1q) |
| 05 | 3.31 A obra explora a reflexão crítica do estudante a partir do contraste entre suas próprias práticas discursivas e as de comunidades que se expressam em língua inglesa? (Anexo 1.5.4.1r) |
| 06 | 4.2.4. Competência 4 - a obra compreende as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza? |
| 07 | 4.3.6 A obra utiliza adequadamente as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso? |
| 08 | 4.3.15 A obra possibilita ao estudante analisar textos de modo a caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso? |
| 09 | 4.3.16. A obra permite empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e combatendo situações de preconceito linguístico? (EM13LGG402). |
| 10 | 4.3.17 A obra faz uso do inglês como língua do mundo global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo? (EM13LGG403) |

Fonte: Ficha de Avaliação (BRASIL, 2025).

Correlacionando essas perguntas com os critérios apresentados no Referencial Pedagógico (Anexo 1 – Edital nº 02/2024) e com os debates atuais da área da Linguística Aplicada, é visível a organização dos questionamentos em eixos conceituais que se conectam diretamente com a construção de um ensino de língua inglesa pautado no desenvolvimento da cidadania global e da diversidade cultural:

Quadro 2 – Eixos conceituais das perguntas da ficha avaliativa do PNLD

| | Pergunta | Eixo Conceitual |
|----|----------|---|
| 01 | 3.24 | Inglês como língua franca |
| 02 | 3.27 | Integração multilíngue e multicultural |
| 03 | 3.29 | Língua como fenômeno dinâmico e identitário |
| 04 | 3.30 | <i>World Englishes</i> |
| 05 | 3.31 | Reflexão crítica intercultural |
| 06 | 4.2.4 | Língua como fenômeno (geo)político social |
| 07 | 4.3.6 | Multimodalidade e linguagem como prática social |

| | | |
|----|--------|--|
| 08 | 4.3.15 | Análise crítica da linguagem |
| 09 | 4.3.16 | Adequação linguística e combate ao preconceito |
| 10 | 4.3.17 | Inglês como recurso comunicativo global |

Compreendemos, dessa maneira, que as perguntas fomentam a presença de elementos nos livros didáticos que trabalhem com: a) descentralização do falante nativo, b) pluricentralidade, c) função comunicativa intercultural, d) heterogeneidade linguística, e) identidade e pertencimento, f) diversidade sociolinguística, g) desnaturalização de práticas linguísticas e culturais normalizadas e normatizadas, h) ideologia linguística, i) combate a preconceitos, j) multiletramentos e k) globalização linguística. Com isso, ao menos na teoria, os livros do PNLD Ensino Médio - 2026 a 2029 adotam uma concepção do ensino de língua inglesa baseada no diálogo intercultural, envolvendo o reconhecimento e a valorização das diferenças linguísticas e culturais, bem como o enfrentamento de estereótipos e posturas etnocêntricas (Siqueira; Barros; 2013, p. 26).

A presença desses critérios e perguntas no processo avaliativo demonstra a assimilação, pelo governo e pelas instituições envolvidas, de que o ensino de língua inglesa deve ir além de sua concepção como sistema, e deve englobar a sua perspectiva linguístico-cultural. Contudo, mais do que a previsão normativa, interessa compreender como esses princípios foram efetivamente mobilizados nos pareceres, pois é nesse movimento – do texto do edital à materialidade dos pareceres – que se delineiam as reais possibilidades de consolidação de uma abordagem linguístico-cultural para o ensino de língua inglesa.

A língua inglesa e o PNLD Ensino Médio – 2026 a 2029: análise dos pareceres

O Edital nº 02/2024 do PNLD Ensino Médio – 2026 a 2029, obteve 12 (doze) submissões de livros didáticos para o ensino de língua inglesa, tendo como resultado final a aprovação de 07 (sete) livros didáticos: 1) DOME, Edições SM LTDA, 2) Entre Saberes: Linguagens e suas tecnologias, Palavras Projetos Editoriais LTDA, 3) JOY!, Editora FTD S.A., 4) Moderna em Ação, Editora Moderna LTDA, 5) Moderna Plus, Editora Moderna LTDA, 6) No Borders: English for Brazilian Students, MVC Editora LTDA, e 7) Ways – English for Life, Editora FTD S.A.

A aprovação ou não dos livros didáticos de língua inglesa se baseia na avaliação dos mesmos pela comissão técnica que deve responder a uma Ficha de Avaliação com diversas perguntas, organizadas em blocos temáticos: a) Bloco 1 – Critérios comuns às obras, b) Bloco 2 – Critérios comuns e específicos do livro do professor, c) Bloco 3 – Critérios comuns e específicos do livro do estudante, d)

Bloco 4 – BNCC, e) Bloco 5 – Adequação editorial e projeto gráfico, f) Bloco 6 – Material digital, g) Bloco 7 – Marco legal e princípios éticos, e h) Bloco 8 - Material digital-interativo.

As 10 (dez) perguntas identificadas nesse trabalho como pertinentes à perspectiva linguístico-cultural do ensino de língua inglesa estão nos Blocos 03 e 04. Com base nessas perguntas, as comissões técnicas precisam analisar os livros didáticos e responder ‘sim’, ‘parcialmente’ ou ‘não’, sendo necessária a devida justificativa com exemplos. Ao analisarmos os pareceres dos livros aprovados, verificamos que apenas 02 (dois) livros contemplaram integralmente todas as perguntas, obtendo ‘sim’ como resposta para todas: a) “Dome”, da Editora SM LTDA, e b) “Ways – English for Life”, da Editora FTD SA.

Considerando apenas as perguntas individualmente, 06 (seis) são contempladas integralmente pelos 07 (sete) livros didáticos, obtendo ‘sim’ como resposta nos pareceres as perguntas 3.29, 3.31, 4.2.4, 4.3.6, 4.3.15 e 4.3.17 (Quadro 1). E nas outras 04 (quatro) perguntas (3.24, 3.27, 3.30 e 4.3.16), 04 (quatro) livros contemplaram ‘parcialmente’ os requisitos, sendo verificado que as perguntas 3.30 e 4.3.16, relacionadas respectivamente aos temas *World Englishes* e preconceito linguístico, obtiverem os maiores índices de livros que cumpriram parcialmente os critérios estipulados, com 03 (três) livros cada:

Quadro 3 – Perguntas com resposta ‘parcialmente’ para alguns livros

| | Pergunta | Livro | |
|----|--|-------|-----------------|
| | | Qtd | Título |
| 01 | 3.24 A obra explora a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na língua inglesa, em seu viés de língua franca? (Anexo 1.5.4.1i) | 01 | No Borders |
| 02 | 3.27 A obra apresenta sistematicamente atividades que promovam o uso da língua inglesa para a integração entre grupos multilíngues e multiculturais? (Anexo 1.5.4.1j) | 02 | Entre Saberes |
| | | | Joy! |
| 03 | 3.30. A obra aborda variedades de inglês - <i>World Englishes</i> - dos diversos países anglófonos estimulando a interculturalidade e a colaboração? (Anexo 1.5.4.1q) | 03 | Entre Saberes |
| | | | Moderna Plus |
| | | | No Borders |
| 04 | 4.3.16. A obra permite empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e combatendo situações de preconceito linguístico? (EM13LGG402). | 03 | Moderna em Ação |
| | | | Moderna Plus |
| | | | No Borders |

Nesse sentido, em termos quantitativos, temos que os livros “Dome” e “Ways” obtiveram a melhor avaliação, por contemplarem integralmente todas as perguntas; seguidos pelos livros “Joy!” e “Moderna em Ação” que responderam integralmente 09 (nove) das 10 (dez) perguntas; por subsequente, os livros “Entre

Saberes” e “Moderna Plus”, atendendo a 08 (oito) perguntas, e, por fim, o livro “No Borders” com 07 (sete) do total de perguntas.

A análise quantitativa das Fichas de Avaliação nos permite ter uma visão ampla de que os livros do PNLD, Ensino Médio 2026 a 2029, incorporam elementos que podem propiciar um ensino de língua inglesa pautado na cidadania global e na diversidade cultural, tendo 60% (sessenta por cento) das perguntas adimplidas integralmente por todos os materiais. Os dados numéricos nos mostram uma tendência a presença de uma nova visão sobre o ensino de língua inglesa, contudo, ao analisarmos os pareceres da comissão técnica, identificamos que a simples observância a esses itens não necessariamente implicará em uma mudança significativa nas práticas educativas.

Isto porque a análise crítica dos pareceres indica que a atribuição de “sim” ou “parcialmente” não necessariamente garante que a obra incorpore de maneira consistente a perspectiva linguístico-cultural do ensino de língua inglesa nem que promova, de forma robusta, uma educação orientada à cidadania global e à diversidade cultural. Nos pareceres analisados, observamos que a presença de determinados elementos – variedades do inglês, autores de diferentes origens, temas ligados à diversidade, menção a contextos multilíngues – é frequentemente mobilizada como evidência suficiente para a atribuição de “sim”. Em alguns casos, quando tais elementos aparecem de forma menos recorrente ou menos distribuída ao longo da obra, atribui-se “parcialmente”.

Entretanto, a mera presença desses elementos não assegura uma abordagem crítica das hierarquias linguísticas, uma problematização consistente do falante nativo como modelo, uma compreensão do inglês como língua franca em contextos pluricêntricos, e/ou uma articulação sistemática entre diversidade cultural e práticas pedagógicas. Em outras palavras, contemplar o critério previsto no edital e nas perguntas da Ficha de Avaliação não equivale automaticamente a internalizar a perspectiva teórica que o sustenta.

Um livro pode incluir textos de diferentes países e ainda assim manter centralidade normativa em variedades hegemônicas, tratar a diversidade como ilustração, e não como eixo estruturante e/ou propor atividades descritivas, mas não reflexivas. Assim, a classificação “sim” ou “parcialmente” indica aderência aos critérios do edital, mas não garante, por si só, que a obra esteja epistemologicamente alinhada a uma perspectiva linguístico-cultural crítica. Outro aspecto relevante é a relativa opacidade na distinção entre “sim” e “parcialmente”. Em vários casos, os pareceres utilizam evidências semelhantes para justificar ambas as classificações, variando sobretudo em termos de intensidade ou recorrência. Isso sugere que a diferença tende a ser quantitativa (grau de frequência), e não necessariamente qualitativa (profundidade da abordagem, nível de problematização, integração curricular).

Esses casos podem ser exemplificados através da análise da pergunta 3.30, a qual aborda diretamente a temática do *World Englishes*. Conforme apresentado no Quadro 3, a referida pergunta obteve 07 (sete) livros com pareceres ‘sim’ e 03 (três) com ‘parcialmente’. Entretanto, ao analisarmos criticamente os pareceres de cada um dos livros é possível constatar que os critérios e as concepções teóricas adotadas variam. A pergunta 3.30 – “A obra aborda variedades de inglês - *World Englishes* - dos diversos países anglófonos estimulando a interculturalidade e a colaboração?” – envolve três dimensões a serem analisadas: a) presença de variedade da língua inglesa – *World Englishes*, b) estímulo a interculturalidade e c) promoção de colaboração.

O primeiro problema identificado nos pareceres é a inconsistência conceitual em relação ao *World Englishes*, em vários pareceres, a simples presença de falantes de diferentes nacionalidades foi considerada suficiente para caracterizar a abordagem do mesmo, contudo, conforme explicita Kachru (1992), *World Englishes* não significa apenas o inglês falado em diferentes países, mas o reconhecimento de variedades legitimadas, a reflexão sobre normatividade e pluralidade, a problematização do modelo centro-periferia e a exploração sociolinguística da variação. Em alguns dos pareceres não há distinção ou uma exemplificação clara do que “há falantes de vários países” e/ou “há trabalho explícito sobre variação linguística” realmente significa e a quem se direcionam.

Considerando que a língua inglesa é oficial ou cooficial em 58 (cinquenta e oito) países, é crucial uma delimitação concreta de como as variedades nativizadas do inglês (*World Englishes*) são inseridas nos livros didáticos, seja através do uso efetivo da variedade através de sua exposição em textos ou áudios, ou pela menção da existência da mesma e/ou da referência de seu país no material. Essa problemática fica nítida ao fazermos uma rápida varredura nos livros didáticos e constataremos que esses materiais não inserem ou, ao menos, mencionam um número significativo de países falantes de língua inglesa:

Quadro 4 – Resultado Edital nº 02/2024, PNLD Ensino Médio 2026 a 2029, Língua Inglesa

| | Livro didático / Editora ³ | Qtd de países falantes de língua inglesa |
|----|--|--|
| 01 | DOMÉ | 26 |
| 02 | Moderna em Ação | 18 |
| 03 | JOY! | 15 |
| 04 | Ways – English for Life | 15 |
| 05 | No Borders: English for Brazilian Students | 13 |
| 06 | Moderna Plus | 11 |

3. O livro “Entre Saberes: Linguagens e suas tecnologias”, da Palavras Projetos Editoriais LTDA, não pode ser analisado, pois o link disponibilizado pela editora para acesso online do material está indisponível desde a publicação do Guia PNLD Ensino Médio 2026-2029, em 2025.

Em relação a esses dados é necessário pontuar que em todos os livros, os Estados Unidos e o Reino Unido, países hegemônicos e centralizadores da dita norma padrão do idioma, estão presentes, com significativa representação. Ademais, resta salientar que a inserção dos demais países ocorre de forma variada, e que, em alguns casos, a inclusão é feita de forma meramente quantitativa e não qualitativa, como pode ser exemplificado pelos livros “Dome” e “No Borders”.

No livro “Dome”, os 26 (vinte seis) países são inseridos de forma variada, seja através de textos, representações imagéticas e/ou áudios, em regra, nessas inserções são realizadas reflexões críticas contextualizadas. Isto pode ser exemplificado pela inclusão da variedade do inglês de Gana, o qual não parece de forma solta, mas vinculada a uma atividade de áudio, um texto explicativo sobre a variedade do inglês de Gana e um texto sobre o trabalho de uma policial de Gana sobre seu trabalho de proteção a mulher (Amos; Condi, 2024, pp. 235 e 263). Por sua vez, no livro “No Borders”, Gana, é inserido apenas para indicar que consta alguma representação do país, posto que a menção ao mesmo aparece simplesmente para indicar que uma frase usada em uma atividade foi proferida por uma menina de Gana – “*Girl, 15, Ghana*” (Pinheiro, 2024, p. 18), ou seja, uma menção meramente figurativa do país.

Ademais, em relação aos pareceres, é possível verificar uma discrepância nos critérios utilizados nas análises dos livros didáticos, em parte, causada pela inadequação conceitual do termo *World Englishes*, e, também, pela inobservância dos três elementos da pergunta (*World Englishes*, interculturalidade e colaboração). Essa disparidade pode ser vista nos pareceres das obras “Entre Saberes”, “No Borders” e “Moderna em Ação”. O livro “Entre Saberes” recebeu como parecer que atendeu ‘parcialmente’ a pergunta, pois a comissão técnica entendeu que apesar de o material inserir vídeo sobre *World Englishes*, apresentando variedades da língua inglesa como o *Singlish* de Singapura; incluir poema da poetisa indiana Kamala Das; e trazer um vídeo sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo (*The Spread of English*), os recursos são gerais e não oferecem uma exploração mais profunda das particularidades das variantes do inglês (BRASIL, 2025, p. 36).

O livro “No Borders”, de forma semelhante ao material “Entre Saberes”, também obteve ‘parcialmente’ como parecer da comissão técnica, pois a mesma concebeu que apesar de o material ter inserido falantes de diferentes países anglófonos como Índia, Austrália, Estados Unidos e Reino Unido, as atividades não conseguem explorar os aspectos da interculturalidade e focam apenas na compreensão auditiva, mas não abordam o fato de os falantes usarem variantes distintas da língua inglesa (BRASIL, 2025, p. 46). Por sua vez, a comissão técnica compreendeu que o livro “Moderna em Ação” contemplou a pergunta em sua integralidade, proferindo, assim, parecer ‘sim’. Entretanto, ao analisarmos o parecer verificamos que

o material inclui sujeitos de países anglófonos, se restringindo a exemplificação do Canadá, Reino Unido e Estados Unidos, sem fazer uma correlação com uma discussão sobre variação linguística e uma problematização de diferentes normas.

Nesse sentido, entendemos que, ao menos pelo que é descrito no parecer, os livros não foram analisados com base nos mesmos critérios, posto que uma análise conjunta dos pareceres dos três livros levanta dúvidas se a obra “Moderna em Ação” deveria efetivamente ter recebido ‘sim’ como resposta para a questão 3.30. Ou seja, os critérios para diferenciar contemplação plena e parcial não são explicitamente delimitados, correndo-se o risco de que a avaliação opere em um espectro pouco transparente, o que dificulta a aferição do real comprometimento da obra com os princípios enunciados.

Apesar dessas limitações, é fundamental reconhecer o caráter inovador do conjunto das perguntas, ao exigir que os livros reconheçam a fluidez e a pluralidade do inglês, combatam preconceitos linguísticos, valorizem contextos multilíngues e promovam interculturalidade e cidadania global. O edital sinaliza uma ruptura com modelos tradicionais centrados exclusivamente em variedades normativas e em culturas hegemônicas. A presença explícita dessas dimensões no instrumento avaliativo representa um marco importante na política pública de livros didáticos. O próprio fato de que tais categorias são hoje critérios formais de avaliação evidencia uma mudança paradigmática na concepção de ensino de língua inglesa.

Considerações Finais

Este estudo reafirma a compreensão do livro didático, no âmbito do PNLD, como tecnologia social que concretiza concepções de língua, cultura e formação cidadã. A análise do Edital nº 02/2024 e dos pareceres do PNLD Ensino Médio 2026–2029 permitiu identificar, de forma sistemática, os critérios e as perguntas diretamente correlacionados à cidadania global e à diversidade cultural, em consonância com a meta 4.7 do ODS 4.

A presença explícita, no instrumento avaliativo, de categorias como interculturalidade, pluralidade de usos do inglês, problematização de hierarquias linguísticas e valorização da diversidade cultural não apenas sinaliza um avanço normativo, mas cria condições concretas para a produção de materiais cada vez mais alinhados à perspectiva linguístico-cultural da língua inglesa. Ao serem formalmente incorporados como critérios de avaliação, tais elementos deixam de ocupar um lugar periférico e passam a orientar a própria concepção das obras submetidas ao programa.

Entretanto, a análise dos pareceres evidencia a necessidade de aperfeiçoamentos no processo avaliativo. A recorrente distinção entre respostas “sim” e “parcialmente” revela margens de subjetividade que podem comprometer a unifor-

midade interpretativa dos critérios. Para que a avaliação das obras seja mais consistente, torna-se recomendável o estabelecimento de parâmetros mais objetivos e descritores qualitativos mais precisos para cada pergunta, reduzindo assimetrias e fortalecendo a coerência entre o texto normativo e sua aplicação prática.

Conclui-se que o PNLD 2026-2029 representa um marco na consolidação de uma política de ensino de inglês orientada para cidadania global e justiça social, criando condições institucionais para que o livro didático atue como tecnologia social comprometida com a com a formação crítica e a diversidade linguístico-cultural do idioma. Contudo, a consolidação dessa função requer maior rigor conceitual e coerência avaliativa, de modo que os princípios anunciados normativamente se traduzam em práticas consistentes de seleção e validação das obras.

Referências

- AMOS, Eduardo; CONDI, Renata. **DOMÉ**. São Paulo: SM Editora, 2024.
- AVINERI, Netta *et. al.* **Language and Social Justice in Practice**. Nova York: Routledge, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pareces de Avaliação Pedagógica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: https://gestaopnld.mec.gov.br/projects/pareces-de-avaliacao-pedagogica/wiki/PNLD_2026_-_Ensino_M%C3%A9dio. Acesso em: 10 out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD Ensino Médio 2026-2029: Anexo 01 – Referencial Pedagógico. 2ª retificação**. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-acessibilidade/Anexo01ReferencialPedagogico2retificao11092024.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.
- DAGNINO, Renato. **Tecnologia Social – Contribuições conceituais e metodológicas**. EDUEPB: Florianópolis, 2014.
- GLOBED. **List of countries Where English is an official language**. Disponível em: https://www.globed.eu/wp-content/uploads/2024/01/English_official_language.pdf. Acesso em: 20 jan. 2026.
- KACHRU, B. World Englishes: Approaches, issues and resources. **Language teaching**, v. 25, n. 1, p. 1-14, 1992.
- LITTLEJOHN, A. Language teaching materials and the (very) big picture. **Electronic Journal of Foreign Language Teaching**, v. 9, s. 1, p. 283-297, 2012.
- MATOS, Doris; SILVA JÚNIOR. Linguística Aplicada Suleada. *In*: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris. **Suleando Conceitos em Linguagens – decolonialidades e epistemologias outras (Volume II)**. São Paulo: Pontes Editores, 2019.

ONU BR – NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL – ONU BR. **A Agenda 2030**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 20 jan. 2026.

PINHEIRO, Luciana S. **No Borders**. João Pessoa: MVC Editora, 2024.

SEARGEANT, Philip. English in the World Today. *In*: SEARGEANT, P. ; SWANN, J. **English in the world: history, diversity, change**. New York: Routledge, p. 5-47, 2012.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. É possível descolonizar o conteúdo dos materiais didáticos de língua inglesa? Ação na reflexão. **Paraguaçu – Estudos Linguísticos e Literários**, v. 2, n. 1, p. 83-110, dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/revistaparaguacu/article/view/4977/2841>. Acesso em: 05 abr. 2025.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; BARROS, Kelly Santos. Por um ensino intercultural de inglês como língua franca. **Estudos Linguísticos e Literários**, v. 2, n. 48, p. 5-39, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/14536/10003>. Acesso em: 05 abr. 2025.



A leitura literária no contexto das narrativas digitais

Literary reading in the context of digital narratives

Rita de Cássia Nascimento de Almeida¹
Naiara Sales Araújo²

Resumo: Este artigo propõe uma análise teórico-crítica sobre os percursos das narrativas humanas até sua reconfiguração na cultura digital e seus efeitos sobre a literatura contemporânea. Objetiva-se compreender como as transformações técnicas e culturais que marcam a passagem da oralidade à escrita e, posteriormente, ao digital, incidem nas formas de narrar, ler e produzir textos literários. A metodologia utilizada é qualitativa e de natureza bibliográfica, com base em autores como Pierre Lévy (1996), Roger Chartier (1990) e Henry Jenkins (2009), dentre outros. O trabalho está dividido em dois momentos principais: o primeiro resgata a trajetória histórica das narrativas; o segundo discute as características das narrativas digitais e suas implicações para os processos de leitura e escrita, bem como os efeitos dessas transformações no campo literário, com breve menção a fenômenos como os *booktokers* no TikTok como exemplo de mediação contemporânea. Advoga-se que a literatura não desaparece na era digital, mas se desloca e se reinventa, resignificando-se no embate entre tradição e inovação, linguagem e tecnologia, papel e tela.

Palavras-chaves: Narrativas digitais. Literatura contemporânea. Leitura. Cultura digital.

Abstract: This article proposes a theoretical-critical analysis of the trajectories of human narratives up to their reconfiguration in digital culture and their effects on contemporary literature. The objective is to understand how the technical and cultural transformations that mark the passage from orality to writing and, subsequently, to the digital, affect the ways of narrating, reading, and producing literary texts. The methodology used is qualitative and bibliographical in nature, based on authors such as Pierre Lévy (1996), Roger Chartier (1990), and Henry Jenkins (2009), among others. The work is divided into two main parts: the first revisits the historical trajectory of narratives; the second discusses the characteristics of digital narratives and their implications for reading and writing processes, as well as the effects of these transformations in the literary field, with a brief mention of phenomena such as booktokers on TikTok as an example of contemporary mediation. It is argued that literature does not disappear in the digital age but rather shifts and reinvents itself, resignifying in the interplay between tradition and innovation, language and technology, paper and screen.

Keywords: Digital narratives. Contemporary literature. Reading. Digital culture.

1. Mestranda em Estudos Teóricos e Críticos em Literatura, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras – UFMA. Pesquisadora no Grupo de Estudo e Pesquisa: Ficção Científica, Gêneros Contemporâneos e Representação Artística na Era Digital (FICÇA). E-mail: rcna1911@gmail.com. [ORCID](#)

2. Doutora em Literatura Comparada. Professora do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. É líder do Grupo de Pesquisa FICÇA (Ficção Científica, Gêneros Pós-Modernos e Representação Artísticas na Era Digital), coordenadora dos Projetos de pesquisa Ficção Científica e Sociedade (UFMA) e Literatura e outras Artes (UFMA) e coordenadora do projeto de extensão Línguas e Cultura do Maranhão. E-mail: naiara.sas@ufma.br. [ORCID](#)

Submissão: 27 mar. 2026 → Aceite: 25 abr. 2026

Introdução

A narrativa é uma das formas mais fundamentais de organização simbólica da experiência humana, atravessando as fases da oralidade, da escrita e, mais recentemente, da cultura digital. Cada uma dessas etapas implicou transformações significativas nas formas de produzir, transmitir e receber histórias, afetando diretamente as práticas de leitura e escrita. No contexto contemporâneo, marcado pela presença onipresente das tecnologias digitais, as narrativas digitais emergem como fenômenos culturais complexos que tensionam e reconfiguram as formas tradicionais da literatura.

A passagem da oralidade para a escrita alterou os suportes técnicos, os processos de subjetivação e as relações entre autor, texto e leitor. Atualmente, com a emergência da cultura digital, vivencia-se uma nova revolução comunicacional que desafia paradigmas estabelecidos, impondo uma reconfiguração das práticas narrativas e literárias.

Este artigo propõe uma análise teórico-crítica que percorre a trajetória histórica das narrativas humanas, buscando compreender as mudanças e continuidades que atravessam a transição da oralidade à escrita e, mais recentemente, às narrativas digitais. A cultura digital, caracterizada pela interatividade, pela convergência de mídias e pela hipertextualidade, apresenta um cenário em que os leitores se tornam coautores, navegadores e agentes na construção dos sentidos, rompendo com a linearidade e a passividade tradicionalmente associadas ao texto literário.

Nesse cenário, a literatura contemporânea é influenciada por novas formas de produção e circulação, como as fanfics, blogs, plataformas interativas e as comunidades virtuais formadas em redes sociais, onde fenômenos como os book-tokers no TikTok exemplificam a mediação literária em ambientes digitais.

A metodologia adotada é de caráter qualitativo e bibliográfico, apoiando-se em referências para o entendimento da cultura digital e das práticas narrativas, entre as quais se destacam Pierre Lévy (1996; 1999), Roger Chartier (1990) e Henry Jenkins (2009). O estudo está estruturado em dois momentos: inicialmente, realiza-se um resgate histórico das narrativas, enfatizando sua dimensão simbólica e as mudanças técnicas e sociais que moldaram a oralidade e a escrita; em seguida, examinam-se as características das narrativas digitais e suas implicações para a leitura, a escrita e a literatura contemporânea.

A Narrativa Como Estrutura Simbólica da Experiência Humana

A faculdade humana de elaborar sistemas simbólicos complexos, diferentemente do que se observa em outras espécies animais, revela uma aptidão singular para a produção de linguagem. Essa capacidade de articular signos convencionais

e abstraídos da realidade imediata é descrita por Vendryès (*apud* Martins, 1996, p. 24) como a essência da linguagem, isto é, um mecanismo de signos articulados capaz de operar autonomamente da existência de um referente concreto. Tal estrutura simbólica confere ao ser humano a prerrogativa de nomear, categorizar e interpretar o mundo, instituindo uma mediação semiótica entre o sujeito e a realidade circundante. Destarte, a linguagem não se reduz a um mero veículo de comunicação, pelo contrário, erige-se como alicerce da vida social e cultural, facultando a edificação de saberes, valores e identidades ao longo da história.

No decorrer da história, os modos narrativos passaram por significativas metamorfoses, condicionadas pelas transformações nos suportes técnicos e nas práticas socioculturais de produção, circulação e recepção dos discursos. Em sua gênese, a narrativa humana assentava-se na oralidade como forma primordial de comunicação. A pesquisadora Milka Campos (2025, p. 75) contribui ao afirmar como a oralidade “desempenha um papel crucial na formação da identidade coletiva e na construção cultural, funcionando como um veículo para a preservação de tradições e valores”. Assim, antes da fixação gráfica do discurso, as práticas narrativas manifestavam-se por meio da voz, do corpo e da escuta, inseridas em contextos ritualísticos, míticos e performáticos, como nos indicam Ong (1988) e Chartier (1990).

A linguística, enquanto disciplina científica autônoma, dedica-se ao exame sistemático da linguagem verbal, compreendida, conforme Lopes (1979, p. 76), como “a capacidade que o homem tem de comunicar-se com os seus semelhantes através de signos verbais”. Esse atributo comunicacional transcende a mera transmissão de informações, constituindo-se como fundamento da racionalidade, da subjetividade e da construção simbólica da realidade, por meio da tessitura de discursos e narrativas.

Ong (1988), ao abordar a oralidade, conceitua-a como uma verdadeira tecnologia do pensamento, na medida em que instaura um regime específico de consciência e de interação com o mundo. Caracterizada pela repetição, pela musicalidade, pela interação coletiva e pelo gesto performático, a oralidade opera como um processo de significação. Complementarmente, Chartier (1990) destaca que as modalidades narrativas sempre estiveram intrinsecamente articuladas aos dispositivos materiais e às práticas sociais de sua disseminação, sendo a oralidade uma expressão eminentemente situada, efêmera e vivenciada. Assim como Chartier, Campos (2025) realça como a literatura oral não é limitada apenas às narrativas contadas, mas ela também abrange canções, provérbios e rituais que são transmitidos através dos tempos.

Walter Benjamin (1994) atribui aos contadores de histórias, camponeses, marinheiros, mercadores, a função de mediadores do saber coletivo, cuja atuação preservava e disseminava conhecimentos através de narrativas locais ou relatos

oriundos de territórios distantes. Esses momentos de escuta partilhada instituíam o que o autor denomina “comunidades de ouvintes”, espaços simbólicos de comunhão e pertencimento. Nesse contexto, como observa Patrini (2005, p. 106), o narrador tradicional não se limitava à evocação mecânica de memórias, mas mobilizava imagens, códigos e convenções culturais de seu grupo, reinterpretando-os sob a ótica do repertório ideológico vigente em sua comunidade.

A gênese da linguagem verbal está profundamente enraizada na oralidade. Durante vastos períodos da trajetória humana, a palavra falada foi o único instrumento disponível para a conservação e a transmissão de saberes. Ong (2002) assinala que, embora os estudos pioneiros da linguística, como os de Ferdinand de Saussure e Henry Sweet, tenham conferido centralidade à escrita, tal ênfase reflete uma longa tradição ocidental que privilegiou o registro gráfico em detrimento das formas orais de conhecimento. Entretanto, a oralidade primária, isto é, aquela que floresceu em contextos totalmente desprovidos da escrita sustentou, ao longo dos séculos, os alicerces das práticas cognitivas e culturais humanas.

Com o objetivo de perpetuar o conhecimento em meio à efemeridade da fala, as culturas orais desenvolveram estratégias mnemônicas, tais como o uso de fórmulas fixas, cadência rítmica, repetições e padrões estruturais. Ong (2002, p. 23) observa que, em sociedades orais, “o conhecimento, uma vez adquirido, tinha de ser constantemente repetido ou seria perdido” ou, como afirma Conceição (p. 13, 2025) sobre a oralidade: “embora rica em tradição e cultura, corre o risco de perder nuances e detalhes à medida que as histórias são transmitidas de geração em geração”. Bynum (1978, p. 13 apud Ong, 2002, p. 25) corrobora essa perspectiva ao salientar que o essencial consistia na retenção de estruturas cognitivas, e não de frases literais, o que conferia maleabilidade às performances narrativas sem comprometer a coerência cultural.

Goody e Watt (1963, p. 306), por sua vez, elucidam que a transmissão do saber oral ocorre mediante “uma longa cadeia de conversas conectadas entre os membros do grupo”, sendo os significados construídos contextualmente, muitas vezes mediados por expressões corporais, gestos e entonações, reafirmando a dimensão social e performativa da oralidade. Em diálogo com essa perspectiva, estudos recentes sobre oralidade destacam que as narrativas orais se constituem como eventos performativos, nos quais gestos, entonação, expressividade corporal e a interação com o público participam da construção de sentido (Souza, 2024). A título de exemplo, a autora cita os slammers que, ao unir “poesia, voz e corpo, criam performances marcantes e irrepetíveis que emocionam e impressionam o público” (2024, p. 05).

Finnegan (2025, p. 21) ao falar sobre instrumentos de comunicação, isto é, a voz e a escrita, destaca como “apesar de todo o nosso potencial multimodal, nós, seres humanos, somos principalmente – ao contrário de alguns outros ani-

mais – criaturas audiovisuais”, porém é a voz que constitui o primeiro e mais importante instrumento de comunicação e expressão humana. Nesse aspecto, as práticas discursivas orais instituem uma lógica cognitiva particular, distinta daquela forjada sob a égide da escrita. Ong (2002, p. 37-57) sistematiza os traços característicos do discurso oral primário, entre os quais se destacam a aditividade, a agregação, a redundância, o conservadorismo, o situacionalismo, a empatia, a homeostase e o vínculo com a experiência imediata. Na ausência de registros perenes, o saber precisa ser continuamente revivido na memória coletiva, exigindo competências intelectuais refinadas como escuta sensível, memória ampliada e criatividade performática.

Como resume o autor (Ong, 2002, p. 35–36), “na cultura oral a experiência é intelectualizada mnemonicamente”. A invenção da escrita, por sua vez, instaura uma inflexão paradigmática no modo de produção discursiva. Ao permitir a fixação da linguagem em suportes materiais, rompe-se a dependência da presença física entre enunciador e receptor, inaugurando novas formas de temporalidade, subjetividade e racionalidade. Para Conceição (2025, p. 13) a “documentação serve como uma âncora, oferecendo uma versão mais estável e acessível dessas narrativas para futuras gerações” Chartier (1990) ressalta que a escrita estabiliza o enunciado narrativo, distancia autor e leitor e configura horizontes inéditos de individualização e introspecção intelectual. Nesse sentido:

Com a escrita o homem venceu definitivamente o tempo e, mais ainda, venceu o espaço. Ela permitiu a fixação do conhecimento num substrato material – papiro, cerâmica, papel, memória do computador, etc. – mantendo-o disponível ao longo do tempo para sucessivas e inumeráveis gerações, e, simultaneamente, admitiu a disseminação do conhecimento à distância pelo transporte daquele substrato (Costella, 2002, p. 15).

Na ausência de registros escritos, a palavra falada media a memória coletiva, veiculada por meio de mitos, rituais, canções e narrativas contadas em espaços comunitários (Zumthor, 1990). Durante a Antiguidade, mesmo após o surgimento da escrita, esta funcionava como um apoio à oralidade, não a substituindo integralmente. A leitura era feita em voz alta, e o texto, nesse contexto, era compreendido como uma performance sonora e pública, em que o leitor assumia a função de mediador entre o conteúdo e a audiência (Fischer, 2006), ademais, como enfatiza Santos (2023, p. 62) “é necessário ao leitor assumir uma postura crítica e interpretativa diante de seu público, pois, ao situar o corpo como um objeto de trabalho, estando a serviço do texto”. A permanência da oralidade como prática comunicativa central demonstra que o advento de uma nova tecnologia não implica, de forma imediata, a obsolescência da anterior.

Ainda na Idade Média, a leitura em voz alta continuava como prática comum mesmo com o uso consolidado da escrita. Foi apenas a partir do século IX que a leitura silenciosa começou a se difundir no Ocidente. Um dos relatos mais emblemáticos sobre essa mudança é encontrado nas *Confissões* de Agostinho, em que o autor relata sua surpresa ao encontrar Ambrósio lendo sem mover os lábios. A atitude silenciosa do bispo é interpretada por Agostinho como uma forma de evitar interrupções ou questionamentos (Agostinho, 1980) destacando como a oralidade ainda era compreendida como parte integrante do ato de leitura.

Como observam Manguel (2005) e Fischer (2006), esse novo modo de ler implicava um deslocamento da leitura do espaço público para o âmbito privado e introspectivo. A leitura deixava de ser uma prática coletiva e dialógica para se tornar mais solitária e reflexiva. Essa mudança alterou profundamente as formas de recepção do texto e favoreceu o desenvolvimento de processos cognitivos mais complexos, como a comparação de textos, a interpretação subjetiva e a organização do pensamento, podendo inclusive, como destaca Abelaez (2024) “incorporar novas ideias, novos conceitos, novos dados e sobre acontecimentos do mundo em geral”, além de que a “leitura silenciosa é fonte inesgotável para o desenvolvimento da criatividade no mundo da imaginação” (p. 14). Com a expansão do cristianismo e o fortalecimento da vida monástica, a escrita passou a ser utilizada amplamente pelos religiosos, principalmente para copiar e conservar os textos sagrados.

Ao concentrar a leitura nos textos sagrados, a Igreja estabeleceu um modelo de acesso ao saber que, embora valorizasse a leitura silenciosa, limitava significativamente seu potencial criativo e interpretativo. Oliveira (2025, p. 13) realça como em um no início a leitura era reforçada pelos catecismos, que estimulavam uma prática baseada na repetição e na leitura dirigida. Em um segundo momento, destinado a um grupo restrito que prosseguiria nos estudos das Humanidades, a abordagem dos autores clássicos permanecia inteiramente pautada por normas rígidas.

A pesquisadora Danielly Inô (2023) cita dois marcos históricos que provocaram mudanças nas práticas de leitura, são eles: o Iluminismo, na França, e a revolução industrial, na Europa. Assim, como destaca autora, vemos como no primeiro caso, “a diminuição do poder da Igreja sobre a vida dos cidadãos, o predomínio do racionalismo e a defesa da igualdade de direitos alterou o que e como se lia”, sendo igualmente marcante, “alterou também as autorizações tácitas para ler, ao permitir que essa prática ocorresse sem necessariamente haver a mediação por uma autoridade religiosa”; E, em relação ao segundo evento, temos “as técnicas de reprodução permitiram o aumento da quantidade de oferta de materiais de leitura, bem como a sua diversificação, o que também mudou quem poderia ler, o que e como”.

Assim, a emergência da imprensa no século XV democratizou o acesso aos textos e consolidou o livro como principal suporte da cultura escrita. A narrativa,

então, passa a circular em escala ampliada, com formatos mais fixos e padronizados, inserida em um sistema editorial e mercadológico, o que segundo Oliveira (2023) “influenciou as formas como diferentes grupos sociais acessaram e atribuíram sentido à leitura ao longo do tempo”. Nesse contexto, surgem novas modalidades de leitura mais silenciosas, solitárias, que moldam o sujeito moderno e letrado:

A partir do final do século XVII, os leitores da Europa ocidental começaram a priorizar a leitura extensa em detrimento da intensa. Até então, com pouco acesso a informações impressas, os leitores haviam lido as poucas publicações disponíveis (a Bíblia, o livro de horas, livretos e panfletos de mascates), com lentidão, repetindo cada palavra seguidas vezes num gesto de contemplação. Ou seja, faziam a leitura com intensidade. Mas, no final do século XVII, quando os leitores tinham a possibilidade de comprar muitos livros, o objetivo passava a se voltar à cobertura mais ampla possível sobre determinado tópico, ou mesmo à variedade. Começou-se a fazer uma leitura mais extensa. A partir desse período, o próprio conceito acerca da principal função da leitura se modificava: de concentração para o acesso a mais informações (Fischer 2006, p. 234).

Com a consolidação da escrita e, sobretudo, com o advento da imprensa, a leitura passou por uma interiorização significativa. Conforme destaca Ariès (*apud* Chartier, 2006, p. 164), esta se tornou um ato silencioso e privado no sentido físico uma vez que realizava-se em espaços reservados, favorecendo o recolhimento e a reflexão solitária. Para Chartier (2006, p. 176), essa prática de leitura mais introspectiva foi fundamental para o desenvolvimento de uma consciência individual, na medida em que o leitor se colocava diante de si mesmo, examinando suas emoções e pensamentos em segredo.

Paralelamente, o crescimento do individualismo entre os séculos XIV e XX foi acompanhado por mudanças materiais no objeto livro. Segundo Briggs e Burke (2004, p. 73), a redução do formato físico dos livros e a organização mais eficiente de seus conteúdos, por meio de capítulos, parágrafos, sumários e índice, facilitaram o manuseio e a consulta rápida de informações. Esse novo modo de acesso refletia as mudanças nos hábitos de leitura, como aponta Fischer (2006, p. 234), ao mostrar que os leitores passaram da leitura intensiva e repetitiva de poucos textos à leitura extensiva, caracterizada pela busca de uma maior variedade e amplitude informativa.

Ainda que a leitura silenciosa tenha ganhado predominância, a oralidade não desapareceu. A leitura em voz alta continuou a ter papel social relevante entre os séculos XVI e XVIII, especialmente em círculos de amizade e no ambiente familiar. Chartier (2006, p. 174) observa que a leitura compartilhada era um componente essencial da vida cotidiana, inclusive entre as elites. Como ressalta Manguel (2005, p. 136-137), embora a leitura vocalizada retire do ouvinte parte da liberdade interpretativa do ato solitário, como a escolha do ritmo ou a releitura de passagens,

ela confere ao texto uma presença pública e uma identidade performativa que se perde na leitura individual. O ambiente doméstico, como evidencia Fischer (2006, p. 251) e Manguel (2005, p. 135–136), era o principal espaço dessa leitura coletiva, pois como complementa Oliveira (2024), esse cenário era um espaço de convivência e transmissão de valores. A leitura coletiva servia não apenas para entretenimento, mas também para ensinar normas morais, religiosas e culturais, reforçando laços familiares e identidades sociais.

O século XIX testemunhou um impulso significativo tanto na produção “espiritual” quanto material do livro. Para Martins (1996, p. 227–228), a tipografia deixou de ser uma arte manual para se transformar numa indústria plena, auxiliada por invenções como a prensa mecânica, a rotativa e o linotipo. Isso permitiu não apenas o aumento do volume de exemplares disponíveis, mas também a sua comercialização a preços acessíveis, o que favoreceu a democratização do acesso à cultura letrada (Martins, 1996, p. 232).

No século XX, a forma coletiva de leitura foi gradativamente sendo substituída por novas mídias, como o rádio e a televisão, que passaram a assumir o papel de mediadores entre o conteúdo e o público (Ong, 2002, p. 154). Ainda assim, a oralidade não desapareceu, mas se reconfigurou, como resultado das transformações introduzidas pela escrita e, especialmente, pela tipografia. Ong (2002, p. 116–117) argumenta que o processo de impressão tipográfica representou o primeiro modelo de produção industrial em série, antecipando os princípios da linha de montagem da Revolução Industrial.

Com a industrialização da impressão, o livro perdeu seu caráter aristocrático e tornou-se mais acessível, com foco no conteúdo e não na estética (Fischer, 2006; Manguel, 2005). Esse processo foi impulsionado pelo aumento da alfabetização, especialmente em áreas urbanas e protestantes, expandindo a leitura para além da página impressa e integrando-a ao cotidiano visual (Chartier, 2006; Fischer, 2006). Nesse contexto, surgiu a chamada oralidade secundária (Zumthor, 1990), uma forma de expressão oral moldada pela escrita, embora ainda persistam, sobretudo em regiões do Terceiro Mundo, formas de oralidade mista dependentes da fala e da limitada difusão da escrita (Goody; Watt, 1963).

Mesmo com o surgimento de novas mídias no século XX, como rádio, cinema e televisão, a leitura e a escrita continuaram a exercer papel central na cultura ocidental. Cada nova tecnologia convive com as anteriores, muitas vezes as aprimorando em vez de eliminá-las. Somente no final do século XX, com a popularização da internet e a criação da *World Wide Web* por Tim Berners-Lee, a cultura escrita encontrou uma inflexão significativa. A incorporação dos meios eletrônicos trouxe novos paradigmas de leitura e escrita, abrindo caminho para a cultura digital e para novas formas de oralidade, desta vez mediadas por tecnologias digitais.

Somente com o advento da cultura digital que se instaura um novo paradigma de narrativa. A passagem do impresso ao digital implica uma profunda reconfiguração nas práticas de leitura e escrita, caracterizadas agora pela hipertextualidade, pela interatividade e pela convergência de mídias. Pierre Lévy (1999), observa que a cibercultura introduz um regime de comunicação em rede, em que os usuários não são apenas receptores passivos, mas participantes ativos da construção do conhecimento. O nascimento do hipertexto tal como fora formulado por George Landow (1997) rompe com a linearidade do livro impresso, permitindo que os leitores escolham seus próprios caminhos entre blocos de informação interconectados. A leitura torna-se navegacional, fragmentária e exploratória. A narrativa, por sua vez, deixa de ser uma sequência única e não passível de modificações para se tornar um campo de múltiplas possibilidades.

A cultura digital favoreceu a emergência de formas narrativas híbridas, que combinam texto, imagem, som e vídeo, em plataformas dinâmicas e interativas. Como afirmado por Lúcia Santaella (2013), o digital não substitui a palavra escrita, mas a amplia, tensionando suas fronteiras e deslocando sua centralidade. Surge, então, um novo ecossistema narrativo, no qual a literatura se vê desafiada a dialogar com outras linguagens e modos de expressão. Todo o percurso da oralidade ancestral à cultura digital contemporânea é marcado por rupturas, bem como por continuidades e ressignificações. A narrativa permanece como estrutura simbólica da experiência humana, ainda que modulada por diferentes tecnologias e suportes.

Narrativas Digitais e Reconfigurações da Leitura e da Escrita

As transformações tecnológicas das últimas décadas têm produzido profundas alterações nas formas de produzir, difundir e fruir textos. As narrativas digitais emergem, nesse cenário, como manifestações culturais um (tanto complexas) que reconfiguram os modos tradicionais de leitura e escrita. Caracterizadas por fluidez, convergência de mídias, hibridismo e velocidade de circulação, essas narrativas refletem um cenário comunicacional dinâmico e interativo, onde os limites entre emissores e receptores tornam-se cada vez mais tênues. Como afirma Silva *et al*, “o livro digital expande a acessibilidade, a portabilidade e a circulação dos textos, criando novas ecologias leitoras” (2025, p. 04).

Com o avanço das tecnologias de informação e comunicação (TICs), as práticas narrativas passaram a se reorganizar em novos formatos e linguagens, sobretudo através da emergência das narrativas digitais. Estas, podem ser descritas como:

As histórias digitais, ou narrativas digitais, são aquelas construídas com e veiculadas por meio de recursos multi e hipermediáticos. O texto volta-se à exploração das múltiplas possibilidades de leitura e escritura oferecidas pelas narrativas digitais buscando apresentar os desdobramentos que essa nova forma de narrar pode trazer ao processo de criação de sentidos, tanto pelo autor quanto pelo leitor (Goulart, 2019, p. 16).

Esse novo modo de narrar além de transformar o suporte e o formato da obra, também reconfigura as relações entre autor, texto e leitor, instaurando um processo de criação de sentidos mais interativo, fragmentado e dinâmico. Para Lévy (1996), a narrativa digital representa uma nova forma de imersão, em que imagem, texto e música se fundem para formar experiências interativas. Silva *et al* (2025, p. 04) chama esse fenômeno de ecossistema cultural no qual “cada suporte se inscreve, produzindo novos gestos, novas disposições corporais, novos ritmos interpretativos e novos vínculos entre leitores e textos”. Nessa configuração, “a obra não está mais distante, e sim ao alcance da mão” (Lévy, 1996, p. 151), transformando o leitor em um coautor, capaz de intervir e moldar o enredo, numa relação dialógica com o conteúdo. Arcedes (2025, p. 54) chama atenção para novas categorias que surgem nesse contexto bem como é o caso do hipertexto (elemento digital), que, “por meio de um click podemos acessar a vários nós, e esses nós, por conseguinte, permitem o acesso a vários outros nós e assim por diante”.

A literatura infantil, por exemplo, ganha novas possibilidades a partir dessas tecnologias. Aplicativos de contação de histórias passaram a incorporar sons, imagens, movimentos e interações que ampliam a experiência leitora, promovendo letramento digital e fortalecendo a formação de leitores críticos e criativos (Prado *et al.*, 2017). Segundo Almeida e Valente (2012), essa aglutinação de mídias, potencializada por dispositivos móveis como celulares e tablets, permite uma ampliação das formas de expressão narrativa, rompendo com os limites do texto estático. Bruner (1990) defende que a narrativa possui valor educacional fundamental, pois ajuda na construção de significados e na sistematização das experiências vividas.

Deste jaez, as histórias digitais favorecem também o desenvolvimento de novas competências leitoras e comunicativas. A título de exemplificação Silva (2025) destaca esse fenômeno no ambiente escolar e afirma que não se resume à simples introdução de tecnologias no ambiente escolar, mas à criação de experiências que favoreçam o desenvolvimento de competências de leitura alinhadas às demandas da era digital, capacitando os estudantes a lidar de forma crítica com a diversidade e a complexidade dos textos contemporâneos.

Ao mesmo tempo, como afirma Carvalho (2008), esse formato inova o ato de contar histórias, transformando-o em uma ferramenta potente de engajamento e inserção cultural. A reflexão sobre essas transformações acarreta no conceito de ciber-

cultura, desenvolvido por Lévy (1999), que considera a internet como um ambiente onde se formam comunidades virtuais, baseadas na inteligência coletiva e na interconexão de saberes diversos. Nessas comunidades, as narrativas digitais não substituem o livro ou os gêneros, mas oferecem novas formas de expressão e de construção do conhecimento ou, como destaca Silva *et al*, “a era digital não inaugura a morte do livro, mas sua metamorfose em objeto múltiplo, híbrido e contínuo, capaz de atravessar tempos, tecnologias e culturas sem perder sua essência” (2025, p. 10). Desse modo:

A cibercultura expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas culturais que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer. Precisamos, de fato, colocá-la dentro da perspectiva das mutações anteriores da comunicação (Lévy, 1999, p. 15).

A cibercultura, pois, está em constante expansão, uma vez que cada novo participante da rede (seja um indivíduo, um grupo ou uma tecnologia) tem o potencial de criar e compartilhar informações inéditas, capazes de reorganizar partes do sistema global. Isso acaba por se refletir também como esta reconfigura de modo significativo os modos de produção, circulação e recepção da literatura. Rompendo com a lógica linear e hierárquica do texto impresso, os ambientes digitais possibilitam formas de leitura e escrita marcadas pela interatividade, pela hipertextualidade e pela multiplicidade de linguagens.

A literatura digital emerge como um fenômeno que incorpora recursos multimidiáticos (imagens, sons, animações, links), permitindo a criação de obras que só existem plenamente no ambiente virtual, nas quais o sentido é constantemente reconfigurado pelas ações do leitor. Dentro desse panorama, destacam-se manifestações como as fanfictions, os blogs literários e as plataformas interativas de leitura e escrita (como Wattpad, Spirit Fanfics, Sweek, entre outras), que ilustram as dinâmicas colaborativas e descentralizadas da produção literária em tempos de cibercultura. Assim, práticas digitais não servem apenas para entender o “novo”, mas também para reinterpretar o “antigo”, mostrando continuidades, diferenças e até valorizando aspectos do letramento tradicional que permanecem relevantes (Silva, 2025). As fanfictions ou fanfics, por exemplo, representam uma prática de reapropriação criativa de universos ficcionais já existentes, muitas vezes impulsionada por comunidades de fãs que compartilham afetos e narrativas alternativas.

Já os blogs e plataformas interativas funcionam como espaços de sociabilidade literária, nos quais escritores amadores e leitores se engajam em práticas de escrita contínua, comentários, sugestões e avaliações em tempo real. Essas práticas configuram-se como uma nova ecologia da literatura, na qual o texto é simultaneamente processual, coletivo e híbrido, revelando as potencialidades estéticas e políticas da literatura na era digital:

Agora, com o livro eletrônico, os e-books, presenciamos um novo período do escrito, com mudanças mais profundas, que prometem ampliar a democratização do conhecimento, pois apresenta maior rapidez e liberdade no ato de produzir e disseminar os saberes. Com ele, as funções do autor e do leitor se misturam e se confundem (Santos; Oliveira; Anjos, 2011, 147).

Conforme apontam Santos, Oliveira e Anjos (2011), a leitura e a escrita digital implicam uma reorganização da estrutura textual e do próprio ato de ler, que deixa de ser linear e exclusivamente verbal, para se tornar um processo dinâmico de navegação por múltiplas linguagens e suportes ou como enfatiza Silva *et al* o livro digital não é apenas uma “versão eletrônica do impresso, mas uma nova entidade sociotécnica que possibilita experiências distintas, como busca interna, marcações dinâmicas, interações coletivas e leitura colaborativa em rede” (2025, p. 09). O leitor, agora também produtor e curador de conteúdo, atua como sujeito ativo, manipulando dispositivos, acessando múltiplas fontes e atribuindo sentidos de forma fragmentada e colaborativa. O domínio do letramento digital, portanto, exige habilidades que transcendem o conhecimento da língua escrita, abrangendo também competências técnicas e cognitivas específicas do ambiente virtual.

Nesse novo cenário comunicacional, plataformas como o TikTok têm influenciado na ressignificação dos hábitos de leitura, especialmente entre os jovens e adolescentes. A lógica da autocomunicação de massas (Cardoso, 2023), onde cada usuário se torna emissor e mediador de discursos, tem possibilitado a formação de comunidades leitoras baseadas na afinidade e na experiência compartilhada.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Birkerts (2006) observa que a força desse tipo de mediação reside na sua ancoragem em práticas narrativas ancestrais, evocando a oralidade como forma de engajamento e construção de sentidos. A recomendação de livros em vídeos curtos e estimula não apenas o consumo de obras literárias, mas também o fortalecimento de vínculos afetivos com a leitura. No TikTok, os produtores de conteúdo combinam imagens, sons e textos em narrativas digitais que geram sentido e evocam sentimentos, estimulando o engajamento dos membros da comunidade BookTok com as obras literárias apresentadas. Nessa perspectiva, o TikTok funciona como uma ponte entre o impresso e o digital, promovendo um modelo híbrido de leitura que não pode ser rigidamente julgado por parâmetros tradicionais.

Albuquerque (2023, p. 360-361) argumenta que refletir sobre a literatura e seus desdobramentos nas redes sociais implica considerar a miscigenação linguística e cultural que caracteriza essas novas formas comunicativas, as quais fomentam a interação social, do mesmo modo como promovem a reinvenção dos modos de ler e dos processos produtivos textuais. As redes sociais, sobretudo o TikTok, ao amalgamar linguagens visuais, sonoras e textuais, inaugura modalidades híbridas

de narrativa digital, que transcendem as formas tradicionais da literatura impressa, instaurando uma cultura de leitura mais dinâmica, coletiva e multimodal.

A literatura, enquanto fenômeno cultural, assimila os impactos provocados pela convergência midiática, que reconfigura os suportes e as interfaces de produção e fruição textual. Nesse diapasão, Silva (2022) enfatiza que as tecnologias digitais propiciaram o surgimento de gêneros literários, tais como hiperficção e poesia digital, e instauraram mecanismos de mediação algorítmica que alteram as relações entre autores, textos e leitores. A massiva presença dos jovens em redes redefine o espaço-tempo dedicado à leitura, promovendo a dissolução das fronteiras entre o impresso, o eletrônico e o digital, e consolidando formas textuais híbridas que mesclam códigos verbais, visuais e audiovisuais (Rojo; Moura, 2019, p. 29). Dessa maneira, surge o BookTok³ que configura-se como uma manifestação dessa convergência, na qual a performance, a dublagem e a montagem rápida de vídeos se amalgamam para construir narrativas literárias em curto espaço temporal, que despertam desejo e engajamento na audiência (Pereira; Monteiro, 2022).

No que concerne à sociabilidade literária fomentada pelo BookTok, essa comunidade virtual articula práticas de recomendação social, identificação afetiva e construção performativa em torno dos livros. Merga (2021) e Pereira e Monteiro (2022) destacam que os criadores de conteúdo nessa plataforma transcendem a resenha textual, adotando estratégias multimodais que potencializam o engajamento, inclusive ao estimular o “desejo de ir ao encontro das literaturas” (Pereira; Monteiro, 2022, p. 163). Tal fenômeno revelou-se ainda mais acentuado durante o isolamento social da pandemia de COVID-19, período em que os jovens intensificaram a busca por práticas culturais online, o que impulsionou a circulação de títulos literários, especialmente os inseridos no universo *young adult* e que abordam temáticas como diversidade e representatividade (Wiederhold, 2022; Sánchez, 2022).

Ademais, o advento dos livros digitais (e-books) e sua difusão por meio das TICs ampliaram as formas e os suportes da leitura, facultando ao leitor o acesso a múltiplos dispositivos e ambientes de consumo textual (Santos; Oliveira; Anjos, 2011; Monteiro, 2021). Contudo, apesar dos avanços, o Brasil ainda enfrenta desafios no fomento à leitura, com lacunas nas políticas públicas e nas práticas de incentivo. Nessa conjuntura, plataformas como o TikTok, por meio de comunidades como o BookTok, operam como catalisadores de uma nova cultura leitora, na qual os leitores são também produtores e mediadores culturais, capazes de estabelecer diálogos colaborativos e instantâneos em rede (Kirchof; Silveira, 2018).

3. Comunidade dentro da rede social TikTok dedicada à recomendação, resenha e discussão de livros. O nome é a junção de book (livro) com Tok (de TikTok).

O caráter representativo da leitura, conforme proposto por Leffa (1996, p. 10), ressalta que o ato de ler implica sempre uma mediação entre o leitor e o mundo, um reconhecimento do real através de “espelhos” simbólicos:

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto reconhecer o mundo através de espelhos (Leffa, 1996, p. 10).

O BookTok, nesse segmento, reconfigura essa mediação, pois as narrativas digitais ali produzidas servem como espelhos que refletem e ampliam as experiências leitoras, constituindo-se como um espaço privilegiado de trocas e descobertas coletivas. A participação ativa dos usuários que comentam, dramatizam e reinterpretam obras evidencia a transformação da leitura em prática performativa e colaborativa, segundo Santos, Oliveira e Anjos (2011), que ressaltam como a digitalização potencializa a democratização do conhecimento e promove o entrelaçamento das funções de autor e leitor.

No contexto da cultura digital, portanto, o sujeito leitor/escritor assume a figura do navegador, cuja habilidade transcende a alfabetização tradicional para abarcar competências tecnológicas e multimodais. A leitura e a escrita configuram-se como processos interativos, que demandam a manipulação e o trânsito entre diferentes mídias, interfaces e plataformas (Santos; Oliveira; Anjos, 2011). O TikTok, enquanto ambiente de produção e circulação audiovisual de curta duração, exemplifica uma nova modalidade comunicacional caracterizada pela autocomunicação de massa (Cardoso, 2023), onde o usuário se torna mediador cultural e agente na construção das práticas literárias emergentes. A viralização de conteúdos literários tem impulsionado obras aos primeiros lugares das listas de vendas, fenômeno que subverte o tradicional e reforça o papel que as redes sociais tem adquirido no que tange a popularização e revalorização da literatura impressa (Wiederhold, 2022). Mais que mero instrumento promocional, o TikTok configura-se como espaço de construção de significados e práticas socio-culturais que ressignificam o ato de ler, aproximando-o das antigas tradições orais ao privilegiar o compartilhamento coletivo e afetivo de histórias (Birkerts, 2006).

A literatura resiste e se reinventa na cultura digital. As narrativas digitais não substituem a literatura, mas a atravessam, hibridizam e tensionam, abrindo caminhos para novas formas de criação e recepção. A digitalização do narrar exige repensar a leitura como prática social, estética e tecnológica. As narrativas digitais não substituem a literatura, mas a atravessam, hibridizam e tensionam, abrindo caminhos para novas formas de criação e recepção.

Conclusão

Este trabalho se propôs a refletir sobre os percursos das narrativas humanas desde a oralidade até sua reconfiguração nos ambientes digitais (narrativas digitais), com foco nos impactos dessas transformações sobre a literatura contemporânea. Com uma investigação, de natureza teórico-bibliográfica, permitiu observar que o advento das tecnologias digitais não implicou no desaparecimento da literatura, mas a ressignificou diante das novas formas de mediação cultural e textual.

Verificou-se que a cibercultura, conforme definida por Lévy (1999), caracteriza-se por sua natureza descentralizada, rizomática e em constante expansão, configurando-se como um ‘universal sem totalidade’. Essa lógica de produção e circulação do saber afeta diretamente os modos de narrar e de se relacionar com os textos literários. Ao longo da discussão, destacaram-se os apontamentos de autores como Chartier (1998), que enfatizou as transformações nas práticas de leitura; Jenkins (2009), que abordou a cultura participativa e as práticas colaborativas como nas fanfictions; e Santaella (2003), que contribuiu com a compreensão das linguagens híbridas na era digital.

A literatura, pois, deslocou-se do papel impresso para o ciberespaço, reinventando-se em formatos interativos e colaborativos, como blogs, plataformas de autopublicação, redes sociais literárias e fenômenos como os booktokers. Tais práticas mostram que a experiência estética e criativa permanece viva, embora profundamente atravessada pelas lógicas digitais, desafiando os paradigmas tradicionais de autoria, leitura e fruição literária. Sustenta-se que a literatura não desaparece com a digitalização, mas ressignifica-se, criando um campo híbrido onde tradição e inovação dialogam, e a materialidade do papel convive com a fluidez das telas.

Referências

ABELAEZ, Rosendo Eliete. **Uma investigação acerca da metodologia adotada pelos professores: na prática de leitura silenciosa nas de língua de portuguesa no ensino fundamental**. Orientador: Aldarleny Sá de Barros. 2024. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Benjamin Constant, 2024. Disponível em: <https://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/7641>. Acesso em 13 fev. 2026.

SANTOS, Edméa Oliveira dos; OLIVEIRA, Maria Cândida; ANJOS, Rosemeire de Oliveira. **Leitura e escrita on-line**. In: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca (org.). *Inclusão digital: polêmica contemporânea*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 119-149.

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**; De magistro; Do mestre. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

ARCEDES, José Manuel. Práticas de leitura na cultura digital: uma revisão Integrativa de literatura. **Revista Ícone**. São Luís de Montes Belos, v. 25, n.2, p. 25, 2025. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/icone/pt_BR/article/view/16038. Acesso em 03 mar. 2026.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BIRKERTS, S. **O silêncio da leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BYNUM, Caroline Walker. **Jesus as mother: studies in the spirituality of the High Middle Ages**. Berkeley: University of California Press, 1978.

CAMPOS, Milca Ferraz de; VILALVA, Walnice Aparecida Matos. Narrativas orais e seus rituais de proteção de vida: memória e identidade. 2025. **Revista Athena**. Cáceres, v. 29, nº 09, p. 09, 2025. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/athena/article/view/14376/9668>. Acesso em 25 de fev. 2026.

CARDOSO, G. **Sociedade em rede, comunicação e cultura digital: o impacto das redes sociais na mediação cultural**. Lisboa: Edições ICS, 2023.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 2006.

CONCEIÇÃO, Ingrede Fabiane Bernardo da. **As vozes silenciadas: revitalizando narrativas orais na Vila de Coqueiros, Maragogipe (Bahia)**. Orientador: Jucélia Bispo dos Santos. 2025. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2025. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/7549>. Acesso em 20 de fev. 2026.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

GOODY, Jack; WATT, Ian. **As consequências da alfabetização**. In: ONG, Walter J. *Oralidade e cultura escrita: a tecnificação da palavra*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 305-330.

GOODY, Jack; WATT, Ian. **The consequences of literacy**. *Comparative Studies in Society and History*, v. 5, n. 3, p. 304-345, 1963.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Literatura infantil digital: entre práticas de leitura e narrativas digitais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. Lavras, v. 37, n. 75, p. 6, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n75p13-18>. Acesso em: 10 jul. 2025.

INÔ, Danielly Vieira. Do impresso ao digital: práticas de leitura dos discentes de letras no ensino remoto. **Revista Leia Escola**. Campina Grande, v. 23, n. 5, p. 18, 2024. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/2332>. Acesso em: 10 fev. 2026.

LE COADIC, Yves-François. **A ciência da informação**. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 2004.

LOVE, Harold. **The culture and commerce of the early modern English broadside ballad**. Aldershot: Ashgate, 2006.

LOPES, Luiz Carlos. **O que é linguagem**. São Paulo: Brasiliense, 1979. (Coleção Primeiros Passos).

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MARTINS, Ana Luísa. **Tipografia, imprensa e leitura no Brasil**. São Paulo: Edusp, 1996.

MARTINS, Dinah. **Introdução à linguagem**. São Paulo: Ática, 1996.

OLIVEIRA, Ana Paula Gonçalves de. **Entre batons e livros: práticas de leitura literária nas redes sociais**. Orientador: Patricia Trindade Nakagome. 2024. 117 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.repositorio.unb.br/handle/10482/49678?mode=simple>. Acesso em 25 fev. 2026.

OLIVEIRA, Denise da Silva de. A materialidade do livro: história, cultura e transformação na sociedade contemporânea. **Diálogo e interação**. Cornélio Procópio, Volume 17, n. 1, p. 32, 2023. Disponível em: <http://revista.faccrei.edu.br/revista-dialogo-e-interacao/article/view/246/183>. Acesso em 03 mar. 2026.

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Trad. E. A. Dobránszky. Campinas: Papirus, 1998.

ONG, Walter J. **Oralidade e escrita: a tecnologia da palavra**. São Paulo: Loyola, 2002.

SAENGER, Paul. **Space between words: the origins of silent reading**. Stanford University Press, 1995.

SANTOS, Marcos Suel dos. **A leitura em voz alta e sua relação com a performance leitora em círculos de leitura: um estudo colaborativo para a sala de aula**. Orientador: Maria Inez Matoso Silveira. 2023. 231 f. Tese (Doutorado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2023. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/11971>. Acesso em 26 fev. 2026.

SILVA, Aline Ariane Feitosa *et al.* Letramentos digitais e competência leitora: desafios e potencialidades no ambiente escolar. **Revista Iracê**. São José dos Pinhais, v.7, n.5, p. 16, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5072/7145>. Acesso em 03 mar. 2026.

SILVA, Fabiana de Oliveira *et al.* A imortalidade simbólica do livro na era digital: permanências, reinvenções e ecossistemas sociotécnicos de leitura. **Revista err01**. São José dos Pinhais, v.10, n. 7, p. 17, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/err01/article/view/10954/12445>. Acesso em 03 mar. 2026.

SOUZA, Fabiana Oliveira de. O que se pode aprender dos resíduos de performances verbivoco-corporais no contexto de slams de poesia?. *Revista Boitatá*. Londrina, v. 19, n. 38, p. 13, 2024. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/download/50310/51448>. Acesso em 29 jan. 2026.

THOMAS, Marcelino. Leitura na Idade Média: do scriptoria ao mercado de livros. *In: CHARTIER, Roger (Org.). Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2006.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a “literatura” medieval**. São Paulo: Edusp, 1990.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

FINNEGAN, Ruth. **The Strange Tools of Human Communication: The Voice, the Pen, and the Lyre**. Routledge. 1º edição, 2025.