

# AVÉRBIO

REVISTA CIENTÍFICA DOS CURSOS DE COMUNICAÇÃO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FAG



VOL. 19 - N. 37 | AGO./DEZ. 2025 | ISSN 1808-883X



# ADVÉRBIO

REVISTA CIENTÍFICA DOS CURSOS DE COMUNICAÇÃO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FAG

VOL. 19 - N. 37 | AGO./DEZ. 2025 | ISSN 1808-883X

## EXPEDIENTE

### Coordenação Editorial da Revista

Prof. Dr. Alex Carmo

Prof. Dr. Ralph Willians de Camargo

Profa. Ma. Vanessa Luiza de Wallau

### Conselho Editorial

Prof. Dr. Afonso Cavalheiro, Prof. Ma. Aline Gurgacz Ferreira, Prof. Me. Alcemar Dionet de Araújo, Prof. Ma. Andréia Tegoni, Prof. Me. Eduardo Miguel Prata Madureira, Prof. Dr. Gustavo Prado, Prof. Dr. Hertz Wendel de Camargo, Prof. Me. Maicon Ferreira de Souza, Profa. Ma. Pamela Tais Clein Capelin, Profa. Dra. Patricia Barth Radaelli, Prof. Me. Cleber da Silva Luz, Prof. Me. Sandro Adriano da Silva, Prof. Dr. João Carlos Rossi, Prof. Ma. Adriana da Silva Boeira, Prof. Esp. Julliane Brita, Prof. Ma. Mayara Zanatta Fank.

### Arte da capa

Agência Experimental de Comunicação Integrada – AGE CIN

### Revisão desta Edição

Editores e pareceristas da revista

### Foco e escopo

A revista Advérbio tem como objetivo divulgar pesquisas e estudos de discentes, docentes e pesquisadores na área de Comunicação Social e áreas afins, sob a forma de artigos, ensaios, resenhas e monografias. A política editorial da revista está voltada à reflexão dos saberes e das práticas de pesquisa que alicerçam o desenvolvimento do conhecimento a partir da Graduação.

# SUMÁRIO

## ARTIGOS

Por uma leitura literária dialógica: em busca de uma articulação metodológica para o trabalho na educação básica ..... 05

Beatriz Regina Schafranski Rossi

Andréia Cristina de Souza

Regionalismos e variação linguística: contribuições para a construção da identidade cultural no ensino de língua portuguesa ..... 34

Jessica Mendonça Costa

Vitória Gabrielly Vieira Santos

Adriana da Silva Boeira

Estudo da heterogeneidade discursiva nos enunciados da narrativa distópica capitão américa: guerra civil: uma leitura em perspectiva dialógica ..... 55

Lucas Kevin Silva de Lima

Márcia Adriana Dias Kraemer

João Carlos Rossi

A homogeneização dos discursos perpetuada pelo funcionamento dos filtros-bolha e das câmaras de eco nas redes sociais à luz das teorias do Círculo de Bakhtin ..... 81

Marina Pichsius Gomes

Isabel Burilho Oliveira de Matos

Vanessa Luíza de Wallau

O *ethos* feminino em cinderela: da tradição à contemporaneidade ..... 101

Márcia Adriana Dias Kraemer

Thaís Mendes da Purificação

Pamela Tais Clein Capelin

Racismo e educação no Brasil: conhecer o passado para compreender o presente ..... 125

Luciana Aparecida Bravim Macarini

Valdirene Aparecida Cotta

Paulo Cesar Fachin

A terra sem mal na produção acadêmica contemporânea: um estado do conhecimento sobre a cosmologia Guarani.....	144
Valdirene Aparecida Cotta	
Luciana Aparecida Bravim Macarini	
Paulo Cesar Fachin	
Valdeci Batista de Melo Oliveira	
Poesia, memória e intermedialidade em <i>Álbum, de</i> Ana Elisa Ribeiro.....	161
Vanessa Luiza de Wallau	
Cleber da Silva Luz	

## RESENHAS

“Não pressupor nada” – ou algumas notas imprecisas sobre <i>Fazer círculos com mãos de ave</i> , de Ana Estaregui .....	180
Cleber da Silva Luz	

## ARTIGO 1

# POR UMA LEITURA LITERÁRIA DIALÓGICA: EM BUSCA DE UMA ARTICULAÇÃO METODOLÓGICA PARA O TRABALHO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

BEATRIZ REGINA SCHAFRANSKI **ROSSI**  
ANDRÉIA CRISTINA DE **SOUZA**

# POR UMA LEITURA LITERÁRIA DIALÓGICA: EM BUSCA DE UMA ARTICULAÇÃO METODOLÓGICA PARA O TRABALHO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Beatriz Regina Schafranski Rossi<sup>1</sup>

Andréia Cristina de Souza<sup>2</sup>

## RESUMO:

A elaboração didática é um dos desafios da *práxis* docente, tanto para a proposição de material didático quanto para a análise e adequação dos materiais já prontos. Inserida no campo da Linguística Aplicada e fundamentada nos estudos sobre leitura dialógica, baseados no Círculo de Bakhtin e na proposta de Letramento Literário de Cosson (2014), esta pesquisa tem como objetivo aprofundar teórica e metodologicamente as perspectivas da leitura dialógica e do letramento literário, visando elaborar uma orientação metodológica para propostas didáticas voltadas à formação de leitores de literatura na educação básica. Acredita-se que a articulação entre essas duas abordagens pode favorecer práticas de leitura literária mais responsivas, críticas e sensíveis às experiências dos alunos. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com base em revisão bibliográfica e análise teórico-metodológica de obras que tratam da leitura na perspectiva interacionista, dialógica e do letramento literário. Como resultado, organizou-se um quadro orientador para a elaboração de propostas didáticas, que visa contribuir com a formação inicial e continuada de professores. A pesquisa se propôs, assim, a diminuir a distância entre teoria e prática no ensino da leitura literária dialógica, reforçando o papel da literatura como direito e como prática humanizadora, reafirmando o protagonismo docente na busca por alternativas no contexto educacional.

## PALAVRAS-CHAVE:

Leitura Dialógica. Letramento Literário. Ensino de literatura. Elaboração didática. Formação de leitores.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Letras – Português e Espanhol - Licenciatura. Universidade Federal da Fronteira Sul, beatrizrossi997@gmail.com.

<sup>2</sup> Docente de Ensino de Língua Portuguesa, no Curso de Letras – Português e Espanhol – Licenciatura. Universidade Federal da Fronteira Sul, andreia.souza@uffs.edu.br.

## INTRODUÇÃO

A persistente dificuldade em consolidar práticas de ensino significativas de língua portuguesa – e, portanto, de leitura literária e não-literária –, vem sendo discutida desde os anos 1980 (Geraldi, 1984; Zilberman, 1991). Na obra *O texto na sala de aula*, organizada por Geraldi (1984), encontram-se discussões de diferentes autores chamando a atenção para a necessidade de rever o ensino de Língua Portuguesa (doravante LP), partindo da concepção de linguagem como forma de interação entre sujeitos. Nessa concepção, ancorada nos estudos do Círculo de Bakhtin<sup>3</sup>, “a efetiva realidade da linguagem [...] é o acontecimento social da interação” (Volóchinov, 2013, p. 129), de natureza dialógica.

Após muitos estudos realizados por diferentes pesquisadores da área da linguagem, a perspectiva defendida pelo Círculo de Bakhtin e por Geraldi (1984) foi adotada, posteriormente e com lacunas importantes (Souza; Rossi, 2020), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa - PCN (Brasil, 1998) e, mais recentemente, também pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018). Embora as diretrizes curriculares tenham incorporado parcialmente a concepção dialógica da linguagem, Antunes (2003) destaca que a formação docente não acompanhou esse movimento, o que compromete sua efetiva aplicação em sala de aula<sup>4</sup>. Após vinte anos desde a publicação do texto da autora, ainda se percebem lacunas em relação à abordagem enunciativo-discursiva da linguagem no ensino de LP que, somadas aos desafios já tradicionais (condições estruturais, políticas públicas, precarização do trabalho docente, cultura escolar) e aos mais atuais (evolução da tecnologia, período pandêmico e pós-pandêmico), prolongam essa crise no ensino – não apenas no de LP.

Tanto Geraldi (1984) quanto Zilberman (1991), anos atrás, consideraram que a problemática não está contida pelos muros da escola: problemas relacionados ao

---

<sup>3</sup> O termo *Círculo de Bakhtin* designa um grupo de pensadores russos que atuou principalmente entre as décadas de 1920 e 1930, com destaque para Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Pavel Medviédev. Esse círculo discutia filosofia da linguagem, estética e teoria literária, produzindo obras coletivas e autorais em um contexto de censura e dificuldades de publicação. Por isso, a autoria de alguns textos foi, durante muito tempo, alvo de debate entre pesquisadores.

<sup>4</sup> Embora acredite-se que a formação inicial docente, em cursos superiores conceituados, já tenha superado essa limitação teórica, é preciso considerar que muitos docentes que hoje atuam em sala de aula, já o fazem há muitos anos e, apenas com uma formação contínua, essa lacuna pode ser superada. Entretanto, nem sempre se percebe esse movimento, a não ser por esforços individuais.

sistema educacional, à responsabilidade do poder público e à própria organização da sociedade influenciam essa crise. Esse cenário persiste atualmente. Entretanto, assim como os autores, considera-se que, apesar de não ter as condições ideais, é urgente fazer o que está ao alcance dos sujeitos envolvidos no processo:

[...] acreditamos também que, no interior das contradições que se presentificam na prática efetiva de sala de aula, poderemos buscar um espaço de atuação profissional em que se delineie um fazer agora, na escola que temos, alguma coisa que nos aproxime da escola que queremos, mas que depende de determinantes externos aos limites da ação *da* e *na* própria escola (Geraldi, 1984, p. 40).

Nesse cenário, Paz, Thimóteo e Berned (2022) defendem o papel ativo do professor como mediador na leitura de literatura dentro e fora da sala de aula. Por acreditar na possibilidade de protagonismo docente, a presente pesquisa<sup>5</sup> busca abordar possibilidades para a produção de material didático para o trabalho com a leitura de literatura em sala de aula. Dentro do recorte do trabalho com a leitura na educação básica, optou-se para o trabalho com a leitura literária, dado o *status* da literatura como um direito inalienável e de seu papel de humanização (Candido, 2011). Segundo Candido (2011, p. 177), “a literatura confirma, nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. Essa vivência dialética é essencial para todos os seres humanos e ainda mais importante para os adolescentes.

Para guiar este trabalho, propõe-se a seguinte pergunta norteadora: A elaboração de uma proposta teórico-metodológica de leitura dialógica e de letramento literário pode contribuir com o ensino e a formação de leitores responsivos e críticos na educação básica?

Para responder a essa pergunta, definiu-se como objetivo geral desta pesquisa aprofundar teórica e metodologicamente as perspectivas da leitura dialógica e do letramento literário, visando elaborar uma orientação metodológica para propostas didáticas voltadas à formação de leitores de literatura na educação básica. Esse objetivo foi desmembrado nos seguintes objetivos específicos: a) aprofundar a leitura sobre questões teórico-metodológicas para o trabalho com a leitura interacionista e

---

<sup>5</sup> Esta pesquisa faz parte do Projeto de Pesquisa Guarda-Chuva “Elaboração de propostas didáticas: reflexões teórico-metodológicas para o trabalho com Língua Portuguesa na Educação Básica”, coordenado pela professora Andréia Cristina de Souza.



dialógica em sala de aula; b) explorar a perspectiva teórico-metodológica do letramento literário; c) elaborar um quadro que articule as duas abordagens, voltadas à produção de material didático para o trabalho com leitura literária na educação básica.

Visando alcançar esses objetivos, partiu-se da perspectiva teórica da Linguística Aplicada, especificamente da proposta de leitura dialógica, vinculada à concepção de linguagem defendida pelo Círculo de Bakhtin, em interface com o Letramento Literário (Cosson, 2014), para o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa interpretativista. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com leitura e fichamento de textos e obras relativas às abordagens teórico-metodológicas apresentadas acima, para, depois, propor um quadro orientador para a elaboração didática voltada à leitura de textos literários na educação básica.

A relevância desta pesquisa se ancora nesse cenário de longa crise no ensino de Língua Portuguesa (Geraldi, 1984; Zilberman, 1991), especialmente no que diz respeito à leitura e ao papel central da literatura na formação humana. Apesar dos avanços teóricos e da legitimação de abordagens enunciativo-discursivas da linguagem, ainda há um perceptível descompasso entre teoria e prática, acentuado por desafios contemporâneos, como a velocidade das transformações tecnológicas e os impactos do contexto (pós)pandêmico.

Atuar sobre esse cenário não é apenas urgente, mas necessário para garantir uma educação efetiva em linguagem, que possibilite a formação de sujeitos críticos e proficientes na leitura de literatura, reconhecendo o direito à experiência literária como fator de humanização (Candido, 2011). Acredita-se que uma orientação didática que busque articular letramento literário e leitura dialógica possibilite a aproximação efetiva entre teoria e prática. A proposta não é apresentar uma nova forma de trabalhar com o texto literário, mas, em concordância com Paz, Thimóteo e Berned (2022, p. 244), evidenciar “um jeito diferente de *encarar* o texto literário: como algo tão importante quanto os outros discursos que circulam”.

Ainda, espera-se que esta pesquisa possa contribuir com professores em formação, por estabelecer um diálogo entre teoria e prática, além de auxiliar a prática docente de professores já atuantes. O protagonismo docente, defendido por Geraldi (1984), pauta-se na busca de alternativas concretas, mesmo diante das limitações estruturais impostas pelo sistema educacional. Dessa forma, a construção de um

quadro orientador pretende fortalecer a práxis docente, incentivando a reflexão e a ressignificação constante das práticas de leitura literária. Assim, espera-se potencializar a formação de leitores de literatura críticos e reflexivos, capazes de dialogar com diferentes discursos, exercendo papel ativo na sociedade.

O artigo encontra-se organizado da seguinte forma: primeiramente, apresenta os conceitos interacionista e dialógico de leitura (Koch; Elias, 2006; Angelo; Menegassi, 2020; 2022) e suas possibilidades metodológicas (Rojo, 2002, Menegassi; Fuza; Angelo, 2022). Em um segundo momento, aborda-se a proposta do Letramento Literário e as orientações metodológicas propostas por Cosson (2014). Por fim, encontra-se o quadro que articula as duas abordagens teórico-metodológicas, seguido das considerações finais e das referências.

## **1 FUNDAMENTOS PARA A LEITURA DIALÓGICA EM SALA DE AULA**

Quando se pensa em trabalho com a leitura na escola, pode-se partir de diferentes concepções de leitura, vinculadas às diferentes concepções de linguagem. Koch e Elias (2006) apresentam três diferentes abordagens: com foco no autor, com foco no texto, com foco na interação autor-texto-leitor. Entre essas, as autoras defendem a terceira como a mais adequada para o trabalho em sala de aula, a partir da qual a leitura é definida como “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” construídos na interação entre texto e sujeitos (Koch; Elias, 2006, p. 11). Esse conceito de leitura é vinculado, pelas autoras, à concepção interacionista (Geraldini, 1984) e dialógica (Volóchinov, 2018) de linguagem, em que “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (Koch; Elias, 2006, p. 10).

Angelo e Menegassi (2022) também apresentam diferentes conceitos de leitura para o ensino de línguas, ampliando a divisão de Koch e Elias (2006), de modo a explorar também filiações teóricas. Como a proposta aqui parte das discussões do Círculo de Bakhtin, este trabalho foca nos conceitos de leitura que, conforme os autores, dialogam com essa abordagem: o conceito interacionista e o conceito dialógico de leitura. Optar por esses conceitos não significa desconsiderar as demais abordagens que também apresentam contribuições relevantes para a prática docente. Entretanto, ao levar em conta que a dinâmica na escola vem de uma tradição mais formalista de linguagem, a discussão dos conceitos vinculados aos estudos

bakhtinianos torna-se, aqui, mais relevante por serem coerentes com o objetivo de promover uma leitura dialógica na educação básica.

O conceito interacionista de leitura, segundo Angelo e Menegassi (2022), abarca várias tendências teóricas, além do dialogismo, como a Linguística Cognitiva, o Estruturalismo, a Psicolinguística, a Pragmática e a Linguística Textual. Também inclui diferentes conceitos de interação, desde a interação entre texto e leitor, de modos ascendentes e descendentes (na perspectiva da psicolinguística) até a interação entre autor/texto/leitor/contexto social (contemplando a abordagem do dialogismo). Então:

Embora apresente um significado esperado pelo autor, o texto revela um caráter polissêmico, abre-se para muitos sentidos, a constituir-se num 'novo texto' a cada leitura, tendo em vista o mundo sócio-histórico do leitor, que confere coerência ao texto por meio de uma negociação com o autor, numa produção de sentidos a cada leitura (Angelo; Menegassi, 2022, p. 47).

Assim, Menegassi e Angelo (2022) definem a leitura interacionista como “uma atividade de produção de sentidos”, o texto como um “elemento que permite a constituição da interação leitor-texto-autor” e o papel do leitor como o de “construir e produzir sentidos a partir da interação com o texto e seu autor” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 73-74).

Os autores também definem o conceito dialógico de leitura que, assim como o conceito interacionista, está relacionado à teoria do Círculo de Bakhtin. Entretanto, no caso do conceito dialógico, não há influências de outras perspectivas teóricas. Pode-se dizer que a principal diferença entre o conceito interacionista e o conceito dialógico de leitura é o reconhecimento dos termos valorativos/axiológicos da linguagem. Nessa perspectiva, todo enunciado é uma resposta a algo que já foi falado/escrito e será seguido por outros enunciados (Bakhtin, 2003). Nesse encadeamento de enunciados, os sujeitos realizam um diálogo valorativo do que escrevem/falam e do que ouvem/leem: “a leitura é considerada como uma atividade de produção de sentidos que implica um diálogo vivo e valorativo entre sujeitos sócio e historicamente situados” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 62). Dessa maneira, o leitor sempre irá manter um diálogo valorativo (silencioso ou não) com o texto lido, rejeitando, contestando, analisando e, assim, produzindo sentidos em suas leituras.

Para Volóchinov (2018), o dialogismo é a natureza da linguagem e, para isso, é preciso considerar além do contexto verbal, o contexto extraverbal do enunciado,

que “diz respeito a toda a realidade que envolve a interação discursiva, ao entorno espacial, temporal, pragmático, ideológico e cultural conhecido, compartilhado, apreciado e valorado pelos interlocutores, de maneira indissociável do material verbal” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 65). É nesse contexto extraverbal que os enunciados e as relações dialógicas são constituídas.

É importante, na leitura dialógica, investigar quando e onde o texto foi produzido, quem é o autor e qual sua função social, sua intencionalidade, quem é seu público potencial, em qual campo de atividade humana o texto é escrito. Também é necessário compreender que “o momento histórico de leitura é deslocado temporalmente do momento histórico de produção, a produzir sentidos diferenciados para um mesmo texto e para um mesmo leitor, por ser único e irrepetível” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 66). Ou seja, ainda que um mesmo sujeito leia o mesmo texto, mais de uma vez, a cada leitura são novos os sentidos produzidos, já que o próprio sujeito também se constitui continuamente, por meio de suas vivências e outras leituras, por exemplo.

Assim, na perspectiva dialógica, a leitura é entendida como uma atividade de produção de sentidos, a partir do diálogo entre sujeitos. O texto se configura como a “materialização de vozes e relações sociais estabelecidas” e cabe ao leitor o papel de “produzir sentidos valorativos ao enunciado” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 74).

Compreender a leitura como atividade interacionista, valorativa e dialógica entre sujeitos historicamente situados exige também que se observe como essa concepção aparece – ou não – nos documentos que orientam o trabalho docente. A BNCC (Brasil, 2018), embora seja centro de muitas críticas, discursivamente se alinha à concepção do Círculo de Bakhtin, ao assumir a perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem (Rossi; Souza, 2019). A leitura é definida, no documento, como interação ativa entre leitores e textos e, no quadro que descreve o tratamento didático das práticas leitoras, as primeiras dimensões são “Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana” e “Dialogia e relação entre textos” (Brasil, 2018, p. 72-73). Desse modo, ainda que de forma limitada, o documento se ancora nas perspectivas interacionista e dialógica, o que direciona o trabalho com a leitura sob os aspectos teóricos apresentados por Koch e Elias (2006) e Angelo e Menegassi (2022).

## 1.1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA A LEITURA DIALÓGICA

A presença, ainda que com lacunas, dos conceitos de leitura interacionista e dialógica na BNCC (Brasil, 2018) evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que compreendam a leitura como construção ativa de sentidos em contextos sociais determinados. Nessa perspectiva, é fundamental que o trabalho em sala de aula não se limite à decodificação de informações, mas que promova o diálogo entre os sujeitos leitores e os textos, considerando suas condições de produção, circulação e recepção.

Para mobilizar essa perspectiva em sala de aula, uma proposta metodológica para o trabalho com a leitura interacionista e dialógica pode ser realizada a partir de Rojo (2002), que se vincula aos pressupostos bakhtinianos. A autora defende a necessidade de desenvolver diferentes capacidades de leitura para a formação cidadã e explicita que, muitas vezes, na escola, a leitura é feita de maneira linear e literal, focando na localização de informações, cópias, visando à resposta de questionários. Ainda, contrapõe:

Mas ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras (Rojo, 2002, p. 1-2).

Essas capacidades leitoras são organizadas pela autora em três grupos. O primeiro é o das capacidades de decodificação. Nesse grupo, o leitor deve: compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas; dominar as convenções gráficas; conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; dominar as relações entre grafemas e fonemas; saber decodificar palavras e textos escritos; saber ler reconhecendo globalmente as palavras; ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (Rojo, 2002). Embora sejam trabalhadas na alfabetização, tais capacidades devem ser retomadas ao longo da escolarização, pois, isoladamente, não garantem uma leitura proficiente. São necessárias também as outras capacidades que serão apresentadas a seguir.



O segundo grupo é o de capacidades de compreensão, às quais a autora chama de estratégias de leitura. Aqui devem ser desenvolvidas: ativação de conhecimentos de mundo, antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos, checagem de hipóteses, localização e/ou cópia de informações, comparação de informações, generalização (conclusões gerais sobre o fato, fenômeno, situação, problema, etc. após análise de informações pertinentes), produção de inferências locais, produção de inferências globais (Rojo, 2002).

O terceiro grupo, ligado intimamente aos conceitos interacionista e dialógico de leitura, contempla as capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto, assim como as capacidades de interpretação e interação. Aqui, segundo a autora, devem ser trabalhadas: recuperação do contexto de produção do texto, definição de finalidades e metas da atividade de leitura, percepção de relações de intertextualidade (no nível temático), percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc.), elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas, elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos (Rojo, 2002).

Com base na proposta de Rojo (2002), Menegassi, Fuza e Angelo (2022) estruturam uma sequência didática voltada à leitura dialógica do gênero poema, ancorada nos princípios da interação entre sujeitos e sentidos. Embora concebida para a leitura de poemas, essa sequência pode ser adaptada a outros gêneros discursivos, desde que se considerem suas especificidades funcionais, formais e contextuais. No Quadro 1, apresentam-se os encaminhamentos metodológicos e os questionamentos orientadores da proposta elaborada pelos autores:

**Quadro 1 - Encaminhamentos e questionamentos para o desenvolvimento da capacidade de apreciação e réplica pelo leitor**

Encaminhamentos	Questionamentos possíveis
“Recuperação do contexto de produção do texto” (Rojo, 2004, p. 6)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem é o autor do texto?</li> <li>• Que posição social o autor ocupa?</li> <li>• Que valores o autor assume e coloca em circulação?</li> <li>• Em que situação o autor escreve?</li> <li>• Em que veículo ou instituição está o texto?</li> <li>• Com que finalidade o texto foi elaborado?</li> <li>• Que lugar social e que ideologias o autor supõe que o leitor intendado ocupa e assume?</li> <li>• Como ele valora seus temas?</li> </ul>

“Definição de finalidades e metas da atividade de leitura” (Rojo, 2004, p. 6)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com qual finalidade a leitura é realizada?</li> </ul>
“Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático)” (Rojo, 2004, p. 6)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O texto estabelece diálogo com algum outro texto?</li> <li>• De que forma essa relação entre textos é realizada?</li> </ul>
“Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo)” (Rojo, 2004, p. 7)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com quais outros discursos o texto estabelece um diálogo?</li> </ul>
“Percepção de outras linguagens” (Rojo, 2004, p. 7)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais as linguagens que compõem o texto lido?</li> <li>• Quais elementos áudio/visual/verbal compõem o texto?</li> </ul>
“Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas” (Rojo, 2004, p.7)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De que forma avalio/analiso/compreendo o tema tratado no texto?</li> </ul>
“Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos” (Rojo, 2004, p.7)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais valores são representados no texto?</li> <li>• Por que discordo, concordo com eles.</li> </ul>

Fonte: Menegassi; Fuza; Angelo (2022, p. 379), baseados em Rojo (2004).

A sequência apresentada no Quadro 1 sintetiza uma proposta metodológica que mobiliza, em sala de aula, os princípios da leitura dialógica. Cada questionamento visa trabalhar dimensões distintas da atividade leitora: desde a consideração do contexto de produção e circulação do texto até a elaboração de posicionamentos críticos, éticos e estéticos por parte do leitor. Esses movimentos refletem as capacidades de interação e réplica descritas por Rojo (2002), ampliando o escopo da leitura escolar para além da compreensão literal.

Os questionamentos sugeridos nos encaminhamentos contribuem para ativar o caráter responsivo do sujeito leitor, em consonância com a concepção bakhtiniana de linguagem como interação discursiva. Ao articular essas etapas em propostas didáticas, cria-se a possibilidade de formação de leitores que não apenas interpretem, mas dialoguem criticamente com os textos e com os discursos sociais que os atravessam.

Além dos encaminhamentos baseados em Rojo, apresentados no Quadro 1, Menegassi, Fuza e Angelo (2022) propõem outras três etapas: 1) a leitura silenciosa, oral e entonacional; 2) compreensão e relações dialógicas e 3) avaliação responsiva. O conjunto dessas etapas foi sintetizado pelos autores no Quadro 2, que orienta a elaboração de propostas didáticas voltadas ao trabalho com a leitura de poemas na perspectiva dialógica. No quadro organizado pelos autores, não há explicação das

três etapas inseridas. Para melhor compreensão, neste artigo, acrescentamos essas explicações, que estão demarcadas em **negrito**.

**Quadro 2 - Sequência de atividades para leitura dialógica adaptada**

<b>Etapas de sequência de atividades</b>	<b>Encaminhamentos de Rojo (2004)</b>
1. Exploração do contexto de produção	Recuperação do contexto de produção do texto. Definição de finalidades e metas da atividade de leitura.
2. Leitura silenciosa, oral e entonacional	<b>Leitura inicial do texto realizada de forma silenciosa pelos alunos, seguida por uma leitura oral — feita pelos próprios alunos ou pelo professor. No caso da leitura entonacional, conduzida preferencialmente pelo docente, busca-se valorizar a expressividade, os ritmos e os tons do texto, facilitando sua compreensão estética e temática. Essa etapa visa preparar o leitor para a escuta responsiva e a recepção ativa do enunciado.</b>
3. Recuperação do contexto sócio-histórico do enunciado: relações intertextuais e interdiscursivas.	Recuperação do contexto de produção do texto. Percepção de relações de intertextualidade (nível temático) e interdiscursividade (nível discursivo) Percepção de outras linguagens.
4. Compreensão e relações dialógicas	<b>Exploração do conteúdo temático e das vozes presentes no texto, com foco na construção de sentidos pelo leitor. As atividades envolvem a identificação de pontos de vista, discursos implícitos, relações entre enunciados e a produção de respostas interpretativas. O objetivo é promover a compreensão responsiva, na qual o leitor participa do diálogo com o texto, posicionando-se de forma ativa e crítica.</b>
5. Reconhecimento das apreciações valorativas	Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas. Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.
6. Avaliação responsiva	<b>Etapla voltada à ampliação dos sentidos construídos durante a leitura, por meio da formulação de contrapalavras ou de novos enunciados. Essa avaliação não se limita à verificação de compreensão literal, mas busca mobilizar a expressão autoral e responsiva do aluno, permitindo que ele reescreva, critique, prolongue ou ressignifique o texto lido, a partir de sua própria posição discursiva.</b>

Fonte: Adaptado de Menegassi; Fuza; Angelo (2022, p. 384), com destaques inseridos pelas autoras.

Segundo os autores, a etapa 2 pode ser desenvolvida de duas formas, após a leitura silenciosa: “a) a leitura oral pelos alunos; b) a leitura entonacional pelo professor” (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022, p. 391). No caso de crônicas e contos, por exemplo, a leitura conduzida pelo professor tende a favorecer o acompanhamento e a compreensão coletiva do enunciado. Para essa etapa, Cosson (2014) traz sugestões mais específicas e que são consideradas para o quadro elaborado ao final deste artigo.

A etapa 4 – compreensão e relações dialógicas – está centrada na compreensão global do enunciado a partir de suas dimensões textuais, discursivas e enunciativas. Aqui o foco recai nas relações dialógicas que atravessam o enunciado. Ao abordar o conteúdo temático, visa possibilitar que “o aluno construa e produza sentidos para o enunciado, como também produz sentidos para si próprio, como leitor, participante ativo da leitura, e manifestação de compreensão responsiva ao discurso apresentado [...], isto é, faça réplica discursiva” (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022, p. 396).

Por fim, a etapa 6, que mobiliza a avaliação responsiva, propõe a ampliação dos sentidos construídos na leitura, estimulando as contrapalavras e a produção de novos enunciados. Essa avaliação não se limita à aferição de compreensão literal, mas envolve a articulação entre compreensão e posicionamento crítico, valorizando o leitor como sujeito de linguagem.

Após essa discussão sobre os direcionamentos teórico-metodológicos da leitura, reforça-se que a construção do quadro orientador para o trabalho com leitura literária integrará três contribuições metodológicas complementares: (i) as capacidades leitoras propostas por Rojo (2002); (ii) as etapas de leitura dialógica organizadas por Menegassi, Fuza e Angelo (2022); e (iii) a sequência básica de letramento literário proposta por Cosson (2014), que será discutida a seguir.

## **2 POTENCIALIDADES DIALÓGICAS DO LETRAMENTO LITERÁRIO**

A leitura literária, quando orientada pedagogicamente a partir de pressupostos dialógicos, pode mobilizar o leitor em uma relação interacional com o texto. Conforme Paz, Thimóteo e Berned (2022, p. 244) “os textos literários servem não só como entretenimento, mas também como uma maneira de apreendermos mais sobre nós e os outros, que nos antecederam, que são contemporâneos em diferentes lugares”. A

leitura não é um ato solitário: “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados” (Cosson, 2014, p. 27). Tendo isso em conta, Cosson (2014) defende que é preciso promover o letramento literário na escola para que a literatura cumpra efetivamente o seu papel humanizador, segundo o que afirma Candido (2011):

No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (Cosson, 2014, p. 17)

Para Cosson (2014), letramento literário não se restringe à decodificação de textos literários ou ao acúmulo de informações sobre autores e obras, mas diz respeito à inserção do leitor em práticas sociais de leitura que envolvem o reconhecimento do texto literário. Trata-se, portanto, de formar leitores capazes de interagir criticamente com obras literárias, atribuindo-lhes sentidos a partir de suas experiências, repertórios e contextos, o que está de acordo com a abordagem dialógica de leitura, discutida na seção anterior. Entretanto, nem sempre é o que se vê em sala de aula. No Ensino Fundamental, geralmente são utilizados somente os textos que o livro didático - e mais atualmente, as plataformas de ensino, no caso do Estado do Paraná - disponibilizam (especialmente ligados à esfera jornalística, cotidiana e publicitária), visando fornecer ao aluno “modelos” de uso linguístico. Quanto à literatura, segundo Cosson (2014), está cada vez mais direcionada a atividades extraclasse ou projetos especiais de leitura<sup>6</sup>, focados em textos curtos, contemporâneos e divertidos.

Muitas vezes, nessa etapa de ensino, o conceito de literatura é tomado de forma tão extensa, que “engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia” (Cosson, 2014, p. 21), com qualidade estética questionável e apresentados apenas parcialmente, seguindo as interpretações do livro didático, o que se torna cansativo para os alunos, provocando desinteresse pela leitura. O caminho, segundo o autor, é que:

[...] se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir

---

<sup>6</sup> No município de Realeza, um exemplo de projeto realizado pelas escolas já há algum tempo é o “Quem lê viaja”. Nesse projeto, os alunos fazem a leitura dos livros e realizam resumos dos textos lidos. Esse resumo passa pela correção dos professores e concorre como premiação a um passeio para os alunos.



essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar (Cosson, 2014, p. 23).

Ao considerar que a leitura escolar direciona a leitura fora da escola, o papel da escola é ampliar o horizonte de leitura dos alunos, apresentando autores que, possivelmente, sozinhos eles não teriam acesso (Cosson, 2014). Paz, Thimóteo e Berned (2022) defendem o papel do professor (também leitor) como agente mediador da leitura, que incentiva e orienta outras leituras, considerado como “um leitor que ajuda na formação de outro leitor” (Paz; Thimóteo; Berned, 2022, p. 242). Entretanto, isso não deve ser realizado de forma desordenada. Segundo os autores:

O papel do professor não pode se resumir a indicar um livro, um texto a ser lido. Ele tem de apresentar a obra, de acompanhar a leitura, guiar, tirar dúvidas, propor novas questões para o leitor adquirir autonomia e compreensão de que há diferentes leituras para um texto, não uma só e irreduzível. Também é função dele incluir leituras novas (contemporâneas) e diversificadas (diferentes gêneros), discutir os sentidos expressos no texto, estimular o desenvolvimento de argumentos para debater valores e gostos (Paz; Thimóteo; Berned, 2022, p. 246).

A proposta metodológica para o letramento literário (Cosson, 2014) busca alcançar esses objetivos. Entretanto, embora a proposta represente um avanço importante frente a práticas escolares centradas na informação literária ou em exercícios mecânicos de interpretação, ainda pode ser ampliada por uma perspectiva mais dialógica de leitura, ao explorar o modo como o leitor negocia sentidos com o texto em situações de conflitos, contradições e multiplicidades de vozes. Nessa lacuna, as contribuições da leitura dialógica - conforme discutido nas seções anteriores - se tornam fundamentais.

## 2.1 A SEQUÊNCIA BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES E LIMITES

Dentre as duas sequências propostas por Cosson (2014) – a básica e a expandida – este trabalho opta pela sequência básica por se concentrar em quatro etapas fundamentais para o letramento literário – motivação, introdução, leitura e interpretação –, suficientemente amplas para acolher propostas complementares de leitura, como a abordagem dialógica. Sua estrutura permite o redimensionamento

metodológico das atividades, sem enrijecer os processos de mediação pedagógica (Paz; Thimóteo; Berned, 2022), o que é essencial quando se busca integrar teoria e prática docente na elaboração de materiais didáticos. Nas próximas subseções, serão apresentadas cada etapa, com diálogos e contribuições da abordagem dialógica de leitura.

### **2.1.1 Motivação**

A etapa da *motivação* consiste em preparar o aluno para adentrar o texto, proporcionando as condições ideais para que o encontro inicial entre leitor e obra seja bem-sucedido. O sucesso desse momento depende diretamente de uma motivação satisfatória, que desperte o interesse e a curiosidade dos alunos em relação ao que será lido. Cosson (2014, p. 55) destaca que “as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir”. Dessa forma, a motivação não se limita a um simples estímulo inicial, mas busca criar um vínculo com o texto que será explorado e, dessa maneira, estimular o aluno a conhecê-lo.

A proposta dialógica de leitura permite ampliar o entendimento do que seja “criar um vínculo” entre leitor e texto. Esse vínculo não se estabelece apenas com base na curiosidade ou na empatia temática, mas por meio do reconhecimento de vozes sociais, posicionamentos ideológicos e campos discursivos que mobilizam a experiência do leitor. Portanto, uma motivação dialógica não deve apenas “preparar o terreno” da leitura, mas começar a ativar esse espaço de interação entre os valores do texto e os valores do leitor, fomentando uma escuta atenta às tensões que a obra pode provocar.

Cosson (2014, p. 56) alerta ainda que a motivação não deve “induzir de modo excessivo a leitura do aluno para um único aspecto da obra, gerando uma delimitação dos sentidos do texto”. A intenção aqui é estimular a indagação e reflexões abertas sobre os temas abordados no texto literário, sem que o professor conduza o aluno a uma interpretação fechada ou limitada. Além disso, “prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor. É preciso confiar mais em ambos, sobretudo quando tratamos de leitura literária” (Cosson, 2014, p. 56). Ou seja, a motivação serve como um ponto de partida, mas, alinhada à proposta de leitura

abordada na seção anterior, não deve determinar nem a leitura do aluno, nem restringir os sentidos possíveis a uma intenção autoral presumida, o que contradiria a natureza polifônica e inacabada do texto literário.

A proposta de Rojo (2002) oferece subsídios para pensar essa etapa como parte da formação de leitores críticos. Ao destacar a importância das capacidades de antecipação e predição, a autora mostra que a leitura não se inicia na decodificação, mas na ativação de repertórios discursivos que o leitor já possui. Nesse sentido, a motivação não deve conduzir a resposta, mas mobilizar discursos prévios e produzir antecipações valorativas.

Além dessas capacidades também podem ser mobilizadas as capacidades de estabelecer metas e finalidades de leitura (Rojo, 2002). A leitura escolar é sempre uma prática orientada por propósitos definidos, ainda que múltiplos, e, por isso, requer que o leitor compreenda quais são as finalidades que orientam sua ação de leitura. Inserir essa dimensão logo na etapa da motivação contribui para que o aluno compreenda o “para quê” da leitura em sala de aula - não como uma imposição, mas como uma construção situada que envolve também seus próprios objetivos e modos de ver o mundo. Diferente de uma motivação puramente afetiva ou conteudista, trata-se aqui de fomentar a escuta dialógica: o reconhecimento de que o texto literário entra em disputa com outros dizeres presentes no cotidiano escolar, midiático e social dos alunos. A motivação funciona como uma forma de antecipar essa escuta dialógica, ativando o posicionamento do leitor frente aos discursos mobilizados no enunciado.

A ideia é que a motivação gere expectativas e possibilidades de interpretação sobre o texto: “Essa influência [da motivação] é bem-vinda e desejada pelo professor no trabalho que pretende realizar com seus alunos” (Cosson, 2014, p. 57), mas é fundamental que ela não controle ou limite a leitura criativa e reflexiva do estudante. Dessa forma, a motivação não é apenas uma introdução ao conteúdo, mas uma abertura para que os alunos possam, de fato, dialogar com o texto, estabelecer suas próprias conexões e significados e, assim, construir uma leitura rica e diversificada da obra. Esse entendimento da motivação como espaço de ativação responsiva também aparece nos encaminhamentos de Menegassi, Fuza e Angelo (2022), que propõem o levantamento de “conhecimentos compartilhados” como uma das primeiras ações didáticas para trabalhar a leitura dialógica. Para os autores, esse levantamento deve considerar não apenas o tema da obra, mas as experiências discursivas dos alunos,

suas relações com os gêneros em questão e os campos de circulação dos textos. Assim, a motivação passa a ter uma função estruturante: abrir espaço para que o aluno se reconheça como sujeito de linguagem já inserido no diálogo com o texto, mesmo antes de lê-lo.

Em relação ao tempo, o autor sugere limitar esta etapa em no máximo uma aula, porque, se a motivação se prolongar além desse período, pode perder sua eficácia e deixar de cumprir seu papel dentro da sequência proposta. A motivação deve ser breve e objetiva, criando uma base inicial para o aluno se engajar com o texto de forma ativa e reflexiva. Caso precise ultrapassar esse limite, uma alternativa é utilizar duas aulas geminadas, para que na etapa seguinte, a introdução, ocorra de forma coerente, mantendo a continuidade das atividades de leitura.

Além da gestão do tempo, a organização da motivação deve considerar os gêneros discursivos envolvidos e os contratos de leitura<sup>7</sup> que esses gêneros pressupõem. Por exemplo, um texto literário que simula discurso jornalístico pode exigir uma motivação que problematize a credibilidade da linguagem informativa; um conto fantástico pode demandar a ativação de experiências de leitura anteriores com o absurdo ou o inverossímil. Nesses casos, o professor precisa selecionar estrategicamente os elementos discursivos que potencializem a leitura dialógica desde o início, e não apenas “aquecer” o interesse dos alunos para as próximas etapas.

### **2.1.2 Introdução**

Na *introdução*, Cosson (2014) destaca que deve ser realizada a apresentação da obra e do autor. Sobre isso, orienta que a apresentação do autor não deve se transformar em uma aula longa e expositiva sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que, embora possam ser relevantes para pesquisadores, pouco interessa para quem está iniciando uma leitura. Além disso, alerta que a leitura literária não deve

---

<sup>7</sup> “O conceito de contrato é uma espécie de espaço imaginário onde percursos múltiplos são propostos ao leitor, paisagens onde o leitor pode escolher um caminho mais ou menos de liberdade, onde zonas nas quais ele possa se perder, ou seja, perfeitamente balizado. Ao longo da estrada o leitor encontra personagens diversos que lhe propõem atividades várias, através das quais se vêm possíveis traços de relações, segundo as imagens que estes lhes passam. Um discurso é um espaço habitado de atores, de objetos e ler é colocar em movimento este universo, aceitando ou recusando, indo mais além à direita ou à esquerda, investindo mais esforços [...] Ler é fazer” (Verón, 2004, p. 216).

pretender “reconstituir a intenção do autor ao escrever aquela obra, mas aquilo que está dito para o leitor” (Cosson, 2014, p. 60).

Recuperar o contexto de produção é um encaminhamento necessário para a leitura dialógica, conforme apresentado anteriormente. Entretanto, nessa perspectiva, explorada e defendida por Rojo (2002) e Menegassi, Fuza e Angelo (2022), essa recuperação não considera apenas quem é o autor, mas também sua função social, seu posicionamento ideológico, no período histórico em que a obra foi produzida, em quais campos de atividade humana o texto em questão circula, com quais intenções o gênero no qual está inscrito é produzido.

Esse ponto tensiona parcialmente a proposta de Cosson (2014), que alerta para os riscos de se atribuir demasiada centralidade ao autor. A leitura dialógica, ao contrário, não busca reconstruir a intenção autoral, mas compreender o lugar social do enunciador como parte das vozes que compõem o texto, conforme discutido por Angelo e Menegassi (2022). A biografia do autor deve ser, portanto, apenas um entre outros contextos que acompanham o texto, portanto, é suficiente fornecer informações básicas sobre o autor, com ênfase em aspectos que tenham relação direta com o texto em questão. Isso ajuda a contextualizar a obra sem afastar o aluno da experiência de leitura e interpretação pessoal.

Ao apresentar a obra, o professor deve evitar a ideia de que basta trazer o texto para os alunos, como se ele falasse por si só. Por isso, o professor deve atentar-se às atividades interpretativas solicitadas, uma vez que pode desconsiderar a interpretação do aluno frente ao texto. Embora a obra tenha sua própria voz, no contexto pedagógico, é essencial que o professor garanta uma direção para a leitura, sem, no entanto, cristalizar uma única leitura válida: “Cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha” (Cosson, 2014, p. 60). Essa justificativa, no entanto, não deve ser vista como uma apresentação neutra ou meramente informativa, já mobilizando as metas e finalidades de leitura (Rojo, 2002).

Desse modo, na justificativa, o professor explicita os motivos que o levaram a selecionar determinado texto literário, com o cuidado de não apresentar uma síntese da história, pois isso pode tirar o prazer da descoberta. Apesar disso, em alguns casos, o professor pode optar por um breve resumo da trama, não com a intenção de



revelar o que acontece, mas sim para despertar a curiosidade dos alunos em relação ao desenvolvimento da narrativa.

Cosson (2014) afirma que é essencial que o professor crie uma apresentação física da obra para marcar a transição entre as atividades cotidianas e o início da leitura literária. O autor sugere que o professor leve os alunos à biblioteca ou se os livros estiverem na sala de aula, faça uma “pequena cerimônia” para destacar a importância daquele momento. Se for utilizada uma cópia ou reprodução do texto, é recomendado que os alunos também tenham contato com o original para que possam perceber as variações da obra.

Além disso, as apreciações críticas presentes nas orelhas ou na contracapa podem ser utilizadas de forma estratégica. Essas informações podem ajudar a explicitar aos alunos o que levou à escolha da obra e os caminhos de leitura previstos pelo autor ou editor. No entanto, é importante que o professor tenha o cuidado de não tomar essas apreciações como única direção de leitura, mas como uma leitura possível.

Embora essa apresentação física seja interessante, é preciso considerar que, na atualidade, nem sempre a leitura é realizada por meio de obras físico-analógicas, especialmente, nas escolas paranaenses em que há a plataforma Leia Paraná, onde se encontra uma coletânea direcionada para os alunos. E, talvez por isso mesmo, a apresentação física de livros reais seja ainda mais importante, para recuperar diferentes suportes de veiculação de textos literários. No caso de um livro de contos, por exemplo, mostrar a coletânea pode constituir um elemento de incentivo à leitura de outros contos da mesma autoria.

Segundo Cosson (2014), a introdução deve ser breve e objetiva e sua função principal é fazer com que o aluno se sinta confortável e positivo ao receber a obra. Assim, a introdução deve ser uma seleção criteriosa de elementos essenciais para contextualizar o texto, com ênfase em aspectos importantes dos paratextos. O objetivo é permitir que o aluno explore a obra de maneira autônoma ao longo da leitura, fazendo suas próprias descobertas e aprofundamentos.

### 2.1.3 Leitura

Realizadas as etapas de motivação e introdução que, no caso de gêneros literários breves, podem ser organizadas em uma única aula, inicia-se a etapa da *leitura*, a qual exige diferentes procedimentos para a leitura de textos curtos ou extensos. Neste trabalho, a ênfase recai sobre textos curtos.

Em um primeiro momento, o Cosson (2014) recomenda a leitura de reconhecimento, realizada silenciosamente pelos alunos. Essa leitura permite que o aluno tenha o contato inicial com o texto, explorando-o de maneira pessoal e introspectiva. O objetivo aqui não é uma compreensão profunda, mas uma aproximação, permitindo que o aluno se familiarize com o conteúdo, o estilo e a estrutura do texto. Essa etapa é essencial para que o aluno possa, a partir do seu próprio ritmo, começar a identificar elementos e levantar hipóteses sobre a obra. Essa leitura silenciosa encontra paralelo na etapa denominada “leitura silenciosa, oral e entonacional” proposta por Menegassi, Fuza e Angelo (2022). Os autores enfatizam que esse contato deve ser compreendido não como uma leitura mecânica, mas como início de um processo responsivo, em que o leitor começa a construir sentidos a partir de sua escuta ao enunciado.

Após a leitura silenciosa, o segundo momento é a leitura oral ou expressiva, que pode ser realizada pelo professor ou, em alguns casos, por um jogral feito pelos alunos. A leitura expressiva tem a função de *dar vida ao texto*, enfatizando sua sonoridade, ritmo e aspectos emocionais, o que enriquece a experiência de leitura (Cosson, 2014). O autor destaca a escolha da leitura oral do professor, pelo fato de que ele conhece bem o texto, portanto, pode realizá-la de maneira mais qualificada e expressiva. A interpretação do professor traz uma camada adicional de compreensão para os alunos, ajudando-os a perceber partes do texto que poderiam passar despercebidas na leitura silenciosa. Esse ponto é um aspecto de dissonância entre os caminhos apontados por Cosson (2014) e pela leitura dialógica. Esse aspecto também é explorado por Menegassi, Fuza e Angelo (2022), ao apontarem que a leitura entonacional – que pode ser semanticamente aproximada da leitura expressiva – realizada pelo professor tem papel fundamental na construção do sentido, pois enfatiza marcas de valor e intencionalidade presentes no enunciado.

Quando se opta por uma leitura em jogral, que envolve a participação dos alunos, Cosson (2014) ressalta que é necessário um trabalho prévio. Essa forma de leitura requer planejamento cuidadoso, incluindo as marcações no texto e a seleção dos alunos leitores, a fim de garantir uma atividade produtiva e não algo somente para a distração dos alunos. Essa leitura contribui para uma compreensão mais profunda e envolvente do texto. Esse tipo de leitura é especialmente indicado para textos teatrais e poéticos. No caso de gêneros em prosa, a leitura expressiva ou entonacional realizada pelo professor parece ser mais produtiva, segundo a perspectiva explorada neste trabalho.

Ao integrar a leitura silenciosa à leitura entonacional, seja conduzida pelo professor ou compartilhada com os alunos, essa etapa favorece o desenvolvimento de uma escuta responsiva, em que o leitor é mobilizado não apenas a compreender o texto, mas a situar-se frente às vozes que o compõem. Cosson (2014) valoriza a expressividade como um meio de ampliar a experiência estética do texto, enquanto Menegassi, Fuza e Angelo (2022) enfatizam que a leitura em voz alta pode funcionar como ativador de sentidos valorativos, colocando o aluno diante do enunciado como interlocutor ativo. Essa articulação amplia o impacto pedagógico da leitura literária, deslocando-a de uma atividade de decodificação para uma prática discursiva situada, que antecede e prepara o terreno para a construção interpretativa e para a produção de respostas - fundamentos centrais da leitura dialógica.

#### **2.1.4 Interpretação**

A etapa da *interpretação*, conforme propõe Cosson (2014), constitui um processo dinâmico e interativo, que vai além do simples entendimento do texto. Para o autor, “a interpretação parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (Cosson, 2014, p. 64), o que está em consonância com as abordagens interacionistas e dialógicas de leitura. Isso implica que a interpretação, apesar de contemplar também um momento interior, não é apenas um ato solitário em que o leitor decodifica o texto e o relaciona com suas vivências, mas considera os sentidos mobilizados pela sociedade com quem compartilha o texto.

Nesse sentido, o processo de interpretação, segundo o autor, acontece em duas etapas distintas, mas complementares: o momento interior e o momento exterior.

O momento interior da interpretação é aquele no qual o leitor realiza a decodificação individual do texto, um processo que ocorre palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo. Cosson (2014, p. 65) destaca que esse momento culmina em uma “apreensão global” da obra logo após a leitura completa. Esse encontro com o texto é, de fato, de caráter pessoal e intransferível. Cada leitor experimenta a obra de uma maneira única, e esse momento de descoberta não pode ser plenamente substituído por nenhuma atividade que busque antecipar ou simplificar o processo de leitura. Isso porque a interpretação genuína do texto literário exige um encontro profundo e único com as palavras da obra, sem a mediação de resumos ou adaptações. Nesse momento, segundo Cosson (2014, p. 65), “o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras”. A literatura, ao proporcionar essa experiência, permite ao leitor uma vivência individual, imersiva e, muitas vezes, transformadora.

Já o momento exterior da interpretação envolve a construção coletiva de sentido, ou seja, é o momento em que o leitor compartilha suas interpretações com outras pessoas, seja em uma conversa informal ou em um ambiente mais formal, como a sala de aula. Cosson (2014) afirma que esse momento é crucial para a formação de uma comunidade literária. Na escola, é essa exteriorização da interpretação que caracteriza o letramento literário, ao diferenciar a leitura na escola e a leitura literária fora dela.

Ainda que seja fundamental na escola, essa exteriorização passa a ser natural também fora dela, quando o leitor finaliza uma leitura pela qual se sente tocado. Ele compartilha essa experiência com amigos, colegas de trabalho ou familiares. É o que acontece também na escola, mas com foco pedagógico na formação de leitores, visando “compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente” (Cosson, 2014, p.66). O diálogo sobre o texto enriquece a leitura de todos os participantes, ampliando seus horizontes interpretativos. Ao discutir a obra com os outros, “os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (Cosson, 2014, p. 66).

Esse momento de exteriorização da leitura aproxima-se com a proposta de Rojo (2002), ao abordar as capacidades de interação e réplica, alinhando-se ao conceito de leitura dialógica apresentado por Menegassi, Fuza e Angelo (2022), que concebem a interpretação como uma resposta valorativa e socialmente situada. Para os autores, a leitura não se encerra no texto, mas no posicionamento que o leitor assume diante dos discursos que ele mobiliza – o que reforça a importância da exteriorização responsiva discutida por Cosson (2014).

É importante que a construção da interpretação seja organizada, mas sem imposições. Como Cosson (2014, p. 66) ressalta, “não cabe, por exemplo, supor que existe uma única interpretação ou que toda interpretação vale a pena”. Isso significa que o professor deve incentivar a diversidade de pontos de vista, promovendo um ambiente em que várias leituras e interpretações possam coexistir. A interpretação deve ser uma construção coletiva, mas não deve ser forçada ou única.

O professor, por sua vez, deve guiar a discussão, mas sem impor sua própria interpretação, permitindo que o aluno externalize suas leituras de forma explícita. Segundo Cosson (2014, p. 66), “as atividades da interpretação [...] devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro”. Segundo o autor, esse registro pode variar de acordo com a idade, o perfil da turma e os objetivos do professor, podendo incluir atividades como a produção de resenhas, a organização de uma feira literária, ou até mesmo a produção de um epílogo para a obra. O importante é que o aluno tenha oportunidade de refletir sobre a obra e de compartilhar sua reflexão com os outros, permitindo o diálogo entre os leitores da comunidade escolar, em um processo coletivo de construção de sentidos (Cosson, 2014, p. 68).

Essa noção de registro pode ser ampliada à luz da leitura dialógica, especialmente a partir da proposta de Rojo (2002) e das contribuições de Menegassi, Fuza e Angelo (2022), para quem a produção escrita - como resenha, epílogo ou outro gênero - não cumpre apenas uma função avaliativa ou documental, mas atua como forma de réplica discursiva. Nessa perspectiva, escrever sobre o que se leu é também tomar posição, responder a um enunciado anterior, inscrever-se em uma cadeia de sentidos em circulação. O registro, portanto, não deve ser pensado como conclusão da leitura, mas como continuação do diálogo que ela instaurou - um espaço de autoria do aluno como sujeito responsivo.



Embora a proposta metodológica de Cosson (2014) represente um avanço significativo ao compreender a leitura literária como experiência formativa e coletiva, ela ainda pode ser enriquecida por uma perspectiva dialógica mais sistematizada, que concebe a interpretação não como etapa final, mas como eixo estruturante do processo leitor. A leitura dialógica, ao valorizar a responsividade desde o primeiro contato com o texto até sua exteriorização discursiva, rompe com a separação rígida entre leitura silenciosa e interpretação compartilhada. Ao integrar leitura, escuta ativa e produção de novos enunciados, essa abordagem amplia as possibilidades de atuação do leitor como sujeito de linguagem, tornando a interpretação não apenas um fim, mas um modo contínuo de presença responsiva no processo de leitura. É com base nessa articulação que se propõe o Quadro 3 que integra os fundamentos da sequência básica de Cosson (2014) com os princípios da leitura dialógica, baseados em Rojo (2002), Angelo e Menegassi (2022) e Menegassi, Fuza e Angelo (2022).

**Quadro 3 - Proposta para o trabalho com a leitura literária dialógica**

<b>Etapas para a leitura literária dialógica</b>	<b>Ações docentes</b>	<b>Perguntas norteadoras aos alunos</b>
<b>Motivação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiência imersiva: Despertar interesse estético e afetivo pelo texto, ativando os repertórios dos alunos, provocando o aguçamento da curiosidade e um “mergulho” no universo da obra, com imagens e cenários;</li> <li>- Estimular hipóteses de leitura com base em elementos paratextuais, gêneros, imagens ou títulos, promovendo um vínculo inicial com a obra.</li> <li>- Estimular o reconhecimento de vozes sociais no texto.</li> </ul>	<p>Após a experiência imersiva, com a apresentação do contexto, dos personagens, cenários, da obra em si:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que vocês acham que vamos ler hoje?</li> <li>- Vocês conhecem/gostam/costumam ler textos assim?</li> <li>- Que impressões vocês tiveram ao ver o título, a capa ou o gênero do texto?</li> <li>- Que sentimentos ou experiências esse tipo de texto costuma provocar em vocês?</li> <li>- Que temas essa obra parece abordar?</li> <li>- Com que experiências de leitura ou discursos vocês relacionam essa obra?</li> <li>- Que valores sociais vocês esperam encontrar nesse texto?</li> </ul>
<b>Introdução</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar o autor e a obra com foco na inserção da literatura como discurso social e estético;</li> <li>- Destacar o contexto de produção, campo de circulação e a função simbólica da obra, sem reduzir sua polissemia.</li> <li>- Evitar biografismo ou reducionismo histórico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observando o título e a apresentação da obra que vamos ler, como vocês acham que será realizada a abordagem do tema?</li> <li>- Com base na breve biografia do autor, quais valores sociais, culturais, ideológicos da época e da sociedade da qual o autor faz parte podem aparecer no texto?</li> <li>- Que função o texto parece cumprir: provocar, emocionar, denunciar, resistir...?</li> </ul>
<b>Leitura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conduzir a leitura silenciosa como espaço de encontro individual com a linguagem literária e a leitura oral/entonacional como amplificação expressiva e escuta estética;</li> <li>- Reforçar o ritmo do texto, suas vozes e tensões internas;</li> <li>- Estimular a escuta de sentidos</li> </ul>	<p>Questões reflexivas, para os leitores se colocarem em contato com as apreciações afetivas, estéticas, éticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que imagens ou palavras chamaram sua atenção no texto?</li> <li>- O que você sentiu durante a leitura do texto?</li> <li>- Que efeitos o ritmo, as pausas ou a</li> </ul>

	implícitos, ambiguidades, imagens e ritmos; - Trabalhar expressividade e valores ideológicos e estéticos do texto.	sonoridade criaram? - Que palavras ou trechos do texto ganham mais força quando são lidos em voz alta?
<b>Interpretação</b>	- Estimular leituras múltiplas e posicionadas, que integrem vivências, críticas e imaginação; - Provocar a réplica discursiva como continuação do diálogo com a obra; - Propor registros que articulem leitura e autoria (epílogos, resenhas criativas, textos dialógicos); - Valorizar a construção coletiva dos sentidos e o lugar do aluno como autor-leitor.	- Suas expectativas iniciais em relação ao texto foram confirmadas? Por quê? - Que ideias ou emoções a leitura provocou em vocês? - Vocês relacionaram essa leitura com alguma situação ou algum outro texto? - Há vozes que se sobrepõem ou se confrontam no texto? - Que sentidos vocês construíram a partir da leitura? - Vocês indicariam essa obra para alguém? Por quê? - O que mudaria, prolongaria, reescreveria ou dialogaria com essa obra? - Com que textos ou discursos essa leitura dialoga na sua experiência?

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A elaboração desse quadro demonstra que a articulação entre o letramento literário e a abordagem dialógica de leitura é viável, no contexto da educação básica. As etapas propostas por Cosson (2014) oferecem uma estrutura metodológica consistente, mas que pode ser significativamente enriquecida com os encaminhamentos de Rojo (2002) e de Menegassi, Fuza e Angelo (2022), que atribuem centralidade à dimensão responsiva da leitura, às vozes do leitor e à historicidade dos sentidos.

Nesse sentido, entende-se que a leitura literária, ao ser concebida como prática discursiva, estética e social, requer mediações que vão além da decodificação e da busca por significados fixos. Ela exige do professor uma escuta ativa, uma atenção às especificidades dos textos literários e uma intencionalidade pedagógica voltada à formação de sujeitos leitores. Assim, a proposta aqui apresentada não pretende substituir as orientações já existentes, mas contribuir para sua resignificação à luz de uma perspectiva dialógica, que reconhece a leitura como encontro entre discursos, valores e experiências e, por isso mesmo, como espaço de formação ética, estética e crítica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa partiu do reconhecimento de um problema recorrente no ensino de leitura literária na educação básica: a persistência de abordagens tecnicistas, restritivas e descontextualizadas, que reduzem o texto literário a um objeto

de decodificação ou mera exemplificação gramatical. Esse cenário compromete a formação de leitores críticos, sensíveis e esteticamente implicados com a literatura, desconsiderando sua natureza dialógica e formativa. Diante disso, buscou-se investigar possibilidades metodológicas que pudessem contribuir para a superação desse modelo, propondo uma articulação entre o letramento literário, conforme proposto por Cosson (2014), e a leitura dialógica, fundamentada nos estudos de Rojo (2002) e Angelo e Menegassi (2022).

Como resposta ao problema de pesquisa, o trabalho organizou uma proposta metodológica centrada em quatro etapas fundamentais - motivação, introdução, leitura e interpretação - que, embora derivadas da sequência básica de Cosson, foram ampliadas à luz dos pressupostos da leitura dialógica. Essa articulação permitiu não apenas incorporar procedimentos voltados à fruição e à apreciação estética, mas também valorizar a dimensão responsiva, ideológica e situada da leitura, concebendo o leitor como sujeito ativo na produção de sentidos.

Ao integrar essas abordagens, reforçou-se a compreensão da literatura como discurso estético, cuja leitura demanda atenção a elementos como ritmo, ambiguidade e polissemia, características que escapam a interpretações únicas ou conclusivas. Assim, reafirma-se a importância da apreciação estética e da experiência afetiva como dimensões constitutivas do ato de ler literatura, compreendendo a leitura não apenas como objeto de análise, mas como vivência que mobiliza memória, identidade e posicionamento ético e discursivo.

A principal contribuição desta pesquisa reside na elaboração de um quadro metodológico que pode orientar a formação inicial e continuada de professores, bem como subsidiar a produção de materiais didáticos coerentes com a complexidade da leitura literária. Ao propor uma prática pedagógica teoricamente fundamentada e sensível às especificidades do texto literário, a pesquisa se alinha aos desafios contemporâneos da formação leitora, promovendo um ensino de literatura mais dialógico, significativo e humanizador (Candido, 2011).

Entretanto, reconhece-se a limitação da pesquisa quanto à sua aplicação prática: o quadro metodológico elaborado ainda necessita de validação em contextos reais de ensino. Como encaminhamento futuro, no âmbito do projeto de pesquisa guarda-chuva ao qual este estudo se vincula, pretende-se desenvolver e aplicar materiais didáticos com base nesse quadro orientador, avaliando sua eficácia na

mediação da leitura literária em sala de aula e ajustando a proposta conforme os resultados obtidos.

Assim, a pesquisa reforça as reflexões apresentadas por Paz, Thimóteo e Berned (2022): a mediação da leitura literária exige mais do que a escolha de bons textos. Requer escuta ativa, abertura interpretativa e compromisso com a formação plena do leitor, que caminha com a literatura e não apenas a segue passivamente.

## REFERÊNCIAS

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Conceitos de leitura e ensino de língua. *In*: ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine [orgs.]. **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 13-84.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 28 ago. 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

GEDOZ, Sueli. A interação discursiva. *In*: BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha; GEDOZ, Sueli; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Orgs.). **A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de língua portuguesa**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022, p. 57-72.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2018.

MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. A leitura em perspectiva dialógica: atividades com o poema. *In*: ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine [orgs.]. **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 371-417.

MENEGASSI, Renilson José. **Leitura e Ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010.

PAZ, Demétrio Alves; THIMÓTEO, Saulo Gomes; BERNED, Pablo Lemos. Literatura e caminhada: problemas de mediação de leitura. **Fragmentum**, Santa Maria, n. 57, p. 239-253, jan-jun/2021.

ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. *In*: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto. (Orgs.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2002, p. 1-8.

ROSSI, João Carlos; SOUZA, Andréia Cristina de. Concepções de linguagem na Base Nacional Comum Curricular: Reflexões para o ensino de língua portuguesa. *In*: Terezinha da Conceição Costa-Hübes; Márcia Adriana Dias Kraemer. (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2019, p. 69-94.

VERÓN, Eliseo. **Fragmentos de um tecido**. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **A Construção da Enunciação e outros Ensaios**. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018[1929].

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

## ARTIGO 2

# REGIONALISMOS E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

JESSICA MENDONÇA **COSTA**  
VITORIA GABRIELLY VIEIRA **SANTOS**  
ADRIANA DA SILVA **BOEIRA**

# REGIONALISMOS E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA<sup>1</sup>

Jessica Mendonça **Costa**<sup>2</sup>

Vitoria Gabrielly Vieira **Santos**<sup>3</sup>

Adriana da Silva **Boeira**<sup>4</sup>

## RESUMO:

Os regionalismos no Brasil refletem a diversidade linguística do país, sendo manifestações das particularidades históricas, geográficas e culturais de cada região. Essas variações, que incluem vocabulários e expressões locais, frequentemente são estigmatizadas e desvalorizadas, sendo muitas vezes percebidas como formas linguísticas de menor prestígio. Tal percepção, que reforça estereótipos, alimenta o preconceito linguístico e marginaliza falantes de dialetos regionais, resultando em discriminação. A valorização da padronização linguística, frequentemente associada à excelência comunicativa, pode acarretar a exclusão de expressões autênticas e contribuir para a homogeneização da linguagem. Assim, é crucial que a educação reconheça os regionalismos como elementos fundamentais da cultura e da identidade brasileiras, conforme estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Este artigo, de caráter bibliográfico e abordagem qualitativa, analisa a obra “Variação linguística e canção: uma proposta para as aulas de língua portuguesa no ensino fundamental” de Souza e Moreira (2021), que propõe o uso do gênero canção, presente no cotidiano dos estudantes, para o ensino da variação linguística de maneira dinâmica e reflexiva. A pesquisa busca analisar atividades pedagógicas que promovam a participação ativa dos alunos e fomentem a reflexão sobre as diversidades linguísticas, destacando a importância do conhecimento dos regionalismos para a construção da identidade cultural e das relações sociais. O objetivo é contribuir para a disseminação de práticas

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação Araucária/SETI, por meio de bolsa concedida a Adriana da Silva Boeira.

<sup>2</sup> Formação em Letras - Português e Inglês do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: jmcosta4@minha.fag.edu.br.

<sup>3</sup> Formação em Letras – Português e Inglês do Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: vgvsantos@minha.fag.edu.br.

<sup>4</sup> Doutoranda em Letras pelo programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Linha de pesquisa- Linguagem: Práticas linguísticas, culturais e de ensino. Mestra em Letras pelo programa de Pós - Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná -Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem: Descrição dos Fenômenos Linguísticos, Culturais, Discursivos e de Diversidade - Análise do Discurso de orientação francesa. E-mail: adri\_boeira@hotmail.com.

pedagógicas que valorizem a diversidade linguística brasileira e combatam os estereótipos na educação.

**PALAVRAS-CHAVE:**

Diversidade linguística. Regionalismos. Identidade cultural.



## INTRODUÇÃO

Os regionalismos brasileiros representam uma diversidade linguística que reflete não apenas a extensão territorial do país, mas também sua história, geografia e as múltiplas influências culturais que o configuram, dado que cada região apresenta um conjunto particular de expressões, vocabulário e padrões de fala, intimamente relacionados às experiências e vivências de seus habitantes. Contudo, em diversos contextos, os regionalismos são frequentemente vistos de forma estereotipada ou desvalorizada, sendo associados a uma linguagem informal, rural ou menos educada (Basso, 2006). Tal percepção restrita desse fenômeno pode resultar em discriminação linguística e na marginalização de grupos sociais que empregam essas formas de expressão.

Tendo em vista a padronização linguística, frequentemente enaltecida como um padrão de excelência comunicativa, muitas vezes, relegando as diversas formas de falar à margem, é essencial refletir sobre como os regionalismos brasileiros são percebidos, compreendidos e valorizados pelo meio. A ideia de um padrão único de linguagem pode resultar na exclusão e desrespeito a expressões linguísticas autênticas, e na homogeneização da comunicação, desconsiderando a riqueza cultural e linguística do país (Bagno, 2007).

É igualmente fundamental destacar, no contexto da discussão sobre regionalismos, que as variações linguísticas brasileiras continuam sendo alvo de preconceito linguístico, caracterizado por atitudes negativas, estereótipos e discriminação com base na forma de falar e na variedade linguística adotada pelas pessoas. O preconceito frequentemente decorre da desvalorização de um dialeto em comparação a outro (Bagno, 2007).

Ao considerar o contexto da sala de aula e o papel da escola na formação dos alunos, observa-se que o estudo dos regionalismos, inserido no conteúdo de variação linguística da disciplina de Língua Portuguesa, conforme estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), deve ser realizado de maneira estruturada e contextualizada. O tema é relevante para promover a compreensão da multiplicidade linguística brasileira, destacando aspectos relacionados à diversidade cultural e ao uso das diferentes variedades do idioma no país.

A metodologia empregada no ensino desse conteúdo exige uma abordagem que vá além da transmissão de conhecimentos teóricos, incentivando os estudantes a refletirem sobre a diversidade e a amplitude das variações linguísticas presentes no território nacional, pois, o estudo dos regionalismos no ambiente escolar amplia o repertório linguístico dos alunos e contribui para a compreensão das diferenças linguísticas existentes no Brasil. Além disso, permite a reflexão sobre os estereótipos associados às variedades regionais e estimula o debate acerca do preconceito linguístico, conforme discutido por Bagno (2007).

Levando em consideração o estudo dos regionalismos linguísticos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e de natureza básica. O foco foi a análise da obra “Variação linguística e canção: uma proposta para as aulas de língua portuguesa no ensino fundamental”, de Amanda Simões de Souza e Tatiana Aparecida Moreira. A investigação teve como finalidade explorar métodos e propostas que viabilizem a aplicação do ensino sobre regionalismos nas turmas do ensino fundamental II, reconhecendo a relevância desse período escolar para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes.

Além disso, foi analisada a sequência didática apresentada pelas autoras, avaliando sua aplicabilidade em sala de aula e sua capacidade de promover o respeito pela diversidade linguística e cultural. Essa análise buscou identificar práticas que não apenas favoreçam a reflexão crítica sobre a variação linguística, mas também incentivem a valorização das diferentes variedades do idioma como elementos constitutivos da identidade cultural brasileira. Assim, o estudo reforça a importância de metodologias que articulem a teoria à prática pedagógica, contribuindo para uma abordagem inclusiva e reflexiva do ensino de Língua Portuguesa.

## **1 A LÍNGUA E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

A funcionalidade de uma língua tem sido estudada a anos pela ciência também conhecida como Sociolinguística Variacionista. Esta ciência se refere à língua como uma atividade social produzida pelos falantes por meio da fala e da escrita. Tal elucidação manifesta o caráter dinâmico de uma língua, visto que por se tratar de um organismo vivo, está em constante oscilação e modificação (Chagas, 2008).

A contínua mudança se dá em detrimento dos falantes, que bem como mudam a todo tempo sua forma de se comunicar, fomentando então, o fenômeno chamado variação linguística. Este, aponta a diversidade verbal da língua em detrimento de inúmeros fatores, como: formação histórica, cultura, grupo social, regionalismo, entre outros, os quais promovem a ideia de como a língua é capaz de se transformar e se adaptar (Vieira, 2021).

Dessa forma, infere-se que a variação linguística na língua portuguesa se refere à diversidade de formas que a língua pode assumir, influenciada por diversos fatores, que são subdivididos e nomeados como: variações diacrônicas, variações diastráticas, variações diafásicas e variações diatópicas.

A variação diacrônica diz respeito às transformações que a língua sofre ao longo do tempo, ou seja, no decorrer de sua história. As alterações podem ser identificadas em diferentes níveis, como no vocabulário, na gramática, na pronúncia e até no significado das palavras (Paulista, 2016). Observa-se também que essas mudanças não se manifestam de maneira uniforme em todas as regiões onde a língua é utilizada, sendo influenciadas pelas transformações específicas que ocorreram em diferentes localidades e períodos históricos.

A variação diastrática refere-se às diferenças linguísticas que surgem em função das distinções sociais ou posições ocupadas pelos falantes dentro de uma comunidade linguística. Essas diferenças podem estar relacionadas à classe social, nível de escolaridade, faixa etária, ocupação, entre outros fatores que influenciam o modo como os indivíduos utilizam e expressam a língua (Paulista, 2016). A variação diastrática está diretamente associada às diversas variedades linguísticas vinculadas a diferentes grupos sociais.

A variação diafásica é um tipo de variação que ocorre de acordo com o contexto ou o registro de fala em que a língua é utilizada (Bertuol, 2020). Em outras palavras, refere-se às variações linguísticas que ocorrem devido às diferentes situações de comunicação em que a língua é empregada, refletindo assim nas normas sociais, nas relações de poder e nas dinâmicas de interação presentes em diferentes esferas sociais.

Por fim, a variação diatópica ocorre em decorrência das diferenças regionais que se manifestam no uso da língua em diferentes áreas geográficas. Em outras palavras, essa é a variação linguística que ocorre em diferentes regiões onde a língua

é falada, refletindo as características específicas de cada lugar (Labov, 2008), sendo uma das formas mais evidentes de diversidade linguística em uma língua, pois ressalta devida distinção ao incorporar diferentes elementos, como os dialetos, sotaques, gírias e expressão proveniente de cada região.

A variação linguística no Brasil constitui um processo rico e complexo, refletindo a diversidade cultural, histórica e social do país (Gomes, 2019). Como uma nação de vastas dimensões territoriais, o país apresenta uma ampla diversidade de falares regionais, que, ao serem inseridos em espaços de interação populacional, como ambientes de trabalho, lazer e salas de aula, tornam-se recursos importante para a compreensão das particularidades regionais. Nesse contexto, a atenção não se limita apenas ao aprendizado dos alunos, mas também à promoção da produção e do consumo de conteúdos que valorizem características de diferentes regiões, onde os regionalismos se destacam.

## **2 REGIONALISMOS LINGUÍSTICOS: DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS**

Os regionalismos linguísticos, inseridos no contexto da variação diatópica, referem-se às diferenças observadas em uma língua quando utilizada em distintas regiões de um mesmo país ou em países diferentes (Basso, 2006). Embora tais variações não comprometam aspectos essenciais da língua, permitindo, por exemplo, que um falante do Rio Grande do Sul compreenda outro da região amazônica e vice-versa, as distinções fonológicas entre as regiões são marcantes. Com relativa precisão, é possível identificar a origem geográfica de uma pessoa com base em seu modo de falar.

Biderman, em seu dicionário contemporâneo do português (1992), voltado aos alunos do ensino fundamental e médio, define regionalismos como “qualidade do que é característico de cada região”, compreendendo-se que tal elucidação se volta para fatores estruturais: a cultura, a vestimenta, as canções, as danças, o dialeto e o sotaque local, este últimos, propriamente voltados a questão linguística da região. Nesse ínterim, o termo “dialeto” é usado para descrever uma variedade da língua, que sugere a fala informal de alguns grupos. Tal informalidade, refere-se a diferença entre o português falado de uma região para outra em relação ao português brasileiro padrão, que em muito se relaciona com critérios gramaticais em sua colocação (Mané, 2012).

Ademais, os sotaques referem-se às particularidades na pronúncia de cada indivíduo e, por estarem relacionados a este aspecto específico, distinguem-se dos dialetos, que abrangem características mais amplas, como vocabulário e gramática (Ramos, 2015). Os diferentes sotaques de um país funcionam como práticas sociais cuja função também é representar qualidade de uma determinada comunidade. Em suma, todas as línguas apresentam variações, e ao se voltar à diatópica, podemos encontrar os regionalismos, que carregam consigo fenômenos linguísticos como os dialetos, expressões e sotaques oriundos de cada região brasileira.

No Brasil, podem ser identificados diversos dialetos, como o brasiliense, caipira, carioca, gaúcho, sulista, fluminense, baiano, nordestino central, nortista, paulistano, mineiro, recifense, serra amazonense, entre outros. Dessa forma, ao se apropriarem das variedades linguísticas de suas regiões, muitas palavras passam a ser pronunciadas de maneira distinta, formando diferentes sotaques (Mussalin e Bentes, 2009).

A variação diatópica não se limita apenas às diferenças fonológicas, mas também à multiplicidade de significados que uma mesma palavra pode adquirir em diferentes regiões, e do uso de expressões distintas para designar a mesma coisa (Rocha, 2021). No contexto brasileiro, essa variação está profundamente relacionada ao multilinguismo característico do período colonial. Estima-se que, ao chegar ao Brasil, os portugueses encontraram cerca de 1200 povos indígenas, que falavam aproximadamente mil línguas (Santos, 2010). Além da diversidade linguística indígena, a chegada de mais de 4 milhões de africanos, trazidos para o trabalho escravo, intensificou o processo de pluralidade linguístico-cultural, consolidando as bases para a formação do português brasileiro (Santos, 2010).

A diversidade se reflete nas diferentes regiões do Brasil. No Sul, por exemplo, gaúchos e catarinenses foram amplamente influenciados por europeus, especialmente espanhóis e alemães, o que resultou, entre outras características, no “r” puxado. Já no Sudeste, o sotaque caipira do interior de São Paulo reflete as influências das colônias portuguesas estabelecidas entre os séculos XVI e XVII (Gama, 2018). Em Minas Gerais, a fala também carrega marcas do sotaque caipira, com o uso recorrente de diminutivos, uma característica associada ao estilo dos revolucionários da Inconfidência Mineira. No Rio de Janeiro, outro exemplo de

variação diatópica é a pronúncia do "s" com som de "x", influenciada pelo português de Portugal.

No Nordeste, a presença de holandeses, especialmente em Pernambuco, no século XVII, deixou sua marca linguística. Por outro lado, no Norte do Brasil, a influência europeia foi mais limitada, com a fala local mais intimamente conectada às línguas indígenas, faladas pelos povos originários da região.

Nesse cenário, compreende-se que as variações regionais não apenas refletem a história de colonização e as interações culturais no Brasil, mas também evidenciam a complexidade e a riqueza da língua portuguesa falada no país, sendo um reflexo da pluralidade cultural e étnica brasileira, fundamental para a compreensão das diferenças regionais e para o fortalecimento da identidade nacional.

## 2.1 OS REGIONALISMOS EM SALAS DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), é um dos documentos norteadores da educação, que se fundamenta, em suma, na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), respaldando os fundamentos e a significância de cada assunto abordado em sala de aula nos anos da educação básica.

No que se refere às variedades linguísticas no ensino fundamental, a BNCC (2018) pontua em sua forma geral e sucinta: “Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos”. Ademais, na BNCC, encontra-se a variação linguística dentre os campos dos conhecimentos linguísticos, e sobre ela, relata-se:

Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos; Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica (BNCC, 2018, p.85).

Outrossim, de acordo com as habilidades (EF69LP55) e (EF69LP56) da BNCC, referentes a turmas de 6º a 9º ano, é necessário reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o preconceito linguístico; assim como fazer uso

consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada (BNCC, 2018).

O PCN (1998), ao abordar os valores subjacentes às práticas de linguagem, reconhece como incipiente a valorização das variedades linguísticas que caracterizam as diferentes comunidades de falantes da Língua Portuguesa nas várias regiões do Brasil. Esse princípio, inserido no contexto da variação linguística, está alinhado aos objetivos gerais do Ensino Fundamental - Anos Finais, estabelecidos pelo PCN. Tais objetivos incluem o desenvolvimento de uma postura crítica, responsável e construtiva em diversas situações sociais, bem como a valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, reconhecendo também os aspectos socioculturais de outros povos e nações. O documento posiciona-se ainda contra qualquer forma de discriminação, seja ela baseada em diferenças culturais, classe social, crenças, sexo, etnia ou outras características individuais e sociais (PCN, 1998).

Isso, pode se converter a ideia de que o Ensino Fundamental é o período em que o estudante criará seu repertório de conhecimento científico, o qual será aplicado no meio social, de maneira a valorizar o outro e suas diferenças por meio do conhecimento obtido. O ensino de regionalismos, inserido no âmbito da variação linguística, possibilitará que o estudante compreenda os aspectos linguísticos e cidadãos que os documentos norteadores preveem.

Dessa forma, é possível entender que os documentos norteadores do Ensino Fundamental para os Anos Finais consideram a variação linguística como um tema fundamental para o desenvolvimento linguístico do estudante ao longo de todo o seu percurso escolar. O aluno deve ser capaz de conhecer e reconhecer a diversidade linguística presente em seu próprio país, valorizando-a e adotando uma postura respeitosa, cidadã e livre de preconceitos.

### **3 PRECONCEITO LINGUÍSTICO: IMPACTOS E DESAFIOS NO ÂMBITO DOS REGIONALISMOS**

A discussão sobre regionalismos fomenta a perspectiva das diferenças propriamente ditas ao falar de indivíduos de diferentes regiões. Tal aspecto se relaciona com a ideia de linguagem informal, usada em situações nas quais não é necessário o uso de determinadas formalidades linguísticas (Andrade, 2012). Ainda assim, tal variedade não se afasta do Português, que, como as demais línguas, possui

diferença entre fala e escrita, sendo, como afirma Faraco (2008, p.31), “constituída por um conjunto de variedades”.

Entende-se que o português falado no Brasil possui regras de funcionamento que se afastam mais da gramática da língua falada do que em países como Portugal, aspecto que também propicia a concepção do uso correto da língua portuguesa não ser de fato relacionado ao Brasil. Bagno (2004) manifesta que essa opinião reflete um complexo de inferioridade em face da relação entre país colonizador e colonizado.

A base da discriminação linguística, que se dá pela ideia de uma só maneira correta de falar (frequentemente associada à norma culta) também se condiciona ao nível de afastamento linguístico que o emissor possui de seu receptor, ou vice-versa (Bagno, 2007). Ou seja, a dessemelhança existente entre os sotaques e as pronúncias de uma pessoa para outra.

Ademais, o preconceito linguístico atua em aspectos substancialmente sociais e linguísticos (sotaques e dialetos) e se baseia na comparação inapropriada entre um modelo idealizado de língua frente a gramática normativa ao real modo de falar das pessoas (Bagno, 2007).

Falantes de regiões economicamente menos privilegiadas frequentemente enfrentam preconceito em relação à sua maneira de falar por parte de falantes de outras regiões. Esse cenário, segundo Rocha (2021, p. 11), “instaurou um abismo linguístico entre falantes de variedades estigmatizadas e os falantes de variedades prestigiadas”. Nesse contexto, torna-se essencial reconhecer que essa condição de discriminação linguística regional não se limita apenas a aspectos linguísticos, mas também reflete questões sociais.

A região Nordeste, por exemplo, é frequentemente alvo de preconceito linguístico, sendo comum a associação de "uma maneira arrastada de falar" à preguiça ou à má índole dos falantes (Rocha, 2021). Implícita nessa ideologia está uma perspectiva discriminatória, que evidencia como aspectos linguísticos são conectados a fatores sociais para sustentar práticas preconceituosas.

### 3.1 O PRECONCEITO LINGUÍSTICO REGIONAL NA EDUCAÇÃO

Embora os estudos sobre o preconceito linguístico apontem para um modelo de discriminação direcionado às diferenças entre a fala dos indivíduos e a norma culta,



é pertinente reconhecer que o ensino desta nas escolas desempenha um papel relevante e adequado no contexto educacional. A norma culta busca reger o idioma de um país, visando unificar a língua, ou seja, estabelecer uma referência linguística, a qual tanto um estudante vindo da região Norte, quanto da região Sul, possa entender um mesmo enunciado (Rocha, 2021).

Ademais, a norma culta que atribui sua sistematização a gramática normativa, em muito se relaciona à linguagem escrita, que como já exposto, busca produzir um entendimento mútuo entre os falantes, enquanto a linguagem falada, também chamada de comunicação verbal, é a mais utilizada entre os seres humanos, ocorrendo várias vezes ao dia (Rocha, 2021). A linguagem falada não é padronizada e está em constante transformação, visto que é submetida a fatores como: contexto de fala, classe social, faixa etária, sexo, formação e região geográfica.

É igualmente essencial assegurar que, mesmo com o ensino da norma culta e a incorporação de conhecimentos relacionados às formas formais e informais da linguagem, as variações linguísticas sejam preservadas e valorizadas no ambiente escolar. Os diferentes usos da língua portuguesa compõem características marcantes no idioma, que também representam uma continuação histórica e a identidade de um povo (Rocha, 2021). Quanto a isso, o Parâmetro Curricular Nacional (PCN) também pontua:

Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala (Brasil, 1998, p. 29).

Além disso, a ponderação da não-identificação e não-exploração das variedades da língua portuguesa pode ser um aspecto prejudicial à educação (Vasconcelos, 2022), que em seu contexto escolar tende a formalizar a norma culta como fato comum entre os falantes. Sendo assim, é de corriqueiro relato em sala de aula, estudantes que ao utilizarem dialetos diferentes para se comunicarem, sofram discriminação e sejam alvos de zombaria. A ridicularização do sotaque/dialeto de um indivíduo fomenta a discriminação de toda a histórica e cultura de um grupo de falantes (Rocha, 2021).

Outrossim, o PCN da língua portuguesa manifesta a importância de trabalhar as variações linguísticas existentes no país em face do respeito pelo próximo e a

garantia de que todos os modos de fala sejam respeitados (Brasil, 1998). O autor Marcos Bagno acerca disto também discorre que:

[...] é interessante estimular nas aulas de língua materna um conhecimento cada vez maior e melhor das variedades sociolinguísticas para que o espaço de sala de aula deixe de ser o local para estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos (Bagno, 2002, p. 134).

Paralelamente, a temática sobre preconceito linguístico em sala de aula envolve a formação dos docentes frente ao trabalho da gramática e das variações linguísticas, onde estes são encarregados de didáticas que promovam uma aprendizagem abrangedora, reconhecendo e estimulando o saber de um objeto de estudo que não anula ou desmerece o outro (Rique, 2012).

Ainda, a reflexão e investigação do docente frente às variações linguísticas regionais o possibilitará a comunicação de um saber não apenas singular a sala de aula e em situações de alunos que apresentem diferentes formas de falar, mas uma aprendizagem que leve o estudante ao reconhecimento e a valorização das diversas formas e expressões linguísticas do país e dos povos que aqui habitam.

#### **4 ANÁLISE DO PROJETO CANÇÃO E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II**

O projeto educacional intitulado “Canção e Variação Linguística nas Aulas de Língua Portuguesa: Sequência de Atividades para o Ensino Fundamental II”, escrito pelas autoras Amanda Simões de Souza e Tatiana Aparecida Moreira, tem como objetivo propor uma sequência didática de atividades acerca do conteúdo de Variações Linguísticas para aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental II, no intuito de auxiliar docentes no devido componente curricular. As autoras utilizaram como embasamento teórico autores como Marcos Bagno e suas considerações como “[...] a língua é uma atividade de natureza sociocognitiva, histórica e situacionalmente desenvolvida para promover a interação humana” (Bagno et al., 2002, p. 24,25), para se apoiar. Da mesma forma, a ocorrência da diversidade sociocultural e linguística a qual o Brasil se encontra desde sua colonização, sucedeu o interesse por meio das autoras da exploração de tal pluralidade no ambiente pedagógico.

As autoras redigem sobre a escola, como um ambiente propício à diversidade, e reconhecido como um espaço ideal para o conhecimento sobre as diferentes funções da linguagem e as diferentes formas de se usar a língua (Souza; Moreira, 2021). Além disso, o gênero “canção”, utilizado na decorrência das sequências didáticas pelas autoras, é descrito como dinâmico e reflexivo, visto fazer parte do cotidiano dos estudantes e favoráveis a análises linguísticas e sociais, como os grupos sociais, que utilizam a música como forma de representação da sua realidade. Essa circunstância, oportuniza no contexto escolar, bem como o conhecimento de aspectos socioculturais de cada região do Brasil.

Por mais que a discussão sobre a variação linguística no meio escolar tenha ganhado mais amplitude nos últimos anos, as autoras decorrem como falantes do “Português não-padrão” ainda podem ser alvos de preconceito linguístico considerando a desvalorização das variantes proveniente do português. Dessa forma, declaram a sequência de atividades como busca de fortalecer a promoção do ensino das variações linguísticas no Ensino Fundamental II, permitindo ao aluno a compreensão da dimensão de sua língua materna e o combate ao preconceito linguístico no Ensino Fundamental.

#### 4.1 SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

O princípio de sequência de atividades usado pelas autoras aqui foi dado por: “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos (Zabala, 1998, p. 18)”. Essa sequência é estruturada em duas etapas, cada uma com sua devida delimitação de conteúdo, objetivos, tempo de duração, recursos necessários e avaliação, além da especificação do desenvolvimento das atividades propostas de acordo com o tema e canções escolhidas.

A proposta da sequência didática inicia-se com a apresentação da primeira etapa, intitulada “Reconhecer a Variação Linguística Brasileira”. Nessa etapa, o docente introduz o projeto e as aulas subsequentes, sugerindo que os alunos se organizem em semicírculo para uma conversa inicial. O objetivo é explorar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre variação linguística. Em seguida, o

professor exibirá uma sequência de cinco vídeos da série de reportagens “Sotaques do Brasil”, exibida pelo Jornal Hoje em 2014, que ilustra de forma prática a diversidade linguística dos falantes brasileiros. Após a exibição dos vídeos, o professor deverá promover uma discussão para observar as percepções dos alunos sobre o conteúdo apresentado. Para isso, pode utilizar questionamentos como: 1) "Como vocês pronunciam o ‘R’ nas palavras ‘porta’, ‘carro’ e ‘rio’? 2) E o ‘S’ nas palavras ‘espelho’, ‘descascar’ e ‘compras’?" 3) "Vocês conhecem alguém que pronuncie essas palavras de forma diferente? Tentem reproduzi-las." 4) "Das palavras apresentadas nos vídeos, há alguma que vocês desconhecem? Se sim, quais?" 5) "Na sua percepção, quais palavras do vídeo são utilizadas no nosso estado? E quais não são?"

Essa abordagem visa incentivar a reflexão e o reconhecimento das múltiplas formas de expressão existentes na língua portuguesa falada no Brasil.

Na segunda etapa do projeto, as variações linguísticas serão estudadas a partir de cinco canções, cada uma representando cada região do Brasil, visando aproximar o aluno de aspectos regionais, culturais, musicais, e as variantes linguísticas presentes nessas músicas. É crucial dialogar com os estudantes sobre a valoração cultural da região representada nas composições e a percepção deles diante disso, correlacionando aspectos daquela região ao estilo musical em questão. Um exemplo dessa atividade, seria a canção “Asa Branca” de Luiz Gonzaga, sanfoneiro nordestino.

Figura 1 - Questões sobre a canção voltada a região Nordeste.

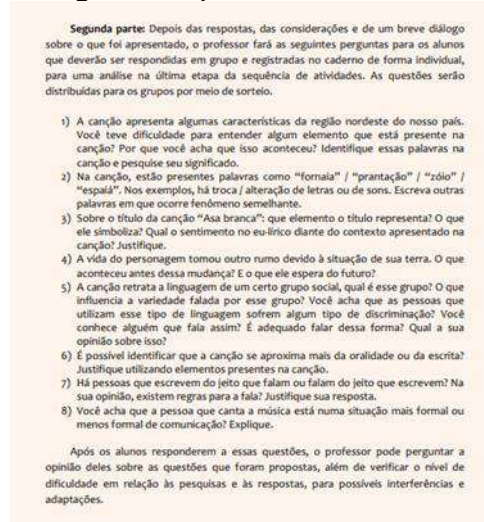
**Primeira parte:** Após os alunos assistirem ao vídeo com a canção, o professor fará as seguintes perguntas para os alunos, que deverão ser respondidas oralmente, incentivando sempre a participação na atividade.

- 1) A cultura nordestina é composta por diversos elementos. Vocês conhecem algum deles? Exemplifique.
- 2) Vocês conhecem o nordeste do Brasil ou conhece alguém que é dessa região?
- 3) Vocês conhecem artistas dessa região? (Se a resposta for sim, peça para dizerem quais são).
- 4) Em relação ao modo de usar a língua, vocês conhecem alguma particularidade dessa região? Se a resposta for sim, peça que exemplifiquem. (Se a resposta for não, é preciso fazer uma exposição sobre o assunto).

Fonte: Souza e Moreira (2021).

Em seguida, são apresentadas questões de caráter regional, sociocultural e lexical para ajudar na interpretação da canção.

Figura 2 - Sondagem de questões abertas sobre a canção.



Fonte: Souza e Moreira (2021).

Após essa primeira discussão, a turma pode ser dividida em pequenos grupos, para responder às questões. Para essa análise, é essencial considerar os fatores socioculturais, regionais e lexicais presentes; intertextualidades e referências; o contexto social e regional que impacta a variação linguística; o possível cenário de criação da canção; além de identificar as variações linguísticas que aparecem na letra.

Os estudantes poderão usar a internet para fazer pesquisas caso os elementos da letra não sejam decifrados pelo contexto, sendo as questões registradas em caderno para serem posteriormente compartilhadas com outros alunos.

## 4.2 ANÁLISE DO PROJETO: IMPACTO SOCIAL E LINGUÍSTICO

Um dos principais pontos abordados no projeto é a importância de tratar a variação linguística no ambiente escolar, tendo em vista a vasta diversidade sociocultural e linguística do Brasil. Ao longo dos anos, a discussão sobre as variações linguísticas tem ganhado espaço no meio acadêmico, mas ainda há desafios, especialmente no que se refere ao preconceito linguístico sofrido por falantes de variantes que não seguem o padrão da língua portuguesa. O projeto visa, portanto, não apenas instruir os alunos sobre a riqueza e a diversidade da língua portuguesa, mas também a valorização dessas variantes e o combate a qualquer forma de preconceito linguístico (Souza; Moreira, 2021).

O uso do gênero canção como base das atividades propostas é um ponto de destaque no projeto. A escolha das músicas como instrumento didático se dá pelo fato

de que elas já fazem parte do cotidiano dos estudantes, permitindo que eles se conectem com mais facilidade com o conteúdo abordado. Além disso, as canções selecionadas para a execução das atividades refletem a diversidade cultural e linguística das diferentes regiões do Brasil, promovendo uma discussão sobre questões sociais e culturais que influenciam a língua e seus falantes. Através de diferentes estratégias elaboradas pelas autoras, o professor ativa o conhecimento prévio dos estudantes, incentivando-os a refletir sobre as diferentes formas de pronunciar palavras e as variações lexicais que eles conhecem ou utilizam em seu cotidiano, uma etapa fundamental para a introdução do conceito de variação linguística de maneira acessível e interativa.

Consideramos fundamental que o aluno consiga desenvolver habilidades de linguagem a partir de um ambiente comunicativo, plural e democrático de aprendizagem que é proporcionado pela escola. Dessa forma, é papel do professor promover momentos de reflexão e compreensão acerca da língua materna dos estudantes, bem como desmistificar conceitos e ideias que favoreçam o pensamento acerca da homogeneidade da língua, colaborando com julgamento sobre o modo de falar como “certo” e “errado”, “bonito” e “feio” (Souza; Moreira, 2021, p.59).

Outro aspecto significativo do projeto é seu enfoque em promover a reflexão crítica, convidando os alunos a interpretar as canções a partir de diferentes perspectivas sociolinguísticas e culturais, o que contribui para o desenvolvimento de suas habilidades argumentativas. O uso da pesquisa, com o apoio de recursos tecnológicos, também é incentivado, possibilitando que os estudantes explorem mais a fundo a origem e o conteúdo das músicas e identifiquem variações linguísticas que, por vezes, podem não ser evidentes apenas pela análise da letra.

Em suma, o projeto "Canção e Variação Linguística nas Aulas de Língua Portuguesa" oferece uma proposta metodológica inovadora que une ensino da língua e da diversidade cultural. Sua relevância reside não apenas na contribuição para o desenvolvimento de competências linguísticas dos alunos, mas também na promoção de uma educação que valorize a pluralidade cultural e linguística do Brasil, incentivando o respeito e a inclusão. Ao integrar teoria e prática de maneira equilibrada e eficaz, o projeto demonstra ser uma ferramenta pedagógica de grande potencial para o ensino de regionalismos linguísticos no Ensino Fundamental II, promovendo a sensibilização dos alunos em relação às variações linguísticas atuando no combate ao preconceito linguístico e desconstruindo a ideia de que apenas o padrão é o

correto, construindo assim um ambiente escolar inclusivo, no qual os alunos se sentem mais respeitados e valorizados, independentemente da forma que falam, tornando-os sujeitos mais confiantes e tolerantes linguisticamente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os Regionalismos Linguísticos que representam a diversidade linguística regional brasileira possuem significativa relevância dentro e fora do contexto escolar, fomentando inúmeras discussões sobre a pluralidade linguística e cultural brasileira e o preconceito linguístico. Compreendendo o papel do conteúdo de variações linguísticas para o PCN de Língua Portuguesa, confere-se a importância de um compartilhar de saberes que levem o aluno a refletir sobre a multiplicidade linguística de seus país e construir uma postura crítica frente ao preconceito linguístico. Sendo assim, é fundamental a pesquisa e aplicação de metodologias que consumam tais incumbências educativas.

A análise do projeto "Canção e Variação Linguística nas Aulas de Língua Portuguesa" reforça sua importância não apenas no campo pedagógico, mas também no âmbito social e cultural da língua. A abordagem da variação linguística por meio das canções demonstra uma metodologia inovadora que alia o ensino de conteúdos curriculares ao estímulo de reflexões críticas e ao combate ao preconceito linguístico. Ao escolher músicas como ferramenta didática, o projeto reconhece e valoriza elementos culturais presentes no cotidiano dos estudantes, o que igualmente gera maior engajamento e conexão com os temas trabalhados.

Esse enfoque é especialmente significativo em um país tão diverso como o Brasil, onde a multiplicidade de modos de falar reflete a riqueza das diferentes vivências sociais, culturais e regionais. A proposta não apenas desmistifica a ideia de que há um único padrão "correto" de língua, mas também educa os alunos em relação à importância de compreender, respeitar e valorizar a pluralidade linguística. Dessa forma, o projeto permeia um papel fundamental na construção de uma escola inclusiva, que acolhe as diferentes formas de expressão e as reconhece como legítimas.

É importante ressaltar o aspecto dessa sequência didática que leva o aluno a um pensamento crítico. A análise das canções em suas diversas perspectivas

sociolinguísticas e culturais permite aos alunos desenvolverem habilidades argumentativas, explorar questões identitárias e compreender os contextos históricos e sociais que influenciam as variações linguísticas. A integração de recursos tecnológicos e atividades investigativas, que ampliam o repertório dos estudantes, também pode incentivar os alunos a aprofundar suas reflexões.

Ademais, ao proporcionar um ambiente de aprendizagem comunicativo e plural, o projeto contribui para a formação de cidadãos mais empáticos e preparados para interagir em uma sociedade marcada pela diversidade. Os alunos, principalmente os provindos de outras regiões, poderão se sentir mais valorizados em suas particularidades linguísticas, ganhar confiança e desenvolver maior respeito por formas de expressão diferentes das suas.

A sequência didática feita por Amanda Simões de Souza e Tatiana Aparecida Moreira não se limita a ensinar normas e regras da língua portuguesa; ela se posiciona como uma ferramenta significativa que segue aspectos substanciais para o ensino dos regionalismos brasileiros: a valorização da identidade cultural, o respeito à diversidade e o combate ao preconceito. Equilibrando teoria e prática de forma inovadora e eficaz, a proposta contribui para a formação de sujeitos críticos, respeitosos e conscientes de seu papel na sociedade. Diante disso, a análise realizada sobre devida sequência didática pondera as metodologias de ensino adequadas e alinhadas ao conteúdo de regionalismos linguísticos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. **Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento**. [2008]. Disponível em: [http://penta3.ufrgs.br/MEC-CicloAvan/integracao\\_midias/textos/texto\\_Tecnologia\\_escola.pdf](http://penta3.ufrgs.br/MEC-CicloAvan/integracao_midias/textos/texto_Tecnologia_escola.pdf). Acesso em: 28 maio. 2024.

BACICH, L; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2017. 260 p.

BAGNO, M. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007. 186 p. ISBN: 85-15-01889-6. Disponível em: <https://escrevivencia.wordpress.com/2014/03/06/preconceito-linguistico/>. Acesso em: 03 maio. 2024.



BAGNO, M. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BASSO, R; IIARI, R. **O Português da Gente**. São Paulo: Contexto, 2006

BERTUOL, C. A. **Variações linguísticas situacionais: adaptando a língua ao contexto**. 2020. 16 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Unicentro, Guarapuava, 2020

BIDERMAN, M. T. C. (1992). **Dicionário contemporâneo de português**. Petrópolis: Vozes.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998

CAMARGO, G. C.; VALLE, J.; RIBEIRO, E. **Concepções de linguagem e gramática: sobre o caso do livro didático “por uma vida melhor”**. Enciclopédia biosfera, [S. l.], v. 11, n. 22, 2015. Disponível em: <https://conhecer.org.br/ojs/index.php/biosfera/article/view/1401>. Acesso em: 7 jun. 2024.

CHAGAS, P. A mudança linguística. IN. FIORIN, J. L. **Introdução à linguística: I Objetos Teóricos**. 4 ed. São Paulo. Contexto, 2005. p.141- 163

DE SOUZA DO NASCIMENTO, R.; MACHADO, E. **História da língua portuguesa no Brasil: do processo de colonização às variantes linguísticas**. [s.l: s.n.]. Disponível em: [https://sic.unifesspa.edu.br/images/SIC2019/ORAL/122\\_RaianedeSouzadonascimento.pdf](https://sic.unifesspa.edu.br/images/SIC2019/ORAL/122_RaianedeSouzadonascimento.pdf).

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERREIRA PAIVA, M. R., Feijão Parente, J. R., Rocha Brandão, I., & Bomfim Queiroz, A. H. (2017). **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem**.

GAMA. **Os sotaques brasileiros e expressões regionais**. 2018. Disponível em: <https://gamati.com/2018/10/17/os-sotaques-brasileiros-e-expressoes-regionais/>. Acesso em: 25 set. 2024.

GOMES, M. M. **A diversidade de culturas no Brasil: como valorizá-las na prática educativa da sala de aula?** 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/30/a-diversidade-de-culturas-no-brasil-como-valoriza-las-na-pratica-educativa-da-sala-de-aula>. Acesso em: 15 maio 2024.

GUERRA, M. M.; ANDRADE, K. S. **O léxico sob perspectiva: contribuições da Lexicologia para o ensino de línguas**. Domínios de Linguagem, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 226–241, 2012. DOI: 10.14393/DL12-v6n1a2012-12. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/14573>. Acesso em: 8 jun. 2024.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente**: a língua que estudamos, a língua que falamos. 2. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2006. E-book.

INTEGRATIVA. Sanare - Revista De Políticas Públicas, 15(2). Recuperado de <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>. Acesso em: 28 mai. 2024.

ITAMARA, J.; RIQUE. Departamento de letras curso de licenciatura plena em letras preconceito linguístico: **Sociedade, escola e o ensino de Português**. GUARABIRA, PB 2012. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1503/1/PDF%20-%20Itamara%20Jamilly%20Cavalcante%20Rique.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2024.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LIMA, F. E. L. N. **A Variação Linguística em sala de aula: Mote para uma superação do preconceito linguístico**. 2019. 150 f. Monografia (Especialização) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2019.

MANÉ, D. As concepções de língua e dialeto e o preconceito sociolinguístico. Via Litterae (ISSN 2176-6800): **Revista de Linguística e Teoria Literária**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 39–51, 2012. Disponível em: [//www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/5335](http://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/5335). Acesso em: 7 jun. 2024.

MUSSALIM, F; BENTES, A. C. **Introdução à linguística**. São Paulo: Cortez, 2009. 39 p.

NASCIMENTO, F. P. Classificação da Pesquisa. Natureza, método ou abordagem metodológica, objetivos e procedimentos. In: NASCIMENTO, Francisco Paulo do. **Metodologia da Pesquisa Científica: teoria e prática – como elaborar TCC**. Brasília: Thesaurus, 2015. p. 2.

PAULISTA, M. L. L. **Variação Linguística: primórdios, conceitos e metodologia**. Mato Grosso do Sul: Ecos, 2016. 21 p.

PLACIDES, F. M; COSTA, J. W da. John Dewey e a aprendizagem como experiência. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 7, n. 2, 2021. DOI: 10.5965/24471267722021129. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/20411>. Acesso em: 28 mai. 2024.

RAMOS, L. M. **Representações de comunicadores de mídia nordestinos sobre sotaque**. 2015. 92 f. Tese (Doutorado) - Curso de Saúde da Comunicação Humana

do Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

RIQUE, I. J. C. **Preconceito linguístico**: sociedade, escola e o ensino de português. 2012. 14f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras)- Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2012.

ROCHA, M. DOS S. **A variação linguística no Brasil e o preconceito que seus falantes enfrentam**. 2021

SANTOS, W. J. História da língua portuguesa: formação e implantação de uma língua navegante. **Educação Pública**, Bahia, v. 1, n. 1, p. 1-2, 20 abr. 2010

SOUSA, A. S de; OLIVEIRA, G. S. de; ALVES, L. H. **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos**. Uberlândia: Artigo Original, 2021.

SOUZA, F. F de. **O estudo da variação linguística e suas contribuições para o ensino**. 2018. 38 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2018.

SOUZA, A. S de; MOREIRA, T. A. **Canção e variação linguística nas aulas de língua portuguesa: sequência de atividades para o ensino fundamental II**.

Vitória, 2021. Disponível em:

[https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/1488/PRODUTO\\_EDUCACIONAL\\_Can%C3%A7%C3%A3o\\_Varia%C3%A7%C3%A3o\\_Lingu%C3%ADstica\\_L%C3%ADngua\\_Portuguesa.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/1488/PRODUTO_EDUCACIONAL_Can%C3%A7%C3%A3o_Varia%C3%A7%C3%A3o_Lingu%C3%ADstica_L%C3%ADngua_Portuguesa.pdf?sequence=2&isAllowed=y). Acesso em: 03. out. 2024.

TEIXEIRA, E; SILVA, B. A. da. **Metodologias Ativas e Multiletramentos no Ensino de Linguagens**. São Carlos, São Paulo. 2022. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/metodologias-ativas-e-multiletramentos-no-ensino-de-linguagens/>. Acesso em: 28 mai. 2024.

VASCONCELOS, J. M de. A variação linguística no contexto escolar. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 21, 7 de junho de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/21/a-variacao-linguistica-no-contexto-escolar>. Acesso em: 28 mai. 2024.

VIEIRA, M. K. M ; NASCIMENTO, S. M. B. **Variação Linguística e Preconceito Linguístico: Análise de estudos sobre estes fenômenos no ambiente escolar do ensino médio**. 2021. 18 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras, Ifes, Espírito Santo, 2021.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## ARTIGO 3

# ESTUDO DA HETEROGENEIDADE DISCURSIVA NOS ENUNCIADOS DA NARRATIVA DISTÓPICA *CAPITÃO AMÉRICA: GUERRA CIVIL*: UMA LEITURA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA

LUCAS KEVIN SILVA DE LIMA  
MÁRCIA ADRIANA DIAS KRAEMER  
JOÃO CARLOS ROSSI

# ESTUDO DA HETEROGENEIDADE DISCURSIVA NOS ENUNCIADOS DA NARRATIVA DISTÓPICA *CAPITÃO AMÉRICA: GUERRA CIVIL*: UMA LEITURA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA

Lucas Kevin Silva de Lima<sup>1</sup>

Márcia Adriana Dias Kraemer<sup>2</sup>

João Carlos Rossi<sup>3</sup>

## RESUMO:

Este trabalho tem como escopo temático o estudo da heterogeneidade discursiva nos enunciados da narrativa distópica *Capitão América: Guerra Civil* (2016), da franquia Os Vingadores. A proposta apresenta o seguinte questionamento: em que medida a leitura em perspectiva dialógica da linguagem pode contribuir para a formação leitora crítica, a partir de narrativa fílmica *Capitão América: Guerra Civil*? O objetivo geral é problematizar o processo de leitura da película, a fim de contribuir para a compreensão das estratégias discursivas e procedimentos linguístico-semióticos na análise da materialidade discursiva presente no filme, possibilitando a apreensão de como a heterogeneidade discursiva se manifesta em diferentes camadas da narrativa. Este estudo caracteriza-se como teórico, ancorado em fundamentos da perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin, 2016 [1979]; Volóchinov, 2017 [1929]; Medviédev, 2019[1928]), da Linguística Aplicada – LA (Moita-Lopes, 1996; Kleiman; Vianna; De Grande, 2019) e articula as reflexões acerca dos sentidos produzidos na linguagem em sua dimensão social, ideológica e política. O corpus de análise é composto pela narrativa fílmica em foco, observada sob o viés da heterogeneidade discursiva, uma vez que esses enunciados oferecem condições para reflexões sobre como a linguagem é mobilizada na construção de sentidos da narrativa, evidenciando contradições, heteroglossia e relações dialógicas entre as vozes sociais. A partir das reflexões empreendidas, a investigação demonstra que a heterogeneidade discursiva medeia os sentidos do

---

<sup>1</sup> Graduado em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS Campus Realeza. Professor de Língua Portuguesa, da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná – SEED/PR. E-mail: lucaskevinlu23@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, Bolsa Capes. Professora do Magistério Superior na Universidade Federal da Fronteira Sul, vinculada ao Curso de Letras – Português e Espanhol – Licenciatura, *Campus* Realeza, PR; e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL, *Campus* Chapecó, SC. marcia.kraemer@uffs.edu.br.

<sup>3</sup> Doutor em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE *Campus* Cascavel. Professor Colaborador do Curso de Letras e Ciências Contábeis, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE *Campus* Marechal Cândido Rondon e Professor Formador do Núcleo de Educação a Distância - NEADUNI/UAB, da UNIOESTE. joacarlosrossii@hotmail.com.

texto-enunciado, permitindo problematizar discursos, identificar valores axiológicos representados pelos personagens, bem como favorecer um posicionamento responsivo ativo do leitor, além de apontar para propostas pedagógicas que incorporem a análise dialógica da linguagem como instrumento formativo para formação leitora.

**PALAVRAS-CHAVE:**

Leitura. Perspectiva Dialógica da Linguagem. *Capitão América: Guerra Civil* (2016).

## INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho focaliza a leitura em perspectiva dialógica da linguagem da narrativa distópica<sup>4</sup> da franquia *Os Vingadores*, com delimitação no estudo da heterogeneidade discursiva nos enunciados da narrativa fílmica *Capitão América: Guerra Civil* (2016), à luz da perspectiva dos estudos dialógicos da linguagem (Bakhtin, 2016 [1979]; Volóchinov, 2017 [1929]; Medviédev, 2019[1928]).

A pergunta problematizadora que norteia a investigação busca responder: em que medida a leitura em perspectiva dialógica da linguagem pode contribuir para a formação leitora crítica, a partir de narrativa fílmica *Capitão América: Guerra Civil*? O objetivo geral, portanto, é problematizar o processo de leitura fílmica, a fim de contribuir para a compreensão das estratégias discursivas e procedimentos linguístico-semióticos na análise da materialidade discursiva presente na película.

Com vistas ao cumprimento do objetivo geral, desdobram-se os seguintes objetivos específicos: a) Identificar, a partir dos estudos de gêneros discursivos, os elementos constitutivos do filme, considerando suas dimensões contextual e linguístico-semiótica; b) Realizar a leitura da narrativa fílmica *Capitão América: Guerra Civil* (2016), evidenciando procedimentos discursivos que contribuem para a formação crítica do leitor.

Este estudo justifica-se pela necessidade de refletir sobre o ato de leitura em perspectiva dialógica, considerando a centralidade de textos multissemióticos na constituição das práticas sociais contemporâneas. A narrativa fílmica, como gênero de ampla circulação social, alcança interlocutores de diferentes contextos culturais, o que a torna um *corpus* pertinente para a reflexão crítica.

Além disso, o filme possui grande difusão, alcançando pessoas de diferentes gêneros, raças, etnias, crenças e idades, sendo assim um *corpus* com determinada universalidade. Cabe destacar que os personagens da franquia *Os Vingadores* possuem histórico consolidado de representação, o que pode proporcionar certa familiaridade ao interlocutor, sabendo sobre as axiologias, valorações e atuação na

---

<sup>4</sup> A terminologia diz respeito à construção de um universo ficcional marcado pela presença de super-heróis, seres extraterrestres e ameaças globais que desestabilizam as estruturas sociais e políticas. Nesse contexto, elementos como o enfrentamento de poderes desmedidos e o questionamento das instituições refletem tensões próprias das distopias contemporâneas, ainda que a ambientação não corresponda a um futuro totalitário clássico (Oliveira Neto, 2022).

narrativa, apresentando comportamentos verossímeis à realidade dos interlocutores. Esses enunciados oferecem condições para reflexões sobre como a linguagem é mobilizada na construção de sentidos da narrativa, evidenciando contradições, heteroglossia e relações dialógicas entre vozes.

Espera-se, dessa forma, contribuir para a compreensão de estratégias discursivas e procedimentos linguístico-semióticos na leitura crítica da materialidade discursiva presente no filme, possibilitando a apreensão de como a heterogeneidade se manifesta em diferentes camadas narrativas.

Este estudo caracteriza-se como teórico, ancorado em fundamentos da perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin, 2016 [1979]; Volóchinov, 2017 [1929]; Medviédev, 2019[1928]) e da Linguística Aplicada – LA (Moita-Lopes, 1996; Kleiman; Vianna; De Grande, 2019), a fim de articular reflexões acerca dos sentidos produzidos na linguagem em sua dimensão social, ideológica e política. O *corpus* da análise é composto pela narrativa fílmica distópica *Capitão América: Guerra Civil* (2016), da franquia *Os Vingadores*, observada sob o viés da heterogeneidade discursiva.

A abordagem qualitativo-interpretativista, no viés da LA, permite compreender o objeto em sua complexidade, respeitando a singularidade do fenômeno discursivo em articulação com a prática social. O tratamento dos dados ocorre em três etapas: sistematização conceitual, leitura dialógica do gênero discursivo filme e da narrativa distópica em questão e interpretação crítica orientada por referenciais teóricos interdisciplinares, com base em Kraemer (2014), Gasparin (2007) e Saviani (2008). Privilegia-se a materialidade discursiva das cenas, compreendida como unidade de sentido, sem recorrer à segmentação visual do *corpus*.

A pesquisa utiliza documentação indireta, por meio de revisão bibliográfica e da análise de obras teóricas e científicas. O método dialético sustenta a abordagem da leitura, compreendendo os fenômenos em sua totalidade e dinamicidade. Fundamentado no Materialismo Histórico e Dialético (Marx, 2011 [1867]; Marx; Engels, 2008 [1848]), considera-se que os discursos analisados são marcados por contradições e tensões que refletem a ordem social, sendo necessário interpretá-los a partir da inter-relação entre sujeitos, história e práticas sociais (Kraemer, 2014).

Nesse viés, esta pesquisa também recorre ao método histórico como procedimentos secundários (Gil, 2010), de modo a possibilitar o estabelecimento de relações entre os conceitos teóricos mobilizados, favorecendo a articulação entre



discursos, práticas sociais e sentidos produzidos. Assim, concorda-se com Marconi e Lakatos (2010), para quem os métodos de procedimento se configuram como estratégias capazes de esclarecer os fatos e acontecimentos, ao se apoiar em um tempo, ainda que artificialmente reconstruído, que assegura a percepção de continuidade e de entrelaçamento dos fenômenos.

Este trabalho é estruturado em duas seções, diretamente articuladas aos objetivos específicos da pesquisa. A primeira seção concentra-se no estudo dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2016 [1979]; Volóchinov, 2017 [1929]; Medviédev, 2019 [1928]), com ênfase nos conceitos centrais de leitura com base na concepção dialógica da linguagem. A segunda seção, por sua vez, dedica-se à leitura da narrativa em perspectiva dialógica, mediada por quadros sinóticos que evidenciam os elementos constitutivos e orgânicos do gênero discursivo em questão.

## **1 LEITURA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM**

A leitura em perspectiva dialógica constitui-se como um processo de interação entre sujeitos, mediado pela linguagem. Nessa abordagem, inspirada nos estudos do Círculo de Bakhtin, compreender um texto significa responder-lhe, ou seja, posicionar-se diante das múltiplas vozes que nele se entrecruzam (Bakhtin, 2003 [1979]). A leitura, portanto, não é apreensão passiva de sentidos determinados, mas um movimento ativo responsivo, em que o leitor pode (re)construir o discurso a partir de suas experiências e dos valores que orientam sua compreensão.

De acordo com Angelo e Menegassi (2022), a leitura, quando entendida a partir da perspectiva dialógica, deixa de ser vista como decodificação de signos linguísticos e passa a configurar-se como um movimento ativo responsivo. Portanto, nessa concepção, desloca-se o foco do texto como produto para o ato de leitura como evento discursivo, no qual se articulam sentidos, valores e vozes. Assim, o leitor ocupa posição ativa na cadeia enunciativa, interpretando o texto à luz de suas experiências e dos discursos sociais que o permeiam.

O estudo da linguagem em perspectiva dialógica, fundamentado nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2016 [1979]; Volóchinov, 2017 [1929]; Medviédev, 2019 [1928]), relaciona, de maneira muito particular, a interação humana e a produção de enunciados, de modo que a linguagem assume aspectos

situacionais, contextuais, históricos, sociais e ideológicos no discurso. Ela não se reduz a um sistema neutro de signos, mas representa espaço de (re)construção de sentidos e de disputas ideológicas, mobilizadas por sujeitos historicamente situados. Sendo assim, a linguagem é compreendida como um campo de produção de conhecimento comprometido com as relações sociais (Brait, 2006).

De acordo com Sobral (2019), a perspectiva dialógica do discurso destaca-se por sua abrangência teórica e metodológica, uma vez que integra o texto, a enunciação e o discurso, compreendendo-os a partir do conceito de gênero discursivo. Além disso, trata-se de uma perspectiva filosófica, em que a linguagem é entendida como eixo central da existência humana, que medeia a interação, em um processo contínuo e situado. Assim, a linguagem não apenas reflete a realidade, mas participa ativamente da sua construção e da organização das experiências humanas.

Nessa perspectiva, de acordo com Kraemer, Lunardelli e Costa-Hübes (2020), a linguagem pode ser entendida como interação discursiva, pois se constitui como um processo relacional em que os sentidos são negociados entre interlocutores. Trata-se de um sistema de representação simbólica que surge da necessidade de comunicação entre os sujeitos, ao passo que é constituída e adaptada de acordo com as relações sociais ao longo do tempo.

A linguagem estrutura a experiência humana no mundo, influenciando o modo como os sujeitos compreendem a si e aos outros, nas relações que estabelecem, constituindo-se como mediação indispensável na formação da consciência individual e coletiva. Nesse sentido, deve ser compreendida como elemento formador, marcado por sua função constitutiva nas interações sociais e por seu papel decisivo na produção de sentidos e na construção da realidade (Kraemer; Lunardelli; Costa-Hübes, 2020).

Desse modo, para a concepção dialógica da linguagem, torna-se indispensável considerar o outro na constituição do discurso, visto que os enunciados são dirigidos a outro(s) sujeito(s), interlocutores socialmente situados, sejam eles concretos ou pressupostos (Sobral e Giacomelli, 2018).

Um conceito fundamental no contexto dos estudos dialógicos, pertinente a este trabalho, é o que o Círculo de Bakhtin elabora sobre ideologia. Este conceito refere-se à forma como os sujeitos interpretam, expressam e organizam a realidade, utilizando-se da linguagem. Volóchinov (2017 [1929]) afirma que a expressão organiza

vivência e não o contrário, reforçando, assim, o papel da linguagem como constitutiva da experiência.

Para Medviédev (2019 [1928]), a importância do contexto ideológico e valorativo na interpretação dos enunciados, reforça a ideia de que a linguagem, ao mediar as relações entre infraestrutura e superestrutura, é o meio privilegiado para captar as transformações sociais. Assim, para o Círculo, é no campo da filosofia da linguagem que se revela o verdadeiro espaço para a análise das ideologias.

A compreensão do conceito de ideologia é interpretada por Fiorin (2006) como os valores sociais que orientam a forma como os sujeitos percebem e interpretam o mundo, expressando-a por meio da linguagem. Logo, os sentidos não são naturais, mas social e historicamente construídos, impregnados de posicionamentos axiológicos<sup>5</sup>.

Nesse contexto, compreender a linguagem como interação social implica reconhecer que ela está imersa em processos ideológicos. Isso porque linguagem e ideologia se constituem de forma dialética, sendo indissociáveis na produção de sentidos (Volóchinov, 2017 [1929]). A ideologia, portanto, precisa ser entendida como um fenômeno que emerge de vivências sociais e das formas que os sujeitos interpretam e representam a realidade, utilizando-se dos signos.

Por possuir esse teor ideológico, a linguagem, de acordo com Bakhtin (2016 [1929]), é um elemento essencial às atividades humanas, intrínseco aos seus mais multiformes e variados campos. Desse modo, tanto os textos verbais como os não-verbais estão subordinados a interpretações determinadas ideologicamente. Assim, entender a relação entre linguagem e ideologia, possibilita compreender a sociedade, seu desenvolvimento e evolução.

Nessa perspectiva, ao se considerar que todo uso da linguagem é permeado por valores e intenções sociais, torna-se relevante observar como o sentido se materializa no texto por meio do enunciado, instância em que a ideologia se concretiza discursivamente. Pode-se dizer que o enunciado pertence à ordem do sentido e mostra-se por meio do texto, que pertence ao campo da manifestação. O sentido, por

---

<sup>5</sup> Axiologia, no campo da filosofia da linguagem, refere-se ao estudo dos valores expressos e construídos por meio da linguagem. Para Volóchinov (2017 [1929]), toda enunciação carrega um componente axiológico, pois os valores são inerentes às expressões linguísticas, influenciando a produção e a recepção do sentido em contextos sociais e históricos específicos.

sua vez, constitui-se ideologicamente, possuindo um posicionamento axiológico (Fiorin, 2006).

O enunciado possui dupla dimensão: ao evidenciar a dialogicidade constitutiva da linguagem, expressa a posição do sujeito e a resposta antecipada do interlocutor, revelando sua natureza dialógica (Kraemer, Lunardelli e Costa-Hübes, 2020). Mesmo em aparentes consensos, todo enunciado traz tensão e tomada de posição. Ao responder ou reproduzir um discurso, o sujeito atualiza os sentidos e confronta outros possíveis. Assim, o dialogismo reafirma o enunciado como espaço de disputa de significados, pois, como observa Faraco (2009), a linguagem é permeada por forças sociais em constante confronto.

Além disso, como destacam Sobral e Giacomelli (2018), o enunciado apresenta três propriedades fundamentais: a referenciabilidade, ou seja, sua capacidade de remeter a elementos da realidade; a expressividade, que diz respeito à presença de marcas valorativas e posicionamentos do sujeito; e a endereçabilidade, isto é, sua orientação a um interlocutor específico, explícito ou implícito. Essas dimensões reafirmam o caráter intersubjetivo e situado da linguagem.

Dessa forma, os enunciados não apenas veiculam discursos, mas os constituem, sendo permeados por múltiplas vozes e marcados por condições históricas e relações de poder. Cada enunciado é influenciado por outros discursos que o antecedem e, por sua vez, influencia os que virão (Bakhtin, 2016, [1979]). Assim, ao analisar a enunciação sob uma perspectiva dialógica, investigam-se não só formas linguísticas, mas também os embates ideológicos e sociais que se materializam por meio da linguagem.

A interação discursiva, nesse sentido, efetiva-se em um processo de construção coletiva de sentidos, no qual cada enunciado se constitui como resposta a outros enunciados anteriores, antecipando possíveis réplicas. Essa dinâmica evidencia o dialogismo da linguagem, em que os sujeitos são agentes ativos na produção de sentidos, orientados por suas vivências e posicionamentos ideológicos (Faraco, 2009).

Assim, o espaço da interação discursiva é perpassado por relações de poder, tensões e embates valorativos. Como lembra Fiorin (2006), cada palavra carrega consigo a voz de seu enunciador, mas também ecos de outras vozes que a

antecedem, disputam ou dialogam com ela. Reiterando, assim, que o discurso não é neutro. Ele é sempre situado, socialmente marcado e atravessado por valores.

Nesse horizonte, conforme Volóchinov (2017 [1929]), o discurso pode ser compreendido como um fenômeno ideológico que se realiza na interação social concreta, relacionado às condições históricas e nas relações humanas. Para ele, toda produção discursiva é permeada por valores e forças sociais em disputa. Desse modo, o discurso constitui um espaço dinâmico de elaboração de sentidos, formação de posicionamentos axiológicos e construção de sujeitos, sendo indissociável de suas condições de produção.

Sobral e Giacomelli (2018) reforçam essa perspectiva ao enfatizar que o discurso é constituído por múltiplas vozes e valores, configurando uma teia complexa que produz efeitos de sentido condicionados ao tempo, espaço e relações sociais específicas da enunciação. Cada enunciado, nesse processo, reflete uma interpretação singular da realidade, orientada por uma valoração e intencionalidade próprias, que dialogam com outros enunciados em contextos concretos de interação.

Bakhtin (2003 [1979]) aprofunda a noção de discurso ao introduzir os conceitos de polifonia e heteroglossia. A polifonia revela a presença de múltiplas vozes distintas em um mesmo enunciado, evidenciando a complexidade do dizer. A heteroglossia, por sua vez, aponta para a coexistência de diversas vozes sociais, marcadas por diferentes valores, ideologias e contextos. Ambos os conceitos evidenciam que o discurso é um fenômeno heterogêneo, dinâmico e socialmente situado por uma rede de vozes sociais em constante diálogo e tensão.

Nesse mesmo horizonte teórico, a leitura configura-se como um espaço de encontro entre diversas vozes que constituem o discurso, afirmando o princípio do dialogismo (Bakhtin, 2003 [1979]). Kraemer (2024) destaca que ler implica reconhecer a alteridade inscrita no texto e estabelecer com ela a relação de escuta e resposta. Sendo assim, o leitor, ao dialogar com as vozes presentes no texto, torna-se coautor na produção de sentidos, evidenciando o caráter relacional e responsivo de todo ato de leitura.

A compreensão do discurso como espaço de múltiplas vozes articula-se à ideia de gêneros discursivos, que constituem formas relativamente estáveis de organização de enunciados emergentes das práticas sociais e se configuram por meio de regularidades formais e temáticas (Bakhtin, 2016 [1979]). São os gêneros que

orientam a produção e a interpretação dos discursos, pois carregam expectativas específicas sobre a estrutura, estilo e função comunicativa, configurando-se como formas socialmente reconhecidas de enunciação que estabelecem relações dialógicas entre os interlocutores.

A estabilidade relativa dos gêneros discursivos é uma característica fundamental para sua compreensão, que resulta da recorrência de formas composicionais, temáticas e estilísticas em contextos específicos de uso, o que permite seu reconhecimento e funcionamento social. Conforme Sobral (2018), tal regularidade não implica rigidez, mas evidencia a historicidade e a dinamicidade dos gêneros, que se atualizam conforme as práticas sociais. Essa característica é o que garante aos gêneros sua função comunicativa e sua inserção em campos da atividade humana (Kraemer; Lopes; Santa, 2011).

Partindo da compreensão de que os textos se organizam em gêneros discursivos, a leitura, por consequência, precisa considerar as condições de produção, circulação e recepção desses gêneros. Conforme Angelo e Menegassi (2022), o leitor mobiliza conhecimentos sobre os gêneros para construir sentidos, reconhecendo a intenção discursiva e o contexto em que o texto se insere. Assim, a leitura dialógica se concretiza tanto no reconhecimento das vozes e valores sociais que moldam o gênero, quanto na resposta axiológica elaborada pelo interlocutor.

Considerar, portanto, os gêneros discursivos como formas relativamente estáveis que se constituem nas práticas sociais, conforme propõe Bakhtin (2016 [1979]), implica reconhecer que os enunciados não são homogêneos, mas permeados por múltiplas vozes. Essa diversidade interna aos discursos configura o que se denomina heterogeneidade discursiva<sup>6</sup> (Authier-Revuz, 1990), conceito essencial para compreender a complexidade e o caráter dialógico da linguagem.

Existem, conforme propõe Authier-Revuz (1990), duas formas de heterogeneidade discursiva: a mostrada e a constitutiva. A heterogeneidade mostrada

---

<sup>6</sup> “Jacqueline Authier-Revuz (1990), a partir do conceito de dialogismo do Círculo de Bakhtin, instituiu o termo heterogeneidade discursiva. A linguística caracteriza a heterogeneidade pela sua natureza constitutiva ou mostrada (marcada e não marcada). A heterogeneidade constitutiva, conforme elucida Maingueneau (1993), não deixa marcas visíveis: as palavras, os enunciados de outrem aí estão intimamente ligados ao texto de maneira a não poder ser apreendidos por uma abordagem linguística *stricto sensu*; já a heterogeneidade mostrada marcada pode ser delimitada por uma série de recursos visíveis, tais como discurso direto e discurso indireto, as aspas; e a heterogeneidade mostrada, mas não marcada, pode ser identificada pelo recurso da ironia, do discurso indireto livre, entre outros fenômenos linguísticos” (Kraemer, 2024, p. 291).

refere-se à revelação explícita da presença de outras vozes no discurso, como ocorre em citações, vozes incorporadas ou marcas que explicitam o distanciamento enunciativo (Authier-Revuz, 1990). Nesses casos, o sujeito indica que há um “outro” presente no dizer, revelando uma posição construída na tensão entre apropriação e distanciamento, perspectiva que dialoga com a concepção bakhtiniana de enunciação como relação entre vozes (Bakhtin, 2016 [1979]).

A heterogeneidade constitutiva, por sua vez, diz respeito à diversidade de vozes no discurso (Authier-Revuz, 1990). Para Maingueneau (2008), nenhum enunciado se sustenta isoladamente, ele se forma sempre em relação a outros dizeres que o antecedem, o sustentam ou o contestam. Nessa perspectiva, como aponta Kraemer (2024), o sujeito enunciator atua a partir de posições constituídas por práticas discursivas e memórias históricas, o que evidencia a materialidade social da linguagem.

É importante destacar que a heterogeneidade discursiva, em suas formas mostrada e constitutiva, reforça a natureza dinâmica e social da linguagem. Segundo Maingueneau (2008), todo enunciado é fruto da interação de múltiplas vozes e contextos históricos, o que amplia a compreensão do discurso, evidenciando-o como prática constante de (re)construção de sentidos. Reconhecer essa complexidade é fundamental para a leitura em perspectiva dialógica da linguagem, possibilitando a compreensão das tensões e contradições intrínsecas às práticas discursivas.

A heterogeneidade discursiva manifesta-se na presença de múltiplas vozes e valores em um mesmo enunciado, exigindo do leitor uma postura ativa de interpretação e resposta. Nesse contexto, a leitura deixa de ser mera decodificação de signos e passa a constituir um espaço de negociação de sentidos, em que o leitor confronta as valorações do texto com seu repertório axiológico, social e cultural (Kraemer, 2024). Dessa forma, cada interpretação é marcada pelas relações sociais e ideológicas, reafirmando o caráter responsivo do ato de leitura.

A leitura em perspectiva dialógica possibilita ao leitor perceber como diferentes perspectivas sobre um tema entram em conflito ou se complementam no texto e como dialogam com suas experiências e conhecimentos prévios (Angelo; Menegassi, 2022). Assim, o leitor não reconhece apenas a multiplicidade de enunciados, mas participa ativamente da produção de sentidos, atribuindo valorações e reinterpretando significados.

## 2 LEITURA DA NARRATIVA FÍLMICA *CAPITÃO AMÉRICA: GUERRA CIVIL*.

A partir da compreensão da leitura em perspectiva dialógica, entende-se que a interpretação do filme requer conhecimento das características relativamente estáveis do gênero discursivo em questão. Por isso, inicialmente, são elaborados quadros sinóticos que sintetizam tanto a dimensão contextual, quanto a dimensão linguístico-semiótica do gênero discurso filme. Essa sistematização orienta a leitura, permitindo identificar elementos que constituem os sentidos do texto-enunciado.

Quadro 1 - Proposta de Análise da Dimensão Contextual do Enunciado

DIMENSÃO CONTEXTUAL DO TEXTO DE GÊNERO DISCURSIVO FILME	
Horizonte Cronotópico do Enunciado	
Campo de atividade humana a que pertence?	O filme pertence ao campo da cultura e das artes, integrando práticas sociais associadas ao lazer, à indústria do entretenimento e à circulação em massa de narrativas na contemporaneidade (Gomes, 2015).
Qual é o momento histórico de produção?	O gênero filme se consolida no século XX, em um contexto marcado pela industrialização cultural e expansão dos meios de comunicação de massa, que moldam sua produção e circulação (Machado, 2007).
Qual é o espaço social de produção?	O espaço social de produção do filme é a indústria cultural, composta por estúdios, profissionais de audiovisual e redes de distribuição que organizam a criação, produção e difusão das obras cinematográficas (Gomes, 2015).
Qual é o veículo de circulação?	O veículo de circulação do gênero filme refere-se aos canais imateriais que viabilizam a transmissão e recepção das narrativas audiovisuais, como as redes de exibição cinematográfica, plataformas digitais ( <i>streamings</i> ) e canais televisivos.
Qual é o suporte de circulação?	O suporte de circulação corresponde aos meios físicos e tecnológicos que possibilitam a reprodução do filme, principalmente servidores, dispositivos de armazenamento e infraestrutura de redes para <i>streaming</i> , substituindo em grande parte os formatos físicos tradicionais (Machado, 2007). Exemplos incluem computadores, televisores, projetores, celulares e outros aparelhos.
Horizonte Temático do Enunciado	
Qual é o conteúdo temático?	O conteúdo temático dos filmes abrange uma vasta gama de narrativas que exploram conflitos humanos, relações sociais, identidades, poder e transformação, refletindo e negociando sentidos culturais em contextos históricos específicos (Gomes, 2015). Por vezes, as narrativas fílmicas remontam clássicos da literatura, especialmente dos gêneros conto e romance.
Qual é a intencionalidade da produção?	A intencionalidade da produção do filme envolve a construção de sentidos que visam tanto entreter quanto provocar reflexão crítica, articulando valores culturais e ideológicos que dialogam com o público em contextos diferentes sociais e históricos (Stam, 2006).
Qual é o posicionamento ideológico presente?	O posicionamento ideológico presente no gênero filme manifesta-se por meio da construção discursiva que reflete, reforça ou questiona as relações de poder, valores sociais e normas culturais, revelando tensões e contradições próprias do cronotopo em que a obra é produzida (Machado, 2007).
Horizonte Axiológico do Enunciado	
Qual a autoria?	A autoria no gênero filme é coletiva, envolvendo diretores, roteiristas, produtores, atores e técnicos, cujas contribuições se articulam na construção do enunciado fílmico (Gomes, 2015). Essa composição



	evidencia a natureza social e colaborativa da linguagem nos gêneros multimodais, como aponta Bakhtin (2003 [1979]), ao destacar a dialogicidade como traço constitutivo dos discursos.
Qual a interlocução?	A interlocução na narrativa fílmica ocorre de forma ampliada e indireta, direcionada a um público heterogêneo e massivo, com quem estabelece relação por meio de estratégias narrativas, estéticas e ideológicas que suscitam posicionamentos, afetos e identificações (Stam, 2006).
Quais os papéis sociais dos interactantes?	Os papéis sociais dos interactantes no gênero filme distribuem-se entre os agentes da produção — como diretores, roteiristas e atores — e o público espectador, que, ao apreciar a narrativa, participa ativamente da construção de sentidos, interpretando o enunciado a partir de sua formação social e ideológica. Conforme destaca Volóchinov (2017 [1929]), a enunciação é um processo dialógico, no qual o sentido é sempre produzido na interação entre enunciadore e interlocutores, evidenciando o papel coautor do interlocutor na constituição do discurso.

Fonte: Adaptado de Kraemer (2024).

A dimensão contextual do gênero filme evidencia sua inserção em práticas sociais, culturais e tecnológicas específicas que condicionam sua produção e circulação. Para compreender o filme como enunciado multissemiótico, é necessário avançar para a dimensão linguístico-semiótica do texto, em que se analisam os recursos expressivos e as estratégias discursivas que constituem a narrativa fílmica. Essa etapa revela a manifestação da heterogeneidade discursiva na linguagem, materializada em diferentes semioses, fundamentais para a produção de sentidos e identidades.

#### Quadro 2: Proposta de Análise da Dimensão Linguístico-Semiótica do Enunciado

<b>DIMENSÃO LINGUÍSTICO-SEMIÓTICA DO GÊNERO DISCURSIVO FILME</b>
<b>Tema do Enunciado</b>
O gênero filme representa, de forma ampla, experiências humanas por meio de narrativas audiovisuais que combinam imagem, som e texto para construir sentidos culturais (Gomes, 2015). O tema, por sua vez, delimita-se à exploração de conflitos, relações sociais e identidades contextualizadas historicamente, que orientam a narrativa e seu desenvolvimento (Machado, 2007). O enfoque concentra-se na construção dramática da trama e na configuração dos personagens como mediadores das tensões sociais e ideológicas (Stam, 2006). No que concerne aos interdiscursos, intertextos e intratextos, identificam-se manifestações do imaginário cultural, gêneros literários e discursos midiáticos; as referências a obras clássicas e fragmentos culturais; e, por fim, a repetição e variação de temas e motivos narrativos no próprio texto (Bakhtin, 2003 [1979]). A interdiscursividade e a inter/intratextualidade revelam-se por meio da hibridização das linguagens, da multiplicidade de vozes e da dialogicidade das cenas, que articulam sentidos por meio de citações, alusões e contrapontos (Volóchinov, 2017 [1929]). Essas diferentes vozes posicionam-se ideológica e valorativamente de forma diversa, ora reafirmando normas culturais e sociais, ora contestando-as, evidenciando a luta ideológica presente na narrativa (Kraemer, 2024).
<b>Construção Composicional</b>
A organização global fundamenta-se no plano arquetípico da jornada do herói, estruturando-se em etapas narrativas que articulam chamado, conflito, transformação e retorno, conforme padrões recorrentes da mitologia e do cinema clássico (Campbell, 1990). A construção composicional correspondente desenvolve-se em três movimentos: introdução do universo ficcional e dos personagens centrais; intensificação dos conflitos e dilemas; e resolução dramática com redefinição de sentidos e valores. De acordo com Bordwell e Thompson (2021), os elementos pré-textuais introduzem temas e atmosferas que permeiam a narrativa, por meio de créditos iniciais, trilha sonora e imagens de

abertura, contribuindo para a orientação do espectador. No desenvolvimento, a composição alterna sequências de ação e de diálogo, articulando recursos audiovisuais, como montagem, enquadramento e trilha sonora, que marcam a progressão e os momentos significativos do enredo. Os elementos pós-textuais, como créditos finais, dedicatórias e materiais complementares, ampliam o campo de sentidos da obra, inserindo-a no interdiscurso social (Bakhtin, 2016 [1979]) e favorecendo novas interpretações.

### **Estilo**

As escolhas lexicais no gênero filme privilegiam termos dos campos audiovisual e narrativo, com predomínio de substantivos concretos e abstratos (como personagem, conflito, trama) e verbos de ação e estado, que expressam processos narrativos e psicológicos. Segundo Bakhtin (2003 [1979]), a seleção lexical reflete a orientação axiológica do enunciado, combinando descrição e análise crítica. Essa preferência é compatível com a estrutura discursiva do cinema, conforme destacam Bordwell e Thompson (2021), que ressaltam a importância da linguagem fílmica para construir sentido. Embora o filme combine elementos visuais e sonoros, a dimensão sonora, conforme Metz (1972), é constitutiva da experiência cinematográfica, integrando diálogos, trilha musical e efeitos que modulam o ritmo e a expressividade da narrativa. Essa articulação entre som e imagem contribui para a construção da atmosfera e da significação fílmica, por meio de um processo semiótico multimodal. No gênero em questão, predominam construções marcadas pela oralidade, com períodos, majoritariamente, curtos ou fragmentados nos diálogos, visando à naturalidade e à verossimilhança (Bordwell; Thompson, 2021). Assim:

- Frases elípticas e anacolutos são frequentes, reforçando a expressividade e o ritmo dramático. Já em narrações ou letreiros, observa-se uso de períodos mais elaborados, com subordinações que ampliam o conteúdo informativo;
- A pontuação no discurso escrito (roteiro, legendas) reflete essas marcas, com abundância de reticências, travessões e pontos de exclamação para sugerir entonação, hesitação ou ênfase emocional (Metz, 1977; Bakhtin, 2003 [1979]);
- O uso de pronomes em primeira e terceira pessoa predomina nos diálogos, o que reforça a interlocução direta entre os personagens e contribui para a construção de uma narrativa verossímil (Bordwell; Thompson, 2021). Pronomes de terceira pessoa são frequentes na narração e em letreiros, organizando a referência a personagens e eventos no universo diegético. O uso dos pronomes está intrinsecamente vinculado à construção de pontos de vista e à orientação valorativa dos enunciadores (Bakhtin, 2003 [1979]), participando da articulação dos posicionamentos ideológicos na narrativa;
- No gênero fílmico, elementos coesivos referenciais e sequenciais organizam a continuidade discursiva nos diálogos e na narração, articulando a progressão textual (Bordwell; Thompson, 2021);
- Expressões dêiticas situam ações e enunciados no espaço-tempo diegético, em consonância com a função enunciativa descrita por Bakhtin (2003 [1979]);
- Modalizadores, por sua vez, orientam a valoração e o posicionamento ideológico das personagens no enunciado cinematográfico;
- O tempo verbal predominante nas narrativas fílmicas, tanto nos diálogos, como na narração, é o presente do indicativo, por conferir ao discurso uma atualidade interpretativa e validade contínua das ações representadas. Esse tempo verbal permite que o enunciado mantenha interlocução direta com o objeto fílmico. Como observa Bakhtin (2003 [1979]), o tempo verbal integra a orientação valorativa e composicional do enunciado;
- No gênero fílmico, distintas semioses dialogam para construir sentidos, destacando-se as formas visual, sonora e verbal (Metz, 1972). A semiose visual organiza o espaço diegético, por meio do enquadramento e da composição cênica, enquanto a semiose sonora articula diálogos, música e efeitos para modular a emoção e a tensão (Chion, 2011). A interação dessas semioses possibilita uma narrativa multifacetada, típica do cinema como gênero híbrido, que transcende o texto verbal e amplia o campo expressivo (Stam, 2003).

Assim, a seleção lexical, sintática e semiótica é fundamental para produzir enunciados coerentes com a complexidade composicional e temática do gênero fílmico. Essa adequação favorece a articulação entre conteúdo temático e forma, ampliando as possibilidades interpretativas e valorativas do texto (Kraemer, 2024). As escolhas linguísticas refletem uma orientação valorativa que busca explicitar os processos significativos do filme, sem pretensão de neutralidade. Assim, o enunciado posiciona-se criticamente no diálogo com o objeto fílmico e com os discursos que o perpassam, evidenciando sua dimensão ideológica (Volóchinov, 2017 [1929]). A priorização dos elementos linguístico-semióticos constatados favorece a produção de sentidos no enunciado ao articular forma e conteúdo, de modo responsivo e axiologicamente orientado. Essas escolhas contribuem para uma leitura crítica e aprofundada do discurso fílmico, promovendo coerência e riqueza interpretativa (Volóchinov, 2017

O Quadro apresentado sintetiza os principais aspectos linguístico-semióticos que estruturam o gênero discursivo filme, evidenciando a complexidade composicional e a articulação entre tema, forma e valorações ideológicas. Essa perspectiva permite compreender o cinema, não apenas como produto artístico, mas como um campo discursivo multifacetado, no qual diferentes semioses e axiologias dialogam na construção de sentidos.

A partir dessa fundamentação, apresenta-se, a seguir, o Quadro Sinótico que aborda a dimensão contextual do filme analisado, *Capitão América: Guerra Civil* (2016), da franquia *Os Vingadores*. Por meio dessa sistematização, constitui-se a base para a leitura da narrativa em sua materialidade e dinamicidade, orientando a investigação:

Quadro 3 - Dimensão Contextual do Filme *Capitão América: Guerra Civil* (2016)

DIMENSÃO CONTEXTUAL DO FILME CAPITÃO AMÉRICA: GUERRA CIVIL	
Horizonte Cronotópico	
Qual é o campo de atividade da produção?	O filme <i>Capitão América: Guerra Civil</i> pertence ao campo da cultura e das artes, integrando práticas discursivas da indústria audiovisual contemporânea, que produzem narrativas com relevância social e cultural (Gomes, 2015; Stam, 2003).
Quando e onde é produzido/ publicado?	As filmagens ocorreram durante o ano de 2015, precedidas pelo desenvolvimento do roteiro e da pré-produção em 2014. A finalização e o lançamento sucedem-se no ano de 2016. Todas as etapas realizam-se nos Estados Unidos da América (Capitão América, 2016).
Qual é o veículo de circulação	O veículo de circulação da película compreende as redes internacionais de exibição cinematográfica, articuladas à indústria audiovisual global. Posteriormente, o filme circula em plataformas digitais de <i>streaming</i> , especialmente na <i>Disney+</i> (Capitão América, 2016).
Qual é o suporte de circulação?	O suporte de circulação do filme inclui servidores digitais para <i>streaming</i> , mídias físicas dispositivos eletrônicos, como computadores, televisores e aparelhos móveis, além de sistemas de projeção digital em salas de cinema.
Horizonte Temático	
Conteúdo Temático	O filme <i>Capitão América: Guerra Civil</i> está centrado em conflitos ético-políticos decorrentes do controle estatal sobre as ações dos super-heróis (Capitão América, 2016). A trama explora dilemas relacionados à soberania individual, responsabilidade coletiva e lealdades pessoais, inseridos em um contexto de vigilância e regulação institucional. O embate entre visões divergentes de justiça e autonomia permeia as interações entre os personagens, refletindo tensões contemporâneas sobre segurança, liberdade e governança global.
Intencionalidade	A narrativa busca entreter o público, por meio de ação e aventura, ao mesmo tempo em que problematiza questões ético-políticas contemporâneas. Também propõe reflexões sobre os limites da autoridade estatal, os dilemas da responsabilidade moral e as tensões entre dever e liberdade. Além disso, insere-se na estratégia de expansão

	do universo cinematográfico da Marvel (2025), reforçando a continuidade narrativa da franquia e fortalecendo vínculos afetivos com o público (Capitão América, 2016).
Posicionamento ideológico	O filme articula-se em torno de tensões entre liberdade individual e controle institucional, refletindo debates contemporâneos sobre responsabilidade, poder e justiça. A narrativa expõe diferentes visões sobre autoridade e autonomia, polarizando personagens em disputas que evidenciam conflitos sociais e políticos subjacentes, em especial no que tange às relações de poder e suas implicações para a ordem social (Capitão América, 2016).
<b>Horizonte Axiológico</b>	
Autoria	O filme <i>Capitão América: Guerra Civil</i> é produzido coletivamente, de modo a envolver diretores, roteiristas, produtores e um extenso corpo técnico e artístico (Capitão América, 2016). Os irmãos Anthony e Joe Russo assinam a direção, com roteiro de Christopher Markus e Stephen McFeely. A produção executiva conta com representantes da <i>Marvel Studios</i> (2025), sob supervisão de Kevin Feige, responsável por assegurar a sequência narrativa da franquia <i>Os Vingadores</i> . Essa autoria compartilhada reflete o caráter industrial e colaborativo da produção cinematográfica contemporânea, em que diferentes instâncias participam da construção estética e ideológica do produto (Stam, 2003).
Interlocução	A película em questão estabelece interlocução com um público variado. Seus interlocutores primários, entretanto, são aqueles que acompanham a sequência narrativa da franquia <i>Os Vingadores</i> ou mesmo são aficionados pelos super-heróis, personagens da trama. Um perfil que abrange diferentes gerações. De modo secundário, o filme dialoga com o público em geral, interessado em ação e aventura.
Papéis Sociais	Os papéis sociais articulados na narrativa fílmica <i>Capitão América: Guerra Civil</i> mobilizam interlocutores em distintas posições discursivas. A autoria coletiva desempenha o papel de mediadora de discursos ideológicos contemporâneos, ao estruturar conflitos ético-políticos que espelham tensões sociais reais (Stam, 2003). Os espectadores, por sua vez, ocupam um papel ativo na construção de sentidos, uma vez que o texto fílmico, como prática dialógica, convoca interpretações situadas e responsivas (Bakhtin, 2003 [1979]). Nesse processo, a narrativa possibilita a negociação de valores como liberdade, autoridade e responsabilidade, fomentando a reflexão crítica e a (res)significação de imaginários sociais.

Fonte: Adaptado de Kraemer (2024).

O Quadro apresentado sistematiza as características contextuais que configuram o filme *Capitão América: Guerra Civil*, integrando os horizontes cronotópico, temático e axiológico. A partir dele, é possível depreender o campo de produção em que a narrativa fílmica se insere, o tema voltado aos conflitos presentes no enredo, a autoria coletiva, característica do cinema contemporâneo (Stam, 2003), bem como a interlocução ampliada, que configura um espaço de negociação ideológica, que mobiliza papéis sociais múltiplos e interativos (Bakhtin, 2003 [1979]).

Em termos de configuração geral, as características do filme específico dialogam com aquelas descritas para o gênero discursivo filme, evidenciando continuidades e singularidades. Assim como sistematizado no primeiro Quadro, a produção cinematográfica contemporânea se ancora em práticas multimodais e

multissemióticas, condição constatada em *Capitão América: Guerra Civil*.

Observa-se, na película analisada, uma dinâmica de continuidade narrativa, visto que o título integra uma franquia e prossegue tramas anteriormente construídas. Esse aspecto reforça a construção de vínculos afetivos com o público, o que caracteriza uma forma de circulação e recepção que se intensifica ao longo das produções d'*Os Vingadores* (Jenkins, 2009).

No que se refere à autoria, o filme mantém o padrão de coletividade, típico da indústria cinematográfica, com ênfase na coordenação institucional da *Marvel Studios* (2025), fator que orienta a construção temática e ideológica da narrativa (Stam, 2003). Embora os filmes, em geral, mobilizem interlocutores diversos, a obra em questão reforça o direcionamento e a adesão do público. Os papéis sociais articulados na narrativa permitem que os espectadores participem ativamente da (re)construção de sentidos, posicionando-os frente a dilemas contemporâneos, ainda que em contextos ficcionais, e promovendo reflexões.

Compreendidas as especificidades contextuais que estruturam a narrativa fílmica *Capitão América: Guerra Civil*, explora-se, a seguir, a dimensão linguístico-semiótica da obra. O Quadro que se apresenta, aborda questões fundamentais para o aprofundamento dos processos de construção de sentidos no interior da narrativa, com foco nas estratégias discursivas e enunciativas ao longo da trama:

Quadro 4 - Dimensão Linguístico-semiótica do filme *Capitão América: Guerra Civil*

DIMENSÃO LINGUÍSTICO-SEMIÓTICA DO FILME CAPITÃO AMÉRICA: GUERRA CIVIL
Tema do filme
A narrativa fílmica distópica <i>Capitão América: Guerra Civil</i> gira em torno da fragmentação de um grupo de super-heróis, causada por conflitos ideológicos e políticos acerca da responsabilização por ações que resultaram em desastres. A proposta de controle governamental sobre os Vingadores provoca uma ruptura interna, com posições opostas entre Capitão América e Homem de Ferro. Esse conflito configura uma arena discursiva marcada por tensões em torno de justiça, liberdade e lealdade, inserida em um contexto que vincula segurança global a controle estatal. As vozes em circulação posicionam-se de forma ideológica e valorativamente polarizada, articulando diferentes perspectivas sobre autoridade, responsabilidade e os limites do poder no contexto do conflito. A multiplicidade de discursos presentes revela a interdiscursividade da obra, que dialoga tanto com discursos institucionais e políticos contemporâneos quanto com representações culturais, ampliando o campo de análise para além do enredo ficcional.
Construção Composicional
O filme <i>Capitão América: Guerra Civil</i> (2016) tem sua construção composicional marcada pela estrutura narrativa do gênero de ação e super-heróis, articulada a elementos característicos de distopias político-sociais. Trata-se de um enunciado multissemiótico que integra imagens em movimento, efeitos visuais, sonoros e linguísticos, promovendo uma experiência sensorial intensificada, que contribui para a construção de sentidos vinculados a tensão, conflito, perda e tomada de decisão em contextos de crise. A trama mobiliza valores como lealdade, responsabilidade e liberdade individual frente ao controle institucional, ao inscrever o espectador em uma arena discursiva polarizada, em que diferentes vozes se revezam na defesa de posicionamentos ético-

políticos conflitivos. Para a construção de sentidos junto aos interlocutores preferenciais, são mobilizadas estratégias composicionais que articulam:

➤ Elementos pré-textuais: a própria filiação ao *Universo Cinematográfico da Marvel – UCM* (Marvel, 2025) ativa um repertório de expectativas no interlocutor, que reconhece os personagens, seus históricos e seus posicionamentos anteriores. O título do filme antecipa o embate, ao evocar a ideia de uma *guerra civil*, deslocando-a para o campo dos super-heróis. O material promocional (*trailers*, pôsteres, *slogans*) também contribui para construir, previamente, a atmosfera de conflito e polarização.

➤ Elementos textuais: a narrativa se desenvolve por meio de uma progressão de eventos que aprofundam a tensão entre Capitão América e Homem de Ferro, com mediação de outros personagens que assumem posições definidas. A linguagem verbal, visual e sonora atuam de forma integrada para expressar dilemas éticos, políticos e afetivos. A alternância entre cenas de ação e momentos de reflexão, com diálogos centrados em temas como autoridade, lealdade, liberdade e responsabilidade, constitui o eixo discursivo principal. Esses momentos são permeados por vozes sociais que reproduzem discursos institucionais, militares, jurídicos e midiáticos, configurando um ambiente interdiscursivo que reforça a verossimilhança da narrativa e evidencia as disputas simbólicas. A narrativa segue a estrutura típica de um drama épico contemporâneo com elementos distópicos, organizado a partir de um enredo linear e progressivo, marcado por tensões morais e políticas que desestabilizam uma ordem estabelecida. A narração é conduzida por uma câmera onisciente, sem narrador-personagem, mas com múltiplos focos narrativos que acompanham as ações e reações dos protagonistas e coadjuvantes. O ponto de vista alterna entre diferentes personagens, o que permite ao espectador acessar camadas emocionais distintas, contribuindo para a compreensão da complexidade do conflito. Os acontecimentos inserem-se em um tempo contemporâneo ficcionalizado, com eventos situados após os ataques retratados nos filmes anteriores da franquia, como: *Os Vingadores* (2012) e *Vingadores: Era de Ultron* (2015). O espaço é globalizado, com cenas em Lagos (Nigéria), Viena (Áustria), Berlim (Alemanha), Londres (Inglaterra) e Estados Unidos da América, reforçando o caráter transnacional do conflito e a vinculação entre segurança, soberania e responsabilidade coletiva. O enredo da trama pode ser dividido da seguinte forma:

- Situação inicial: Após uma série de missões que causaram desastres envolvendo os Vingadores, intensifica-se a pressão internacional por responsabilização dos heróis;
- Complicação: A Organização das Nações Unidas (ONU) propõe o Tratado de Sokovia, que submete os Vingadores ao controle estatal. Surge, então, a divergência entre os que apoiam (liderados por Tony Stark / Homem de Ferro) e os que recusam (liderados por Steve Rogers / Capitão América);
- Conflito: A cisão do grupo se concretiza em embates físicos e ideológicos, culminando em batalhas que deixam marcas materiais e afetivas profundas. A introdução de Barão Zemo, com sua manipulação silenciosa, aprofunda o conflito ao revelar verdades ocultas;
- Clímax: A luta entre Capitão América e Homem de Ferro, marcada pela revelação do envolvimento do Soldado Invernal na morte dos pais de Stark, torna o conflito pessoal e intransponível;
- Desfecho: O grupo se dissolve e os heróis seguem caminhos distintos, sem resolução plena. A ruptura permanece em aberto, com possibilidade de reconfiguração futura. A carta de Rogers a Stark, no final, aponta para uma tentativa de reconciliação, mas sem fechamento definitivo.

Os personagens da narrativa se organizam do seguinte modo:

- Personagens principais: Capitão América (Steve Rogers), defensor da autonomia individual; e Homem de Ferro (Tony Stark), defensor da supervisão institucional;
- Antagonistas circunstanciais: Barão Zemo, que atua como catalisador do conflito interno; e, em sentido mais abstrato, o Secretário Thaddeus Ross, personificação das forças político-institucionais que impõem o Tratado de Sokovia;
- Personagens adjuvantes: Viúva Negra, Pantera Negra, Feiticeira Escarlata, Falcão, Máquina de Combate, Visão, Gavião Arqueiro, Homem-Formiga, Homem-Aranha e outros membros dos dois lados do conflito, que contribuem para o desenvolvimento narrativo e a polarização das posições;
- Personagens secundários: representantes da ONU, vítimas civis, autoridades militares e civis, além dos cidadãos comuns cujas vozes são evocadas no debate público representado.

➤ Elementos pós-textuais: após o término da película, são apresentados elementos que prolongam o significado do enunciado, como cenas pós-créditos e epílogos que indicam desdobramentos



futuros na trama, ampliando a continuidade discursiva da narrativa e, conseqüentemente, o enredo da franquia.
<b>Estilo</b>
<p>A constituição estilística do filme <i>Capitão América: Guerra Civil</i> (2016) revela escolhas linguístico-semióticas que contribuem para a construção discursiva dos personagens e para a articulação ideológica da narrativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A seleção lexical privilegia substantivos e verbos relacionados à ação, ao confronto, à responsabilidade, à honra e ao sacrifício, campos semânticos associados a repertórios tradicionais de narrativas que envolvem heróis, de modo a constituir uma lógica de combate e de obrigação moral. Por exemplo, expressões como “preciso proteger”, “não podemos permitir” ou é “nossa responsabilidade” destacam os dilemas éticos enfrentados.</li> <li>➤ No plano fonético e fonológico, destacam-se o timbre grave e firme das vozes de personagens centrais, o uso de silêncios prolongados em cenas de tensão e a presença de trilhas incidentais que intensificam o conflito interior dos personagens. Esses recursos configuram um cenário sonoro que pode dramatizar crises subjetivas vividas pelos personagens, reforçando momentos de decisão e confronto;</li> <li>➤ Morfologicamente, sobressaem formas nominais que indicam cargos e qualificadores que distinguem as posições dos sujeitos, como <i>Capitão, Homem, Soldado, Barão</i>, cujas conotações estabelecem relações de poder e prestígio na narrativa. As classes gramaticais mais recorrentes são substantivos, verbos e adjetivos, empregados para construir a identidade discursiva dos personagens e valorizar suas ações em um campo de conflito ideológico;</li> <li>➤ As escolhas sintáticas organizam-se em períodos curtos e diretos, frequentemente com verbos de ação e imperativos, refletindo a urgência e a tensão dramática da narrativa. A pontuação, especialmente o uso de vírgulas e pausas estratégicas, evidencia hesitações, momentos de tensão e conflitos internos, funcionando como recurso relevante na demarcação de rupturas ou reavaliações de posturas. Observa-se ainda a alternância entre primeira e terceira pessoa, que reforça a interação direta, o confronto e a tomada de posição dos sujeitos frente aos dilemas narrativos. Essa combinação de recursos sintáticos e pontuais contribui para a construção de sentidos e para a dinâmica polifônica dos enunciados, em que múltiplas vozes se articulam e se tensionam.</li> <li>➤ Elementos coesivos referenciais e expressões dêiticas estabelecem vínculos temporais e espaciais entre os eventos, ao passo que modalizadores como <i>deve, precisa, não pode, tem que e está certo/errado</i>, operam como marcas de julgamento, articulando-se à apreciação axiológica que sustenta os embates. Esses modalizadores não apenas enunciam obrigações e permissões, mas atualizam expectativas normativas e éticas, evidenciando o tensionamento entre diferentes posições e decisões dos personagens no contexto da trama.</li> <li>➤ Os tempos verbais oscilam, principalmente, entre o presente e o pretérito, marcando o entrelaçamento de ações em curso, com memórias marcantes e experiências anteriores, que reverberam nos posicionamentos atuais dos personagens. Essa dinâmica temporal favorece a construção de um cronotopo, no qual o desenrolar da trama e a evolução das relações entre os personagens se inscrevem de forma contínua e situacional.</li> </ul> <p>Além disso, a articulação de diferentes semioses é central para a construção de sentidos na narrativa. Gestos, expressões faciais, posturas e movimentos corporais funcionam como indicadores de estados emocionais, tensões e intenções dos personagens, compondo um quadro heterogêneo de significações. A sobreposição de linguagens contribui para a formação de sentidos multifacetados, nos quais os corpos e as ações dos personagens se tornam instrumentos de inscrição simbólica das tensões ideológicas e conflitos que estruturam o enredo. Dessa forma, a seleção estilística favorece diretamente a construção de significados e a produção de sentidos, articulando forma e conteúdo em torno de disputas valorativas presentes na narrativa. Ao mobilizar recursos linguísticos e visuais, a obra inscreve posicionamentos ideológicos e permite a circulação de diferentes perspectivas sobre os eventos e conflitos apresentados.</p>

Fonte: Adaptado de Kraemer (2024).

A dimensão linguístico-semiótica da película revela o enunciado fílmico como arena de disputas ideológicas. As interações entre os personagens atualizam valores sociais contraditórios, marcando embates que não são apenas éticos, mas também

discursivos. Com base na perspectiva dialógica da linguagem, é possível observar a presença de múltiplas vozes, que ao se entrecruzarem, revelam o caráter polifônico da narrativa e a complexidade das posições discursivas que compõem o filme.

A composição da narrativa fílmica distópica mobiliza estratégias multissemióticas que evidenciam a heterogeneidade constitutiva dos enunciados (Authier-Revuz, 1990). Como aponta Kraemer (2024), a heterogeneidade se manifesta na convivência de vozes que se sobrepõem, chocam-se, refletem e refratam as ideologias. No filme, essa convivência manifesta-se na articulação entre linguagem verbal e outras semioses, revelando discursos marcados por intencionalidades distintas e efeitos de sentido plurais.

O estilo das personagens expressa diferentes performances discursivas, que evidenciam a pluralidade de modos de dizer e agir no interior da narrativa. A escolha de certos tempos verbais, pausas, gestos e entonações revela nuances de posicionamentos, hesitação ou firmeza, configurando um campo de significação permeado por tensões ideológicas. A heterogeneidade dessas expressões sustenta a dinamicidade do enredo, em que as vozes em circulação não apenas (re)constroem identidades discursivas, mas também as submetem a questionamentos e (re)configurações constantes.

A partir das dimensões analisadas, depreende-se que *Capitão América: Guerra Civil* configura um texto-enunciado sustentado pela tensão entre discursos que se respondem, se contestam e se refratam mutuamente. Os posicionamentos dos personagens evidenciam que não há neutralidade nos discursos da narrativa, mas um conjunto de vozes sociais em disputa de sentidos no interior da trama. Essa dinâmica confirma que todo dizer se orienta para outro e se inscreve em um fluxo contínuo de responsividade, articulando-se a discursos anteriores e posteriores (Bakhtin, 2016 [1979]; Volóchinov, 2017 [1929]).

Nesse embate ideológico, a narrativa mobiliza tensões centrais do debate público contemporâneo, especialmente no que concerne à legitimidade das instituições de controle, às políticas de vigilância estatal e aos limites ético-políticos da ação individual frente às demandas coletivas. Essas questões são atualizadas no enunciado cinematográfico por meio de escolhas multissemióticas que articulam diálogos, gestualidades, enquadramentos e sonoridades, instaurando revozeamentos



de discursos políticos, midiáticos e afetivos em circulação, constituídos na interação entre vozes (Bakhtin, 2016 [1979]; Volóchinov, 2017 [1929]).

A heterogeneidade constitutiva manifesta-se nos posicionamentos ideológicos das personagens, como nas posturas de *Tony Stark* e *Steve Rogers* em relação ao *Tratado de Sokovia*, perpassadas por vozes oriundas dos campos político, jurídico, moral e ético. A posição de *Stark*, por exemplo, incorpora discursos institucionais e midiáticos que defendem a supervisão estatal d'*Os Vingadores*, enquanto a posição de *Rogers* é permeada por vozes do imaginário liberal e do ideal heroico que privilegia a autonomia individual.

A heterogeneidade mostrada manifesta-se de forma marcada nos confrontos verbais em que as personagens expõem diretamente suas posições. Na discussão sobre o *Tratado de Sokovia*, *Stark* afirma: “Se não aceitarmos supervisão agora, alguém vai decidir por nós depois.” *Rogers*, em resposta, contrapõe: “Os melhores interesses de alguém nem sempre são os nossos.” Esses embates explicitam a oposição entre controle institucional e autonomia individual, tornando visíveis as vozes sociais em disputa. A confrontação verbal, nesses casos, evidencia o desacordo de modo direto, permitindo ao interlocutor reconhecer o choque de perspectivas que organiza o enunciado fílmico.

De forma não marcada, a heterogeneidade mostrada manifesta-se em ironias e modalizações que permitem pressupor outras vozes de modo implícito. Exemplo disso são as ironias de *Tony Stark* quando comenta que “é ótimo trabalhar sem supervisão até alguém morrer”, enunciado que incorpora, sem citar, a voz social que critica a atuação d'*os Vingadores*. Também ocorre nas falas de *Steve Rogers*, que recorre a modalizadores como “não é certo” ou “não posso ignorar isso”, revelando a presença de uma voz moral normativa que orienta seu ponto de vista, embora não apareça explicitada no discurso.

A articulação entre as diferentes formas de heterogeneidade discursiva configura um campo polifônico, no qual diferentes vozes entram em relação responsiva. Ao evidenciar esses posicionamentos em tensão, a narrativa possibilita que o interlocutor reconheça as valorações em disputa e realize uma leitura crítica e responsiva da obra (Authier-Revuz, 1990; Maingueneau, 1993; Kraemer, 2024).

A análise dialógica do filme evidencia como valores, normas e expectativas sociais se manifestam por meio das ações e posicionamentos das personagens,

revelando tensões éticas e ideológicas que permeiam a narrativa. As interações expõem diferentes perspectivas e hierarquias de poder, tornando o enunciado fílmico um espaço de reflexão sobre identidade, responsabilidade e relações sociais (Bakhtin, 2003 [1979]; Kraemer, 2011).

Dessa forma, a obra se apresenta como um campo de mediação discursiva, em que sentidos e posições são constantemente negociados, permitindo compreender como conflitos e consensos se articulam na construção de significados. O estudo da heterogeneidade discursiva, ao considerar as múltiplas vozes presentes, reforça a importância da análise detalhada de interações, diálogos e intenções, revelando a complexidade das relações sociais representadas na narrativa fílmica (Kraemer, 2024).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo aborda a leitura em perspectiva dialógica da narrativa fílmica distópica *Capitão América: Guerra Civil* (2016), evidenciando como a heterogeneidade discursiva pode contribuir de maneira crítica para a formação do leitor. Sustenta-se que a percepção das múltiplas vozes em conflito no texto fílmico potencializa um engajamento interpretativo mais reflexivo.

A investigação demonstra que a heterogeneidade discursiva medeia os sentidos do texto-enunciado, permitindo problematizar discursos, identificar valores axiológicos representados pelos personagens e favorecer um posicionamento responsivo ativo do leitor. Dessa forma, os resultados reforçam a efetividade da leitura dialógica na compreensão crítica de gêneros multissemióticos como a narrativa fílmica, ao revelar possibilidades de leituras reflexivas e conscientes.

Ademais, os resultados permitem propor práticas pedagógicas que incorporem a análise dialógica da linguagem como instrumento formativo, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade interpretativa crítica em contextos educacionais e para a ampliação do repertório de leitura dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidades Enunciativas. Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. *In: Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas: Unicamp/IEL, v.19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Conceitos de Leitura e Ensino de Língua. *In: ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine (Org.). Leitura e Ensino de Língua*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich (1979). **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich (1979). **Os Gêneros do Discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. **A arte do cinema**: uma introdução. Tradução de Roberta Gregoli. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo, SP: Editora da USP, 2021.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. Tradução de Dora Tavares. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1990.

CAPITÃO América: Guerra Civil. Direção: Anthony Russo e Joe Russo. Produção: Kevin Feige. Companhia Produtora: Marvel Studios. Distribuição: Walt Disney e Studios Motion Pictures. Estados Unidos da América: 2016 (147min), son., cor.

CHION, Michel. **A audiovisual**: som e imagem no cinema. Tradução de Pedro Elói Duarte. 1. ed. Lisboa: Texto & Grafia, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, José Luiz Interdiscursividade e Intertextualidade. *In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin*: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.

GOMES, Paulo Emílio Sales. **O Cinema no Século**. São Paulo: Cia das Letras, 2015.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Tradução de Suzana L. de Alexandria. 2ª edição. São Paulo: Aleph, 2009.

KRAEMER, Márcia Adriana Dias. Prática de Análise Linguística/Semiótica no Processo de Leitura. *In: PEREIRA, R. A.; HAMMES, R.; COSTA-HÜBES, T. C. [Orgs.]. Prática de Análise Linguística nas Aulas de Língua Portuguesa*: entre a tradição e a mudança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

KRAEMER, Márcia Adriana Dias; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; LUNARDELLI, Mariangela Garcia. A Linguagem e sua Natureza Ideológica. In: FRANCO, N.; PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. C. **Estudos Dialógicos da Linguagem: reflexões teórico-metodológicas**. São Paulo: Pontes Editores, 2020, p. 63-88.

KRAEMER, Márcia Adriana Dias; LOPES, Andressa; SANTA, Everton Vinicius de. Dialogismo, Polifonia e Interdiscursividade: conceitos-chave para o estudo sobre o gênero discursivo conto. **Revista UNIABEU**, Belford Roxo, v. 4, n. 8, p. 18-32, set./dez. 2011.

MACHADO, Arlindo. **O sujeito na tela: modos de enunciação no cinema e no ciberespaço**. São Paulo: Paulus, 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Tradução de Freda Indursky. 2. ed. Campinas: Pontes, 1993.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de Textos de Comunicação**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

MARVEL Comics. Site Oficial. Disponível em: <https://www.marvel.com/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MEDVIÉDEV, Pavel Nikolaevich (1928). **O Método Formal nos Estudos Literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Apresentação de Beth Brait. Prefácio de Sheila Grillo. Tradução e notas de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Grillo. São Paulo: Contexto, 2019. 272p.

METZ, Christian. **A significação do cinema**. Tradução de Jean-Claude Bernardet. São Paulo: Perspectiva. 1972

OLIVEIRA NETO, Pedro Fortunado de. **A Distopia na Literatura Brasileira do Século XX**. 2022. 324f. Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas. Alagoas: UFA, 2022. SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Das Significações na Língua ao Sentido na Linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v.18, n. 2, p. 307-322, maio/ago. 2018.

SOBRAL, Aldair. Entrevista Especial VI. **O Consoante**, 9 de abril de 2019. Disponível em: <http://oconsoante.com.br/2019/04/09/entrevista-especial-vi/>. Acesso em: 24 out. 2025.

STAM, Robert. **Introdução à Teoria do Cinema**. Tradução de Fernando Mascarello. Campinas: Papirus, 2003.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch (1929-1930). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

## ARTIGO 4

# A HOMOGENEIZAÇÃO DOS DISCURSOS PERPETUADA PELO FUNCIONAMENTO DOS FILTROS-BOLHA E DAS CÂMARAS DE ECO NAS REDES SOCIAIS À LUZ DAS TEORIAS DO CÍRCULO DE BAKHTIN

MARINA PICHSIUS **GOMES**

ISABEL BURILHO OLIVEIRA DE **MATOS**

VANESSA LUIZA DE **WALLAU**

# A HOMOGENEIZAÇÃO DOS DISCURSOS PERPETUADA PELO FUNCIONAMENTO DOS FILTROS-BOLHA E DAS CÂMARAS DE ECO NAS REDES SOCIAIS À LUZ DAS TEORIAS DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Marina Pichsius **Gomes**<sup>1</sup>

Isabel Burilho Oliveira de **Matos**<sup>2</sup>

Vanessa Luiza de **Wallau**<sup>3</sup>

## RESUMO:

No cenário contemporâneo, as redes sociais encontram-se permeadas por mecanismos de personalização que customizam as informações recebidas pelos usuários a partir de suas próprias preferências. Em razão do alcance dessas plataformas, inseridas no cotidiano dos indivíduos integrantes da sociedade, emergem discussões a respeito dos efeitos da curadoria algorítmica na produção e circulação de discursos. Isto posto, o presente trabalho busca discutir o funcionamento das ferramentas de personalização nas redes sociais, a partir dos conceitos de gestão algorítmica da atenção (Bentes, 2019), filtro-bolha (Pariser, 2012) e câmaras de eco (Sunstein, 2017), analisando sua influência na esfera discursiva sob a ótica dos postulados bakhtinianos de heterodiscurso e das forças centrípetas e centrífugas (Bakhtin, 2015). Dessa forma, por meio de uma pesquisa de caráter qualitativo, exploratório e bibliográfico, investiga-se o modo como a personalização algorítmica pode restringir a diversidade de vozes no espaço digital, privilegiando conteúdos convergentes com opiniões consolidadas pelos usuários, o que sinaliza implicações para o exercício do pensamento crítico e para a manutenção da heterogeneidade discursiva. Para tanto, a metodologia envolve a revisão crítica de obras e artigos acadêmicos, com ênfase na articulação entre estudos linguísticos e fenômenos sociotecnológicos contemporâneos.

## PALAVRAS-CHAVE:

Filtro-bolha. Câmaras de eco. Heterodiscurso.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Letras Português/Inglês do Centro Universitário Fag, mpgomes@minha.fag.edu.br.

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Letras Português/Inglês do Centro Universitário Fag, ibomatos@minha.fag.edu.br.

<sup>3</sup> Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), docente no Centro Universitário Fag, vanessaluiza@fag.edu.br.

## INTRODUÇÃO

A partir do avanço exponencial da tecnologia nas últimas décadas, os meios de comunicação passaram por diversas transformações até chegar ao que se conhece hoje. De maneira concomitante, as redes sociais tornaram-se um instrumento essencial na transmissão de informações, reajustando a maneira como os consumidores passam a acessá-las. Para que cumpram com eficácia os seus objetivos, as redes de comunicação são formadas por um sistema algorítmico que tem como função a personalização dos conteúdos de acordo com os interesses de cada consumidor.

Dessa maneira, esse sistema é responsável por criar o que Eli Pariser chamou de filtro-bolha, que pode ser definido como “um universo de informações exclusivo para cada um de nós” (2012, local. 11). Esse filtro atua como uma espécie de bolha metafórica, na qual os sujeitos não interagem com nada fora desse espaço, com o objetivo de mantê-los por mais tempo conectados. Esse fenômeno, embora aumente a sensação de relevância do conteúdo, pode limitar o contato com perspectivas divergentes de mundo.

De maneira complementar, consideram-se as teorias do Círculo de Bakhtin, que denominam a pluralidade de vozes e estilos dentro de um enunciado como *heterodiscurso* (Francelino, 2022), fenômeno que não é possibilitado dentro da personalização das redes sociais. Assim, visto que essas teorias concebem os discursos como um espaço dialógico, essa homogeneização de vozes representa uma questão relevante para a compreensão do mundo social e tecnológico contemporâneo.

Isto posto, a problemática central desta pesquisa emerge dessa tensão: a maneira como os filtros-bolha e outros mecanismos são capazes de atuar na homogeneização dos discursos de acordo com as teorias do Círculo de Bakhtin. Sob o prisma dessas teorias, analisa-se a influência dos mecanismos de personalização na formação dos discursos homogeneizados. Considerando o papel importante da internet nas relações sociais da sociedade atual, refletir sobre esse problema torna-se necessário para compreender, de forma abrangente, as novas dinâmicas da comunicação.

Concomitantemente, a justificativa para esta pesquisa se ancora em dois aspectos principais. Primeiro, do ponto de vista social, busca-se compreender o impacto dos filtros-bolha na formação dos discursos dos consumidores, os quais, por conta do mecanismo, não encontram um ambiente comunicativo plural e democrático, em que diferentes vozes possam coexistir e dialogar. Segundo, no campo acadêmico, o estudo contribui para o aprofundamento das reflexões sobre discurso a partir da perspectiva bakhtiniana, articulando teoria e fenômenos contemporâneos que ainda carecem de análises sistemáticas sob esse viés.

Em primeira análise, busca-se elucidar a relação entre o sistema de filtragem nas redes sociais e os conceitos de filtros-bolha e câmaras de eco, seguida pela correlação das teorias bakhtinianas de heterodiscurso, forças centrífuga e centrípeta, finalizando com a relação entre tais teorias e a maneira como a personalização das redes sociais contribui para os fenômenos analisados.

A presente pesquisa é de caráter qualitativo, exploratório e bibliográfico, conforme as orientações de Gil (2002). O procedimento metodológico consiste na articulação entre os aportes tecnológicos e os referenciais bakhtinianos, por meio da análise de obras, livros, artigos e entrevistas que discutem tanto os fenômenos da personalização algorítmica quanto os fundamentos da teoria dialógica da linguagem. O estudo não se orienta para a aplicação imediata dos resultados, mas visa produzir reflexões críticas e ampliar a compreensão sobre os impactos da gestão algorítmica na construção discursiva da sociedade contemporânea.

## **1 A RELAÇÃO ENTRE OS MECANISMOS DE FILTRAGEM, AS CÂMARAS DE ECO E O USO DAS REDES SOCIAIS**

A personalização das plataformas, mediante a curadoria das informações, é assunto abordado entre os pesquisadores do campo da tecnologia há mais de duas décadas. Corroborando essa afirmativa, na metade da década de 1990, Bill Gates (1995) já anunciava a possibilidade de customização:

Informações customizadas são uma extensão natural... Para sua própria dose diária de notícias, você pode assinar diversos serviços de revisão e deixar que um agente de software ou um humano selecione e organize seu “jornal” completamente customizado. Esses serviços de assinatura, sejam humanos



ou eletrônicos, irão reunir informações que estejam de acordo com uma determinada filosofia e conjunto de interesses (p. 167-168, tradução nossa)<sup>4</sup>.

Decorridos mais de vinte anos do anúncio em questão, permanecem os debates, contribuindo para uma melhor compreensão de como esse sistema vem se comportando ao longo dos anos. Contemporaneamente, existe a concepção de que os indivíduos são bombardeados com o excesso de “estímulos sensoriais e informacionais” (Bentes, 2019, p. 222), a partir do acesso aos *sites* da *internet*. Em razão disso, tornou-se imprescindível a criação de artifícios que possibilitem a manutenção do usuário pelo máximo tempo possível em determinados *sites*, buscando-se “a captura, a mobilização e o direcionamento da atenção” (Bentes, 2019, p. 222).

As razões elencadas para a existência desses mecanismos convergem, ainda que os objetivos das pesquisas sejam distintos. Traçando uma visão ampla do assunto, à luz da teoria da gestão algorítmica da atenção, os algoritmos correspondem a uma série de instruções destinadas ao desempenho de uma tarefa específica (Bentes, 2019). Nesse sentido, ao integrá-los às plataformas da *internet*, os sites passam a oferecer aos usuários aquilo que demonstram interesse, respondendo aos direcionamentos recebidos.

Somando-se a isso, por meio da teorização dos filtros-bolha, Eli Pariser (2012) sustenta que os filtros executados pelos algoritmos criam uma espécie de bolha, por meio da qual os usuários consomem apenas informações que não contrariam suas próprias concepções. Quanto à motivação para esse uso direcionado dos algoritmos, Anna Bentes (2019, p. 224) compreende que a utilização da curadoria de informações, ainda que seja anunciada como “[...] a possibilidade de otimizar o tempo e o interesse tanto dos consumidores quanto dos anunciantes”, constitui uma estratégia para captar a atenção dos consumidores.

Ainda que assim não fosse, a dependência das redes sociais tornou-se uma realidade evidente na sociedade contemporânea, e estudiosos do ramo da psicologia (Silva *et al.*, 2024) associam o vício à dopamina liberada após o consumo de

---

<sup>4</sup> No original: “Customized information is a natural extension... For your own daily dose of news, you might subscribe to several review services and let a software agent or a human one pick and choose from them to compile your completely customized ‘newspaper’. These subscription services, whether human or electronic, will gather information that conforms to a particular philosophy and set of interests” (Gates, 1995, p. 167-168).

conteúdos disponibilizados pelos *sites*. Em decorrência dessa sensação dopaminérgica, os consumidores temem a ausência de estímulos:

[...] há um aumento nas evidências que associam o uso intensivo das redes sociais a sintomas tipicamente vinculados à dependência de substâncias, como alterações de humor, intolerância, sintomas de abstinência e distúrbios comportamentais. Esses sinais são frutos de uma desadaptação cognitiva, intensificada por uma gama de fatores externos, culminando na dependência dos usuários às redes sociais (Silva *et al*, 2024, p. 425).

Relevante mencionar que os mesmos pesquisadores defendem que o vício é reforçado pelo funcionamento dos algoritmos:

O que antes era mera exposição de um produto, agora passa a ser uma intrincada engrenagem digital de algoritmos que exercem sua determinação, modificando o comportamento e o desejo de milhões de pessoas diariamente, sem que a maior parte delas sequer se dê conta disso. [...] Não sem razão, na atualidade, as mídias sociais já são descritas como um hábito dopaminérgico mais viciante do que os cigarros e o álcool, estando de tal forma arraigadas na vida dos jovens que já não seria mais um fenômeno passível de ser ignorado (Silva *et al.*, 2024, p. 428-429).

Para esses estudiosos, o excesso aparenta ser a reação pretendida, visto que o tempo que um indivíduo passa logado nas redes sociais corresponde à entrega de informações que serão posteriormente utilizadas para captar cada vez mais a sua atenção, gerando um ciclo vicioso e um paradoxo de interdependência entre a plataforma e o usuário (Marques, 2023). Acrescenta-se:

A personalização se baseia numa barganha. Em troca do serviço de filtragem, damos às grandes empresas uma enorme quantidade de dados sobre nossa vida diária – dados que muitas vezes não dividiríamos com nossos amigos (Pariser, 2012, local. 16).

Diante desse cenário, o vício se relaciona à entrega personalizada de informações, pois é mais confortável ocupar a posição de gastar menos energia ao selecionar o que assistir (Pariser, 2012). Essa mediação reforça a impressão de otimização de tempo. Ocorre que o objetivo inicial de descobrir, a partir da previsibilidade do comportamento, o que seria de interesse do usuário, pode transformar-se em uma influência direta na tomada de decisões.

Bentes (2019, p. 224) argumenta que as plataformas se aproveitam das “[...] vulnerabilidades cognitivas e emocionais dos usuários, a fim de influenciar e persuadir

suas escolhas e comportamentos”. No mesmo sentido, Pariser (2012) afirma que a bolha dos filtros tem o poder de afetar a capacidade decisória dos indivíduos, ao mesmo tempo em que os doutrina a partir de suas próprias ideias. Esse acontecimento foi nomeado “determinismo informativo” e ocorre sempre que as informações que surgirão estiverem condicionadas aos *links* clicados anteriormente.

Compreende-se, nesse ponto, que o poder dos algoritmos é exercido justamente pela sensação de prazer, gerada pela entrega de informações que se adequam às ideias de mundo do usuário (Pariser, 2012). O conhecimento obtido a respeito dos consumidores, a partir dos dados coletados, permite que o sistema perceba seus gostos e dissabores antes mesmo que os usuários os saibam, reconhecendo suas emoções e procurando causar sentimentos específicos (Sunstein, 2017).

Em consequência do funcionamento dos referidos mecanismos, surge o fenômeno das *câmaras de eco*, objeto de estudo de Cass Sunstein (Pazzanese, 2017, n.p., tradução nossa):

Muitas pessoas adoram ler coisas que fortaleçam e confirmem suas próprias opiniões – e, por definição, as pessoas gostam de ler sobre tópicos que as interessam. Portanto, a liberdade de escolha pode produzir autoclassificação, na qual as pessoas entram em câmaras de eco ou casulos de informação<sup>5</sup>.

Pariser (2012) explica a função psicológica que permite que isso ocorra:

[...] a cada segundo nós reduzimos muita informação – comprimindo a maior parte do que nossos olhos veem e nossos ouvidos ouvem, transformando tudo em conceitos que captam a ideia fundamental. Os psicólogos chamam esses conceitos de *esquemas*. [...] Depois que adquirimos esquemas, estamos predispostos a fortalecê-los. [...] O viés da confirmação é uma força mental conservadora que nos ajuda a proteger nossos esquemas contra a erosão (local. 59-62).

Ao examinar a metáfora das câmaras de eco, infere-se que o isolamento da diversidade de ideias e o recebimento filtrado de informações, ao impedirem o contato com opiniões discordantes, simulam uma câmara de diálogo com o próprio eco. Inexiste, nesse cenário, a hipótese de ser contrariado.

---

<sup>5</sup> No original: “A lot of people love reading things that fortify and confirm their own opinions — and, by definition, people like reading about topics that interest them. So, freedom of choice can produce self-sorting, in which people enter echo chambers or information cocoons” (Pazzanese, 2017, n.p.).

Ocorre que, embora a câmara de eco transmita a sensação agradável de estar sempre correto, as repercussões são inevitáveis: “Mas se as pessoas se agrupam em comunidades de pessoas com ideias semelhantes, sua própria liberdade está em risco. Elas estão vivendo em uma prisão projetada por elas mesmas<sup>6</sup>” (Sunstein, 2017, p. 12, tradução nossa). Em outras palavras: “ficamos presos numa versão estática, cada vez mais estreita de quem somos – uma repetição infundável de nós mesmos” (Pariser, 2012, local. 16).

O ato de lidar com a contrariedade dá espaço à aquisição de novos conhecimentos, pois, assim como os indivíduos são capazes de alterar o mundo ao redor para se ajustar às suas certezas, o mundo ao redor é capaz de modificá-las por meio do conflito de opiniões (Pariser, 2012). Dessa forma, o poder exercido pelas redes sociais, especialmente diante do comportamento dos usuários adictos, revela o alcance do sistema de filtragem e das câmaras de eco, e, conseqüentemente, a sua capacidade de influenciar a produção dos discursos.

Observa-se, então, que há um movimento de enfraquecimento progressivo da diversidade de vozes no espaço digital, visto que a filtragem personalizada e a formação de câmaras de eco instauram uma lógica de reiteração, homogeneidade e centralização, obstando o diálogo com a pluralidade. Para melhor compreensão desse fenômeno, é essencial abordar a dimensão discursiva e social da linguagem. Sob essa perspectiva, uma análise atenta aos postulados do Círculo de Bakhtin possibilita refletir sobre as influências da curadoria algorítmica na heterogeneidade dos discursos.

## **2 A HETEROGENEIDADE DOS DISCURSOS À LUZ DOS POSTULADOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN**

Utiliza-se a expressão *Círculo de Bakhtin* porque, para além do pensador Mikhail Bakhtin (1895-1975), as formulações e as obras são produtos de reflexão de um grupo que contava com a participação de diversos outros intelectuais (Molon e Vianna, 2012). Esse movimento, formado por uma rede de profissionais preocupados com as formas de estudar a linguagem, a literatura e a arte a partir das obras de

---

<sup>6</sup> No original: “But if people are sorting themselves into communities of like-minded types, their own freedom is at risk. They are living in a prison of their own design” (Sunstein, 2017, p. 12).

Bakhtin, discorreu sobre o discurso de outrem, também conhecido como discurso alheio (Pinheiro, 2009, s/p). De acordo com Volóchinov (2017), esse discurso alheio é o discurso dentro do discurso e o enunciado dentro do enunciado.

Em primeira instância, compreende-se que a formação desse discurso ocorre a partir de duas formas. A primeira, de caráter linear, consiste em incorporar o discurso do outro sem que haja alterações em sua composição. É a palavra do outro que integra plenamente o discurso autoral, conservando até mesmo as configurações linguísticas e gramaticais, como pontuação, travessão, emprego de verbos, entre outros (Francelino, 2022).

Concomitantemente, o estilo pictórico admite a incorporação da palavra alheia de forma indireta e sem fronteiras linguísticas; a integridade do discurso de outrem é desmantelada, e ele carrega as marcas do discurso pessoal de quem o engendra (Francelino, 2022). Partindo dessa premissa, infere-se aqui o conceito do *sistema axiológico*, o qual é composto por fios dialógicos marcados por sentido, formados a partir do contato com o outro, bem como o conceito de *alteridade*, que sugere a necessidade do outro para a constituição do eu. A alteridade fundamenta a identidade do sujeito por meio do sistema axiológico (Nascimento, 2022).

De acordo com Bakhtin (2010, p. 287) “[...] eu não posso me arranjar sem o outro [...] eu tenho de me encontrar num outro para encontrar o outro em mim”. Ou seja, os discursos são formados a partir de convivências e interações, marcando os sujeitos e complementando-os, dialogicamente. O heterodiscurso, por sua vez, parte do mesmo princípio e é caracterizado principalmente pela quebra com a unidade dialógica. Francelino (2022, p. 65) elucida essa ideia neste trecho:

No romance, ocorre um processo de estratificação social da linguagem em que, ao invés de uma única voz, monológica, há uma diversidade de dialetos sociais, modos de falar de grupos, jargões profissionais, as linguagens dos gêneros, as linguagens das gerações e das faixas etárias, enfim, uma variedade de linguagens que rompe com a unidade discursiva do gênero.

O heterodiscurso, então, é construído por uma diversidade de formas composicionais e uma organização das várias vozes que o integram. Ele é produzido a partir da pluralidade de estilos, e todas essas características apontam para uma influência maciça do discurso de outrem nesse gênero (Francelino, 2022). Dessa forma, entende-se que um sujeito que não possui contato com formas divergentes de pensamento não constrói um discurso heterogêneo.

Não obstante, Melo (2022) revisita os conceitos de força centrípeta e força centrífuga, ambos do ramo de estudos da física, mas utilizados como analogias para explicar os fenômenos da língua. Busca-se, com esses conceitos, entender como algo identificado como unidade pode ser considerado plural. A língua única de um país, por exemplo, enquadra-se no conceito de força centrípeta, na qual se cria um único dialeto para definir uma comunicação unificada entre falantes, abolindo, assim, a possibilidade de heterodiscurso presente na vida (Bakhtin, 2015).

Em outra ótica, o conceito de força centrífuga traz consigo a descentralização da língua, visto que ela só é única em sentido de gramatização e de regulação, pois os sujeitos que fazem o uso dela são moldados por suas características diversas, permitindo a aplicação de gírias, maneirismos e acentos na fala. Isto posto, entende-se que essa força provoca a separação do sistema linguístico, permitindo o desenvolvimento de linguagens socioideológicas, caracterizadas pelo heterodiscurso (Bakhtin, 2015).

Diante desse cenário, compreende-se que cada enunciado concreto de um sujeito é resultado da aplicação de ambas as forças, pois abrange a denominada “língua única”, designada força centrípeta, e o heterodiscurso formado a partir das diversidades socio-históricas nela encontradas, caracterizando o conceito de força centrífuga. O discurso não é um ato isolado, mas um produto das interações sociais e ideológicas que marcam os sujeitos. Assim, compreendê-lo como um fenômeno dialógico também implica reconhecer a multiplicidade de sentidos que o permeia.

É, portanto, indispensável a diversificação dos discursos a partir do contato com visões que diferem das pré-existentes. Essa relação de interação se estabelece, em sua base, primordialmente por meio da palavra. De acordo com Almeida e Viana (2022, p. 51) “[...] a palavra é compreendida como referência fundamental [...] é ela que acumula sentidos, sem, portanto, repeti-los”.

Destarte, reconhecer a palavra como núcleo fundante do discurso propõe entendê-la para além de uma repetição mecânica, pois ela se encontra sujeita à ressignificação contínua, especialmente diante das forças sociais, ideológicas e culturais que atuam sobre ela. O contato entre diferentes perspectivas e experiências não só possibilita a construção de sentidos diversos, como também contribui para a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

Ante o exposto, observa-se que a ausência de uma interação efetiva com o outro resulta na uniformidade dos discursos, comprometendo a existência da multiplicidade de vozes e sentidos. Portanto, torna-se pertinente analisar a aplicação das teorias bakhtinianas sob um viés tecnológico a fim de compreender a efetividade dos mecanismos de personalização das redes sociais e o modo como eles contribuem para a manutenção dessa homogeneização discursiva.

### **3 A INFLUÊNCIA DO SISTEMA DE PERSONALIZAÇÃO NA HOMOGENEIZAÇÃO DOS DISCURSOS**

Partindo da premissa de que os discursos são formados a partir da interação entre os sujeitos, para consolidar essa compreensão, faz-se necessária a análise do conceito de enunciado. De acordo com Araújo e Pereira (2022, p. 75), “[...] o enunciado é a unidade real da comunicação verbal [...] o discurso existe na realidade concreta dos enunciados dos indivíduos”.

De tal modo, o enunciado é endereçado ao outro e é constituído a partir de um processo responsivo, situado em um intercâmbio de discursos interiores e exteriores a ele, até que a palavra alheia se torne própria. Não obstante, Bakhtin caracteriza qualquer palavra presente em um enunciado como portadora de uma entonação expressiva resultante de acentuação impressa ali pelo interlocutor, conferindo-lhe uma materialidade dialógica (Araújo; Pereira, 2022).

Isto posto, considera-se essencial conhecer a teoria do dialogismo para compreender, de maneira mais clara, como a interação entre os sujeitos contribui para a formação dos discursos individuais. De acordo com Almeida e Viana (2022, p. 51), “[...] o dialogismo representa o confronto de valores e diferentes visões sobre um determinado objeto”. Ou seja, enquanto há dialogismo, os sujeitos se encontram com diferentes óticas e perspectivas, colocando à prova suas concepções pessoais.

Ao tratar de heterodiscurso, não se fala apenas em uma visão perpetuada a partir de um único ponto de vista; ao analisar a etimologia da palavra, verifica-se que o prefixo “hetero” é derivado do grego e significa “outro/diferente” (Ribeiro, [s.d.]). Dessa maneira, compreende-se que os discursos classificados dessa forma são compostos por ideias contrastantes e divergentes.

Considerando que a tensão entre discursos permite a subsistência da heterogeneidade, contribuindo para a criação de enunciados distintos, sua ausência

constitui uma ameaça ao ideal bakhtiniano, que valoriza a interação entre pontos de vista divergentes. Entender a linguagem como um fenômeno dialógico, construída e modificada a partir do contato entre enunciados, exige que os indivíduos participantes do processo comunicativo estejam abertos ao confronto de ideias.

Nesse ponto, a experiência de viver em sociedade possibilita o contato com uma variedade de indivíduos envolvidos em variadas atividades, inexistindo controle quanto a isso (Sunstein, 2017). Por outro lado, a esfera digital customizada, enquanto parte do cotidiano dos usuários, pode representar um óbice ao caráter heterogêneo. Não se descarta a hipótese – desvendada pela curadoria algorítmica – de que a natureza do usuário seja consumir o que lhe agrada:

Para muitos de nós, é claro, o que importa é que aproveitemos o que estamos vendo ou lendo, ou o que aprendemos com isso, e não que nos traga conforto necessariamente. Mas existe uma natural tendência humana de fazer escolhas, no que diz respeito ao entretenimento e às notícias que não perturbem nossa visão pré-existente do mundo (Sunstein, 2017, p. 64)<sup>7</sup>.

Ainda assim, embora a escolha dos usuários possa ser naturalmente tendenciosa, é pertinente salientar que a intenção de obter informações imparciais, por si só, não é suficiente para barrar a curadoria. Cabe reiterar que os usuários não possuem acesso às configurações de funcionamento dos algoritmos, de modo que o clique realizado em algum momento determinará, invariavelmente, os conteúdos que aparecerão na sequência:

[...] fiz algum esforço para formar amizades com conservadores e os adicionei como contatos no Facebook. Eu queria saber que links eles iriam postar, queria ler seus comentários e aprender um pouco com eles. Mas seus links nunca apareciam na minha seção de Principais Notícias. O Facebook aparentemente estava fazendo as contas e percebendo que eu ainda clicava mais vezes nos links dos meus amigos progressistas do que nos dos meus amigos conservadores [...] (Pariser, 2012, local. 09).

Em anúncio realizado na página de informações do *site* da Meta sobre o *Facebook*, encontram-se comunicados que confirmam a experiência de Pariser quanto à personalização:

---

<sup>7</sup> No original: “For many of us, of course, what matters is that we enjoy what we see or read, or learn from it, and it is not necessary that we are comforted by it. But there is a natural human tendency to make choices with respect to entertainment and news that do not disturb our preexisting view of the world” (Sunstein, 2017, p. 64).



Para ajudar a garantir que você não perca as publicações de amigos e familiares que provavelmente lhe interessam, colocamos essas publicações mais no topo do seu Feed de Notícias. Aprendemos com você e nos adaptamos ao longo do tempo. [...] Algo que uma pessoa considera informativo ou interessante pode ser diferente do que outra pessoa considera informativo ou interessante. [...] Trabalhamos arduamente para tentar entender e prever quais publicações no Facebook você acha divertidas, para garantir que você não perca essas publicações (Meta, 2016, n.p.)<sup>8</sup>.

A situação relatada, assim como as informações fornecidas pela própria plataforma, corrobora a suposição de que o funcionamento dos algoritmos tem o condão de influenciar a tomada de decisões, atuando também na formação de convicções. Mais precisamente, o que se observa é que o sistema consegue decidir pelo usuário, à medida que direciona o caminho a ser percorrido dentro das plataformas, buscando impedir movimentos contrários a comportamentos anteriores.

Verifica-se, portanto, que, independentemente da intenção do consumidor, a entrega continua sendo personalizada a partir das informações fornecidas pelo usuário ao navegar nas plataformas. É, portanto, dispensável que o consumidor personalize sua plataforma de acordo com sua escolha, visto que o próprio sistema já o faz, ainda que desavisadamente (Sunstein, 2017).

Mencione-se, por oportuno, que essa personalização não se restringe à rede social *Facebook*. Observa-se que a rede social *Instagram* propõe uma ideia de controle do usuário sobre o que ele visualiza, exercendo a chamada “arquitetura do controle” (Sunstein, 2017), que busca produzir a sensação de otimização de tempo:

Seu feed do Instagram é uma mistura de fotos e vídeos das pessoas que você segue, de publicações sugeridas e muito mais. Com o tempo, vamos adicionar mais recomendações ao seu feed com base nos seus interesses — Favoritos e Seguindo são novas maneiras de acompanhar as publicações recentes das contas que você segue. [...] Estamos sempre trabalhando em novas formas de melhorar a sua experiência no Instagram. Continuaremos desenvolvendo recursos como Favoritos e Seguindo para oferecer mais opções e controle sobre o que você vê, além de ajudar a tornar o tempo que você passa no aplicativo mais intencional<sup>9</sup> (Mosseri, 2022, n.p.).

---

<sup>8</sup> No original: “To help make sure you don’t miss the friends and family posts you are likely to care about, we put those posts toward the top of your News Feed. We learn from you and adapt over time. [...] Something that one person finds informative or interesting maybe different from what another person finds informative or interesting. [...] We work hard to try to understand and predict what posts on Facebook you find entertaining to make sure you don’t miss out on those” (Meta, 2016, n.p.).

<sup>9</sup> No original: “Your Instagram feed is a mix of photos and videos from people you follow, suggested posts and more. Over time, we’re going to add more recommendations to your feed based on your interests — Favorites and Following are new ways to catch up on recent posts from the accounts you follow. [...] We’re always working on new ways to improve your Instagram experience. We’ll continue to

Isto posto, dentro da bolha de filtros e das câmaras de eco, a chance de contato com a diversidade é amplamente reduzida, senão impossibilitada. O óbice, que pode ser exercido pelo próprio mecanismo, em relação à interação entre discursos discordantes, promove e fortalece cada vez mais esse cenário. Ao adentrar os casulos de informação, o usuário deixa de exercer o diálogo em sua totalidade. A curadoria algorítmica atua para criar um ambiente de comunicação uniforme, impedindo a exposição à diversidade de opiniões que permeia as redes sociais. Esse ambiente, marcado pela repetição e pelo (suposto) consenso, frustra os fundamentos da heterogeneidade discursiva, promovendo, em seu lugar, a homogeneização dos discursos.

Nesse ponto, dentro dos discursos homogeneizados produzidos a partir do sistema algorítmico, verifica-se a atuação da força centrípeta nos diálogos, visto que ela atua na centralização da língua e, conseqüentemente, dos discursos. Infere-se aqui o conceito de polifonia, oriundo da música, para caracterizar os cantos compostos por diversas vozes, rompendo com a monofonia existente. Esse conceito vem à tona como metáfora para exemplificar a libertação das vozes (Santos, 2022).

Não obstante, o mundo polifônico, de acordo com Santos (2022, p. 154), “é construído a partir da interação, em pé de igualdade das múltiplas vozes, as quais são livres para qualquer acabamento e plenitude”. Dessa maneira, compreende-se a necessidade de romper com a força que atua sobre os discursos, uma vez que ela impõe limites à pluralidade ao buscar uma centralização. Em outra ótica, o sistema no qual essa força se manifesta não ocorre de maneira arbitrária, mas sim em decorrência de uma relação com os processos de centralização política e cultural de um determinado grupo social (Melo, 2022).

Em última análise, Sunstein (2017) apresenta a possibilidade de contrapor a arquitetura de controle por meio da “arquitetura da serendipidade”. Pariser (2012, local. 67) explica que a teoria da serendipidade surgiu a partir do conto “Os três príncipes de Serendip”, em que os protagonistas frequentemente saíam em busca de alguma coisa e se deparavam com outra. Significa, portanto, o ato da descoberta, um encontro fortuito com o que não se buscava.

---

*build features like Favorites and Following to give you more choice and control over what you see, and help make the time you spend on the app feel more intentional” (Mosseri, 2022, n.p.).*

Nesse sentido, Sunstein (2017) postula a reformulação da estrutura das redes sociais, de modo que as pessoas possam escolher obter contato com o aleatório, como resultado de uma série de alterações na maneira como o sistema de filtros opera. Sugere, a esse respeito, a criação dos “botões da serendipidade”, especificamente para a rede social *Facebook*. Caso acionados pelo próprio usuário, apareceriam matérias e opiniões não escolhidas e/ou antecipadas, resultando, possivelmente, no ímpeto de buscar aprender e descobrir o diverso por meio da rede social (Sunstein, 2017).

Embora reconheça a possibilidade de que alguns indivíduos não fariam uso dessa opção, o autor esclarece que a oportunidade de buscar por algo novo pode ser atraente. Em contrapartida, levanta uma hipótese mais ousada, o que chama de “ideia agressiva” (Sunstein, 2017, p. 233). Essa alteração mais profunda no sistema faria com que os usuários possuíssem contato com pontos de vista opostos como configuração original da rede social, podendo optar por modificar esse padrão.

Ao encontro desse raciocínio, Pariser (2012), relacionando a serendipidade à inovação e criatividade, propõe a criação de novos sistemas de filtragem, admitindo que a modificação desses sistemas influenciaria na gestão algorítmica da atenção:

Há mais uma coisa que os engenheiros da bolha dos filtros podem fazer: eles podem resolver a questão da serendipidade, criando sistemas de filtragem destinados a expor as pessoas a temas distantes de sua experiência normal. Isso muitas vezes irá de encontro à otimização pura a curto prazo, pois um sistema de personalização que inclua certa aleatoriedade irá (por definição) receber menos cliques. Entretanto, quando os problemas da personalização se tornarem mais bem conhecidos, o método será benéfico a longo prazo – os consumidores talvez escolham sistemas que saibam lhes apresentar novos temas (Pariser, 2012, local. 159).

É relevante salientar que, para Pariser (2012), já existe, dentro das plataformas de pesquisa, o desafio de superar a serendipidade, tendo em vista o alto volume de informações disponível *online*. No entanto, quanto melhor o sistema operar, mais se realiza o intuito de tornar os consumidores sujeitos passivos dentro do processo de busca por informação. O que se observa é que tanto Sunstein quanto Pariser convergem na defesa de uma reconfiguração das plataformas pautada na valorização do encontro com o inesperado, ainda que ambos reconheçam os desafios que acompanham essas modificações. Afinal, promover o imprevisto pode se mostrar um ato de resistência à homogeneização típica dos ambientes digitais.

Esse movimento de romper com as bolhas, ou evadir-se das câmaras de eco, é reativar o poder centrífugo da linguagem, devolvendo à palavra o seu papel social e mediador da comunicação. A dinâmica algorítmica das redes sociais, ao favorecer a recorrência de conteúdos personalizados, provoca o movimento de força centrípeta da língua, buscando a unidade, a fixação e o controle dos sentidos. Saliente-se, por oportuno, que não cabe escolher uma ou outra, centralização ou descentralização, visto que é necessária a integração entre ambas para a constituição de um diálogo linear, nos termos dos postulados bakhtinianos.

A referida postura constitui elemento fundamental tanto para a elaboração de enunciados quanto para a construção da consciência crítica. Isso porque, embora dialogar com indivíduos que reforçam crenças consolidadas seja confortável, o embate ideológico pode contribuir para a formação integral de um indivíduo. Nem sempre as informações que despertam interesse são as necessárias para ser um cidadão bem informado (Pariser, 2012), de modo que o dissenso pode ser compreendido como fator essencial à aquisição de conhecimento. Além disso, menciona-se que o contato com discursos divergentes valida o caráter polifônico da comunicação, permitindo ao indivíduo reelaborar continuamente suas ideias e visões de mundo.

O ato de buscar o diferente não se limita a um gesto de curiosidade; é uma ação essencial à contínua construção da linguagem. Não se deixar absorver pela uniformidade das plataformas e procurar espaços de tensão e alteridade – que alimentam o pensamento crítico – manifesta-se como um ato de responsabilidade discursiva. Dessa forma, os postulados de Bakhtin se opõem à homogeneização algorítmica e sustentam a multiplicidade de vozes e a dialogicidade do enunciado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise desenvolvida no decorrer desta pesquisa permitiu compreender, de forma mais ampla e crítica, o modo como os filtros-bolha e outros mecanismos algorítmicos atuam na configuração dos discursos contemporâneos. Esses mecanismos foram idealizados a partir da necessidade dos criadores de capturar a atenção dos consumidores por mais tempo, criando um ambiente agradável a partir

de concepções pré-existentes do usuário, com o objetivo de mobilizar, direcionar e manter o foco do público de forma contínua.

Entretanto, ao observar a relação entre o avanço tecnológico, a personalização das redes sociais e a teoria dialógica do Círculo de Bakhtin, evidencia-se que a comunicação digital tem produzido novas formas de interação que, ao mesmo tempo em que ampliam o acesso à informação, restringem o contato com a diversidade discursiva. Essa contradição revela a tensão entre a pluralidade de vozes que constitui o discurso e o movimento de homogeneização imposto pelos sistemas de recomendação e filtragem de conteúdo.

Sob a ótica das reflexões bakhtinianas, compreende-se que o discurso é sempre resultado da interação entre múltiplas vozes, situadas em contextos históricos, ideológicos e sociais. A heterogeneidade discursiva, entendida por Bakhtin e seu Círculo como elemento constitutivo da linguagem, é o que garante a dinâmica dialógica do enunciado e, conseqüentemente, a possibilidade de construção coletiva do sentido. Dessa maneira, o enunciado é a unidade real da comunicação verbal, ou seja, o discurso existe na realidade concreta dos enunciados dos indivíduos.

Não obstante, o funcionamento das redes sociais, orientado por algoritmos que selecionam conteúdos com base em preferências individuais, tende a neutralizar essa diversidade, instaurando um movimento centrípeto, isto é, de unificação e padronização de discursos, em detrimento das forças centrífugas, responsáveis por promover a variação, o confronto e o diálogo entre diferentes pontos de vista.

Dessa maneira, o mecanismo que forma os filtros-bolha não apenas configura um fenômeno tecnológico, mas também um fenômeno discursivo e social, uma vez que interfere diretamente nas condições de produção e circulação dos discursos. O espaço comunicativo digital, mediado por algoritmos, passa a ser delimitado por fronteiras simbólicas que isolam os sujeitos em universos de sentido restritos, enfraquecendo o caráter dialógico da linguagem e contribuindo para a formação de uma sociedade menos crítica e menos aberta à alteridade. A partir dessa perspectiva, pode-se afirmar que a personalização algorítmica não é um processo neutro: ela reflete e reproduz valores ideológicos, reforçando visões de mundo hegemônicas e dificultando o encontro com o outro, condição essencial para o diálogo genuíno.

Sendo assim, pensar o discurso sob o prisma bakhtiniano em uma sociedade mediada por tecnologias digitais é também um exercício de resistência. A

compreensão de que toda palavra é atravessada por vozes e intenções sociais permite problematizar a aparente neutralidade das plataformas digitais e reconhecer nelas a presença de mecanismos ideológicos que orientam a construção do sentido, conduzindo à formação de discursos homogeneizados.

Nesse contexto, torna-se indispensável recuperar o potencial crítico das teorias do Círculo de Bakhtin, pois elas oferecem instrumentos teóricos para interpretar o discurso não como produto estático, mas como processo vivo e dialógico, sempre em disputa e transformação, dependente do outro para se encontrar em si próprio.

Por fim, refletir sobre os impactos dos filtros-bolha à luz da teoria bakhtiniana contribui não apenas para o campo acadêmico, mas também para a sociedade em geral, ao fomentar a consciência crítica acerca dos modos de interação digital e da responsabilidade individual e coletiva na construção de espaços comunicativos mais democráticos. A partir da noção de heterodiscurso, pode-se reivindicar o direito à diversidade de vozes e à pluralidade de perspectivas como fundamentos para uma comunicação ética e humanizada.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria de Fátima. VIANA Janielly Santos de Vasconcelos. Dialogismo. *In*: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane (org.). **Diálogos em Verbetes**. Noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 51-55.
- ARAÚJO, Eduardo Oliveira Henriques. PEREIRA, Sônia Virginia Martins. Enunciado. *In*: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane (org.). **Diálogos em Verbetes**. Noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 75-81.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 247.
- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BENTES, Anna. A gestão algorítmica da atenção: engancha, conhecer e persuadir. *In*: POLIDO, Fabrício; ANJOS, Lucas; BRANDÃO, Luíza (org.). **Políticas, internet e sociedade**. Belo Horizonte: Instituto de Referência em Internet e Sociedade, 2019. p. 222-234.

FRANCELINO, Pedro Faria. O Discurso de Outrem. *In*: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane (org.). **Diálogos em Verbetes**. Noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 63-67.

GATES, Bill. **The Road Ahead**. New York: Penguin Books, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar um Projeto de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

MARCUZZO, Patrícia. Diálogo inconcluso: os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n.º 36, junho de 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/18908/11006>. Acesso em: 10 de set. 2025.

MARQUES, Marcia Siqueira Costa. Consumo e cultura digital em tempos de algoritmos, inteligência artificial e desafios éticos. **46º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Minas Gerais: Pontifícia Universidade Católica, 2023.

META. Building a better News Feed for you. 2016. Disponível em: <https://about.fb.com/news/2016/06/building-a-better-news-feed-for-you/>. Acesso em: 14 ago. 2025.

MELO JÚNIOR, Orison Marden Bandeira. Forças Centrífugas, Forças Centrípetas. *In*: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane (org.). **Diálogos em Verbetes**. Noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 101-104.

MOLON, Newton Duarte. VIANNA Rodolfo. O Círculo de Bakhtin e a linguística aplicada. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 142-165, jul./dec., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/SKstZ8JH7M66mxQ7RnncZ7j/?format=html&lang=pt#:~:text=O%20C%C3%ADrculo%20de%20Bakhtin%20toma,117>). Acesso em: 07 de out. 2025.

MOSSERI, Adam. Two New Ways to Control Your Instagram Feed. **Meta**. 2022. Disponível em: <https://about.fb.com/news/2022/03/two-new-ways-to-control-your-instagram-feed/>. Acesso em: 24 ago. 2025.

NASCIMENTO, Joseph Bezerra. Alteridade. *In*: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane (org.). **Diálogos em Verbetes**. Noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 17-21.

PARISER, Eli. **O filtro invisível (O que a internet está escondendo de você)**. Tradução de Diego Alfaro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2012. *E-book*. ISBN: 978-85-378-0831-3.

PAZZANESE, Christina. Danger in the internet echo chamber. **Harvard Law Today**, 2017. Disponível em: <https://hls.harvard.edu/today/danger-internet-echo-chamber/>. Acesso em: 26 abr. 2025.

PINHEIRO, Tatiana. Mikhail Bakhtin, O Filósofo do Diálogo. 224. ed. São Paulo: **Nova Escola**, 2009.

RIBEIRO, Débora. Hétero. **Dicio, Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/hetero/#:~:text=Significado%20de%20H%C3%A9tero,mulher%20ou%20mulher%20por%20homem>. Acesso em: 15 mai. 2025.

SANTOS, Layse da Costa. Polifonia. *In*: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane (org.). **Diálogos em Verbetes**. Noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 153-156.

SILVA, Leandro Mardem *et al.* Psicanálise e Redes Sociais: As Dinâmicas de Captura Virtual do Desejo e Digitalização da Subjetividade nas Cenas do Semiocapitalismo. **Pretextos-Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, v. 9, n. 17, 2024. p. 422-442.

SUNSTEIN, Cass Robert. **#Republic: Divided democracy in the age of social media**. Nova Jersey: Princeton University Press, 2017.

VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 242-249.



## ARTIGO 5

# O *ETHOS* FEMININO EM CINDERELA: DA TRADIÇÃO À CONTEMPORANEIDADE

MÁRCIA ADRIANA DIAS **KRAEMER**  
THAÍS MENDES DA **PURIFICAÇÃO**  
PAMELA TAIS CLEIN **CAPELIN**

# O *ETHOS* FEMININO EM CINDERELA: DA TRADIÇÃO À CONTEMPORANEIDADE

Márcia Adriana Dias **Kraemer**<sup>1</sup>

Thaís Mendes da **Purificação**<sup>2</sup>

Pamela Tais Clein **Capelin**<sup>3</sup>

## RESUMO:

Este estudo investiga em que medida as representações da personagem Cinderela constroem a imagem de mulher, da tradição à contemporaneidade. A pesquisa é teórica, com abordagem qualitativo-interpretativa e fins explicativos. A geração de dados acontece por documentação indireta e a interpretação das informações recebe um enquadre de procedimentos técnicos, de forma dialética, com viés histórico e comparativo, a partir da análise do conto clássico e da adaptação cinematográfica de Cannon (2021). Entende-se que, embora ainda se perpetuem estereótipos de gênero na atualidade, há movimentos artístico-literários de desconstrução de preconceitos para representar o *ethos* feminino no século XXI.

## PALAVRAS-CHAVE:

Literatura. Análise Linguística Dialógica. Conto de Fadas. *Ethos* Feminino. Heterogeneidade constitutiva e marcada.

---

<sup>1</sup> Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, Bolsa Capes. Professora do Magistério Superior na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, dos Cursos de Graduação e de Pós-Graduação em Letras – PPGEL. E-mail: marcia.kraemer@uffs.edu.br.

<sup>2</sup> Mestranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Licenciada em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. E-mail: thaismendes@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual de Maringá - UEM), Bolsista Capes. Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail: pamelaclein88@gmail.com.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A problemática sobre gênero e as relações de poder implícitas nessa questão têm, cada vez mais, estado presentes nas sociedades modernas. Entende-se por gênero a construção cultural dos conceitos de feminilidade e masculinidade, isto é, o gênero não corresponde ao sexo biológico (feminino e masculino), pois ele é construído a partir das convenções de valores sociais. Na dinâmica social ocidental, a história revela que homem e mulher exerceram papéis de gênero distintos, ou seja, há expectativas sociais esperadas para cada um. Nesse sentido, a literatura desempenha um papel importante para a construção de representações femininas, visto que, por meio dela, valores culturais, relacionados ao gênero, podem ser perpetuados de geração em geração (Belline, 2003).

Nesse sentido, os contos de fadas permeiam o imaginário popular. As crianças crescem ouvindo, lendo e assistindo histórias de princesas dentro desse universo encantado. Bettelheim (2017[1980]) destaca que, ao longo dos séculos, os contos de fadas são tão difundidos e estilizados a ponto de, atualmente, conseguirem alcançar do público infantil ao adulto. O autor afirma que os contos de fadas auxiliam a criança no processo de encontrar significado no mundo e, também, a relacionar-se melhor consigo mesma.

Wood (2021[2018]) ressalta que, entre 6 a 7 anos, a criança toma consciência da constância de gênero, ou seja, de que meninos se tornam homens e meninas se tornam mulheres. Dessa forma, a literatura infantil, por meio dos contos de fadas, desempenha um papel educativo moral, visto que, a partir das histórias, percebem-se papéis de gênero distintos atribuídos aos sexos biológicos. Destaca-se ainda que as representações femininas, nos contos de fadas, ocorrem a partir da perspectiva masculina, visto que os contos clássicos se popularizam, na literatura, com base em autorias varonis.

Em função desse contexto, a delimitação temática do estudo<sup>4</sup> trata da construção do *ethos*<sup>5</sup> feminino no conto de fadas *A Gata Borralheira*, segundo a

---

<sup>4</sup> Os resultados apresentados neste artigo decorrem de investigações realizadas no Projeto de Pesquisa Estudos Dialógicos e Práticas de Linguagem em Educação: ensino, aprendizagem e formação reflexiva do sujeito social – Ediple/UFFS (Registro: PES-2018-0979), vinculado ao Grupo de Pesquisa Ensino de Língua e Literatura – GELLI/UFFS/CNPq (Registro: 2289661436675546), e coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Adriana Dias Kraemer.

<sup>5</sup> O termo *ethos* (credibilidade e ética) faz parte da tríade aristotélica, juntamente com *páthos* (emoções e sentimentos) e *logos* (lógica e razão) (Kraemer, 2014). Advindo da retórica antiga grega, significa

versão dos Irmãos Grimm (2005[1812]), em cotejo com a película cinematográfica *Cinderela* (2021) - direção e roteiro de Kay Cannon -, alicerçada na versão tradicional homônima de Charles Perrault (2019[1697]). A reflexão tem perspectiva linguística de base dialógica, com foco na heterogeneidade constitutiva e marcada<sup>6</sup>, que permite perceber as representações de gênero e de sexualidade, revozeadas pela tradição até a contemporaneidade.

A análise se constrói, com efeito, de forma contrastiva, a partir das semelhanças e distanciamentos entre a versão clássica e a mais recente adaptação cinematográfica, *Cinderela*, com dupla nacionalidade (Estados Unidos e Reino Unido). O *streaming* estreou na Amazon Prime Vídeo, em 2021, com Cannon à frente da direção e produção de James Corden, Leo Pearlman, Jonathan Kadin e Shannon McIntosh. No elenco, estrela Camila Cabello, com a participação de Idina Menzel, Minnie Driver, Nicholas Galitzine, Billy Porter, Pierce Brosnan. É um longa-metragem com duração de 113 minutos, categorizado como uma comédia romântica em forma de musical, com caráter do maravilhoso e do insólito no mundo dos contos de fadas (*Cinderela*, 2021).

A partir desse contexto problematizador, a pergunta que norteia a investigação questiona em que medida as representações da personagem Gata Borralheira/Cinderela constroem a sua imagem nos discursos da tradição à contemporaneidade. Como hipótese, pode-se pressupor que o perfil construído da personagem, na literatura, corrobora com a perpetuação dos papéis de gêneros atribuídos socialmente às mulheres. Dessa forma, supõe-se que Gata Borralheira/Cinderela, como performance de gênero, desempenha os ideais de feminilidade, beleza e padrões comportamentais pré-determinados ao feminino. Entretanto, presume-se que, na adaptação fílmica, a personagem, em certa medida, rompe com alguns ideais atribuídos pela tradição.

---

*personagem* ou “[...] a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário. Essa noção foi retomada em ciências da linguagem e, principalmente, em análise do discurso, em que se refere às modalidades verbais da apresentação de si na interação verbal.” (Charaudeau; Maingueneau, 2008, p. 220).

<sup>6</sup> A heterogeneidade constitutiva é a condição de existência do discurso, podendo ser denominada de interdiscursividade (Kraemer, 2014); a heterogeneidade marcada corresponde às “[...] manifestações explícitas, recuperáveis a partir de uma diversidade de fontes de enunciação [...]” (Maingueneau, 1993, p. 75), podendo ser denominada de intertextualidade (Kraemer, 2014).

Nessa perspectiva, o objetivo geral da pesquisa é analisar o ethos do discurso feminino, por meio do construto teórico dos estudos dialógicos da linguagem<sup>7</sup> (Bakhtin, 2016 [1979]; Volóchinov, 2018 [1929]), dos estudos de gênero e de sexualidade (Beauvoir, 1967; Butler, 2018 [1990]; Firedan, 2020 [1963]; Lucena, 2003; Wolf, 2018[1991]; Wood, 2021 [2018]), a partir de uma análise contrastiva entre a narrativa tradicional e a contemporânea, compreender a construção da imagem discursiva da personagem Gata Borralheira/Cinderela, com base na heterogeneidade constitutiva e marcada nas diferentes tramas.

Justifica-se o estudo, em função de que se acredita necessário direcionar-se à literatura, compreendendo-a como um meio, também, de cristalização de discursos que se naturalizam e, por isso, passam a ser senso comum, sem imprimir indagações. Dentro disso, encontram-se as representações da mulher, como desempenho de gênero, sendo padronizadas, por meio de um conjunto de regras do que se pode ou não fazer/ser como mulher. Esse conjunto performático de gênero pode minar a singularidade encontrada na diversidade de vozes femininas. Sendo assim, é importante que haja a discussão, a partir de estudos que buscam trazer um olhar crítico de como a imagem da mulher tem sido construída, há séculos, pela óptica de autoria masculina. Além de apontar como as representações estereotipadas podem, por meio das literaturas contemporâneas, desconstruírem-se.

O caminho da investigação caracteriza-se como teórico, com abordagem qualitativo-interpretativa - em função de se aderir ao viés da Linguística Aplicada (Moita-Lopes, 2006; Kleiman; Vianna; De Grande, 2019) -, com fins explicativos. A geração de dados acontece de forma indireta, por meio bibliográfico e documental; já a análise e a interpretação das informações recebem um enquadre de procedimentos técnicos com viés histórico e comparativo, conforme a análise nas duas seções seguintes.

---

<sup>7</sup> Neste estudo, entende-se que língua “[...] é concebida como *interação [discursiva]*, um processo ininterrupto, dinâmico e mutável que se mobiliza na *linguagem*.” (Kraemer; Lunardeli; Costa-Hübes, 2020, p. 85, grifos das autoras). Linguagem, por sua vez, é compreendida como “[...] um sistema sócio, social e histórico, em permanente dinamicidade, o qual transcende a finalidade referencial-informativa, uma vez que expressa propósitos, preceitos, normas, costumes, condutas e demais manifestações comuns à natureza da *interação [discursiva]*, permeado pela *ideologia*.” (Kraemer; Lunardeli; Costa-Hübes, 2020, p. 85, grifos das autoras).

## 1 A CONSTRUÇÃO DO FEMININO EM A GATA BORRALHEIRA DE GRIMM

Considera-se muito importante a reflexão sobre a literatura, em específico, no caso deste estudo, das narrativas maravilhosas, dos contos de fada. Isso porque eles exercem um fascínio coletivo, uma vez que retratam as humanidades que constituem o ser social. Nessas narrações, encontram-se os sentimentos e as carências de toda sorte (fisiológicas, psicológicas e materiais) que impactam e causam empatia, aproximando o insólito do real.

Também, trata-se de histórias atemporais, representando, semioticamente, as etapas da vida humana, com cronotopo indefinido e, portanto, passíveis de se inserirem em qualquer época e em qualquer lugar: “Essa ausência mesmo de fronteiras serve ao propósito moral dos contos, que é precisamente ensinar onde se encontram os limites.” (Warner, 1999, p. 18).

De acordo com Cunha (1990), há pressupostos precípuos na produção dos contos de fadas: um deles é a adaptação do folclore, por meio do qual as narrativas são retextualizadas do oral para o escrito; também, a adaptação dos textos escritos que se tornam clássicos: “Perrault e depois os irmãos Grimm, colecionadores dessas histórias folclóricas, estão assim ligados à gênese da literatura [dos contos de fadas]” (Cunha, 1990, p. 23).

Charles Perrault (1628-1703) escreve os contos de fadas, em uma tentativa de perpetuar a literatura popular, ignorada em seu tempo, redigindo em prosa e linguagem vernacular (Coelho, 1985). Pela escolha temática e estilística, as obras repercutem e tornam-se “[...] um legado de todos os povos [...]” (Martinelli, 2008, p. 49). Incentivados pela adesão aos contos escritos por Perrault, os irmãos Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1787-1859), por sua vez, “[...] em 1812, publicaram a obra *Kinder und Hausmärchen* (em português, os Contos de crianças e do lar) e, entre 1816 e 1818, publicaram dois volumes de Lendas Alemãs” (Martinelli, 2008, p. 49, grifo da autora).

Em função do estilo linguístico e da pesquisa em folclore de origem histórica nacional, essas versões dos contos de fadas dos Irmãos Grimm são muito bem aceitas e respeitadas (Coelho, 1985). Seus escritos relatam narrativas germânicas e algumas histórias semelhantes às de Perrault, como *Cinderela - O Sapatinho de Cristal*,

publicada pelo francês em 1697, a qual, na versão dos Grimm, intitula-se *A Gata Borralheira*, de 1812 (Martinelli, 2008).

A trama, em *Cinderela - O Sapatinho de Cristal*, de Perrault (2021[1697]), apresenta uma narrativa que começa, em sua situação de equilíbrio inicial, com a personagem de um nobre, viúvo, pai de uma menina. A complicação instaura-se quando ele se casa novamente com uma mulher, mãe de duas meninas, a qual é extremamente ciumenta com a filha legítima de seu esposo.

Esse sentimento viperino e malicioso que parte da madrasta transtorna a vida da garota, a qual é maltratada e forçada a trabalhar como serviçal da casa, tendo como lugar comum e de descanso um local próximo à chaminé, no borralho, em que as cinzas quentes, em brasa viva, são a única nota de quentura na existência da *Borralheira*, como comumente é nominada, ou *Cinderela*,<sup>8</sup> alcunha sugerida pela irmã adotiva mais nova, considerada não tão cruel como a mais velha.

O conflito instaura-se quando o príncipe promove um baile em que todas as moças do reino são convidadas e comparecem, com exceção de Cinderela. A tristonha Borralheira é retirada dessa situação desafortunada por uma Fada Madrinha que usa de magia para transformar a mulher que ocupa uma posição de cinzenta em uma garota resplandecente. O único porém é que o feitiço tem curta duração e a menina precisa voltar do baile até à meia-noite, momento em que o encanto se desfaz.

Como o esperado, o príncipe, ao vê-la, apaixona-se, porém, próximo à meia-noite, Cinderela retira-se rapidamente. No dia seguinte, encaminha-se ao clímax da história, porque, mais encantadora ainda, a moça participa do baile, contudo, esquece-se do horário. Ao perceber o seu erro, sai intempestivamente e perde um dos sapatinhos. O príncipe o encontra, mas não a dona. Então, mobiliza o reino para saber quem é a moça a qual pertence o calçado, não descansa até achá-la. Quando Cinderela prova a parte da vestimenta encantada, magicamente, fica deslumbrante e é reconhecida pelas irmãs, que se desculpam. O final feliz da trama acontece, com Cinderela perdendo as duas, casando-se com o príncipe e as irmãs com outros nobres da corte.

---

<sup>8</sup> No original francês, *cucendron* é um termo que se associa ao fato de a personagem limpar constantemente as chaminés da residência, sujando-se de cinzas (Perrault, 2021). Cinderela, no francês, *Cendrillon*, por sua vez, tem origem anglo saxônica, cujo radical *cinder* significa brasas ou cinzas e *ela*, advém de *Alia*, também germânico, significando *outra*.

Na versão alemã, *A Gata Borralheira*, dos Irmãos Grimm (2005 [1812]), a situação de equilíbrio e a complicação da história são as mesmas, no entanto, a presença do pai durante o desenvolvimento da trama é um diferencial e alguns outros elementos como a grande árvore - plantada no túmulo da mãe falecida, por Cinderela, a partir de um ramo de aveleira -, que se revela mágica. Também, há pombos que auxiliam nas tarefas domésticas designadas pela madrasta, para que a menina não possa comparecer ao baile promovido pelo rei, mas, com a ajuda dos animais mágicos, consegue finalizar a tempo. Mesmo assim, a megera a impede de participar. Ao se lamentar, embaixo da aveleira encantada, um pássaro branco joga-lhe um vestido ricamente ornamentado e, dessa forma, a garota, que muda instantaneamente de aparência, pode participar do baile, irreconhecível.

Ao invés de dois dias de festividades, no desenvolvimento da história, têm-se três, dos quais Cinderela participa, cada dia com uma roupa diferente e ainda mais encantadora. O clímax é o mesmo da versão anterior, desta vez com o sapatinho preso em algum obstáculo durante a fuga na última noite. O príncipe afirma que só se casará, desejo do pai e do reino, com a dona do sapato perdido. As irmãs, para conseguirem o intento, automutilam os pés, cortando, uma, um dedo, outra, o calcanhar. O príncipe é alertado dessa atrocidade pelos pombos, que refuta as duas, possibilitando que Cinderela experimente o sapato e descobrindo-se a quem pertence verdadeiramente. O desfecho, também, é um final feliz, mesmo que só para a outrora Borralheira.

Tanto a versão de Perrault (2021[1697]) quanto a de Grimm (2005 [1812]) são similares, resguardadas algumas especificidades: na primeira, com dois dias de baile, há presença de uma fada e de animais personificados que são adjuvantes da protagonista, bem como, à semelhança do gênero discursivo fábula, a moral da história é apresentada de forma explícita, por predicação direta ao final do texto; na segunda, em três dias de baile, há presença de uma árvore encantada e de dois pombos, personificados como adjuvantes da protagonista, além de atos de automutilização e de violência em relação às irmãs, mas sem a moral da história explícita, sendo o discurso moralizante caracterizado por predicação indireta, a partir da descrição das ações das personagens. Além disso, nesta versão, no que tange ao estilo, há ênfase na linguagem poética, com versos permeando a prosa, o que garante ritmo, rima e sonoridade ao conto.



Logo, ambas apresentam a mesma temática e composição narrativa: a história de uma bela jovem que perde a mãe, falecida em tenra idade, e é humilhada pela madrasta má e por suas irmãs adotivas. A moça só consegue ajuda de entes mágicos, os quais a auxiliam a ir ao baile e conhecer o príncipe casadouro, culminando em um final feliz: “[...] as versões de *Borracheira* são idênticas de tempo para tempo, de povo para povo. Traduzi-los nunca é traí-los, pois sempre dizem na vigência de uma inquietação coletiva. Humana.” (Nóbrega, 1983, p. 84).

Por isso, nesta seção de análise dos elementos constitutivos e orgânicos do gênero, seleciona-se a versão dos Irmãos Grimm - porque é também o texto escolhido para adaptação da película de Cannon (*Cinderela*, 2022) -, para refletir acerca tanto da arquitetura contextual quanto da linguístico-enunciativa, com ênfase no revozeamento dos discursos que a constroem. Em função dessa escolha, apresentam-se alguns apontamentos presentes no Quadro 1 sobre a dimensão contextual de *A Gata Borracheira*, dos Irmãos Grimm (2005[1812]):

Quadro 1 - Dimensão Contextual de *A Gata Borracheira*

DIMENSÃO CONTEXTUAL DO CONTO DE FADAS A GATA BORRALHEIRA	
Horizonte Espacial e Temporal	
Qual é o campo de atividade da produção?	Originado na tradição oral, o conto em análise situa-se no campo literário.
Quando e onde é produzido/publicado?	De acordo com Bettelheim (2017[1980]), o conto <i>A Gata Borracheira</i> ou <i>Cinderela</i> tem seu primeiro registro histórico no século IX d.C. na China Antiga. Entretanto, a versão utilizada, como objeto de análise, é publicada em 1812, por Jacob e Wilhelm Grimm, em sua coleção de contos populares alemães (Grimm, 2005 [1812]).
Qual é o veículo de circulação	O veículo de circulação utilizado é o livro impresso.
Qual é o suporte de circulação?	O suporte de circulação é o livro impresso de coletâneas dos contos infantis publicados pelos irmãos Grimm. Entretanto, enfatiza-se que o conto pode circular em outros campos do universo digital.
Horizonte Temático	
Conteúdo Temático	O conteúdo temático do gênero conto <i>A Gata Borracheira</i> envolve a história de uma jovem que perde sua mãe e, quando o seu pai se casa novamente, ela passa a ser tratada como uma serviçal em sua própria casa, perdendo os seus direitos de filha. A vida de Cinderela torna-se servil em função de sua madrasta, de suas irmãs e de seu pai.
Intenção	Pressupõe-se que a intencionalidade do conto é mostrar que, apesar das dificuldades vivenciadas pela personagem, ela não perde sua essência de bondade, amor e gentileza. Cinderela não retribui o mal com mal, pelo contrário, ela não permite que a maldade do seu núcleo familiar a torne uma pessoa ruim também.
Ideologia	A ideologia presente no conto Cinderela pode ser considerada de natureza ética e moral, visto que, a partir dos contrastes das personagens do núcleo familiar (Cinderela, irmãs, madrasta e pai), pode-se perceber as dicotomias de <i>certo</i> e <i>errado</i> (ética individual), de <i>justo</i> e de <i>injusto</i> (ética coletiva), de

	<i>bem/bom</i> e de <i>mal/mau</i> (moral); de legal e de ilegal (direito positivo) sendo retratadas.
<b>Horizonte Axiológico</b>	
Autoria	Os autores dessa versão do conto são os irmãos Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1787/1859), que publicam uma coletânea para crianças no ano de 1812. Os Grimm fundamentam-se em histórias da tradição oral e do folclore alemão para registrarem, de forma escrita, essas narrativas milenares. São acadêmicos, linguistas e escritores alemães.
Papéis Sociais	O papel social dos autores é de trazer a tradição oral para a literatura e, a partir dos contos de fadas, propiciar ao leitor, principalmente o infantil, um meio para que a criança, ao se deparar com os conflitos das personagens, desenvolva sua compreensão de mundo bem como soluções para seus questionamentos internos. Ademais, a literatura é um meio de desenvolver a criatividade e a imaginação do público leitor infantil, além de promover um senso de esperança, a partir dos obstáculos vencidos pela heroína protagonista.
Interlocução	Os interlocutores primários são os leitores que cultuam os contos de fadas (infantil e adulto) e os demais são secundários que têm contato com a obra por outros propósitos e intenções, em meios educacionais ou digitais, por exemplo.

Fonte: Produção das autoras, com base em Kraemer, Capelin e Costa-Hübes (2020).

A seguir, apresentam-se, no Quadro 2, aspectos da dimensão linguístico-enunciativa de *A Gata Borralheira*, dos Irmãos Grimm (2005[1812]):

**Quadro 2 - Dimensão Linguístico-Enunciativa de *A Gata Borralheira***

<b>DIMENSÃO LINGUÍSTICO-ENUNCIATIVA DO CONTO DE FADAS <i>A GATA BORRALHEIRA</i></b>	
Tema	O conto de fadas retrata a história de uma bela jovem que perde a mãe, falecida em tenra idade, e é humilhada pela madrasta má e por suas irmãs adotivas. A moça só consegue ajuda de entes mágicos, os quais a auxiliam a ir ao baile e a conhecer o príncipe casadouro, culminando em um final feliz.
Composição	<p>O conto de fadas tem sua construção composicional marcada pela presença de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ narrador: a história é narrada em 3ª pessoa por um narrador onisciente, onipotente e onipresente, pois está observando todos os eventos que ocorrem, além de revelar, por predicação direta, a feiura interior das irmãs adotivas de Gata Borralheira em contraste com a beleza exterior que elas possuíam. Também se pode conhecer mais da singularidade das personagens, por meio de suas próprias ações e falas ao longo do conto, por predicação indireta;</li> <li>❖ personagens: a Gata Borralheira é a protagonista maior; o príncipe é o protagonista menor; a madrasta é a antagonista; a mãe, a aveleira, os pombos brancos, o pássaro branco, os demais pássaros do céu e os rolinhos são adjuvantes; as meias-irmãs, o pai da Borralheira e os convidados do baile são personagens secundárias ou figuras contrastantes;</li> <li>❖ tempo e espaço: a narrativa não determina um tempo exato em que a história acontece. O que se pode precisar é o tempo da narrativa, pois, durante o luto de Cinderela, o inverno chega e cobre o túmulo de sua mãe com neve. Quando muda a estação para a primavera, seu pai se casa novamente. A partir disso, não há menção de tempo, pois há a inserção dos elementos maravilhosos no conto;</li> </ul>

	<p>❖ o enredo é linear, não há quebra de expectativas durante a leitura, tem um final previsível e a sucessão de fatos ocorre de maneira rápida e objetiva. Pode-se dividi-lo a partir da seguinte estrutura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• situação inicial: doença e morte da mãe de Cinderela;</li> <li>• complicação: casamento do pai, a chegada da madrasta e de suas duas filhas, tratamento hostil (elementos da ação que acontecem de forma gradativa, intensificando até o conflito);</li> <li>• conflito: impedimento da Borralheira de participar do baile real;</li> <li>• clímax: quando a Borralheira é impedida de experimentar o sapato;</li> <li>• desfecho: reconhecimento de Borralheira como a prometida do príncipe, casamento e a punição das irmãs adotivas.</li> </ul>
Estilo	<p>O estilo do conto Cinderela é caracterizado por uma narrativa em prosa, contendo diálogos, trechos poéticos (quando ela pede ajuda à aveleira ou quando os pombos alertam o príncipe), refletindo a seleção linguística de fácil compreensão ao público leitor. Além do mais, esses recursos linguísticos caracterizam a natureza oral dos contos de fadas, corroborando com o enredo linear, de fácil fruição, próprio da literatura vernacular.</p>

Fonte: Produção das autoras, com base em Kraemer, Capelin e Costa-Hübes (2020).

Diante da síntese analítica do conto de fadas, pode-se resgatar o conceito de intertextualidade, ao relacionar um texto com outros previamente existentes, materializados no interior do enunciado de forma explícita. A partir disso, considerando o caráter milenar dos contos de fadas, é possível afirmar que, tanto a versão de Charles Perrault (2021[1697]), quanto a dos irmãos Grimm (2005[1812]), apresentam um intertexto atribuído, desde a sua origem, a um enunciador indeterminado, visto que seu primeiro relato oral foi datado no século IX, na China Antiga (Martinelli, 2008).

Da mesma forma, percebe-se que a versão *A Gata Borralheira* relaciona-se, intertextualmente, também, com a versão *Cinderela*, uma vez que a narrativa de Perrault (2021[1697]) a precedeu. É possível notar que, logo no início da história, há a marcação do segundo casamento do pai da Borralheira, após a morte de sua mãe: “[...] o homem se casou outra vez [...]” (Grimm, 2005 [1812], p. 55). Nesse trecho, verifica-se o intertexto alheio, pois o conto evoca a versão de Perrault (1697) em que o pai de Cinderela também se casa pela segunda vez: “[...] um fidalgo que desposou em segundas núpcias [...]” (Perrault, 2021[1697], p. 10). À vista disso, compreende-se a relação entre textos de autores diferentes, o que caracteriza a heterogeneidade marcada no discurso.

Em outro momento, quando o príncipe encontra o sapato, nas duas versões, ele decide se casar com a donzela em que o pé couber no sapatinho, evidenciando a intertextualidade, por meio da heterogeneidade marcada. Como se pode verificar: “Nenhuma outra moça será minha esposa a não ser aquela em que este sapato

dourado couber.” (Grimm, 2005[1812], p. 59) e em “[...] o filho do rei fez publicar, ao som de trombetas, que ele desposaria aquela cujo pé coubesse perfeitamente no sapatinho.” (Perrault, 2021 [1697], p. 21).

Dessa forma, os excertos analisados, de ambas as versões, ratificam a presença da intertextualidade em sentido restrito, a heterogeneidade marcada, ressaltando que todas as menções ao conto *Cinderela*, que foi o original, é uma recuperação intertextual que os Irmãos Grimm (2005 [1812]) fazem de Charles Perrault.

Contudo, não é somente esse fenômeno que se encontra nas versões dos contos, mas também de heterogeneidade constitutiva. Em *A Gata Borralheira* há vários elementos linguísticos que necessitam de uma interação responsiva por parte do leitor, com a contribuição do seu conhecimento de mundo, para que a leitura aconteça de forma plena, como, por exemplo, o uso de simbologias, provenientes do imaginário coletivo, para as quais é necessário o conhecimento inferencial.

## 2 A CONSTRUÇÃO DO FEMININO EM CINDERELA DE CANNON

Inicia-se, nesta seção, a análise, de forma contrastiva, a partir da assimilação e do distanciamento entre a versão clássica e a cinematográfica do conto de fadas em estudo. Desse modo, no Quadro 3, apresenta-se a síntese da análise dos elementos contextuais de *Cinderela* (2021):

Quadro 3 - Dimensão Contextual do Filme *Cinderela* (2021)

DIMENSÃO CONTEXTUAL DO FILME <i>CINDERELA</i> (2021)	
Horizonte Espacial e Temporal	
Qual é o campo de atividade da produção?	O gênero discursivo conto de fadas tem origem na tradição oral, entretanto, após o gênero ganhar notoriedade na escrita literária, é adaptado cinematograficamente em diversas versões. Diante disso, <i>Cinderela</i> (2021) insere-se no campo artístico, como parte das Belas Artes (Gomes, 2015).
Quando e onde é produzido/publicado?	A versão cinematográfica é produzida no ano de 2021 e tem sua data de lançamento no dia 3 de setembro do mesmo ano, na plataforma <i>streaming</i> , em espaço virtual.
Qual é o veículo de circulação	O veículo de circulação do filme é a plataforma de <i>streaming Amazon Prime Video</i> . Ressalta-se que o acesso à película acontece por meio de assinatura. Dessa forma, a produção não é de domínio público.
Qual é o suporte de circulação?	O suporte de circulação para o acesso a essa adaptação pode ser por meio de computador, celular, <i>tablet</i> e televisão.
Horizonte Temático	
Conteúdo Temático	O conteúdo temático da adaptação cinematográfica <i>Cinderela</i> (2021) retrata a história de uma garota órfã de pai e de mãe que vive com sua madrasta e suas duas irmãs adotivas. Cinderela tem a função de cuidar dos afazeres domésticos

	enquanto é maltratada pela madrasta e por suas meias-irmãs. Entretanto, ela sonha com o dia em que deixará de viver aquele contexto e se tornar uma empresária de sucesso, vendendo os vestidos autorais de alta costura para as damas do reino.
Intenção	A intencionalidade da adaptação cinematográfica do conto, para a versão dos Irmãos Grimm (2005[1812]), é o de mostrar que as mulheres podem ocupar lugares de influência dentro da sociedade, uma vez que o sonho de Cinderela é o de ter sua própria loja de vestidos. Para isso, a adaptação mostra que a sua heroína é perseverante em seus objetivos, para que seu sonho possa se tornar realidade e, ao contrário das demais moças do reino, ela não vê o casamento como a salvação para os seus problemas familiares e econômicos. Pressupõe-se que o filme busca refletir uma óptica de empoderamento das mulheres, mostrando, pela moral implícita, que o gênero feminino pode ser o que ele deseja e não está fadado a viver aquilo que a sociedade lhe impõe. Além disso, o longa-metragem instiga, à audiência, a criatividade e a imaginação, além de promover um senso de esperança, por meio dos obstáculos vencidos pela heroína protagonista.
Ideologia	Presume-se que a ideologia presente no filme <i>Cinderela</i> (2021) fundamenta-se nos estudos feministas das sociedades modernas, uma vez que a personagem luta pelo direito de as mulheres terem ambições e poderem ocupar espaços, até então, somente ocupados por sujeitos do sexo masculino.
<b>Horizonte Axiológico</b>	
Autoria	Kay Cannon é a diretora desse longa-metragem. Ela é atriz, roteirista, escritora e produtora de séries de TV americana. Cannon se propôs, em seu segundo longa-metragem, a contar a história de Cinderela a partir de influências contemporâneas de conquistas do gênero feminino. Cinderela pode representar um longa-metragem sobre a libertação de estigmas e de valores sociais arcaicos acerca do papel da mulher na sociedade.
Papéis Sociais	O papel social da diretora do longa-metragem tem potencial de representação, pelo <i>ethos</i> no discurso, de uma mulher bem sucedida, empoderada que, por meio de sua visão feminista, faz a adaptação de uma história essencialmente do ideário masculino, da tradição oral e patriarcal, para uma visão contemporânea, apresentando uma transição multissemiótica e multimodal, ao transladar e retextualizar o texto escrito, oitocentista, para as plataformas de <i>streaming</i> . Por meio da adaptação fílmica, é possível que o interlocutor reflita sobre valores sociais postos em conflito, a partir do desenvolvimento da trama da protagonista e demais personagens. Mantém, portanto, a característica dos contos de fadas, um gênero discursivo em que os interactantes, ao se depararem com os conflitos das personagens, têm a possibilidade de desenvolver a compreensão de mundo, bem como de criar soluções para seus questionamentos internos.
Interlocução	Os interlocutores primários são os telespectadores aficionados por contos de fadas (infantil e adulto) e os demais são secundários que têm contato com a obra circunstancialmente, por meio da plataforma de <i>streaming</i> em que o filme foi publicado ou por outra situacionalidade.

Fonte: Produção das autoras, com base em Kraemer, Capelin e Costa-Hübes (2020).

No Quadro 4, apresenta-se a síntese da análise dos elementos da dimensão linguístico- enunciativa de *Cinderela* (2021):

Quadro 4 - Dimensão Linguístico-Enunciativa do Filme *Cinderela* (2021)

DIMENSÃO LINGÜÍSTICO-ENUNCIATIVA DO GÊNERO CONTOS DE FADAS	
Tema	<p>O principal tema do longa-metragem é a independência e a autonomia feminina. Para isso, a película aborda as relações de abuso entre a madrasta e as irmãs-adotivas com Cinderela. Ao longo do desenvolvimento da trama, evidencia-se que a única solução para a mulher, dentro daquela sociedade, é encantar um homem e ser <i>salva</i> por ele de um futuro de sofrimento, pobreza e abandono. Entretanto, Ella (Cinderela) quebra com esse paradigma social ao se recusar a casar com dois pretendentes, sendo um deles o príncipe. Cinderela evoca o paradigma de mulher empreendedora, empresária, bem-sucedida, idealista: empoderada. Diante disso, pode-se pressupor que o filme possibilita a crença de que a mulher (gênero feminino) tem o direito de escolha e de direcionar seu futuro conforme a sua vontade.</p>
Composição	<p>O filme segue a estrutura narrativa da história escrita do conto de fadas tradicional, pois têm sua construção composicional marcada pela presença de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ narrador: a história é contada por um narrador testemunha, uma personagem da história, como uma borboleta e, em determinados momentos, surge como o <i>Fado Madrinho</i> de Cinderela (no original, <i>Fag G</i>, que significa <i>Bicha G</i>. Contudo, na tradução para o português, prefere-se o uso de <i>Fado Madrinho</i>);</li> <li>❖ personagens principais: Cinderela, chamada de Ella, é a protagonista maior; o príncipe Robert é o protagonista menor; Vivian, a madrasta, é a antagonista;</li> <li>❖ personagens adjuvantes: três ratos, encantados posteriormente em laçaios e o <i>Fado Madrinho</i>;</li> <li>❖ personagens secundários ou figuras contrastantes: a Rainha Tatiana; as meias-irmãs Malvolia e Narissa; o pai morto; o Sr. Cecil ou Thomas (pretendente de Cinderela); as pretendentes do príncipe; o melhor amigo do príncipe, o Hench; os amigos do príncipe; os moradores do reino; os servidores do castelo; o rei Rowan, a rainha Beatrice; a princesa Gwendolyn; a tropa da guarda real; a princesa Laura, a filha de lorde Reginald e os convidados do baile;</li> <li>❖ tempo e espaço: a narrativa não determina um tempo exato em que a história acontece, destacando o seu caráter de universalidade. Sabe-se, apenas, que a história acontece em um povoado com cenário medieval;</li> <li>❖ o enredo é linear, com final previsível e sucessão de fatos de maneira objetiva. Apresenta-se com a seguinte arquitetura: <ul style="list-style-type: none"> <li>● situação inicial: as pessoas do reino mantêm uma rotina, sem questionamentos, cada uma exercendo seu papel pré-determinado. Cinderela faz o mesmo em seu cotidiano de serviços domésticos, incluindo seu trabalho criativo, como estilista e costureira de sua própria coleção de vestidos, cuja produção acontece em seu quarto, no porão da casa;</li> <li>● complicação: a madrasta veta o sonho da moça de ser estilista, pois, segundo os costumes, mulheres não podem ser empreendedoras, muito menos comerciantes. Cinderela quer levar uma de suas criações para o costureiro pronunciamento real, na expectativa de que alguém se interesse pela sua obra, mas sua madrasta não permite, sendo enfática e ditatorial;</li> <li>● conflito: a madrasta proíbe a ida de Cinderela ao baile e, para isso, informa que Ella, por iniciativa da mãe postíça, está noiva de Thomas. Em seguida, Vivian estraga o vestido da moça, para definitivamente impedi-la de competir com suas filhas pela atenção do Príncipe Robert no baile;</li> <li>● clímax: o encontro de Ella com a Rainha Tatiana no mercado do reino para que Cinderela consiga mostrar suas criações, a fim de ser contratada, tornando-se sua estilista pessoal;</li> </ul> </li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>desfecho: O príncipe e Ella ficam juntos e viajam pelo mundo antes de decidirem rotular seu relacionamento. Robert acompanhará Cinderela no seu novo emprego como estilista da Rainha Tatiana. O reino volta à paz inicial e Ella perdoa sua madrasta.</li> </ul>
Estilo	<p>O longa-metragem opta pelo estilo de linguagem simples e de fácil compreensão para seu público. Nessa perspectiva, percebe-se a ênfase à sonoridade, pela seleção de músicas contemporâneas reconhecidas do público, além da presença de expressões clichês e mnemônicas como <i>Era uma vez; um reino bem antiquado e extremamente tradicional; geração após geração; nossa garota viveu feliz para sempre; e todo mundo sabia o nome dela, Ella. O nome dela é Ella, garela.</i> (Cinderela, 2021). Tais características ajudam a conservar os aspectos orais do gênero conto de fadas.</p>

Fonte: Produção das autoras, com base em Kraemer, Capelin e Costa-Hübes (2020).

A partir da síntese analítica do filme *Cinderela* (2021), percebe-se que há, na película, relações dialógicas de intertextualidade e de interdiscursividade. A heterogeneidade marcada acontece pelo fato de a adaptação cinematográfica resgatar trechos específicos da versão do conto de fadas clássico, não só dos Irmãos Grimm (2005[1812]) como de Perrault (2021[1697]); e a heterogeneidade constitutiva, pelo resgate de discursos já cristalizados no imaginário coletivo.

Em relação à heterogeneidade marcada, pode-se ilustrar com a opção da equipe de direção e de produção do filme por preservar o nome Cinderela, à semelhança da versão de Perrault (2021[1697]), como um intertexto, embora, na ficha catalográfica do filme (Cinderela, 2021), definam como fundamento a versão dos Irmãos Grimm. Ademais, os sapatos de cristal que Cinderela ganha do *Fado Madrinho*, “[...] são lindos. São de cristal?” (Cinderela, 2021, 49min) fazendo alusão ao conto “[...] ela deu, em seguida, um par de sapatinhos de cristal, os mais lindos do mundo.” (Perrault, (2021[1697], p.15). Dessa forma, pode-se notar que os excertos descritos demarcam o conceito de intertexto alheio.

Outro elemento que o filme preserva é a presença da mágica, por meio da personagem que representa a Fada Madrinha. Nesse sentido, verifica-se a intertextualidade por assimilação ou das semelhanças, pois o filme incorpora o intertexto com a mesma orientação argumentativa, como se observa nos excertos seguintes: “Permita que eu me apresente. Sou seu Fabuloso Fado Madrinho!”<sup>9</sup> (Cinderela, 2021, 46min) e em “Sua madrinha, que era uma fada [...]” (Perrault, 2021[1697], p.13). Dessa forma, também se evidencia a presença da heterogeneidade marcada.

<sup>9</sup> No áudio original, *Fag G.* (Cinderela, 2021).

Contudo, na película, encontram-se, no viés da heterogeneidade constitutiva, vozes que permeiam os discursos, corroborando para a construção do *ethos do gênero feminino* no século XXI. O filme começa informando ao telespectador que a história narrada acontece em um reino preso às tradições cujo papéis sociais jamais são questionados, o que subverte o discurso introdutório geralmente proferido nos contos, inclusive na versão de Perrault: “Era uma vez, um reino à moda-antiga, preso às tradições. Aqui, todos cumpriam seus papéis sem questionar.” (Cinderela, 2021, 01min). Entretanto, ao mesmo tempo que subverte o texto original, parodiando, também, pressupõe a criação de uma imagem prévia, um *ethos discursivo*, com hipóteses que poderão ser falseadas ao longo da trama, uma vez que a situação inicial deve ser *quebrada*, por algum acontecimento novo da narrativa (Koch, 1997; Sant’anna, 1995 [1985]). Então, a pista ao leitor sugere que, se o *reino é antiquado*, provável também que a protagonista tente quebrar as regras, causando a complicação da trama, o que de fato acontece.

Divergindo da narrativa clássica, a madrasta de Cinderela é uma mulher viúva, como se pode observar: “E nossa história começa aqui. Na humilde morada de uma mulher prática chamada Vivian, sozinha de novo após a morte do segundo marido.” (Cinderela, 2021, 01’). Beauvoir (1970) destaca que as mulheres viúvas, na ausência de filhos homens, eram marginalizadas no mundo antigo. A autora ainda enfatiza que a viúva passa a ter direitos somente a partir do século XVIII, no mundo ocidental.

Dentro das sociedades patriarcais, a mulher, quando solteira, está sob a tutela do pai e, quando se casa, torna-se dependente do marido. Considerando que o sistema econômico é, predominantemente, gerido pelo universo masculino, quando a viúva não possui filhos homens, ela deve “[...] aceitar de imediato um segundo senhor [...]” (Beauvoir, 1970, p. 120), visto que o trabalho da mulher é o de administrar o lar, mas somente no âmbito dos afazeres domésticos, não da gestão das finanças.

Para Beauvoir (1970), “[...] os pais ainda educam suas filhas antes com vista ao casamento do que favorecendo seu desenvolvimento pessoal. E elas veem nisso tais vantagens, que o desejam elas próprias.” (Beauvoir, 1970, p. 120). Pensando nesse contexto, Vivian, madrasta de Cinderela, com as duas filhas legítimas e a enteada, não era rica, visto que vivia numa *humilde morada* e dedicava sua vida para educar suas filhas a encontrarem homens ricos para se casarem: “A sorte sorriu sobre esta casa. Minhas filhas tem um pretendente.” (Cinderela, 2021, 7min).



Quando Cinderela não esboça empolgação pelo senhor Thomas, “[...] eu não combino com o Thomas.” (Cinderela, 2021, 8’), a madrasta, de imediato, a exorta com o intuito de que Ella perceba que, como mulher, necessita se interessar por um homem para poder se casar: “Mas tem que se preparar para servir para alguém.” (Cinderela, 2021, 8min). Dessa forma, Vivian reforça a imagem estereotipada de casamento e de família como sentido da existência do gênero feminino. Para Firedan (2020 [1963]), tais arquétipos modelam a vida de mulheres refletindo em seus sonhos, planos e ambições.

A personagem Cinderela, entretanto, destoa, no sentido de performance de gênero, das demais mulheres do reino, uma vez que ela não sonha com um casamento e sim, com um mundo em que a mulher possua a liberdade para empreender: “É um vestido. Eu o fiz. Já que o reino todo estará lá hoje, alguém talvez se interesse em comprá-lo.” (Cinderela, 2021, 8min). Todavia, Lagarde (2018) ressalta que a construção do gênero feminino ocorre socialmente, ou seja, é o conjunto de regras sociais, sobre o que é ou não é ser mulher, que influencia a performatividade do gênero feminino.

Diante disso, a madrasta apresenta uma imagem de si no discurso que representa os ideais sociais atribuídos às mulheres, pois, perante à tentativa de empreendedorismo de sua enteada, ela reage com a ideologia conservadora de sua época, visto que mulheres não podem trabalhar fora de seus lares: “Qualquer garota, ainda mais você, ter a audácia de se envolver em negócios é loucura.” (Cinderela, 2021, 16’). À vista disso, a única estratégia pertinente que resta para o gênero feminino não abastado ascender socialmente é o casamento.

Wolf (2018[1991]) destaca que “[...] a qualidade chamada beleza existe de forma objetiva e universal. As mulheres devem querer encarná-la, e os homens devem querer possuir mulheres que a encarnem.” (Wolf, 2018[1991], p. 31). Entretanto, diferentemente dos clássicos, o príncipe se interessa por Cinderela por conta de sua autenticidade, sinceridade, coragem e personalidade, apresentadas de forma irreverente, e não apenas por sua beleza.

Na ocasião em que ambos se encontram na praça do mercado, Cinderela foge da madrasta para tentar vender sua primeira peça de vestido, porém uma dama da alta sociedade, a quem a menina oferece o produto, desconfia de que seja roubado. Contudo, Ella não desanima e segue fazendo propaganda para todos que estão ali.

Todavia, Cinderela encontra resistência de todos que estão presentes, pois, além de risos, há repreensões generalizadas acerca de seu comportamento: “Que engraçado. A menina acha que é empresária.” (Cinderela, 2021, 33min). Para Firedan (2020 [1963]),

Repetidamente, as mulheres ouviam as vozes da tradição e da sofisticação freudiana dizerem que elas não poderiam desejar melhor destino do que se regozijar com a própria feminilidade. [...] Aprendiam que as mulheres realmente femininas não desejavam carreira, educação superior, direitos políticos – a independência e as oportunidades pelas quais as antigas feministas lutaram. (Firedan, 2020 [1963], p. 12-13).

Ella projeta-se como uma mulher à frente de seu tempo, visto que, ao lutar pelos seus sonhos, luta também pela liberdade do gênero feminino. Quando o príncipe elogia o design de seu vestido, ela enfatiza “[...] que deveria poder vendê-lo.” (Cinderela, 2021, 33min). Diante da resposta decorrente do paradigma preconceituoso, presente nas sociedades patriarcais, o rapaz responde que “Mas mulheres não podem ter lojas.” (Cinderela, 2021, 33min). Contudo, Cinderela não permite o silenciamento de sua voz, refutando o argumento apresentado pelo príncipe Robert:

Nós damos à luz, administramos famílias, podemos gerir um negócio. Não deve ser tão difícil. Digo, não seria o máximo se eu pudesse ter minha loja? Bem aqui. Eu penduraria minhas roupas desse lado e diria coisas como ‘obrigada, volte sempre’, ou ‘mas que calor é esse?’ (Cinderela, 2021, 33min).

Além disso, Cinderela só vende o vestido ao príncipe porque ele demonstra interesse em fazer sua parte para poder “[...] corrigir um sistema falho [...]” (Cinderela, 2021, 34min), uma vez que Ella não aceita ajuda se a motivação for dó, pois acredita que pode mudar o mundo a sua volta e torná-lo melhor para as mulheres: “É por pena? Está fazendo isso por que sente pena de mim?” (Cinderela, 2021, 34min).

Apesar de Cinderela considerar o baile um evento antiquado, ela aceita ir, porque Robert a convence de que sua presença poderá ser favorável para a execução de seus planos de se tornar empresária: “Sabe, vivemos em um reino muito tradicional. Mas, no baile, haverá convidados do mundo todo. De mente aberta, com dinheiro de sobra. Eu os conheço, posso apresentá-la a eles se quiser.” (Cinderela, 2021, 36’).

Diferentemente da postura independente que apresenta na praça do mercado, em sua casa, Cinderela é silenciada por sua madrasta, pois não a enfrenta, diretamente, a fim de ir ao baile. Vivian e suas filhas, ao verem quão bela está Ella com o vestido de própria autoria, sentem inveja. De imediato, a madrasta a informa que “[...] o baile é para moças solteiras, e você está prometida desde hoje de manhã.” (Cinderela, 2021, 42min). No entanto, mesmo com a ausência de interesse - “[...] não quero me casar com ele. Rejeito a intenção [...]” (Cinderela, 2021, 42min) -, a madrasta não cede e obriga a enteada a permanecer em casa ao estragar o seu lindo vestido de baile: “Calada. Moças prometidas não vão a bailes.” (Cinderela, 2021, 43min).

Quando o elemento mágico surge, por meio do *Fabuloso Fado Madrinho* (Fag G), Cinderela preocupa-se em ser reconhecida por sua madrasta e ser castigada por ela. Então, a personagem que parodia, de forma caricaturizada, as fadas madrinhas convencionais, a encanta para que “[...] enquanto usar o vestido, ninguém vai reconhecê-la.” (Cinderela, 2021, 52min). A única pessoa que pode saber quem é a misteriosa *princesa* é Robert, pois se compromete em apresentá-la para as mulheres da alta sociedade de outros reinos, a fim de que possa negociar seus vestidos. Dessa forma, diferentemente da versão clássica, Cinderela vai ao baile com o intuito de estabelecer conexões (*networking*) para vender sua marca de alta costura.

Outro aspecto interessante é o encontro de Cinderela com a Rainha Tatiana, visitante do reino. A Rainha simboliza, implicitamente, a independência da mulher, porque reina independente de um marido e reconhece em Ella uma competente estilista: “Onde arrumou esse vestido? É tão estruturado e ainda assim tão delicado, e...é lindo.” (Cinderela, 2021, 59min); “Estou procurando alguém para viajar comigo e aprimorar meu guarda-roupa. Quem sabe esse alguém é você?”, diz a Rainha Tatiana à jovem (Cinderela, 2021, 61min).

O baile também representa o encontro apaixonado entre Cinderela e o príncipe Robert, porém, ao ser pedida em casamento, não aceita, visto que as damas da corte não podem trabalhar. Contudo, o rapaz insiste: “[...] isso seria malvisto. Mulheres têm um papel específico na corte, mas você seria vestida pelos maiores costureiros.” (Cinderela, 2021, 70min). Entretanto, diferentemente das demais mulheres do reino, Cinderela não almeja uma vida de princesa, uma vez que isso significa abandonar a si mesma: “Robert, pare. Viver cativa, acenando do balcão real é igual a viver

confinada no porão. Tenho sonhos. Preciso realizá-los. Então, se for para escolher [...]. Eu escolho a mim.” (Cinderela, 2021, 70min). Conforme Firedan (2020),

A imagem pública e orgulhosa da colegial namorando sério, da universitária apaixonada, da dona de casa suburbana com um marido bem-sucedido e uma perua cheia de crianças [...] Essa imagem – criada pelas revistas femininas, pelos anúncios, pela televisão, pelos filmes, pelos romances, pelas colunas e pelos livros escritos por especialistas sobre casamento e família, psicologia infantil, adequação sexual e pelos popularizadores da sociologia e da psicanálise – molda a vida das mulheres de hoje e espelha seus sonhos. (Firedan, 2020, p. 40).

Na narrativa, diante de uma sociedade que incute ao gênero feminino papéis voltados ao casamento, à criação e à educação dos filhos e à vida doméstica, Cinderela surge como uma mulher revolucionária, cuja imagem de si no discurso rejeita os rótulos e busca a realização do mundo idealizado em que mulheres possam ter os mesmos direitos sociais concedidos aos homens, como o direito de trabalho e de sustento da família: “Posso ajudar nossa família, nos sustentar.” (Cinderela, 2021, 102min).

Apesar de Cinderela reconhecer que seus sentimentos pelo príncipe são verdadeiros, ela possui uma postura racional diante de suas emoções. A atitude da protagonista maior, implicitamente, produz a mensagem de amor próprio em primeiro lugar. Como se pode notar: “Mas, se dizer sim a ele significa dizer não a isso, não consigo. Entenderam? Tenho que tentar construir uma vida para mim, sozinha, porque é o que quero. E a Rainha Tatiana é a minha chance.” (Cinderela, 2021, 78min).

Ainda que haja o explícito interesse do príncipe por Cinderela, em nenhum momento a protagonista perde de vista seus sonhos e objetivos pessoais. Ela não se anula e não deixa de escolher a si mesma. Ao longo da história, percebe-se que o amor próprio fica acima do amor idealizado entre a plebeia e o príncipe montado em um cavalo branco que aparece para resgatá-la.

O filme termina com Robert renunciando ao trono e sua irmã Gwendolyn sendo anunciada como a primeira mulher na linha de sucessão ao trono. Dessa maneira, a película destaca a capacidade de as mulheres terem potencial para exercer diferentes cargos, inclusive, de boas líderes políticas, uma mensagem importante de empoderamento feminino. Além disso, ao serem questionados sobre a festa de casamento, Robert e Cinderela informam sobre o *status* do relacionamento deles:

“Nós não estamos com pressa de nos casar. Em vez disso, vamos viajar pelo mundo juntos.” (Cinderela, 2021, 98min).

Finalmente, a moral do filme, apesar de implícita, é demarcada por meio de predicação indireta, visto que Cinderela e sua madrasta cantam versos, em dueto, que simbolizam o perdão que Ella concede à madrasta, para que Vivian possa desprender-se das amarras sociais, a fim de viver uma vida feliz:

A vida precisa ser divertida/Você não está machucando ninguém/Ninguém perde nada/ Deixe a música te libertar/Seja quem você quiser/Não invente desculpas/Você tem que fazer do seu jeito/Tem que falar sério/Tem que falar a verdade/E não deixe ninguém/Te tirar do caminho/Eu não vou tirar/Você não vai tirar. (Cinderela, 2021, 103').

Diante da análise da adaptação cinematográfica *Cinderela* (2021), em relação aos clássicos, pode-se afirmar que, também, há um processo de *estilização* (Sant'anna, 1995[1985]). Além de haver a intertextualidade de forma e conteúdo, de assimilação e de distanciamento, com intertexto alheio, há predominância do estilo pictórico da narrativa, em que a partir do apagamento das fronteiras do discurso citado, apresentam-se a entoação, o juízo de valor, bem como as sentimentalidades do narrador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tem como temática a análise da construção do *ethos* feminino no conto de fadas *A Gata Borralheira*, segundo a versão dos Irmãos Grimm (2005[1812]), em cotejo com a película cinematográfica de Canon, *Cinderela* (2021), sob a perspectiva linguística de base dialógica, com foco na heterogeneidade constitutiva e marcada, para se perceber as representações de gênero e de sexualidade, revozeadas da tradição até a contemporaneidade.

Em função dessa problemática, procura-se responder à pergunta que norteia a reflexão a qual questiona *em que medida as representações da personagem Gata Borralheira/Cinderela constroem a imagem de mulher nos discursos da tradição à contemporaneidade*. Pela análise, corrobora-se a hipótese inicial, a qual pressupõe que o perfil construído da personagem, na literatura tradicional, perpetua os estereótipos atribuídos socialmente ao feminino. Assim, a personagem desempenha

os ideais de feminilidade, de beleza, de virtuosidade, conforme os padrões de uma sociedade patriarcal e machista.

Em contraposição, na adaptação fílmica, a personagem rompe essas amarras atávicas da tradição. A protagonista da história constrói um *ethos* discursivo que se revela dissonante da perspectiva das convenções sociais reacionárias. Em um mundo em que ao gênero feminino são delegados papéis específicos e restritos, em que ser *bela, recatada e do lar* são os atributos mais lisonjeiros ao perfil de fêmea, de *mulher para casar-se*, as representantes femininas que usam de suas capacidades humanas, psíquicas, racionais e intelectivas à semelhança dos homens, com os mesmos direitos e deveres, rompem barreiras e desestabilizam a zona de conforto do *status quo* social.

Constata-se que a imagem da mulher, no discurso, por meio da óptica masculina, perpetua os estereótipos de performance de gênero feminino, tanto na literatura quanto na cinematografia. Entretanto, tais representações estereotipadas podem desconstruir-se por meio das literaturas contemporâneas, de autorias femininas, bem como suas adaptações cinematográficas que apresentam o *ethos* feminino do século XXI.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. (1979). **Os Gêneros do Discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo: Fatos e Mitos**. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BELLINE, A. H. C. A Representação da Mulher e o Ensino de Literatura. *In*: GHILARDI-LUCENA, M.I. **Representações do feminino**. Campinas: Átomo, 2003. p. 93 - 106.

BETTELHEIM, B. (1980). **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

BUTLER, J. P. (1990). **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CINDERELA. Direção e Roteiro: Kay Cannon. Produção: James Corden, Leo Pearlman, Jonathan Kadin e Shannon McIntosh. Elenco: Camila Cabello, Idina Menzel, Minnie Driver, Nicholas Galitzine, Billy Porter, Pierce Brosnan. Estados Unidos e Reino Unido. Distribuição: Amazon Studios., 2021. Filme, 2021 (113min), son. col. Baseado "Cinderela", de Charles Perrault.

CUNHA, M. A. A. **Literatura Infantil: teoria e prática**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1990.

COELHO, N. N. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil: das origens indoeuropéias ao Brasil contemporâneo**. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1985.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. Coordenação de tradução: Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2008.

FIRENZA, B. (1963). **A Mística Feminina**. Rio de Janeiro: Rosas dos Tempos, 2020.

GOMES, P.E.S. **O Cinema no Século**. São Paulo: Cia das Letras, 2015.

GRIMM, J. (1812). **Contos dos Irmãos Grimm**. Edição, seleção e prefácio de Clarissa Pinkola Estés, ilustração de Arthur Rackham e tradução de Lya Wyler. São Paulo: Rocco, 2005.

KLEIMAN, A.; VIANNA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópio**, v. 17, n. 4, dez., 2019. Número Especial.

KOCH, I. G. V. **O Texto e a Construção dos Sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.  
KRAEMER, M. A. D.; LUNARDELI, M. G.; COSTA-HÜBES, T. C. A Linguagem e sua Natureza Ideológica. In: FRANCO, N.; PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. C. (Orgs.). **Estudos Dialógicos da Linguagem: reflexões teórico-metodológicas**. São Paulo: Pontes Editores, 2020. p. 63-87.

KRAEMER, M. A. D. **Reflexão sobre o trabalho docente: o conhecimento construído na formação continuada e a prática pedagógica**. Santa Rosa, RS: FEMA, 2014.

KRAEMER, M. A. D.; COSTA-HÜBES, T da C.; CAPELIN, P. T. C. Gênero Digital Infográfico: uma proposta de estudo para a Educação Básica sob a óptica da Análise Dialógica do Discurso e da Pedagogia Histórico-Crítica. **Calidoscópio**, v. 18, n. 3, p. 665-690, set./dez. 2020.

LAGARDE, Marcela. **Género y feminismo: desarrollo humano y democracia**. - Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2018.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Tradução de Freda Indursky. 2. ed. Campinas: Pontes, 1993.

MARTINELLI, M. M. B. Era Uma Vez... Por Onde Anda *Cinderela*? Estudo De Caso Do Conto De Fadas **Cinderela**, Na Cidade De Maringá – PR. 2008. 156 p. *Dissertação* apresentada à Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, área de concentração: Estudos Literários. Maringá, PR: UEM, 2008.

MOITA- LOPES, L. P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA- LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

NÓBREGA, F. Na Frequência das Fadas. *In*: KHÉDE, Sonia Salomão (Org.). **Literatura Infanto Juvenil**: um gênero polêmico. Petrópolis: Vozes, 1983.

PERRAULT, C. (1697). **Cinderela**. Cendrillon ou la petite pantoufle de verre. Tradução de Elisangela Maria de Souza; Organização de Regina Michelli, Flavio García, Maria Cristina Batalha. 1. ed. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2021. (Coleção Charles Perrault – Vol. 4).

SANT'ANNA, A. R. (1985). **Paródia, Paráfrase & Cia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

VOLÓCHINOV, V. N. (1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

WARNER, M. **Da Fera à Loira**: sobre contos de fadas e seus narradores. Trad. Thelma Médici Nóbrega. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

WOLF, N. (1991). **O Mito da Beleza**: Como as imagens são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

WOOD, G. W. **A Psicologia do Gênero**. São Paulo: Voucher, 2021.



## ARTIGO 6

# RACISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONHECER O PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE

LUCIANA APARECIDA BRAVIM **MACARINI**  
VALDIRENE APARECIDA **COTTA**  
PAULO CESAR **FACHIN**

# **RACISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONHECER O PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE**

Luciana Aparecida Bravim **Macarini**<sup>1</sup>

Valdirene Aparecida **Cotta**<sup>2</sup>

Paulo Cesar **Fachin**<sup>3</sup>

## **RESUMO:**

O presente artigo constitui-se como uma adaptação de uma das seções da dissertação “Leitura e Literatura: uma proposta de combate ao racismo para alunos de sextos anos do ensino fundamental” (Macarini, 2018) e propõe-se a examinar a constituição histórica do racismo e suas implicações na sociedade e na educação brasileiras, demonstrando como a ideia moderna de “raça” foi construída para legitimar hierarquias sociais desde o período das grandes navegações. Amparado pelos construtos teóricos de Hasenbalg (1979), Schucman (2012), Jaccoud (2008), Munanga (2001), dentre outros, o texto procura demonstrar como o racismo estruturou-se durante a escravidão e se intensificou no pós-abolição, quando políticas estatais privilegiaram a imigração europeia e marginalizaram os negros libertos, reforçando desigualdades socioeconômicas que se perpetuam até a contemporaneidade. O artigo discute também o papel da escola como instituição reprodutora de estereótipos eurocêntricos, práticas discriminatórias e materiais didáticos que reforçam inferiorizações simbólicas de negros e indígenas, influenciando o desempenho escolar e a construção de identidades. Nas discussões, destaca-se a promulgação da Lei 10.639/03 como marco fundamental na tentativa de democratizar o ensino, ao tornar obrigatória a inserção da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo da educação básica, representando um avanço no enfrentamento do racismo institucional e exigindo a revisão de práticas pedagógicas e a valorização da diversidade étnico-racial como condição para a construção de uma educação comprometida com a igualdade e com a justiça social.

## **PALAVRAS-CHAVE:**

Racismo estrutural. Educação brasileira. Lei nº 10.639/03.

---

<sup>1</sup> Pós-doutoranda e doutora em Letras do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino do Paraná. E-mail: lubravim@hotmail.com.

<sup>2</sup> Pós-doutoranda e doutora em Letras do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Professora da Rede Municipal de Ensino de Cascavel/PR. E-mail: valdirenecotta@hotmail.com.

<sup>3</sup> Pós-doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa –UEPG e Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Professor de língua espanhola do IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina. E-mail: paulo.fachin@hotmail.com.

## INTRODUÇÃO

*Aprendemos a ser racistas, logo podemos aprender a não ser. Racismo não é genético. Tem tudo a ver com poder (Jane Elliot)*

O presente artigo constitui-se como uma reestruturação de uma das seções da dissertação “Leitura e Literatura: uma proposta de combate ao racismo para alunos de sextos anos do ensino fundamental” (Macarini, 2018), na qual discute-se, primordialmente, acerca da função social da escola no combate ao racismo desde as séries iniciais. No trecho, ora adaptado, são apresentados os condicionantes históricos que possibilitaram a formação do preconceito racial no Brasil, suas influências na distribuição de oportunidades e as políticas públicas criadas para combatê-lo, enfatizando a aplicação da Lei 10.639/10 e as lutas do Movimento Negro nesse processo.

As grandes viagens do século XV provocaram a descoberta de novos territórios e propiciaram o encontro entre europeus, africanos, asiáticos e americanos. O contato entre os diferentes fenótipos impulsionou a necessidade de se classificar e definir o que e quem era a humanidade e, desse contexto, emergiu o conceito de raça. No decorrer dos séculos seguintes, as discussões sobre quem eram os homens diferentes da civilização europeia se bifurcaram em direção a dois conceitos diferentes de evolução: a cultural e a biológica. Na perspectiva cultural, as sociedades humanas se dirigiam para um mesmo caminho, embora em estágios diferentes. Na perspectiva biológica, as diferenças raciais seriam determinantes naturais para o atraso sociocultural e degeneração de um povo (Schucman, 2012, p. 32). A partir de então, o termo raça adquiriu o sentido a ele hoje conferido, como significado social atribuído “a certas características biológicas (normalmente fenotípicas) na base das quais aqueles que dela são portadores são designados como uma coletividade distinta” (Miles, 1989, p. 74) e tornou-se justificativa para a hierarquização, classificação e dominação de grupos humanos.

A partir da consolidação do corolário racista, muitos discursos imperialistas/colonialistas se fundamentaram, atribuindo superioridade ao branco europeu em relação aos não brancos e apregoando a necessidade de se evitar a

degeneração da humanidade proveniente da miscigenação. Sobre o receio dos efeitos da fusão entre raças, Schucman (2012) afirma que

[...] as instituições médicas e jurídicas, entre outras, dos Estados-nações fizeram funcionar no corpo social o discurso da luta de raças como princípio de segregação, eliminação e normalização da sociedade. Tratou-se, dessa forma, de defender a sociedade contra todos os perigos biológicos das raças inferiores ou da mistura destas com a raça branca. Segundo as teorias de degeneração, a raça branca se tornaria fraca ou, ainda, infértil com a miscigenação, como atesta o termo utilizado para se referir ao filho de um branco e um negro: mulato, diminutivo para o termo espanhol *mulo*, ou seja, a cria estéril de um cruzamento de égua com jumento (Schucman, 2012, p. 35).

Embora pesquisas científicas do século XX tenham comprovado a inexistência de marcadores genéticos que diferenciasssem racialmente brancos, vermelhos, negros e amarelos, o conceito de raça ainda se perpetua e faz estragos na contemporaneidade, estando, hoje, mais atrelado à perspectiva social. Conforme Guimarães, os juízos raciais modernos se apoiam em “construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios” (Guimarães, 1999, p. 153). Dessa forma, as diferenças fenotípicas são tidas como responsáveis pela situação de grupos em níveis de valores desiguais em diversos países do mundo.

## **1 RACISMO NO BRASIL**

Também no Brasil, fatores como cor e raça foram preponderantes para a formação de conflitos e desigualdades sociais. A escravização de negros africanos perdurou por três séculos e meio no país, e sua revogação ocorreu, muito mais devido à pressão da economia capitalista inglesa que pela conscientização da população escravocrata (Fausto, 1995, p. 186). Após a abolição, a negligência de ações políticas para a inserção social dos escravos libertos e a preferência dos latifundiários pela mão-de-obra dos imigrantes europeus enxotou os negros livres para os piores lugares e os obrigou a aceitar postos de trabalhos mal remunerados do setor de subsistência, o que promoveu a continuidade da exploração da elite branca sobre a população negra, marginalizada e economicamente fragilizada. Se até então o racismo estava subsumido na escravidão, no pós-abolição, tornou-se um dos determinantes do destino social, econômico, político e cultural dos afro-brasileiros (Hasenbalg, 1979;

Santos, 1997). Para Mário Theodoro – em estudos elaborados sobre as relações de trabalho brasileiras – o período posterior à libertação dos escravos foi fundamental para a instituição e fortalecimento do racismo no Brasil:

Efetivamente, o racismo, que nasce no Brasil associado à escravidão, consolida-se após a abolição, com base nas teses de inferioridade biológica dos negros, e difunde-se no país como matriz para a interpretação do desenvolvimento nacional. As interpretações racistas, largamente adotadas pela sociedade nacional, vigoraram até os anos 30 do século XX e estiveram presentes na base da formulação de políticas públicas que contribuíram efetivamente para o aprofundamento das desigualdades no país (Theodoro, 2008, p. 22).

Desta forma, sob inspiração do ideário racista, mais que um processo de substituição de força de trabalho de negros para brancos, houve no Brasil, naquele momento, uma tentativa de diluição de um grupo racial no contexto nacional, na qual o Estado teve participação direta e decisiva. Entre os instrumentos legais que reforçaram o intuito de apagamento esteve a Lei federal 601/1850 (a chamada Lei de Terras, que impedia ao negro a aquisição de propriedades); a Lei estadual 28/1890, aprovada pelo legislativo paulista (que garantia recursos para que o governo estadual financiasse a imigração) e o Decreto republicano número 528, de 28 de junho de 1890, (que instituiu a livre entrada de migrantes nos portos brasileiros e garantiu incentivos a todos os fazendeiros que quisessem instalar imigrantes europeus em suas terras). Assim, os aportes públicos além de impedirem que os negros recém-libertos adquirissem propriedades, também impulsionaram a vinda de imigrantes europeus e, consequentemente, “[...] fechou-se um espaço socioeconômico que de outra maneira teria estado disponível para os não-brancos e o resto da força de trabalho nacional concentrada fora e dentro do Sudeste” (Hasenbalg, 1979, p. 161).

Sendo assim, embora o período posterior à abolição tenha sido caracterizado pela aceleração do desenvolvimento econômico, o racismo foi a explicação mais importante para que os trabalhadores negros não participassem desse processo. A difusão da crença da menor competência do negro em relação ao branco favorecia o acolhimento ao operário europeu, apontado como “disciplinado, responsável, enérgico, inteligente, enfim, racional” (Azevedo, 1987, p. 154), ao mesmo tempo em que a não inclusão dos recém-libertos no mercado de trabalho reforçava a interpretação de sua incapacidade e de sua inferioridade racial (Costa, 1999, p. 341). Nesse contexto, consolidou-se um projeto de disparidade social no país cujas

oportunidades desiguais foram as principais causas para a não ascensão econômica do negro no período posterior à abolição.

Mais expressivamente a partir da década de 30, o discurso racista começou a ceder lugar para o mito da democracia racial e, por meio dele, era promovida a ideia de um país racialmente pacífico e harmônico, aparentemente livre dos conflitos e dos atritos entre as etnias observados em outros países. Ao mascarar a desigualdade, as elites dominantes buscavam acreditar e fazer acreditar que a população brasileira de brancos e negros eram iguais. Essa arma ideológica focava o primeiro dos seus objetivos materiais na tentativa de eliminação da população negra por meio da miscigenação. Outro objetivo era – por meio do apagamento da memória coletiva de sequestro, dominação, violência, morte e humilhação vivenciados no período escravista – diminuir o custo da dominação, de maneira que os oprimidos aceitassem a opressão e ensinassem seus filhos a serem também submissos. Esse ideal de nação continuou a ser propagado pelas décadas seguintes e, até os dias de hoje, suas marcas exercem influência sobre a formação do povo brasileiro. Para Hasenbalg (1979),

Num certo sentido a sociedade brasileira criou o melhor dos dois mundos. Ao mesmo tempo em que mantém a estrutura de privilégio branco e a subordinação não branca, evita a constituição de raça como princípio de identidade coletiva e ação política. A eficácia da ideologia racial dominante manifesta-se na ausência de conflito racial aberto e na desmobilização política dos negros, fazendo com que os componentes racistas do sistema permaneçam incontestados, sem necessidade de recorrer a um alto grau de coerção (Hasenbalg, 1979, p. 246).

Com a implantação do regime militar, nos anos 60, mudanças políticas e sociais profundas começaram a acontecer no Brasil. Sob o pretexto de combater a corrupção, o caos e o comunismo, estabeleceu-se um novo modelo econômico pautado na abertura do mercado para grandes multinacionais e na repressão aos movimentos contrários ao novo governo e àqueles que lutavam contra a entrega das riquezas nacionais ao estrangeiro.

Enquanto na zona urbana a entrada das companhias estrangeiras praticamente excluiu do mercado as pequenas empresas nacionais; na zona rural, os grandes latifúndios tomaram o espaço dos pequenos produtores que eram os grandes responsáveis pela inserção do negro no mercado de trabalho (Gonzáles, 1982, p. 12). Diante da situação de miséria, uma das saídas encontradas pelos trabalhadores foi a

migração para a região Sudeste, que naquele momento era beneficiada pela implantação de uma política que diferenciava os salários regionalmente. Por consequência do êxodo, iniciaram-se o inchaço das grandes metrópoles, a formação cada vez maior de favelas e o aumento da categoria de operários obrigada a desenvolver todos os tipos de trabalho para sobreviver a qualquer preço, até os mais aviltantes – a chamada mão-de-obra reserva.

Enquanto os profissionais com alguma formação alcançavam postos na indústria metalúrgica ou automobilística, o grande escoadouro para a força de trabalho não qualificada – e principalmente negra – foi o setor de prestação de serviços, por não exigir dela a qualificação da qual não dispunha. Assim, tornou-se comum para o empregado negro o desempenho de funções como limpeza urbana, serviços domésticos, segurança, transporte etc. O serviço braçal e mal remunerado, no entanto, não lhe garantiu condições de existência material satisfatórias, mas, sim, o projetou para ocupar os espaços que Aristóteles intitulou de *lugar natural*, responsável pela separação de dominadores e dominados:

O lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes tipos de policiamento: desde os antigos feitores, capitães do mato, capangas etc., até a polícia formalmente constituída. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” (cujo modelo são os guetos dos países desenvolvidos) (Gonzales, 1982, p. 14).

Assim, as famílias negras cresciam e se aglomeravam em morros e baixadas, desprovidos de condições de higiene e saúde adequadas e sendo alvo de violenta repressão policial e de esquadrões da morte. Também o Movimento Negro do país sofreu as consequências do golpe: muitos militantes foram torturados e mortos, suas lideranças foram desarticuladas e muitos dos seus intelectuais foram enviados para o exílio.

A mudança de cenário se iniciaria na década seguinte com a abertura política, quando pesquisadores dedicados aos temas das desigualdades raciais começaram a publicar estudos e reflexões que contribuiriam expressivamente para a elaboração de dados relativos ao impacto do racismo na sociedade brasileira.

## 1.1 DADOS ESTATÍSTICOS DOS EFEITOS DO RACISMO BRASILEIRO

No início dos anos 70, alguns acontecimentos internacionais influenciaram a formação de jovens negros: as lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos e a guerra de libertação dos povos negro-africanos de língua portuguesa fortaleceram as lutas do Movimento Negro e impulsionaram intelectuais para a consecução de pesquisas sobre as desigualdades sociais no país. Sob diferentes bases de dados e metodologias, os estudos inaugurados por Hasenbalg (1979) e de seus sucessores impuseram a reafirmação de um diagnóstico em que o negro estava associado à situação de miséria que predominava nas camadas de menor renda da população e, por consequência, com mais dificuldades no acesso à educação, à saúde, ao emprego, à moradia, e às diferentes formas de bem-estar social.

A partir dessas novas perspectivas sobre o racismo, o enfrentamento das condições de pobreza, a oferta de melhores condições de educação, de trabalho e de cidadania foram sendo definidas como pautas importantes das demandas do Movimento Negro. Dava-se, também, ênfase à necessidade de reconhecimento (e condenação) da discriminação racial como um fenômeno recorrente no país, além da reavaliação do papel do negro na História do Brasil, da valorização da sua cultura, liberdade de organização e de expressão e extinção de todas as formas de perseguição, repressão, exploração e violência às quais sempre esteve submetido (Gonzales, 1982, p. 66). O fortalecimento do debate influenciou expressivamente a elaboração da Constituição de 1988:

A Constituição de 1988 significou efetivamente uma ampla reorganização do Estado no campo das políticas sociais. Garantiu a universalização do atendimento na saúde, com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS); do atendimento dos serviços e benefícios da Assistência Social, a quem deles necessitar; e a gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Ampliou os direitos previdenciários criando a Previdência Rural, fixando o piso geral em um salário mínimo e equalizando o tratamento de trabalhadores rurais e urbanos (Jaccoud, 2008, p. 58).

À época, célebres reclames surgiram nos discursos daqueles que – contrários à inclusão social e que por séculos se beneficiaram das desigualdades sacramentadas pelas leis anteriores – se opunham às determinações dispostas na Constituição cidadã. Os mais ferrenhos argumentos se encontraram na assertiva repetida à farta, que afirmava categoricamente que “com essa constituição, ninguém governa esse país” porque ela propunha mecanismos e normas de inclusão social e



de diminuição dos escandalosos níveis de desigualdades sociais, especialmente referentes aos negros. Mesmo assim – apesar de toda a luta do Movimento Negro que agora, pela primeira vez, depois de 450 anos, detinha uma arma jurídica em suas mãos – passou-se mais uma década até que algumas políticas públicas efetivassem o disposto no novo texto constitucional.

Mais especificamente, a partir do final dos anos 90 é que o Movimento Negro começou a ter suas reivindicações consideradas pelo Estado brasileiro. Dois acontecimentos importantes pesaram sobre esse processo: a *Marcha Zumbi de Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*, em Brasília, no ano de 1995, e a *Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância* ocorrida em Durban, África do Sul, em 2001. O primeiro evento foi uma estratégia do Movimento para deslocar o foco das atenções da data da Abolição da Escravatura, 13 de maio, para o dia 20 de novembro, em razão do Dia Nacional da Consciência Negra. Também, naquela oportunidade, efetivou-se a entrega do Programa do Movimento Negro de *Superação do Racismo e da Desigualdade Racial* ao então presidente Fernando Henrique Cardoso. No documento, cujo intuito era apresentar um diagnóstico da desigualdade racial e da prática do racismo, estavam registradas reivindicações referentes a temas como educação, saúde, religião, terra, violência, informação, comunicação e cultura.

No segundo evento, a participação do Brasil foi considerada um momento de fixação da temática racial na agenda governamental, por reconhecer e apontar a necessidade de implantação de políticas afirmativas em áreas como saúde, educação e trabalho:

Art.108: Reconhecemos a necessidade de se adotarem medidas especiais ou medidas positivas em favor das vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata com o intuito de promover sua plena integração na sociedade. As medidas para uma ação efetiva, inclusive as medidas sociais, devem visar corrigir as condições que impedem o gozo dos direitos e a introdução de medidas especiais para incentivar a participação igualitária de todos os grupos raciais, culturais, linguísticos e religiosos em todos os setores da sociedade, colocando todos em igualdade de condições (Declaração de Durban).

Nesse sentido, entre 1990 e o ano 2000, as demandas nacionais e internacionais do Movimento Negro começaram, cada vez mais, a pressionar os governos da social democracia. Embora o intuito estivesse mais voltado a implantar

políticas valorativas e menos à elaboração de políticas afirmativas, foi iniciado, durante esse período, um incentivo governamental para que inúmeros estudos produzissem diagnósticos para evidenciar a situação social dos negros no país.

Alguns dados provenientes dessas pesquisas contribuiriam para a compreensão de um cenário histórico de injustiças, tais como a distribuição desigual de renda:

Entre os negros, observam-se menores índices de mobilidade ascendente, e essas dificuldades são maiores nos oriundos de estratos mais elevados de renda. Esse último grupo também é exposto a maiores possibilidades de mobilidade descendente. Esses estudos apontam que os rendimentos derivados do trabalho são invariavelmente menores entre os negros, em todos os estratos ocupacionais estudados. [...] A industrialização não eliminou a raça como fator organizador de relações sociais e oportunidades econômicas, nem reverteu a subordinação social das minorias raciais (Jaccoud, 2008, p. 54).

A constatação de que o quesito racial impera, inclusive, no sistema judicial brasileiro emergiu, também, nesse período, com a investigação feita por Sérgio Adorno (1995). Ao comparar os julgamentos de réus brancos e não brancos no município de São Paulo durante o ano de 1990, o pesquisador concluiu que os não brancos receberam em torno de 10% a mais de sentenças condenatórias que os brancos que respondiam pelas mesmas infrações. Para o autor:

Embora brancos e negros cometam crimes em proporções semelhantes, os réus negros tendem a ser mais perseguidos pela vigilância policial, enfrentam maiores obstáculos de acesso à justiça criminal e revelam maiores dificuldades de usufruir do direito de ampla defesa assegurado pelas normas constitucionais. Em decorrência, tendem a receber um tratamento penal mais rigoroso, representado pela maior probabilidade de serem punidos comparativamente aos réus brancos (Adorno, 1995, p. 63).

Nestes resultados, a desigualdade racial foi posta como causa primeira das desigualdades sociais e econômicas e, a persistência do racismo, como expressivo fator de determinação social, na medida em que o negro, embora conseguisse apresentar tantos ou mais esforços que o branco, tenderia a encontrar mais e maiores dificuldades de ascender economicamente, por estar submetido a rendimentos mais baixos e piores postos de trabalho. Embora dividisse os mesmos contextos geográficos que o branco, o negro se distanciaria nos índices mínimos de desenvolvimento humano. Embora estivesse sujeito a praticar os mesmos delitos que o branco, seria mais penalizado pela justiça pelo fato de ser negro. Assim, a

expressividade dos dados coletados nas pesquisas revelou que o mito da democracia, harmonia e igualdade racial acabou por esconder graves problemas de exclusão, violência e desvalorização enfrentados pela população negra brasileira e precisava ser enfrentado e combatido na e pela sociedade, tanto por meio da conscientização como pela legislação.

E, nesse contexto, aprofundou-se a percepção de que a mesma instituição que era apontada como uma das responsáveis pela manutenção da desigualdade racial no país (NASCIMENTO, 1968, p. 95) poderia ser também um espaço privilegiado para a problematização, desconstrução do racismo e das práticas preconceituosas e discriminatórias incrustadas no ideário brasileiro: a escola.

## 1.2 DA LUTA DO MOVIMENTO NEGRO À IMPLANTANÇÃO DA LEI 10.639/03

O silenciamento das diferenças e a manutenção da desigualdade social foram a base em que se firmou a história da escola brasileira, desde os primórdios. Ao privilegiar os sistemas de representação eurocêntricos, o recém-nascido sistema de ensino nacional implementou um monólogo cultural que pregava a desvalorização sistemática dos diferentes (índios e escravos), implicando a necessidade de superar a diversidade por meio da uniformização. Esse intento de supressão cultural impunha-se para o escravo negro logo na chegada aos portos brasileiros, quando era-lhe apagado o nome tribal do lugar de origem em lugar de um novo nome de branco e cristão. Para Brandão, a troca demonstrava a não aceitação daquilo que estava fora dos parâmetros culturais do colonizador, ao mesmo tempo que incluía o negro em um regime de submissão “[...] aos poderes ocultos da ordem social consagrada” (1986, p. 9). O mesmo se dava em relação aos povos indígenas:

Ao índio, se “reduzia”, se “aldeava”, se “civilizava”. Não para serem iguais aos brancos, mas para serem desiguais sem tantas diferenças e, assim, servirem melhor, mortos ou subjugados, aos interesses dos negócios dos brancos e, aos filhos dos índios, abriam escolas e cobriam seus corpos com roupas de algodão (Brandão, 1986, p. 9).

Assim, a escola assumia a função de transformar o modo de ser do indígena, submetendo-o aos costumes e a moralidade europeus e cristãos. Essa função permaneceu mesmo depois da expulsão dos jesuítas, sendo, inclusive, regulamentada por meio do *Diretório* de 1758, no qual o Marquês de Pombal

prescrevia as diretrizes para as escolas públicas que deveriam ser organizadas para atender aos indígenas dispersos:

[...] será um dos principais cuidados dos diretores estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum que os Meninos e as Meninas que pertencerem às Escolas e todos aqueles Índios que forem capazes da instrução desta matéria, usem da língua própria de suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma que sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens (Diretório apud Beozzo, 1983, p. 132).

Nesse contexto, à medida que eram levados a esquecer o Tupi ou o Guarani, abandonariam com mais facilidade a memória cultural (Langer, 1997, p. 81). Entre outras instruções, o *Diretório* orientava a respeito da habitação, do aportuguesamento dos nomes, da promoção de meios virtuosos de se viver, além de incentivar os não brancos a utilizarem “[...] vestidos decorosos e decentes” (Beozzo, 1983, p. 136). No documento de aculturação forçada, previam-se penalidades e castigos para aqueles que transgridissem as recomendações e benesses àqueles que denunciassem as transgressões. Desta forma, atingiam o âmago da cultura indígena ao eliminarem não só a sua língua, como sua identidade étnica.

Além do apagamento da memória coletiva dos povos não brancos, também ficou a cargo da educação o atributo de propagar discursos que relegassem aos negros e índios papéis inferiores no processo de desenvolvimento do país, principalmente por meio dos materiais didáticos. Estudos demonstraram que

[...] pelo menos desde a década de 1970, foram sendo realizadas pesquisas sobre livros didáticos de diferentes disciplinas e níveis escolares e de literatura infanto-juvenil que evidenciam o forte preconceito racial aí veiculado, que se manifesta desde a menor representação de personagens negros a servirem de modelo, passando por sua desqualificação até a omissão quanto à contribuição do negro na formação cultural do Brasil (Rosemberg, 1998, p. 84).

A presença corriqueira da representação do negro associada à miséria, subserviência e submissão às mais diversas formas de violência, contribuíram ao longo dos anos para a formação de um ideário no qual o negro era preguiçoso e aceitava a escravização passivamente, relegando a um segundo plano os movimentos de resistência que sempre estiveram presentes durante o período escravocrata, ou descrevendo-os de forma distorcida, como fora feito a respeito dos quilombos, por

exemplo, cujo enfoque recebido pelos livros de história se restringia a abrigos de fugitivos, apenas:

Nesse sentido, o quilombo não significa refúgio de escravos fugidos. Tratava-se de uma reunião fraterna e livre, com laços de solidariedade e convivência resultante do esforço dos negros escravizados de resgatar sua liberdade e dignidade por meio da fuga do cativeiro e da organização de uma sociedade livre. Os quilombolas eram homens e mulheres que se recusavam viver sob o regime da escravidão e desenvolviam ações de rebeldia e de luta contra o sistema (Munanga; Gomes, 2006, p. 72).

Sempre de braços dados com a educação, a literatura também foi responsável pela caracterização do sujeito negro de maneira estereotipada e em patamar de inferioridade quando comparada a personagens brancos. Para Gouvêa (2005):

Existe quase um paralelismo nos textos em que as mesmas partes do corpo sofriam denominações diferenciadas de acordo com o “pertencimento” racial dos personagens. Assim é que, enquanto o branco tinha “cabeça”, o negro “carapinha, ou carapinha dura”, o branco tinha “cabelo” e o negro “pixaim”, o branco possuía “lábios” e o negro “beijo”, “é beijudo, tem gengivada vermelha”. O branco tinha “nariz” e o negro “ventas”. O branco tinha “pele” e o negro era “lustroso”. Da mesma forma, a branca “se sentava” a negra “se escarrapachava” (Gouvêa, 2005, p. 88, grifos do autor).

A constituição desse modelo de educação enaltecendor da cultura branca em detrimento das demais não passou despercebida pelos que militavam por uma sociedade de integração cultural pautada na inclusão dos negros. Assim, em 1950, o Movimento Negro brasileiro já incluía assuntos ligados à educação na sua agenda de reivindicações junto ao Estado brasileiro e durante o *I Congresso do Negro Brasileiro*, promovido em agosto daquele ano, no Rio de Janeiro, já recomendava “[...] o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo” (Nascimento, 1968, p. 293).

Entretanto, o desgaste sofrido pelos que lutavam pelas questões raciais durante o regime militar fez com que as pautas fossem retomadas com maior empenho somente a partir do final dos anos 70, como já citado anteriormente. Dentre as principais, destacavam-se: a reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas; melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra; a participação dos negros na elaboração dos currículos em todos

os níveis e órgãos escolares; o combate da discriminação racial e a veiculação de ideias racistas nas escolas (Hasenbalg, 1987). No período que antecedeu a elaboração da Constituição de 1988, em documento endereçado aos políticos participantes da criação do texto legal, exigia-se, entre outros quesitos, o respeito a todos os aspectos da cultura brasileira; inclusão do ensino da História do Negro no Brasil nos currículos escolares e a proibição da publicação de textos que promovessem preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe (Convenção, 1986).

Também durante a já citada *Marcha* de 1995, as propostas antirracistas relacionadas à educação evoluíram, abrangendo questões como monitoramento dos materiais didáticos controlados pela União e o desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores para habilitá-los a trabalhar conteúdos didáticos como a diversidade racial, sem os costumeiros preconceitos e, a identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (Executiva, 1996). A legitimidade da causa fez com que, embora lentamente, se reconhecesse a necessidade de reformular os documentos que regulavam o ensino.

Nesse contexto, pode-se dizer que o combate ao racismo foi assumido como possível conteúdo escolar a partir de 1997, com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O documento elaborado para nortear a educação nacional naquele período fora constituído de maneira que as escolas das redes estaduais e municipais pudessem organizar seus currículos, adequando-os às peculiaridades regionais e culturais do país, por meio dos chamados temas transversais. A partir desse recurso pedagógico, os professores estavam legalmente livres para explorar em sala de aula assuntos que abordassem as questões raciais, étnicas e culturais brasileiras por meio das disciplinas regulares do ensino. Embora se constituíssem um avanço para as causas raciais, os PCNs não alcançaram resultados relevantes nesse sentido, posto que inexistia até o momento uma política efetiva voltada à formação de professores para a educação antirracista. Assim, como uma condição de possibilidade (que poderia vir a ser desenvolvida ou não), na maioria das vezes, o racismo continuou silenciado enquanto conteúdo escolar devido ao preconceito naturalizado nos educadores. Para Munanga (2001)

O preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre os alunos de diferentes ascendências étnico- raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado (Munanga, 2001, p. 8).

As consequências desse silêncio contribuíram, durante toda a história da educação brasileira, para que as diferenças fenotípicas entre brancos e negros fossem consideradas como desigualdades naturais, reproduziram e construíram o discurso de que os negros são seres inferiores, além de prejudicar o crescimento intelectual de todos os alunos, independentemente das origens étnicas. Em pesquisas sobre as consequências do racismo, preconceito e discriminação racial na educação.

Eliane Cavalleiro (2005) confirmou que as práticas

[...] acarretam aos indivíduos negros: auto rejeição, desenvolvimento de baixa autoestima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. Para o aluno branco, ao contrário acarretam: a cristalização de um sentimento irreal de superioridade, proporcionando a criação de um círculo vicioso que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da esfera pública (Cavalleiro, 2005, p. 12).

Passados mais de 50 anos do início do debate inaugurado pelo Movimento Negro, enfim, em 2003, o então presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, reconheceu as injustiças e discriminações raciais contra os negros no Brasil e deu prosseguimento à construção de uma proposta de um ensino democrático que incorporasse na pauta escolar a história e a dignidade de todos os povos que participaram da construção do Brasil, alterando a Lei 9.394/96 (responsável pelo estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional), e sancionando a Lei 10.639/03. A partir de então, a Lei nº 9.394/96 passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§ 1º - O Conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 1996).

A promulgação da lei se constituiu em um incontestável avanço para a democratização do ensino. Embora o texto não aponte especificidades para a qualificação dos professores para trabalhar com o tema, não existe mais a possibilidade da isenção, da omissão e do silenciamento que ofereciam os PCNs. Não se trata de um convite, mas de uma obrigatoriedade. Assim, a partir desse marco legal, os profissionais da educação passaram a ficar, legalmente, obrigados a criar estratégias pedagógicas que habilitem seus alunos a valorizar a pluralidade cultural do Brasil e, principalmente, a se posicionarem contra qualquer forma de discriminação – seja ela cultural, social, religiosa, de gênero ou de raça.

A esse esforço devem, também, estar atrelados outros compromissos: de preterir livros e materiais didáticos que carregam conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não provenientes do mundo ocidental; de reconhecer e combater os preconceitos que se concretizam no cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar; e, por conseguinte, de encarar a diversidade não como um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, como fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral. Agindo dessa forma, a escola estará apta a ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, “[...] sobretudo, quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana” (Munanga, 2005, p. 15).

A Lei 10.639/03 afirma que “[...] os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”, mas eles poderiam e deveriam ser trabalhados em todas as disciplinas, o que não ocorre na maioria dos casos, sendo que, para dar cumprimento à implementação da referida lei, geralmente são os professores da disciplina de língua portuguesa que dispõem de espaço privilegiado de atuação, justamente em virtude de objeto de ensino ser a linguagem.



A linguagem é uma das manifestações mais próprias de uma cultura. Longe de ser apenas um veículo de comunicação objetiva, ela dá testemunho das experiências acumuladas por um povo, de sua memória coletiva, seus valores. A linguagem não é só denotação, é também conotação. Nos meandros das palavras, das formas usuais de expressão, até mesmo nas figuras de linguagem, frequentemente alojam-se, insidiosos, o preconceito e a atitude discriminatória. Há palavras que fazem sofrer, porque se transformaram em códigos do ódio e da intolerância (Duarte, 2011, p. 23).

Assim, se a língua é uma das formas utilizadas para que inculcar, reforçar, incorporar e difundir preconceitos na escola e nas relações sociais brasileiras, é também um instrumento que se pode utilizar para fazer papel inverso e promover o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra, tão importantes para a formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a trajetória histórica do racismo é condição *sine qua non* para analisar os mecanismos que estruturam desigualdades sociais, econômicas e educacionais no Brasil. Múltiplos estudos têm demonstrado que o Estado, a ciência e a escola foram importantes fomentadores ou aliados da perpetuação de ideologias eurocêntricas.

A partir desses referenciais teóricos, evidencia-se que o racismo não é um desvio individual, mas um sistema de poder que molda oportunidades e subjetividades, no qual a educação atua, simultaneamente, como espaço de reprodução e de possibilidade de transformação – desde que comprometida com os ideais de uma sociedade pautada sobre o respeito e a diversidade.

No contexto educacional, portanto, a Lei 10.639/03 representa não apenas um marco jurídico, mas um pacto ético e político para a construção de práticas pedagógicas antirracistas. Esse ensejo exige formação docente crítica e continuada, revisão de materiais didáticos e, sobretudo, participação e valorização da comunidade negra na elaboração e implementação de políticas públicas que enfrentem o racismo em suas múltiplas dimensões, a começar pela escola, desde as séries iniciais.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, S. Discriminação Racial e Justiça Criminal Em São Paulo. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 43, p. 45-63. 1995.

AZEVEDO, C. M. M. de. **Onda Negra, Medo Branco**: o negro no imaginário das elites- século XIX. São Paulo: Annablume, 1987.

BEOZZO, J. O. **Leis e Regimentos das Missões**: Política Indigenista no Brasil. São Paulo, Loyola, 1983.

BRANDÃO, C. R. **Identidade e Etnia**: Construção da Pessoa e Resistência Cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade Cultural. BRASÍLIA: Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Presidência da República: Casa Civil. Brasília, 20 dez. 1996.

CAVALLEIRO, E. Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo. In: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar**: Racismo, Preconceito, Discriminação na Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: contexto, 2003.

CONVENÇÃO Nacional do Negro Pela Constituinte. Brasília: Mimeo, 1986.

COSTA, E. V. da. **Da Monarquia à República**: momentos decisivos. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

DUARTE, E. de A. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: DUARTE, E. A; FONSECA, M. N. S. (Orgs.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil** – Antologia crítica: história, teoria, polêmica. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

EXECUTIVA Nacional da Marcha Zumbi. **Por uma Política Nacional de Combate ao Racismo e à Desigualdade Racial**: Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e vida. Brasília: Cultura Gráfica e Editora, 1996.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1995.

GOMES, N. L. Trajetórias Escolares, Corpo Negro e Cabelo Crespo: Reprodução de Estereótipos e/ou Ressignificação Cultural?. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 40-51, set./dez. 2002.

GONZÁLEZ, L. **O Lugar do Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GOUVÊA, M. C. S. de. Imagens do Negro na literatura Infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 79-91, jan./abr. 2005.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e Anti-racismo no Brasil**. Editora 34, 1999.

HASENBALG, C. O Negro nas Vésperas do Centenário. **Estudos AfroAsiáticos**, v. 13. p. 79-86. 1987.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdade racial no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

JACCOUD, L. Racismo e república: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, M. (Org.). **As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

LANGER, P. P. **A Aldeia Nossa Senhora dos Anjos**. Porto alegre: Correio Riograndense, 1997.

MILES, R. **Racism**. Londres: Routledge, 1989.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. A. P. (Org.). **Cadernos Penesb**, 2001.

MUNANGA, K. **Negritude**: Usos e Sentidos, 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

NASCIMENTO, A. **O Negro Revoltado**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1968.

ROSEMBERG, F. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e Preconceito na Escola** – alternativas teóricas e práticas. São Paulo; Summus, 1998.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o "Encardido", o "Branco" e o "Branquíssimo"**: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 160 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia: área de Concentração: Psicologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

THEODORO, M. (Org.). **As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

## ARTIGO 7

# A TERRA SEM MAL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA CONTEMPORÂNEA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A COSMOLOGIA GUARANI

VALDIRENE APARECIDA **COTTA**

LUCIANA APARECIDA BRAVIM **MACARINI**

PAULO CESAR **FACHIN**

VALDECI BATISTA DE MELO **OLIVEIRA**

# A TERRA SEM MAL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA CONTEMPORÂNEA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A COSMOLOGIA GUARANI

Valdirene Aparecida **Cotta**<sup>1</sup>

Luciana Aparecida Bravim **Macarini**<sup>2</sup>

Paulo Cesar **Fachin**<sup>3</sup>

Valdeci Batista de Melo **Oliveira**<sup>4</sup>

## RESUMO:

Este artigo constitui um recorte da tese “Terra Sem Mal: uma análise da cosmovisão guarani frente aos impactos da colonização e os desafios contemporâneos” (Cotta, 2024) e se propõe a apresentar produções acadêmicas que investigam a cosmologia Guarani. A pesquisa se apoia em um Estado do Conhecimento realizado nas bases CAPS e BDTD, das quais foram selecionadas e analisadas teses e dissertações produzidas entre 2017 e 2022. Fundamenta-se em autores que discutem territórios, memória e cosmologias ameríndias, permitindo compreender como essas dimensões se articulam na vida e na resistência indígena. Os resultados indicam que os trabalhos examinados abordam temas centrais como espiritualidade, territorialidade, ancestralidade e práticas educativas indígenas, evidenciando que as narrativas Guarani estruturam modos de ser, práticas cotidianas e estratégias de resistência frente às pressões exercidas pelo Estado e pela sociedade envolvente. Ao mesmo tempo, a análise aponta para uma lacuna significativa: embora haja produções relevantes, ainda se observa uma escassez de estudos que explorem, de forma direta, o papel do mito nas experiências e vivências contemporâneas. Dessa forma, este artigo contribui ao oferecer uma base analítica que evidencia a potência do mito na constituição de práticas, sentidos e narrativas indígenas, revelando como

---

<sup>1</sup> Pós-doutoranda e doutora em Letras do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Professora da Rede Municipal de Ensino de Cascavel/PR. E-mail: valdirenecotta@hotmail.com.

<sup>2</sup> Pós-doutoranda e doutora em Letras do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino do Paraná. E-mail: lubravim@hotmail.com.

<sup>3</sup> Pós-doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG e Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Professor de língua espanhola do IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina. E-mail: paulo.fachin@hotmail.com.

<sup>4</sup> Pós-Doutorado Multidisciplinar, Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutora em Letras (Literatura Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (2007). Docente do Curso de Letras da Unioeste/Cascavel. Docente do Mestrado Profissional em Letras (Profletras/Unioeste/Cascavel) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/Unioeste/Cascavel), nível Mestrado e Doutorado. E-mail: valzinha.mello@hotmail.com.

essas dimensões simbólicas permanecem fundamentais para a compreensão da resistência e da continuidade cultural Guarani.

**PALAVRAS-CHAVE:**

Cosmologia Guarani. Terra Sem Mal. Memória e ancestralidade. Resistência sociocultural.

## INTRODUÇÃO

*“As mercadorias deixam os brancos eufóricos e esfumaçam todo o resto em suas mentes”  
(Kopenawa e Albert, 2015, p. 413).*

A pesquisa científica se configura como uma atividade essencial para a ampliação de conhecimento humano e resolução das questões inquietantes. Do ponto de vista teórico, as revisões sistemáticas são valiosas para a comunidade científica, pois, por meio desses estudos é possível dialogar com uma variedade de conteúdos que servem de base para pesquisas futuras. Além disso, esses materiais podem ser bastante proveitosos para o reconhecimento, classificação e condensação de informações relevantes que ajudam na definição do problema de pesquisa, além de embasar pesquisas futuras e contribuir para a identificação de conteúdos que necessitam mais estudos. No âmbito prático, essas pesquisas colaboram para a criação de tecnologias que visam aprimorar a qualidade de vida em diversos setores, tais como saúde, educação, comunicação, moradia, entre outras necessidades humanas, ambientais e ecológicas.

Quando revisitamos estudos sobre os quais pesquisadores se debruçaram diligentemente na investigação, nos possibilitamos interagir com uma ampla variedade de conteúdos específicos de determinadas áreas ou temas. Essa apuração de dados, em que se acessa conhecimentos anteriores, é denominada de Estado da Arte e Estado do Conhecimento. Muitas vezes essas nomenclaturas são tidas como sinônimos, no entanto, conforme Brandão et al. (1986, p. 7), o termo “Estado da Arte” tem como propósito “realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área”. Nesse tipo de pesquisa se faz “um balanço das respectivas áreas de conhecimento, com a finalidade de diagnosticar temas relevantes, emergentes e recorrentes, indicar os tipos de pesquisa, organizar as informações existentes bem como localizar as lacunas existentes” (Romanowski; Ens, 2006, p. 41).

Paralelamente, conforme Silva; Souza; Vasconcellos (2020), Estado da Arte é uma categoria de revisão bibliográfica que possibilita a interação com os pesquisadores de uma mesma área de interesse e propicia o acesso aos valiosos dados produzidos em suas pesquisas. Essa análise sistemática decorre de uma ampla

conglomerado de diversas esferas de estudo, com enfoques variados, múltiplas dimensões de pesquisa e numerosas abordagens teóricas e formas de registros.

Romanowski e Ens (2006, p. 39-40), esclarecem que o Estado da arte “abrange toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções [...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área”. Já o Estado do Conhecimento é uma forma de apuração de dados mais específica e delimitada, cujo estudo “aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado [...]” (Romanowski e Ens, 2006, p. 40).

Na perspectiva de Kohls-Santos e Morosini (2021), os objetivos do Estado do Conhecimento, como atividade acadêmica, envolvem “Conhecer, sistematizar e analisar a produção do campo científico sobre a temática; elaborar produção textual para compor a dissertação/tese; subsidiar a dissertação e/ou tese, delimitando o tema e ajudando a escolher caminhos metodológicos”. Diante do exposto, observamos que esse método de pesquisa oferece contribuições significativas, uma vez que possibilita conhecer o objeto de estudo, as abordagens temáticas, ou a área da investigação de forma mais acurada. Nesses termos, essa modalidade de busca propiciar a ampliação de conhecimentos sobre determinado tema de estudo. Ademais, as lacunas que emergem desses levantamentos sistemáticos apontam para novas descobertas e perspectivas que podem contribuir efetivamente para a ampliação de estudos existentes e para a produção de novos conhecimentos.

À luz dessas considerações passamos agora a situar o presente estudo dentro desse escopo metodológico. Trata-se de um Estado do Conhecimento, que tem por objetivo mapear e analisar os estudos recentes que abordam a cosmologia Guarani. Para tanto, realizamos um levantamento sistemático nas bases Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir das palavras-chave “*cosmologia Guarani*”, “*Terra Sem Mal*” e “*espiritualidade Guarani*”. Foram analisados dados referentes ao período de 2017 a 2022, tendo como resultando inicial 29 trabalhos. Depois de filtrar os estudos com base nos critérios de inclusão, em que foram consideradas a pertinência temática, e a disponibilidade do texto completo e relação direta com a cosmologia Guarani, foram selecionadas oito pesquisas, entre teses e dissertações. A compreensão foi guiada pela leitura qualitativa e categorial, buscando identificar temas recorrentes,



abordagens metodológicas e lacunas presentes nas investigações sobre o povo Guarani.

## 1 PERCURSO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A COSMOLOGIA GUARANI

Nesta seção, apresentamos as produções acadêmicas selecionadas para esta revisão, oferecendo um panorama detalhado da pesquisa recente sobre a cosmologia Guarani. A partir do exame criterioso de teses e dissertações, percebemos como diferentes pesquisadores têm se aproximado do universo Guarani, investigando dimensões que vão da espiritualidade à memória, da territorialidade às práticas educativas. A organização desses estudos nos permite não apenas identificar padrões temáticos e metodológicos, mas também evidenciar lacunas significativas, sinalizando caminhos possíveis para nossas futuras investigações. Ao trazer essas produções à tona, buscamos contextualizar o leitor sobre o estado atual do conhecimento e destacar de que maneira a cosmologia Guarani tem sido interpretada e valorizada em distintas regiões e perspectivas acadêmicas. Para conferir maior precisão ao percurso desta revisão, apresentamos, a seguir, uma síntese das teses e dissertações identificadas no levantamento, permitindo compreender não apenas o que foi estudado, mas também como esses estudos dialogam entre si e com o universo Guarani.

Quadro 1 – Teses e dissertações encontradas a partir das palavras-chave “cosmologia Guarani”, “terra sem mal” e “espiritualidade Guarani”

Nº	Autoria	Tipo	Título	Local e ano de publicação	Palavras-chave
1	Elói Corrêa dos Santos	Tese	<i>Ñandereko: lugaridade sagrada Guarani ñandewa</i>	Universidade Federal do Paraná (2017)	Lugar, lugaridade, religião, xamanismo, indígena.
2	Amabile Tereza Neve Modenez	Dissertação	<i>Caminhos cotidianos de txeramõi e txedjaryi: interlocuções sobre saberes e fazeres Guarani</i>	Universidade Federal de São Carlos (2018)	Velhice; Cosmologia Guarani-Mbya; Atividades humanas; Cotidiano
3	Raul Claudio Lima Falcão	Dissertação	<i>Avatikyry Ritual de batismo do milho saboró entre os Kaiowá de Panambizinho (Dourados-MS)</i>	Universidade Federal da Grande Dourados (2018)	<i>Avatikyry; Milho Saboró; Kaiowá; Panambizinho</i>

4	Jéfferson Pereira Tanger	Dissertação	<i>O dizer, A temporalidade e A reciprocidade: Dimensões de Pensamento Mbyá Guarani em diálogo com os fazeres pedagógicos na Tekoá Yvy Poty</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2019)	Mbyá Guarani, Interculturalidade, Pedagógico, Pensamento, Cosmológico.
5	Célio dos Santos Fagundes	Dissertação	<i>O mito da “Terra sem mal” e as narrativas acerca da remoção dos índios Guarani de Itaporanga/SP, no início do século XX</i>	Universidade Estadual de Ponta Grossa (2020)	Guarani; Indigenous lands; Narratives; Alto Paranapanema.
6	Flavia Assumpção de Godoy Bueno	Dissertação	<i>O modo de vida Guarani e suas múltiplas paisagens no Jaraguá, São Paulo-SP</i>	Universidade de São Paulo (2020)	Guarani; Paisagens; Território; Tekoá; Espiritualidade; Resistência.
7	Renan Pinna Nascimento	Dissertação	<i>A Palavra e a Ação: reflexões Avá Guarani no dilúvio hidrelétrico</i>	Universidade Federal de Santa Catarina (2020)	Ava Guarani, Cosmologias, UHE Itaipu Binacional, Terra sem Mal
8	Samuel de Souza	Dissertação	<i>Histórias de ojepotá: traduções de memória viva Mbya Guarani em desenhos</i>	Universidade Federal de Santa Catarina (2022)	Histórias de ojepotá; Memória viva Mbya Guarani; Traduções em desenho

Fonte: organizado pela pesquisadora (2022).

A partir deste ponto, procederemos à apresentação das teses e dissertações das fontes consultadas.

A primeira pesquisa desta lista é a tese intitulada ‘Ñandereko: Lugaridade Sagrada Guarani Ñandewa’, de Santos (2017), que investiga a coletividade indígena Guarani Nãndewa da aldeia Xi’inguy IANAI, uma comunidade localizada na região do Morro do Anhangava, em Quatro Barras, na área metropolitana de Curitiba”. O

objetivo principal desse estudo foi “identificar geograficamente os lugares sagrados a partir dos conceitos de lugar, cultura e religião, buscando identificar os métodos empregados por essa coletividade para conservar a tradição, a cultura e a sacralidades desses lugares”. Para tanto, o autor se valeu da observação participante e entrevistas semi-diretivas para a coleta de dados.

Em relação ao aporte teórico, destacamos especialmente a aproximação que ele faz entre o conceito de religião como forma simbólica, em Ernst Cassirer, e o conceito de Artur Schopenhauer para pensar a espacialidade sagrada na geografia da religião. Além disso, enfatizamos a utilização do método fenomenológico de Cassirer, que sugere uma geografia humanizada em que o simbólico se torna centro das análises, antes focalizadas nos fatos. Para melhor ilustrar os princípios dessa teoria, trazemos diretamente as palavras do pesquisador, que explica como ocorre a humanização da geografia, segundo ele:

Aquele local no pé do Morro do Anhangava que era apenas mais um espaço no planeta, por meio da apropriação dos rituais, dos símbolos, das danças e da música, das poesias, do conhecimento ancestral e da íntima identificação emerge como um Lugar Sagrado e com isso se dá construção de uma Lugaridade Sagrada (Santos, 2017, p. 76-77).

Diante das análises e reflexões em torno da busca por identificar os lugares sagrados dos sujeitos Guarani que vivem no pé do Morro do Anhangava, Santos (2017, p. 177) constata que “toda religiosidade dos Guarani gira em torno do ñandereko”, que é o modo de ser Guarani, isso porque o religioso se manifesta em um sagrado imanente, cuja materialização se dá nos elementos ritualísticos, como o cachimbo, as danças, o mate e o fogo sagrado, que simbolicamente constituem a Lugaridade Sagrada Guarani. Nesse sentido, segundo Santos (2017), a Lugaridade Sagrada se constrói pela apropriação e ressignificação simbólica de um determinado lugar geográfico e, a partir disso, passa a ter um sentido de pertencimento, visto que a coletividade se identifica com esse Lugar. Portanto, Lugar é, nessa perspectiva “uma porção da terra que possui representatividade, emocionalidade e simbologia” (Santos, 2017, p. 179).

O segundo estudo destacado no quadro foi escrito por Modenez (2018). Essa dissertação, denominada Caminhos cotidianos de txeramõi e txedjaryi: interlocuções sobre saberes e fazeres Guarani, começou a ser pensada a partir da participação da autora em um projeto de estágio acadêmico de Terapia Ocupacional Social em que

se integrou à equipe do Serviço Especializado de Atendimento Domiciliar – SEAD. Essa atuação proporcionou a ela vivências e acompanhamentos que revelaram um novo olhar sobre a velhice, pois, com base na expressão, passou a observar o papel desempenhado pelas pessoas mais velhas das aldeias em transmitir a cultura e aconselhar os mais novos culminando na percepção de que essas ações eram fundamentais para o fortalecimento da cultura e também para luta por direitos territoriais.

Tal experiência foi determinante para despertar o interesse da pesquisadora pela temática do envelhecimento humano, levando-a a desenvolver um estudo junto às aldeias Guarani Mbya de Aracruz-ES, com o objetivo de “compreender as práticas cotidianas dos anciãos e das anciãs que contribuem para a circulação e manutenção dos saberes-fazer Guarani na transmissão do nhandereko, considerando suas dinâmicas intergeracionais, sociais e culturais”. Com vistas a esse fim, valeu-se da base metodológica etnográfica, indo a campo, e desenvolveu uma pesquisa qualitativa, cuja coleta de dados foi obtida a partir da observação e de entrevistas.

Com base nas análises e discussões daquele estudo, a autora concluiu que a sabedoria dos anciãos vai além do acúmulo de conhecimento que se adquire ao longo da vida, envolve também a experiência e a essência do ser Guarani Mbya. Nesse sentido, entende-se que sabedoria, longevidade e saberes-fazer estão conectados e são interdependentes. Ela explica que existe uma preocupação entre os anciãos e anciãs em transmitir os conhecimentos ancestrais conforme a tradição, contudo, percebe que suas ações e atividades cotidianas não se baseiam somente nos saberes tradicionais, visto que são influenciadas pelas sociedades envolvidas e pelas ressignificações das relações interculturais estabelecidas.

Seguindo a sequência do quadro, o terceiro trabalho – a dissertação de Falcão (2018), intitulada *Avatikyry: ritual de batismo do milho saboró entre os Kaiowá de Panambizinho (Dourados-MS)* – busca demonstrar que a essência e a centralidade do povo Kaiowá ainda reside na vida religiosa e na busca pela “terra sem males”, tal como no “bem viver” do seu singular ñandereko, demonstrado na preocupação em realizar permanentemente essa cerimônia e celebrar mais uma transição temporal. Sob os aspectos metodológicos, é uma pesquisa etnográfica de abordagem qualitativa, e bibliográfica e de campo, onde é feita a observação e coleta dos relatos relacionados aos símbolos, mensagens e significados das práticas cotidianas do

universo cultural manifestado no ritual. Com relação à perspectiva teórica, fundamenta-se nos estudos de Maciel (2012); Melià (1976, 1989, 1990, 1993, 2007, 2008, 2016); Schaden (1969, 1982, 1976); Pereira (2004, 2016) e Chamorro (1995, 2008, 2009, 2015).

Por meio da análise das crenças e práticas tradicionais dos Kaiowá, em especial a religiosa, o pesquisador demonstra que vigora um sentimento de pertencimento identitário naquele grupo social que motiva a constante busca pela harmonia e paz. Em relação ao ritual de batismo do milho Saboró, trata-se de uma cerimônia que evoca a tradicionalidade, solidificando os valores Kaiowá. Tal evento ilustra a luta pela preservação da identidade cultural e social desses Guaranis, assim como unidade dos grupos e prol dos objetivos. Além disso, demonstra o respeito que os Kaiowá atribuem às palavras sagradas e às tradições ancestrais que fundamentam o modo de ser e de viver Guarani.

Mais um ponto destacado pelo pesquisador e que consideramos relevante mencionar é que no decorrer da pesquisa de campo foi possível constatar um movimento de busca por afirmação de autoridade como liderança política e religiosa na aldeia, devido a condições de morte e adoecimento das autoridades que ocupavam essas posições. Nesse sentido, segundo o pesquisador, a realização do ritual do Avatikyry foi cenário para “um movimento de reivindicação de posições hierárquicas nas quais o sucesso ou fracasso da estrutura e das performances conectadas à prática, poderão influir diretamente na organização social do grupo (Silva, 2020).

A quarta pesquisa apresentada no quadro é a dissertação O dizer, A temporalidade e A reciprocidade: Dimensões de Pensamento Mbyá Guarani em diálogo com os fazeres pedagógicos na Tekoá Yvy Poty, de Tanger (2019). A motivação do pesquisador em escrever sobre os fazeres pedagógicos Guarani partiu do contato a Tekoá Nhudy e Tekoá Yvy Poty, localizadas no estado do Rio Grande do Sul – locais em que pôde observar o modo de ser Guarani, sua educação tradicional e suas construções coletivas de saberes.

Em consequência da relação entre suas leituras sobre a cosmologia e a educação Guarani e seus primeiros contatos com o cotidiano da Tekoá, surgiram as dimensões de pensamento: a “temporalidade”, percebida na presentificação do passado das práticas educacionais e no cotidiano; a “reciprocidade”, que se revela na compreensão de coletividade intrínseca ao ser Guarani; o “dizer”, com seus

enunciados que emanam sentimentos e sabedoria. A aproximação dessas dimensões com fazeres pedagógicos do autor suscitam questões que ele procura responder ao longo da pesquisa, A primeira busca saber: como essas dimensões de pensamento emergem no cotidiano Guarani e como permeiam seus fazeres educativos? Em resposta a essa questão, o pesquisador constatou que essas três dimensões que unem os Mbyá da Yvy Poty à existência e suas relações pedagógicas. Nessa perspectiva, o modo de dizer as palavras é fulcral para as ações e tomadas de decisões da comunidade, assim como para a construção de saberes, “a educação tradicional e a vida dos Guarani estão intimamente ligadas às palavras reveladas e (ou) pronunciadas” (Tanger, 2019, p. 75). Em relação à temporalização, o passado se faz educativo nas memórias coletivas e o desenvolvimento individual do ser Guarani se faz pedagógico na reciprocidade.

A cosmologia, o modo de educar e de viver Guarani o instigou a questionar: “Como estas dimensões de pensamento destacadas e evidenciadas nos grafismos e na cultura das palavras, geradas nas conversas diárias e consolidadas nos fazeres educativos, podem nos revelar o processo educativo Mbyá? E como podem gerar diálogos e elementos que contribuam para uma pedagogia intercultural?”. A resposta que se obteve foi de que o processo pedagógico se constitui pelo sentimento de coletividade, pelo contato com a natureza e pela sabedoria ancestral. Nesse sentido, as dimensões se revelam nas palavras precisas, intensas e que comunicam significados profundos, transmitidos cotidianamente pela oralidade. E os processos educativos acontecem no dia a dia, “no estar sendo cultura”. Quanto à contribuição para a pedagogia intercultural, o autor conclui que as dimensões de pensamento e a participação em fazeres educativos Guarani criaram conexões interculturais capazes de ressignificar a perspectiva do educador enquanto ser e enquanto mediador pedagógico.

No quinto estudo, intitulado: O mito da ‘terra sem mal’ e as narrativas acerca da remoção dos índios Guarani de Itaporanga/SP, no início do século XX, Fagundes (2020), empenha-se em registrar, por meio de sua pesquisa, as narrativas de indígenas descendentes dos Guarani que habitavam a região da bacia do Rio Paranapanema e foram reunidos no Aldeamento São João Batista do Rio Verde (atual Itaporanga/SP), antes da remoção. Com esse propósito, o autor analisa relatórios de viagens de exploradores que deixaram seus registros sobre a região, ele também

examina documentos dos cartórios locais e do antigo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), e as publicações de jornais que circularam no período.

O autor explica que, ao examinar esses materiais, buscou direcionar foco nas circunstâncias políticas, sociais e econômicas que pudessem ter motivado a remoção da comunidade indígena da região. Para o desenvolvimento da pesquisa, ele se utilizou da abordagem qualitativa, e os dados foram obtidos a partir dos depoimentos coletados por meio de entrevistas com indígenas e não indígenas, e ainda através de documentos e do diário de campo do pesquisador. Para examinar os dados, o autor utilizou a metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010). As principais fontes teóricas que sustentam o estudo incluem autores que se dedicaram a temática indígena como Nimuendajú (1987), Pinheiro (1992, 2004, 2009).

As lembranças relatadas pelos indígenas e não indígenas, analisadas e comparadas com os documentos, possibilitaram uma reconstrução da história desses indígenas que foram expulsos de suas terras. Desse modo, as análises das relações institucionais de poder mostraram que a elite dominante excluiu os indígenas das políticas locais, o que resultou no processo de retirada dos Guarani de suas terras. A perda do território interferiu negativamente nas práticas tradicionais, nas cosmologias e no modo de ser e de viver desses sujeitos. Esse deslocamento forçado teve, implicitamente, o apoio do Serviço de Proteção ao Índio, visto que esse órgão apresentava justificativas persuasivas, indicando uma “preocupação” relacionada ao risco de doenças e com o bem-estar da comunidade. Esses argumentos serviam de pretexto para a retirada. De acordo com as análises, os indígenas entenderam que as humilhações e a segregação racial construíram significados políticos que motivaram a expulsão. Por fim, as análises das memórias dos indígenas e não indígenas levou o autor a concluir que “a busca pela ‘terra sem mal’ é na verdade a busca por uma terra sem exclusão, sem disputas entre os dois grupos” (Fagundes, 2020).

O sexto estudo, realizado por Bueno (2020), intitulado O modo de vida Guarani e suas múltiplas paisagens no Jaraguá, São Paulo – SP, tem como objetivo principal descrever o modo de vida Guarani no Jaraguá a partir da sua relação com as dinâmicas da vida em aldeia (Tekoa) e sua participação na criação de paisagens de resistência. Para isso, ele parte das seguintes questões: como o povo Guarani do Jaraguá compõe a paisagem e vivencia o ñandereko (modo de vida Guarani) inseridos no contexto do Tekoa? Como se apresenta essa paisagem, que é construída a partir

de memórias coletivas de antepassados e que eles próprios não viveram? Como se dá a resistência Guarani no contexto urbano do Jaraguá?

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e de campo, em que foram realizadas observações participantes nas aldeias: Tekoa Ytu, Tekoa Pyau e Aldeia da Boa Vista, em Ubatuba, Tekoa Yvy Porã, Tekoa Itakupé e Aldeia do Rio Silveira, em Bertioga, Aldeia de São Vicente ou Tekoa Paranapuã e Aldeia de Parelheiros Tenondé Porã. Essas observações em campo serviram de base para as análises e reflexões empreendidas no estudo.

Como resultado, elegemos algumas breves conclusões decorrentes da pesquisa. A primeira se refere à integração do Guarani com a paisagem como indissociável, uma vez que esses povos percebem o espaço como parte essencial de sua existência. A pesquisadora observou ainda que a paisagem se manifesta na voz dos antepassados por meio dos seus cantos, nas conversas, nas suas histórias narradas.

A potência dessa voz Guarani está em comunicar Yvy Rupa em diferentes momentos, mas, presentes em suas manifestações culturais e principalmente na vida que almejam e que nos contam ser possível, principalmente, no que tange as relações com o meio natural (Bueno, 2020, p. 144).

Essas expressões revelam o significado de ser Guarani: um povo que traz consigo leituras bem específicas do mundo em que está inserido. A paisagem é também vivenciada por eles em suas práticas, como exemplo, “ir ao Opy, fumar o petinguá, tocar, cantar, dançar e se comunicar com Nhanderu, são processos [...] que afirmam sua existência como povo Guarani no território” (Bueno, 2020, p. 143).

Mas essa paisagem – de imagens e vivências ordenadas e harmônicas – contrasta-se com a paisagem gerada pelo contato com a sociedade dominante, com seus artefatos e imposições à sociedade Guarani. E, mesmo assim, “seus Tekoa são mantidos, tanto sob fragilidades, que mostram vulnerabilidades e problemas sérios relacionados à falta de infraestrutura apropriada [...] quanto sob as sutilezas que revelam o cuidado com seu interior e uma sofisticada estética do sagrado (Bueno, 2020, p. 143).

O estudo de número sete, uma dissertação intitulada A Palavra e a Ação: reflexões Avá Guarani no dilúvio hidrelétrico e elaborada por Nascimento (2020), tem como objetivo acompanhar as reflexões Avá Guarani sobre os diversos tipos de



efeitos da construção da Usina Hidrelétrica Itaipu Binacional. Para isso, realizou uma pesquisa de campo nas aldeias situadas na região de São Miguel do Iguaçu, Diamante D'Oeste, Santa Helena e Terra Roxa. Nesses locais, coletou narrativas que têm como foco principal as perdas mobilizadas com a inundação que envolve o cosmos, a comunicação com as divindades, e o destino das almas.

Dentre as percepções relatadas pelos entrevistados e analisadas nas narrativas, destacam-se algumas conclusões que a pesquisadora observou. A primeira é de que o alagamento do rio Paraná interrompeu os portais cósmicos de comunicação entre o plano celestial e o plano terrestre. Outra conclusão a que se chegou, ao abordar o mito da Terra Sem Mal, foi de que no contexto dos Ava Guarani a narrativa mitológica não se centraliza exclusivamente no profetismo, porquanto, ao se referirem aos caminhos dos portais cósmicos na região, os informantes argumentam sobre sua ligação histórica com esses lugares que, após encontrá-los, estabeleceram-se. Assim, as reflexões sobre o mito e sobre os portais cósmicos abrem espaço para diversas perspectivas, já que esses portais ligam os povos indígenas às moradas celestes. Nesse sentido, a pesquisa aponta que os impactos da Usina hidrelétrica extrapolaram as questões materiais, afetando profundamente uma intrincada rede de relações cosmológicas fortemente estabelecidas na vida dessas comunidades.

A oitava pesquisa, uma dissertação intitulada Histórias de ojepotá: raduções de memória viva Mbya Guarani em desenhos, escrita por Souza (2022), tem como objetivo apresentar a cosmologia Mbya Guarani através das memórias vivas dos xeramoí e xejaryi, traduzindo em desenhos os relatos vividos de seus antepassados. Samuel, autor desse estudo, é um indígena Guarani que cresceu frequentando a casa de reza e ouvindo as histórias dos anciãos e anciãs. O autor viu na pesquisa uma oportunidade de registrar essas histórias desenhando-as a partir da escuta dos mais velhos, considerados memórias vivas de seu povo. As narrativas escolhidas foram as histórias de Ojepotá que podem ser traduzidas como “transformar em outro ser”.

O pesquisador explica que optou por fazer à pesquisa com os mais velhos da aldeia para registrar essas lembranças porque, segundo ele, os xeramoí e xejaryi estão sendo esquecidos pelos mais jovens, principalmente devido à influência das mídias e, por isso, muitas memórias ancestrais estão morrendo com eles.

Para facilitar a compreensão sobre o Ojepotá, o pesquisador cita como exemplo a condição de alteração ou perda da identidade pessoal, como nos casos de transtornos mentais. Sobre isso ele explica que

Quando a pessoa está no começo da transformação ou deixando aos poucos o corpo ainda vivo, o pajé faz seus rituais chamando a pessoa de volta ao corpo, que muitas vezes demora vários dias. Para que isso aconteça, muitos pajés falam que quando está no começo é bem mais fácil chamar o espírito de volta para o corpo, porque ele escuta melhor os “rezos” do pajé e seus fortalecedores que são chamados para ajudar nesses rituais. Quando está muito avançado o ejepota fica mais difícil, porque o espírito não consegue escutar mais bem o pajé o chamando de volta. Por isso os xeramõi sempre conversam com os jovens e com as crianças e cuidam dos outros xeramõi que sentem que estão perto de sua ida a Yvy mara e'ỹ, terra sem males. Se não tem nada acontecendo, todos os pajés xeramõi e seus ajudantes opita'i sentem quando alguém está prestes a ejepota, e sempre cuidam ou fazem o tratamento adequado que sempre sabem o que fazer (Souza, 2022, p. 33).

Esse relato nos mostra que as histórias de Ojepotá são ensinamentos que dizem respeito à preservação da vida, e também propiciam reflexões sobre a morte, ou a pós-vida evidenciando uma lógica bastante divergente da epistemologia ocidental da atualidade. Para a racionalidade moderna, o corpo e o espírito são dimensões separadas e as intervenções terapêuticas técnicas objetivamente avaliáveis. Já o relato Mbya mostra o corpo como uma entidade interdependente e cosmológica atravessada pela espiritualidade e por vínculos sagrados. Com base no relato do pesquisador, é possível afirmar que a perspectiva ontológica e epistemológica Guarani desafia diretamente a colonialidade do saber (Quijano, 2005).

## **2 LEITURAS E SENTIDOS DOS ACHADOS DESTA REVISÃO**

A análise do conjunto das produções revela que, apesar das diferenças entre autores, regiões e metodologias, identificamos um ponto em comum: todas reconhecem a centralidade da cosmologia e do modo de ser Guarani como fundamento da vida coletiva. Mesmo quando abordam temas distintos — espiritualidade, rituais, paisagem, resistência sociopolítica, educação ou envelhecimento —, percebemos que os trabalhos evidenciam como o nhandereko atravessa as práticas cotidianas e orienta as relações com o território, com as pessoas e com o sagrado.

Os estudos dialogam com autores que há décadas acompanham a vida dos Guarani, como Melià, Schaden, Nimuendajú e Chamorro, mostrando que esses referenciais permanecem essenciais para compreender o universo simbólico, espiritual e social desse povo. Ao mesmo tempo, observamos o surgimento de pesquisas que buscam atualizar essas discussões, considerando as tensões contemporâneas vividas nas aldeias, tais como expulsões territoriais, convivência forçada com áreas urbanizadas, impactos ambientais e limitações nas políticas públicas.

Apesar dessa riqueza, nossa leitura comparativa evidencia uma lacuna significativa: o mito da Terra Sem Mal aparece recorrentemente citado, mas raramente é investigado em profundidade no contexto atual. Em grande parte das produções, o mito surge como elemento histórico ou referência cosmológica geral, mas não como experiência viva que continua orientando caminhos, rituais, deslocamentos e modos de estar no mundo. Essa observação indica um campo fértil para novas pesquisas que busquem compreender como o mito opera na prática, especialmente entre jovens, rezadores, professores e lideranças que enfrentam os desafios contemporâneos das aldeias.

Além disso, ao observamos o conjunto das produções levantadas, percebemos que apenas uma tese se aproxima diretamente do tema central deste estudo, o que reforça a necessidade de aprofundar essa discussão em trabalhos mais longos e densos. Identificamos uma carência de pesquisas que façam a ponte entre cosmologia, experiência cotidiana e os impactos das políticas públicas, do crescimento urbano e das mudanças ambientais nas comunidades Guarani.

A partir desta revisão sistemática, constatamos que, embora haja uma atenção crescente aos aspectos culturais, sociais e espirituais do povo Guarani, a influência contemporânea do mito da Terra Sem Mal permanece pouco explorada. Essa lacuna nos leva a vislumbrar investigações que dialoguem diretamente com as comunidades, valorizando narrativas, memórias, práticas rituais e modos próprios de compreender o mundo.

Nesse sentido, nosso estudo se diferencia ao propor uma reflexão voltada para a realidade dos Avá-Guarani da aldeia Ocoy, buscando compreender como a narrativa mítica atua na vida cotidiana, nos rituais e nas práticas sociais em meio às tensões atuais que atravessam a comunidade. Enquanto muitos dos trabalhos analisados

abordam grupos Guarani de diferentes regiões ou se concentram em elementos históricos isolados, nossa pesquisa propõe estabelecer conexões diretas entre cosmologia, vivências atuais e desafios contemporâneos, contribuindo para preencher uma lacuna significativa no campo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta revisão mostram que a produção acadêmica recente sobre os Guarani é diversa e relevante, mas ainda revela espaços que precisamos explorar com maior profundidade. Embora muitos estudos abordem aspectos culturais, territoriais e espirituais, percebemos que permanece pouco investigada a atuação contemporânea do mito da Terra Sem Mal na vida cotidiana das comunidades. Essa lacuna evidencia a necessidade de que nossas pesquisas dialoguem mais diretamente com as experiências vividas pelos próprios Guarani, reconhecendo suas narrativas, práticas e formas singulares de interpretar o mundo.

Dentro desse cenário, ao organizar as produções sobre a temática, apontamos os caminhos possíveis para novas investigações. Ao destacar tanto os avanços e as ausências da literatura recente, abrimos espaço para aprofundar a compreensão da cosmologia Guarani em sua dimensão prática, especialmente em contextos marcados por desafios sociopolíticos e ambientais. Assim, somamo-nos aos esforços de valorização e respeito aos saberes indígenas, reforçando a importância de ouvir e aprender com aqueles que seguem atualizando sua história e espiritualidade em meio às transformações do presente.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho.

**Evasão e repetência no Brasil:** a escola em questão. 2. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

BUENO, Flavia Assumpção de Godoy. **O modo de vida Guarani e suas múltiplas paisagens no Jaraguá, São Paulo-SP.** 2020. 155 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

FAGUNDES, Célio dos Santos. **O mito da “Terra sem mal” e as narrativas acerca da remoção dos índios Guarani de Itaporanga/SP, no início do século XX.** 2020.

149 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

FALCÃO, Raul Claudio Lima. **Avatikyry**: ritual de batismo do milho saboró entre os Kaiowá de Panambizinho (Dourados-MS). 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, p. 57-63, 1995.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica Online**, Araguaia, v. 33, 2021.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MODENEZ, Amabile Tereza Neve. **Caminhos cotidianos de txeramõi e txedjaryi: interlocuções sobre saberes e fazeres Guarani**. 2018. 203 f. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

NASCIMENTO, Renan Pinna. **A Palavra e a Ação: reflexões Avá Guarani no dilúvio hidrelétrico**. 2020. 238 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER Edgardo *et al.* **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SANTOS, Elói Corrêa dos. **Ñandereko: lugaridade sagrada Guarani ñandewa**. 2017. 193 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, v. 43, n. 3, 2020.

SOUZA, Samuel de. **Histórias de ojepotá: traduções de memória viva Mbya Guarani em desenhos**. 2022. 99 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

TANGER, Jéfferson Pereira. **O dizer, a temporalidade e a reciprocidade: dimensões de pensamento Mbyá Guarani em diálogo com os fazeres pedagógicos na Tekoá Yvy Poty**. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

## ARTIGO 8

# POESIA, MEMÓRIA E INTERMIDIALIDADE EM *ÁLBUM, DE ANA ELISA* RIBEIRO

VANESSA LUIZA DE WALLAU  
CLEBER DA SILVA LUZ

# POESIA, MEMÓRIA E INTERMIDIALIDADE EM *ÁLBUM, DE ANA ELISA RIBEIRO*

Vanessa Luiza de Wallau<sup>1</sup>

Cleber da Silva Luz<sup>2</sup>

## RESUMO:

*Álbum* (2018), de Ana Elisa Ribeiro, apresenta em seu todo composicional um investimento na relação interartística e intermediária entre poesia e fotografia, de maneira a metaforizar imagens textuais acionadas pela memória do eu lírico que enuncia. Este trabalho tem como objetivo refletir acerca dos poemas que compõem a obra, buscando analisar as relações entre poesia e memória via intermidialidade, na medida em que os poemas, num exercício de lembrar, escrever, esquecer, elaboram o passado constituindo metaforicamente um “centro de memória” (Gagnebin, 2009), cujos sentidos se dão em um jogo entre a percepção e a concepção, que traça o verbal e o visual através de relações complexas e íntimas (Morley, 2020), das quais emanam as possibilidades de sentidos.

## PALAVRAS-CHAVE:

Poesia. Memória. Intermidialidade. Ana Elisa Ribeiro.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Mestre em Letras pela Unioeste. Licenciada em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Docente do Centro Universitário da Fundação Assis Gurgacz – FAG.

<sup>2</sup> Doutorando em Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Licenciado em Letras pela Universidade Estadual do Paraná – Unespar. Professor QPM da Rede Estadual de Educação do Paraná.

Professora do CEFET-MG, poeta e pesquisadora, Ana Elisa Ribeiro tem vasta produção na cena literária brasileira. Sua produção contempla a crítica literária e a crítica de estudos da linguagem em interface com tecnologias digitais e multimodalidade. No âmbito literário, tem publicações em prosa, poesia e texto dramático, para os públicos infantil e juvenil e adultos. Publicou, mais recentemente, em 2021, *Doida pra escrever*, pela editora Moinhos, livro de crônicas sobre escrita e outras reflexões metalinguísticas.

*Álbum* (2018), em alguma medida, é uma obra que contempla todo o conhecimento da autora no concernente à relação entre diferentes linguagens, ao passo que torna verbal todo o “efeito” imobilizador do tempo gerado por uma imagem fotográfica, mas metaforizado pelas imagens nos poemas. Percebendo essa presença de múltiplos meios artísticos, objetivamos, neste estudo, analisar a composição da referida obra de Ana Elisa Ribeiro, à luz dos estudos da Intermidialidade, de modo a caracterizá-la a partir de suas relações intermidiáticas, que se dão entre poesia e fotografia, bem como seus efeitos de sentido em torno da caracterização da memória.

Justificamos o estudo pela necessidade de compreender a maneira pela qual as diversas formas de mídia interagem na experiência literária. Conforme Rajewsky (2020), a literatura possui uma vasta gama de fenômenos intermidiáticos, o que inclui, por exemplo, a escrita cinematográfica, a écfrase e as adaptações de filmes para romances, por exemplo. Nesse sentido, torna-se cada vez mais difícil não situar as formas literárias no contexto das discussões da Intermidialidade.

## **POESIA E FOTOGRAFIA: UM ENCONTRO INTERMIDIÁTICO**

Após a leitura do conjunto de poemas que compõem a obra, é possível perceber que há um fio condutor que perpassa toda a sua extensão. Além de ser apreensível uma unidade quanto ao recorte temático, também esteticamente os poemas são elaborados de maneira a compor de fato um conjunto, uma unidade, por isso o título já nos é significativo: *Álbum*.

O primeiro significado que se atribui à palavra álbum, conforme o dicionário Caudas Aulete, é “1. Livro, ger. encadernado, próprio para receber fotografias, figurinhas, selos etc.”, ou, ainda, “Revista cujas páginas têm espaços demarcados para neles se colarem determinadas estampas que se colecionam”. Com base nessas



primeiras possibilidades de significação da palavra, o título revela-se um paratexto muito importante à compreensão global da obra. Em certa medida, os poemas compõem verbalmente um registro daquilo que se esperaria de uma fotografia colecionada: objetos memorialísticos. Essa relação é manifesta, nesse caso, a partir de uma configuração intermediática.

É intermediática essa composição na medida em que é possível observar uma configuração em que se manifesta o “cruzamento de fronteiras entre as mídias” (Rajewsky, 2012, p. 18). Tomamos, aqui, a concepção de intermedialidade enquanto categoria crítica que serve à “análise concreta de produtos ou configurações de mídias individuais e específicas” (p. 19). Ao empregar a intermedialidade como ferramenta analítica, podemos examinar produtos midiáticos individuais, como o livro que compreende nosso *corpus*, de modo a entender as relações entre as diferentes formas de mídia. É possível identificar, portanto, como diferentes mídias interagem e se influenciam mutuamente, gerando novos sentidos.

Brizuela (2014), em *Depois da fotografia*, busca explorar as relações entre fotografia e literatura, particularmente o modo como a fotografia se tornou uma ferramenta estética dentro do campo literário. A fotografia possui uma natureza contraditória:

A fotografia é sempre arte e não é arte ao mesmo tempo. O dispositivo fotográfico permite algo contraditório ou em tensão: aproximar-se e afastar-se da realidade. É um espelho que reflete algo que não existe fora do espelho, algo assim como um espelho autorreferencial, autorreflexivo. É mimético. Mas o é falsamente, ou mentirosamente. Porque toda fotografia é também, antes de tudo, uma operação de montagem – corte, dissecção, reorganização para decompor a realidade – e por isso a produção de uma heterogeneidade que só pode ser entendida como estética e não mimética (Brizuela, 2014, p. 19).

A fotografia, vista tradicionalmente como um meio documental, que reproduz fielmente a realidade, transcende essas limitações impostas e se torna uma forma de arte subjetiva. Por sua natureza técnica, o dispositivo fotográfico tenciona entre dois polos: a aproximação e o afastamento da realidade. A fotografia é, portanto, um *índice da realidade*. O seu processo de montagem envolve uma série de manipulações, escolhas técnicas, de *cortar*, *dissecar* e *reorganizar* uma composição, o que permite à fotografia, como qualquer forma de arte, uma (re)interpretação do real. Por isso, é

um espelho, que reflete algo fora dele, e também é um espelho autorreferencial, que, ao tentar capturar a realidade, acaba criando sua própria versão dela.

Nesse sentido, conforme Brizuela (2014) a fotografia possui uma natureza indeterminada, permitindo refletir sobre os limites entre representação visual e expressão literária. A literatura contemporânea, aponta a autora, é composta por *objetos fronteirços, contaminados*, que não obedecem a um regime artístico tradicional. A produção literária, desde meados dos anos 50 “tangenciou (ou até se lançou a) muitas zonas, meios, materiais e suportes para além da escrita, heterogêneos aos da palavra” (Brizuela, 2014, p. 30). Foto e palavra, nesse limiar, produzem distintos resultados através de uma “contaminação”, dado que as duas formas de expressão operam em campos diferentes – a fotografia, como um meio visual, e a palavra, como um meio verbal –, como a inserção de fotografia em obras literárias ou mesmo uma “nova sintaxe”. Desse modo, a estrutura literária pode refletir influências a partir da utilização de características do dispositivo fotográfico “como a indexicalidade, o corte, o ponto de vista, o pôr em cena, a dupla temporalidade (passado-presente/o que foi-o agora), o caráter documental, sua função mnemônica, o ser uma mensagem sem código” (Brizuela, 2014, p. 31).

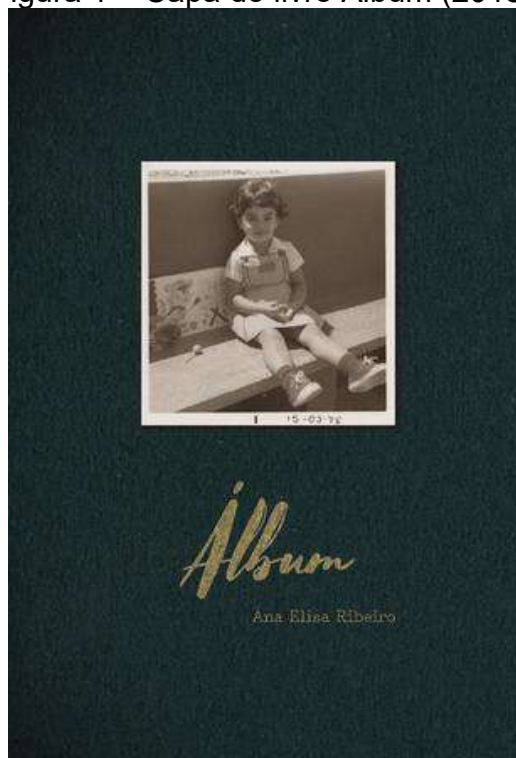
As relações apontadas por Brizuela (2014) conversam com os escritos da intermedialidade na medida em que se explora como as mídias interagem e se influenciam, criando novas formas de significação. A fotografia, ao ser integrada à literatura, gera uma heterogeneidade estética, um novo produto semântico que vai além da simples tradução do visual para o verbal, funcionando como um dispositivo que reorganiza a realidade, modificando a percepção do mundo representado.

A fotografia, para Brizuela (2014), também carrega uma função *mnemônica*, agindo como um meio de preservação da memória, mas sempre mediada pela subjetividade e pela intervenção estética. Quando combinada com a literatura, ela não apenas registra o passado, mas também cria uma narrativa fragmentada e reconfigurada, que pode ser lida de diferentes maneiras. Essa descontinuidade entre realidade e representação proposta pela autora se alinha às teorias da intermedialidade, que destacam como as mídias não se traduzem linearmente, mas geram novas camadas de significado.

Indagamos, a seguir, em torno dos cruzamentos entre fotografia e literatura na poesia de Ana Elisa Ribeiro, de modo a analisar as imbricações e transformações da mídia fotográfica no campo literário.

Observemos, primeiramente, a composição da capa da obra:

Figura 1 – Capa do livro *Álbum* (2018).



Fonte: Ribeiro (2018).

Uma primeira leitura da capa requer destaque primeiramente às informações quanto ao título, conforme destacado anteriormente. No que diz respeito à titulografia, com base em Genette (2009), *Álbum* pode ser considerado temático, se o aproximarmos por metonímia à fotografia, e remático, se pensarmos “formalmente” a função estética de um “álbum”, ou seja, a composição de um conjunto de fotografias, figuras, selos, entre outras coisas, com fins de tornarem-se colecionáveis. Destacam-se duas questões, em termos de composição imagética, no plano visual da capa. Há, no centro, acima do título da obra, a colagem de uma fotografia, com coloração sépia, representando certo envelhecimento, que dispõe a imagem de uma criança sentada. Na margem branca da fotografia, consta a seguinte informação: uma marcação de data que apresenta “15-03-78”.

Essa composição é destacada por dois motivos. Primeiro, no que diz respeito à composição intermediática, a capa já apresenta as três dimensões da

intermedialidade proposta por Rajewsky (2012, p. 24-25): a *transposição midiática*, no movimento de transformação de um determinado registro midiático em outro, o que, por sua vez, revela o que se chamaria de *combinação de mídias*, na medida em que a transposição resulta num processo de articular “duas mídias convencionalmente distintas” (RAJEWSKY, 2012, p. 24). Ainda, é possível observar, nesse caso, principalmente pelo título, uma *referência intermidiática*, na medida em que, ao lermos o título do livro, pode-se referenciar uma mídia distinta da que se tem em mãos, no caso o livro.

Essa composição intermidiática, interartística, revelada na relação entre a poesia e a fotografia, visto que o livro se compõe de poemas com o tema da arte fotográfica, é o que possibilita que o livro, como um todo, elabore um discurso memorialístico, metaforizando imagens verbais que se tornam presentificadas na obra a partir do recurso da écfrase. São ecfásticos os poemas por proporem um intenso apelo visual e pelas disposições metapicturais.

A écfrase, conforme propõe Hansen (2006), permite a presentificação de um objeto ou de alguém que está ausente. Sua relação com a memória se dá nesse contexto, sobretudo, pois ao construir verbalmente a imagem de alguém ou algo ausente, torna-se possível que se tenha presente. É nesse sentido que, ao tratar da poesia, Bosi (2000, p. 19, grifos do autor) afirma que a imagem criada no poema reverbera uma espécie de “co-existência de tempos que marca a ação da memória: o agora refaz o passado e convive com ele”. Vemos, sobretudo nessa relação, o encontro entre a arte fotográfica e a linguagem do poema, uma vez que Barthes, por exemplo, afirma que “a fotografia sempre traz consigo seu referente” (1984, p. 15). Por isso, em alguma medida, o exercício memorialístico sempre convoca ao presente imagens armazenadas na memória de determinado sujeito.

Em relação a essa composição intermidiática e memorialística, destacamos o poema “Clube da esquina”, que é muito representativo da relação entre poesia, fotografia e memória.

aquelas duas crianças  
na foto da capa do disco  
não eram amigas  
de infância

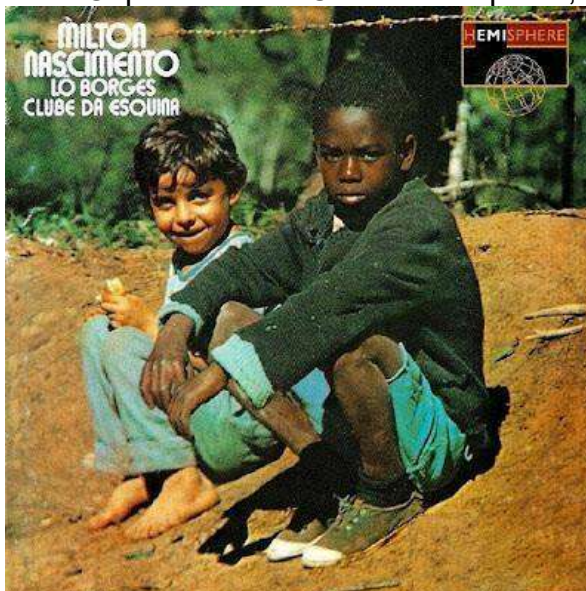
eram apenas  
as duas crianças  
da capa do disco

seus olhares  
sua proximidade  
na foto  
enganaram-nos  
por décadas (Ribeiro, 2018, p. 42).

No poema, o eu lírico rememora a imagem das duas crianças que estão presentes na capa do disco cujo nome é o mesmo do título do poema (Clube da esquina). Essa referência no título reverbera o que chamamos de écfrase anunciada, na medida em que já direciona o leitor à construção imagética da capa do disco. O eu lírico tece uma breve análise crítica sobre os olhares das duas crianças presentes na imagem e sobre como sua observação interpretava tal imagem em tempos passados, de maneira que é possível perceber que, hoje, ele se lembra dessa sua leitura a partir de outro olhar.

A lembrança surge como possibilidade de avaliação de um passado, possibilitada pela duração da imagem no tempo, que permite retomar a cena e reelaborar sua leitura. A título de exemplo, observemos a imagem da capa do disco, lançado em 1972:

Figura 2 - Capa do disco “Clube da esquina”, 1972.



Fonte: SPOTIFY BR.<sup>3</sup>

Esse poema, portanto, se configura pela referência intermediária à capa do disco, servindo como ponto de ancoragem visual e cultural. A referência declarada

<sup>3</sup> Disponível em: [7Hk9jGHupUwHa0JXQr8m0F](https://open.spotify.com/album/7Hk9jGHupUwHa0JXQr8m0F). Acesso em: 10 nov. 2025.

pelo título evoca e situa o leitor na atmosfera e no contexto histórico do poema, intensificando a temática memorialística. As camadas interpretativas realizadas pelos versos poéticos em torno da fotografia revelam a presentificação, conforme aponta Hansen, e a reinterpretação do passado. A memória fotográfica, nesse sentido, não se caracteriza enquanto o ato de “eternizar” um momento, um acontecimento, um objeto ou alguém, mas permite reacender uma narrativa, como afirma Kossoy (2002, p. 38):

A realidade da fotografia não corresponde (necessariamente) a verdade histórica, apenas ao registro expressivo da aparência... A realidade da fotografia reside nas múltiplas interpretações, nas diferentes “leituras” que cada receptor dela faz num dado momento; tratamos pois, de uma expressão peculiar que suscita inúmeras interpretações.

A múltipla realidade da fotografia, portanto, foi reinterpretada pelo eu-poético, interagindo com a também múltipla realidade da poesia. Nesse processo, a fotografia não transmite uma “verdade histórica”, em vez disso, ela transita, como denomina Kossoy (2002), entre *o passado vivido* e *o passado representado*. A fotografia não apenas captura uma realidade do passado, mas a transforma, criando um espaço em que o tempo se dobra, e a memória se ressignifica. Ao fundir essas duas dimensões, o poema não revisita simplesmente a imagem, mas a reinventa, o que é “a prova do poder da ficção de inventar até seus próprios referentes no mundo real” (Brizuela, 20, p. 19-20). Segundo Brizuela (2014, p. 22), “a operação fotográfica reside em dissecar um fragmento do real, isolá-lo, e apresentá-lo, sempre, fora de contexto, em outros tempos e outros lugares”.

Essa relação entre *passado vivido* e *o passado representado* também pode ser encontrada no poema “ASA 100”:

Seus olhos fechados  
frustraram a última chapa  
daquele filme asa 100

revelei e  
guardei tudo

sem saber que aquela  
frustração  
seria pura  
alegria  
futura (Ribeiro, 2018, p. 51)

No poema, a fotografia não se limita a capturar um momento, mas é ressignificada pelo olhar do eu-lírico. O título referencia um detalhe técnico da fotografia analógica, o processo tradicional de captura e revelação de imagens, na qual o filme ASA 100 é uma escolha que impacta o resultado da fotografia. O número 100 indica a sensibilidade à luz do filme fotográfico, influenciando a exposição e o nível de granulação na imagem. A captura do poema representa, na primeira estrofe, uma pessoa de “olhos fechados”, uma ausência de percepção. O verbo “frustraram” sugere uma falha ou erro de registro no processo de captura da imagem e a “última chapa” adiciona uma camada de perda definitiva, como se aquele fosse o único clique que restasse para o registro.

Apesar disso, revela-se o filme e preserva-se o que foi capturado. O “guardar” das fotografias no *álbum* é uma tentativa de manter a memória viva, independente de sua falha técnica. Em “guardei *tudo*”, o *tudo* amplia o alcance da ação, podendo representar não apenas a materialidade fotográfica, mas toda a experiência e/ou as emoções – inclusive da frustração – que emergem desse momento.

A frustração, repetida na estrofe seguinte, reforça a sensação do erro, mas o ressignifica, transformando-se em “pura/ alegria/ futura”. O vocábulo “pura” marca a virada do poema, retirando a negatividade da frustração – algo desprovido de complicações ou impurezas – e “alegria” amplia o marco de ressignificação; o que era, inicialmente, negativo, torna-se alegre, agora, em um momento “futuro”, que, na verdade, é a presentificação.

O “filme Asas 100” torna-se, não obstante, uma *referência intermediática* à especificidade técnica da fotografia analógica, na qual o ato de capturar uma imagem é seguido por um processo de revelação, em que o momento registrado só se torna visível depois de imerso em produtos químicos. Esse processo de revelação é em si um exemplo de como a imagem fotográfica se torna parte de uma narrativa mais ampla, moldada pelo tempo e pela memória. A transposição entre fotografia e a palavra escrita, nesse caso, amplia os campos da descrição e faz interagir palavra e imagem.

A dimensão memorialística, já observada nos poemas anteriormente analisados, reaparece em outros textos da obra, nos quais a fotografia atua como eixo temático. Nesse sentido, leiamos poema “Jaz”:

– de novo –  
avós bisavós tios  
mãe e pai  
enquanto cultivarmos  
nossos álbuns  
de fotografias (Ribeiro, 2018, p. 36).

Nesse poema, o eu lírico enuncia uma reflexão sobre a possibilidade de presentificação de parentes, possivelmente já falecidos, se observamos o segundo verso, que isola a informação “- de novo –”; não se trata de sua primeira presença, mas de uma segunda, reificada, presentificada pela memória. A fotografia, nesse caso, possibilita que os tenhamos sempre, enquanto cultivarmos nossos álbuns de fotografias. Em alguma medida, as fotografias “cultivadas” servem de estabilizadores da memória individual, mas que também é coletiva, como afirma Halbwachs (1990), pois sempre se constrói em uma relação entre eu e o outro. Nesse exemplo em foco, a imagem de uma família constrói uma memória coletiva, quase genérica, se considerarmos que o leitor está inscrito no horizonte do poema, a partir do verbo “teremos”, conjugado em primeira pessoa do plural.

Nessa linha de pensamento, o poema se assume como *ato de presença*. Essa necessidade de presentificação se ancora também na questão dos afetos, pois como afirma Assmann (2011), a elaboração de uma recordação está muito ligada aos laços afetivos do sujeito que rememora, em relação ao objeto concreto e ao objeto rememorado, em outras palavras, a autora afirma que o “[...] o que é gravado no interior, vale como inapagável” (Assmann, 2011, p. 260).

Esse processo de rememoração ainda que se assuma muito particular, há sempre sua face de coletividade como quer Halbwachs (1990). O autor destaca que um dos elementos essenciais para essa elaboração de uma imagem é o espaço. Yates (2007) reforça essa afirmação e assevera que os lugares são importantes agentes na preservação de um acontecimento, pois “[...] as imagens designam os fatos em si” (p. 29), justamente “[...] porque, pela experiência, um lugar traz associações à memória” (p. 42).

O título do poema, não obstante, pode ser visto como referência a um *lugar de memória*, o cemitério, e à prática de colocar fotografias junto aos túmulos, tornando-se um ponto de ancoragem para a memória.

“Jaz” exemplifica o diálogo intermediático estabelecido no decorrer da obra de Ana Elisa Ribeiro. A fotografia, que aparece sem a necessidade de aparecer em sua



forma visual, atua como um catalisador da memória, sendo evocada pela palavra escrita.

Reflitamos, agora, acerca da primeira parte do poema “Aprender a ler #1”

aprenda a ler olhar ao redor:  
a casa a cortina o piano - fechado –  
os sofás os sapatos as almofadas  
as janelas abertas e um sol entardecido  
as roupas o cinzeiro cheio  
as sombras de quem não posou  
mas ficou a angariar sorrisos dos outros  
os lembrados e os esquecidos  
os vistos e os que dependerão da memória alheia  
[...]  
(Ribeiro, 2018, p. 21)

De maneira breve, o contexto geral desse poema é uma reflexão com tons de ensinamento. O eu lírico ensina e conduz o leitor à leitura da fotografia. Nesse exercício, é reforçada a necessidade de observação de todo o espaço, nesse caso, do recorte da fotografia. De todo modo, se aponta nos poemas a importância do olhar “ao redor”: a casa como um todo, as cortinas da sala, o piano que repousa na cena, os sofás. Essa criação de uma memória visual é importante à lembrança, pois é a construção desse arquivo do espaço que vai permitir lembrar.

Também se fala dos ausentes, aquele que não pousa à foto, mas que comparecia naquele espaço no momento do registro. Há o registro memorialístico daquele que não saiu no retrato, mas que está inscrito, que é presentificado pela lembrança daquele momento. Aquele que presentifica o momento, que participa ou sabe a observação do espaço em que a foto ocorreu, poderá, posteriormente, como uma espécie de “memória alheia”, lembrar, possibilitar que se “veja” na foto essas presenças. Destaquemos o fato de que Rossi (2010) afirma que todo conhecimento é uma forma de lembrança, e isso se insere no poema que lemos quando observamos o eu lírico pretender um “ensinamento” do exercício de leitura, pois, ainda como afirma o autor, nenhum movimento de rememorar é passivo, há sempre um impulso que desperta a imagem na memória.

Novamente, pensamos em Halbwachs (1990), pois o autor afirma que o pensamento vai construir um espaço a partir da imagem que tem na memória, e é nesse sentido que a lembrança vai buscar na memória imagens que se fixaram, para então reconstruir uma memória de um episódio passado. Em alguma medida, isso

relaciona às palavras de Yates (2007) quando nos lembra da arte da memória, quando concebida enquanto técnica (a mnemotécnica), ao tratar do fato de que seu princípio primeiro era a impressão de uma série de lugares para fortalecer o trabalho de rememorar.

Pontuamos, por fim, o elemento tempo como fundamental ao exercício de rememorar. Norbert Elias (1998) embasa essa premissa quando assevera o fato de que não existe memória fora do tempo. Isso se comprova quando a memória opera um movimento de seleção de episódios para rememorar e, com isso, revela também a capacidade dos homens de resumir sua relação com o tempo por meio de imagens. Leiamos esses dois poemas a seguir para pensarmos, ainda que brevemente, sobre isso. Primeiro, “Prenhez”:

estava grávida  
naquela foto  
  
o filho  
não chegou a nascer  
  
a foto  
nos mantém  
à sua espera (Ribeiro, 2012, 48).

E “Ressurreto”,

trocaria  
uns dias  
de vida  
pela sensação  
longínqua  
de tocar  
de novo  
seus cabelos  
pretos  
  
ou brancos  
  
na foto  
que não  
envelhece  
  
não enruga  
e nem  
o ressuscita (Ribeiro, 2018, p. 94).

Em relação à questão do tempo, no primeiro poema a fotografia da mulher grávida preserva o bebê perdido. Que se espera, se espera, mas nunca vem. Há,

nesse caso, a reiteração de um passado. Em outras palavras, o tempo para, porque essa experiência é traumática ao ponto de ser sempre presente. A imagem que a foto carrega não permite que esqueçam essa criança que nem chegou a ser conhecida. Conhece-se, nesse caso, a ideia da criança. A espera da gravidez se estende. Com a foto, se espera sempre. Passado é presente, sempre.

No segundo poema, por seu turno, observamos uma dicção mais consciente da impossibilidade de ter, efetivamente, a pessoa que partiu. Por isso, melancolicamente, o eu lírico afirma querer poder tocar novamente os cabelos, pretos, naquela época, imagem fixada na memória, ou brancos, caso houvesse sua presença ainda, e, com a passagem do tempo seu cabelo tivesse se encaminhado para a cor branca. Mas estão pretos, na foto, porque o registro estatiza, dinamiza, presentifica, fixando no tempo as imagens, por isso possibilita ter a sensação de presença. Porém, reiterando: a foto não ressuscita.

Muitas são as questões possíveis de se explorar, tanto que diz respeito ao tema dos poemas quanto ao modo com que o eu lírico trabalha a recordação via memória fotográfica ao longo dos poemas, de maneira a construir esse enlace intermediário, em que o verbal e o visual fundem-se em um ato simbólico e metafórico de produção de presença. Isso reaviva a discussão de Morley (2020) quando trata da relação entre a palavra e imagem, afirmando que ambas compartilham, em alguma medida, raízes comuns, de maneira que isso se reafirma na ruptura de barreiras entre essas mídias, mesmo que tenhamos nessa obra apenas o texto verbal materializado, porém, a constituição da linguagem dos poemas nos permite pensar a relação.

Retomemos as palavras de Gagnebin (2009) quando afirma que, nos dias de hoje, a memória se assume para quase que como uma tarefa ética, buscamos preservar a memória, salvar o esquecido, o passado, tentamos a todo tempo resgatar tradições, vidas, falas, imagens, etc. até chegarmos ao ponto de criarmos nossos “centros de memória” (Gagnebin, 2009, p. 97), nos quais juntamos o que recolhemos de restos, documentos, fotografias, de maneira a nos apegar cada vez mais ao passado, sobretudo pela percepção de um presente decadente, um mundo em crise, em ruínas, que nos conduz, em alguma medida, a cerca “injunção à lembrança” (Gagnebin, 2009, p. 99).

O tempo se presentifica, também, no seguinte poema:

Tempo [só]  
serve para  
organizar.

Hora minuto segundo  
muitos sim  
quantos não

O tempo se mede  
ou em poro  
ou em grão (Ribeiro, 2018, p. 98)

O título do poema, de pronto, remete diretamente ao conceito técnico da fotografia, pois granulação se refere aos pequenos cristais de haletos de prata no filme fotográfico, que geram uma textura visual que não é perfeitamente nítida, mas é cheia de fragmentação e detalhamento. Esse conceito sugere a visão de tempo do eu-lírico: o tempo não é fluido e contínuo, mas fragmentado, composto por inúmeras partículas e medido em unidades cada vez menores: “hora, minuto, segundo”. Na primeira estrofe, “Tempo [só] serve para organizar”, revela a função prática e organizacional do tempo. O uso do “[só]” implica que o tempo, embora essencial, é muitas vezes reduzido a uma mera ferramenta para categorizar ou estruturar o *caos* da experiência. A palavra “organizar” aponta para a necessidade humana de ordenar e dar sentido ao que é passageiro ou fragmentado.

Barthes (1984), em *A câmara clara*, sugere que a fotografia não captura a *totalidade* do momento, mas apenas *fragmentos* da realidade. A ideia de granulação pode ser lida como uma metáfora para a fragmentação do tempo e da memória, que, ao serem representados, nunca o são de maneira completa. A fotografia (como o tempo) é uma organização de fragmentos, e a poesia de Ribeiro, ao lidar com esses “grãos” e “poros” do tempo, reflete sobre como tentamos dar sentido a essas pequenas unidades para entender o todo.

Observemos, agora, o poema “Resolução”

escaneio uma pétala  
fotografo

cato  
ponho – delicadamente –  
sob(re) o vidro,  
deixo passar a luz

e a pétala se forma  
na tela

no visor  
de alta definição

sem resolver  
a questão (Ribeiro, 2018, p. 68).

"Resolução", que intitula o poema, possui um duplo significado: resolução enquanto parte do processo fotográfico e resolução enquanto reflexão filosófica proposta. Na fotografia, a resolução é um termo técnico que se refere à qualidade da imagem, o nível de clareza e definição com que a imagem é capturada e representada, seja por uma câmera fotográfica ou um scanner. O título, portanto, sugere um processo técnico de representação da realidade, na qual a clareza e a precisão da imagem são elementos essenciais. Contudo, em um aspecto mais amplo e filosófico, a resolução pode se relacionar à ideia de esclarecimento ou solução, introduzindo a dualidade, que se confirma ao decorrer do poema, entre *resolução técnica* e *impossibilidade de resolução plena*.

A primeira estrofe indica um processo de escaneamento e fotografia, ambos métodos que capturam a imagem de algo físico – neste caso, a pétala – em busca de uma certa definição, a transformação do real, a pétala, um símbolo de beleza, em uma representação visual digital. A ação de *catar* e *colocar delicadamente a pétala sob(re)* o vidro carrega o cuidado ao manusear a pétala, revelando sua fragilidade e a preparando para ser observada em detalhes. O vidro, nesse sentido, pode ser visto como a lente do scanner, através do qual a imagem será registrada, adicionando uma camada entre o real e sua representação, como se houvesse uma espécie de barreira ou interface. O verso "deixo passar a luz" implica no processo direto de captura da imagem. A luz, que é essencial para a formação das imagens fotográficas e digitais, passa pela pétala e projeta sua imagem. Ela é o meio pela qual a informação visual é codificada, sugerindo o seu processo de *revelação*. A luz, ainda, reforça a subjetividade relacionada ao esclarecimento, em um processo de *revelar a realidade*.

Na estrofe seguinte, o eu-lírico pode visualizar a formação da imagem capturada de maneira digitalizada. A utilização da "alta definição" evoca a ideia de uma representação extremamente nítida, "clara", na qual os detalhes foram registrados, reafirmando a ideia da perfeição do objeto. A estrofe final, contudo, indica que, apesar de todo o processo de captura e definição da imagem, a *questão* não foi resolvida. Sugere-se, sendo assim, que a *questão da representação* não se resolve, indicando que há sempre algo além da captura, sendo a "nitidez" almejada algo

subjetivo. "Resolução" remete não apenas à clareza técnica da imagem, mas também à ideia de que a verdadeira essência do objeto ou da experiência sempre escapa à captura.

Em consonância com Barthes (1984), o poema reflete a ideia de que a fotografia, embora extremamente precisa e clara em sua resolução técnica, nunca consegue capturar a totalidade da essência do que está sendo fotografado. Como Barthes (1984) observa, a fotografia, ao capturar o "real", está sempre limitada pela sua própria mídia e pela subjetividade do olhar do/a fotógrafo/a, que seleciona o que será registrado, deixando sempre o resto da experiência ou da percepção à margem. No caso da pétala, a precisão técnica da imagem digitalizada não é suficiente para representar sua totalidade ou beleza intrínseca, pois a fotografia, por mais clara que seja, está sempre mediada por uma intervenção técnica e interpretativa que a distancia do objeto real.

Dessa forma, a resolução técnica, embora busque uma reprodução fiel, nunca resolve a questão central do poema, que é a incapacidade da imagem fotográfica de captar completamente a realidade e a experiência. O processo de escaneamento de fotografia, ao mesmo tempo que cria uma definição e clareza, também revela suas limitações e fragmentações, uma vez que o que foi registrado nunca é a totalidade do vivido.

Nesse sentido, observamos no livro de Ana Elisa Ribeiro um exercício mnemônico que se vale da essência e dos valores do registro fotográfico como matéria de uma elaboração simbólica de um discurso memorialístico do qual reverberam metáforas, imagens, da ausência, da morte, do silêncio, o olhar para a infância, ou o próprio apagamento dessas imagens como a se desfazer no tempo – e desejando-se que não, por isso o livro: este álbum.

## REFERÊNCIAS

ASSMANN, A. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Trad. Paulo Soethe. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

BARTHES, R. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BOSI, A. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BRIZUELA, N. **Depois da fotografia**: uma literatura fora de si. Trad. Carlos Nougué. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

HANSEN, J. A. Categorias epidíticas da ekphrasis. **Revista USP**, 2006. n.71, p. 85-105.

KOSSOY, B. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. 3. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

RAJEWSKY, I. Intermedialidade, intertextualidade e remediação. In: DINIZ, T. F. N. (Org.). **Intermedialidade e estudos interartes**: desafios da arte contemporânea. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 15-46.

RIBEIRO, A. E. **Álbum**. Belo Horizonte, MG: Relicário, 2018.

ROSSI, P. **O passado, a memória, o esquecimento**: seis ensaios da história das ideias. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

YATES, F. A. **A arte da memória**. Trad. Flavia Bancher. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

## RESENHA 1

# “NÃO PRESSUPOR NADA” – OU ALGUMAS NOTAS IMPRECISAS SOBRE *FAZER CÍRCULOS COM MÃOS DE AVE*, DE ANA ESTAREGUI

CLEBER DA SILVA LUZ



# **“NÃO PRESSUPOR NADA” – OU ALGUMAS NOTAS IMPRECISAS SOBRE *FAZER CÍRCULOS COM MÃOS DE AVE*, DE ANA ESTAREGUI**

Cleber da Silva Luz<sup>1</sup>

## **RESUMO:**

Ana Laura Estaregui é poeta, autora de quatro livros: *Chá de jasmim* (Patuá, 2014), *Coração de boi* (7Letras, 2018), *Dança para cavalos* (Círculo de poemas, 2022), publicado também em Portugal (Língua Morta, 2022), e *Fazer círculos com mãos de ave* (Editora 34, 2025). É graduada em Artes visuais pela Fundação Armando Alvares Penteado – FAAP e mestre em Literatura e Crítica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -PUC-SP. Além disso, é professora e coordenadora do Grupo de escrita e estudos em poesia. Neste texto, apresenta-se uma breve resenha crítica, com comentários sobre alguns temas presentes em seu mais recente livro.

## **PALAVRAS-CHAVE:**

Poesia brasileira contemporânea. Ana Estaregui. *Fazer círculos com mãos de ave*.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Licenciado em Letras pela Universidade Estadual do Paraná – Unespar. Professor QPM da Rede Estadual de Educação do Paraná.

O que interessava agora  
era sobreviver,  
ser livro.

Ana Luísa Amaral

Conhecer a obra de uma poeta, quando se aguarda para ler um novo livro, pode abrir, de certo modo, “furos no futuro”. Explico: reconhece-se elementos da sua linguagem, linhagem ou filiação, temas de predileção, entre outras “pegadas”. Autora de 4 livros, sendo o mais recente *Fazer círculos com mãos de ave*, publicado pela Editora 34, Ana Estaregui já pode ser reconhecida como uma poeta que representa uma importante vertente de poetas contemporâneos/as que escrevem como um gesto de resistência. As relações entre humanos e animais, as questões ambientais, climáticas, de maneira não convencional, aparecem como formas de “reflorestar o pensamento”, como tratou Estaregui em entrevista<sup>2</sup>.

Neste novo livro, dividido em 9 seções (“O poema como um círculo que se abre no espaço”, “Um som que se refaz de trás pra frente”, “Traduzir uma neblina traduzir um barco”, “Às vezes o movimento é mesmo ínfimo”, “Uma estrofe que nunca existiu”, “O poema retira as palavras do mundo”, “O voo é indistinto para quem voa”, “Coisas contáveis coisas incontáveis”, “Todo voo é destino quando visto do alto”), esses temas e esse posicionamento se afirmam. Estão presentes, mas é importante, antes da leitura, que nada se pressuponha, pois, como *um círculo que se abre no espaço*, os poemas se abrem ao inapreensível, ao estranhamento do poético como forma de deixar que as coisas partam, mas não sem deixar marcas; sentir, antes, “os gestos que desaparecem no espaço”.

Há, no conjunto dos poemas, uma atmosfera que em muito remete à escrita e ao pensamento de Sophia de Mello Breyner Andresen, importante poeta portuguesa. Um episódio vem à mente: em 11 de julho de 1964, num almoço promovido pela Sociedade portuguesa de escritores, na ocasião da entrega do *Grande Prêmio de Poesia* à Sophia, por seu *Livro Sexto*, a poeta proferiu um discurso, posteriormente reunido e publicado no conjunto de Artes poéticas, em que diz:

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/rhlm/article/view/32464/23586>. Acesso em: 4 dez. 2025.

A coisa mais antiga de que me lembro é dum quarto em frente do mar dentro do qual estava, poisada em cima duma mesa, uma maçã enorme e vermelha. Do brilho do mar e do vermelho da maçã erguia-se uma felicidade irrecusável, nua e inteira. Não era nada de fantástico, não era nada de imaginário: era a própria presença do real que eu descobria. Mais tarde a obra de outros artistas veio confirmar a objectividade do meu próprio olhar. Em Homero conheci essa felicidade nua e inteira, esse esplendor da presença das coisas (Andresen, 2018, p. 897).

Como em Sophia, os poemas desse novo livro de Ana Estaregui parecem estreitar relações, “criar parentesco” com as coisas no mundo, mas, para além de apenas escrevê-las, percebê-las, portanto, no esplendor de sua presença. Em outras palavras: o poema retira as palavras das coisas do mundo; como no poema 18, “[estamos a fazer círculos com as mãos]”,

estamos a fazer círculos com as mãos  
aprendemos a escrever o tempo em gestos  
enquanto erguemos os braços e movemos escápulas  
notamos: *há uma harmonia secreta*  
*entre as conchas e a cordilheira*  
há um arco entre o vento e as garoupas  
a casa os astros as estalactites  
ao dançar produzimos formas de dizer  
parentescos com as árvores  
vínculos com os insetos  
[...] (Estaregui, 2025, p. 32).

Ou o poema 34 “[falar a flor escrita]”,

falar a flor escrita  
faz ver melhor a flor no jardim  
embora todas sejam muito concretas  
embora quase sempre muito voláteis  
escrever depura o que se vê

escrever a nuvem na página  
faz perceber melhor a nuvem no céu  
as suas mil consistências de vento  
o que demonstram sobre desaparecer  
com ou sua imagem – a suspensão  
os seus modos de vaporizar

escrever a forma das coisas  
escrever o sono  
escrever o pássaro  
não o voo  
não as penas  
não a altura ou a velocidade

há muitos modos de ver  
saber o seu coração de ave  
coincidir em sua linguística

grafar alguém que sabe planar  
alçar o fluxo para escrever contínuo  
cantar as palavras e marcar cada sílaba  
refazendo o mesmo gesto –  
cada palavra é aquilo que diz (Estaregui, 2025, p. 53).

Em outra de suas artes poéticas, há a visão de Sophia em relação ao exercício poético e ao ato perceptivo das coisas no mundo: [...] a poesia é a minha explicação com o universo, a minha convivência com as coisas, a minha participação no real, o meu encontro com as vozes e as imagens (Andresen, 2018, p. 895).

Nesse encontro com as vozes, as imagens que se apresentam neste conjunto de poemas de Estaregui se adensam numa poética do devaneio, estando esse processo alinhado ao que trata Alfredo Bosi, quando compreende o devaneio como uma ponte, ou “janela aberta a toda ficção” (2000, p. 27).

Em outras palavras, a confluência entre poesia e realidade nos poemas de Estaregui não nos coloca diante de determinada descrição, ou de imagens dotadas de objetividade, mas partem dela para construir uma outra atmosfera, uma ainda não auscultada, a partir da qual há sempre um sopro demiúrgico, em que a poeta cria com mãos emprestas, em que algo nasce em um movimento duplo: pelo chão e pelo ar; e a imaginação é livre para poder pensar – e ensinar a pensar:

o coração assopra coisas indecifráveis  
dá ver aquilo que vê  
uma batida por uma batida  
um repouso por um repouso  
sem os olhos ensina a pensar  
com pensam os poemas  
como pensam os bichos  
na mudez não há o que desvendar  
saber o mistério é repetir o mistério  
a poesia escreve quando escreve (Estaregui, 2025, p. 20).

Deixar que as coisas se coloquem a nós, elas mesmas, como se a poesia se escrevesse e o poeta fosse o intermediário, ledor, escutador, com mãos de aves.

habitar a paisagem como um livro – com as mãos  
habitar a escrita como a dança – com mãos de ave (Estaregui, 2025, p. 24).

O habitar que se lê no poema também compartilha uma característica interessante da escrita com a dança: o movimento. O movimento como metáfora do

processo, do tempo circular, tanto da escrita como da leitura, constrói uma dimensão de gestualidade na obra, como é possível ler no poema acima, mas também em diversos outros. E em determinados momentos essa gestualidade do movimento como gesto de escrever também comparece via metapoesia.

A reflexão metapoética não assume caráter metalinguístico em dimensão conceitual apenas. O processo criativo é poeticamente pensado como lição, como aprendizagem, numa espécie de interlocução...

Sobre o escrever:

alguém que decida escrever a palavra pássaro  
terá antes de atravessar um túnel cheio de sons  
afastar os corpos cegos que se chocam no ar  
vê-los colidir em anteparos transparentes  
precisará certamente riscar  
alguns números da lista  
aqueles que gorjeiam em exílio  
os que são nítidos demais, inertes demais  
os que voam muito alto para depois despencar  
[...] (Estaregui, 2025, p. 61).

Sobre a forma do poema:

poemas são formas concisas de anotar  
uma rã que salta, uma pessoa que caminha  
um bambu que oscila  
às vezes o movimento é mesmo ínfimo  
um salgueiro que ainda é verde  
- a água continua a brilhar (Estaregui, 2025, p. 65).

Ou ainda, entre as coisas contáveis e incontáveis, entre rio e mar, entre o bicho e os bichos, entre metamorfoses, entre a consciência de que “sabemos tão pouco sobre o mundo” e de que “uma vida só não é o bastante para assistir às ruínas”, aprendemos:

os poemas não pertencem a ninguém  
eles apenas pairam entre as cabeças  
são mariposas voando atrás da claridade  
- até que alguém os ouça  
delicados, podem partir a qualquer instante  
à menor hesitação da luz (Estaregui, 2025, p. 99).

## REFERÊNCIAS

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. Artes poéticas. In: \_\_\_\_\_. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Tinta-da-china Brasil, 2018, p. 891-904.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ESTAREGUI, Ana. **Fazer círculos com mãos de ave**. São Paulo: Editora 34, 2025.