

2

COLEÇÃO
LINGUÍSTICA,
LETRAS
E ARTES

COORDENADORES

Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA



2

COLEÇÃO
LINGUÍSTICA,
LETRAS
E ARTES

COORDENADORES

Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA

I São Paulo I 2025 I



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

A154

Abordagens teóricas e práticas em pesquisa / Organização e coordenação Patricia Bieging, Raul Busarello. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Coleção Linguística, Letras e Artes. Volume 2

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-509-1

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-509-1

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Bieging, Patricia (Org.).
II. Busarello, Raul (Org.). III. Título.

CDD 410

Índice para catálogo sistemático:

I. Linguística

Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello

Editora executiva Patricia Bieging

Gerente editorial Landressa Rita Schiefelbein

Assistente editorial Júlia Marra Torres

Estagiária editorial Ana Flávia Pivisan Kobata

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Naiara Von Groll

Editoração eletrônica Andressa Karina Voltolini

Estagiária em editoração Stela Tiemi Hashimoto Kanada

Imagens da capa pariwatt, muhammad.abdullah, user654284 -
Freepik.com

Tipografias Acumin, Geometos Rounded, Belarius Poster

Coordenadores Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 5

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoras

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza
Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioqueta Lorenetz
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos
Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

- Elena Maria Mallmann**
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Eleonora das Neves Simões**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Eliane Silva Souza**
Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Estevão Schultz Campos**
Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil
- Éverly Pegoraro**
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Fábio Santos de Andrade**
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Fábricia Lopes Pinheiro**
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Fauston Negreiros**
Universidade de Brasília, Brasil
- Felipe Henrique Monteiro Oliveira**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Fernando Vieira da Cruz**
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Flávia Fernanda Santos Silva**
Universidade Federal do Amazonas, Brasil
- Gabriela Moysés Pereira**
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Gabriella Eldereti Machado**
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Germano Ehler Pollnow**
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Geuciane Felipe Guerim Fernandes**
Universidade Federal do Pará, Brasil
- Geymesson Brito da Silva**
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Handherson Leylton Costa Damasceno**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Hebert Elias Lobo Sosa**
Universidad de Los Andes, Venezuela
- Helciclever Barros da Silva Sales**
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida**
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Hendy Barbosa Santos**
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Humberto Costa**
Universidade Federal do Paraná, Brasil
- Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges**
Universidade de Brasília, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willelding**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Jaziel Vasconcelos Dorneles**
Universidade de Coimbra, Portugal
- Jean Carlos Gonçalves**
Universidade Federal do Paraná, Brasil
- Joao Adalberto Campato Junior**
Universidade Brasil, Brasil
- Jocimara Rodrigues de Sousa**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Joelson Alves Onofre**
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Jónata Ferreira de Moura**
Universidade São Francisco, Brasil
- Jonathan Machado Domingues**
Universidade Federal de São Paulo, Brasil
- Jorge Eschriqui Vieira Pinto**
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho**
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Juliana de Oliveira Vicentini**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Juliano Milton Kruger**
Instituto Federal do Amazonas, Brasil
- Julianno Pizzano Ayoub**
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Julierme Sebastião Morais Souza**
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro**
Universidade de Brasília, Brasil
- Katia Bruginski Mulik**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Laionel Vieira da Silva**
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Lauro Sérgio Machado Pereira**
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil
- Leonardo Freire Marino**
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Leonardo Pinheiro Mozdzenski**
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Letícia Cristina Alcântara Rodrigues**
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Lucila Romano Tragtenberg**
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Lucimara Rett**
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil
- Luiz Eduardo Neves dos Santos**
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- Maikei Pons Giralt**
Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil
- Manoel Augusto Polastreli Barbosa**
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho**
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

- Márcia Alves da Silva**
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Marcio Bernardino Sírino**
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Marcos Pereira dos Santos**
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México
- Marcos Uzel Pereira da Silva**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Marcus Fernando da Silva Praxedes**
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil
- Maria Aparecida da Silva Santadel**
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Maria Cristina Giorgi**
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil
- Maria Edith Maroca de Avelar**
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Marina Bezerra da Silva**
Instituto Federal do Piauí, Brasil
- Marines Rute de Oliveira**
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
- Mauricio José de Souza Neto**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Michele Marcelo Silva Bortolai**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Mônica Tavares Orsini**
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Nara Oliveira Salles**
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Neide Araujo Castilho Teno**
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Neli Maria Mengalli**
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Patricia Biegling**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Patrícia Flavia Mota**
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Patrícia Helena dos Santos Carneiro**
Universidade Federal de Rondônia, Brasil
- Rainei Rodrigues Jadejiski**
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Raul Inácio Busarello**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Ricardo Luiz de Bittencourt**
Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil
- Roberta Rodrigues Ponciano**
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Robson Teles Gomes**
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil
- Rodiney Marcelo Braga dos Santos**
Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Rodrigo Amancio de Assis**
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Rodrigo Sarruge Molina**
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Rogério Rauber**
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Rosane de Fatima Antunes Obregon**
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- Samuel André Pompeo**
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Sebastião Silva Soares**
Universidade Federal do Tocantins, Brasil
- Silmar José Spinardi Franchi**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Simone Alves de Carvalho**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Simoni Urnau Bonfiglio**
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Stela Maris Vaucher Farias**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Tadeu João Ribeiro Baptista**
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno**
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
- Taíza da Silva Gama**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Tania Micheline Miorando**
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Tarcísio Vanzin**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Tascieli Fetrin**
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Tatiana da Costa Jansen**
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil
- Tayson Ribeiro Teles**
Universidade Federal do Acre, Brasil
- Thiago Barbosa Soares**
Universidade Federal do Tocantins, Brasil
- Thiago Camargo Iwamoto**
Universidade Estadual de Goiás, Brasil
- Thiago Medeiros Barros**
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Tiago Mendes de Oliveira**
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Vanessa de Sales Marruche**
Universidade Federal do Amazonas, Brasil
- Vanessa Elísabete Raue Rodrigues**
Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil
- Vania Ribas Ulbricht**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Vinicius da Silva Freitas**
Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Lagos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Servetaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Lagos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuelo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suélén Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Gonzalo Abio

Microlearning e nanolearning no aprendizado de aspectos culturais da América Latina:

relato de experiência 11

CAPÍTULO 2

Jomson Teixeira da Silva Valoz

Roteiro de Aprendizagem Gramatical Significativa (RAGS):

um Protótipo Didático Para o Ensino de Gramática
na Educação Básica 26

CAPÍTULO 3

Daiani Brum

Soraya Saide

A alegria é coisa muito séria:

Daiani Brum entrevista Soraya Saide (SP) 58

CAPÍTULO 4

César Nardelli Cambraia

Aspectos da toponímia da Cidade de Belo Horizonte:

antropotopônimos categorizados em uma perspectiva histórica 78

CAPÍTULO 5

Suzana Marly da Costa Magalhães

Francisco Gudiene Gomes de Lima

O uso de tipologias textuais no teatro épico de Macári o Jacques, o fatalista

..... 102

CAPÍTULO 6

*Rubens Lacerda de Sá
Cristiane Nascimento Rodrigues
Thainá Laslo Freitas da Fonseca*

Alice no País das Maravilhas, Lewis Carroll:

a representação do Autismo na obra..... 123

CAPÍTULO 7

*Eloá Melo de Moura
Arlete Ribeiro Nepomuceno
Vera Lúcia Viana de Paes
Maria Clara Gonçalves Ramos*

**A variação linguística no ensino
de língua portuguesa:**

uma análise de livro didático para o 6.º ano
do ensino fundamental 150

CAPÍTULO 8

Lucila Tragtenberg

Como la Cigarra e a canção latino-americana:

resistência poética à ditadura 180

CAPÍTULO 9

Maurício Silva

**Livro, leitura e tecnologia
na contemporaneidade:**

o exemplo da literatura 197

CAPÍTULO 10

Lucas Nascimento

Corpo e discurso:

Lula (2024) e os povos originários – da sua
governamentalidade à biopolítica para indígenas
LGBTQIAPN+ em áreas rurais brasileiras 217

Índice remissivo..... 252

1

Gonzalo Abio

**MICROLEARNING
E NANOLEARNING
NO APRENDIZADO
DE ASPECTOS CULTURAIS
DA AMÉRICA LATINA:
RELATO DE EXPERIÊNCIA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-509-1

RESUMO:

A experiência apresentada relata a implementação de estratégias de micro e nanoaprendizagem utilizando atividades rápidas produzidas com o software de autoria *LearningApps*, formulários de *Google* e *slides* dinâmicos com foco na aprendizagem dos nomes dos países da América Latina, suas capitais e localização correspondente, pois constatamos que existem carências no conhecimento desse tipo por parte dos futuros professores de espanhol. Trata-se de um estudo fundado numa abordagem semi-qualitativa de cunho exploratória, somada com observação participante. No início do curso foram aplicadas cinco atividades, uma a cada semana, e três semanas depois foi realizado um teste não avisado para nomear em um mapa os países e capitais estudados previamente. As atividades foram bem avaliadas, mas os resultados na recordação da informação foram inferiores ao esperado. Analisamos as possíveis causas do pobre desempenho observado.

Palavras-chave: *Micro-learning. LearningApps. Conhecimentos culturais. Formação de professores de espanhol.*

INTRODUÇÃO

A experiência que será aqui relatada foi realizada com alunos de Estágio supervisionado em Língua Espanhola 1 de uma universidade federal da região nordeste do Brasil.

Diante da carência constatada em semestres anteriores no conhecimento dos nomes e localização dos países onde a língua espanhola é falada, o professor-pesquisador decidiu reforçar esse conhecimento básico no segundo semestre de 2024 por meio de atividades rápidas e variadas, para o qual foram utilizados diversos recursos e estratégias de *microlearning* e *nanolearning*.¹ Com esse objetivo foram preparadas cinco atividades: duas na plataforma *LearningApps*, uma com formulários de *Google* e outra com *slides* para selecionar a informação, somado a uma atividade em papel mais demorada com uma ficha dual com vazios de informação (*information gap activity*).

Este relato descreve as atividades realizadas, assim como os fundamentos do micro e *nanolearning* e os resultados obtidos. Por último, são discutidas as possíveis causas desses resultados que não foram conforme o esperado.

OBJETIVOS DA AÇÃO EDUCATIVA

O objetivo principal desta pesquisa é averiguar o efeito da prática semanal de atividades rápidas na recordação dos nomes e localização das capitais e países da América Latina, depois de

¹ Reconhecemos a presença dos termos micro e nanoaprendizagem na língua portuguesa, mas optamos pelo uso em inglês, por ser mais difundidos e aceitos dessa forma nos meios educacionais e corporativos no contexto brasileiro.

transcorrer um tempo de aplicação das atividades iniciais. Também busca saber se tais práticas são aceitas pelos alunos, pois ao mesmo tempo em que conhecem na prática algumas das atividades produzidas com *LearningApps* e com formulários de Google, mais tarde, no mesmo semestre, deverão preparar atividades para ensino de línguas utilizando as mesmas ferramentas tecnológicas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O *microlearning* e *nanolearning* são estratégias de aprendizagem ativas muito utilizadas a partir da pandemia por COVID-19 e no cenário atual (Kohnke; Foung; Zou, 2024; Monib; Qazi, Apong, 2025a, 2025b; Raddatz; Piovesan; Irala, 2025). Seu uso na educação é um tema de crescente importância, como atestam as seções especiais aparecidas em 2024 em revistas como EDUTEC (número 88)² e ETS (volume 27, número 1).³

O *microlearning* é uma estratégia educacional que se propõe desconstruir um determinado conteúdo em unidades menores, estruturadas a partir de pequenas quantidades de informação que os alunos podem acessar a partir de diversas tecnologias e nos horários mais convenientes, por exemplo, durante os intervalos ou enquanto estão se deslocando (Hug, 2005), podendo ser utilizado diversos recursos como imagens, áudio, vídeos, jogos, questionários e mídias sociais (Aguilera-Hermida *et al.*, 2021; Denojean-Mairet *et al.*, 2024).

Hug (2010) acrescenta outros argumentos a favor do uso do *microlearning* com dispositivos móveis. De fato, Tiktok e

2 Disponível em: <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.88>

3 Disponível em: https://www.j-ets.net/collection/published-issues/27_1#h.58u82fbxede6

Instagram favorecem o *nanolearning* e *microlearning* (Khlaif; Salha, 2021; Pagal; Bosque, 2025). Os alunos, com as novas tecnologias disponíveis também podem ser produtores de conteúdos para *microlearning* como podcasts, jogos, vídeos e muito mais (Corbeil; Corbeil; Khan, 2021, p. 4).

As diferenças principais entre o *microlearning* e o *nanolearning* radicam na duração das sessões e profundidade do conteúdo. Em relação com a duração, existem opiniões diferentes. Segundo o *Digital Learning Institute* (s.d.), pode ser considerada uma duração de cinco a quinze minutos para uma atividade de *microlearning* e menos de cinco minutos para uma atividade de *nanolearning*. Outros consideram que o tempo ótimo para uma atividade de *microlearning* é de 2 a 5 minutos e de até 90 segundos para uma atividade de *nanolearning* (Paradiso, s.d; Pham; Nguyen; Nguyen, 2023).

Em relação com a profundidade, o *microlearning* foca em unidades de aprendizado relativamente curtas, que cobrem um conceito ou habilidade de maneira mais detalhada ou completa, enquanto o *nanolearning*, se concentra em informações mais fragmentadas e específicas, muitas vezes focalizando em um único ponto ou fato.

No caso de plataforma *LearningApps*⁴ é um projeto para criação de atividades interativas desenvolvido entre 2009 e 2013 por pesquisadores de duas universidades da Alemanha e um da Suíça. A associação sem fins lucrativos *LearningApps.org* foi fundada em 2015 com o objetivo de garantir o funcionamento e desenvolvimento da plataforma de forma permanente e não comercial. As estatísticas de uso desta plataforma impressionam. Segundo dados do dia 10 de outubro de 2025, no último mês foram geradas treze mil e quatrocentas atividades por dia.⁵

4 Disponível em: <https://learningapps.org>.

5 Estatísticas dinâmicas disponíveis no site <https://verein.learningapps.org>.

O docente ou estudante, uma vez cadastrado na plataforma, pode produzir vinte e um tipos de atividades interativas, para o qual pode reaproveitar atividades elaboradas e disponibilizadas por outros docentes ou iniciar a criação a partir de modelos vazios. As atividades produzidas podem ficar ocultas para uso fechado com seus alunos ou ser compartilhadas com outros docentes. Cada atividade possui um *link* destinado para uso com alunos e outro link para compartilhamento com outros docentes. Também é gerado um *QR code* para facilitar seu acesso e uso.

As atividades geradas ou selecionadas pelo professor podem ser agrupadas em pastas compartilhadas com um único link para uso livre pelos alunos de um curso ou nível específico ou seguindo o percurso determinado pelo professor.

Ignatovitch (2021) utilizou atividades de *LearningApps* entre 2018 e 2020 para ensino de russo em uma universidade chinesa. Entre as vantagens relatadas pela pesquisadora encontram-se a facilidade de uso pelos estudantes, a interatividade, o estilo de jogo, o registro de desempenho individual e a diversidade de modelos. Para os professores ressalta a simplicidade para aprender e a possibilidade de uso de exercícios produzidos por outros docentes, assim como a facilidade para usar com diferentes objetivos metodológicos: demonstração, formação de habilidades e competências em atividades com velocidades diferentes, possibilidade de aprendizagem intensiva de vocabulário, gramática, audição e controle do ritmo individual dos estudantes dependendo da proficiência linguística. Entre os fatores negativos a autora cita a ausência de alfabeto cirílico em alguns modelos e a falta de outros modelos.

Apesar de suas vantagens, não parece haver muitas publicações acadêmicas sobre o uso educacional desta plataforma. Destaca-se seu uso em universidades ucranianas (Hodovaniuk *et al.*, 2024; Varina; Osadchy; Shechenko, 2023; Horvatiuk *et al.*, 2024).

Ruiz Pérez (2029) mostra diversas atividades produzidas com *LearningApps* para ensino de espanhol. No Brasil, a maioria das publicações são sobre o uso desta plataforma no ensino da língua alemã (Mippo; Rozenfeld, 2018; Ribeiro; Pereira, 2020, 2021; Sipriano; Ribeiro; Pereira, 2023).

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Para o estudo aqui relatado foram preparadas cinco atividades visando um conhecimento maior dos países da América Latina (ver Quadro 1). As atividades foram aplicadas de forma semanal e inseridas nas aulas de estágio supervisionado geralmente no momento final da aula.

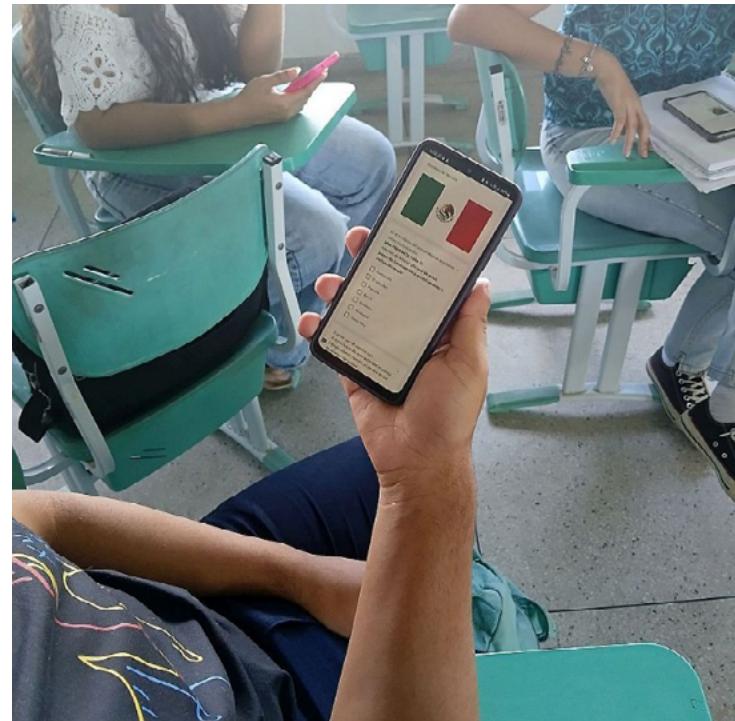
Quadro 1 – Atividades preparadas

Semana de aplicação, atividade, descrição e duração aproximada	Link para a atividade
1ª semana: Revisão das capitais da América Latina com <i>LearningApps</i> (3min. 20 seg.).	https://learningapps.org/view38970997
2ª semana: Nacionalidades. <i>LearningApps</i> (4min. 15 seg.).	https://learningapps.org/watch?v=pezj6g28325
3ª semana: Revisão de países e capitais da América Central com <i>PowerPoint</i> (1min. 40 seg.).	https://tinyurl.com/paises-capitais
4ª semana: Atividade com um videoclipe de Julieta Venegas utilizando formulário de <i>Google</i> (2 min. 30 seg. + 3 min. para videoclipe).	https://forms.gle/LKbEnQPwm592zFRN6
5a semana: Ficha dual em papel com dados de países da América Latina (20-25 min).	https://tinyurl.com/ficha-dual

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

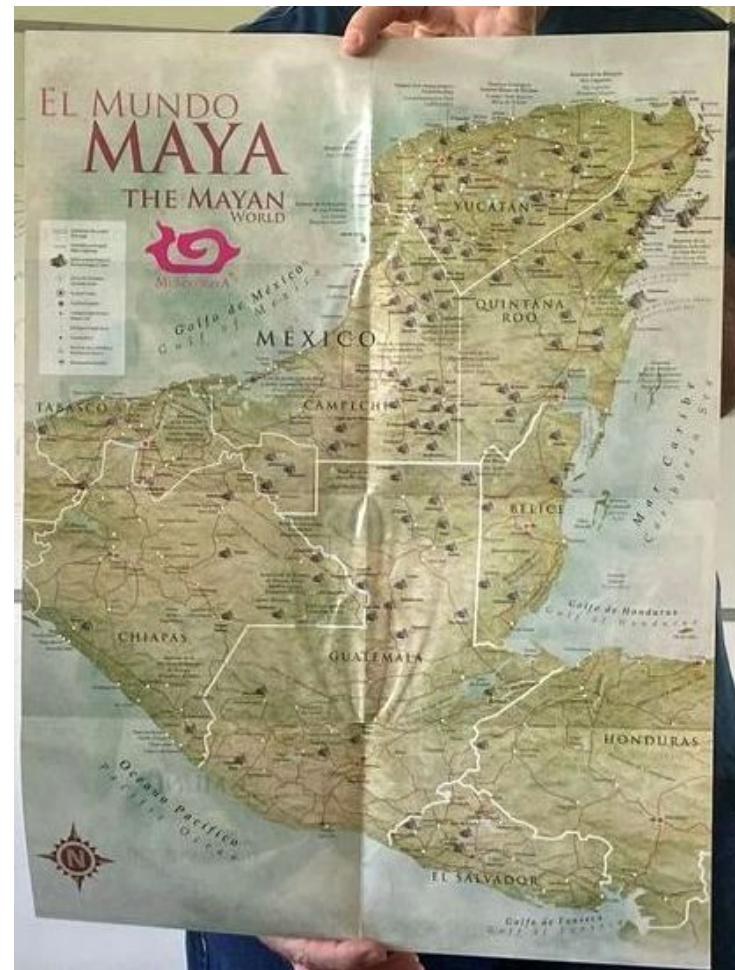
As atividades com *LearningApps* e com o formulário de *Google* foram realizadas utilizando os celulares dos próprios alunos e trabalhando de forma individual ou em duplas (Figura 1). A atividade com *PowerPoint* foi projetada pelo professor em sala de aula e feita com toda a turma. Uma vez concluída a atividade de quarta semana com o videoclipe, como tinha uma pergunta em relação com a cultura maia, foi mostrado um mapa impresso com a localização das pirâmides maias e os países atuais correspondentes, ou seja, foi mais uma oportunidade para trabalhar mostrando os países da América Central que, geralmente, são menos conhecidos que os países da América do Sul (Figura 2).

Figura 1 - Alunos realizando uma das atividades no celular



Fonte: acervo do autor (2025).

Figura 2 – Apresentação de mapa impresso com localização dos países com cultura maia



Fonte: acervo do autor (2025).

Um teste final foi aplicado três semanas depois da última atividade. O teste consistiu em um mapa com números para escrever em uma lista lateral, nos números correspondentes, os nomes dos países e capitais estudados nas atividades anteriores.

O teste foi acompanhado de um questionário com várias perguntas que poderemos ver na seção seguinte.

RESULTADOS

Responderam o teste e questionário quatorze alunos. As respostas às perguntas do questionário que acompanham o teste aparecem traduzidas no Quadro 2 a continuação:

Quadro 2 – Perguntas do questionário com o número de respostas obtidas

Perguntas do questionário	Resultados (N=14)
1- Avalie de 1 a 10 como considera que era seu conhecimento sobre países da América Latina e suas capitais antes de fazer estas atividades [1 é pouco conhecimento e 10 é muito conhecimento].	1 (1 aluno) 3 e 4 (3 alunos cada) 5, 7 e 8 (2 alunos cada) 9 (1 aluno)
2- Você acha que pelo fato de realizar estas atividades rápidas e informais pode ter melhorado seu conhecimento sobre países e capitais da América Latina?	Sim, muito (9 alunos) Sim, mas pouco (5 alunos)
3- Você acha que fazer esse tipo de atividades variadas de poucos minutos de duração sobre um mesmo tema e com alguma repetição pode ajudar na aprendizagem de outros assuntos?	Sim, muito (11 alunos) Sim, mas pouco (2 alunos) Não (1 aluno)
4- Você gostaria de conhecer como criar esse tipo de atividades com <i>LearningApps</i> ?	Sim (14 alunos)

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

No grupo de cinco alunos que marcaram os valores sete, oito ou nove no conhecimento prévio autopercibido sobre o conteúdo trabalhado, os resultados foram favoráveis, de 92% até 100% de acerto na tarefa de reconhecimento de países e capitais. No outro grupo de alunos, que marcaram valores inferiores, o desempenho não foi adequado, com menos de 50% de acertos. Apenas uma

aluna desse grupo, que marcou 5 na pergunta um, destacou-se positivamente com um número de acertos de 80%, bastante similar ao primeiro grupo. Os países da América do Sul, como era de esperar, tiveram um número maior de acertos, mas inferior ao que pensamos que deveria ser com base no trabalho realizado previamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estes resultados fazem pensar que as atividades aplicadas sozinhas não aumentaram significativamente o conhecimento dos alunos do grupo que declarou ter poucos conhecimentos prévios sobre o tema, talvez pelo fato de ter sido realizadas de forma informal, sem solicitar um estudo mais atento do tema ou acompanhadas de alguma atividade de aplicação desse conhecimento. Entendemos que a estratégia do *microlearning* deve ser associada com outras estratégias e atividades o que reforça a necessidade de continuar as pesquisas nesta linha.

Por exemplo, no próximo semestre está previsto utilizar de novo atividades como estas com as novas turmas de alunos, mas será anunciada a realização de uma avaliação posterior em relação com esse conhecimento, assim como o incentivo à participação mais ativa dos alunos preparado atividades didáticas com os temas estudados.

REFERÊNCIAS

AGUILERA-HERMIDA, A. Patricia *et al.* Comparison of students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19 in the USA, Mexico, Peru, and Turkey. **Education and Information Technologies**, v. 26, n. 6, p. 6823-6845, 2021. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10473-8>. Acesso em: 11 out. 2025.

CORBEIL, Maria Elena; CORBEIL, Joseph Rene; KHAN, Badrul H. A Multidimensional Roadmap for Implementing Effective Microlearning Solutions. In: CORBEIL, Joseph Rene; KHAN, Badrul H.; CORBEIL, Maria Elena (Eds.). Microlearning in the digital age. The Design and Delivery of Learning in Snippets Taylor and Francis, 2021, p. 3-13. Disponível em: <https://api.taylorfrancis.com/content/books/mono/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/9780367821623&type=googlepdf>. Acesso em: 11 out. 2025.

DENOJEAN-MAIRET, Marc. et al. A literature review on the integration of microlearning and social media. **Smart Learning Environments**, v. 11, n. 1, p. 46, 2024. Disponível em: <https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-024-00334-5>. Acesso em: 11 out. 2025.

DIGITAL LEARNING INSTITUTE. **What is Nano Learning?**, s.d. Disponível em: <https://www.digitallearninginstitute.com/blog/what-is-nano-learning>. Acesso em: 11 out. 2025.

HODOVANIUK, Tetiana L. et al. Developing digital competence of secondary school teachers through training sessions. In: **CTE Workshop Proceedings**, Kryvyi Rih, Ukraine, v. 11, 2024, p. 120–133. Disponível em: <https://acnsci.org/journal/index.php/cte/article/view/690>. Acesso em: 11 out. 2025.

HORBATIU, Roman M. et al. Interactive learning in economic education: integrating LearningApps.org tasks into Moodle. **CTE Workshop Proceedings**, Kryvyi Rih, Ukraine, v. 11, p. 340–355, 2024. Disponível em: <https://acnsci.org/journal/index.php/cte/article/view/691>. Acesso em: 11 out. 2025.

HUG, Theo. Mobile learning as 'Microlearning': Conceptual considerations towards enhancements of didactic thinking. **International Journal of Mobile and Blended Learning**, v. 2, n. 4, p. 47-57, 2010. Disponível em: <https://www.igi-global.com/article/mobile-learning-microlearning/49678>. Acesso em: 11 out. 2025.

HUG, Theo. Microlearning: a New Pedagogical Challenge (Introductory note). In: HUG, T.; LINDNER, M.; BRICK, A.P.A. (eds.). **Microlearning: Emerging Concepts, Practices and Technologies after E-Learning: Proceedings of Microlearning Conference 2005: Learning & Working in New Media**. Innsbruck, Austria: Innsbruck University Press, 2005, p. 8-11. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272178142_Microlearning_A_New_Pedagogical_Challenge. Acesso em: 11 out. 2025.

HUG, Theo; FRIESEN, Norm. Outline of Microlearning Agenda, In: **Didactic of Microlearning: Concepts, Discourses and Examples**. New York: Waxmann Verlag GmbH, 2007, p. 15-31. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=J0-KAwAAQBAJ&oi=fn&pg=PA15&dq=info:LUbmsqbzrmUJ:scholar.google.com&ots=3vM-vhyGtt&sig=XiY62_QZRIOSSz07cmdrkG5wabA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 11 out. 2025.

IGNATOVITCH, Tatiana V. Teaching Russian as a Foreign Language with the Use of LearningApps Service. **Russian Language Studies**, v. 19, n.1, p. 51-65, 2021. Disponível em: <https://journals.rudn.ru/russian-language-studies/article/view/26130>. Acesso em: 11 out. 2025.

KHLAIF, Zuheir N.; SALHA, Soheil. Using TikTok in education: A form of micro-learning or nano-learning? **Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences**, v. 12, n. 3, p. 213-218, 2021. Disponível em: https://ijvlms.sums.ac.ir/article_47678.html. Acesso em: 11 out. 2025.

KOHNKE, Lucas; FOUNG, Dennis; ZOU, Di. Microlearning: A new normal for flexible teacher professional development in online and blended learning. **Education and Information Technologies**, v. 29, n. 4, p. 4457-4480, 2024. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-023-11964-6>. Acesso em: 11 out. 2025.

MIPPO, Rafael Kenzo; DE FARIA ROZENFELD, Cibele Cecilio. Ensino e aprendizagem de língua estrangeira (ALEMÃO) mediado pelo aplicativo LearningApps: Foco no tipo de feedback em algumas atividades. In: **Anais CIET- EnPED, 2018**, UNESP: São Carlos, S.P., 2018, p. 1-15. Disponível em: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/1280>. Acesso em: 11 out. 2025.

MONIB, Wali Khan; QAZI, Atika; APONG, Rosyzie Anna. Mapping microlearning development and trends across diverse contexts: a bibliometric analysis (2007-2023). **Interactive Learning Environments**, v. 33, n. 3, p. 1865-1910, 2025a. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10494820.2024.2402556>. Acesso em: 11 out. 2025.

MONIB, Wali Khan; QAZI, Atika; APONG, Rosyzie Anna. Microlearning beyond boundaries: A systematic review and a novel framework for improving learning outcomes. **Helion**, v. 11, n. 2, 2025b. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844024174440>. Acesso em: 11 out. 2025.

PAGAL, Divine Grace Cabiles; BOSQUE, Ariel Ursolon. #EduTok: A qualitative content analysis of grammar-related TikTok videos as nano-learning tools. **International Journal of Language Studies**, v. 19, n. 1, p. 147-168, 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ndU32Ke54hddciWf8zm0ohP2JnpD-un0/view?usp=sharing>. Acesso em: 11 out. 2025.

PARADISO. **Microlearning and Nano-learning: a New Trends in eLearning Industry**. s.d. Disponível em: <https://www.paradisosolutions.com/blog/micro-and-nano-learning-are-the-new-trends-in-elearning-industry/>. Acesso em: 11 out. 2025.

PHAM, Xuan Lam; NGUYEN, Phuong Nam; NGUYEN, Thi Huyen. Innovative approaches to learning: An examination of nano-learning research. *In: 2023 14th IIAI International Congress on Advanced Applied Informatics (IIAI-AAI)*. IEEE, 2023. p. 212-217.

Disponível em: <https://www.computer.org/csdl/proceedings-article/iiai-aai/2023/242200a212/1TgYTtwja4Kl>. Acesso em: 11 out. 2025.

RADDATZ, Marcélli Beles; PIOVESAN, Sandra; IRALA, Valesca Brasil. O uso de estratégias de microlearning na educação formal em diferentes níveis de ensino. **Revista de Ciência e Inovação**, v. 11, n. 1, p. 1-25, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ifarroupilha.edu.br/index.php/cienciainovacao/article/view/477>. Acesso em: 11 out. 2025.

RIBEIRO, Thiago da Silva; PEREIRA, Rogéria Costa. Materiais didáticos digitais através do Learningapps: um preparatório gamificado para provas de proficiência linguística. **Miguilim** – Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 10, n. 2, p. 635-661, maio-ago. 2021.

RIBEIRO, Thiago da Silva; PEREIRA, Rogéria Costa. Ensino e aprendizagem da percepção fonética do ALE mediado pela plataforma LearningApps. **Projekt**. Revista dos Professores de Alemão no Brasil, Curitiba, n. 59, p. 4-8, 2020. Disponível em: <https://bradlv.com.br/pt/abrapa-admin/publicacoes/pdfpublicacao-25.pdf>. Acesso em: 11 out. 2025.

RUIZ PÉREZ, Fernando. De vacaciones: la competencia digital en el aula de E/LE. **Azulejo para el aula de español**, n. 10, p. 91-102, 2019. Disponível em: https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/azulejo-para-el-aula-de-espanol-no-10_183076/. Acesso em: 11 out. 2025.

SIPRIANO, Flaviana da Silva; RIBEIRO, Thiago da Silva; PEREIRA, Rogéria Costa. A Cooperação entre a extensão universitária e a iniciativa Pasch "Schulen: partner der zukunft": experiências e perspectivas na formação de professores. **Revista Conexão UEPG**, v. 19, n. 1, p. 1-13, 2023. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5141/514174720059/514174720059.pdf>

VARINA, Hanna B.; OSADCHYI, Viacheslav V.; SHEVCHENKO, Svetlana V. Enhancing adaptive learning: leveraging interactive exercises through the LearningApps service. *In: CTE Workshop Proceedings*, 10, 2023, p. 281-293. Disponível em: <https://acnsci.org/journal/index.php/cte/article/view/562>. Acesso em: 11 out. 2025.

Gonzalo Abio

Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais.
Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina.
Professor do Centro de Educação da UFAL. Desenvolve pesquisas nas áreas de tecnologias educacionais, multimodalidade e formação de professores.

E-mail: gonzalo@cedu.ufal.br.

2

Jomson Teixeira da Silva Valoz

**ROTEIRO DE
APRENDIZAGEM
GRAMATICAL
SIGNIFICATIVA (RAGS):
UM PROTÓTIPO DIDÁTICO
PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-509-1.2

RESUMO:

Este capítulo tem como objetivo principal apresentar o Roteiro de Aprendizagem Gramatical Significativa (RAGS), protótipo didático desenvolvido para o processo de ensino e aprendizagem de gramática na Educação Básica a partir de discussões realizadas no âmbito da disciplina Gramática, Variação e Ensino no Mestrado Profissional em Letras da Universidade de Pernambuco/Garanhuns. Fundamentado na Teoria da Aprendizagem Significativa (Ausubel, 2000), na Abordagem de Ensino de Gramática em Três Eixos (Vieira, 2017a, 2017b, 2018) e na epistemologia dos Jogos Pedagógicos (Oliveira, 2024; Oliveira & Sene, 2025), o RAGS parte da premissa de que o ensino de gramática deve superar a perspectiva tradicional alicerçada na repetição e memorização de regras descontextualizadas, promovendo atividades linguísticas, epilingüísticas e metalingüísticas (Franchi, 2006) ancoradas nos conhecimentos prévios dos alunos. Organizado em sete etapas, quais sejam, a diagnose, o organizador prévio, a exploração teórica, a aplicação prática, a produção textual e a avaliação processual, o protótipo busca favorecer um ensino ativo, reflexivo e contextualizado na busca da efetivação de uma aprendizagem significativa de tópicos gramaticais nas aulas de língua. Consideramos que a proposta pode contribuir para a promoção de práticas pedagógicas que valorizam a língua em uso, a sistematicidade e o papel ativo do estudante no desenvolvimento do conhecimento linguístico internalizado e de sua competência comunicativa em situações de usos reais da língua por meio de textos.

Palavras-chave: Ensino de gramática. Educação Básica. Roteiro de Aprendizagem Significativa.

INTRODUÇÃO

A problemática que coloca em perspectiva o ensino de gramática em sala de aula de língua portuguesa na Educação Básica já apresenta um longo caminho. Tradicionalmente, como evidenciam inúmeros estudos que tomam como objeto de análise o ensino de gramática, há o predomínio de práticas pedagógicas alicerçadas no conceito de Gramática Tradicional ou Normativa que caracteriza essas práticas por meio da exposição de regras descontextualizadas e exercícios mecânicos de repetição num viés quase que exclusivamente metalinguístico.

Essa prática, desvinculada dos usos reais da linguagem e das necessidades linguísticas dos alunos, tem gerado críticas advindas tanto de teóricos dos estudos da linguagem quanto daqueles que efetivamente estão dentro das escolas de Educação Básica: os professores. As críticas se fundamentam porque esse modelo de ensino de gramática pouco tem contribuído para o desenvolvimento efetivo da competência linguística e comunicativa dos estudantes (Geraldi, 1999; Possenti, 1996; Franchi, 2006).

É nesse sentido, que Vieira (2018, p. 47) afirma que "é mais do que tempo de apresentar uma abordagem mais produtiva da gramática em sala de aula". Consideramos que essa abordagem mais produtiva é possível por meio da renovação no campo do ensino de língua materna advinda da articulação entre o processo de ensino e aprendizagem e os resultados advindos dos estudos linguísticos.

Neste contexto, no presente capítulo temos como objetivo apresentar um protótipo didático intitulado *Roteiro de Aprendizagem*

*Gramatical Significativa (RAGS)*¹. O protótipo é fruto de reflexões surgidas no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) durante as discussões desenvolvidas na disciplina de *Gramática, Variação e Ensino* e está sendo elaborado com base em três fundamentos teóricos que metaforicamente estamos chamando de raízes, a saber, a Abordagem de Ensino de Gramática em Três Eixos (Vieira, 2017a, 2017b e 2018), a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (2000) e a Epistemologia dos Jogos Pedagógicos (Oliveira, 2024 e Oliveira e Sene (2025)).

A proposta visa a contribuir com a prática pedagógica nas aulas de língua portuguesa a partir de um roteiro didático que coloca em relevo uma abordagem pedagógica para o ensino de tópicos gramaticais centrado no desenvolvimento funcional e reflexivo da consciência linguística/sintática do estudante e de seu papel como sujeito ativo da aprendizagem. Estruturado em sete etapas didáticas², o RAGS busca integrar atividades linguísticas, epilingüísticas e metalingüísticas (Franchi, 2006) em um percurso coerente e flexível, que pode ser adaptado a diferentes tópicos gramaticais, conforme o objeto do conhecimento a ser abordado e com o objetivo preconizado pelo docente em sua sala de aula.

- 1 A ideia de produzir um protótipo didático que tem como objetivo especificamente o ensino-aprendizagem de tópicos gramaticais na Educação Básica surge a partir de discussões e reflexões produzidas em encontros de orientações de dissertações de mestrado que têm como foco o ensino de gramática, o que nos fez entender que fazer uso da Sequência Didática tal como formulada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) consistiria em incoerência metodológica, uma vez que, se estamos fazendo a leitura correta, compreendemos que a proposta de desses autores está direcionada para o trabalho com gêneros textuais.
- 2 Embora estejamos propondo sete etapas, gostaríamos de deixar claro que estas podem ser adaptadas pelo professor conforme seus objetivos de aula. Sendo assim, essas etapas podem ser conjugadas e até mesmo alteradas. Por exemplo, consideramos que aplicação do jogo pedagógico ou qualquer outra atividade lúdica seja concretizada na etapa 6 (projeto-síntese). No entanto, essa atividade pode ser aplicada na etapa 1, caso o professor julgue mais coerente diagnosticar o saber grammatical escolar prévio relevante do aluno por meio de uma dinâmica mais lúdica.

O capítulo, assim, está estruturado da seguinte maneira: a esta Introdução, segue-se, na segunda seção, uma breve discussão sobre o ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa na Educação Básica. Na terceira seção, descrevemos a abordagem de ensino de Gramática em Três Eixos de Vieira (2017a, 2017b, 2018) para, em seguida, na quarta seção, apresentamos a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (2000), relacionando-a à Epistemologia dos Jogos Pedagógicos manipuláveis conforme Oliveira (2024) e Oliveira e Sene (2025). Na quinta seção, abordamos a estrutura do protótipo didático RAGS, seus princípios e as fases de elaboração exemplificando, posteriormente, um modelo de aplicação do protótipo ao tópico gramatical *Transitividade Verbal*.

O ENSINO DE GRAMÁTICA E A ABORDAGEM EM TRÊS EIXOS

A proposta da Abordagem de Ensino de Gramática em Três Eixos, formulada por Silvia Rodrigues Vieira (2017a, 2017b, 2018), surge no âmbito do PROFLETRAS como alternativa ao tratamento instrumental da gramática sugerido pelos PCNs. Para a autora, é preciso superar tanto a visão da gramática como simples ferramenta para leitura e escrita quanto sua concepção normativa e exclusivamente metalinguística desvinculada de uma prática reflexiva do uso da língua. Vieira utiliza a metáfora do “banquinho do ensino de língua” para ilustrar os três eixos/pilares que sustentam a proposta:

Figura 1 - Banquinho do ensino de língua



Fonte: Souza e Silva (2025, p. 03).

A figura do banquinho, dessa forma, ilustra a proposta da autora que se quer científicamente fundamentada porque alicerçada em três bases: a sistematicidade, a interatividade e a heterogeneidade, todas tendo como eixo motor a gramática. Esses três alicerces precisam estar interligados nas práticas pedagógicas para que se estabeleça o equilíbrio do banquinho nas aulas de língua portuguesa, tanto metodologicamente, quanto teoricamente, na busca por desenvolver práticas pedagógicas mais reflexivas e eficazes no ensino de gramática.

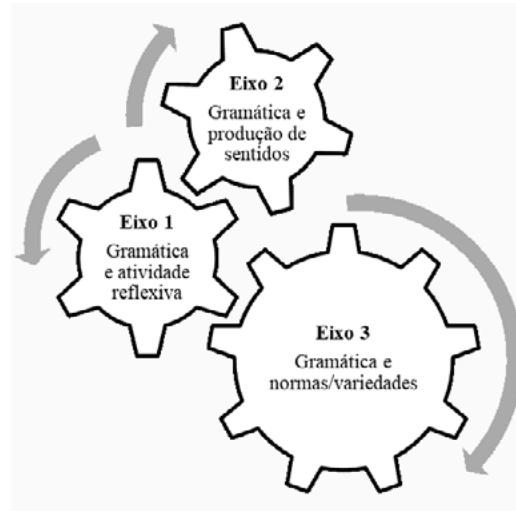
Vieira (2018) explica, assim, que a escola precisa trabalhar com a gramática a partir de três frentes:

- (i) considerando o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo); (ii) permitindo o acesso às práticas de leitura e produção de textos orais e escritos, de modo a fazer o aluno reconhecer e utilizar os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos; e, ainda, (iii) propiciando condições para que o aluno tenha acesso a variedades de prestígio na sociedade, segundo os contínuos de variação

(Cf. BORTONI- RICARDO, 2005), que configuram uma pluralidade de normas de uso, sem desmerecer outras variedades apresentadas pelo aluno e/ou nos diversos materiais usados (Vieira, 2018, p. 51).

Dessa forma, com base numa sólida e diversificada literatura sobre o tema de ensino de português, a autora propõe a conjugação desses três eixos de aplicação no ensino de gramática, de modo que o primeiro seja considerado transversal ao segundo e ao terceiro. Como forma de materializar didaticamente a relação entre esses três eixos, antes de detalharmos suas especificidades, trazemos mais uma vez uma figura de Souza e Silva (2025) que bem ilustra e elucida a interrelação entre eles.

Figura 2 - Engrenagem dos três eixos no ensino de gramática



Fonte: Souza e Silva (2025, p. 04).

Por meio da figura 2, podemos compreender que a Abordagem de Ensino de Gramática em Três Eixos congrega os aspectos estruturais e formais da língua, seu sistema de regras, o que pressupõe atividades metalingüísticas e de metacognição, mas

englobando tanto a produção de sentidos relacionada às práticas de leitura e produção de textos quanto a consideração dos fenômenos linguísticos variáveis manifestados na relação que se estabelece entre os contínuos da variação, conforme preconizados por Bortoni-Ricardo (2005, 2009). Os três eixos são descritos por Vieira (2018) como: (i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii) recursos expressivos na construção do sentido do texto; e (iii) instâncias de manifestação de normas/variedades (Vieira, 2018, p. 52).

A intersecção dos três eixos visam a preparar o aluno não apenas para reconhecer e aplicar regras gramaticais, mas, por meio de uma perspectiva científica, tornar os alunos capazes de utilizar a língua de forma consciente, crítica e adequada a contextos variados, promovendo a consciência explícita de sua competência linguística/ sintática e o desenvolvimento de sua competência comunicativa de leitura e produção de textos.

Faz-se mister salientar que a autora toma como premissa o fato de que o desenvolvimento da competência de leitura e produção de texto deve ser o ponto inicial e final das aulas de língua portuguesa. Contudo, Vieira (2018) enfatiza que “não se pode negar que os elementos de natureza formal são essenciais para a construção de sentido, em nível micro ou macroestrutural” (p. 50-51). Neste vértice, os três eixos são sintetizados na tabela abaixo:

Quadro 1 - Os três eixos para o ensino de gramática

(i) gramática e atividade reflexiva – eixo da sistematicidade;
(ii) gramática e produção de sentidos – eixo da interatividade;
(iii) gramática e variação e normas – eixo da heterogeneidade.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), adaptado de Vieira (2018).



No Eixo I, gramática e atividade reflexiva, a ênfase recai sobre a reflexão crítica acerca das estruturas linguísticas. Vieira (2018) retoma a sistematização de Franchi (2006), que distingue três tipos de práticas escolares, a saber, i) atividade linguística, entendida como o exercício pleno e significativo da linguagem em situações reais, que deve ser ampliado na escola para diversificar os recursos expressivos dos alunos; ii) atividade epilingüística, que ocorre quando os alunos manipulam a língua, formulando hipóteses e comparando formas, “brincando com a linguagem” e atribuindo novos significados às construções (Franchi, 2006, p. 97); e iii) atividade metalingüística, etapa em que a reflexão se organiza em sistematizações conscientes e conceituais, buscando compreender e generalizar os fatos da língua (Franchi, 2006, p. 98). A integração dessas atividades assegura que a reflexão gramatical não seja mero treino normativo, mas um processo de conscientização linguística/sintática.

No Eixo II, gramática e produção de sentidos, a gramática é compreendida como produtora de sentidos em textos orais e escritos. Vieira (2018) ressalta que nesse Eixo, ao abordar o ensino de gramática e produção de sentidos, objetiva-se levar o discente à prática de se expressar interligando a gramática aos elementos funcionais da língua, tomando por base as concepções de Neves (2006), para quem os textos são unidades de uso da língua. É a ideia de que a produção de sentidos se dá entre sintaxe e semântica e de que essa interação faz com que os alunos desenvolvam conscientemente o conhecimento crítico das estruturas linguísticas nos textos.

No Eixo III, gramática, variação e normas, por fim, há a articulação do ensino da gramática à variação linguística, sem reduzir a prática escolar à prescrição da norma-padrão. Vieira (2018) distingue o ensino de gramática (regras naturais que permitem a significação) e ensino de norma-padrão (regras sociais de prestígio). Segundo a autora, a escola deve garantir ao aluno o acesso às variedades valorizadas, mas sem desqualificar as diferentes variedades linguísticas advindas de diferentes grupos sociais.

Essa perspectiva encontra respaldo na Sociolinguística Educacional, proposta por Bortoni-Ricardo (2004, 2009), que reconhece a escola como espaço de encontro de diferentes variedades da língua. Segundo a autora, não se trata de corrigir "erros", mas de conscientizar o aluno sobre as diferenças.

Diante das discussões apresentadas, fica evidente que o ensino de gramática na Educação Básica exige uma abordagem que vá além da dicotomia entre prescrição normativa e abandono da reflexão metalinguística ou ensino de gramática e prática de Análise Linguística. Dessa forma, defendemos que para que essa abordagem seja possível, é fundamental considerar também o modo como os conteúdos gramaticais são organizados e vivenciados pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem de língua.

Nesse sentido, torna-se pertinente discutir, na próxima seção, o deslocamento da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (2000) para o ensino de gramática, bem como o potencial do que estamos chamando de Epistemologia dos Jogos Pedagógicos a partir da teorização estabelecida por Oliveira (2024) e Oliveira e Sene (2025) como uma prática que favorece a apropriação ativa e contextualizada do conhecimento gramatical no espaço escolar.

A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL E A EPISTEMOLOGIA DOS JOGOS PEDAGÓGICOS

David Ausubel (2000), em *A Aquisição e Retenção de Conhecimentos*, formula a Teoria da Aprendizagem Significativa que se dá por recepção ativa e não por descoberta aleatória. Seu conceito

de aprendizagem significativa se contrapõe à aprendizagem baseada na memorização mecânica. Para o autor, a aprendizagem significativa ocorre quando novos conteúdos se integram a conhecimentos prévios relevantes, os subsunções, que são conhecimentos já estabelecidos na estrutura cognitiva do aprendiz.

Ausubel (2000) argumenta que diferente da aprendizagem por descoberta, a aprendizagem por recepção significativa tem como característica ser um processo ativo, pois exige análise cognitiva, comparação com ideias já consolidadas e reorganização do material assimilado na estrutura cognitiva do aprendiz. O autor destaca ainda o papel dos organizadores prévios, isto é, materiais introdutórios que facilitam a ligação entre o que o aprendiz já sabe e o novo conteúdo a ser assimilado. A aprendizagem significativa se caracteriza, assim, como sendo não-literal, porque vai além da simples repetição e não-arbitrária, uma vez que estabelece relações lógicas com saberes já existentes na estrutura cognitiva. Em suas palavras,

a aprendizagem por recepção significativa envolve, principalmente, a aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado. Exige quer um mecanismo de aprendizagem significativa, quer a apresentação de material *potencialmente* significativo para o aprendiz. Por sua vez, a última condição pressupõe (1) que o próprio material de aprendizagem possa estar relacionado de forma *não arbitrária* (plausível, sensível e não aleatória) e *não literal* com *qualquer* estrutura cognitiva apropriada e relevante (i.e., que possui significado '*lógico*') e (2) que a estrutura cognitiva *particular* do aprendiz contenha ideias *ancoradas* relevantes, com as quais se possa relacionar o novo material. (Ausubel, 2000, p. 1, destaques do autor).

Consideramos que se faz mister reiterar que na perspectiva de Ausubel (2000), o ponto de partida para a aprendizagem significativa é o conhecimento prévio do aluno, um subsunçor,

considerado como um conhecimento anterior relevante para a assimilação do novo conteúdo e não qualquer conhecimento prévio. Como explica Moreira (2010), subsunçor é um conhecimento específico existente na estrutura de conhecimentos do aprendiz que possibilita a apreensão de um novo significado apresentado a ele ou por ele descoberto. Conforme Moreira (2010), tanto por recepção quanto por descobrimento, a atribuição de significados a novos conhecimentos depende da existência desses conhecimentos prévios especificamente relevantes e da interação do novo conhecimento com eles.

Além dos subsunçores, no processo de Aprendizagem Significativa, conforme preconizada Ausubel (2000), a assimilação de novos conteúdos se dá por meio outros cinco princípios, a saber, os organizadores avançados ou prévios, a diferenciação progressiva, a reconciliação integrativa, a aprendizagem subordinada e a aprendizagem superordenada. Cada um desses princípios é descrito no quadro abaixo.

Quadro 2 - Princípios da Aprendizagem Significativa

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Subsunçor	Estrutura que corresponde a uma informação já presente no cérebro humano.
Organizador avançado ou prévio	Material introdutório apresentado antes do material a ser aprendido em si.
Diferenciação progressiva	Os subsunçores são modificados e transformam-se em novos significados
Reconciliação integrativa	Interação e reorganização dos subsunçores com outros já assimilados pelo cérebro.
Aprendizagem subordinada	Subordinação da informação nova à informação prévia.
Aprendizagem superordenada	Um conceito mais geral é adquirido e passa a incluir conceitos já estabelecidos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2005), adaptado de Ausubel (2000).

Por meio da interação desses princípios inerentes a uma aprendizagem significativa é que ocorre a aquisição e a retenção de

conhecimentos de longo prazo. Esse tipo de aprendizagem leva à formação de estruturas cognitivas estáveis e organizadas, que servem de base para novas aprendizagens e para a resolução de problemas futuros. Conforme Ausubel, "a aprendizagem deve sempre ser seguida de uma retenção e/ou esquecimento, que constituem os próprios resultados e sequelas naturais" já que "tudo o que se apreende deve ser ou retido ou esquecido" (Ausubel, 2000, p. 8).

Dessa forma, ao adotarmos a perspectiva da aprendizagem significativa no ensino da gramática, estamos não apenas objetivando a retenção de conteúdos gramaticais, mas também visando à promoção da construção autônoma e crítica da constituição e desenvolvimento do saber, uma vez que os aprendizes passam a atribuir sentido aos conteúdos linguísticos a partir de sua realidade e de suas experiências prévias.

Nesse cenário, defendemos que o processo de ensino e aprendizagem de gramática pode se beneficiar profundamente da perspectiva ausubeliana, pois requer a ativação de estruturas cognitivas já existentes, a gramática internalizada que todo falante de uma língua natural apresenta, mas também o saber gramatical escolar prévio do aprendiz e sua reorganização a partir da assimilação consciente de conceitos linguísticos. Assim, ao propormos o *Roteiro de Aprendizagem Gramatical Significativa* (RAGS), buscamos justamente operacionalizar essa concepção à prática pedagógica do ensino de gramática, estruturando os conteúdos gramaticais em etapas que partem da diagnose do saber escolar prévio até a produção linguística orientada e a avaliação processual.

No entanto, para além da dimensão cognitiva, é necessário considerar os aspectos epistemológicos e culturais da prática pedagógica para que a aprendizagem significativa ocorra. É nesse ponto que os jogos pedagógicos, compreendidos enquanto dispositivos ludo-didático-cognitivos, ganham destaque como instrumentos alinhados à aprendizagem significativa. Oliveira e Sene (2025), nessa

perspectiva, argumentam que os jogos pedagógicos manipuláveis não são apenas recursos metodológicos alternativos, mas constituem um verdadeiro gesto epistemológico no ensino de língua portuguesa, capazes de promover engajamento, significação e construção ativa do conhecimento.

Os autores encontram respaldo para sua argumentação na obra clássica de Huizinga (2019), para quem o jogo é uma dimensão essencial da cultura humana. Huizinga (2019, p. XXIV) afirma que “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” conferindo à ludicidade um papel estruturante na formação social e simbólica dos sujeitos. Oliveira e sene (2025) esclarecem que tal perspectiva é também compartilhada por Vygotski (1998), que comprehende o jogo como promotor do desenvolvimento de funções psicológicas superiores, e por Piaget (1990) que destaca a importância da ludicidade para a construção de estruturas cognitivas.

Sendo assim, ao integrar a Teoria da Aprendizagem Significativa (Ausubel, 2000) à Epistemologia dos Jogos Pedagógicos (Oliveira, 2024 e Oliveira e Sene, 2025), defendemos que o ensino de gramática pode ser ressignificado como uma prática ativa, reflexiva e lúdica, pois como elucida Oliveira (2024), os jogos pedagógicos não apenas facilitam o ensino, mas promovem uma verdadeira apreensão de conteúdos, que não se limita à aquisição de saberes conceituais, mas abrange também dimensões procedimentais e atitudinais, fomentando a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a ação transformadora. Sendo assim,

[D] o ponto de vista epistemológico, os jogos pedagógicos não apenas promovem uma possibilidade de apresentar a ciência como um corpo estático de conteúdos, mas, na realidade, como possibilidade de investigar, interpretar e intervir no mundo através de práticas de ensino-aprendizagem inovadoras. Conforme defende Oliveira (2024), quando os jogos pedagógicos são concebidos com base

em pesquisa educacional, com objetivos claros, fundamentação teórica e avaliação de resultados, eles constituem práticas científicas aplicadas (Oliveira e Sene, 2025, p. 13, destaque nossos).

Nesse sentido, ao concebê-los como recursos de mediação entre o conhecimento científico e o saber escolar, os jogos pedagógicos se apresentam como aliados potentes do ensino e aprendizagem de gramática, sobretudo quando associados a metodologias que valorizam a aprendizagem ativa, como propõe Ausubel (2000). A articulação entre essas duas abordagens e a Abordagem de Ensino de Gramática em Três Eixos (Vieira, 2017a, 2017b, 2018) possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favorecem o engajamento dos estudantes, considerando seus conhecimentos prévios e promovendo a construção significativa de novos saberes, em um ambiente de aprendizagem motivador e epistemologicamente fundamentado.

É essa integração teórica, metodológica e epistemológica que sustenta a proposta do RAGS. Assim, ao implementar essa proposta, buscamos oferecer uma alternativa à prática pedagógica do ensino de gramática.

O ROTEIRO DE APRENDIZAGEM GRAMATICAL SIGNIFICATIVA (RAGS)

Como temos destacado até este momento, o Roteiro de Aprendizagem Gramatical Significativa (RAGS) é um protótipo didático que tem como foco o ensino de tópicos gramaticais nas aulas de língua portuguesa na Educação Básica. Antes de iniciarmos a descrição do RAGS, observemos a imagem abaixo:

Figura 3 - Árvore do RAGS



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Semelhantemente à proposta do “banquinho do ensino de gramática”, de Vieira, a imagem, de forma metafórica, ilustra como o RAGS pode ser entendido como uma espécie de árvore cujas raízes que lhes dão sustentação e base são, como também já muito destacamos nas seções anteriores, a Abordagem de Ensino de Gramática em Três Eixos, a Teoria da Aprendizagem Significativa e a Epistemologia dos Jogos Pedagógicos. Nessa perspectiva, a elaboração do RAGS foi conduzida por uma abordagem de natureza qualitativa, de caráter exploratório e aplicado/propositivo. Essa escolha metodológica se justifica devido ao objetivo de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de tópicos gramaticais, por meio da construção desse protótipo didático que articula teoria e prática em sala de aula. Segundo André (2013), a pesquisa qualitativa aplicada busca

"compreender os fenômenos educacionais em suas especificidades e, ao mesmo tempo, propor soluções concretas para as demandas do contexto escolar", caso a que nos propomos por meio do RAGS.

Estamos caracterizando o RAGS como um protótipo didático uma vez que ainda não fizemos sua aplicação piloto, que configura a terceira fase da proposta. Contudo, destacamos que ainda assim, se faz possível, desde já, entendê-lo como uma proposta estruturada de organização pedagógica que visa a orientar o ensino de conteúdos gramaticais, como bem já enfatizamos anteriormente. O foco, portanto, está na produção e aplicação de um modelo replicável, adaptável e validável em contextos de ensino de gramática na Educação Básica. Sendo assim, a elaboração do RAGS está seguindo três fases, das quais duas³ já foram realizadas:

- i. Estudo teórico-conceitual: nessa fase, realizamos um levantamento e análise de obras fundamentais que discutem o ensino de gramática no Brasil e sua relação com as práticas escolares. Além disso, estudamos a Teoria da Aprendizagem Significativa (Ausubel, 2000) e sua possível apropriação para o campo do ensino de gramática, com o intuito de estabelecer os princípios pedagógicos e cognitivos que sustentariam o RAGS e;
- ii. Definição da estrutura em etapas do RAGS: a partir da apreensão dos conceitos que alicerçam a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (2000) e da Abordagem de Ensino de Gramática em Três Eixos de Vieira (2014a, 2017b, 2018), definimos a estrutura do RAGS em sete etapas, conforme quadro abaixo:

³ A terceira fase se refere à aplicação piloto do RAGS em sala de aula de escolas públicas. Essa fase será realizada por meio de três planos de trabalhos a serem executados no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, o Pibic, já aprovados para serem realizados durante o período de setembro 2025 a agosto de 2026. Essa fase objetiva testar a aplicabilidade do RAGS e sua validação.

Quadro 3 - Etapas do RAGS

Etapas
(1) Diagnose do saber gramatical escolar prévio;
(2) Organizador prévio motivador;
(3) Exploração teórico-conceitual;
(4) Exercícios de fixação e análise contextualizada;
(5) Produção linguística orientada;
(6) Projeto de síntese;
(7) Avaliação final e meta-avaliação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Cada etapa possui objetivos específicos e propõe estratégias didáticas coerentes com a ideia de aprendizagem ativa, reflexiva e contextualizada de tópicos gramaticais. Contudo, ressaltamos que por ser um modelo adaptável, o professor pode, de acordo com seus objetivos, alterar a ordem das etapas, juntá-las ou, por exemplo, aplicar o jogo pedagógico na primeira etapa para realizar uma diagnose do conteúdo ou em qualquer outra etapa. As etapas não são exatamente fixas, mas servem de modelo para que o professor possa planejar suas aulas de acordo com seus objetivos.

OBJETIVO E PRINCÍPIOS DO RAGS

O objetivo principal do RAGS é servir como um modelo didático para a promoção de uma aprendizagem gramatical que vá além da memorização de regras e classificações, apresentando ao docente mais uma possibilidade de organização de sua prática pedagógica e, ao aluno, compreender o funcionamento da língua, especialmente levando em conta os conhecimentos prévios existentes em sua estrutura cognitiva. Com esse objetivo em tela, dois são

os princípios que norteiam o RAGS: i) ser um roteiro para o ensino de tópicos gramaticais baseado na aprendizagem significativa como eixo teórico e metodológico e, ii) conceber o aluno como sujeito ativo da aprendizagem.

Em relação ao primeiro princípio, conforme vimos, a teoria de Ausubel (2000) entende que o novo conteúdo deve relacionar-se com os conhecimentos prévios do aprendiz por meio de uma estrutura de ancoragem cognitiva (o subsunçor). Para isso, o RAGS articula atividades que ativam saberes prévios gramaticais e os conectam, de forma consciente e funcional, aos novos conteúdos gramaticais, respeitando a lógica interna do conhecimento e promovendo a retenção de longo prazo.

Em relação ao segundo princípio, defendemos que o aluno deve ser visto como protagonista do processo de ensino e aprendizagem, participando ativamente das atividades de análise, comparação, produção, reconstrução e avaliação do conteúdo gramatical. Isso se concretiza por meio de estratégias didáticas que relacionam os aspectos estruturais da língua (sua sistematização, conforme Eixo I de Vieira (2017a, 2017b, 2018)) à reflexão, colaboração e compreensão significativa do papel que elementos gramaticais exercem na produção dos sentidos em atividades com os textos e na compreensão dos usos variáveis da língua (conforme Eixos II e III de Vieira (2017a, 2017b, 2018)), sempre levando em consideração a produção de atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas, conforme Franchi (2006).

DESCREVENDO A ESTRUTURA POR ETAPAS DO RAGS

O RAGS organiza-se, como vimos no quadro 3, em sete etapas interdependentes que estruturaram o ensino de tópicos gramaticais com base em uma proposta didática que respeita o percurso da aprendizagem significativa que tem como princípio partir da ativação

do conhecimento anterior à construção do novo saber e sua aplicação prática e reflexiva. A seguir, descrevemos as etapas que estruturam o RAGS, para em seguida, apresentar um exemplo hipotético de sua aplicação por meio do conteúdo gramatical *Transitividade Verbal*.

Etapa 1 - Diagnose do saber gramatical escolar prévio

Esta primeira etapa tem como função diagnosticar os conhecimentos prévios relevantes para a assimilação do conteúdo novo a ser trabalhado. Por isso, devem ser aplicadas atividades exploratórias como produção de frases, questionários orais ou escritos, testes diagnósticos com questões objetivas sobre o conhecimento gramatical prévio relevante para a introdução do novo objeto de aprendizagem e análise de situações comunicativas que permitem ao professor mapear concepções intuitivas e lacunas de compreensão. Esse levantamento serve como subsídio para orientar as etapas seguintes.

Etapa 2 - Organizador prévio motivador

Inspirado nos princípios de Ausubel (2000), esta etapa busca ativar os subsunidores dos alunos por meio de um organizador introdutório. A proposta é apresentar o conteúdo de forma contextualizada e instigante, com base em textos multimodais, frases ambíguas, trechos literários ou situações do cotidiano, de modo a provocar a curiosidade e a predisposição para a nova aprendizagem.

Etapa 3 - Exploração teórico-conceitual

Nesta etapa, realiza-se a explicitação do conteúdo gramatical, articulando teoria e prática com base em exemplos. O professor, como mediador, orienta a construção coletiva dos conceitos e categorias. São utilizados quadros comparativos, mapas conceituais, exercícios de observação e atividades guiadas de metalinguagem e metacognição.

Etapa 4 - Exercícios de fixação e análise contextualizada

Neste momento, os alunos são convidados a aplicar os conceitos estudados em situações variadas e a resolver atividades que exigem raciocínio linguístico (metacognição), interpretação e reescrita. Trabalham-se diferentes gêneros e registros linguísticos, com foco na análise do funcionamento das estruturas gramaticais em textos autênticos. O objetivo é promover o uso consciente e contextual da gramática.

Etapa 5 - Produção linguística orientada

Na etapa cinco, os estudantes utilizam os conhecimentos gramaticais em suas próprias produções textuais. A proposta visa à aplicação funcional da gramática como inerente à construção de sentido. A produção é seguida de revisão orientada, individual ou grupos, com base nos critérios previamente discutidos.

Etapa 6 - Projeto de síntese

O projeto síntese trata-se de uma atividade de culminância que integra os conhecimentos adquiridos de forma lúdica, criativa e colaborativa. Por isso, sugerimos que nesse momento o jogo pedagógico pode assumir papel central nesse processo, exatamente por não ser apenas uma estratégia pedagógica, mas um aporte teórico e metodológico que busca promover, por exemplo, a retenção do conteúdo gramatical abordado ou mesmo revisar conceitos de forma a sistematizá-los. Contudo, destacamos que esse projeto síntese pode assumir diversas formas como o próprio jogo pedagógico, mas também a apresentação de esquemas, produção de podcasts, mapas mentais digitais, cartazes com materiais manipuláveis entre outras. O objetivo é consolidar e/ou revisar o conteúdo por meio de sua reelaboração prática, promovendo o envolvimento ativo e a criatividade dos alunos.

Etapa 7 - Avaliação final e meta-avaliação

Esta última etapa contempla a verificação da aprendizagem de maneira processual e reflexiva. Além de uma avaliação somativa (produção escrita, resolução de questões objetivas), propõe-se uma meta-avaliação, em que os alunos revisitam o percurso formativo, identificando avanços, dificuldades e estratégias que contribuíram para a aprendizagem. Pode-se incluir autoavaliação, debate coletivo ou questionário reflexivo.

RELACIONANDO O ROTEIRO DE APRENDIZAGEM GRAMATICAL SIGNIFICATIVA (RAGS) ÀS TEORIAS QUE O ALICERÇAM

Neste momento, gostaríamos de apresentar de forma descriptiva como as etapas que estruturam o RAGS se relacionam com as raízes teóricas que o sustentam, de modo a esclarecer como cada uma delas opera como um elo no processo de construção ativa do conhecimento, ancorado nos subsunções dos estudantes, ou seja, nos conhecimentos prévios já presentes em sua estrutura cognitiva.

Retomando o que preconiza Ausubel (2000) o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Conforme o autor, deve-se averiguar esse conhecimento prévio do aprendiz e partir dele para ensinar um novo conteúdo. Essa máxima fundamenta a etapa 1, que realiza o diagnóstico do saber gramatical escolar prévio, essencial para ativar os subsunções. A etapa 2, o organizador prévio motivador, conecta os conhecimentos existentes ao novo conteúdo, promovendo uma ponte cognitiva entre o conhecido e o desconhecido, de maneira não-arbitrária e substantiva.

A etapa 3, por sua vez, aprofunda essa articulação ao apresentar o conteúdo gramatical por recepção significativa, e não por

mera descoberta desorganizada, como alerta o próprio Ausubel (2000). Aqui, o conhecimento novo é sistematizado de maneira que se integre à estrutura cognitiva do aluno, respeitando sua lógica interna e propiciando a retenção de longo prazo.

A proposta de Vieira (2017a, 2017b, 2018), por seu turno, se inscreve no RAGS de maneira transversal em todas as etapas. Contudo, o Eixo 1, gramática como atividade reflexiva, o eixo da sistematização, fundamenta, de forma mais específica, as etapas 3 e 4, pois nestas são trabalhadas a sistematização e a análise do funcionamento gramatical com base em atividades metalingüísticas e epilingüísticas. O Eixo 2, gramática como produtora de sentidos, sustenta especialmente as etapas 5 e 6, já que se busca trabalhar a gramática na construção de textos.

Já o Eixo 3, gramática e variação linguística, perpassa todas as etapas, mas ganha força, especialmente, no momento da produção textual, em que se reflete criticamente sobre escolhas linguísticas em função do contexto de uso. A Epistemologia dos Jogos Pedagógicos também alicerça todas as etapas, visto que em todas elas pode-se trabalhar de forma lúdica e dinâmica, mas aparece de forma mais explícita na etapa 6 do projeto síntese, caso o professor decida por seguir as etapas como apresentadas no RAGS.

EXEMPLO DE APLICAÇÃO: O CONTEÚDO “TRANSITIVIDADE VERBAL”

Para exemplificar a aplicabilidade do RAGS, apresentamos aqui sua aplicação ao conteúdo *Transitividade Verbal*, um dos tópicos gramaticais frequentemente abordado de forma mecânica e desvinculada de contextos de uso real da linguagem. A proposta a seguir organiza-se de acordo com as sete etapas do RAGS. A aplicação do RAGS ao conteúdo de *Transitividade Verbal* permite exemplificar

de maneira concreta a articulação entre os subsunções dos alunos, o princípio da recepção significativa e os três eixos da abordagem gramatical de Vieira (2017a2017b, 2018), assim como a epistemologia dos jogos pedagógicos.

Dessa forma, ao exemplificar a aplicação do RAGS ao tópico gramatical, seguiremos os seguintes passos: para cada etapa do RAGS, sugerimos um tipo de atividade a ser realizada, indicamos o fundamento teórico relacionada a cada “raiz da árvore” que sustenta o RAGS, descrevemos o objetivo a ser alcançado e sugerimos um produto a ser construído. Vejamos.

Etapa 1 - Diagnose do saber gramatical escolar prévio

- Atividade: questionário e roda de conversa com perguntas como “Você pode conceituar o que é um verbo? Você lembra como os verbos podem ser classificados em relação ao denotar ou não uma ação? Ou ainda elaborar um exercício em que os alunos tenham que destacar os verbos em um texto e explicar suas escolhas, sublinhar as expressões que completam o sentido dos verbos sem ainda os classificar quanto à transitividade.
- Fundamento teórico: Esta etapa ativa os subsunções (Ausubel, 2000), reconhecendo o conhecimento linguístico tácito e intuitivo dos alunos e preparando o terreno para a nova aprendizagem. Também se insere no Eixo 1 de Vieira (2017), pois trabalha com a consciência linguística “inicial” sobre o conteúdo.
- Objetivo: levantar hipóteses e concepções espontâneas dos alunos sobre o papel dos verbos e seus complementos.
- Produto: mapa de hipóteses registradas no quadro e/ou em fichas individuais no caderno; produção de mapas conceituais.

Etapa 2 - Organizador prévio motivador

- Atividade: apresentação de memes e frases ambíguas para provocar a percepção da necessidade de complemento em alguns verbos.
- Fundamento teórico: O organizador prévio facilita a ancoragem do conteúdo novo ao já existente, funcionando como uma ponte cognitiva, conforme define Ausubel (2000). Além disso, promove uma experiência epilingüística (Franchi, 2006), ao fazer os alunos refletirem informalmente sobre as estruturas linguísticas.
- Objetivo: provocar reflexão inicial sobre a função sintática dos complementos verbais.
- Produto: discussão coletiva e registro das hipóteses sobre verbos que exigem ou não exigem algo para completar seu sentido.

Etapa 3 - Exploração teórico-conceitual

- Atividade: construção coletiva e exposição dos conceitos de transitividade verbal, a classificação dos verbos e seus complementos por meio de definições e exemplos.
- Fundamento teórico: A aprendizagem subordinada (Ausubel, 2000) ocorre aqui, pois os novos conceitos se vinculam aos subsucessores já ativados. Esta etapa concretiza o Eixo I de Vieira, pois permite uma abordagem metalingüística sistematizada, sem perder de vista a reflexão crítica.
- Objetivo: construir coletivamente um quadro-resumo com os tipos de verbos e seus complementos.

- Produto: elaboração de um mapa conceitual e uma tabela com exemplos.

Etapa 4 - Exercícios de fixação e análise contextualizada

- Atividade: identificação de tipos de transitividade em diferentes textos; reescrita com alterações no objeto verbal relacionando-o a diferentes contextos.
- Fundamento teórico: este momento solidifica a aprendizagem por meio da interação entre análise gramatical e análise linguística e produção de sentidos, Eixo 2 de Vieira. A aplicação contextualizada evita a aprendizagem mecânica e reforça a significância do conteúdo.
- Objetivo: aplicar os conceitos aprendidos em contextos variados estruturais e situacionais.
- Produto: caderno/lista de atividades e correção coletiva comentada.

Etapa 5 - Produção linguística orientada

- Atividade: escrita de um diálogo ou miniconto em que se utilizem verbos com diferentes transitividades.
- Fundamento teórico: Aqui, o conhecimento gramatical se alia a produção de sentido (Eixo II).
- Objetivo: usar a gramática como aliada à construção de sentidos.
- Produto: texto escrito com revisão em pares, destacando os verbos e seus complementos e sua possível relação com determinados sentidos relacionados à intenção comunicativa dos textos, como ironia, usos metafóricos, por exemplo.

Etapa 6 - Projeto de síntese

- Atividade: elaboração coletiva do jogo “Verbo em Ação – Transitividade Verbal”⁴.
- Fundamento teórico: O jogo lúdico, conforme defendem Oliveira e Sene (2025), representa um gesto epistemológico que favorece o engajamento e a experimentação ativa. A atividade integra os três eixos de Vieira (sistematicidade, produção de sentido, variação linguística) em uma prática lúdica.
- Objetivo: consolidar o conhecimento por meio de uma atividade lúdica, colaborativa e significativa.
- Produto: aplicação do jogo “Verbo em Ação – Transitividade Verbal”!

Etapa 7 - Avaliação final e meta-avaliação

- Atividade: avaliação escrita para verificação da aprendizagem e roda de conversa avaliativa. A avaliação proposta deve combinar instrumentos diagnósticos, formativos e somativos uma vez que essa abordagem visa não apenas medir o domínio do conteúdo, mas também acompanhar a progressão da aprendizagem e promover a consciência metacognitiva dos estudantes sobre seus próprios processos de aprender.
- Fundamento teórico: A avaliação, neste modelo, é também significativa. Ela contempla não apenas o conteúdo aprendido, mas o processo de aprendizagem.
- Objetivo: verificar a aprendizagem e estimular a reflexão sobre o percurso.

4

Por questões editoriais de espaço e devido ao fato de o jogo ainda não ter sido aplicado, deixaremos para publicação futura sua descrição e relato de aplicação.

- Produto: prova corrigida, autorrelato reflexivo e portfólio de atividades.

Esse exemplo prático de aplicação do RAGS ao conteúdo “Transitividade Verbal” demonstra, na prática, como os fundamentos teóricos podem ser mobilizados em sala de aula por meio de estratégias significativas, lúdicas e reflexivas. Desse modo, o RAGS não é apenas um roteiro metodológico, mas um convite à ressignificação do ensino de gramática como prática situada e estruturada numa transposição do saber científico para a prática escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como objetivo apresentar o Roteiro de Aprendizagem Gramatical Significativa (RAGS) como um protótipo didático voltado ao ensino de gramática na Educação Básica. A proposta surgiu da necessidade de superar práticas pedagógicas centradas na memorização mecânica de regras e classificações descontextualizadas, que pouco contribuem para o desenvolvimento da competência linguística/sintática efetiva dos alunos. Ancorado em três raízes, a Teoria da Aprendizagem Significativa (Ausubel, 2000), a Abordagem dos Três Eixos para o Ensino de Gramática (Vieira, 2017a, 2017b, 2018) e a Epistemologia dos Jogos Pedagógicos (Oliveira, 2024; Oliveira & Sene, 2025), o RAGS propõe uma reconfiguração do ensino gramatical, aproximando-o das práticas discursivas reais e do desenvolvimento da consciência linguística/sintática dos aprendizes.

Ao estruturar-se em sete etapas, da ativação do saber gramatical escolar prévio à avaliação processual e metacognitiva, o RAGS oferece uma metodologia didática sistemática, flexível e replicável, que permite ao professor adaptar suas ações pedagógicas a diferentes conteúdos gramaticais. A proposta respeita a lógica interna da

aprendizagem significativa, ao considerar os subsunções dos alunos como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos, bem como a necessidade de conectar o conteúdo à prática discursiva. Além disso, ao integrar atividades linguísticas, metalingüísticas e epilingüísticas, o RAGS promove o uso funcional e contextualizado da gramática, valorizando a diversidade linguística, a variação e o papel ativo do aluno no processo de aprendizagem.

O exemplo de aplicação do RAGS ao conteúdo de *transitividade verbal* demonstrou, de maneira concreta, como o roteiro pode ser operacionalizado em sala de aula. Cada etapa proposta foi cuidadosamente articulada a um objetivo pedagógico, a um fundamento teórico e a um produto final, evidenciando a coerência e a consistência do modelo. As atividades propostas, que vão desde rodas de conversa até jogos pedagógicos, ilustram o potencial do RAGS para transformar a gramática em um objeto de estudo dinâmico, crítico e formativo, em sintonia com os princípios de uma educação linguística significativa.

Consideramos, portanto, que o RAGS se configura como uma importante contribuição para o ensino de gramática na escola, ao oferecer uma proposta teórico-metodológica, pois ao conjugar teoria e prática, o RAGS não apenas proporciona novas possibilidades para o planejamento das aulas de gramática, mas também se propõe como uma ferramenta crítica de ressignificação do ensino de língua portuguesa, alinhada às demandas contemporâneas da educação, ao desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos e ao fortalecimento de práticas pedagógicas mais conscientes, consistentes e transformadoras.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-1103, dez. 2013. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 out. 2025.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: Sociolinguística em sala de aula. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós cheguemu na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- GERALDI, J. W. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa crítica**. 2 ed. Porto Alegre: Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2010.
- OLIVEIRA, F. A. de L.; MARCUS, G. S. **Jogos pedagógicos manipuláveis: em defesa de uma prática inovadora ancorada na educação linguística e na aprendizagem significativa**. [Manuscrito não publicado].
- OLIVEIRA, F. A. de L. Do saber científico ao saber escolar: caminhos para uma educação linguística. In: Maria Célia Rocha de Moraes. (Org.). **Aprendizagem linguística em jogo**: Ações intervencionistas em prol da recuperação de habilidades pontuatórias na escrita de estudantes do ensino fundamental anos finais. 1ed. Recife: EDUPE, 2024, v. 1, p. 30-34.
- PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imitação e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1990.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, Mercado de Letras, 1996.

SOUZA, V. R. A.; SILVA, L. S. A proposta de um ensino de gramática em três eixos. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 1-7, 2020. DOI: 10.25189/rabralin.v19i2.1620. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1620>. Acesso em: 3 out. 2025.

VIEIRA, Silvia Rodrigues (Org.). **Gramática, variação e ensino:** diagnose e propostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017a.

VIERA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, Claudianny Amorim; SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de (Orgs.). **Escola, ensino e linguagens**. Natal: EDUFRN, 2017b.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. **Gramática, variação e ensino**. Editora Edgard Blücher, 2018.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente São Paulo**: Martins Fontes, 1998.

Jomson Teixeira da Silva Valoz

Professor Adjunto de Linguística e Práticas de Ensino na Universidade de Pernambuco (UPE), campus Garanhuns. Professor permanente do Mestrado Profissional em Letras na UPE, campus Garanhuns e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestre e Doutor em Linguística pela UFAL. Pós-doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

3

*Daiani Brum
Soraya Saide*

A ALEGRIA É COISA MUITO SÉRIA: DAIANI BRUM ENTREVISTA SORAYA SAIDE (SP)

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-509-1.3

RESUMO

Este trabalho trata-se do registro de uma entrevista concedida por Soraya Saíde, palhaça há mais de três décadas. A artista é uma importante palhaça e formadora no contexto brasileiro, destacando-se pelo pioneirismo no campo das Artes Cênicas, seja por sua atuação basilar como palhaça em espaços hospitalares, e pelo seu trabalho, ao longo de 26 anos, na Associação Doutores da Alegria, ou em outros espaços de vulnerabilidade, como Fóruns Criminais do Estado de São Paulo, onde atua como palhaça junto a crianças e adolescentes vítimas de violências, a partir do projeto Palhaços sem Juízo, fundado por ela.

Palavras-chave: Palhaça; Entrevista; Soraya Saide.

INTRODUÇÃO

Esta entrevista foi realizada no dia 27 de fevereiro de 2024, por meio de videochamada, com duração de uma hora e vinte e oito minutos. A criação deste material ocorreu durante a pesquisa pós-doutoral da entrevistadora, com bolsa de Pós-Doutorado Júnior (PDJ) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ - Chamada 25/2021), sob supervisão da Profa. Dra. Ana Wuo, na Universidade Federal de Uberlândia. Já a publicação do material no presente formato, teve como instituição financiadora a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), por meio da Bolsa de Estágio Pós-Doutoral (PROEPD - Edital 02/2025), concedida à entrevistadora, com supervisão da Profa. Dra. Maria Brígida de Miranda. No momento da gravação da entrevista, a entrevistadora estava em Santa Maria, no Rio Grande do Sul, e a entrevistada em São Paulo, São Paulo.

Soraya Saide, a palhaça Sirena, iniciou os seus estudos teatrais em 1977, compondo, como estudante aos dezesseis anos de idade, a primeira turma do Célia Helena, Centro de Artes e Educação (SP). Em 1985, teve contato com as máscaras da *Commedia dell'arte*, o que impactou a sua pesquisa e a sua experiência artística e o que a levou a trabalhar com a palhaçaria. Atuando como palhaça desde 1986, Soraya participou de diversos espetáculos e, em 1993, foi convidada por Wellington Nogueira¹ para compor o elenco dos Doutores da Alegria². Dedicou-se, desde então, exclusivamente à instituição

1 Wellington Nogueira, ator e palhaço, fundou os Doutores da Alegria em 1991, após uma carreira em Nova York. Seu objetivo era levar o riso e a arte da palhaçaria para hospitais, humanizando o ambiente para crianças e suas famílias. A organização cresceu e se tornou referência global e um dos programas mais completos do mundo, ao unir arte, formação e atuação em redes. Nogueira é um reconhecido empreendedor artístico por unir profissionais extremamente qualificadas e qualificados na geração de impactos sociais e comunitários.

2 Os Doutores da Alegria é uma Associação fundada por Wellington Nogueira em 1991, com a missão de levar a arte do(a) palhaço(a) para hospitais. O grupo, composto por artistas profissionais, utiliza o humor e a sensibilidade para humanizar o ambiente de tratamento, aliviando o estresse de multiequipes, de crianças e de seus familiares. A iniciativa se tornou uma referência global em arte e saúde.

até o ano de 2019. Nos Doutores da Alegria, Soraya exerceu protagonismo nas áreas artística, formativa e de pesquisa, tornando-se uma importante referência no Brasil.

Meu encontro com Soraya Saide se deu entre 2012 e 2014, quando fui sua aluna na Escola de Palhaços do Doutores da Alegria, no Programa de Formação de Palhaço para Jovens. Nesse período, especialmente nos seis meses voltados para a formação em *Commedia dell'arte* da Escola, dirigidos por Soraya e pelo professor Heraldo Firmino³, tive contato, em sala de aula e em espaços artísticos, com a metodologia de arte e de vida registrada nesta entrevista.

"A máscara se dá pelo outro", diz Soraya, ao remeter a função central de sua atuação como palhaça à escuta, ao olhar e ao acolhimento das necessidades alheias. Para ela, quando atua como palhaça em espaços de vulnerabilidade, é necessário, muitas vezes, prescindir de técnicas, de recursos e até mesmo do riso: de qualquer ação que não seja escutar, olhar e acolher. Tal atenção para as pessoas ao seu redor não se destaca apenas em seu discurso sobre a palhaça ou a professora de Teatro, mas diz respeito ao olhar da artista para o seu tempo e para as questões sociais implícitas nas relações interpessoais.

Durante a entrevista, Soraya fornece dados legislativos, cita políticas públicas, dados de pesquisas e mostra-se preocupada com diversos aspectos da infância, da juventude, da vida adulta e idosa. Este discurso demonstra um pouco sobre como Soraya constrói sua profissão como palhaça, buscando gerar momentos de riso e de alegria em pessoas em situação de vulnerabilidade, a partir do acúmulo de conhecimentos, de pesquisas e de ampla compreensão e diálogo com aquela realidade. Segundo ela, nesse sentido, "a alegria é coisa

3 Heraldo Firmino é um ator e palhaço que, ao se juntar aos Doutores da Alegria, expandiu sua atuação para além dos hospitais. Ele desempenhou um papel fundamental no Programa de Formação de Palhaços para Jovens da Associação, onde utilizou a arte como meio de desenvolvimento pessoal e profissional para jovens em situação de vulnerabilidade.

muito séria" e é aliada, como mostra esta entrevista, da coragem de pesquisar e de transformar a realidade.

É importante destacar, nesta entrevista, que o movimento nacional de atuação de mulheres como palhaças compõe uma linguagem autônoma, com raízes profundas nas décadas de 1980 e de 1990, onde é possível destacar uma efervescência e proliferação em massa de palhaças, fenômeno nunca antes observado no Brasil. A entrevistada, neste modo, é uma das pioneiras na construção da palhaçaria feita por mulheres, tendo se iniciado como palhaça em um cenário onde a palhaçaria era majoritariamente exercida por homens (WUO; BRUM, 2022; 2024).

A partir de mais de quarenta anos como artista e professora de Teatro, em 2019, Soraya Saide criou um trabalho pioneiro no Brasil e no mundo, promovendo visitas de duplas de palhaças e de palhaços profissionais aos Fóruns de São Paulo, especialmente os que atendem, dentro da Lei do Depoimento Especial, crianças e adolescentes vítimas de violência sexual e doméstica. Trata-se do Palhaços Sem Juízo⁴, sobre o qual ela relatará aqui. É com muita honra e alegria que chamo para a cena o depoimento da artista, professora de Teatro e pesquisadora Soraya Saide, não sem antes uma breve aparição da

4 "O projeto tem como objetivo, por meio da arte, acolher crianças e adolescentes, vítimas e testemunhas de violência sexual e doméstica, que vão aos fóruns de São Paulo relatar os acontecimentos sofridos, protegidos pela Lei do Depoimento Especial. O Palhaços Sem Juízo se faz presente na quebra da solenidade e rigidez do ambiente judiciário, na ruptura do tom protocolar da situação, favorecendo a livre expressão das crianças. Se soma aos esforços do Judiciário para humanizar o atendimento ao público e não revitimizar crianças e adolescentes. O projeto, pioneiro, foi criado por Soraya Saide, atriz há mais de 40 anos, atuando por 26 anos no Doutores da Alegria e que viu, no Judiciário, uma perspectiva de transposição do trabalho realizado nos hospitais, como ação humanizadora, em consonância com o ECA, reforçando a cidadania para crianças e adolescentes como sujeitos de direito. O projeto conta com a aprovação da Coordenadoria da Infância e da Juventude do Tribunal de Justiça de São Paulo. Atua no Fórum Criminal da Barra Funda e prospecta fóruns que atendam crianças e adolescentes. Nas redes sociais, sob o tema Arte e Justiça, o Palhaços Sem Juízo produz vídeos, podcasts e lives, divulgando o ECA, a Lei do Depoimento Especial, a Lei Maria da Penha e iniciativas no enfrentamento à violência contra a criança e adolescente e de gênero. Compõem a equipe artística do Palhaços Sem Juízo: Soraya Saide, Roberta Calza, Victor Mendes, Gabriela Lois e Amanda Schmitz, na produção: Naná de Souza" (SAIDE, Soraya. *Programa Palhaços Sem Juízo*. Não publicado, 2023).

palhaça Sirena, pesquisada e posta em jogo há mais de quarenta anos pela Mestra Palhaça, por meio de uma imagem.

A imagem mostra uma mulher madura, palhaça, trajando um vestido branco com bolinhas pretas, um chapéu creme, um lenço xadrez no pescoço e meias listradas. Ela está sentada em uma cadeira, com os braços abertos em um gesto de surpresa, olhando para baixo. À sua frente está uma criança, que parece ser uma menina de até três anos de idade, está de frente para a palhaça e de costas para a câmera, vestindo uma blusa rosa e uma tiara da mesma cor. A criança segura um pequeno guarda-chuva de brinquedo, e o oferece à palhaça. Ao fundo, sobre uma outra cadeira, é possível ver uma máquina de escrever antiga. A cena transmite uma interação entre a palhaça e a criança.

Imagen 1 - Palhaça Sirena



Fonte: Arquivo pessoal da entrevistada, sem data.

[Entrevistadora] Professora Soraya, dez anos se passaram desde que tive a honra de ser sua aluna, no Programa de Formação de Palhaços para Jovens [PFPJ]⁵, da Escola de Palhaços dos Doutores da Alegria. Seus ensinamentos, no contexto da atuação como palhaça e das máscaras da *Commedia dell'arte*, sempre muito ligados ao apurado olhar que propõe para os aspectos sociais e para o tempo presente, são muito importantes para a construção desta pesquisa. Você poderia contar um pouco sobre a sua história nas Artes Cênicas e como palhaça e professora de Teatro, tornando-se uma importante referência no Brasil?

[Soraya Saide] Daiani, fico muito feliz com o seu convite, é uma alegria participar da sua pesquisa, você sempre teve uma postura inquieta e provocativa, chamando a atenção para lacunas teóricas e testando, contextualizando a prática artística, agradeço pela lembrança. Você conhece a Maria Helena Lopes⁶? Ela é de

- 5 O Programa de Formação de Palhaços para Jovens (PFPJ), criado em 1997, é um projeto dos Doutores da Alegria que se estabeleceu como um dos cursos de capacitação em palhaçaria mais completos do Brasil. Com um total de 1.650 horas/aula, o currículo se divide em módulos teóricos e práticos. As aulas práticas abrangem disciplinas como máscaras, dança, canto, música, acrobacia, malabarismo, improvisação, entre outras, enquanto a parte teórica se aprofunda em temas como dramaturgia, história da palhaçaria e análise do repertório cômico. O programa é oferecido gratuitamente para jovens de baixa renda e atua como uma ferramenta de desenvolvimento pessoal e profissional até os dias atuais.
- 6 "Corpo e movimento são primordiais na pedagogia de Maria Helena Lopes, tanto como diretora quanto professora. Em 1967, ingressa no Curso de Artes Cênicas da UFRGS, e trabalha como docente até o início dos anos 90, quando se aposenta. O seu primeiro contato com a máscara, como instrumento para a formação e o treinamento do ator, foi por meio de um estágio promovido por Jacques Lecoq. Movida por essa experiência, decide cursar o primeiro ano da Escola, em 1979, período durante o qual aprofunda o contato inicial com as máscaras de trabalho, principalmente, a máscara neutra, as máscaras utilitárias e as máscaras larvárias. Da viagem pedagógica proposta por Lecoq, Maria Helena Lopes manteve o ponto de partida e o de chegada; os recursos utilizados entre um e outro pólo, contudo, sofreram variações. Durante sua permanência na França, trabalhou outras formas de máscaras que propiciaram o desenvolvimento de sua metodologia. Nesse sentido, a utilização de determinados objetos, ligeiramente ou bastante modificados, resultava em configurações expressivas no território da máscara. É nessa linha que se situa, por exemplo, o trabalho com máscaras elaboradas com garrafas plásticas de água. No início dos anos 80, quando introduz o trabalho no Departamento de Arte Dramática (DAD), as máscaras tornam-se instrumentos valiosos, no exame dos múltiplos aspectos da improvisação. Maria Helena Lopes trabalha a máscara como objeto teatral, buscando a sensibilidade e a percepção necessárias ao aluno para vestir uma máscara, criando um estado favorável ao jogo. Todavia, não é sempre que utiliza a máscara: isso ocorre de forma pedagógica, quando oferece cursos, ou quando trabalha com um grupo de atores que vão constituir o seu elenco" (COSTA, 2006, p.75-76).

Porto Alegre. Eu era uma jovem aspirante a atriz de Teatro, tinha acabado de entrar na EAD [Escola de Artes Dramáticas] da USP [Universidade de São Paulo] e assisti a um espetáculo [chamado] *Os Reis Vagabundos*, que era de uma delicadeza, eram palhaços mudos, era lindo. Eram seis palhaços e palhaças em cena, três palhaças e três palhaços, e era um trabalho belíssimo, porque também falava da questão do marginal, palhaço morador de rua, bem uma origem desse herói-vagabundo, esse anti-herói, não sei [risos], à margem, e esse é um lugar importante, arquetípico. Eu me lembro que tinha em cena um guarda-chuva quebrado, só a armação, então trazia uma vulnerabilidade, era de uma poética. Esse espetáculo foi dirigido pela Maria Helena Lopes e me inspirou muito. Eu gostaria de falar da Cristiane Paoli-Quito⁷, pois nós somos da mesma geração, a gente participou do mesmo grupo, que era a Troupe de Atmosfera Nômade, que era um espaço para pesquisar Teatro a partir de tentativas e erros. Nós éramos pessoas jovens de vinte e poucos anos, a Quito foi estudar na Europa e voltou transformada em termos de prática artística, acho que isso deu a ela um toque de mestra. Ela tem uma delicadeza para trabalhar a questão da memória, do estado, da identidade, que é uma joia. Todas nós trabalhávamos muito inspiradas no trabalho da Maria Helena Lopes. Eu tive também a oportunidade, na EAD, de estudar

7

"Bacharela em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1984); Mestre em Artes Cênicas pela ECA USP (2016). Foi professora da Escola de Arte Dramática da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (EAD/ECA/USP). Estudou com profissionais como Philippe Gaulier, Maria Helena Lopes, Francesco Zigrino, Tica Lemos, Neide Neves, Lu Favoretto, Rose Akras, Steve Paxton, Lisa Nelson, entre outros/as. Recebeu importantes prêmios, como Shell, APCA, FEMSA e o Governador do Estado da Cultura, No ano de 2017, recebeu mais um prêmio APCA, pelas montagens de 'História de Alexandre' e 'Skellig', além de indicações ao Prêmio São Paulo de Incentivo ao Teatro Infantil e Jovem" (PAOLI-QUITO, Cristiane. Currículo do sistema Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6470604862992687>. Acesso em: 28 dez. 2024).

com o Francesco Zigrino⁸, um italiano que havia vindo para o Brasil para ministrar cursos de *Commedia dell'arte* e de palhaço na EAD. Eu tive aula com ele em 1985.

A Quito, nessa época, participou do meu grupo de escola da EAD, para participar como atriz, convidada pela nossa turma. Na época, houve uma divisão da turma, que era muito grande, e nós acabamos ficando em um grupo só de meninas. A gente fez uma inversão de papéis com a máscara, pois as mulheres não portam máscaras, tradicionalmente, na *Commedia dell'arte*, e nós éramos um elenco cem por cento feminino. Eu, por exemplo, fazia um capitão e uma serva, a Quito fazia um enamorado que era impagável. E isso foi muito importante até para dar aula. O Zigrino trabalhou conosco [o] contexto histórico e social da *Commedia*, [o] caráter e [a] relação de cada máscara, e treinávamos à exaustão, improvisando cenas sobre roteiros de 1600. Ele nunca deixava a gente se olhar no espelho e sempre dizia que a máscara se dá pelo outro. O mais importante era a relação que se estabelecia entre a máscara e a plateia. E depois, ao longo da minha vida, no Teatro e fora do Teatro, principalmente

8 "Diversos profissionais brasileiros que hoje trabalham com a linguagem da máscara tiveram contato com a pedagogia de Zigrino, concentrada na commedia dell'arte e no clown. Formado na década de 70, na Disciplina de Arte, da Música e do Espetáculo (DAMS), pela Universidade de Bolonha, Zigrino ingressa na Escola de Jacques Lecoq em busca de uma formação prática. Originário do sul da Itália, parte em busca de um trabalho técnico, que tem referências nas experiências do pós-guerra engendradas pelo Piccolo Teatro, por Amleto Sartori, por Dario Fo e pelo próprio Jacques Lecoq entre tantos outros. No início da década de 80, Zigrino desembarca em São Paulo, inicialmente, para a apresentação de um espetáculo; posteriormente, intermediado pelo Instituto Italiano de Cultura, ministra cursos na Escola de Arte Dramática (EAD/ECA) e na Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), durante os quais diversos alunos têm o primeiro contato com a máscara neutra, segundo os princípios articulados por Jacques Lecoq. O pedagogo amplia sua inserção e atua como diretor e preparador de atores com as técnicas do clown e da commedia dell'arte. A experiência de Francesco Zigrino resulta num processo multiplicativo, estimulando a formação e o aprofundamento de numa quantidade expressiva de profissionais brasileiros que trabalham com a commedia dell'arte e o clown, seja como linguagem seja como instrumento para a formação e o treinamento do ator. Há que ressaltar ainda a inserção na EAD, propondo linguagens distintas das que eram predominantes naquele momento, proporcionando uma revitalização do processo de criação teatral." (COSTA, Felisberto Sabino da. Duas vezes Lopes + Zigrino: três experiências com máscara no Brasil. **Sala Preta**, v. 6, p. 71-78, 2006, p. 76-77).



nas intervenções, no trabalho de vinte e seis anos como palhaça nos hospitais, agora quase cinco anos nos Fóruns Criminais, eu percebo que a gente se constitui a partir do outro, um outro, seja um objeto, o espaço, e da relação que se constrói com as outras pessoas e que não tem um caráter fixo, é dinâmico, se movimenta como a natureza. Isso é muito importante para você manter a humanidade da máscara, manter essa tridimensionalidade. Eu sou o que a circunstância permite, eu sou muitas coisas e a palhaçaria te dá essa liberdade.

Para continuar respondendo a sua pergunta sobre o meu percurso, volto para 1977, quando fui aluna da primeira turma da Escola Célia Helena, Centro de Artes e Educação [SP], aos dezesseis anos de idade. Comecei a fazer Teatro meio escondida de pai e de mãe. O meu pai descobriu que eu fazia Teatro no jornal *A Folha de São Paulo*, ele abriu na sessão “O que acontece no final de semana”, o meu nome estava lá, na divulgação de uma peça de Teatro. Ele chorou e disse que não queria aquela profissão para mim, dizia que achava complicado sobreviver de Teatro e que moralmente não achava um meio bom, mas que confiava na educação que havia me dado. Ele nunca foi me assistir e faleceu sem me ver no palco. Mas ele era fofo e às vezes me via muito cansada, me levava de carro até a porta do teatro, mas não entrava, era uma pessoa compreensiva, sabia que o Teatro era importante pra mim.

Eu tive a oportunidade de estudar com grandes mestras e mestres na EAD e na Célia Helena, onde encontrei pessoas apaixonadas pelo Teatro. Em 1987, no último ano da EAD, participei de um projeto da escola com a prefeitura: O Teatro Sai da Escola, onde nós ficávamos em cartaz num teatro da prefeitura, minha turma ficou no Teatro Martins Penna [SP]. Enquanto isso, ministraramos um curso aos finais de semana. Fizemos um curso livre para a comunidade ao redor, com donas de casa, adolescentes, trabalhadoras e trabalhadores. Mesmo depois do fim do projeto, continuamos com esse trabalho por quase um ano, isso me marcou profundamente, na minha trajetória e formação como professora de Teatro. Assim como a temporada

de apresentações, que eram gratuitas, as sessões sempre lotaram e era muito bacana. Essa experiência me mostrou que eu gosto de estar no palco, que eu gosto de fazer intervenção, até fico ressentida quando estou de férias [risos], e que eu gosto de dar aulas.

Então, quando a Quito voltou da Europa, nosso grupo decidiu promover o encontro entre a *Commedia dell'arte* e a máscara do palhaço. Fizemos o espetáculo *Uma rapsódia de personagens extravagantes*, dentre outros cinco espetáculos que fizemos com a Troupe de Atmosfera Nômade. A última peça foi o *Rei de Copas*, e o engraçado é que tem a ver com o meu pai, porque a gente queria falar do fim do mundo e eu me lembrei de um filme que o meu pai falou: "Olha, hoje ninguém sai da sala, que hoje vai passar um fitão".

Era um filme cuja tradução em português era *Esse mundo é dos loucos*, mas a tradução literal do título é o *Rei de Copas*. É um filme de 1966, direção de Philippe de Broca. A gente trabalhou sobre o roteiro do filme, que era uma comédia com temática de pós-guerra, é um filme pacifista, é lindo. E eu, particularmente, adoro a temática da guerra para falar de paz.

Neste período, Wellington Nogueira, dos Doutores da Alegria, voltou para o Brasil e [lhe] recomendaram a Troupe, dizendo que tinha bons palhaços e palhaças por lá. Ele foi assistir à nossa peça e nos convidou para assistir ao trabalho dele. No primeiro momento, olhei para aquilo com um certo preconceito. O Wellington era um ator que tinha ido estudar Teatro Musical na Broadway e foi conversar com nosso grupo, que pesquisava as máscaras e [que] se levava muito a sério por isso. E ele chega contando de um trabalho de palhaço em hospitais. Era impossível imaginar.

Eu fui assistir ao trabalho e fiquei surpresa e encantada. Na época, ele trabalhava sozinho e era de uma delicadeza, a interação baseada no olhar, o protagonismo era da criança. Ele construía a partir da permissão e da cumplicidade, de muito pouco, sinais sutis,

ele ia construindo junto com a criança e, de repente, a mãe e quem tivesse no quarto estavam envolvidos e o palhaço era esquecido, era hora de o palhaço ir embora. Eu gostei muito, vi arte ali. Quando você trabalha com uma pessoa em situação de vulnerabilidade e de risco, ela precisa olhar para a palhaça e para o palhaço e ver uma pessoa ali, atrás da máscara, para além da técnica, precisa ver uma pessoa que está a serviço dela. Então, em 1993, eu entrei nos Doutores da Alegria, junto com outras e outros artistas, e com a Morgana Masetti, que é psicóloga da Associação. Em 1996, me tornei coordenadora do projeto dentro do A. C. Camargo, um hospital especializado em câncer. Esse trabalho nos hospitais sempre me provocou muito, eu sempre gostei de escrever tudo aquilo que me acontecia. Eu sempre gostei de escrever, sou formada em Jornalismo. Então, Wellington começou a me chamar para treinar elenco. Em 2000, eu sistematizei um processo de seleção e um treinamento de um ano para palhaças e palhaços no hospital, um roteiro – o Vide Bula. Fui entendendo que, viesse de onde viesse, havia um percalço ali que era parecido, uma falta de entendimento do espaço. Você não pode cobrar o ritmo de quem não sabe onde está, ou cobrar personalidade sem oferecer um caminho. Tinha um percurso de entender aquele lugar como caminho, como ação, o que é trabalhar com crianças hospitalizadas, com seus responsáveis, com profissionais de saúde, com as multiequipes. Uma das coisas que eu acho mais bonito no hospital é que você prescinde. Se você tem uma técnica, uma habilidade maravilhosa, você facilmente prescinde, porque o público te ensina isso. No palco, dificilmente isso acontece, você vai encontrar um momento de inserir a sua habilidade. Num ambiente adverso, muitas vezes, o trabalho é um não-trabalho, mas tem que estar preenchido e em um estado (extracotidiano), mesmo na inação. Aliás, o hospital, muitas vezes, tem um ritmo muito acelerado. Se você entra no mesmo ritmo, se mistura e desaparece, ninguém te vê. Tem que ter uma quebra da rotina, você tem que ter uma calma, é um lugar que te ensina a ler e a observar o ambiente, a circunstância, a se colocar.

Eu era a pessoa responsável pela seleção e pelo treinamento e, nesse contexto, eu fui abrir o Projeto dos Doutores da Alegria em Recife [PE], junto com o Fernando Escrich, coordenador da nova sede lá. E lá a gente não conhecia ninguém. A gente saiu para falar com pessoas do Circo, do Teatro e da Dança. Essa experiência me ensinou, nos ensinou a ampliar o leque de possibilidades sobre a atuação de palhaças e palhaços, também em São Paulo. O Doutores da Alegria rompeu com a ideia de apenas duas vertentes, como vínhamos trabalhando, a do Circo Novo e a do *clown* de influência europeia, o *clown* sentimental, o que tem alma [risos]. Aí a gente abriu para artistas do Circo, da Rua, da Música, da Dança. A entrada da Val de Carvalho⁹, por exemplo, que representava o Circo Tradicional, [que] era pupila do Mestre Picolino¹⁰, e da Sheila Areias, que vinha da Dança... Universos diferentes e ricos que se encontravam no hospital, criando uma nova possibilidade de atuação.

O treinamento cuidava de alinhar vocabulário, considerar a contribuição que cada artista trazia com seu olhar e [sua] bagagem

9 Diretora artística, educadora, atriz e palhaça. Iniciou sua carreira em 1977, na Fundação das Artes de São Caetano do Sul (SP). Ingressou na primeira escola de Circo do Brasil, a Academia Piolin de Artes Circenses (APAC), em 1980. Lá, além de outras modalidades circenses, estudou a arte do palhaço com Roger Avanzi, o palhaço Picolino. Excursionou como palhaça em espetáculos circenses por muitos anos, em vários estados brasileiros. No Circo Escola Picadeiro e na Oz Academia Aérea de Circo, foi aluna, atriz circense e professora. Além de sua atuação no Circo, trabalhou como atriz e diretora em muitos espetáculos em São Paulo. Trabalhou nos Doutores da Alegria (SP) de 2003 a 2017, fazendo parte do elenco e da escola. Prestou assessoria sobre a linguagem de palhaço na escola Galpão do Circo, em São Paulo (SP). É uma das fundadoras da Cia. do Ó. Em 2013, juntamente com a Cooperativa de Circo, foi a diretora artística do primeiro encontro de mulheres palhaças de São Paulo (SP), no 7º Palhaçaria Paulistana, com uma programação especial de intervenções, cabarés e cortejo cênico, tudo feito por mulheres palhaças, movimento que originou o Grupo Sampalhaças. Em 2016, representou o Brasil em um Encontro Internacional de palhaços de hospital, sediado em Portugal. Atualmente mora em Las Vegas, nos Estados Unidos, onde dirigiu solos de palhaço de Erez Kaplan e Gabryel Nogueira Silva, ambos artistas do Cirque du Soleil. Também dá aulas de teatro, circo e música na Mohave Spring School.

10 Roger Avanzi, conhecido como Mestre Picolino II, foi um lendário palhaço e artista circense, filho do primeiro Picolino, Nerino Avanzi. Nascido no Circo Nerino, ele cresceu dominando diversas artes, de acrobacias à música, e assumiu o personagem de seu pai em 1954. Picolino II foi uma das figuras mais importantes do circo brasileiro e se dedicou à preservação da memória circense, inclusive ajudando a fundar o Centro de Memória do Circo. Ele faleceu em 2018, aos 96 anos.

artística para aquele palco improvável. Aqui, a gente tem o embrião da escola, um pequeno núcleo liderado por mim, Thaís Ferrara¹¹ e Morgana Masetti¹², num primeiro momento, depois enriquecido com a Roberta Calza¹³ e a Daiane Carina¹⁴; mais tarde, Heraldo Firmino e Raul Figueiredo¹⁵ se juntaram a nós. Eram visões diversas, mas a prática nos hospitais amalgamava as diferentes experiências, um processo criterioso. Porque é preciso delicadeza, observação, escuta para um trabalho apoiado no improviso.

Nesse sentido, gostaria de compartilhar a experiência de um dia de trabalho: como de costume, chegamos e fomos falar com a enfermagem, que nos avisou que tinha recebido [notícias] sobre um quarto, [de que] as pessoas haviam tido uma noite difícil e [de] que estariam bem cansadas. Quando entramos, o berço estava vazio e

- 11 Thaís Ferrara é uma artista versátil, palhaça, atriz e educadora, com um papel de destaque nos Doutores da Alegria. Usando a linguagem da palhaçaria, ela atuou por diversos anos em hospitais, criando momentos de humor e humanidade para crianças e familiares. Além de sua performance, Thaís se dedica a ensinar a arte do palhaço, explorando seu potencial como ferramenta de expressão e transformação pessoal.
- 12 Morgana Masetti é psicóloga e pesquisadora, com doutorado pela PUC-SP, onde se aprofundou no universo da palhaçaria e sua ética. Autora de livros como "Ética do Encontro" e "Soluções de Palhaços", ela une a prática nos Doutores da Alegria com a teoria acadêmica. Seu trabalho é um estudo sobre a capacidade da palhaçaria de humanizar, criar vínculos e oferecer a alegria como uma ferramenta terapêutica e de transformação.
- 13 Roberta Calza é uma artista de formação internacional, com diploma da Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq em Paris. Sua trajetória inclui peças indicadas no Fringe Festival na Irlanda, atuação em séries como "3%" da Netflix e filmes como "Artigas, La Redota". Lecionou em Paris e no Brasil para companhias como Os Satyros. Desde 2001, é palhaça nos Doutores da Alegria e uma das fundadoras da Escola Doutores da Alegria. Ela também participa do projeto Palhaços sem Juízo, que leva apoio a crianças vítimas de violência em ambiente judiciário. No cinema, estudou na Escola de Cinema de Cuba e produziu curtas-metragens documentais sobre temas sociais no Peru, como a contaminação da água e a exploração do trabalho.
- 14 Daiane Carina é uma profissional com um papel de liderança nos Doutores da Alegria, atuando como advogada e diretora de relações institucionais da organização. Seu trabalho se concentra na parte estratégica e de gestão, garantindo a sustentabilidade e o crescimento da missão social da instituição.
- 15 Raul Figueiredo é um ator e palhaço que integra o elenco dos Doutores da Alegria e é um dos fundadores da Escola Doutores da Alegria. Ele atua em hospitais, utilizando sua arte para levar alegria a crianças e adolescentes.

a mãe estava deitada no sofá, em posição fetal, com o menininho encolhidinho como se estivesse dentro da barriga dela. Eu percebi que ela estava com o dedo polegar na boca. Aquilo poderia ser material para um palhaço, uma piada sobre a mãe chupando o dedo como uma criança, mas, de verdade, ela estava protegendo o menino, da única maneira que era possível para ela proteger seu filho diante do câncer. Aquilo me comoveu muito e eu pensei: "quem está protegendo essa mãe?". Ela ali, com o dedo na boca, parecia também uma criança à mercê da vida.

É de uma vulnerabilidade tão humana, e não é essa a matéria de que é feito o palhaço? A gente imediatamente voltou para trás e fechou a porta, nunca aquele assunto foi tocado com ela ou com alguém do hospital. O trabalho da intervenção te oferece esses... não sei nem nomear, mas são esses momentos. Eu sempre me senti na obrigação de levar esse conhecimento para a sala de aula. Nós fomos entendendo o que o hospital pedia, construindo uma clareza do que estamos falando e fazendo naquele local.

[Entrevistadora] Professora Soraya, querida, por gentileza, você pode falar um pouco sobre o projeto Palhaços Sem Juízo, que traz uma iniciativa pioneira no Brasil? Como é esta experiência para você, como fundadora e diretora [do projeto]?

[Soraya Saide] Em primeiro de agosto de 2024, nós completamos cinco anos. Nos Doutores da Alegria, eu fiz de tudo, desde a criação de uma escola e [de] pedagogia, espetáculos, Conta Causos, cursos... ministrei palestra em plataforma de petróleo, trabalhei com população ribeirinha do rio Tapajós, viajei muito, por todo o Brasil, mergulhei de cabeça nos Doutores da Alegria, que foi um terreno muito fértil. A gente pensava nos cursos que queríamos para a vida e os disponibilizávamos para o público. Então, em determinado momento, me fiz uma pergunta muito importante, que foi: "para onde eu quero ir?"



Nesse processo, eu fui construindo minha saída dos Doutores da Alegria aos poucos, pois eu me apeguei muito ao trabalho, mas senti a necessidade de explorar novas possibilidades como artista e professora de Teatro. Em 2019, marquei o meu fim na Associação. Pensei em trabalhar como atriz, procurar uma agência, cair no mundão [risos]. Nesse período, o meu marido, que é jornalista, entrevis-tou uma juíza, e ele falou que eu e ela tínhamos de nos conhecer. Ele pediu para que eu lesse a entrevista e, quando eu li, fiquei muito impressionada. Ela trabalhava com depoimentos de crianças vítimas de violências, dentro dos protocolos da Lei do Depoimento Especial.

Eu fui falar com ela e ela me recebeu com muita abertura e entendimento de que a arte podia ser parceira do Judiciário numa ação de humanização do atendimento ao público. Eu disse a ela que não conhecia muito o Judiciário, mas a única coisa que eu não gostaria seria chegar oferecendo a realidade, ou seja, chegando como artista, palhaça que oferece sua arte. Que eu entendia que era necessário chegar, ali, como uma trabalhadora do Fórum, porque, quando você chega e diz que é palhaça, você apresenta uma situação real, ainda que incomum. Mas, se você diz que é a assistente da juíza, e a juíza é a figura de maior poder no Fórum, você insere a ficção na realidade. Porque as pessoas enxergam um palhaço, mas a função de assistente de juiz existe, é real, esse deslocamento é chave para a fabulação, dá material para a comicidade. A/o assistente de juiz/a é uma figura real, que existe. A juíza tem, pelo menos, dois assistentes trabalhando, muitas vezes juntos, e a gente [palhaças/os] trabalha em dupla, então o espelhamento é perfeito. O/a assistente é uma função de trânsito, ele/ela trabalha com o réu, com as testemunhas, conhece as vítimas, os peritos, as equipes. Foi a juíza que falou dessa figura de assistente e eu achei que casava muito. O Fórum Criminal da Barra Funda é o maior da América Latina. Lá tem de tudo. O setor em que trabalhamos é especializado em vítimas vulneráveis, como crianças, idosos, pessoas com deficiência e tráfico interno de pessoas. É uma energia muito pesada, muitas famílias

chegam divididas, cerca de setenta e cinco por cento dos casos são intrafamiliares. Trabalhamos com todas as vítimas atendidas, desde crianças de dois anos até dezoito anos, de todas as classes sociais, [com] seus familiares, testemunhas e também com funcionários e colaboradores do Fórum.

Nós estamos em constante aprendizado. No hospital, todas as pessoas têm um lado, que é ver a criança ficar bem. No Fórum, existe um lado que diz que a criança foi vítima, está sofrendo muito, e tem outro lado que diz que a criança é mentirosa, manipuladora e que está destruindo a família. Esse aspecto para mim foi surpreendente, eu não tinha dimensão.

Um crime contra uma criança é de um desnível, de uma desigualdade muito cruel, muitas crianças não têm nem vocabulário para entender ao que foram submetidas. E, junto com a criança, você vê famílias muito machucadas.

A gente recebe a criança na hora [em] que ela chega no Fórum. A criança vai para uma sala de espera, e este Fórum segue o protocolo da Lei do Depoimento Especial, uma lei jovem que está dentro do ECA [Estatuto da Criança e do Adolescente] e que determina que esta criança não seja revitimizada institucionalmente, fornecendo o depoimento para uma pessoa só – não como se fazia anteriormente, há seis anos atrás, de a criança ter que repetir para uma série de pessoas o relato da situação em que foi vitimizada. Às vezes, as perguntas são constrangedoras, podem velar um objetivo de desqualificar a vítima. Com esta lei, ainda, a criança não entra em contato com o agressor durante o processo e as perguntas são filtradas pela juíza, que pode impugná-las. Isso é uma dimensão do direito da criança e do adolescente que me impactou muito.

A gente trabalha com a criança antes de ela ir para o depoimento e muitas vezes depois que ela dá o depoimento, na sala de espera. É impressionante ver como o direito de falar, de contar a

sua verdade, é libertador; por mais duro que seja lembrar a situação sofrida, contar a sua versão e pedir por justiça é uma coisa libertadora. Tem um protocolo bonito das juízas onde elas agradecem as vítimas por terem colaborado com a justiça, que dali para a frente é a justiça que vai dar conta, que a vida deve seguir.

Com o trabalho com as crianças, o projeto ficou conhecido, fomos chamados para trabalhar, também, com Justiça Restaurativa, com homens agressores que cumprem as medidas protetivas dentro da Lei Maria da Penha. Nosso tema é combate e prevenção contra a violência contra crianças e adolescentes e [contra a violência] de gênero.

O Palhaços Sem Juízo tem o consentimento da coordenadoria da Infância e Juventude do Tribunal de Justiça de São Paulo, participa da campanha Não Se Cale, contra a violência à criança e [ao] adolescente, criando vídeos. O tema da violência sexual e doméstica contra a criança é um tabu, e eu confesso a você que é difícil conseguir patrocínios e apoio para abordar este tema.

[Entrevistadora] Professora Soraya, você poderia falar um pouco sobre aspectos que considera importantes para a formação de palhaças e de palhaços, hoje, no Brasil? Quais são os princípios fundamentais para você, como formadora e artista?

[Soraya Saide] O que eu gosto [em] dar aula e trabalhar com atrizes e atores é quando elas e eles conseguem entender o percurso, os caminhos para acionar o conhecimento. Eu fico muito feliz quando, ao fim de uma formação, as/os estudantes conseguem tomar para si, começam a destrinchar os caminhos pessoais e entender por onde têm que ir. Sempre lembro a máxima do Zigrino, de que a máscara se dá pelo outro, [de] que eu me constituo pelo outro. Eu acho que isso é um princípio importante para trazer à questão da observação, do próprio jogo: sempre há um outro e eu existo em relação, ação, reação. Entender o que eu quero fazer aqui e se tem serventia o que

eu quero fazer aqui. E que seja um caminho prazeroso, eu acho que a criação não pode ser dolorida, a alegria, nesse sentido, tem uma função muito séria, até para a gente suportar as desigualdades do mundo. Acho que é isso, Daiani. Muito obrigada pela sua escuta. Desejo alegria e êxito em suas escolhas!

REFERÊNCIAS

COSTA, Felisberto Sabino da. *Duas vezes Lopes + Zigrino*: três experiências com máscara no Brasil. Sala Preta, v. 6, p. 71-78, 2006.

WUO, Ana Elvira; BRUM, Daiani Cezimbra Severo Rossini (Orgs.). **Palhaças na Universidade**: pesquisas sobre a palhaçaria feita por mulheres e as práticas feministas em âmbitos acadêmicos, artísticos e sociais. Santa Maria: EDUFSM, 2022.

WUO, Ana Elvira; BRUM, Daiani Cezimbra Severo Rossini (Orgs.). **Palhaças na Universidade, Volume 2**: experiência de pesquisa sobre a comicidade a partir de perspectivas feministas. Santa Maria: EDUFSM, 2024.

Daiani Brum

Pós-Doutora em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia (com bolsa de Pós-doutorado Júnior [PDJ] CNPq -Edital 25/2021); Pós-doutoranda (com bolsa pelo Programa de Estágio Pós-doutoral [PROEPD], chamada 02/2025); Doutora em Teatro (2021) pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Organizadora dos livros *Palhaças na Universidade, Volumes 1 e 2* (EDUFSC, 2022; 2024).

Soraya Saide

Atriz, palhaça e professora de Teatro, formada pela Escola de Artes Dramáticas da Universidade de São Paulo (USP) e em Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Integrou o elenco dos Doutores da Alegria por vinte e seis anos, trabalhando como artista, formadora e coordenadora da escola na instituição. Fundadora do Palhaços Sem Juízo, iniciativa pioneira no Brasil e no mundo, atua como palhaça em fóruns criminais junto a crianças e adolescentes vítimas de violências.

4

César Nardelli Cambraia

ASPECTOS DA TOPONÍMIA DA CIDADE DE BELO HORIZONTE: ANTROPOTOPÔNIMOS CATEGORIZADOS EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-509-1-4

RESUMO:

Este estudo teve como objetivo analisar os antropotopônimos categorizados (compostos por indicador de categoria social e nome próprio) na história de topônima da Cidade de Belo Horizonte de 1895 a 2025. A análise, que se baseou em conceitos de topônima adaptados de Dick (1990) e na abordagem principiológica de Cambraia e Seabra (2024, 2025), foi feita a partir de um *corpus* formado por topônimos da referida cidade coletados em fontes de natureza diversa (normas, croquis de parcelamento, guias de ruas e mapas). Testou-se a hipótese de que houve uma expansão gradual nos tipos de antropotopônimos categorizados ao longo da história da topônima da Cidade de Belo Horizonte em função de um processo de democratização desse gênero de homenagem, a qual foi confirmada, tendo em conta as 120 categorias atestadas. Verificaram-se ainda aspectos como os caminhos para esse tipo de atribuição (pressão de classe, expoéncia na área e comoção coletiva), as assimetrias entre os campos da religião (movimento ascendente) e do Estado (movimento descendente), a cronologia de implementação por gênero (geralmente categorias do gênero masculino precedendo as do feminino), dentre outros.

Palavras-chave: Topônima; Cidade de Belo Horizonte; Antropotopônimos; Linguística Histórica.

INTRODUÇÃO

A Cidade de Belo Horizonte tem como uma de suas particularidades ter sido planejada em fins do séc. XIX. Essa característica é especialmente relevante em termos de toponímia, porque, diferentemente de cidades antigas, hoje capitais, como São Paulo e Salvador, os nomes de seus logradouros foram todos atribuídos apenas entre fins do séc. XIX e princípios do séc. XXI, o que constitui um espaço de tempo relativamente curto considerando as outras capitais mencionadas. No entanto, ainda assim se constatam transformações interessantes nas práticas de atribuição de topônimos para a capital do Estado de Minas Gerais. No presente trabalho, analisa-se um tipo específico de topônimos — os antropotopônimos categorizados — atribuídos na Cidade de Belo Horizonte entre 1895 e 2025, perfazendo, portanto, 130 anos de atividade topográfica.

A CIDADE DE BELO HORIZONTE E A ATRIBUIÇÃO DE SEUS TOPÔNIMOS

Em fins do séc. XIX, logo após a Proclamação da República, formou-se um movimento visando a transferência da capital do Estado, então Cidade de Ouro Preto, para outra localidade. Tendo sido eleito em 1893 o Arraial de Belo Horizonte (antes chamado *Arraial do Curral d'El-Rey*), constituiu-se, em seguida, a Comissão Construtora da Nova Capital em 1894 e a inauguração da cidade ocorreu, por fim, em 12 de dezembro de 1897. A cidade planejada compreendia três zonas (urbana, suburbana e sítios), cujos nomes de logradouro estavam previstos na planta aprovada em 15 de abril de 1895 (DE 817)¹.

¹ Adotaram-se aqui as seguintes abreviaturas: DE = Decreto Estadual; LM = Lei Municipal, DM = Decreto Municipal; DLM = Decreto-Lei Municipal; RM = Resolução Municipal; CP = Croqui de Parcelamento.

Posteriormente, a partir de 1896, a zona suburbana teve parte de sua área distribuída entre cinco núcleos coloniais (Núcleo Colonial Carlos Prates, Núcleo Colonial Córrego da Mata [depois Núcleo Colonial Américo Werneck], Núcleo Colonial Bias Fortes, Núcleo Colonial Adalberto Ferraz e Núcleo Colonial Afonso Pena), além de um sexto na região da Fazenda do Barreiro (Colônia da Vargem Grande) — esses núcleos foram incorporados à zona suburbana entre 1911 e 1923. Por fim, iniciou-se a partir de 1919, a aprovação de vilas geralmente fora das zonas urbana e suburbana.²

A atribuição de topônimos na Cidade de Belo Horizonte iniciou-se formalmente, como já mencionado, com o DE 817, que aprovou a planta dessa localidade. Posteriormente, a atribuição passou a ser aprovada oficialmente através de diferentes instrumentos: seja através da aprovação de croquis de parcelamento submetidos à Prefeitura para cada loteamento, seja através de normas como leis, decretos, decretos-lei e resoluções. Esse tema é regulado atualmente pela LM 9691 (19/01/2009)³, que já recebeu alterações desde então.

A TOPONOMÁSTICA E AS MOTIVAÇÕES TOPONÍMICAS

A toponomástica é o campo do saber que se ocupa do estudo da toponímia, que constitui, por sua vez, o conjunto de topônimos (nomes próprios de lugar) de uma localidade.

2 Para descrição mais extensa desse processo, cf. Cambraia e Seabra (2025, p. 15-29).

3 Anteriormente, o tema foi regulado principalmente pelos seguintes diplomas: LM 491 (26/08/1955), LM 879 (08/07/1961), LM 1585 (28/11/1968), LM 5980 (14/10/1991) e LM 6916 (01/08/1995). Mas há breves dispositivos com regulamentação de aspectos pontuais em outros diplomas desde, pelo menos, a LM 42 (13/11/1909); cf. arts. 2º e 3º.

De acordo com Dick (1990, p. 10-14), um topônimo se liga à entidade geográfica que identifica e é composto geralmente de duas partes: um elemento genérico, referente à entidade em questão, e um elemento específico, particularizador da noção espacial, ao identificá-la e singularizá-la dentre as demais. No que se refere à motivação, Dick (1990), considera que ela se manifesta em dois momentos:

primeiro, na intencionalidade que anima o denominador, acionado em seu agir por circunstâncias várias, de ordem subjetiva ou objetiva, que o levam a eleger, num verdadeiro processo seletivo, um determinado nome para este ou aquele acidente geográfico;

e, a seguir, na própria origem semântica da denomi[nação], no significado que revela, de modo transparente ou opaco, e que pode envolver procedências as mais diversas (DICK, 1990, p. 18).

Para dar conta da motivação dos topônimos, Dick (1990) propôs uma taxonomia dividida em dois grandes grupos (natureza física e antropocultural), compreendendo o primeiro 11 taxes, como astrotopônimos (referentes a corpos celestes em geral), hidrotopônimos (referentes a acidentes hidrográficos), dentre outros, e o segundo 15 taxes, como animotopônimos (referentes à vida psíquica e cultura espiritual), antropotopônimos (referentes a nomes próprios individuais), dentre outros.

Embora a taxonomia de Dick (1990) venha sendo aplicada há décadas e de forma bastante produtiva no Brasil, ela apresenta certas limitações. A questão central pertinente ao presente estudo está na dispersão que gera em relação aos topônimos com referência a pessoas individuais ou em grupos (os exemplos a seguir pertencem à toponímia atual da Cidade de Belo Horizonte): antropotopônimos (p. ex., *Avenida Afonso Pena*), axiotopônimos (p. ex., *Avenida Presidente Antônio Carlos*), historiotopônimos (p. ex., *Rua dos Inconfidentes*), sociotopônimos (p. ex., *Rua dos Ferroviários*),

etnotopônimos (p. ex., *Rua dos Tupís*) e hagiotopônimos (p. ex., *Rua São Bento*). Uma taxe que reunisse todos esses casos é relevante, considerando a importância que tradicionalmente se dá à atribuição de nomes de pessoa a logradouros, que consiste no que se denominou Princípio do Vetor Antropônimo⁴. Até que se proponha um novo modelo de taxionomia para as motivações topográficas, é necessário trabalhar com adaptações operacionais ao modelo de Dick (1990). No presente estudo, adota-se uma taxe a que se denominará de *antropotopônimo categorizado*, ou seja, topônimo composto por indicador de categoria social e nome próprio, tal como em *Avenida Presidente Carlos Luz, Rua São Sebastião, Rua Escravo Isidoro*, etc. Tal decisão permitirá avaliar como foi o processo de visibilização de categorias sociais vinculadas a pessoas específicas ao longo do tempo na toponímia da Cidade de Belo Horizonte.

OBJETIVO, HIPÓTESE DE TRABALHO E METODOLOGIA

Este estudo tem como objetivo buscar compreender como foi o processo de atribuição de antropotopônimos categorizados na Cidade de Belo Horizonte de 1895 a 2025. A hipótese de trabalho a ser testada é a de que *houve uma expansão gradual nos tipos de antropotopônimos categorizados ao longo da história da toponímia dessa cidade em função de um processo de democratização desse gênero de homenagem*. Para testar essa hipótese, fez uma coleta de dados referentes à antropotopônimos categorizados dessa localidade a partir de um conjunto heterogêneo de fontes: (a) normas⁵ da

4 "Topônimos novos devem ser na direção de antropotopônimos" (Cabraia; Seabra, 2024, p. 22)

5 Disponível em: <https://www.cmbh.mg.gov.br/atividade-legislativa/pesquisar-legislacao>.

base digital de legislação da Câmara Municipal de Belo Horizonte; (b) croquis de parcelamento do Sistema de Informações Urbanísticas e Endereços⁶ da Prefeitura da Cidade de Belo Horizonte; (c) edições diversas do *Guia Rivera* (anos de 1952, 1954, 1958, 1965-1966, 1969-1970, 1972, 1977, 1983, 1988-1989, 1990, 1991, 1993-1993 e 1995), (d) relações de logradouros da Cidade de Belo Horizonte emitidas por órgãos da prefeitura (em especial, as de 1928 e 1944) e (e) mapas, incluindo principalmente a base BHMAP⁷ mantida pelo setor de Infraestrutura de Dados Espaciais da prefeitura. Não se coletaram casos de antropônimos categorizados indiretos, como em *Rua Engenheiro Correia* (referente a nome de cidade), *Rua Conselheiro Mata* (referente a nome de cidade), etc. Os topônimos com títulos nobiliárquicos foram coletados apenas se apresentassem parte do nome próprio do detentor: coletou-se *Rua Visconde de Taunay*, mas não *Rua Barão de Aiuruoca*. Dada a grande complexidade no manejo de tantas fontes para reconstruir a cronologia de emergência de cada categoria na toponímia da Cidade de Belo Horizonte, considerou-se produtivo disponibilizar os resultados na seção Anexo ao final deste texto.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Um primeiro aspecto que se pode verificar em relação à evolução dos antropotopônimos categorizados na toponímia da Cidade de Belo Horizonte entre 1895 e 2025 é seu notável aumento: enquanto havia apenas 3 (1,0%) dentre os 289 constantes do conjunto

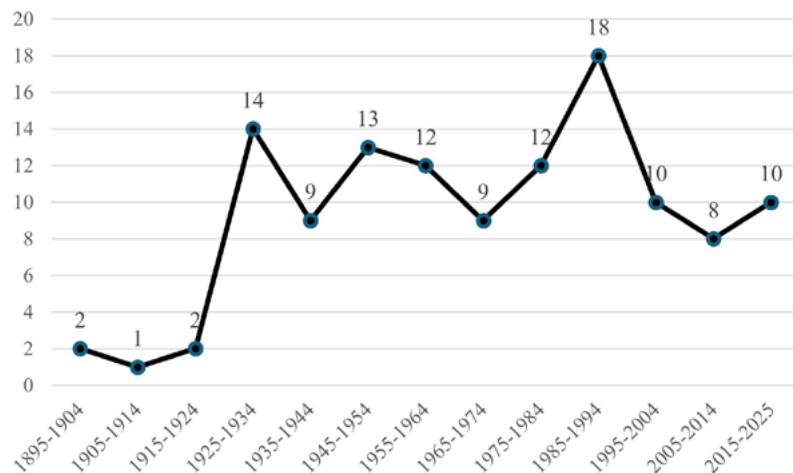
6 Disponível em: <https://siurbe.pbh.gov.br/#/plantas>.

7 Disponível em: <https://bhmap.pbh.gov.br/v2/mapa/idebhgeo>.

documental cartográfico de 1895-1897⁸, já na base do BHMAP, consultada em 20/11/2025, constavam 2197 (13,5%) dentre os seus 16295 registros com denominação⁹. Esse aumento certamente está vinculado à intensificação histórica da aderência ao Princípio do Vetor Antropotoponímico na cidade: se aumenta o número de logradouros que são antropotopônimos, então há mais espaço para um tipo específico deles, o de categorizados.

Outro aspecto que pode ser considerado com base nos dados coletados é a evolução do número de categorias, como se vê pelo gráfico abaixo, por décadas:

Gráfico 1 – Número de categorias novas por década nos antropotopônimos da Cidade de Belo Horizonte



Fonte: Elaboração nossa.

8 Trata-se de um conjunto formado por quatro documentos cartográficos vinculados à Comissão Construtora da Nova Capital: para descrição mais detalhada, cf. Cambraia e Seabra (2022a).

9 Na base do BHMAP, na data consultada, constavam 16521 registros, mas 226 são apresentados como “sem nome”: então há 16295 registros efetivamente com denominação atribuída (seja oficialmente, seja informalmente).

Os dados do gráfico 1 revelam que um grande salto ocorreu na década de 1925-1934. O que caracteriza essa década é o início da aprovação efetiva do loteamento de vilas fora dos limites do perímetro originalmente planejado para a cidade no projeto de 1895, aprovação após a qual se seguiu a atribuição de um grande número de novos topônimos: dos 289 do conjunto documental de 1895-1897, passou-se a 1190 topônimos atestados no indicador de ruas de 1935, revelando assim um aumento de aprox. 4 vezes, e os antropotopônimos (categorizados ou não), que eram 28 (9,7%) em 1895-1897, passaram a 325 (27,3%) em 1935, um aumento de mais de 11 vezes (Cambreia; Seabra, 2025, p. 298). Como dito antes, se há mais antropotopônimos, há naturalmente mais chances para antropotopônimos categorizados.

Depois dessa mudança de patamar de 1915-1924 para 1925-1934, houve uma certa estabilização, com uma média de aprox. 11 novas categorias por década. O único aumento notável se vê na década de 1985-1994, com 18 novas categorias. Desse conjunto, um número relevante se refere ao loteamento do então bairro Tupi (com topônimos já atestados no Guia Rivera de 1988-1989), cuja aprovação definitiva se deu apenas mais tarde e no qual já apareciam as categorias cantora, escritor, escritora, pintor e pintora: trata-se de uma inovação interessante, porque se começou a valorizar figuras vinculadas à cultura.

No que se refere à produtividade das categorias, percebem-se claramente discrepâncias. Enquanto algumas foram adotadas em grande número de topônimos, outras ficaram restritas a apenas poucos, como se vê na tabela abaixo, considerando os dados de 2025:

Tabela 1 – Produtividade dos antropotopônimos por categoria em 2025¹⁰

Quantidade de logradouros por categoria	Número de categorias	Categorias
1 a 5	71	<i>abadessa, aluna, beata, cantor, capitã, cardeal dom, chefe, cheik, cineasta, compositor, corretor, costureira, deputada, desbravador, doadora, empresário, enfermeira, escritora, ex-combatente, farmacêutica, ferroviário, garçom, geólogo, guarda, industrial, intendente, maquinista, motoqueiro, pastorinho, patrulheiro, promotor, publicitário, rei, reitor, senhora, soror, tabelião, teclão, tenente coronel (1); beato, brigadeiro, cantora, coletor, comandante, confrade, diácono, doutora, educador, embaixador, escravo, escritor, irmão, operário, pastora, pintora, reverendo, rotariano, seu (2); almirante, barão, conde, cônsul, farmacêutico, pai, prefeito, tio, visconde (3), arquiteto, cardeal, inspetor, tia (4)</i>
6 a 10	12	<i>delegado, detetive, governador (6); irmãos, mestre, papa, poeta (7); cabo, juiz (8); irmã (9); comendador, princesa (10)</i>
11 a 50	25	<i>ministro, senhor/sr. (11); maestro, major, soldado (12); cônego, madre, marezhal (14); capitão, senador (15); monsenhor (16); sargento (17); conselheiro, general (19); presidente (20); pintor, vereador (21); pastor (24); professora, tenente (26), frei (34), deputado (35); expedicionário (39); jornalista (43); engenheiro (44)</i>
51 a 100	6	<i>desembargador (53); dom (62); santo (64); radialista (77); coronel (90); padre (99)</i>
Mais de 100	5	<i>dona/d. (111); doutor (152); professor (167); santa (175); são (404)</i>

Fonte: Elaboração nossa.

Os dados da tabela 1 permitem ver que nada menos que 39 categorias (32,5%) foram atribuídas a apenas um logradouro e 71 (59,2%) a, no máximo, 4 deles. A raridade de certas categorias deve refletir, em parte, a raridade do cargo, como no caso de abadessa, cardeal, reitor, dentre outros, mas não se trata de um fator categórico, já que há, p. ex., mais logradouros com papa do que com cardeal.

¹⁰ A soma do número de categorias perfaz apenas 119, porque há uma que atualmente não consta mais da toponímia da cidade: *nhonhô*.

Outro aspecto que influencia na raridade de logradouros é a obsolescência, já que há cargos que desapareceram no curso da história, como intendente, comendador, coletor, dentre outros, mas também não é questão categórica, porque houve número relevante de atribuições em épocas passadas, que ainda persistem, como no caso de conselheiro.

Cruzando-se os dados do gráfico 1, que mostram certa estabilidade em categorias novas por década, e os da tabela 1, que revelam pouca produtividade da maioria das categorias, pode-se chegar à conclusão de que a hipótese de trabalho deste estudo procede: *houve uma expansão gradual nos tipos de antropotopônimos categorizados ao longo da história da toponímia da Cidade de Belo Horizonte em função de um processo de democratização desse gênero de homenagem.* Isso significa que, mais do que explicitar a categoria social em que a pessoa homenageada se encaixa em cada caso, o objetivo tem sido o de dar visibilidade à diversidade de categorias sociais em si, razão pela qual, tendo emergido uma dada categoria no sistema toponímico pelo menos uma vez, não se fez mais necessário sempre lançar mão dela na atribuição de novas denominações vinculadas a pessoas. Do ponto de vista histórico, está claro que a visibilização de categorias sociais na toponímia é uma política iniciada já de longa data e ainda em curso.

Evidenciada a existência dessa política de visibilização, resta ainda buscar compreender como emerge cada categoria. Não parece haver um caminho único para a implementação dessa política.

A fonte mais óbvia parece ser a pressão da própria classe que a categoria nomeia. Tal é o que se verifica no caso da emergência de *tenente* e *capitão* na toponímia da cidade, promovida pelo DM 22 (12/06/1935), no qual consta em seu *caput*: "O Prefeito de Belo Horizonte, usando de atribuições legais, e desejando prestar homenagens a oficiais da Fôrça Pública, mortos em combate, no cumprimento do dever, decreta: (...)" No entanto, no relatório anual

desse prefeito, ele mesmo esclarece: “Atendendo a pedido dos seus colegas de armas, igual homenagem [isto é, ‘dotar alguns logradouros públicos com os nomes de pessoas já falecidas’] foi prestada aos oficiais, legalistas ou revoltosos, mortos na Revolução de 1930” (Lima, 1937, p. 34, itálicos nossos). Essa pressão da classe pode ser feita por meio de representante seu eleito, como foi o caso da LM 4832 (05/10/1987), de iniciativa do vereador Edson Andrade, ele próprio radialista, a qual promoveu a atribuição de 74 denominações de rua no Bairro Céu Azul, todas elas com o termo *radialista* junto do antropotopônimo¹¹. É bem possível que um dos sinais de que seja caso de pressão de classe esteja na atribuição, de uma só vez, de mais de um topônimo com a denominação da categoria em questão.

Mas, considerando as 120 categorias constatadas na história da toponímia da Cidade de Belo Horizonte, é pouco provável que a maioria tenha sido por essa via. Há numerosos casos de atribuição em que o vereador que foi autor da iniciativa não pertencia à categoria contemplada, embora possivelmente devesse ter algum tipo de afinidade com ela em sua história de vida.

Além da pressão de classe, a emergência de novas categorias parece ter decorrido de a pessoa homenageada ter sido um expoente em seu campo de atuação, um expoente para além dos limites da cidade ou do estado, como no caso da escritora Clarice Lispector, do cantor Luiz Gonzaga, dentre outros.

Certos casos muito restritos e específicos parecem ter emergido em função de comoção coletiva referente a evento intrinsecamente relacionado à categoria a que o homenageado pertencia. Já se

11 Vê-se aqui a expressão do Princípio da Unidade Temática em ação: “topônimos de um novo parcelamento devem apresentar unidade temática, ou seja, mesmo tema” (Cambreia; Seabra, 2025, p. 315, versão revista). Outro exemplo de loteamento cuja unidade temática aumentou sensivelmente de uma só vez os antropotopônimos categorizados com *são/santo/santa* foi o da então Vila São Francisco de Assis, atual Bairro São Francisco, cujos numerosos casos de duplicidade com logradouros de outros loteamentos devem ter motivado a substituição por topônimos de outro tema, o de cidades portuguesas: *Rua Viana do Castelo* (antiga *Rua São Sebastião*), *Rua Viseu* (antiga *Rua São Benedito*), etc.

mencionou aqui antes o caso de *tenente e capitão* referente a mortos em combate na Revolução de 1930, mas pode-se citar também o famoso caso do promotor de justiça Francisco José Lins do Rego Santos, assassinado por um ex-policial militar em 2002 a mando de empresário investigado por adulteração de combustíveis na Cidade de Belo Horizonte, ambos posteriormente condenados pela Justiça: desse episódio decorreu a atribuição, um ano depois, do topônimo *Rua Promotor Francisco Lins* na cidade (LM 8589, 13/06/2003), dando assim origem a uma nova categoria no sistema toponímico belo-horizontino: a de *promotor*. Se, por um lado, a atribuição simultânea numerosa de uma categoria parece ser decorrente de pressão de classe, por outro, a atribuição única de uma categoria parece derivar de casos de comoção coletiva. Mas, como já salientado, a emergência de novas categorias deve ter-se dado por vários caminhos.

A atribuição de antropotopônimos categorizados apresenta curiosamente uma assimetria de tendências entre os campos da religião (ascendente) e do Estado (descendente).

No campo da religião, constata-se historicamente uma tendência de movimento ascendente na hierarquia da Igreja Católica: *padre* (1895) → *cardeal* (1930-1936) → *papa* (1978), com oscilações intermediárias como *frei* (1926) [religioso não necessariamente ordenado], *cônego* (1928), *monsenhor* (1935) [título honorífico a padre], *diácono* (1989) [religioso auxiliar a padre], *irmão* (1997) [o mesmo que *frei*] e *cardeal dom* (2025).

No campo do Estado, verifica-se uma tendência de movimento descendente na hierarquia de cada área: (a) nas forças armadas, *marechal* (1895) → *general* (1918) → *coronel* (1927) → *major* (1927-1928) → *capitão/tenente* (1935) → *sargento* (1969-1972) → *cabo* (1997) → *soldado* (1998), com oscilação de *almirante* (1926), *tenente coronel* (1961) e *brigadeiro* (1978); (b) no executivo, *presidente* (1946) → *governador* (1973) → *prefeito* (1982) e *embaixador* (1970) → *cônsul* (1973); (c) no legislativo, *senador* (1932) → *deputado* (1963), com

oscilação de *vereador* (1948); e (d) no judiciário, *desembargador* (1928) → *juiz* (1958).

Apesar das oscilações, as tendências contrárias parecem claras. É importante salientar que essa cronologia não diz respeito simplesmente às pessoas que ocuparam os cargos referentes às categorias, porque o mais frequente foi homenageá-las colocando apenas o nome próprio. As tendências aqui citadas dizem respeito à presença da denominação da categoria junto do nome próprio nos topônimos. É bem provável que essas tendências contrárias ainda tenham sido repercussão do projeto republicano positivista que presidiu o processo de construção da nova capital, sob a égide da separação entre Estado e Igreja e da limitação dos poderes desta no governo, diferentemente do que ocorria na época da monarquia¹².

O reflexo da história social brasileira na toponímia se verifica também na cronologia de implementação de categorias femininas correlatas às masculinas, sendo aquelas quase sempre posteriores a estas: *dom* (1924) → *dona/d.* (1927), *doutor* (1924) → *doutora* (2014), *santo* (1926) → *santa* (1936), *capitão* (1935) → *capitã* (2001), *professor* (1936) → *professora* (1952), *deputado* (1963) → *deputada* (1984), *farmacêutico* (1976) → *farmacêutica* (1989), *senhor/sr.* (1999) → *senhora* (2011) e *tio* (2009) → *tia* (2013). Os dois casos inversos foram *irmã* (1947) → *irmão* (1997) e *cantora* (1983-1988) → *cantor* (1989). Houve, no entanto, alguns casos de simultaneidade: *escritor* e *escritora* (1983-1988), *pintor* e *pintora* (1983-1988), *pastor* e *pastora* (1983-1988), *radialista* [masc. e fem.] (1987) e *beato* e *beata* (2023). Os casos mais comuns, ou seja, os primeiros, refletem a natureza patriarcal da sociedade brasileira até meados da década de 1960, a partir de quando a luta pela igualdade de gêneros se acentuou.

12 Outra possível repercussão dessa orientação republicana seria a ausência de categorias como *rei*, *rainha* e *príncipe* com referência à família real (caso em que não se encaixa *rei Pelé*, por se tratar de uso metafórico do termo *rei*). Conseguiu escapar a essa restrição a categoria *princesa*, que emergiu entre 1936 e 1944 com dois logradouros no mesmo loteamento: *Rua Princesa Isabel* e *Rua Princesa Leopoldina* na então chamada Vila Campos Elíseos (CP 124-005-M), hoje Bairro Ipiranga.

Os resultados mais visíveis dessa luta na toponímia se veem nos casos de simultaneidade, não por acaso presentes apenas após a década de 1960, mais especificamente, a partir da década de 1980. Assim como ainda há casos de categorias apenas referentes ao sexo masculino na toponímia da cidade, seja por inexistência de figura do sexo feminino no posto (como no caso de *marechal*), seja pela falta de atribuição mesmo com sua existência no posto (como no caso de *desembargador*), há também casos de categorias apenas referentes ao sexo feminino na toponímia, como *abadessa* (1958), *enfermeira* (1986), *aluna* (ca. 2017), *costureira* (2025), dentre outros, sem que isso decorra de inexistência de figura do sexo masculino nas áreas em questão. Para compreender essas particularidades, certamente será necessário no futuro a consulta às justificativas apresentadas nos respectivos projetos de lei.

O exame do comportamento em relação aos antropotopônimos categorizados na toponímia da Cidade de Belo Horizonte revelou ainda que se trata de um tipo dinâmico e, por isso, complexo.

Constatam-se, p. ex., casos em que a lei determinava a presença da categoria, mas ela não foi incluída na prática: assim, a LM 295 (30/07/1952), previa "dar o nome de *Professora Benvinda de Carvalho* a uma rua da Capital" (itálicos nossos), mas o topônimo efetivamente atribuído foi o de *Rua Benvinda de Carvalho* (forma já atestada como tal em mapa de 1961 e no Guia Rivera de 1965). É possível que simplificações como essa visassem a atender ao Princípio da Extensão Limitada¹³, operante desde o início, já em 1895, no sistema toponímico da cidade.

Há também casos em que a atribuição se deu efetivamente com a categoria, mas ela foi suprimida posteriormente: tal é o caso de *Avenida Almirante Jaceguai* atribuída na então 3^a Seção Suburbana (CP 023-0001-K, 07/08/1928), hoje Bairro Gutierrez, topônimo que foi

substituído por *Avenida Francisco de Sá* (DM 95, 18/07/1941), sendo o topônimo anterior modificado para *Rua Jaceguai* para denominar o prolongamento da antiga Avenida Almirante Jaceguai feito sobre a canalização de pequeno trecho do Córrego do Pinto: neste caso, a modificação de avenida para rua talvez tenha influenciado na decisão de suprimir a categoria *almirante* na denominação.

Outro aspecto que demonstra a complexidade da história das categorias é o fato que de uma categoria pode emergir em uma época, ser suprimida em seguida e voltar tempos depois: tal é o que se deu com a categoria *general*, que ingressou no sistema com a LM 156 (31/10/1918) com *Rua General Mitre*, foi suprimida com o “revogação” promovido pela LM 182 (13/10/1919) (Cabraia; Seabra, 2022b), mas voltou com *Rua General Andrade Neves*, *Rua General Carneiro*, *Rua General Dionísio Cerqueira* e *Rua General Sampaio* simultaneamente atribuídos no loteamento da já referida 3^a Seção Suburbana em 1928. Não há, portanto, linearidade: ter entrado no sistema não significa ficar contínua e definitivamente nele.

Há casos também de oscilação na forma adotada na categoria: assim, p. ex., no loteamento da então Vila São João (CP 062-001-K, 19/11/1925), hoje Bairro Sagrada Família, consta um topônimo que aparece ora na forma de *Rua Santo Agostinho* (como na lista de ruas do relatório da prefeitura de 1926) ora na forma de *Rua São Agostinho* (como em lista de ruas do relatório da prefeitura de 1928). Essa oscilação transcendeu esses relatórios e repercutiu em mapas: *Rua São Agostinho* no mapa elaborado pela prefeitura em 1929 e *Rua Santo Agostinho* no mapa elaborado pela prefeitura em 1957.

Há casos em que houve reconsideração da categoria inicialmente prevista: assim, p. ex., a LM 1421 (29/11/1967) autorizou o prefeito a “dar o nome de Professor Newton de Paiva Ferreira a uma rua a ser aberta na Capital”, mas a LM 1455 (15/02/1968) determinou a atribuição da denominação “*Rua Dr. Newton de Paiva Ferreira*” no Bairro São Lucas, que é a vigente. Este caso é interessante por

evidenciar também que a categoria pode ser empregada na toponímia para fazer nova homenagem a uma mesma pessoa sem violar o Princípio da Unicidade¹⁴: por ocasião centenário de nascimento de Newton de Paiva Ferreira (Varginha/MG, 1905 – Belo Horizonte/MG, 1966), a LM 9212 (13/06/2006) determinou que ficava “criada e denominada Educador Newton Paiva Ferreira a praça situada no entroncamento das avenidas Presidente Carlos Luz e Américo Vesúcio e Rua do Trevo, no Bairro Caiçara”¹⁵.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar os antropotopônimos categorizados (compostos por indicador de categoria social e nome próprio) na história de toponímia da Cidade de Belo Horizonte de 1895 a 2025. A análise foi feita com base *corpus* formado por topônimos da referida cidade coletados em fontes de natureza diversa e pôde-se confirmar a hipótese de que houve uma expansão gradual nos tipos de antropotopônimos categorizados ao longo da história da toponímia da Cidade de Belo Horizonte em função de um processo de democratização desse gênero de homenagem.

Um aprofundamento possível para o futuro em relação a este tema será consultar todos os projetos de lei referentes à primeira ocorrência de cada categoria para verificar se é apresentada alguma justificativa especial para a presença do termo que nomeia a categoria em cada caso. Mas, de pronto, deve-se reconhecer que,

14 “Um topônimo não deve apresentar duplicidade” (Cambreia; Seabra, 2024, p. 5).

15 Trata-se de caso em que se observou o Princípio da Relação Tópica, isto é, “topônimos devem a ser atribuídos a logradouros com vínculo com sua referência” (Cambreia; Seabra, 2025, p. 320), pois a referida praça fica ao lado de um dos *campi* do Instituto Cultural Newton Paiva Ferreira, instituição de ensino superior fundada pelos filhos do homenageado em 1972, o qual tinha fundado antes o Colégio Anchieta em 1935.

em muitos casos, sobretudo os mais antigos, com toponímia oficializada pela aprovação dos croquis de parcelamento dos loteamentos, o único caminho possível é o de analisar a biografia do proprietário do loteamento para se identificarem, por inferência, as prováveis motivações.

REFERÊNCIAS

CAMBRAIA, C. N.; SEABRA, M. C. T. C. Variação na gênese da toponímia da Cidade de Belo Horizonte. **Investigações**, Recife, v. 35, n. 2, p. 1-36, 2022a. DOI: <http://dx.doi.org/10.51359/2175-294x.2022.254329>. Acesso em: 24 nov. 2025.

CAMBRAIA, C. N.; SEABRA, M. C. T. C. A batalha dos topônimos: reversão toponímica nos primórdios da Cidade de Belo Horizonte. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 9, p. 84-100, 2022b. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7713>. Acesso em: 24 nov. 2025.

CAMBRAIA, C. N.; SEABRA, M. C. T. C. Princípios de estruturação da toponímia urbana: uma análise comparativa da toponímia do primeiro trintênia da Cidade de Belo Horizonte. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 68, e18222, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e18222>. Acesso em: 24 nov. 2025.

CAMBRAIA, C. N., SEABRA, M. C. T. C. **Fontes para o estudo da toponímia da Cidade de Belo Horizonte**: Indicador de Ruas do Almanak Laemmert de 1935. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. Disponível em: https://pedrojoaoeditores.com.br/?arquivo_download=12786. Acesso em: 24 nov. 2025.

DICK, M. V. P. A. **Toponímia e antropónima no Brasil**: coletânea de estudos. 2. ed. São Paulo: FFLCH/USP, 1990.

LIMA, O. N. **Relatório apresentado a S. Ex. o Sr. Governador Benedicto Valladares Ribeiro pelo prefeito Octacílio Negrão de Lima e relativo ao período administrativo de 1935-1936**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1937. Disponível em: <http://www.pbh.gov.br/arquivopublico/relatoriosdosprefeitos/1935-1936-Octacilio-Negrao-de-Lima.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2025.

ANEXO

Cronologia da primeira ocorrência por categoria¹⁶

1º	marechal	<i>Praça Marechal Deodoro*</i>	DE 817, 15/04/1895
1º	padre	<i>Rua Padre Marinho e Rua Padre Rolim</i>	DE 817, 15/04/1895
3º	general	<i>Rua General Mitre*</i>	LM 156, 31/10/1918
4º	dom	<i>Rua Dom Viçoso e Rua Dom Silvério</i>	DM 3, 09/10/1924
4º	doutor	<i>Rua Doutor Lund</i>	DM 3, 09/10/1924
6º	conselheiro	<i>Rua Conselheiro Dantas e Rua Conselheiro Saraiva</i>	CP 500-014-0, 10/04/1926
6º	frei	<i>Rua Frei Caneca</i>	CP 500-014-0, 10/04/1926
8º	almirante	<i>Rua Almirante Barroso</i>	CP 092-001-N, 26/07/1926
9º	santo	<i>Rua Santo Agostinho</i>	Atestado em 06/09/1926
10º	escravo	<i>Rua Escravo Isidoro</i>	CP 101-001-G, 20/10/1926
11º	coronel	<i>Rua Coronel Camisão</i>	CP 100-003-K, 23/11/1927
11º	dona/d.	<i>Rua Dona Clara</i>	CP 064-002-G, 23/11/1927
13º	major	<i>Rua Major Goulart*</i>	Entre 31/09/1927 e 31/08/1928
14º	desembargador	<i>Rua Desembargador Bráulio e Rua Desembargador Saraiva</i>	CP 106-001-N, 28/05/1928
15º	cônego	<i>Rua Cônego Rocha Franco</i>	CP 023-0001-K, 07/08/1928
16º	são	<i>Rua São Bento e mais 3 denominações</i>	Atestado em 31/08/1928
17º	comendador	<i>Praça Comendador Malta*</i>	CP 064-001-I, 12/07/1929
18º	cardeal	<i>Praça Cardeal Arco Verde</i>	Entre 1930 e 1936
19º	senador	<i>Rua (Senador) Bueno Brandão e Rua (Senador) Gonçalves Chaves</i>	DM 151, 14/09/1932

16 Nos casos em que duas ou mais categorias foram criadas pelo mesmo instrumento, aplicou-se repetição do número de ordem, o qual foi considerado para a numeração da categoria seguinte (p. ex., duas categorias em 1895 receberam a colocação de 1º lugar cada uma e a seguinte recebeu a colocação de 3º). Asterisco indica que o antropotopônimo não faz parte atualmente da toponímia oficial da cidade na forma indicada. Forma entre parênteses é a que não ocorre mais na denominação atual.

20°	capitão	<i>Rua Capitão Procópio</i>	DM 22, 12/06/1935
20°	tenente	<i>Rua Tenente Garro e mais 4 denominações</i>	DM 22, 12/06/1935
22°	monsenhor	<i>Rua Monsenhor Horta</i>	DM 33, 18/07/1935
23°	conde	<i>Rua Conde Ribeiro do Vale</i>	CP 115-001-M, 16/10/1935
24°	santa	<i>Rua Santa Maria</i>	DM 82, 22/04/1936
25°	professor	<i>Rua Professor Moraes</i>	RM 4, 14/10/1936
26°	barão	<i>Avenida Barão Homem de Melo</i>	Atestado em 1936
27°	princesa	<i>Rua Princesa Isabel e Rua Princesa Leopoldina</i>	Entre 1936 e 1944
28°	mestre	<i>Rua Mestre Luís</i>	CP 022035-E, 02/11/1943
29°	presidente	<i>Avenida Presidente Antônio Carlos</i>	DLM 1615, 07/01/1946
30°	visconde	<i>Rua Visconde de Taunay</i>	CP 028-065-G, 09/11/1946
31°	irmã	<i>Rua Irmã Eufêmia</i>	CP 138-001-B, 11/12/1947
32°	intendente	<i>Rua Intendente Câmara</i>	CP 136-001-K, 05/01/1948
33°	chefe	<i>Rua Chefe Pereira</i>	LM 14, 18/03/1948
34°	vereador	<i>Alameda Vereador Álvaro Celso</i>	LM 61, 12/12/1948
35°	arquiteto	<i>Rua Arquiteto Morandi</i>	LM 77, 24/03/1949
36°	operário	<i>Rua Operário José Azevedo Filho</i>	LM 159, 17/07/1950
37°	expedicionário	<i>Rua Expedicionário Alício</i>	Proc. 640/1950
38°	maestro	<i>Rua Maestro Francisco Flores</i>	LM 292, 30/07/1952
39°	professora	<i>Rua (Professora) Benvinda de Carvalho</i>	LM 295, 30/07/1952
40°	engenheiro	<i>Rua Engenheiro Carlos Antonini</i>	CP 028-084-G, 03/09/1952
41°	coletor	<i>Rua Coletor Celso Werneck</i>	CP 500-216-I, 08/10/1954
42°	juiz	<i>Rua Juiz Costa Val</i>	LM 704, 03/05/1958
43°	abadessa	<i>Rua Abadessa Gertrudes Prado</i>	CP 042-094-E, 02/05/1958
44°	nhonhô	<i>Rua Nhonhô Brochado*</i>	Entre 1958 e 06/1965
45°	guarda	<i>Rua Guarda Custódio</i>	Entre 1958 e 06/1965
46°	industrial	<i>Rua Industrial José Costa</i>	LM 824, 04/05/1960
47°	jornalista	<i>Rua Jornalista Afonso Rabelo</i>	LM 889, 01/09/1961
48°	tenente coronel	<i>Rua Tenente Coronel João (Batista) de Assis</i>	LM 891, 09/10/1961+ LMB177, 23/05/2001

49°	ferroviário	<i>Rua Ferroviário Oromar (Estevão) Ribeiro</i>	LM 916, 10/02/1962
50°	tabelião	<i>Rua Tabelião Ferreira de Carvalho</i>	LM 997, 29/01/1963
51°	deputado	<i>Rua (Deputado) Viriato Mascarenhas</i>	LM 1014, 19/02/1963
52°	madre	<i>Rua Madre Gertrudes Comensoli</i>	LM 1012, 19/02/1963
53°	confrade	<i>Rua Confrade Machado</i>	LM 1040, 29/10/1963 + LM 1803, 05/05/1970
54°	irmãos	<i>Rua Irmãos Kennedy</i>	LM 1537, 26/09/1968
55°	detetive	<i>Rua Detetive Moacir Alves Garcia</i>	LM 1636, 15/04/1969
56°	ministro	<i>Rua (Ministro) Francisco Campos</i>	LM 1649, 07/05/1969
57°	poeta	<i>Rua (Poeta) Guilherme de Almeida</i>	LM 1750, 23/12/1969
58°	embaixador	<i>Rua Embaixador Afrânio de Melo Franco</i>	LM 1855, 01/09/1970
58°	pai	<i>Rua Pai Tomás</i>	Entre 02/1969 e 1972
60°	sargento	<i>Rua Sargento Filomeno</i>	Entre 02/1969 e 1972
61°	governador	<i>Praça Governador Israel Pinheiro</i>	DM 2384, 13/07/1973
62°	cônsul	<i>Avenida Cônsul Antônio Cadar</i>	LM 2228, 13/09/1973 + DM 2491, 14/01/1974
63°	farmacêutico	<i>Rua Farmacêutico Raul Machado</i>	LM 2670, 02/12/1976
64°	brigadeiro	<i>Avenida Brigadeiro Antônio Cabral</i>	LM 2954, 14/07/1978 + DM 3397, 29/11/1978
65°	papa	<i>Praça (Papa) Paulo VI</i>	LM 2994, 01/11/1978
66°	comandante	<i>Rua Comandante Ary Lopes</i>	LM 3113, 11/10/1979
67°	inspetor	<i>Rua Inspetor José Aparecido</i>	LM 3204, 12/06/1980
68°	motoqueiro	<i>Rua Motoqueiro Leandro Thadeu</i>	DM 4096, 04/12/1981
69°	soror	<i>Rua Soror Ana Angélica</i>	DM 3949, 20/04/1981
70°	maquinista	<i>Rua Maquinista Antônio da Costa</i>	DM 4231, 10/05/1982
71°	prefeito	<i>Túnel Prefeito Souza Lima</i>	LM 3451, 12/05/1982
72°	delegado	<i>Rua Delegado Altamar de Paula</i>	LM 3662, 17/11/1983 + DM 7130, 31/01/1992
73°	cantora	<i>Rua Cantora Maysa</i>	Entre 1983 e 1988
73°	escritor	<i>Rua (Escritor) Lima Barreto e mais 3 denominações</i>	Entre 1983 e 1988

73° escritora	<i>Rua (Escritora) Clarice Lispector e Rua Escritora Zita Machado</i>	Entre 1983 e 1988
73° pintor	<i>Rua Pintor Athayde</i>	Entre 1983 e 1988
73° pintora	<i>Rua Pintora Djanira e Rua Pintora Tarcila</i>	Entre 1983 e 1988
78° pastor	<i>Rua Pastor Francisco</i>	Entre 1983 e 1988
79° pastora	<i>Rua Pastora Jacinta</i>	Entre 1983 e 1988
80° cineasta	<i>Rua Cineasta Schubert Magalhães*</i>	LM 3689, 06/01/1984 + DM 7130, 31/01/1992
81° deputada	<i>Rua Deputada Ivete Vargas</i>	LM 3742, 23/04/1984
82° patrulheiro	<i>Praça Patrulheiro Ídolo Marra</i>	LM 4161, 17/07/1985
83° enfermeira	<i>Praça Enfermeira Geralda Marra</i>	LM 4626, 15/12/1986
84° doadora	<i>Rua Doadora Eliane Stancioli</i>	LM 4747, 10/07/1987 + DM 5717, 25/08/1987
85° radialista	<i>Rua Radialista Armindo Amaral e mais 73 denominações</i>	LM 4832, 05/10/1987
86° geólogo	<i>Rua Geólogo Thomaz de Aquino</i>	LM 4866, 29/10/1987
87° publicitário	<i>Rua Publicitário Antônio Rocha</i>	LM 5114, 19/05/1988 + DM 7028, 19/11/1991
88° pastorinho	<i>Rua Pastorinho Alves Carvalho</i>	LM 5253, 15/09/1988
89° educador	<i>Rua Educador Manoel de Almeida</i>	LM 5453, 09/12/1988
90° diácono	<i>Rua Diácono Francisco Barreto</i>	LM 5524, 11/01/1989
91° farmacêutica	<i>Rua Farmacêutica Mariquinha Noronha</i>	LM 5533, 11/01/1989
92° cheik	<i>Rua Cheik Nagib Assrauy</i>	LM 5560, 18/05/1989
93° cantor	<i>Rua Cantor Luiz Gonzaga</i>	DM 6303, 10/08/1989
94° irmão	<i>Praça Irmão Sulpício</i>	LM 7314, 01/07/1997
95° cabo	<i>Rua Cabo Valério Santos</i>	LM 7387, 17/11/1997
96° soldado	<i>Rua Soldado Manoel Ferreira</i>	LM 7548, 01/07/1998
97° ex-combatente	<i>Rua Ex-Combatente Joaquim Zeferino</i>	LM 7739, 28/05/1999
98° senhor/sr.	<i>Rua Senhor Simeone</i>	LM 7833, 08/10/1999
99° empresário	<i>Rua Empresário Waldir Teixeira</i>	LM 8114, 09/11/2000
100° capitã	<i>Rua Capitã Flaviana de Oliveira</i>	LM 8252, 09/11/2001

101°	promotor	<i>Rua Promotor Francisco Lins</i>	LM 8589, 13/06/2003
102°	tecelão	<i>Rua Tecelão José de Assis</i>	LM 8901, 20/07/2004
103°	garçom	<i>Rua Garçom João Ferreira</i>	LM 9764, 05/10/2009
104°	tio	<i>Praça Tio Mário</i>	LM 9804, 30/12/2009
105°	rotariano	<i>Rua Rotariano Celso de Araújo</i>	LM 9969, 27/09/2010
106°	senhora	<i>Rua Senhora Imaculada Conceição</i>	LM 10306, 09/11/2011
107°	corretor	<i>Rua Corretor Juventino de Jesus</i>	LM 10366, 29/12/2011
108°	desbravador	<i>Praça Desbravador Pedro Henrique</i>	LM 10402, 12/01/2012
109°	tia	<i>Rua Tia Nadir</i>	LM 10673, 04/11/2013
110°	doutora	<i>Praça Doutora Cristiani Moreira</i>	LM 10735, 11/06/2014
111°	compositor	<i>Rua Compositor Dunga</i>	LM 10860, 23/10/2015
112°	reverendo	<i>Praça Reverendo Wilson Lins</i>	LM 11042, 17/03/2017
113°	aluna	<i>Beco Aluna Kellen de Faria</i>	ca. 2017
114°	beato	<i>Rua Beato Donizetti Tavares</i>	LM 11563, 09/08/2023
115°	beata	<i>Rua Beata Isabel Cristina</i>	LM 11564, 09/08/2023
116°	rei	<i>Avenida Rei Pelé</i>	LM 11474, 03/04/2023
117°	reitor	<i>Praça Reitor Ney Soares</i>	LM 11628, 07/12/2023
118°	costureira	<i>Rua Costureira Maria Ignez</i>	LM 11869, 04/07/2025
119°	cardeal dom	<i>Praça Cardeal Dom Serafim</i>	LM 11895, 03/09/2025
120°	seu	<i>Beco Seu Lalá</i>	ca. 2025

César Nardelli Cambraia

Doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (2000), professor titular de Filologia Romântica na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, bolsista de Produtividade em Pesquisa 1-D do CNPq.

E-mail: nardelli@ufmg.br

5

*Suzana Marly da Costa Magalhães
Francisco Gudiene Gomes de Lima*

O USO DE TIPOLOGIAS TEXTUAIS NO TEATRO ÉPICO DE *MACÁRIO* E *JACQUES, O FATALISTA*

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-509-1-5

RESUMO:

Realizou-se um estudo de literatura comparada, descrevendo algumas estratégias discursivas de obras de diferentes épocas e clivagens estéticas, tais como *Macário*, de Álvares de Azevedo e *Jacques, o fatalista*, de Denis Diderot, a partir das categorias brechtianas de teatro épico, buscando embasar uma concepção dramatúrgica capaz de expressar as aporias e contradições da sociedade moderna e contemporânea. Essas obras teatrais foram estudadas a partir dos tipos textuais descritos pela linguística textual, com o objetivo de esclarecer alguns aspectos da linguagem teatral e seus elementos dramatúrgicos, para além das temáticas que afloram na superfície do texto. Nessa perspectiva, recusou-se uma perspectiva evolucionista ou estética em favor de um enfoque que pondera as finalidades da arte dramática no mundo contemporâneo, como uma pesquisa preliminar à investigação dos seus artifícios e recursos em torno à *didaskalia* e aos elementos propriamente cênicos e cenográficos.

Palavras-chave: poética aristotélica; teatro épico; tipos textuais.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a dramaturgia pode ser compreendida como um tipo de literatura que tem a particularidade de associar um discurso a uma voz e a um corpo, sendo essa a "linguagem encarnada" de que fala a dramaturga e teórica Cleise Mendes em seu livro *As estratégias do drama* (Mendes, 1995). Nele, o modo de participação emocional do leitor/espectador muda de acordo com a forma teatral que configura determinadas estruturas dramatúrgicas, que podem ser de envolvimento e imersão ou de distanciamento reflexivo.

Essa é a questão principal da teoria de ação teatral de Bertold Brecht, que põe em xeque a poética aristotélica em favor do conceito de teatro épico, cuja finalidade é de natureza heurística, voltada para o conhecimento das coisas do mundo, que este trabalho supõe ser mais adequada para assimilar e exprimir a diversidade e complexidade do mundo moderno (Rozenfeld, 1985).

Do ponto de vista formal, o conceito de teatro épico defendido por Bertold Brecht pode ser clarificado em suas estratégias discursivas, que estariam a serviço da manifestação de uma pluralidade de pontos de vista, considerados em sua dimensão psicológica e social. Tais estratégias discursivas em tela seriam os chamados tipos textuais, que podem ser definidas como sequências que abrangem aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas (Marcuschi, 2008; Koch; Elias, 2014).

No caso do teatro épico de Brecht, os tipos textuais utilizados seriam aqueles destinados à explicação do modo de ser do mundo, tais como a descrição, a narração e a argumentação, que apresentam características próprias, sendo passíveis de serem empregados em inúmeras situações discursivas:

O tipo narrativo tem como conteúdo temático os acontecimentos ou fatos organizados em episódios (indicação e detalhamento – geralmente por meio de descrição – de lugar, tempo, participantes/actantes/ personagens + acontecimento: ações, fatos ou fenômenos que ocorrem). No caso da narração, os episódios aparecem encadeados entre si caminhando para um desfecho ou resolução e um resultado (...) O tipo descritivo vai se caracterizar por trazer a localização do objeto de descrição (não obrigatoriamente), características (cores, formas, dimensões, texturas, modos de ser, etc.) e/ou componentes ou partes do “objeto” descrito. No tipo dissertativo, o que importa como informação são as entidades, as proposições sobre elas e as relações entre estas proposições, sobretudo as de condicionalidade, causa/conseqüência, de oposição (ou contrajunção), as de adição (ou conjunção), de disjunção, de especificação, inclusive exemplificação, de ampliação, de comprovação, etc. (Travaglia, 2007, p. 5).

Os tipos textuais podem ser empregados em vários gêneros textuais (entre os quais, o dramatúrgico), que se articulam a distintas situações sociais de enunciação discursiva, através de enunciados orais e escritos, únicos, que emanam de uma ou de outra esfera da atividade humana, sendo que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 2000, p. 279).

Sobre os tipos textuais, Luiz Carlos Travaglia diz que cada um deles seria apropriado para alguns modos específicos de interação, considerando ainda a chamada conjugação tipológica, segundo a qual dificilmente seriam encontrados tipos textuais puros, predominando o sincretismo tipológico. Nesse contexto, o estudo das tipologias textuais precisaria ponderar o fenômeno da dominância, articulada à forma de interlocução.

Tendo em vista esses referenciais teóricos, este trabalho buscou caracterizar algumas estratégias discursivas de construção textual, as tipologias textuais, empregadas no teatro épico, tais como

se mostram na obra *Macárius*, de Álvares de Azevedo, e em *Jacques, le fataliste*, de Denis Diderot (Pires; Tamanini-Adames, 2010). Trata-se de um estudo que se inscreve no campo da Literatura comparada, que já superou as limitações das abordagens de confronto entre obras ou autores com base na tese de filiação e de origens, buscando as relações de intertextualidade, o esclarecimento de questões literárias que exijam perspectivas amplas e a clarificação de procedimentos linguísticos isomorfos em diferentes tradições literárias (Carvalhal, 2006, p. 86).

Assim, este estudo, ao analisar a pertença das obras em tela ao gênero textual dramatúrgico na perspectiva de Brecht (Rozenfeld, 1985), descrevendo o seu uso das tipologias textuais, estabelece um percurso investigativo "de um mesmo problema em diferentes contextos literários [...] o que permite que se ampliem os horizontes do conhecimento estético ao mesmo tempo que, pela análise contrastiva, favorece a visão crítica das literaturas nacionais (Carvalhal, 2006, p. 86).

DA POÉTICA ARISTOTÉLICA AO TEATRO ÉPICO DE BERTHOLD BRECHT

Escrita no século III a.C, e depois difundida no Ocidente a partir de Bizâncio e na alta Idade Média (século XI-XII), foi na Renascença (século XV e XVI), com a tradução italiana de Castelvetro (1570), que a *Poética* aristotélica se tornou a diretriz que deveria nortear a composição da tragédia e de qualquer obra dramatúrgica.

Estabelecendo como objetivo da arte a *mimesis*, ou imitação do real, a *Poética* reconhece a validade desse princípio na epopeia e na tragédia, assim como na comédia e no ditirambo, bem como em grande parte na música da flauta e da cítara, realizando-se a *mimesis*, no caso da música, pelo ritmo, linguagem e melodia.

A esse respeito, convém ressaltar que o conceito de imitação era próprio da cultura greco-helênica desde Platão, que compreendeu a *mimesis* como um tipo de atividade que não criava objetos originais, mas cópias distintas do que seria a verdadeira realidade. Portanto, a imitação mimética seria ilusória, tendo a arte um estatuto epistemológico inferior ao da Filosofia. Entretanto, mesmo sendo condiscípulo de Platão, Aristóteles

refutou o conceito ontológico do mestre, enalteceu o processo mimético e criou uma concepção estética para a arte, segundo a qual a imitação não se limita mais ao mundo exterior, mas se sustenta pelo critério de verossimilhança e fornece a representação como uma possibilidade, no plano fictício, sem qualquer compromisso de traduzir a realidade empírica (Araújo, 2011, p. 3).

Além desses aspectos, a *Poética* aristotélica desenvolveu também uma teoria dos gêneros, vinculada à sua concepção de arte como imitação:

é possível imitar os mesmos objetos nas mesmas situações, numa simples narrativa, ou pela introdução de um terceiro, como faz Homero, ou insinuando a própria pessoa sem que intervenha outro personagem, ou ainda, apresentando a imitação com a ajuda de personagens que vemos agirem e executarem eles próprios (Aristóteles *apud* Rozenfeld, 1985, p. 16).

Nesse trecho, evidenciam-se respectivamente os gêneros épico e dramático com suas características definidoras. Por sua vez, no poema lírico, uma voz central exprime um estado de alma e o traduz por meio de orações. Trata-se essencialmente da expressão de emoções, disposições psíquicas, concepções, reflexões e visões intensamente vividas e experimentadas.

É importante destacar que o gênero épico é mais objetivo do que o lírico. Mesmo quando os próprios personagens começam a dialogar em voz direta, é ainda o narrador que lhes atribui a palavra, descreve as reações e indica quem fala. Por sua vez, no teatro,

a *mimesis* se manifesta na tragédia, através da imitação de uma ação elevada e completa, dotada de extensão, em linguagem embelezada por formas diferentes em cada uma das suas partes e, que se serve da ação e não da narração (como a epopeia), embora ambas confluam para o propósito principal da arte, a imitação:

Assim, Sófocles seria um imitador igual a Homero, uma vez que os dois representam homens virtuosos, e igual a Aristófanes, porque ambos imitam pessoas em movimento, em atuação. Daí resulta que alguns dizem que as suas obras se chamam dramas por imitarem os homens em ação (Aristóteles, 2008).

Ou seja, em Aristóteles, a tragédia é a arte mimética por excelência e um tipo de *mimesis*. É uma representação de ações de homens de caráter elevado (objeto de imitação), que é expressa através de uma linguagem ornamentada (meio), e pelo diálogo e espetáculo cênico (modo), visando à purificação das emoções (efeito catártico), à medida em que suscita o temor e a piedade no espectador.

Na *Poética*, constam ainda seis dimensões relacionadas à representação cênica da tragédia. As externas são as seguintes: espetáculo, melopéia (canto coral) e elocução (falas, expressão). As internas são: caráter (qualidade moral), pensamento (elemento lógico) e mito (imitação e composição de ações). De todos os elementos qualitativos, o objeto mais importante de representação é o mito, que estrutura o desenrolar das ações por meio do encadeamento ordenado de partes (começo, meio, fim), e que se constrói obedecendo aos critérios de necessidade (lógica) ou probabilidade (Aristóteles, 2008).

Isso significa que é o mito que estabelece os vetores de um rigoroso sistema de engrenagens ficcionais que tem como objetivo enredar o público em um jogo psicológico, "levando-o de roldão pela inexorabilidade do movimento que suscite, através da verossimilhança máxima e da lógica interna, à ilusão da realidade" (Rosenfeld, 2012, p. 29).



A *Poética* teria estabelecido os princípios estéticos da arte ocidental, durante séculos, influenciando também, de uma forma sutil, até a chamada arte do mercado, a chamada a indústria cultural, que difundiu o romance-folhetim, e depois, na *mass-mídia* do rádio, cinema, televisão, nas manifestações mais destacadas da cultura digital, como o streaming e os games. De fato, nesse caso, aí predominam narrativas nas quais

a ação deveria mover-se sozinha, daí a interferência de um narrador, daí a necessidade de rigoroso encadeamento causal do drama aristotélico e cada cena deve motivar a próxima, o organismo dramático deve ter um motor imanente que garanta o desenvolvimento da fábula por força própria (Rozenfeld, 2012, p. 28).

Apesar dessa onipresença da *Poética* aristotélica, vozes destoantes se ergueram no campo da Estético, como as de Erwin Piscator e Berthold Brecht, que criaram a categoria de teatro épico, "na sua acepção técnica, significando 'narrativo', que não deve ser confundida com a acepção popular, mais ou menos sinônimo de epopeia" (Rozenfeld, 2011, p. 4).

Ambos consideraram a *Poética* redutora e incapaz de dar conta da complexidade, diversidade, heterogeneidade da experiência moderna e de suas aporias. Eles reformularam, então, a concepção dos gêneros compreendidos como categorias rígidas, considerando-os um modo sincrético, já que "no fundo, porém, toda obra literária de certo gênero conterá, além dos traços estilísticos mais adequados ao gênero em questão, também traços estilísticos mais típicos de outros gêneros" (Rozenfeld, 1985, p. 18).

Para Brecht (Rozenfeld, 2012), era preciso que o teatro moderno ultrapassasse os limites do teatro tradicional afim de assimilar e integrar, numa nova forma, o mundo atual ao nível da consciência moderna. Enquanto no teatro aristotélico, é o diálogo dramático a forma literária adequada para apresentar vontades contrárias que defendem valores e posições antagônicas, no teatro épico,

torna-se possível ultrapassar a simplicidade desse esquema formal para exprimir os aspectos mais destacados da modernidade: a interdependência universal ou social dos seres e acontecimentos, o peso sobre a esfera individual, que não poderia ser expresso pelo diálogo:

Sempre quando o teatro visa integrar o homem em amplos contextos universais ou sociais, impõe-se recorrer a qualquer tipo de recurso narrativo afim de ampliar o mundo para além dos limites da moral individual e de psicologia racional, ou seja, para além da consciência moderna (Rozenfeld, 2012, p. 30).

Ou seja, os temas que se situam aquém ou além do diálogo interindividual que expressa somente as vontades em choque, a saber, o mundo infra consciente e mesmo a vida cotidiana das pessoas, em sua zona cinzenta feita de rotina e momentos vazios de significado emocional, de pura espera, ficariam inapropriados para a arte dramática na perspectiva aristotélico, necessitando de outro *médium* de expressão, no dizer de Walter Benjamin.

Nessa perspectiva, essa heterogeneidade da matéria dramatúrgica poderia favorecer a manifestação de uma multiplicidade de pontos de vista (vozes), numa perspectiva backtiniana, que seria a mais adequada para expressar a sociedade contemporânea, plural, instável, em constante mutação, em gêneros literários como o romance em que todo discurso é formado por diversos discursos (Pires; Tamanini-Adames, 2010, p.66).

Além dos aspectos polifônicos, Brecht enfatizou ainda a necessidade de exprimir os determinantes sociais das relações que possibilitam ao homem se colocar como ser histórico, emancipando-se das injunções inelutáveis do destino, e da própria *hybris*, desencadeada pela desconsideração da fatalidade que pesa sobre os homens, um traço da condição humana de fragilidade e incerteza.¹

1 Aí se evidencia a inspiração marxista em sua obra: o voluntarismo que se apoia na ideia de um sujeito histórico e o compromisso da arte com a transformação social.

As primeiras anotações de Brecht sobre o teatro épico encontram-se em notas acrescentadas à *Ópera de três vinténs* (1928) e na *Ascensão e queda da cidade de Mahagony* (1928/1929). Brecht ali esquematizou as diferenças entre a forma dramática do teatro (aristotélica) e a sua forma épica. Enquanto a forma puramente dramática seria expressa por meio da atuação, a épica o faz, narrando. Nesse sentido, a forma dramática buscaria envolver o expectador numa ação cênica ao passo que a épica converte o expectador em observador para forçá-lo a refletir e a tomar decisões sobre os seus rumos, auxiliando-o a rever a sua visão de mundo. Assim, na forma dramática, o expectador poderia ser inserido psicologicamente no contexto da ação dramática, por se identificar com os personagens, enquanto na forma épica, ele é descolado da ação através de um processo de distanciamento psicológico.

Em *A vida de Galileu* (1991), escrita entre 1937 e 1938, Brecht manifestou plenamente as características estéticas do teatro épico. Confrontando-se com as misérias do expurgo stalinista, Brecht retratou a vida de Galileu Galilei (1564-1642), especialmente o debate sobre as duas concepções de mundo ainda em vigor no século XVII, para problematizar questões relevantes da sua época, tais como a censura, as implicações da utilização da ciência e a relação do cientista com a sociedade. Nesse ponto, pode-se dizer que a *A vida de Galileu* é imbuída de intenção de esclarecer qual é a ordem oculta do mundo, inspirada no humanismo e em sua fé na ciência e no progresso da humanidade, como se constata no trecho abaixo:

GALILEU (se enxugando)

É, foi o que eu também senti, quando vi esta coisa pela primeira vez. Há mais gente que sente assim. (Joga a toalha a Andrea para que ele lhe esfregue as costas.)

Muros e cascas, tudo parado. Há dois mil anos a humanidade acreditou que o Sol e as estrelas do céu giram em torno dela. O papa, os cardeais, os príncipes, os sábios, capitães, comerciantes, peixeiras e crianças de escola,

todos achando que estão imóveis nessa bola de cristal. Mas agora nós vamos sair para fora, Andrea, para uma grande viagem. Porque o tempo antigo acabou, e agora é um tempo novo. Já faz cem anos que a humanidade está esperando alguma coisa.

As cidades são estreitas, e as cabeças também. Superstição e peste. Mas agora, veja o que se diz: se as coisas são assim, assim não vão ficar. Tudo se move, meu amigo (Brecht, 1991).

Em *A vida de Galileu* (1991), a ação dramática admite saltos temporais para evidenciar a evolução do personagem em sua interação com um mundo que, por sua vez, também muda incessantemente. Não há linearidade e a forma dramática tem como objetivo fazer pensar para engajar uma forma de agir. É, portanto, uma arte de *praxis* e engajamento e não um exercício de contemplação e catarse, ao término do qual se obtém aceitação e apaziguamento, como a arte dramática na perspectiva aristotélica. A visão de mundo que defende através da ação e da argumentação dos personagens é a humanista, e iluminista, quando considera que a razão pode emancipar e libertar o homem das amarras da opressão e da ignorância.

O TEATRO ÉPICO EM *MACÁRIO E JACQUES, LE FATALISTE*

Macário, de Manuel Antônio Álvares de Azevedo, foi uma publicação póstuma, de 1855. O autor pertence à chamada segunda geração do Romantismo, que foi um movimento de intensa oposição ao classicismo e à época da Ilustração, que tem como característica a forte tensão entre emoção e razão e a "dissonância que une luz e sombra, corpo e alma, o animalesco e o espiritual. É dessa fecunda fusão que nasce o gênio moderno, conforme afirma Victor Hugo (2002, p. 42), em seu famoso prefácio de Cromwell" (Inacio, 2011).

Essa iconoclastia vai se evidenciar, no plano formal, por meio do uso de formas dramatúrgicas que distam do teatro clássico, codificado pela Poética aristotélica. É nesse contexto que se situa o drama *Macário*, no qual, segundo Antonio Cândido (1987), manifestou-se uma acentuação das tendências características do Romantismo, entendido como um movimento precursor de concepções e formas literárias que se desenvolveram na modernidade.

Assim, a primeira edição de *Macário* é introduzida por um prefácio do autor, que revela muito de suas concepções sobre literatura dramática², que são tipicamente românticas no sentido em que busca a expressão das paixões e instintos, através de uma miscelânea de gêneros literários, um dos aspectos relevantes da forma épica, moderna, descrita por Brecht:

São duas palavras estas, mas estas duas palavras têm um fim: é declarar que o meu tipo, a minha teoria, a minha utopia dramática, não é esse drama que aí vai. Esse é apenas como tudo que até hoje tenho esboçado, como um romance que escrevi numa noite de insônia - como um poema que cismei numa semana de febre - uma aberração dos princípios da ciência, uma exceção às minhas regras mais íntimas e sistemáticas. Esse drama é apenas uma inspiração confusa - rápida - que realizei à pressa como um pintor febril e trêmulo (Azevedo, 1989).

Quanto à trama da peça, *Macário* narra a história de um jovem desiludido que viaja para a cidade a estudo e, no caminho, faz amizade com o Satã em pessoa. A cidade descrita é São Paulo, que Álvares de Azevedo não perde oportunidade para criticar, sendo

2 "O texto de Azevedo é antes uma declaração de intenções. Que ele tem grande interesse no drama é evidenciado por parte de seus textos críticos e sua correspondência. Aqui ele demonstra intenção de estudar o drama europeu e desenvolver, a partir desse estudo, um modelo próprio. Assim descreve o protótipo que tem em mente: que tenha a passionalidade do teatro inglês de Marlowe, Shakespeare e Otway; a imaginação fértil dos dramaturgos do Século de Ouro espanhol, La Barca e Vega; a simplicidade da tragédia grega de Ésquilo e Eurípedes. Até aqui, reivindica um vasto leque de influências, dos clássicos gregos ao fértil teatro do século XVI (...) é notável a importância que confere a Goethe, em particular, e também a Schiller" (Innocêncio, 2007, p.109).

habitada por mulheres lascivas, padres dissolutos, soldados ébrios e estudantes lascivos. O autor retoma aqui o tema da cidade decadente, o mito da Babilônia como o *locus faustiano* no qual acontece a perda da alma do protagonista.

No segundo episódio, rompe-se com o princípio aristotélico da unidade da ação dramática, uma vez que a ação se desenvolve na Itália, onde Macário e outros estudantes aparecem em cena, confusos, deprimidos, mas ainda em busca de um amor puro e virginal. Seu amigo Pensero acaba se matando por amor enquanto Macário se embriaga o tempo todo. A peça acaba com Macário sendo levado por Satã a uma orgia, cedendo às tentações fáusticas:

MACÁRIO

Agora acabei: conversemos ...

O DESCONHECIDO

Vistes-me duas vezes. Eu vos vi ainda outra vez. Era na serra, no alto da serra. A tarde caía, os vapores azulados do horizonte se escureciam. Um vento frio sacudia as folhas da montanha e vós contempláveis a tarde que caía. Além, nesse horizonte, o mar como uma linha azul orlada de escuma e de areia - e no vale, como bando de gaivotas brancas sentadas num paul, a cidade que algumas horas antes tínheis deixado. Daí vossos olhares se recolhiam aos arvoredos que vos rodeavam, ao precipício cheio das flores azuladas e vermelhas das trepadeiras, às torrentes que mugiam no fundo do abismo, e defronte víeis aquela cachoeira imensa que espedaçava suas águas amareladas, numa chuva de escuma, nos rochedos negros do seu leito. E olháveis tudo isso com um ar perfeitamente romântico. Sois poeta? (Azevedo, 1989)

Quais aspectos da forma épica podem ser encontrados em *Macário*? Neste trecho, evidencia-se a utilização do tipo textual narrativo e descritivo. A narração estabelece uma sequência de eventos enquanto a descrição explicita um conjunto de características de um

objeto, pessoa, lugar ou ideia. Esses tipos textuais são adequados para manifestar o conhecimento sobre o mundo, o que condiz, na perspectiva de Brecht, à forma épica, pois apresentam uma finalidade heurística, em busca de esclarecer e revelar uma verdade oculta, de expressar de forma mais clara uma visão de mundo.

No caso, em *Macário*, o objetivo do autor parece ser exprimir principalmente os traços da mentalidade romântica, e, em especial, a da vertente que poderia ser chamada Romantismo “maldito”, que se ocupa das profundezas, da desrazão, da violência e do crime. Esse “Romantismo das trevas” à Byron e Shelley se distingue do “romantismo solar” de Victor Hugo e do nacionalismo romântico, “mostrando desdém pelas convenções morais e sociais, que louva o Diabo, que tem atração pela morte como meta final, que brinca com as ideias de putrefação e de decomposição, ainda outras figurações se seguiriam” (Galvão, 2013, p. 70).

Nesse caso, o emprego dos tipos textuais narrativo, descritivo e argumentativo estariam, portanto, a serviço da expressão mais acaba da do romantismo das trevas, em oposição ao romantismo edulcorado, idealizador: “O caso é que é preciso que eu pergunte primeiro. Pois eu sou um estudante. Vadio ou estudosso, talentoso ou estúpido, pouco importa. Duas palavras só: amo o fumo e odeio o Direito Romano. Amo as mulheres e odeio o romantismo” (Azevedo, 1989).

Por essa razão, em *Macário*, a ação dramática cede lugar ao uso dos tipos textuais descritivos e narrativos com o objetivo de envolver e persuadir o leitor sobre uma visão de mundo e uma forma de viver. Essa seria justamente uma finalidade pragmática típica do teatro épico, a serviço da esbórnia e do satanismo.

O tipo textual argumentativo, baseado no predomínio do uso de uma peroração, aduzindo razões, visando ao convencimento do leitor e ao seu engajamento prático, também é utilizado em *Macário*, no intuito de criticar as formas de vida que já esboçavam o mundo

moderno, do capitalismo e da máquina a vapor, como se constata no excerto a seguir:

MACÁRIO - Muito bem, Penserozo. Agora cala-te: falas como esses oradores de lugares comuns que não sabem o que dizem. A vida está na garrafa de conhaque, na fumaça de um charuto de Havana, nos seios voluptuosos da morena. Tirai isso da vida - o que resta? Palavra de honra que é deliciosa a água morna de bordo de vossos navios! que têm um aroma saudável as máquinas de vossos engenhos a vapor! que embalam num *farniente* balsâmico os vossos cálculos de comércio! Não sabeis da vida. Acende esse charuto. Penserozo, fuma e conversemos (Azevedo, 1989).

Tendo em vista a concepção de teatro épico, de Brecht (Rozenfeld, 2012), mostram-se em *Macario* a necessidade de expressão de dimensões da realidade social e emocional do seu tempo, o que explica a implosão e mescla de gêneros literários, que oscilam entre a literatura dramática, o diário íntimo e a narrativa, que se estabelece através do diálogo entre Satã e Penserozo, tendo por centro os vícios e desatinos da cidade grande. Essa busca de expressão da vida está no cerne da concepção mesma de arte dramática:

Azevedo estabelece uma importante relação entre o drama e a vida, como se aquele fosse essa elevada a uma potência mais alta. 'A vida é só a vida!', afirma ele, 'mas a vida tumultuosa, férvida, anelante, às vezes sangrenta - eis o drama' (Innacio, 2011).

Segundo Brecht (Rozenfeld, 2012), essa mescla de gêneros textuais deriva de uma vontade epistemológica de persuasão e de *práxis* no mundo, pois inclui gêneros destinados ao convencimento e à explicação do modo de ser da vida e das coisas, como o ensaio, que são associados à lírica. Esse duplo jogo instaura em *Macário* a ponderação de uma realidade social mais ampla, ao mesmo tempo que os aspectos íntimos e subjetivos dos personagens e do autor, que seriam apropriadamente expressos na poesia lírica.

Embora o uso sincrético de gêneros seja um traço estilístico e estético do Romantismo, nesse caso, pode-se dizer que provém também da forma épica escolhida pelo autor, que da escola estética a qual ele se vincula. Eis a razão que justifica uma análise comparativa com o foco nos procedimentos linguísticos utilizados em *Macári* e *Jacques, le fataliste*, de Diderot, o teatro épico e o uso de tipos textuais, mesmo separadas por distintas tradições nacionais e pelas suas clivagens estéticas.

A obra de Denis Diderot, publicada entre 1778 e 1781, situa-se no contexto de contestação do chamado *Ancien Régime*, caracterizado pela preservação de alguns aspectos da sociedade medieval, tais como a sociedade estamental constituída de aristocracia, burguesia e povo, e a Monarquia do direito divino. Na França do século XVIII, as ideias iluministas se difundiam, inspirando a Revolução Francesa, décadas mais tarde, que estabeleceu a separação entre o Estado e a Igreja e uma visão de mundo calcada na racionalidade científica.

Tendo em vista esse cenário de intensas mudanças sociais, em *Jacques, le fataliste*, Diderot criou uma dramaturgia na perspectiva do teatro épico (Rozenfeld, 1985), mesclando gêneros e tipos textuais, a serviço de uma práxis de transformação social:

Enquanto os escritores do século XVII eram principalmente moralistas, preocupados com o aprimoramento dos indivíduos, os escritores do século XVIII eram filósofos que enfatizavam o progresso da sociedade. Eles incorporavam a racionalidade cartesiana, que ensinava que a razão era a chave para distinguir a verdade do erro. Enquanto intelectuais, os filósofos do Iluminismo tinham o senso da utilidade prática, imediata, e em seu estilo, privilegiavam frases curtas e diálogos filosóficos em detrimento da oratória extensa. Diderot fez amplo uso dessa técnica em sua obra póstuma, *Jacques, o Fatalista*, onde combinou diversos elementos do conto, da narrativa, do ensaio e da peça teatral. A forma dialógica do romance

segue a linha de um pensamento paradoxal que se deleita em multiplicar contrastes para dar conta da pluralidade de concepções do mundo e das coisas (Zaghden, 2015, p. 2. Tradução nossa).

A obra de Diderot pode ou não ter inspirado ou não a peça de Álvares de Azevedo, mas partilha as características da forma épica, pois insere a narração no meio da ação dramática:

Le maître : « À tout hasard, commence toujours... »
Jacques commence l'histoire de ses amours.

C'était l'après-dîner: il faisait un temps lourd; son maître s'endormit. La nuit les surprit au milieu des champs; les voilà fourvoyés. Voilà le maître dans une colère terrible et tombant à grands coups de fouet sur son valet, et le pauvre diable disant à chaque coup: « Celui-là était apparemment encore écrit là-haut... »

O patrão: "Seja lá como for, comece por algum lugar..." Jacques começou a contar a história de seus casos amorosos.

Era depois do jantar; o ar estava pesado; seu patrão adormeceu. A noite os surpreendeu no meio do campo; lá estavam eles, numa situação equívoca. O patrão ficou furioso e chicoteou seu criado, e o pobre homem dizia a cada golpe: "Acho que isso estava escrito lá em cima..." (Diderot, 1989. Tradução nossa)

Desse modo, buscando ridicularizar a metafísica em voga, sobretudo o pensamento do filósofo alemão Leibniz, que enfatizou a noção de determinismo, Diderot criou situações ficcionais e diálogos humorísticos para colocar em xeque a ideia de destino, alternando ação dramática, monólogos e diálogos de fundo filosófico:

Jacques: Ce que vous m'objectez là m'a plus d'une fois chiffonné la cervelle; mais avec tout cela, malgré que j'en aie, j'en reviens toujours au mot de mon capitaine:

Tout ce qui nous arrive de bien et de mal ici-bas est écrit là-haut » (Diderot, 1989).

Jacques: O que você está questionando já me fez queimar a mufa mais de uma vez; mas, apesar de tudo, sempre volto às palavras do meu capitão: tudo o que nos acontece, de bom ou de ruim, aqui embaixo, está escrito lá em cima (Diderot, 1989. Tradução nossa).

Em síntese, à semelhança de Macario, em *Jacques, le fataliste*, inspirado numa visão de mundo iluminista, que enfatizava a autodeterminação do homem, Diderot criou um teatro problematizador, engajado, de combate ao obscurantismo do *Ancien Régime*, conclamando à transformação social (*praxis*).

CONCLUSÃO

Considerou-se pertinente realizar o estudo comparatista de obras aparentemente díspares no que concerne à época e clivagem estética, tais como *Macário* e *Jacques, o fatalista*, apoiando-se em categorias brechtianas de forma dramática e épica, que se contrapõem à poética aristotélica, buscando embasar uma concepção dramatúrgica propícia à expressão das aporias e contradições da sociedade moderna e contemporânea.

Além disso, as duas obras teatrais foram analisadas a partir dos tipos textuais descritos pela linguística textual, caracterizando as suas estratégias discursivas com o objetivo de esclarecer alguns aspectos da linguagem teatral e seus elementos dramatúrgicos, para além das temáticas que afloram na superfície do texto.

Nessa perspectiva, recusou-se uma perspectiva evolucionista, episódica ou atenta somente às características estéticas dos movimentos literários para compreender a história do teatro e da

dramaturgia a partir de uma abordagem que pondera as finalidades da arte dramática no mundo contemporâneo. Esse enfoque buscou clarificar as tipologias textuais usadas pelo teatro épico, como uma pesquisa preliminar à investigação dos artifícios e recursos da arte dramática em torno à *didaskalia* e aos elementos propriamente cênicos e cenográficos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Maria Cláudia. **A Poética de Aristóteles sob a abordagem de Lígia Militz da Costa.** Kalíope, São Paulo, ano 7, n. 14, p. jul./dez., 2011.
- ARISTÓTELES. **Poética.** Tradução e notas de Ana Maria Valente. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRECHT, Bertold. **Vida de Galileu.** In: Brecht, Bertold. Teatro completo, em 12 volumes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. Vol. 06 pp. 51-170.
- CANDIDO, Antonio. **A Educação pela noite e outros ensaios.** São Paulo: Ática, 1987.
- CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura comparada.** São Paulo: Ática, 2006.
- DIDEROT, Denis. **Jacques, le fataliste.** Paris: L.G.F, 1989.
- KOCH, Ingodore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2014.
- INNACIO, F.A. **Ruptura e Enfrentamento:** uma Leitura de Macário, de Álvares de Azevedo. Divulgação científica e tecnológica do IFPB, nº 18. João Pessoa, junho, 2011.
- INNOCENCIO, F.R.S. **Um Fausto e seu Mefistófeles:** O mito de Fausto na obra Macário, de Álvares de Azevedo. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Letras, área de concentração em Estudos Literários, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná. 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDES, Cleise Furtado. **Estratégias do drama.** Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1995.

PIRES, Vera Lúcia; TAMANINI-ADAMES, Fátima-Andréia. Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. **Estudos Semióticos.** USP, vol. 6, no 2 p. 66-76, nov-2010

ROSENFELD, Anatol. **Brecht e o teatro épico.** São Paulo: Perspectiva, 2012.

ROSENFELD, Anatol. **Teatro épico.** São Paulo: Perspectiva, 1985.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português.** Campinas, Tese de Doutorado / IEL / UNICAMP, 1991.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. **Alfa**, São Paulo, 51 (1): pp. 39-79, 2007.

Suzana Marly da Costa Magalhães

A autora é graduada em Letras pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É mestre em Educação pela UFC e tem doutorado em Études Iusophones na Université de Paris III - Sorbonne Nouvelle, tendo publicado o livro *O prazer do texto: atividades de leitura e criação textual para professores de ensino médio* (2022).

E-mail: suzanaisgn@gmail.com

Francisco Gudiene Gomes de Lima

O autor tem graduação em Filosofia e mestrado em Ética na Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestrado em Philosophie Contemporaine, Rhetorique et Ethique na Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne, na França. Atualmente, é doutorando no Programa de Pós-Graduação de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGH-UNIRIO).

E-mail: francisco.lima@unirio.br

6

*Rubens Lacerda de Sá
Cristiane Nascimento Rodrigues
Thainá Laslo Freitas da Fonseca*

ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS, LEWIS CARROLL: A REPRESENTAÇÃO DO AUTISMO NA OBRA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-509-1-6

RESUMO:

Considerando que a literatura reflete concepções sociais e psicológicas próprias de cada época, percebe-se que a representação dos personagens de *As aventuras de Alice no País das Maravilhas* (1865), de Lewis Carroll, permite observar possíveis aproximações com características hoje associadas ao espectro autista. Desta maneira, objetiva-se analisar como determinados personagens do romance manifestam traços que, no século XX, foram descritos pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner (1894-1981) ao caracterizar o autismo, especialmente a dificuldade em estabelecer relações interpessoais, o apego a rotinas e o isolamento social. Para tanto, procede-se a uma análise literária fundamentada nas contribuições de Sílvia Ester Orrú (2007; 2016), sobre Autismo, Linguagem e Educação, e na obra de Antonio Cândido, Anatol Rosenfeld, Décio de Almeida Prado e Paulo Emílio Salles Gomes (1968), que discute aspectos relativos ao gênero romance e à construção de personagens. Portanto, as análises apontam para a presença, nos personagens carrollianos, de traços compatíveis com aqueles descritos pela literatura psiquiátrica do século XX, o que nos leva a concluir que a obra, de modo simbólico e literário, permite leituras contemporâneas que dialogam com características hoje associadas ao autismo e cujas manifestações só posteriormente seriam conceituadas cientificamente. Destarte, a contribuição oferecida é a aproximação entre literatura e estudos da psicologia, ressaltando a potencialidade das narrativas ficcionais na leitura de fenômenos humanos complexos.

Palavras-chave: Autismo. Literatura. Representação. Alice no País das Maravilhas.

INTRODUÇÃO

Este texto, resultado de uma pesquisa de iniciação científica¹, recupera as principais características associadas aos indivíduos autistas durante o século XX e analisa a representação de alguns personagens do romance «As aventuras de Alice no País das Maravilhas» (1865), do escritor inglês Lewis Carroll. Melhor dizendo, evidenciam-se alguns traços, que posteriormente foram percebidos em indivíduos considerados autistas, na construção de personagens como o Coelho Branco, o Chapeleiro, a Rainha de Copas, a Alice, entre outros.

Como se trata de uma obra literária publicada cerca de quarenta anos antes dos primeiros estudos sobre o Autismo que, como qualquer outra condição relacionada à saúde humana, foram necessários vários anos para ser investigado pela área médica. Optamos, aqui, por somente destacar os primeiros resultados de pesquisas sobre a síndrome. Assim, tomamos o cuidado de não criar um hiato temporal muito grande entre a data de publicação do livro de Lewis Carroll e as observações científicas a respeito do transtorno que constantemente são temas de descobertas e novas perspectivas.

Em um primeiro momento, retomamos, de forma sucinta, as observações dos psiquiatras Eugen Bleuler (1857-1939) e Leo Kanner (1894-1981) acerca dos comportamentos de crianças investigadas como possíveis indivíduos esquizofrênicos. Essa rápida revisão da literatura médica foi construída com base nas obras «Autismo, Linguagem e Educação: Interação social no cotidiano escolar» (2007) e «Aprendizes com autismo: Aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes» (2016) da educadora Sílvia Ester Orrú.

1 Orientada por Sá & Rodrigues (2024), que respeitaram o estilo de escrita e escolhas textuais da orientanda neste texto.

A clássica obra teórica organizada por Antonio Candido, Anatol Rosenfeld, Décio de Almeida Prado e Paulo Emílio Salles Gomes (1968) foi essencial para compreender melhor a estrutura da narrativa, em especial, sobre a criação dos personagens, os quais, lidos na edição realizada pela editora Ática, com tradução de Ana Maria Machado (1999), foram observados quanto às suas falas, seus pensamentos, comportamentos e ações no desenrolar da história do clássico infanto-juvenil inglês.

Iniciemos nossa consideração teórica abordando o Autismo e, em seguida, a caracterização dos personagens . Por fim, procederemos às análises realizadas durante um projeto de iniciação científica realizado no período de graduação, pela terceira autora, no curso de Letras Português do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), sob orientação do primeiro autor e coorientação da segunda autora deste texto.

APORTE TEÓRICO

A palavra «Autismo» é de origem grega (*autós*) e significa «em si mesmo». O termo passou a ser utilizado por médicos psiquiatras em 1911, para poder fazer referência a certos comportamentos humanos. Nesse ano, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler (1857-1939) caracterizou o autismo como “[a] fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia” (Cunha, 2022, p. 20). Desse modo, Bleuler utilizou a palavra «Autismo» para delinear mais um dos sintomas de esquizofrenia em crianças.

No Início do século XX, os autistas eram, com frequência, mal compreendidos e estigmatizados. Muitos eram internados em instituições, onde recebiam cuidados inadequados e eram tratados como doentes mentais. Geralmente, a abordagem era punitiva e

focada em reprimir as pessoas que apresentavam comportamentos considerados inadequados para a sociedade, sem que existisse um real entendimento das necessidades individuais.

As percepções começaram a mudar de modo gradual, graças à realização de mais estudos e pesquisas. Sobre isso, a partir de 1930, o interesse de médicos pediatras pelo tema foi crescendo e, assim, passaram a incluir, em sua prática, os ensinamentos colhidos nas pesquisas feitas pelos psiquiatras.

O processo de especificar melhor o conceito de «Autismo» deu-se a partir da investigação do psiquiatra austríaco Leo Kanner (1894-1981), que, em 1921, migrou para os Estados Unidos. Em 1943, após estudar maneiras e hábitos distintos de onze crianças, ele publicou o informe intitulado “Distúrbios autísticos do contato afetivo”. Os indivíduos observados “apresentavam comportamentos estranhos e peculiares, caracterizados por estereotipias², por outros sintomas aliados a uma imensa dificuldade no estabelecimento de relações interpessoais” (Orrú, 2012, p. 18). Em seu informe, descreveu o quadro dessas crianças como “autismo extremo, obsessividade, estereotipias e ecolalia” (Kanner *apud* Orrú, 2012, p. 18). Conforme Sílvia Ester Orrú, as pessoas investigadas por Kanner apresentavam as seguintes características:

[...] incapacidade para estabelecer relações com as pessoas, um vasto conjunto de atrasos e alterações na aquisição e uso da linguagem e uma obsessão em manter o ambiente intacto, acompanhada da tendência a repetir uma sequência limitada de atividades ritualizadas. O alheamento em que viviam era extremo, desde os primeiros anos de vida, como se não estivessem no mundo, sem responder a nenhum estímulo externo, mantendo-se em um isolamento rígido e peculiar. Apresentavam, porém, aparência agradável e inteligente, além de possuírem habilidades especiais e uma memória excepcional (Orrú, 2012, p. 18).

2 “Repetição de gestos amaneirados, permanência em posições estranhas, que fazem parte de um dos sintomas não essenciais da esquizofrenia” (Orrú, 2012, p. 18).

A visão de Kanner sobre a síndrome era um pouco diferente da de Bleuler que descrevia o autismo como uma doença vinculada à esquizofrenia. A esse respeito, o austríaco comentou: “[...] apesar de o esquizofrênico se isolar do mundo, havia uma grande diferença em relação ao autista, pois este jamais conseguiu, sequer, penetrar nesse mundo mencionado por Bleuler” (Orrú, 2012, p. 19). Quando não isolado, o esquizofrênico enfrenta, continuamente, uma realidade distorcida e fragmentada. Sua percepção do mundo é marcada por uma forte disputa entre o que é verdade e o que é criado por sua mente. Já o autista vive muitas vezes distinta dos padrões sociais que regem as interações humanas. Sua dificuldade não está em uma percepção distorcida, em vez disso, está em uma perspectiva diferente, que pode parecer invisível para os indivíduos que não pertencem ao mesmo espectro.

Em 1948, Kanner chegou a escrever em seu manual de psiquiatria infantil que as crianças cuidadas por ele, as quais possuíam as características de isolamento e dificuldade em estabelecer relações interpessoais, tinham, em comum, o fato de serem filhos de pais com inteligência acima da média. Isso o levou a culpabilizar os progenitores pelo desenvolvimento da síndrome nos bebês, pois supunha que a “gestação conturbada ou rejeitada pela qual o feto passara, sem relacionar-se com a mãe e, consequentemente, com os pais ou qualquer pessoa após o nascimento, perdendo totalmente sua possibilidade de comunicar-se” (Orrú, 2012, p. 19-20). Portanto, o médico acreditava que o transtorno era ocasionado por falta de afeto entre familiares. Sua hipótese da «mãe geladeira» considerava que o distúrbio se desenvolvia nos filhos devido ao fato de os pais serem emocionalmente ausentes. Assim, de acordo com essa linha de pensamento, as crianças autistas iam crescendo como desajeitadas e diferentes em termos de habilidades comunicativas e sociais.

Um ano depois, Kanner revisou seu conceito da síndrome, indicando o quadro como «Autismo infantil precoce». Segundo ele, o autismo infantil poderia ser uma “manifestação precoce da

esquizofrenia infantil" (Orrú, 2012, p. 20). O psiquiatra austríaco notava que as crianças autistas muitas vezes demonstravam comportamentos que poderiam parecer atípicos. Elas tinham dificuldade em se relacionar com as pessoas, fixação em certos objetos ou ideias, obediência firme a certas rotinas e "alterações na linguagem e mutismo, que os[as] levava a grandes problemas na comunicação interpessoal" (Orrú, 2012, p. 20).

De acordo com Orrú, no século XX, Kanner foi o pioneiro na construção do conceito de autismo. Na década de 1950, ele considerou a síndrome como uma psicose infantil e, em 1968, defendeu a "[...] necessidade de haver um diagnóstico diferenciado com deficientes mentais e afásicos, sugeriu que novas expectativas fossem estudadas pela bioquímica e em 1973 ponderou a pertinência da Síndrome do Autismo como parte do quadro das psicoses infantis" (Orrú, 2016, p. 14-15).

A psicanalista inglesa Frances Tustin, em 1984, considerava os autistas como «crianças encapsuladas». Ela tinha como hipótese a ideia de que o desenvolvimento psicológico do bebê paralisava em um estágio prematuro, quando ele percebia a separação do corpo da mãe. Em sua concepção, o indivíduo autista, apesar de parecer calmo e indiferente ao meio social, internamente luta contra angústias, necessitando, portanto, de certos objetos para se manter seguro e confortável (Orrú, 2012, p. 21).

Enfim, durante o século XX, surgiram diversos pesquisadores interessados em estudar o autismo. No entanto, interessa-nos aqui, apenas as primeiras percepções sobre os indivíduos autistas, as quais giram em torno de uma tríade de comportamentos, que envolvem "comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito- repetitivas" (Cunha, 2022, p. 20).

Por conseguinte, o desenvolvimento do conceito de autismo ao longo do século XX revela uma trajetória marcada por mudanças

conceituais, científicas e sociais. Inicialmente vinculado à esquizofrenia por Eugen Bleuler, o autismo foi posteriormente delineado por Leo Kanner como uma condição distinta, caracterizada pelo isolamento e dificuldades na relação social, o que favoreceu uma compreensão mais específica das manifestações autistas. Ao mesmo tempo, percepções e abordagens variaram entre visões patologizantes, que associavam o autismo a fatores familiares ou criavam estigmas, e avanços que contribuíram para uma maior compreensão dos aspectos neurobiológicos e sociais, culminando na concepção atual do transtorno no espectro. Advogamos, não obstante, pela importância de uma abordagem mais inclusiva e menos estigmatizante, que considere a singularidade de cada pessoa autista e reconheça a construção social das categorias diagnósticas ao longo do tempo.

Convém discorrer, doravante, sobre a obra, que é objeto de análise neste texto.

Em uma tarde de julho de 1862, o sacerdote anglicano Charles Lutwidge Dodgson (1832-1898) concebeu a história que comporia sua famosa obra «As aventuras de Alice no País das Maravilhas» (1865), durante um passeio de barco no rio Tâmisa. Estiveram presentes, as filhas do diretor do *Christ Church College*, Universidade de Oxford, a saber, Lorina, de 13 anos, Alice, de 10 e Edith, de 8. Ana Maria Machado nos conta que:

Enquanto o bote deslizava rio abaixo, Carroll ia inventando uma história, com elementos da paisagem e animais que eles viam (uma toca de coelho, uma poça d'água, uma casinha com chaminé, uma lebre, um gato, um sapo, um peixe, um porco, pássaros) e elementos da vida que as meninas viviam (a escola, professores, as diferentes matérias que estudavam, os poemas e canções que toda criança tinha que decorar, as danças e jogos populares na época, os poderes constituídos – rei, rainha, tribunais, soldados) (Machado, 1999, p. 8).

Após a contação da história, a menina Alice pediu ao reverendo Dodgson que a escrevesse para ela. Assim, sob o pseudônimo

de Lewis Carroll, cujas iniciais, L. C., em inglês, pronunciam-se quase como Alice, (Machado, 1999, p. 8), ele o fez, tornando-se, posteriormente, mais conhecido como escritor do que como professor de matemática, estudioso de lógica e filosofia e fotógrafo. Ele ainda escreveu as obras «Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá» (1871), «*The hunting of the snark*» (1876), «*Sylvie and Bruno*» (1893) e outras:

Além desses livros de histórias, verdadeiros poemas de *nonsense* e paródia, ele também escreveu alguns tratados matemáticos muito eruditos, hoje ultrapassados e considerados sem importância, em contraste com sua ficção brilhante e sedutora. Principalmente as duas *Alices*, absolutas obras-primas da literatura (Machado, 1999, p. 132).

Os dois livros de Alice foram muito estudados, sobretudo no que diz respeito ao uso da linguagem. Por exemplo, Ana Maria Machado (1999, p. 136) comenta que é mais interessante decifrar o que as palavras escondem do que acompanhar as aventuras da menina. De igual modo, Bárbara Vasconcelos de Carvalho observou que ambos:

[...] representam a mais notável manipulação lúdica da linguagem e do pensamento, com suas articulações e desarticulações verbais, suas imagens fonética e fônica, suas combinações semióticas, levando o *nonsense* que, numa leitura ingênua, recreia e satisfaz a natureza hedonista da criança. Em tudo isso, porém, está a complexidade alegórica, histórica, linguística e psicanalítica da obra [...]. (Carvalho *apud* Goehring *et al.*, 2015, p. 152)

«Alice no País das Maravilhas» contém um universo fantástico, está repleto de jogos de palavras³, enigmas e personagens intrigantes. Na época de seu lançamento, o livro se destacou da produção literária que se voltava mais para o público infanto-juvenil devido ao seu caráter *nonsense*. Sobre esse termo, lemos:

3 Um exemplo disso é o trecho em que Alice, durante a queda na toca do coelho, pensa, saudosa, na sua gata Dinah ao indagar-se "mas talvez você conseguisse pegar um morcego, quem sabe? Mas será que ia gostar? Também ia sentir um *amor cego* pelo *morcego*?" (Carroll, 1999, p.18, grifos nossos).

Nonsense é uma forma de arte/expressão por meio de palavras que não apresentam algum significado coerente, ou que é absurdo. A própria etimologia da palavra revela seu significado: non (não) + sense (sentido). Muitos poetas, romancistas e compositores têm usado o nonsense para ilustrar um ponto sobre a linguagem ou o raciocínio, tanto por divisão como por sátira, usando cenas absurdas de se imaginar e enigmas sem sentido (Goehring *et al.*, 2015, p. 153).

Durante o século XIX, na Inglaterra, a literatura que era composta para as crianças e um público mais jovem possuía um alto fator moralizante, característico da sociedade vitoriana (Goehring *et al.*, 2015, p. 155). Diferenciando-se, a obra fantasiosa e divertida de Carroll, que oferece uma visão particular do crescimento, da identidade e do mundo adulto, possui várias passagens em que se percebe uma lógica invertida. Trata-se do gênero *nonsense*, que, nas palavras de Machado (1999, p. 9), não se refere, exatamente, a uma coisa sem sentido, mas "sim [a] algo que tem um sentido inverso, uma lógica ao contrário, vizinha do absurdo, mas nem por isso menos lógica". Como exemplo, não seria possível, a mando da Rainha de Copas, decapitar um gato que só tem cabeça.

O enredo tem início quando a menina Alice, entediada com a leitura da irmã de um livro sem figuras e diálogos, vê um coelho branco passar próximo a elas na margem do riacho, de modo apressado, e dizendo "Ai, meu Deus! Meu Deus! Eu vou chegar atrasado!" (Carroll, 1999, p. 14). Ele chamou a sua atenção porque tirou um relógio do bolso de seu colete. Assim, encantada com a novidade de ver, pela primeira vez, um coelho que possuía um relógio e um colete, ela o seguiu até uma toca que tinha uma entrada para um túnel. Sem pensar muito, a protagonista entrou no local e começou a cair no que parecia um poço muito fundo:

Ou o poço era mesmo fundíssimo, ou então ela é que caía devagar demais, porque dava tempo para olhar perfeitamente em volta e ficar imaginando o que vinha em seguida. Primeiro, tentou olhar para baixo e descobrir para onde estava indo, mas estava escuro demais para

conseguir enxergar qualquer coisa. Depois, resolveu olhar para as paredes do poço e viu que estavam cheias de armários e estantes. De vez em quando, havia uns mapas e quadros, pendurados nuns pregos. Enquanto passava, pegou um vidro numa das prateleiras. Estava escrito: "Geleia de laranja". Mas infelizmente estava vazio. Ela não quis jogar o vidro fora, com medo de atingir e matar alguém que podia estar lá embaixo, e conseguiu guardá-lo num dos armários, quando passou por ele (Carroll, 1999, p. 14).

Assim começou a aventura da pequena heroína que teve que lidar com o desconhecido, a princípio, tentando descobrir como abrir portas e passar por lugares estreitos, a fim de chegar ao "jardim mais bonitinho que jamais se viu" (Carroll, 1999, p. 19). Como em um sonho, Alice entra em um mundo fantástico, envolvendo-se em situações inesperadas e algo de inexplicáveis. Acompanhada por vários personagens, a maioria, animais falantes que, portanto, fazem parte de um universo totalmente distante da vida real da menina, ela passa por transformações externas, como por exemplo, ao crescer e diminuir fisicamente, devido ao consumo de bebidas ou bolinhos, e internas, quando reflete sobre suas experiências e percepções novas.

Falemos um pouco sobre os personagens da obra. Dentre os elementos da narrativa, é o personagem "que com mais nitidez torna patente a ficção, e através dele a camada imaginária se adensa e cristaliza" (Rosenfeld, 2014, p. 21). Desse modo, ele é essencial na obra de arte literária e colabora para a concretização de um enredo que, apesar de baseado em elementos da realidade empírica, é uma criação, fruto da imaginação de um autor. Sobre isso, os caracteres podem ser parecidos com as pessoas reais, pois ganham uma vida na história, isto é, têm pensamentos, sentimentos, emoções e passam por situações que poderiam acontecer com qualquer um. Entretanto, não se pode esquecer que são reflexos da percepção de um único criador, e, que cada ser humano enxerga a realidade de um modo particular.

Nesse sentido, os personagens podem revelar as ideias e os valores de seu autor, assim como os da época em que este

viveu. Em outras palavras, através deles, o leitor pode entrar em contato com os aspectos sociais, psicológicos e culturais do tempo e espaço do escritor.

Ainda a respeito da diferença entre as pessoas e os personagens, Anatol Rosenfeld comentou que é muito mais difícil conhecer uma pessoa, uma vez que somos complexos, fragmentários e passamos por constantes mudanças ao longo da vida. O personagem é bem mais coerente e sua construção é feita a partir da seleção de determinadas características que visam deixá-lo mais bem acabado. Segundo o crítico:

[...] a grande obra-de-arte literária (ficcional) é o lugar em que nos defrontamos com seres humanos de contornos definidos e definitivos, em ampla medida transparentes, vivendo situações exemplares de um modo exemplar (exemplar também no sentido negativo). Como seres humanos encontram-se integrados num denso tecido de valores de ordem cognoscitiva, religiosa, moral, político-social e tomam determinadas atitudes em face desses valores (Rosenfeld, 2014, p. 45).

Antonio Candido também discorreu sobre o tema, ao delimitar a existência e o modo de ser dos sujeitos de papel. De acordo com o crítico, o escritor "estabelece algo mais coeso, menos variável, que é a lógica da personagem" (Candido, 2014, p. 58). E isso só é possível devido aos

[...] recursos de caracterização (isto é, os elementos que o romancista utiliza para descrever e definir a personagem, de maneira a que ela possa dar a impressão de vida, configurando-se ante o leitor), graças a tais recursos, o romancista é capaz de dar a impressão de um ser ilimitado, contraditório, infinito na sua riqueza [...]. (Candido, 2014, p. 59).

Em «Alice no País das Maravilhas», a maioria dos personagens é plano ou tipificado. Sobre os personagens planos, Candido (2014, p. 62) observou que "na sua forma mais pura, são construídos

em torno de uma única ideia ou qualidade; quando há mais de um fator neles, temos o começo de uma curva em direção à esfera". Cada personagem da obra de Lewis Carroll possui certas características controladas, funcionando como uma caricatura, pois seus traços psíquicos seguem uma coerência de acordo com seu papel fantasioso ou absurdo dentro da história. O modo de ser deles não tem um desenvolvimento substancial ao longo da narrativa, com exceção da protagonista. Esses personagens são coerentes dentro da sua incoerência, no sentido de que desempenham sua função de romper com as expectativas da menina e as convenções sociais da época vitoriana.

Vê-se que Alice, ao se deparar com os problemas e personagens incomuns, passa a questionar mais a sua nova realidade, experimentando transformações psicológicas mais profundas. Por exemplo, no início, diante do empecilho de não conseguir abrir a porta para chegar ao jardim, a menina, como uma criança comum, começa a chorar. Na segunda vez que tem a oportunidade de passar pela mesma porta, ela mesma pensa: "– Desta vez, vou fazer as coisas certas" (Carroll, 1999, p. 80). Controlando mais suas emoções, Alice também expressa seu desconforto durante o chá com o Chapeleiro e a Lebre de Março. Além disso, responde à Rainha de Copas, mesmo sob o perigo de ter sua cabeça cortada. E conforme declara Juliana Radaelli, muitos personagens carrollianos são referências da época do autor, que acabaram ganhando vida. Segundo a pesquisadora:

Os personagens carrollianos são também, na maioria, referenciados a poemas infantis, a contos da tradição local ou a expressões corriqueiras da época, como observou Leite (1980). À guisa de exemplo: O gato de Cheshire refere-se à expressão "*Grin like a Cheshire cat*" (Arreganhar os dentes como um gato de Cheshire), além de que os queijos do condado de Cheshire tinham a forma de um gato sorridente. A Lebre de Março refere-se à expressão "*As mad as a march hare*" (tão louco quanto a lebre de março), pelo fato de ser março o mês em que as lebres entram no cio e ficam excitadas.

O Chapeleiro é louco por causa do mercúrio, uma substância alucinógena que é usada na fabricação dos chapéus [...] (Radaelli, 2012, p. 52).

A obra «Alice no País das Maravilhas» de Lewis Carroll, com sua estrutura lúdica e lógica invertida, oferece uma perspectiva literária rica para refletir sobre o autismo, a partir das primeiras compreensões clínicas do século XX. Assim como os indivíduos autistas manifestam uma visão singular do mundo, com interações sociais e comunicativas distintas, a trajetória de Alice na narrativa espelha essa experiência de um universo próprio, onde a realidade se dobra e os códigos convencionais são desafiados. Os personagens planos e caricaturais, que acompanham a protagonista em sua jornada, podem ser interpretados como expressões simbólicas das dificuldades e singularidades na percepção e no comportamento autista, tal como descrito pelas pesquisas pioneiras de Kanner e Tustin. Essa relação entre a obra literária e o conceito de autismo revela não apenas como a fantasia pode espelhar aspectos neuropsicológicos, mas também como a arte pode contribuir para uma compreensão mais inclusiva e menos estigmatizante das diferenças humanas.

Convém, a seguir, inaugurar a sessão de análises, aprofundando a investigação das passagens e personagens da obra de Lewis Carroll que exemplificam, por meio de seus traços e comportamentos, as características do espectro autista delineadas pelos estudos históricos.

ANÁLISE

A partir deste momento, na seção de análises, nos dedicaremos aos personagens centrais da obra «Alice no País das Maravilhas», explorando suas peculiaridades e simbologias. Serão examinados Alice, com sua curiosidade e transformação diante do

desconhecido; o apressado Coelho Branco, síntese da ansiedade e da busca por sentido; o enigmático Gato de Cheshire, cujas frases paradoxais desafiam a lógica convencional; o excêntrico Chapeleiro, que representa o *nonsense* e a quebra dos padrões racionais; a autoritária e temperamental Rainha de Copas, símbolo do poder tirânico e das normas rígidas a serem desafiadas; além de outros personagens que compõem este universo fantástico.

Nas análises, buscamos compreender como cada figura, com seus modos de ser e agir, revela aspectos sobre identidade, alteridade e as fronteiras entre o real e o imaginário, iluminando os pontos de contato entre a narrativa literária, o tema do autismo e as interpretações sociais e psicológicas da diferença.

ALICE

O personagem principal pode apresentar, de modo leve, algumas características autistas, como o interesse intenso por determinadas ideias, coisas e situações, a dificuldade em compreender as normas sociais que regem o País das Maravilhas, a fixação em objetos e rotina, reações emocionais mais intensas, além de dificuldade de comunicação. Veja sobre isso no quadro abaixo:

Quadro 1 – Alice

FRAGMENTOS DA OBRA LITERÁRIA	CARACTERÍSTICAS AUTISTAS
«[...] dava tempo para olhar perfeitamente em volta e ficar imaginando o que vinha em seguida».	Interesse intenso (Enquanto caía no poço, Alice mantinha-se muito entretida, observando o lugar).
«[...] viu que estavam cheias de armários e estantes. De vez em quando, havia uns mapas e quadros, pendurados nuns pregos».	Fixação em objetos

«— Tomara que alguém lembre de dar um pires de leite para ela na hora do jantar. Ah, minha Dinah querida!».	Rigidez comportamental e cognitiva (Alice parece lamentar não estar tendo um dia comum, lembrando-se de sua gata).
«Alice já estava ficando tão acostumada a só lhe acontecerem coisas extraordinárias, que lhe parecia muito chato e sem graça que a vida continuasse da maneira mais comum».	Percepção de mundo diferente
«— Você devia ter vergonha! – dizia para si mesma. – Uma menina tão grande (e era mesmo), chorando dessa maneira... Pare imediatamente! Eu estou mandando!».	Reação emocional intensa
«Primeiro, ele marcou uma pista de corrida, numa espécie de círculo (“a forma exata não tem a menor importância”, explicou) e depois foi espalhando a turma toda pela pista, uns aqui, outros mais adiante».	Fixação em determinada atividade (Alice ficou prestando muita atenção à forma que o Dodô organizava a corrida dos pássaros).
«Ninguém disse “um-dois-três-já!” mas cada um ia começando a correr quando tinha vontade e parando quando queria, de modo que não era nada fácil saber quando a corrida acabava».	Rigidez comportamental e cognitiva (A forma desorganizada de correr dos animais parecia frustrar a garota).
«Mas eu sei onde você parou. Ia começar a quinta estrofe, não é? Ou não ia ter outra linha para nós?».	Interesse intenso (A menina se mostra hiperfocada na história contada pelo Camundongo).
«Eu só queria ver, se a Dinah estivesse aqui».	Reação emocional intensa (Alice, muito energizada, diz isso aos ratos e pássaros).
«— Eu não deveria ter falado na Dinah – disse ela, meio triste. — Parece que ninguém gosta dela por aqui, e eu sei que ela é a melhor gata do mundo».	Dificuldade de comunicação e de estabelecer relações interpessoais (Alice não percebe que havia mencionado uma possível predadora para os ratos e pássaros. Sente-se inadequada socialmente, incompreendida).

«Alice resolveu não responder. Em toda sua vida, nunca tinha encontrado alguém que ficasse assim, contradizendo tudo o que ela dizia. E sentia que estava começando a perder a paciência».	Dificuldade de comunicação (Alice conversando com a Lagarta).
«Ainda não tomei nada - respondeu Alice, ofendida. - Então não posso tomar <i>mais</i> ».	Dificuldade de comunicação (Alice interagindo com o Chapeleiro e a Lebre de Março).
«Essa grosseria passou dos limites e Alice resolveu que não aguentava mais. Levantou-se, irritada, e foi embora».	Dificuldade de comunicação e Reação emocional intensa (Alice se frustra com a interação com o Chapeleiro e a Lebre de Março).
«— Que bobagem! — disse Alice, em voz alta e num tom muito decidido».	Dificuldade em compreender normas sociais do País das Maravilhas (Alice responde, grosseiramente, à Rainha de Copas).
«— Acho que eles não jogam nada direito — começou Alice, se queixando — e brigam tanto que não dá para ouvir mais nada. Também parece que o jogo não tem regra nenhuma; ou, se tiver, ninguém cumpre [...]».	Dificuldade em compreender normas sociais do País das Maravilhas
«Alice não ousava desobedecer [...]».	Obediência firme

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

O COELHO BRANCO

Em «Alice no País das Maravilhas», o Coelho Branco é uma figura fascinante que pode apresentar algumas características autistas, devido ao seu comportamento ansioso. Ele está sempre apressado, tem um alto foco em tarefas e possui uma grande dificuldade para lidar com as mudanças e interagir socialmente. Vejamos alguns exemplos disso no quadro abaixo:

Quadro 2 – O Coelho Branco

FRAGMENTOS DA OBRA LITERÁRIA	CARACTERÍSTICAS AUTISTAS
«[...] quando viu que o coelho <i>tinha mesmo tirado um relógio do bolso do colete</i> , e estava olhando as horas antes de sair correndo [...]».	Rigidez comportamental e cognitiva (O Coelho estava super focado em seguir com a ordem de seu dia).
«— Ai, a Duquesa – A Duquesa! Ai, ela vai ficar furiosa se eu a deixar esperando».	Rigidez comportamental e cognitiva e Obediência firme
«O Coelho levou o maior susto, teve um sobressalto, deixou cair as luvas de camurça branca e o leque, e saiu correndo pela escuridão, o mais rápido que conseguiu».	Dificuldade em estabelecer relações interpessoais (É possível que o Coelho tenha ficado mais que assustado, pois ele parece apavorado ao ver Alice pela primeira vez).
«Era o Coelho Branco, voltando no seu passinho meio devagar e olhando ansioso para os lados, como se tivesse perdido alguma coisa [...] - A Duquesa! A Duquesa! Ai, minhas patinhas queridas! Ai, meu pelo e meus bigodes! Ela vai mandar me matar, com toda certeza! Onde é que eu posso ter deixado elas caírem?».	Fixação em objetos (O Coelho é extremamente preocupado e rígido consigo).
«— Psiu! Silêncio! – interrompeu o Coelho, assustado. – A Rainha pode ouvir. Sabe? Acontece que a Duquesa chegou atrasada [...]».	Rigidez comportamental e cognitiva (O Coelho se revela um pouco obcecado em manter a ordem no País das Maravilhas).
«O Coelho Branco gritou: — Silêncio no tribunal!».	Reação emocional intensa (Conforme o contexto da narrativa, a essa altura, o Coelho parece muito impaciente).
«Alice ficou observando o Coelho Branco, enquanto ele procurava um nome na lista».	Previsibilidade e rigidez comportamental e cognitiva
«— Por favor, Majestade – atalhou o Coelho Branco, saltando, apressado – ainda faltam outras provas e depoimentos. Acabou de recolher este papel».	Rigidez comportamental e cognitiva

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

O GATO DE CHESHIRE

O personagem O Gato de Cheshire aparenta demonstrar dificuldade em expressar emoções com naturalidade. Ele entende a realidade de forma alternativa, isto é, de um modo muito particular. E é igualmente notável sua comunicação não convencional e alguma dificuldade em manter conexões sociais. O quadro abaixo ilustra nossas afirmações:

Quadro 3 – O Gato de Cheshire

FRAGMENTOS DA OBRA LITERÁRIA	CARACTERÍSTICAS AUTISTAS
<p>«— <i>Depende muito de para onde você quer ir</i> — disse o Gato.</p> <p>— Não importa muito para onde... — disse Alice.</p> <p><i>Então não importa muito o caminho</i> — disse o Gato».</p>	Dificuldade de comunicação e Indiferença social
«— Aqui somos todos malucos. Eu sou maluco, você é maluca...».	Percepção de mundo diferente

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

O CHAPELEIRO

O Chapeleiro, sendo uma das figuras mais icônicas de «Alice no País das Maravilhas», frequentemente é objeto de análise literária, pois suas características comportamentais podem ser interpretadas como reflexos de aspectos de algum possível transtorno. Ele representa um ser que vive à margem das normas sociais convencionais, pois sua forma de interagir com o mundo provoca reflexões sobre a diferença na comunicação e no processamento da realidade. Seus pensamentos e falas diferentes revelam isso. Ele ainda apresenta uma falta de conformidade social, obsessão por detalhes ou rotinas, entre outras características descritas no quadro abaixo:

Quadro 4 — O Chapeleiro

FRAGMENTOS DA OBRA LITERÁRIA	CARACTERÍSTICAS AUTISTAS
«— Que dia do mês é hoje? Tinha tirado o relógio do bolso, e olhava para ele meio desconcentrado, sacudindo-o de vez em quando e encostando-o na orelha».	Estereotipias visando à autorregulação ou autoestimulação e rigidez comportamental e cognitiva (Após essa pergunta do Chapeleiro, seria comum esperar que ele dissesse que teria algum evento ou algo importante. Como isso não acontece, ele pode aparentar ser um pouco obcecado com o tempo, os dias, horas, números...).
«[...] ele não quer fazer mais nada do que eu peço. Agora está sempre parado nas seis horas».	Fixação em objetos
«É sempre a hora do chá, e nem temos tempo para lavar a louça entre um chá e outro».	Estereotipias visando à autorregulação ou autoestimulação e rigidez comportamental e cognitiva
«A primeira testemunha era o Chapeleiro. Entrou com uma xícara de chá numa das mãos e uma fatia de pão com manteiga na outra. — Perdão, Majestade – começou –, por estar trazendo isso. Mas é que eu ainda não tinha acabado de tomar meu chá quando me chamaram».	Rigidez comportamental e cognitiva
«[...] o desgraçado do Chapeleiro começou a tremer tanto que os dois sapatos dele saíram do pé».	Reação emocional intensa

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

A RAINHA DE COPAS

A respeito da Rainha de Copas, muitas das características de seu personagem podem ser interpretadas como análogas a traços do autismo. Citamos, por exemplo, a rigidez de pensamento, as

reações emocionais intensas e a obsessão pelo controle e manutenção de regras inventadas por ela mesma. A Rainha impõe suas regras de forma violenta e autoritária, mantendo uma ordem rígida em seu reino. E notamos, ainda, que a soberana tem apreço por rotina e previsibilidade.

Quadro 5 – A Rainha de Copas

FRAGMENTOS DA OBRA LITERÁRIA	CARACTERÍSTICAS AUTISTAS
«[...] quando a Rainha <i>berrou</i> : "Ele está só matando o tempo Cortem-lhe a cabeça!"».	Reação emocional intensa
«A Rainha ficou vermelha de raiva e, furiosa, depois de encarar a menininha por um instante, <i>como se fosse uma fera selvagem</i> , começou a <i>berrar</i> . — Cortem a cabeça dela! Cortem a cabeça dela!».	Reação emocional intensa
«Num instante a Rainha já estava furiosa, batendo o pé e berrando "Cortem-lhe a cabeça!" pelo menos uma vez por minuto».	Reação emocional intensa
«A Rainha só conhecia um jeito de resolver todas as dificuldades, grandes ou pequenas. E sem nem olhar em volta, disse: — Cortem a cabeça dele».	Dificuldade em compreender normas sociais (aceitáveis – e não aquelas impostas por ela mesma no País das Maravilhas).

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

OUTROS PERSONAGENS

Características observadas em indivíduos autistas no século passado igualmente podem ser vistas em outros personagens menos emblemáticos de «Alice no País das Maravilhas». Como exemplo, os lacaios que recepcionam a Alice na entrada da casa da Duquesa apresentam uma linguagem repetitiva. Um diz: “— Para a Duquesa. Um convite da Rainha, para jogar *croquet*” (Carroll, 1999, p. 60),

e o outro curiosamente só repete essa sentença, invertendo a ordem das palavras: “—Da Rainha. Um convite para a Duquesa, para jogar croquet” (Carroll, 1999, p. 60). Posteriormente, neste mesmo capítulo, o lacaio disse à menina que não adiantaria bater na porta, porque eles estavam do mesmo lado e, assim, ninguém atenderia, visto que havia muito barulho no interior da casa. No entanto, quando a garota lhe perguntou: “— Mas então, por favor – insistiu Alice – como é que eu posso entrar?” (Carroll, 1999, p. 60), ele lhe respondeu de modo contraditório: “— Faria sentido bater – continuou o Lacaio sem prestar a menor atenção – se a porta estivesse entre nós. Por exemplo, se você estivesse lá dentro, podia bater e eu abriria para você sair, sabe como é...” (Carroll, 1999, p. 60). As falas e o comportamento desse personagem parecem indicar que ele está em um mundo particular, isolado da situação vivenciada:

O tempo todo, enquanto falava, ele ficava olhando para o céu. Alice primeiramente achou que era a maior falta de educação.

- Mas talvez ele não possa evitar – disse depois para si mesma. Os olhos dele ficam tão no alto da cabeça...
Mas, de qualquer maneira, podia pelo menos responder às perguntas.

Repetiu, em voz alta:

- Como é que eu faço para entrar?
- Eu vou ficar aqui sentado — observou o Lacaio — até amanhã.

(Carroll, 1999, p. 60).

Conforme o trecho, é certo que o Lacaio possui dificuldade para estabelecer relações interpessoais, não atendendo às expectativas do interlocutor em uma conversação normal. No final de sua interação com a Alice, ele inclusive se mostra indiferente ao problema da menina. A reflexão dela sobre o outro é bem interessante, pois, primeiro ela avalia como falta de educação, conforme os

valores aprendidos socialmente em sua realidade exterior ao País das Maravilhas. Entretanto, depois, ela chega a pensar que o Lacaio não pode evitar se comportar dessa maneira: “— Mas talvez ele não possa evitar” (Carroll, 1999, p. 60).

Não só o Chapeleiro se revela como um personagem afeito à rotina, também aqueles que o acompanham no chá, ou seja, a Lebre de Março e o ratinho Dormundongo. Todos são enfáticos ao rejetarem a presença de Alice em sua mesa: “— Não tem lugar! Não tem lugar! – gritaram quando viram Alice se aproximando” (Carroll, 1999, p. 70). Eles aparentam ter dificuldade em aceitar mudanças em seu dia a dia.

A análise dos personagens centrais e secundários de «Alice no País das Maravilhas» permite vislumbrar uma reflexão profunda sobre as características autistas manifestadas de formas diversas e simbólicas ao longo da narrativa. Alice, com seu intenso interesse, dificuldade nas interações sociais e reação emocional acentuada, encarna a experiência de um olhar peculiar e individualizado sobre o mundo. O Coelho Branco, o Gato de Cheshire, o Chapeleiro e a Rainha de Copas apresentam, cada um a seu modo, traços como rigidez comportamental e cognitiva, comunicação não convencional, dificuldades sociais, e reações emocionais intensas, que dialogam com conceitos históricos e clínicos do espectro autista. Outros personagens secundários também reforçam essas dimensões de alteridade e diferença.

Assim, a obra de Lewis Carroll, além de seu valor literário, oferece uma rica alegoria para a compreensão das vivências com pessoas autistas, desafiando percepções normativas e convidando a um olhar mais inclusivo e sensível às singularidades humanas. Essa análise contribui para ampliar o debate sobre pertencimento, inclusão e diversidade, cruzando literatura e psicologia de modo inovador e significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura, como espelho das concepções sociais e psicológicas de sua época, revela em «As Aventuras de Alice no País das Maravilhas» uma antecipação simbólica das características que o espectro autista viria a expressar na psiquiatria do século XX. Os personagens carrollianos, através de suas falas, ações e interações, evidenciam traços como o apego a rotinas, dificuldades na comunicação e nas relações interpessoais, além de reações emocionais intensas, fazendo desta obra um espaço fértil para a reflexão sobre a diversidade humana. A análise literária fundamentada nos estudos de Sílvia Ester Orrú e dos críticos literários Antonio Cândido, Anatol Rosenfeld, Décio de Almeida Prado e Paulo Emílio Salles Gomes, corrobora essa aproximação entre literatura e psicologia, reforçando a potência das narrativas ficcionais para a compreensão dos fenômenos humanos complexos. Isso corrobora Silva, (2007) quando nos lembra que os textos literários são feitos por humanos "e que, por isso, os animais, os objetos e os conceitos que neles desempenhem funções de agente se encontram inevitavelmente antropomorfizados, mesmo que só implicitamente" (p. 694) e isso indica que nós projetamos ou exprimimos nesses personagens nossos valores.

No percurso por esses personagens, observa-se que Alice, o Coelho Branco, o Gato de Cheshire, o Chapeleiro, a Rainha de Copas e outras figuras expressam, dentro do universo fantástico, comportamentos que dialogam com as manifestações clínicas do autismo descritas por Kanner. As suas interações rígidas, fixações, modos particulares de comunicação e emoções exacerbadas reconstruem, num contexto ficcional, experiências vividas por muitos indivíduos autistas, convidando à empatia e ao entendimento das singularidades cognitivas e sociais. Todavia, é essencial reconhecer que tais representações são construções literárias que selecionam traços específicos para compor personagens tipificados, conforme alerta

Forster (2005), lembrando-nos que a arte do romancista implica uma interpretação subjetiva da complexidade humana.

Por fim, a obra de Lewis Carroll transcende a mera configuração de perfis autistas, propondo uma jornada simbólica de resiliência, adaptação e acolhimento ao diferente. A trajetória de Alice no País das Maravilhas, com seus desafios e encontros inusitados, simboliza a luta por compreensão e integração em um mundo muitas vezes incompreensível e hostil para aqueles que vivem fora da norma. Integrar essa leitura à perspectiva da sociologia do autismo enriquece o debate acadêmico e educativo, estimulando práticas mais inclusivas e sensíveis à pluralidade de experiências humanas, reafirmando o valor perene e multifacetado da literatura como instrumento de interpretação social e cultural.

REFERÊNCIAS

- CÂNDIDO, A. A personagem do romance. In: CÂNDIDO, A. et al. **A personagem de ficção**. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 53-80.
- CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. Trad. Ana Maria Machado. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 9. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022.
- FORSTER, E. M. **Aspectos do romance**. Trad. Sergio Alcides. 4. ed. São Paulo: Globo, 2005.
- GOEHRING, A. L.; CÂNDIDO, I. S.; SILVA, N. C. S. Lewis Carroll: matemático, fotógrafo e escritor – as diversas faces do autor de Alice no País das Maravilhas. **Língua, Literatura e Ensino**, Campinas, v. 9, n. 11, p. 149-162, mar. 2015.
- MACHADO, A. M. Apresentação: um passeio inesquecível. In: CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. Trad. Ana Maria Machado. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 7-9.

MACHADO, A. M. Um tímido que fez uma revolução. In: CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. Trad. Ana Maria Machado. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 131-136.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

RADAELLI, J. **O nonsense no País das Maravilhas**: o que Alice ensina à educação. 2012. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ROSENFELD, A. Literatura e personagem. In: CÂNDIDO, A. et al. **A personagem de ficção**. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 11-49.

SILVA, V. M. A. **Teoria da literatura**. 8. ed. Coimbra: Edições Almedina, 2007.

Rubens Lacerda de Sá

Postdoc, Educação e Saúde (UNIFESP) e Ph.D., Linguística Aplicada (UNICAMP).

Contato: www.rubens.pro.br

Cristiane Nascimento Rodrigues

Ph.D., Literatura (UFSCar) e M.A., Estudos Literários (UNESP).

Contato: cristiane.nascimento@ifsuldeminas.edu.br

Thainá Laslo Freitas da Fonseca

Lic., Letras Português (IFSP).

Contato: thainafreitasdafonseca@gmail.com

7

*Eloá Melo de Moura
Arlete Ribeiro Nepomuceno
Vera Lúcia Viana de Paes
Maria Clara Gonçalves Ramos*

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO PARA O 6.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-509-1.7

RESUMO:

Este artigo objetiva analisar atividades, textos e as orientações do Manual do Professor que abordam a variação linguística no livro didático *Português linguagens* (2022), direcionado ao 6º ano, com vistas a verificar se propicia ao aluno o alcance de competências e habilidades previstas na BNCC. Teoricamente, a análise baseia-se na Sociolinguística Variacionista, a partir de estudos de Labov (2008), Calvet (2002), Ilari e Basso (2009) e Camacho (2004), em diálogo com estudos sobre preconceito linguístico (Bagno, 2007). Somam-se aos estudos sobreditos considerações sobre o livro didático e do Manual do Professor como um suporte didático-pedagógico, nos termos de Lajolo (1996), Nóbrega (2008) e Marcuschi (2003). Justificado pela importância do livro didático nas escolas, visto como o principal recurso de apoio didático-pedagógico de professores e alunos. Metodologicamente, para atender ao objetivo, selecionamos, como objeto de análise qualitativo-interpretativista, atividades e textos do livro didático, presentes na seção *A língua em foco*, além de uma atividade complementar sugerida pelo Manual do Professor, ao final do livro. Aventamos a hipótese de que os exercícios da seção sob análise dariam ênfase à variação diatópica em regiões brasileiras, evidenciando a existência do preconceito linguístico, de modo a instigar discussões em sala de aula, bem como de que Manual do Professor recomendaria atividades complementares dinâmicas relacionadas ao conteúdo. A análise evidenciou a ausência de elementos importantes para a abordagem da variação linguística no ensino de língua, não sendo, nos exercícios, devidamente contemplados todos os tipos de variação, nem exploração do preconceito linguístico, nem apresentação de exemplos fonético-fonológicos e morfossintáticos de variação. Em vista disso, concluímos que o livro didático analisado precisa de adaptações significativas do docente para uma abordagem adequada da variação linguística no ensino fundamental.

Palavras-chave: Variação linguística; livro didático; manual do professor; ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

Este estudo fundamenta-se no enquadramento teórico da Sociolinguística, para a qual a língua é uma instituição social, relacionada ao contexto sociocultural, histórico e situacional das pessoas de que dela se valem na comunicação, tendo como pano de fundo a língua falada em conversações espontâneas, nas quais o falante, usuário da língua, deve se preocupar mais com o que quer dizer, e não com o como deve dizer.

Assim é que, muito embora o termo sociolinguística tenha surgido desde os anos 1950, somente a partir dos anos 1960 passou a ser considerado como teoria linguística, sobretudo com trabalhos de Labov, Gumperz e Hymes, preocupando-se, em linhas gerais, com a aproximação entre estrutura linguística e estrutura social (Cezário; Votre, 2008).

De modo diferente do Estruturalismo, que excluiu das análises a variação, a Sociolinguística busca priorizar a variação linguística, em função de *status* sociais, região geográfica, fatores socioculturais, psíquicos, idade etc., que possam interferir na linguagem, demonstrando a natureza socioestrutural dela, não abstraindo o estudo da língua da situação de comunicação. Na consideração disso, vejamos a pertinência do que pontuam Cezário e Votre:

Esses fatores são essenciais para o estudo linguístico porque o homem adquire a linguagem e dela se utiliza dentro de uma comunidade de fala, tendo como objetivos a comunicação com os indivíduos e atuação sobre os interlocutores. Portanto, muito se perde ao abstrair a língua de seu uso real (Cezário; Votre, 2008, p. 147).

Seguindo de perto Labov (2008), com o advento da Sociolinguística, compreendemos que o elemento social deve ser considerado no estudo da língua, já que a sociedade exerce

grande influência sobre esse uso dela em variados contextos. Justamente por ter esse caráter, esse uso enfrenta um conjunto de problemas socialmente motivados, a exemplo do preconceito linguístico, no desrespeito às variedades usadas por comunidades menos privilegiadas.

Por esse motivo, documentos parametrizadores do ensino básico, entre os quais a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abordam a necessidade de que assuntos relacionados à variação linguística sejam trabalhados em sala de aula, pois as escolas brasileiras são espaços heterogêneos; logo, haverá variedades no uso da língua por parte dos alunos, que são influenciadas por múltiplos contextos sociais.

Tendo em vista a necessidade de que os alunos do ensino fundamental II aprendam a desenvolver as noções sobre as variedades linguísticas, a norma-padrão e o preconceito linguístico, o objeto de estudo desta pesquisa será a variação linguística nos textos e nas atividades presentes em um livro didático para o 6.º ano.

Posto isso, passando em revista a BNCC, são apresentadas cinco competências referentes ao ensino fundamental que dialogam com a Sociolinguística Variacionista: uma competência de linguagens e quatro competências específicas de língua portuguesa, para as quais alunos e professores devem se atentar, como se apresenta na sequência:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais (Brasil, 2018, p. 65).

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

[...]

4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual (Brasil, 2018, p. 87).

Somam-se às competências sobreditas habilidades relacionadas à variação linguística como objeto de conhecimento para os anos finais do ensino fundamental, entre as quais é possível verificar delas que se enquadram ao 6.º ano. Vejamos:

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico;

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada (Brasil, 2018, p. 161).

Nesse contexto, sabendo-se da necessidade e da importância da abordagem de variação linguística em aulas de língua portuguesa, no estudo empreendido, voltado a uma análise de um LD para

o 6.º ano do ensino fundamental, apresentamos a seguinte pergunta de pesquisa: o LD analisado propõe a abordagem da variação linguística em seus textos e atividades, de modo a propiciar ao aluno o alcance de competências e habilidades previstas na BNCC?

Com vistas a responder a essa pergunta, como objetivo geral, procuramos apresentar resultados de um estudo relacionado à análise das atividades e de textos que abordam a variação linguística em um LD de língua portuguesa e no manual do professor deste livro, direcionado ao 6.º ano.

Como objetivos específicos, procuramos (i) explorar conhecimentos teóricos da Sociolinguística Variacionista, a fim de discutir a aplicação ao ensino de língua materna, visando às considerações da BNCC quanto à variação linguística; (ii) analisar os textos e as atividades previstas para a abordagem da variação linguística em um LD de língua portuguesa; e (iii) comparar o que foi proposto no LD com o que é sugerido pela BNCC, explicando a eficiência da abordagem para alcançar habilidades e competências previstas.

Por envolver a fala, as atividades de variação linguística estão, geralmente, associadas aos exercícios sobre a língua falada em comparação com a língua escrita. Assim sendo, aventamos as seguintes hipóteses:

- (i) Os exercícios do LD analisado, provavelmente, enfatizam a variação diatópica no Brasil, já que, por ser um país de dimensões continentais, há diversas variantes regionais inseridas no português brasileiro, facilmente perceptíveis nas expressões e nos sotaques dos falantes no cotidiano, inclusive nas falas dos alunos;
- (ii) Os exercícios do LD explicitam a existência do preconceito linguístico, explicando, exemplificando-o e provocando discussões sobre o assunto, pois a BNCC propõe que o

ensino de língua portuguesa deva abordar a noção desse preconceito, discutindo a existência de variedades prestigiadas e estigmatizadas;

- (iii) O MP, possivelmente, recomendará atividades complementares dinâmicas para que os docentes trabalhem com os alunos.

Percebendo a linguística como ciência social, a justificativa volta-se à necessidade de se aprofundar no entendimento da não existência de uma língua una, pois toda língua apresenta fluidez, com a capacidade de assumir formas outras, a depender de quem a usa, da época ou de situações diferentes, comportando variações, em decorrência da(do) idade, *status* social, região etc. Isso posto, devemos abandonar a noção do certo e errado, com vistas a perceber que a língua é e será sempre sensível a mudanças.

A opção por analisar um LD, aprovado pelo PNLD 2024-2027, justifica-se por ser o principal recurso de apoio didático-pedagógico nas escolas, disponibilizado pelo governo federal, podendo exercer influência sobre o que a maioria dos alunos conhece sobre diversos assuntos, incluindo a variação linguística, visto como um modelo a ser seguido por escolas brasileiras públicas, e devendo estar de acordo com a BNCC.

Por que escolhemos analisar um livro direcionado ao 6.º ano? Ao realizarmos uma observação breve de algumas coleções a que tivemos acesso, pudemos notar, de forma clara, tanto no LD como no MP, o assunto variação linguística apresentado de forma mais pontual, o que não se apresentou nas outras séries, do 7.º ao 9.º ano.

Esta análise também será feita para que possamos nos dedicar a abordar elementos essenciais do ensino básico de língua portuguesa a partir do uso real da língua, corroborando o pensamento de Bortoni-Ricardo (2004), quando da observação de que é possível aplicar aspectos sociolinguísticos ao ensino de língua

materna, contrariando o senso de que essa prática ensinará o aluno a “falar errado”.

Com a intervenção dos professores e com livros didáticos que abordem a variação linguística de maneira adequada, os alunos conseguirão ampliar a competência comunicativa, apoderando-se, também, das regras linguísticas de prestígio, e monitorar-se estilisticamente, com contextos específicos de fala e escrita, sem que desenvolvam uma insegurança linguística ou desvalorizem a variedade utilizada pelo outro.

Para atingir os objetivos propostos, ancoramo-nos nos pressupostos teóricos dos estudos de Labov (2008) e de Calvet (2002), abordando a Sociolinguística Variacionista, a partir do contexto-histórico. Somam-se a esses estudos os tipos de variação, segundo Ilari e Basso (2009) e Camacho (2004), com vistas a comparar esses tipos de variações com as que foram arroladas no LD sob análise, e a discussão sobre o preconceito linguístico (Bagno, 2007). Adicionalmente, discorremos sobre o uso do LD e do MP como material auxiliar do professor (Lajolo, 1996; Nóbrega, 2008 e Marcuschi, 2003).

A metodologia segue uma abordagem qualitativo-interpretativa, para a qual recordamos algumas atividades apresentadas tanto no LD como no MP. Após a coleta dos recortes, em que alguns dos quais foram selecionados, produzimos uma descrição do modo como a variação linguística foi contemplada no LD e como o MP busca orientá-lo sobre esse conteúdo. Outrossim, apresentamos os aspectos que são considerados na análise desse material, com o propósito de verificar se o LD atende à BNCC.

Este artigo divide-se em três seções, além desta introdução. Na primeira seção, abordamos a teoria a ser sustentada na pesquisa, situando conceitos principais e explorando as variações, com um contraponto entre autores, com exemplificações. Na segunda, apresentamos a metodologia aplicada a análise e

a seleção do *corpus*. Na terceira, apresentamos a discussão dos dados com a conclusão.

APORTE TEÓRICO

Nesta seção, apresentamos os princípios teóricos que norteiam esta pesquisa. Primeiramente, apresentamos um esboço histórico da Sociolinguística. Depois, discutimos o apporte teórico oferecido pela teoria da Sociolinguística Variacionista, explorando os tipos de variação, a depender da região, da situação comunicativa etc., para a análise do *corpus*. Na sequência, abordamos o preconceito linguístico e “mitos” que cercam o ensino de língua materna, com considerações sobre os LD e os MP. Desse modo, destacamos a língua atrelada ao caráter social dela, no qual a Sociolinguística se apoia.

BREVE HISTÓRICO DA SOCIOLINGUÍSTICA

De acordo com Calvet (2002), para contextualizar a Sociolinguística, é preciso mencionar ponderações de Saussure (2006), para o qual deve ser priorizada a abordagem interna, de natureza estrutural, na observação de um cientista da língua, motivo por que Meillet (1916 *apud* Calvet, 2002), contemporâneo de Saussure, divergiu deste, ao acentuar que há de considerar o caráter social no estudo da língua, em que alterações dela ocorrem de acordo com as transformações sociais.

Posto isso, a partir da década de 1960, Labov (2008), baseando-se em noções de Meillet (1916 *apud* Calvet, 2002), afirma ser o objeto de estudo da língua a estrutura e a formação dela, na consideração do contexto social, segundo o qual

[Estaremos] preocupados com as formas das regras linguísticas, sua combinação em sistemas, a coexistência de vários sistemas e a evolução destas regras e sistemas com o tempo. Se não houvesse necessidade de contrastar este trabalho com o estudo da língua fora de seu contexto social, eu preferiria dizer que se trata simplesmente de linguística (Labov, 2008, p. 216).

Assim, diferentemente de Meillet (1916 *apud* Calvet, 2002), que trabalhou especialmente com línguas mortas, Labov (2008) pesquisou situações contemporâneas, a partir das quais nasceu a Sociolinguística Variacionista, a ser discutida.

SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

Considerando a abordagem laboviana, a Sociolinguística Variacionista possui princípios, entre eles a constatação de que a língua é heterogênea e ordenada, para o qual as variações, que também possuem regras, são inerentes às línguas, cuja heterogeneidade é aplicável à competência linguística do falante, capaz de utilizar, na fala, múltiplas variáveis. Assim, devemos considerar, também, que indivíduos variam na maneira de falar, independentemente de características sociais; logo, a fala difere.

Outro princípio é o de que fatores sociais e linguísticos relacionam-se e ao desenvolvimento da variação e mudança linguística; por isso, é defendida a inclusão de fatores extralingüísticos ao estudo de língua. Ademais, nem toda variação sofre mudança, mas toda mudança ocorre a partir de uma variação; logo, a existência de duas variantes com o mesmo valor semântico pode ou não indicar que uma delas cairá em desuso.

A variação linguística é um fenômeno capaz de se manifestar nos seguintes tipos: variação diatópica, diastrática, diacrônica, diamésica e diafásica. Vejamos na sequência.

Tipos de variação

Quadro 1 – Tipos de variação linguística: Ilari e Basso (2009), Camacho (2004) e Cereja e Vianna¹ (2022)

Tipos de variação	Ilari e Basso (2009) Camacho (2004)	Cereja e Vianna (2022)
Diatópica/ Diferenças de lugar ou região	Variação do mesmo idioma em espaços distintos, em regiões do mesmo país e em países diferentes, com casos morfossintáticos, semântico-pragmáticos, fonético-fonológicos e lexicais de variação diatópica. É possível, em alguns estados, o uso diferente de palavras: "abóbora" e "jerimum"; "mandioca" e "aipim"	Variação no modo, de falar relacionado ao lugar do qual a pessoa vem ou vive (estados diferentes, zona urbana e rural, determinadas áreas de cidades grandes)
Diastática/ Diferenças de classe social	Variação na fala de diferentes estratos sociais, considerando escolaridade, classe social, profissão e gênero; há casos fonético-fonológicos, morfossintáticos e lexicais, a exemplo de "nós cantamos" e "nós cantamo"	Modos de falar que variam quanto a diferentes classes sociais, com gírias específicas que costumam ser empregadas por determinados grupos sociais
Diacrônica/ Diferenças históricas	Variação que ocorre no decorrer do tempo, em um espaço de séculos ("vossa mercê" para "você") e em gerações que convivem entre si, com casos que envolvam morfossintaxe e o léxico, por conta de gírias que aparecam "antigas" para os jovens e caem em desuso. Na mesma medida, gírias atuais podem ser incompreensíveis para idosos	Pessoas de diferentes gerações possuem modos de falar distintos; línguas mudam com o tempo

¹ Concernente ao exemplário apresentado, no LD sob análise (Cereja e Vianna, 2022), consta somente o exemplo da variação diafásica, o que fez com que acrescentássemos os linguistas Ilari e Basso (2009) e Camacho (2004), com exemplos mais bem definidos e esclarecedores.

Diamésica/ Diferenças entre a fala e a escrita	Variação entre a língua falada e escrita, com diferenças morfossintáticas, ocorrendo na fala de uma forma e na escrita de outra, a exemplo de "ne", na fala, e "não é", na escrita; além disso, o discurso é estruturado previamente; já a fala, não, pois ela é planejada à medida que é produzida	Uso de variedades distintas, por parte de uma mesma pessoa, ao empregar as modalidades oral e escrita da língua
Diáfásica/ Diferenças no grau de monitoramento	Variação relacionada à adequação do estilo de linguagem (in)formal ao contexto de comunicação, em que quanto mais formal o contexto, maior o monitoramento e o uso da norma culta, a exemplo de a pessoa dizer "Bom dia, como estão?" ou "E aí, beleza?"	Dependendo da situação de comunicação, uma pessoa usará a linguagem (in) formal, em maior ou menor grau de monitoramento, como, contando um fato a familiares (informal) e, contando-o numa reunião profissional, na qual existe menos intimidade com as pessoas

Fonte: elaboração própria, segundo estudos de Ilari e Basso (2009), Camacho (2004) e Cereja e Vianna (2022), 2025.

Considerando a presença desses tipos de variação em formas de falar e escrever, nem todos os exemplos de variedades são “recebidos” por outros falantes da mesma maneira, pois determinadas variantes são desvalorizadas pelas características sociais de quem as reproduz no cotidiano, com preconceito linguístico.

PRECONCEITO LINGÜÍSTICO

A língua é um organismo vivo, dinâmico, que atesta a existência de um povo, refletindo não só a cultura, mas também a história dele. Por essa via, há de se considerar a não existência de uma única forma de falar, mas, sim, formas outras de uso da língua em múltiplos contextos sociocomunicativos, passando por mudanças e variações. Em que pese isso, na consideração do julgamento negativo sobre as variedades da fala e da escrita que fogem da forma dita padrão, surge o preconceito linguístico, uma desvalorização que traça

estereótipos relacionados à(ao) região de origem, classe social, gênero, escolaridade, entre outros.

Na esteira de Ilari e Basso (2009) e Bagno (2007), um dos mitos que mais servem como base para esse preconceito no Brasil relaciona-se ao errôneo fato de uniformizar o português brasileiro, para os quais se configura como um mito, por haver um alto grau de variabilidade dele, devido a inúmeros motivos, com distinção entre o português-padrão (norma-padrão e variedades de prestígio social) e as variantes do português não-padrão (estigmatizadas). Em vista do exposto, equaciona Bagno:

Afinal, se formos acreditar no mito da língua única, existem milhões de pessoas neste país que não têm acesso a essa língua, que é a norma literária, culta, empregada pelos escritores e jornalistas, pelas instituições oficiais, pelos órgãos do poder [...] É claro que eles também falam português, uma variedade de português não-padrão, com sua gramática particular, que no entanto não é reconhecida como válida, que é desprestigiada, ridicularizada, alvo de chacota e de escárnio por parte dos falantes do português-padrão ou mesmo daqueles que, não falando o português-padrão, o tomam como referência ideal (Bagno, 2007, p. 16-17).

Assim é que essa ridicularização com as variedades estigmatizadas não ocorre por razões linguísticas, mas, sim, políticas, pois a língua falada por pessoas de classe e escolaridade baixas sofre o preconceito que é direcionado a elas como seres sociais; logo, o preconceito linguístico não possui fundamento na linguística, é algo sociocultural, servindo como “uma forma de excluir o outro e de reforçar uma desigualdade percebida” (Ilari; Basso, 2009, p. 196).

Por isso, a escola e as aulas de língua portuguesa do ensino básico são de grande importância para esse assunto, pois elas têm o poder de perpetuar o preconceito linguístico, caso o ensino de língua seja baseado somente nas noções de “erro” e “acerto”,

segundo a gramática normativa, com a “supervalorização da nomenclatura”, e deixando de abordar o uso da língua em situações reais de comunicação.

Conforme o ponto de vista linguístico, a noção de “erro” é equivocada:

Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou ao respirar. Só se erra naquilo que é aprendido, naquilo que constitui um saber secundário, obtido por meio de treinamento, prática e memorização [...] A língua materna não é um saber desse tipo: ela é adquirida pela criança desde o útero (Bagno, 2007, p. 124).

Portanto, todo falante nativo do português conseguirá identificar a (a)gramaticalidade de um enunciado da própria língua, pois ele “possui um conhecimento implícito altamente elaborado da língua, muito embora não seja capaz de explicitar esse conhecimento.” (Perini, 1997, p. 13 *apud* Bagno, 2007, p. 124).

Nesse seguimento, Bortoni-Ricardo (2004) afirma que os “erros” cometidos pelos alunos são explicados no sistema da língua e no processo evolutivo dela, motivo por que há como trabalhar esses “erros” com uma abordagem sistêmica. Na mesma linha de ideias, Bagno (2004) pontua que a escola precisa levar os alunos a ampliar a própria competência comunicativa, apoderando-se das regras linguísticas de prestígio, sem que desenvolvam uma insegurança linguística ou desvalorizem as demais variedades.

Tendo em vista essa responsabilidade da escola quanto ao ensino de língua, os documentos parametrizadores da educação já sugerem que, tanto a variação como o preconceito linguístico, sejam abordados em sala de aula. Por esse motivo, é importante que tais conteúdos sejam apresentados, também, no LD de língua portuguesa, que, como discutiremos no item a seguir, assume a função de suporte didático-pedagógico do professor durante as aulas.

LD COM O MANUAL DO PROFESSOR: UM SUPORTE DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Na sala de aula, o LD é um material auxiliar do professor, do qual ele pode se valer, de modo sistemático, organizando o ensino-aprendizagem, na busca por possibilitar um aprendizado mais efetivo e coletivo, por meio do qual os alunos têm acesso a diferentes textos e atividades, disponibilizado gratuitamente pelo PNLD para as escolas.

Se se considerar a importância do bom desempenho do professor na sala de aula, as editoras têm o cuidado de elaborar o MP para cada coleção publicada. Para Lajolo (1996), é necessário que ele não seja uma “mercadoria” para o leitor-professor, mas um material bem elaborado, que dialogue com o professor, num intercâmbio de troca de conhecimentos, contribuindo para que o aluno adquira conhecimentos dos conteúdos.

O MP, além de apresentar respostas aos exercícios, traz orientações teórico-metodológicas, para fundamentar os conteúdos abordados pelo LD e melhorar a postura do professor na docência, com sugestões de aulas baseadas nele e orientações do modo como o professor deverá desenvolver o trabalho. Nessa direção, pondera Nóbrega:

[acreditamos] que o MP, ao exercer a função de formação do professor, tende a caracterizar-se como um gênero que se encontra entre o discurso de divulgação científica e o de discurso de orientação pedagógica, uma vez que contempla subsídios, tanto teórico, (*sic*) quanto metodológico para a mudança de postura da prática docente em sala de aula (Nóbrega, 2008, p. 40).

Coadunando, em certa medida, com essa ideia apresentada por Nóbrega (2008), Marcuschi (2003) assevera que o MP deve alcançar o objetivo de contribuir como um instrumento que permita

ao docente um desempenho aperfeiçoado do papel profissional dele no processo de ensino-aprendizagem, por meio do diálogo entre a teoria e a prática.

De acordo com o edital do PNLD 2024-2027 (Brasil, 2022), para todas as disciplinas, espera-se que o MP, entre outras sugestões, possibilite:

- (i) contribuir para a autonomia do professor, na adoção de maneiras outras de apresentar e organizar os conteúdos a serem ministradas na disciplina;
- (ii) trabalhar, de forma efetiva, com habilidades e competências da BNCC;
- (iii) não contradizer o que é exposto no material para docentes e discentes;
- (iv) estimular o pensamento crítico-reflexivo e a pluralidade de ideias.

Posto isso, embora se deva reconhecer o potencial e a legitimidade didático-pedagógico do MP, não pode ser delegado a ele o “comando” das aulas, na determinação contundente de assuntos a serem ensinados, nem na maneira rígida como devem ser ensinados. Para Lajolo (1996), para assimilar um conteúdo novo, é essencial partir da realidade sociocomunicativa do aluno, condizente com o conhecimento de mundo deles.

Ainda sobre os LD, ainda que sejam essenciais ao bom andamento dos conteúdos, com aprovação criteriosa, antes da aprovação nas escolas, por vezes, há textos monótonos e atividades pouco produtivas, cabendo ao professor, nas palavras de Lajolo (1996, p. 8): “[substituir] exercícios e atividades, ou simplesmente apontar a irrelevância do tópico. Substituição e comentário serão educativos, na medida que (*sic*) estarão fazendo o aluno participar, de forma consciente, de uma situação de leitura crítica e ativa de um texto.”

Reafirmando o que foi dito, sobreleva-se o uso do LD como um material a ser elaborado cuidadosamente, na seleção de textos que contemplam a realidade sociocultural dos alunos, e de atividade condizentes com o conteúdo, não devendo jamais "substituir" o docente, sendo incapaz de apresentar todos os conteúdos de uma série de maneira detalhada, pois, para Lajolo (1996), até os melhores LD precisam sofrer adaptações quando do planejamento e da organização das aulas pelos professores.

No que se refere aos LD de língua portuguesa, é fundamental que todos mencionem no MP as competências e habilidades da BNCC referentes a linguagens e à língua portuguesa, aplicando-as às atividades e possibilitando ao aluno o acesso aos objetos de conhecimento sugeridos por esse documento. Por esse motivo, foram citadas na introdução deste artigo a BNCC e suas competências e habilidades para o ensino fundamental relacionadas aos estudos da variação linguística, que também são citadas no MP do LD sob análise.

Para que sejam feitas as considerações acerca do material elaborado por Cereja e Vianna (2022) como um suporte didático-pedagógico, explicamos, no item a seguir, a metodologia desta pesquisa referente ao LD sob análise, além de apresentar a maneira como a variação linguística é explorada nesse material e o modo como o MP auxilia os docentes a respeito da abordagem desse conteúdo em sala de aula.

METODOLOGIA

Metodologicamente, este trabalho segue uma abordagem qualitativo-interpretativista, que, segundo Creswell (2010) e

Saccol (2009), possibilita a análise e a interpretação, de maneira detalhada, de realidades sociais presentes em objetos de investigação, captando o que é mais significativo para alcançar os objetivos propostos. Nessa direção, partimos da Sociolinguística, fazendo alusão ao preconceito linguístico, de considerações da BNCC, do LD e do MP, para verificar se a abordagem proporciona compreender melhor a língua falada.

No material didático-pedagógico elaborado por Cereja e Vianna (2022), apresentamos a maneira como a variação linguística é explorada e o modo como o MP auxilia os docentes sobre esse conteúdo específico, para, depois, evidenciarmos o modo como o professor deve fazer. Dessa forma, buscamos mostrar que nem sempre o LD nem o MP dão conta de atender ao que foi proposto nem pelos autores nem pela BNCC.

Por conta disso, reiteramos que, embora tenhamos observado que o LD sob análise apresente a variação linguística com um conteúdo pontual, separando uma seção para a explicação desse fenômeno, na Unidade 1, intitulada *A língua em foco*, no segundo capítulo, da página 34 a 55, fora dessa seção, em todo o livro, há poucas questões desse conteúdo, motivo por que escolhemos analisar textos e questões da seção de acordo com os tipos de variação trabalhados no LD e apresentados no quadro 1 apresentado anteriormente.

Para fins de análise, como *corpus*, selecionamos a questão 2, da página 42, a questão 4, da página 47, e a questão 6, da página 48, além da explicação sobre os tipos de variação, presente na página 43, e a proposta de uma atividade complementar, da página LXXIV do MP.

Sobre as questões selecionadas, vejamos as seguintes considerações:

- (i) A questão 2 utiliza o trecho da transcrição de uma entrevista para trabalhar com as diferenças entre a fala e a escrita quanto à pronúncia das palavras, atentando-se à variação fonético-fonológica;
- (ii) A questão 4 trabalha com uma tirinha, com exemplos de variação no léxico de jovens, trabalhando com as diferenças no modo de usar a língua de acordo com a identidade social atribuída a um grupo;
- (iii) A questão 6 refere-se à variação lexical por lugar/região, na comparação de duas capas do mesmo livro infantil, uma do Brasil e outra de Portugal, para que o aluno explique o porquê de existir essa diferença no mesmo idioma.

Adicionalmente, na página 43, analisamos a explicação sobre os cinco tipos de variação, cotejando com a explicação de Ilari e Basso (2009) e Camacho (2004), que se encontra no quadro 1 supracitado, por meio da qual tecemos comentários sobre a eficiência dessa explicação para o entendimento desses tipos de variação, tanto na esfera social quanto linguística.

Para mais, selecionamos a única atividade complementar relacionada à seção, sugerida pelo MP, com referência à mesma tirinha da página 47, na qual o MP sugere que o docente proponha uma discussão coletiva com os alunos sobre as gírias presentes na tirinha, a partir de três perguntas relacionadas ao modo como gerações compreendem as gírias e usam-nas.

Tendo em vista a seleção do *corpus*, baseamo-nos em critérios de análise que se apoiam na Sociolinguística, em alguns parâmetros da BNCC e na elaboração de um LD, verificando: (i) tipos de variação, além da explicação sobre os cinco tipos, analisamos se são discutidos em toda a seção; inclusive, em questões; (ii) exploração de exemplos sobre variação, em diferentes gêneros textuais

e exercícios da seção; (iii) exercícios que abordem o preconceito linguístico; (iv) textos e exercícios que atendam ao que foi proposto pela BNCC quanto às habilidades e competências de linguagem mencionadas pelos autores do LD nessa seção; e (v) validade do MP, na verificação do atendimento dos critérios do PNLD.

Partindo dessas considerações, analisamos, na seção que se segue, o modo como a variação linguística se apresenta no LD *Português linguagens*, de Cereja e Vianna (2022), destinado a alunos do 6.º ano, na observância dos exercícios e do MP. Buscamos discutir se são ou não eficientes para a assimilação desse conteúdo, havendo ou não necessidade de passar por adaptações para a prática em sala de aula.

ANÁLISE DOS DADOS

Em *A língua em foco*, sobre variedades linguísticas, Cereja e Vianna (2022) buscaram trabalhar com os cinco tipos de variação, por meio de textos e atividades. Quanto à parte teórica, todos esses tipos foram conceituados pelos autores; contudo, nem todos foram devidamente abordados pelos exercícios da seção.

Por conta disso, percebemos que enfatizaram a variação entre a fala e a escrita (diamésica), mas, por outro lado, não houve questões voltadas a diferenças no grau de monitoramento (diafásica), em que, na competência específica de língua portuguesa de número 5 (Brasil, 2018, p. 87), mencionada na introdução deste artigo e pelo próprio MP ao início da seção sob análise, é esperado que o aluno aprenda a adequar diversos estilos de linguagem a diferentes situações comunicativas.

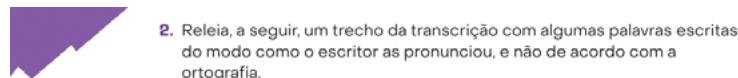
No que se refere aos exemplos de cada variação, o LD não apresenta exemplos linguísticos na definição de cada tipo,

como afirmamos na nota de rodapé do quadro 1 supracitado; há somente um exemplo de situação comunicativa nas diferenças de grau de monitoramento.

Logo, se o docente utilizasse apenas a conceituação desse LD para ministrar uma aula sobre os tipos de variação, o aluno poderia até compreender os fatores sociais desse fenômeno, mas seria prejudicado em relação ao entendimento de exemplos linguísticos, como um exemplo lexical de variação diafásica ou morfológico de variação diacrônica.

Os autores, portanto, preocuparam-se em apresentar exemplos somente por meio das atividades da seção. Vejamos a seguinte questão baseada no trecho de uma entrevista:

Figura 1 – Questão 2 da seção *A língua em foco*



Bom, eu escrevo éé, mais do que nessa varanda eu escrevo nessa cadêra, essa cadêra foi um brinde queee minha mãe ganhô de um sei lá daonda no nos anos noventa [...] e ela fecha ela fecha e vira um guarda-chuva assim. Então éé... mais de uma vez quando eu já fui escrevê em viagem, que eu tinha que, nas Olimpiadas, por exemplo, quando eu vô cobri o a Flip, tal, eu levo aaa cadêra que na mala [...].

- a) Que palavras foram grafadas de modo diferente da escrita ortográfica?
Cadêra, ganhô, escrevê, vô, cobri
b) A seguir, estão descritos alguns usos comuns à fala brasileira que podem ser notados na fala de Antonio Prata. No caderno, relate esses usos da língua aos termos listados por você no item a.
• Apagamento do som final das formas verbais no infinitivo.
Formas verbais: escrevê, cobri.
• Redução de alguns sons de determinadas palavras como forma de economia da língua. Palavras: cadêra, ganhô, vô.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 42).

Na questão acima, utiliza-se a transcrição para exemplificar a variação diamésica, com a presença e a atenção do exercício ao priorizar exemplos fonético-fonológicos, figurando com a única atividade da seção que apresenta diretamente esse tipo de variação, por meio

da qual podemos verificar que outros exemplos aparecerão apenas no MP, para que o docente discuta com os alunos.

Em contrapartida, há um enfoque em exemplos lexicais, que apresentam, principalmente, as gírias, como na tirinha a seguir, que foi usada para a elaboração da questão 4 da seção.

Figura 2 - Tirinha de Fernando Gonsales, presente na seção *A língua em foco*



Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 47).

Figura 3 - Questão 4 da seção *A língua em foco*

4. Você estudou que os modos de usar a língua podem variar conforme diferentes fatores.
 - a) Os indivíduos de qual grupo retratado na tira usam uma linguagem semelhante? *Os indivíduos do grupo dos micróbios.*
 - b) Que identidade é construída para esse grupo no contexto da tira? *Uma identidade jovem e descolada.*

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 47).

Tanto a tirinha quanto a questão acima envolvem a variação que ocorre de acordo com grupos sociais (diastrática), nesse caso, as gírias atreladas aos jovens. Como o MP demonstra, são questões que não esperam respostas muito elaboradas ou reflexivas, assim como na questão 2. Como afirmamos anteriormente, a única atividade complementar dessa seção, sugerida pelo MP, também se refere a essa tirinha.

Figura 4 - Atividade complementar da seção *A língua em foco*, no MP

Exercícios

Atividade complementar

Proponha à turma uma discussão sobre as gírias empregadas pelos personagens da tira de Fernando Gonsales por meio das seguintes perguntas:

- Vocês consideram que essas gírias são usadas por sua geração? Com o mesmo sentido que parecem ter na tira? Expliquem.
- Se não são usadas, conhecem quem as use? Compartilhem com os colegas.
- Há outras gírias que vocês e seus amigos usariam com o mesmo sentido? Em caso positivo, quais?

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. LXXIV).

Embora seja uma atividade complementar, o foco continua sendo o léxico e a proposta resume-se a uma discussão coletiva que objetiva a escuta de respostas pessoais. Não há uma metodologia diferenciada ou mais produtiva que faça o aluno aprofundar-se nas noções de variação diastrática, que também foi pouco abordada pela seção.

Não é problemático trabalhar com o léxico no tratamento da variação no ensino de língua; porém, enfatizá-lo em detrimento de exemplos fonético-fonológicos ou morfossintáticos impede o maior contato do aluno com os fatores internos da língua, já que, conforme Coelho *et. al.*:

Vale ressaltar que, na classificação dos dialetos em geral, os aspectos lexicais são menos sistematizáveis do que os fonético-fonológicos, morfológicos ou sintáticos, visto que esses últimos são condicionados por fatores internos, além dos externos, enquanto os lexicais estão intimamente ligados a fatores extralingüísticos, de caráter cultural, sobretudo etnográficos e históricos (Coelho *et. al.*, 2012, p. 52).

Portanto, uma abordagem mais aprofundada de fenômenos fonético-fonológicos e morfossintáticos da variação linguística ajudaria os discentes a se apropriar com mais autonomia da linguagem escrita e usar, de forma mais consciente, a norma-padrão em situações nas quais ela precisa ser usada, como propõe a competência 2, específica de língua portuguesa (Brasil, 2018, p. 87), e a habilidade EF69LP56 (2018, p. 161), também citados pelo MP na seção *A língua em foco*.

Exemplos de diferenças de lugar/região (diatópica) também aparecem por meio de algumas questões da seção, igualmente, usando exemplos lexicais. A questão a seguir compara capas de livros da mesma história infantil, alterando apenas o título.

Figura 5 - Questão 6 da seção *A língua em foco*

6. Observe as duas capas de livros a seguir. Esses livros são traduções do livro francês *Um petit chaperon rouge*, de Marjolaine Leray, feitas no Brasil e em Portugal, respectivamente.

Capa 1

Capa 2

► Capa do livro *Uma Chapeuzinho Vermelho*, de Marjolaine Leray. Tradução de Júlia Moritz Schwartz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.
► Capa do livro *um capuchinho vermelho*, de Marjolaine Leray. Tradução de Maria Afonso. Lisboa: Orfeu Mini, 2018.

Considerando que os dois livros são traduções para o português de uma mesma obra, por que têm títulos diferentes?

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 48).

Em termos de variação diatópica, observamos que o LD explica nos textos e explora nas questões a variação entre países que falam o mesmo idioma, como apresentado no exercício acima. É importante que essa diferença linguística entre países e continentes seja discutida; entretanto, com base em toda a seção analisada, vimos

que os autores privilegiaram essa abordagem, enquanto a variação entre regiões brasileiras foi esquecida nos textos expositivos da seção e desenvolvida somente em uma questão de resposta pessoal sobre a pronúncia de determinadas palavras na entrevista da página 42.

Ainda no que diz respeito à ausência de certos aspectos ligados à variação nessas atividades, a discussão sobre o preconceito linguístico e o respeito às variedades também é pouco notada. No eixo de ensino de análise linguística/semiótica, a BNCC (Brasil, 2018, p. 83) afirma que, além de garantirmos que o aluno conheça a definição desse preconceito, devemos “Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica”.

Embora seja separado um item na página 45 para conceituar essa problemática e, em alguns breves momentos da seção, o MP oriente o docente a reiterar que as diversas pronúncias de palavras devem ser respeitadas, em toda a seção *A língua em foco*, não há exemplos esclarecedores de situações de preconceito linguístico, nem exercícios que incentivem o aluno a refletir sobre como essa atitude pode prejudicar a identidade e a autoestima de alguém que se comunica por formas variáveis estigmatizadas.

Ou seja, apesar de o LD relativamente possibilitar o alcance da habilidade EF69LP55 (Brasil, 2018, p. 161), em que o discente pode reconhecer as variedades da fala e o conceito de preconceito linguístico, questionamos o alcance da competência 4 (Brasil, 2018, p. 87), sobre “Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos”.

Dessa maneira, percebemos que ainda há inconsistências quanto ao que é oferecido pelo LD de língua portuguesa em relação à variação linguística, tendo em vista a transposição didática da Sociolinguística, os parâmetros da BNCC e o que é proposto pelo próprio MP sob análise, que buscou seguir os critérios do PNLD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em razão da importância de aulas de português realizadas sob um viés sociolinguístico, que visam enriquecer a competência linguístico-comunicativa de alunos do ensino básico, e da presença constante do LD nas salas de aula de escolas brasileiras, procuramos analisar o modo como esse material didático-pedagógico se relaciona com o tratamento da variação linguística atualmente, verificando a abordagem do LD *Português linguagens*, destinado ao 6º ano e aprovado para uso nas escolas a partir de 2024.

Sabendo que o LD e o MP, de modo geral, possuem limitações quanto a qualquer conteúdo e sempre precisa de adaptações por parte do professor regente, como afirma Lajolo (1996), nossa análise apresentou que, embora seja aprovado pelo PNLD, o material de Cereja e Vianna (2022) necessita sofrer adaptações significativas ao ser aplicada em sala de aula, pois foram notadas algumas ausências de elementos importantes para a abordagem da variação linguística no ensino fundamental.

Por meio da metodologia qualitativo-interpretativista desta pesquisa e das páginas e questões do LD selecionados como *corpus*, observamos que os cinco tipos de variação possuem definições apresentadas aos alunos, todavia, nem todos são bem explorados nos exercícios da seção sob análise. Outrossim, os autores do LD exemplificam esses fenômenos nas atividades e em diferentes gêneros textuais, de modo a privilegiar a variação lexical em detrimento de outras variações fonético-fonológicas ou morfossintáticas. Notamos, também, a falta de exercícios sobre o preconceito linguístico na seção analisada, apesar do conceito apresentado ao aluno.

Respondendo ao problema de pesquisa, vimos que, embora os autores, no MP mencionem as competências e habilidades da

BNCC que a seção promete desenvolver no aprendizado do aluno, na prática, o LD não consegue propiciar o alcance de todas essas habilidades e competências, motivo por que o material, considerando o MP, também não cumpre plenamente alguns critérios do PNLD, evidenciados anteriormente neste artigo.

Quanto às hipóteses, tendo em vista a atualidade do LD de Cereja e Vianna (2022), tínhamos altas expectativas, pois, nos últimos anos, a Sociolinguística tem ganhado mais espaço em discussões referentes ao ensino de língua e várias pesquisas acadêmicas das áreas de linguística e literatura tem utilizado suportes didático-pedagógicos como *corpus*, muitas vezes, verificando a eficiência dos textos e atividades presentes. Entretanto, as hipóteses desta pesquisa foram refutadas.

A variação diatópica em diferentes regiões brasileiras foi mencionada em apenas uma questão e não chegou a ser tratada nas explicações teóricas do LD, sem ênfase. Além disso, como afirmamos, o material explica a existência do preconceito linguístico, mas não o exemplifica devidamente, nem traz exercícios que possam provocar discussões. Concernente à hipótese sobre o MP, foi elaborada uma atividade complementar referente a essa seção, contudo, não se trata de uma atividade dinâmica ou diferenciada do que o LD comumente propõe ao aluno.

Embora tenhamos restringido esta pesquisa à análise de apenas uma seção do LD, os resultados ajudam-nos a entender que, apesar dos parâmetros da BNCC influenciarem esses materiais a inovar o ensino de língua por meio da inclusão de conteúdos relativos a teorias como a Sociolinguística, que entende a importância de fatores sociais para o funcionamento da língua, porém, sem ignorar os fatores linguísticos, o LD ainda precisa atualizar o modo como abordar tais conteúdos, já que as atividades dele, na maioria dos casos, são pouco produtivas, fazendo com que os alunos apenas conheçam novos conceitos superficialmente ou

identifiquem exemplos. Logo, não é garantido o alcance efetivo de competências e habilidades importantes para uma educação linguística adequada.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BAGNO, M. Por uma sociolinguística militante. In: BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 7-10.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação 01/2022 - CGPLI**. Brasília: MEC/FNDE, 28 mar. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas-programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/EditalPNLD2024.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- CALVET, L. J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.
- CAMACHO, R. G. Norma culta e variedades linguísticas. In: **Pedagogia cidadã**: cadernos de formação. Vol. 1. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2004. p. 34-49.
- CEREJA, W.; VIANNA, C. D. **Português linguagens**: 6.º ano. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/colecao/portugues-linguagens-objeto-1-pnld-2024-anos-finais-ensino-fundamental/?object=0>. Acesso em: 24 abr. 2024.
- CEZÁRIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 141-155.

COELHO, I. L. et. al. (org.) **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente**: a língua que estudamos e a língua que falamos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAJOLO, M. P. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**. Brasília, v. 16, n.º 69, p. 3-9. 1996. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B5F8D6FDF-2BF0-476F-9271-88ADE36BAD1A%7D_Em_Aberto_69.pdf. Acesso em: 25 maio 2025.

MARCUSCHI, E. Os destinos da avaliação no manual do professor. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 139-50.

NÓBREGA, G. S. **Manual do professor de língua portuguesa**: da caracterização do gênero à leitura dos professores. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2008. Disponível em: <https://dspace.sti.ufcg.edu.br/handle/riufcg/1669>. Acesso em: 10 ago. 2025.

SACCOL, A. I. C. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da UFSM**, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 250-269, mai/ago, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reau fsm/article/view/1555/863>. Acesso em: 30 out. 2025.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

Eloá Melo de Moura

Graduada em Letras Português na Universidade Estadual de Montes Claros.

E-mail: elomm273@gmail.com

Arlete Ribeiro Nepomuceno

Professora Doutora do Departamento de Comunicação e Letras e do Programa do Mestrado Profissional em Letras na Universidade Estadual de Montes Claros.

E-mail: arletenepo@gmail.com

Vera Lúcia Viana de Paes

Mestra em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Minas Gerais.

E-mail: verapaes2@gmail.com

Maria Clara Gonçalves Ramos

Mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: mariaclararamos43@gmail.com

8

Lucila Tragtenberg

COMO LA CIGARRA E A CANÇÃO LATINO-AMERICANA: RESISTÊNCIA POÉTICA À DITADURA¹

1

Este capítulo revisa, rearticula e complexifica nossas primeiras reflexões sobre este tema, publicadas no artigo *Como la cigarra: resistência poética à ditadura*, apresentado no II Artefatos Seminário Internacional de Literatura e outras Artes¹, que será publicado nos anais do evento.

RESUMO:

Analisamos a canção *Como la cigarra* de Maria Elena Walsh, enquanto resistência simbólica, poética e política na ditadura argentina, sua contribuição para a memória coletiva, origem, contexto histórico, estrutura poética e recepção. A articulamos com a teoria narrativa de Paul Ricoeur e as canções *Cálice* de Chico Buarque e *El Alma Llena de Banderas* de Victor Jara. Encontramos um ponto inequívoco comum às três canções: o esperançar.

Palavras-chave: canção latino-americana; resistência; arte.

INTRODUÇÃO

Vamos mergulhar na potência simbólica da canção *Como la Cigarra*, da compositora argentina María Elena Walsh, analisando o papel que ela adquiriu. o de resistência poética à ditadura. Ela foi escrita em 1972 e lançada em 1973, antes da ditadura argentina (1976-1983). Esta canção transcendeu seu tempo para se tornar um hino de resistência durante o terror da ditadura militar argentina.

Ela terminou por se tornar um símbolo vivo de renascimento, que aqui será articulado e analisado pela teoria narrativa de Paul Ricoeur, em diálogo com outras vozes como as de Chico Buarque em sua canção *Cálice* e Victor Jara, em sua canção *El Alma Llena de Banderas*.

Deste modo, objetivando analisar a contribuição de *Como la Cigarra* para a memória coletiva e dignidade humana nos tempos da ditadura militar argentina, abordaremos elementos de seu contexto histórico, sua criação, estrutura poética, seu papel como hino de resistência durante a ditadura argentina.

Pretende-se destacar o papel da música como instrumento de resistência cultural e política, evidenciando como a arte pode servir como meio de expressão e contestação em contextos de opressão. Busca-se ainda contribuir para a compreensão da importância da produção artística na preservação da memória histórica e na luta por justiça e liberdade.

Iniciamos falando de María Elena Walsh, a compositora da canção, que nasceu em 1930 e faleceu em 2011. Ressaltamos inicialmente, o aspecto crítico de sua voz. Ela já era uma artista consolidada quando lançou a canção, uma das figuras mais emblemáticas da cultura argentina do século XX, cuja trajetória artística e intelectual atravessou fronteiras entre literatura, música, teatro e ativismo político, conhecida por sua literatura infantil e por sua crítica social.



Sua biografia revela uma construção poética voltada para o questionamento. Nascida em 1º de fevereiro de 1930, em Villa Sarmiento, província de Buenos Aires, Walsh cresceu em uma família de classe média ilustrada. Desde jovem, demonstrou interesse por literatura e música, publicando seu primeiro livro de poemas, *Otoño imperdonable*, aos 17 anos. Nos anos 1950, formou com Leda Valladares o duo *Leda y María*, se dedicando à pesquisa e interpretação do folclore argentino, com apresentações na Europa e na Argentina. A partir da década de 1960, Walsh se voltou para a literatura e música infantil, criando obras que se tornaram clássicos. Paralelamente, manteve uma produção voltada ao público adulto, abordando temas sociais e políticos com ironia e lirismo.

Com relação à gênese de *Como la Cigarra* podemos falar da canção no período pré-ditadura pois ela foi composta em 1970 e a ditadura argentina se iniciou em 1976 e foi até 1983. Originalmente, o tema da canção era o da resiliência pessoal (*Tantas veces me mataron... tantas veces me morí*) e também fazia referência à vida difícil dos artistas. A Cigarra, que canta após ser enterrada, pode ser compreendida como uma metáfora universal de sobrevivência às adversidades. Nas palavras de seu biógrafo, Sergio Pujol:

En realidad la canción la había compuesto inspirada en los actores que pierden el tren, no pueden volver a trabajar y sufren una suerte de jubilación anticipada. Era un canto de esperanza pensado para ellos. Pero después, como en tantos otros casos, las buenas canciones pueden asumir otros significados en circunstancias particulares y potenciarse casi hasta el infinito (Pujol apud La Nacion, 2019).

E este foi o caso desta canção, que no período da ditadura argentina veio então a tornar-se um hino de resistência, através, principalmente, da voz da cantora Mercedes Sosa, como veremos adiante.

Para ajudar-nos na compreensão de como se deu esta transferência de significados em *Como la Cigarra*, a teoria da *Tríplice Mímese* de Paul Ricouer será trazida no tópico a seguir.

APORTE TEÓRICO

A teoria das *Três Mímeses* de Paul Ricoeur se constitui em:

Mímese I - Período de Pré-configuração – ele diz respeito à base cultural, histórica e biográfica que precede a obra. Generalizando à existência humana, ele é a base pré-narrativa da vida humana. É a matéria-prima da qual as histórias serão extraídas. Trata da nossa pré-compreensão do mundo humano. Antes de qualquer história ser contada, nós, como seres humanos, já temos uma compreensão prática de estruturas de ação, temporalidade e simbolização.

Mímese II - Configuração – trata da configuração da obra, da criação da narrativa. Trata da síntese do heterogêneo, como a trama que une elementos díspares, e também, da estrutura temporal, como a narrativa que cria um tempo próprio, diferente do tempo cronológico.

Mímese III - Reconfiguração - A reconfiguração trata da interpretação da obra pelo público, que a reinsere em seus contextos de filtros singulares (memória, sensação, imaginação), históricos e biográficos e deste modo, pode ele também se transformar, através de seu contato com a obra fruída.

No caso de *Como la Cigarra*, a aplicação da teoria de Ricouer mostra que a força política da canção nasce da articulação entre as três mimeses:

1. O contexto de criação (*Mímese I*) deu à canção seu germe crítico.
2. A estrutura poética (*Mímese II*) garantiu sua sobrevivência em tempos de repressão.
3. A recepção coletiva (*Mímese III*) reconfigurou-a como narrativa de renascimento nacional.

ANÁLISE DOS DADOS

Vejamos como cada etapa das mímeses opera nos dados que dizem respeito à canção:

MIMESE I - PERÍODO DE PRÉ-CONFIGURAÇÃO

Retomando, a *Mímse /* diz respeito à base cultural, histórica e biográfica que precede a obra. Com relação à canção, temos então o contexto pré-ditatorial em 1972, com uma esperança presente “en un clima de efervescencia del país con dos elecciones presidenciales...” (La Nación, 2019), e a trajetória de Walsh como artista engajada (crítica social, feminismo e literatura infantil com preocupações sociais), que a preparam para criação de metáforas universais sobre sobrevivência e resistência. A canção carregava um germe de resistência. Então, se a letra original fala de resiliência pessoal “*Tantas veces me mataron, tantas veces me morí*”, como uma reflexão sobre as pressões do meio artístico, em *Mímse III* veremos sua reconfiguração como política.

MIMESE II - CONFIGURAÇÃO

Para abordar a configuração da canção, se faz necessário, inicialmente, colocar abaixo sua letra integral:

Tantas veces me mataron, tantas veces me morí,
sin embargo estoy aquí,
resucitando.
Gracias doy a la desgracia
y a la mano con puñal
porque me mató tan mal,
y seguí cantando.
Cantando al sol como la cigarra
después de un año bajo la tierra,
igual que sobreviviente que vuelve de la guerra.

Tantas veces me borraron,
tantas desaparecí,
a mi propio entierro fui
sola y llorando.

Hice un nudo en el pañuelo
pero me olvidé después
que no era la única vez,
y seguí cantando.

Tantas veces te mataron,
tantas resucitarás,
tantas noches pasarás desesperando.
A la hora del naufragio
y la de la oscuridad
alguien te rescatará
para ir cantando.

A estrutura poética e musical da canção – no caso, sua ambiguidade deliberada (Me deixaram no lado escuro.../*Después de un año bajo la tierra*) e simbolismo – permitiram múltiplas leituras. Esta ambiguidade calculada, com a linguagem metafórica (a Cigarra que “renasce” após ser “enterrada” no trecho *después de un año bajo la tierra*) não menciona ditadura, tortura ou desaparecimentos. Isso permitiu que a música burlasse a censura na época da ditadura e pudesse ser ouvida neste período, em uma configuração de resistência à esta.

Se faz presente a universalidade do símbolo da Cigarra, que é um arquétipo de renascimento (presente em fábulas e tradições). A estrutura musical — melodia solene, mas esperançosa — reforça a dualidade morte/renascimento. Por exemplo, dois versos-chaves: “*Tantas veces me borraran, tantas desapareci*” e depois “*e segui cantando*”, na ditadura, “desapareci” foi compreendido como o que se passava em centros clandestinos de detenção e “cantando”, como resistência.

A importância do verbo *volver* é outro aspecto a ser ressaltado: quando a canção traz a imagem de “vuelve” da guerra, o faz como afirmação da persistência e sobrevivência.

A Cigarra, símbolo central, não é apenas o inseto, mas uma metáfora viva da persistência, da arte, da resistência e da reinvenção: *Tantas veces me mataran, tantas veces me mori, sin embargo estoy aqui resucitando*. Este verso possui uma voz poética que fala na primeira pessoa, porém representa uma coletividade. Aqui, a morte não é literal: trata-se de mortes simbólicas, como silenciamentos, censuras, repressões ou dores cotidianas. A cada “morte”, há uma resurreição poética — a Cigarra canta de novo. A voz encarna uma espécie de força vital insurgente, que renasce não apesar da dor, mas por meio dela. A Cigarra é ainda um símbolo ambíguo. Culturalmente, ela representa o canto, o verão, a efemeridade. No entanto, neste poema-canção, sua imagem se transforma: ela é a artista, a dissidente, a mulher, a memória, a cantora popular.

Cabe ainda ressaltar a estrutura musical traz um tom solene mas esperançoso. Uma presença da limpa e honesta esperança solidária, que se faz presente quando a canção afirma: *A la hora del naufragio y la de la oscuridad alguien te rescatará para ir cantando*. Com relação à harmonia da canção, o uso de modos maiores (esperança) e menores (dor) acompanha a ambiência de dualidade morte/vida presente no poema, na letra. A curva melódica ascendente no trecho *cantando al sol como la cigarra*, enfatiza a condição solar de esperança na canção. O arranjo de Mercedes Sosa, que consagrou a canção, é solene, lento, quase um hino. A voz de Sosa, grave e potente, funciona como a voz da terra, da memória coletiva. Isso foi crucial para a reconfiguração da canção, que veremos na *Mímese III*.

MIMESE III - RECONFIGURAÇÃO

A reconfiguração trata da interpretação da obra pelo público, que a reinsere em novos contextos, aqui, históricos. No caso da canção, durante a ditadura, o público a reconfigurou. "Matar" e "morrer" ganharam sentido literal: os desaparecidos, a repressão. "Renaceré" foi lida como luta por justiça e memória. A Cigarra tornou-se então o povo argentino, resistindo e renascendo e a canção tornou-se um código de resistência. E o canto de Mercedes Sosa contribuiu para a consagração da canção como Hino de resistência. Seu retorno do exílio em 1982 foi um marco. Sua interpretação visceral de *Como la Cigarra* no Teatro Ópera de Buenos Aires foi além de um show, foi um ato político coletivo. Sua voz, símbolo da resistência, catalisou a reconfiguração. A canção deixou de ser pessoal para ser coletiva: um Hino de sobrevivência e esperança no auge do terror da ditadura, a cantora transformou a Cigarra em metáfora coletiva: o povo argentino que, mesmo soterrado, "canta" (resiste).

E ainda, fato importante, no período pós-ditadura a música foi adotada por movimentos de direitos humanos (como as Madres da Plaza de Mayo), vinculando-a à memória dos desaparecidos. Percebe-se assim, como a canção se fez ainda, após o período da ditadura, celebrada na Argentina como parte da memória histórica, de modo relevante.

A canção tornou-se um instrumento de memória narrativa (Ricoeur): ao ser reinterpretada, atualizou o passado (ditadura) e projetou um futuro de esperança (*cantando al sol, como la cigarra... resucitarás*). Assim, verifica-se o caráter de uma obra aberta criada por Walsh, cujo poder político reside exatamente em sua capacidade de renascer em novos contextos.

Trazemos agora alguns diálogos latino-americanos de resistência, como a música *Cálice* de Chico Buarque no Brasil. Ela possui

uma ambiguidade semelhante à encontrada em *Como la Cigarra*. O título joga com a palavra “cale-se” e o utensílio cálice bíblico, denunciando censura e tortura sob a ditadura militar (1964-1985). A repetição contínua da palavra “cálice” nas últimas estrofes da canção, acentua a ordem do silêncio imposta.

A arte aqui surge como fresta na repressão:

Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue

Pai, afasta de mim esse cálice, pai
Afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue

Como beber dessa bebida amarga
Tragar a dor, engolir a labuta
Mesmo calada a boca, resta o peito
Silêncio na cidade não se escuta

De que me vale ser filho da santa
Melhor seria ser filho da outra
Outra realidade menos morta
Tanta mentira, tanta força bruta

Pai (pai)
Afasta de mim esse cálice (pai)
Afasta de mim esse cálice (pai)
Afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue

Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me dano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado

Esse silêncio todo me atordoa
Atordoado eu permaneço atento
Na arquibancada pra qualquer momento
Ver emergir o monstro da lagoa

Pai (pai)
Afasta de mim esse cálice (pai)
Afasta de mim esse cálice (pai)
Afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue

De muito gorda a porca já não anda (cálice)
De muito usada a faca já não corta
Como é difícil, pai (pai), abrir a porta (cálice)
Essa palavra presa na garganta

Esse pileque homérico no mundo
De que adianta ter boa vontade
Mesmo calado o peito, resta a cuca
Dos bêbados do centro da cidade

Pai (pai)
Afasta de mim esse cálice (pai)
Afasta de mim esse cálice (pai)
Afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue

Talvez o mundo não seja pequeno (cálice)
Nem seja a vida um fato consumado (cálice, cálice)
Quero inventar o meu próprio pecado
(Cálice, cálice, cálice)
Quero morrer do meu próprio veneno
(Pai, cálice, cálice, cálice)

Quero perder de vez tua cabeça (cálice)
Minha cabeça perder teu juízo (cálice)
Quero cheirar fumaça de óleo diesel (cálice)
Me embriagar até que alguém me esqueça (cálice)

A canção *El Alma Llena de Banderas* de Víctor Jara no Chile foi composta em homenagem a Miguel Ángel Aguilera, um morador da Población Herminda de la Victoria assassinado

em 1970. *Tu muerte muchas vidas traerá* (palavras que integram a letra da canção) metaforiza os mortos, mas também a memória que se mostra inquebrantável e fala de esperança na semente em busca da justiça social:

Ahí, debajo de la tierra,
no estas dormido, hermano, compañero.
Tu corazón oye brotar la primavera
que, como tú, soplando irán los vientos.

Ahí enterrado cara al sol,
la nueva tierra cubre tu semilla,
la raíz profunda se hundirá
y nacerá la flor del nuevo día.

A tus pies heridos llegarán,
las manos del humilde,
llegarán sembrando.

Tu muerte muchas vidas traerá,
y hacia donde tu ibas, marcharán,
cantando.

Allí donde se oculta el criminal
tu nombre brinda al rico muchos nombres.
El que quemó tus alas al volar
no apagará el fuego de los pobres.

Aquí hermano, aquí sobre la tierra,
el alma se nos llena de banderas
que avanzan,
contra el miedo,
avanzan,
venceremos.

As canções não apenas documentam a história, mas a reinventam, oferecendo símbolos (Cigarra, Cálice, Vento) para a luta e a memória coletiva. Vejamos comparações entre os símbolos centrais, mecanismos de resistência, figuras de linguagens principais, contextos históricos, vozes narrativas e conceitos-chaves das três canções:

Quadro Comparativo - Canções de Resistência na América Latina

Elemento	<i>Como la Cigarra</i> (María Elena Walsh)	<i>Cálice</i> (Chico Buarque)	<i>El Alma Llena de Banderas</i> (Víctor Jara)
Símbolo Central	A Cigarra (renascimento resiliência, ciclo morte-vida)	O Cálice ambivalência sagrada/profana: Eucaristia x "cale-se")	Bandeiros e Semente luta coletiva, ideais que persistem após a morte
Mecanismo de Resistência	Ambiguidade poética e metáfora universal (buria a censura através de um discurso aparentemente pessoal e atemporal)	Paronomásia (trocadilho "cálice/cale-se") e ironia trágica (uso de símbolo religioso para denunciar a violência)	Narrativa testimonial direta, simbologia revolucionária (homenagem a um mártir específico, ligando morte individual à luta coletiva)
Figuras de Linguagem Principais	Metáfora («cantando al sol»), Anáfora («Tantas veces...»), Personificação a cigarra como resistente	Paronomásia («cálice/cale-se») Apostrofe («Pai, afasta de mim...») Metáfora ("vinho tinto de sangue")	Metáfora («tu corazón oye brotar la primavera»), Metonímia («el alma llena de banderas») Imagem visual ("ahí enterrado cara al sol")
Contexto Histórico	Argentina (1972-1983): Pré-ditadura e Ditadura Militar (Processo de Reorganização Nacional). A canção é ressignificada durante o terror estatal.	Brasil (1973-1978): Ditadura Militar no auge da repressão e censura (AI-5). A canção é uma resposta direta ao autoritarismo.	Chile (1970): Governo de Salvador Allende (Unidad Popular) e tensão política pré-golpe. A canção é um canto de mobilização e solidariedade.
Voz Narrativa	1ª pessoa do singular que se torna coletiva («Tantas veces te mataron»)	1ª pessoa do singular em diálogo/dilema com uma voz externa («Pai»), representando o cidadão sob opressão	3ª pessoa (testemunho) que se alterna com 1ª pessoa do plural («el alma se nos llena»), criando identidade coletiva
Conceito-Chave	Resiliência e Renascimento	Silenciamento e Desespero perante a opressão	Martírio e Continuidade da Luta

Análise Sintética do Quadro:

Podemos ver estratégias diferentes mas objetivos comuns: enquanto Walsh opta por uma metáfora aberta e universal, Chico Buarque joga com o duplo sentido para criar um protesto inteligente e irônico, e Jara apela para a narrativa direta e a simbologia revolucionária. Todas, porém, visam denunciar a opressão e alimentar a esperança.

As três canções realizam uma jornada semelhante quanto ao aspecto de partir do pessoal ao coletivo: *Como la Cigarra* e *Cálice* partem de uma angústia individual que se revela coletiva. *El Alma Llena de Banderas* já começa no coletivo, tratando a morte de um como semente para a luta de todos.

Em todas as três canções, se revela uma tensão entre o sofrimento e a arte, o silenciamento e a canção, o trauma e a palavra.

Mas encontramos outro ponto comum nestas canções, que destacamos aqui: a arte como projeto de esperança.

O “esperançar” em ação, o conceito, fica claro no quadro: na *Cigarra* é a certeza do renascimento (*resucitarás*), em *Cálice* é a recusa em se calar, mesmo no desespero (*Quero inventar o meu próprio pecado*) e em *Banderas*, é a convicção de que a luta continua (*venceremos*).

E a canção da *Cigarra* na memória coletiva argentina ultrapassou a ditadura. Permanece um símbolo poderoso de renascimento, novamente: *Cantando ao sol... resucitarás*. Ela foi acionada na Argentina, em novos contextos de luta (crises econômicas, direitos humanos), provando que o símbolo da *Cigarra* se enraizou no imaginário nacional argentino, como promessa de resiliência e de esperança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como la Cigarra exemplifica como a arte precede, habita e transcende a opressão. Pudemos ver que um dos elementos que constituem sua força, que é a ambiguidade poética encontrada também nas canções de Chico Buarque e Victor Jara. Vimos também um outro elemento que contribui para a força de *Como la Cigarra*: a capacidade de ressignificação coletiva (Ricoeur). A reconfiguração da canção como Hino de resistência pode ser ainda mais bem compreendida à luz das reflexões de Michael Pollak sobre memória e silêncio. Pollak (1989) argumenta que em contextos de extrema coerção, como as ditaduras latino-americanas, impõe-se um silêncio público, sob o qual uma 'memória soterrada' sobrevive de forma clandestina. A interpretação de Mercedes Sosa e a recepção coletiva da canção funcionaram como uma ruptura dramática desse silêncio. A cigarra, ao 'cantar depois de um ano sob a terra', tornou-se um 'marco de memória' sonoro, um símbolo que permitiu à memória coletiva do trauma e da resistência emergir do subterrâneo para o espaço público, reafirmando uma identidade nacional que se recusava ao esquecimento imposto.

A relação entre memória e identidade apontada por Pollak (1989), indica aquela como fundamental para a formação das identidades individuais e coletivas. Segundo o autor, em contextos de opressão, recuperar a memória é um ato de afirmação identitária.

Desse modo, ao cantar *Como la Cigarra*, os argentinos não apenas lembravam os mortos e desaparecidos, mas reafirmavam uma identidade coletiva de resistentes. A canção ajudou a forjar a identidade de um povo que se recusava a ser silenciado, que, como a cigarra, renascia das cinzas.

Através das vozes e canções de Walsh, Sosa, Buarque e Jara, foi possível perceber ainda, singularidades e pontos de convergência

que entretecem a canção de protesto latino-americana e que esta, não é só denúncia: é semeadura de esperança. Ela transforma a dor em narrativa de renascimento contínuo, garantindo que a memória – como o canto da Cigarra – jamais seja silenciada.

Que a Cigarra continue cantando ao sol, nos lembrando do poder da arte, memória e solidariedade humana.

REFERÊNCIAS

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 200-212, 1989.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

PLAZA, Gabriel. "Como la Cigarra" la historia de la canción más popular de María Elena Walsh, que sobrevivió a la censura. **La Nación**. Disponível em: <https://www.lanacion.com.ar/espectaculos/como-cigarra-himno-generacional-maria-elena-walsh-nid2228586/> Acesso em: 18 maio 2025.

Letra da música *Cálice* de Chico Buarque. Disponível em: https://www.google.com/search?q=letra+calice+de+chico+buarque&rlz=1C1CHV0_pt-BRBR964BR964&oq=letra+calice+de+chico+buarque&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEUYOTICAEQABgWGB4yCAGCEAYFhgeMgglAxAAGBYYHjlICAQQABgWGB4yCAgFEAYFhgeMgglBhAAGBYYHjlCACQABgWGB4yCAgIEAYFhgeMgglCRAAGBYYHtlBCDU4MjNqMGo3qAllsAB8QVKj2NNmikYsw&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 18 mai 2025.

Letra da música *El Alma Llena de Banderas* de Victor Jara. Disponível em: <https://www.letras.com/victor-jara/404868/> Acesso em: 18 maio 2025.

Lucila Tragtenberg

Lucila Tragtenberg, doutora em Processos de Criação pelo Programa de Comunicação e Semiótica da PUC-SP, professora de Canto da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA-PR), autora do livro Interpretação e Transcrição em Canto (2022). Soprano atuante em música de câmara, ópera e eventos multimídia.

E-mail: lucilatragtenberg@gmail.com

ORCID <http://orcid.org/0000-0002-8716-0001>

9

Maurício Silva

**LIVRO, LEITURA
E TECNOLOGIA NA
CONTEMPORANEIDADE:
O EXEMPLO DA LITERATURA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-509-1.9

RESUMO:

Partindo do pressuposto de que o conceito de literatura varia historicamente (Barthes) ou de que depende de certas condições objetivas (Derrida), podemos afirmar que ela está sujeita às injunções da contemporaneidade, sobretudo a um fenômeno que já se tornou bastante comum: o avanço e o predomínio da tecnologia no mundo atual. Este artigo discute, justamente, algumas das diversas possibilidades de interação entre a literatura (bem como a Teoria da Literatura) e a tecnologia na contemporaneidade, tomando como exemplo a produção literária brasileira contemporânea.

Palavras-chave: Livro; leitura; literatura; tecnologia; contemporâneo.

INTRODUÇÃO

A relação triangular livro-leitura-tecnologia é, em dúvida alguma, uma relação complexa, constituindo-se, assim, numa equação que demanda não apenas uma abordagem ampla, mas também uma perspectiva multidisciplinar. A rigor, o que se pretende, idealmente, é alcançar uma convivência, na medida do possível, pacífica entre as partes envolvidas nessa associação – o consenso, contudo, que projetaria a estabilização das tensões entre suas múltiplas variáveis (interesses de mercado, valores éticos, profissionalização e regulação dos entes envolvidos etc.) mostra-se ainda muito longe de ser alcançado, em razão tanto da diversidade de interesses quanto da resistência (com ou sem justificativa plausível) de um ou mais elementos implicados.

Tudo pode, evidentemente, se complicar ainda mais se levarmos em consideração alguns dos eventos que fazem da contemporaneidade um espaço-tempo particularmente sensível à injunção de fenômenos direta ou indiretamente vinculados à tecnologia.

O objetivo deste artigo é, justamente, discutir essa intrincada relação, situando-a, criticamente, nas divisas do contemporâneo e enfatizando o lugar ocupado pela literatura nessa intersecção. Para tanto, há que se considerar duas orientações: primeira, partimos do pressuposto de que o conceito de literatura varia historicamente (Barthes), dependendo de certas condições objetivas (Derrida), entre as quais encontra-se, justamente, o avanço e o predomínio da tecnologia no mundo atual; segunda, tomaremos, para efeito de exemplificação dos fenômenos aqui apresentados, a produção literária brasileira contemporânea.

O MUNDO DAS URGÊNCIAS DIGITAIS

O mundo contemporâneo pode ser caracterizado como o mundo das urgências digitais, o que se percebe, preliminarmente, com o vertiginoso desenvolvimento da tecnologia, avanço que, por si só, já revela o império da instantaneidade, mas cuja maior consequência talvez seja, justamente, o caráter de urgência que ela cria em torno de si, seja como a dinamização dos efeitos e dos afetos, seja como o constrangedor sentido de obsolescência e efemeridade do mundo dos objetos (BAUDRILLARD, 1968).

Paul Virilio já assinalou, em mais de uma oportunidade, o quanto nosso mundo vincula-se ao intrincado conceito de *velocidade* (VIRILIO, 1977), afetando até mesmo nossa *logística da percepção*, que passa a ser caracterizada fundamentalmente por uma aceleração que "abole nosso conhecimento das distâncias e das dimensões" (VIRILIO, 1994, p. 19). Trata-se, de acordo com sua teoria, de uma realidade que resulta diretamente da heterogeneidade do regime de uma "*temporalité des technologies avancées*" (VIRILIO, 1984, p. 15).

Transformações que impactam até mesmo a ontologia – num sentido mais abstrato – e a corporeidade – num sentido mais concreto – dos seres humanos: é o fenômeno do que se convencionou chamar de *pós-humano*. Segundo Lucia Santaella (2015, p. 21), trata-se das "mudanças impostas pelas tecnologias sobre o corpo", ideia reforçada por Monica Aiub (2015, p. 80), ao lembrar que "a incorporação das tecnologias em nosso cotidiano não apenas modifica nossas formas de organização social, como transforma nossos corpos, nossas formas de pensar, de sentir, de viver".

Esta é uma realidade que tem um alcance inimaginável, e não precisamos de muita teoria para constatar o quanto o mundo da Cibernetica, da virtualidade, dos computadores e da *internet*

interfere em nosso cotidiano, das situações mais simples às mais complexas, dos sentidos mais comuns e evidentes às representações mais subjetivas. Evidentemente, semelhante conjuntura não prescinde de uma crítica acurada e profunda por parte dos que procuram relevar a dependência do mundo midiático, prognosticando uma realidade *outra*, nascida de uma espaço-tempo pós-internet (LOVINK, 2023).

Entre pessimistas e otimistas, entre detratores e adeptos desse mundo cibernetico, há espaço para um esforço real de inclusão do conhecimento, que, ora avançando, ora retrocedendo, dialoga com epistemologias supostamente "ultrapassadas", mas em resoluta vigência. É o caso da possibilidade de um conhecimento científico abrangente e acessível a todos, o que se dá por meio da chamada Ciência Aberta, intrinsecamente vinculada às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), que dão suporte a processos de divulgação científica, mas também – quando associadas à educação – a metodologias de ensino (SCHUARTZ e SARMENTO, 2020). Aliás, em se tratando de educação, há que se destacar a importância, cada vez maior, nos dias de hoje, da chamada *educação midiática*, como um direito fundamental a todos os cidadãos e a todo sistema educacional (BUCKINGHAM, 2002).

Caberia perguntar, a estas alturas, o que o livro e a leitura têm a ver com todo esse domínio da tecnologia midiática. Ora, não nos parece exagero afirmar que, atualmente, tem se intensificado, cada vez mais, processos que procuram, voluntária ou compulsivamente, conciliar o universo do livro/leitura com o da Cibernetica, seja quando se pensa nas publicações colaborativas e na consequente questão dos direitos autorais (BRANCO, 2014), seja quando se pensa na criação de *narrativas* pela Inteligência Artificial, fato que, segundo Teixeira Coelho (2019), poderá eliminar a curto prazo boa parte dos empregos na indústria editorial (editoras, livrarias, empresas jornalísticas e de comunicação etc.).

Talvez a questão se complique ainda mais, quando pensamos, de modo mais pontual, nas correlações possíveis entre a tecnologia e um aspecto mais preciso do universo do livro/leitura: a literatura.

LITERATURA E TECNOLOGIA: UM ENCONTRO (IM)PROVÁVEL

Em livro citado anteriormente, Teixeira Coelho (2019, p. 33), analisando o avanço da cultura digital na contemporaneidade, lamentava “a codificação acelerada das formas linguísticas, cada vez mais padronizadas mesmo em relação às formas literárias”.

Com efeito, literatura e tecnologia quase sempre foram consideradas dois conceitos – e, mais do que isso, duas realidades – imiscíveis, e, não raras vezes, a primeira foi tomada como uma manifestação própria do domínio da sensibilidade, enquanto que a segunda, do universo da razão. Nada mais maniqueísta do que essa divisão, já que, sobretudo na atualidade, assiste-se a um amálgama de campos e esferas aparentemente contrários, mas que, muitas vezes, se complementam de modo patente ou latente, como é o caso da arte e da ciência. Bruno Latour (2013), aliás, já chamou a atenção para o fato de nossa *vida intelectual* carecer de um maior entrosamento entre os universos “social” e “científico”, uma vez que se tem assistido, não poucas vezes, a uma aversão mútua, em que Ciências Humanas e Ciências Exatas surgem como universos distintos e apartados. Contudo, é exatamente da tensão entre esses dois universos que se podem depreender ações voltadas para a valorização de determinados contextos que, de certo modo, coloca-se, num primeiro momento, à margem tanto do âmbito das artes quanto do da tecnologia, mas que, no decorrer do processo de interação entre esses dois domínios, descobrem-se particularmente favorecidos por essa confluência.

Considerando a literatura – como explica Barthes (1980, p. 8) – “un concept extrêmement flou, extrêmement large, et qui, de plus, a beaucoup varié historiquement”, pode-se dizer que se trata de um fenômeno que se vincula não exatamente a uma *literariedade*, a uma imanência literária essencial, mas depende de condições objetivas, as quais Derrida (2014, p. 64) expõe nos seguintes termos:

É possível fazer uma leitura não transcendente de qualquer tipo de texto. Além disso, não há nenhum texto que seja literário *em si*. A literariedade não é uma essência natural, uma propriedade intrínseca do texto. É o correlato de uma relação intencional com o texto, relação esta que integra a consciência mais ou menos implícita de regras convencionais ou institucionais – sociais, em todo caso. (...) Sem suspender a leitura transcendente, mas mudando de atitude com relação ao texto, é sempre possível reinscrever num espaço literário qualquer enunciado – um artigo de jornal, um teorema científico, um fragmento de conversa. Há, portanto, um *funcionamento* e uma *intencionalidade* literários (natural ou a-histórica). A essência da literatura, se nos ativermos à palavra essência, é produzida como um conjunto de regras objetivas, numa história original dos ‘atos’ de inscrição e leitura.

Dizer que o conceito de literatura varia historicamente ou que depende de certas condições objetivas significa também afirmar que ela está sujeita às injunções da contemporaneidade, sobretudo a este fenômeno que tem se tornado verdadeira substância da contemporaneidade: o avanço e o predomínio da tecnologia.

No complexo universo da expressão literária, pode-se dizer que língua e literatura estimulam uma à outra, sendo aquela um instrumento básico por meio do qual a literatura se expressa e esta, uma expressão que concorre, involuntariamente ou não, para o desenvolvimento linguístico. É na confluência entre esses dois campos de expressão, língua e literatura, que podemos avaliar – numa primeira abordagem da questão –, alguns exemplos de como a tecnologia atua no âmbito da manifestação literária e seu estudo.

Das atuais pesquisas que se têm realizado no âmbito da língua – e que, necessariamente, acabam interferindo no universo literário e/ou dos estudos literários propriamente ditos –, pode-se dizer que se destacam os estudos dos chamados *universais linguísticos*, inspirados em grande parte – mas, não, exclusivamente – pela Linguística Gerativa. Com efeito, é possível afirmar que, de maneira geral, a partir de meados do século XX, tem-se tentado estabelecer, nos estudos da linguagem humana, fatos considerados estruturalmente comuns a todos os idiomas, a que aqui chamamos genericamente de “universais”. Assim, no âmbito da Fonologia, temos, num exemplo mais “clássico”, a presença do processo de transcrição fonética das línguas, que desde muito tempo tem conhecido relativo êxito na busca de estruturas fonológicas universais (SCHANE, 1975; MALMBERG, s.d.; PAIS, 1981); no âmbito da Morfossintaxe, a gramática gerativo-transformacional, desenvolvida e idealizada por Noam Chomsky, tem sido de suma importância para o reconhecimento dos universais sintáticos da língua (CHOMSKY, 1971; CHOMSKY, 1980; BORBA, 1977; NIQUE, 1977); finalmente, no âmbito da Semântica, as pesquisas têm conhecido franco desenvolvimento – sobretudo quando aliadas à Psicologia, em que a noção junguiana de inconsciente coletivo desempenha, sem dúvida, um papel fundamental –, embora, neste campo, não se tenha alcançado resultado satisfatório e estável (GREIMAS, 1976; ULLMANN, 1973; GUIRAUD, 1975). Foi principalmente a partir dos estudos realizados por Chomsky e sua gramática gerativo-transformacional que se anteviu a possibilidade de manipular a língua com o auxílio da informática, produzindo métodos diversos de abordagem linguística.

No que concerne aos estudos literários propriamente ditos, observou-se também, a certa altura, uma tentativa de estabelecer estruturas profundas (a noção é chomskiana) que pudessem revelar o que, por falta de um termo mais preciso, poder-se-ia chamar de *universais narracionais* da literatura. Atuando principalmente sobre narrativas literárias, tais estudos partem do pressuposto de que

toda narrativa possui uma determinada estrutura interna comum, ideia que, com menor ênfase, posto que com poucos resultados concretos, já fora proposta anteriormente pelos formalistas e pelos estruturalistas: ambas as teorias contribuíram, sobremaneira, para o desenvolvimento das tendências acima apontadas, na medida em que, em suas análises, privilegiavam a busca de uma estrutura comum a determinados gêneros literários e categorias culturais, como no caso do mito (PROPP, 1970; MIELITINSKI, 1987); a busca de elementos imanentes à obra de literatura, agrupados sob o nome comum de *literariedade* (TODOROV, 1965); e, numa mistura das duas ideias anteriores, a busca de uma estrutura abstrata inerente a todas as narrativas (TODOROV, 1973; TODOROV, 1979; BARTHES, 1970).

Como instrumento de apoio ao trabalho crítico – não cumpre discutir, agora, o papel positivo ou negativo da tecnologia na pesquisa literária –, o computador, dotado de uma suposta objetividade e de uma presumível capacidade de se furtar às influências de natureza emotiva, pessoal, ética e/ou moral sobre a análise do texto, elege a obra literária como objeto de observação, buscando nela elementos que possam ser considerados uníacos. Tudo isso nos leva a concluir que, da mesma maneira que nos estudos linguísticos, uma vertente da análise literária também caminha – ou caminhou durante certo tempo – para o levantamento e inventário dos *universais narracionais* do texto, como, aliás, se pode perceber em alguns significativos estudos direcionados para esse fenômeno, com o emprego massivo da tecnologia (IDE & VÉRONIS, 1990; MEUTSCH & ZWAAN, 1990).

Diante de fatos como esses – além de muitos outros que, contemporaneamente, buscam conciliar, nem sempre de modo “pacífico” arte e tecnologia –, cumpre perguntar: como harmonizar a natureza eminentemente subjetiva, política e social da literatura à perspectiva racionalista da análise computacional do texto literário? E como se dá, saindo agora do âmbito da análise, a utilização da tecnologia na própria produção literária, que não prescinde, de modo absoluto e irrevogável, de conceitos tão fluidos e relativos como os de

criatividade e originalidade? Podemos traduzir essas nossas dúvidas, talvez demasiadamente abrangente para os propósitos desse artigo, numa questão mais direta, mas que pontua com mais precisão o que queremos aqui demandar: considerando as transformações da sociedade, em razão do imponderável avanço tecnológico, verificadas principalmente a partir do século XX, é possível a sobrevivência da literatura, num mundo tão permeável ao influxo da lógica midiática e da Inteligência Artificial?

Uma tentativa de responder essa questão requer, pelo menos, o reconhecimento de que, ao lado de uma posição francamente favorável à convivência entre a literatura e a tecnologia, há aqueles que se posicionam contrariamente a essa interação, assinalando o que consideram certa incompatibilidade entre o progresso tecnológico e a produção literária, apoiando-se ora no diagnóstico da crise da esfera da autenticidade artística (BENJAMIN, 1986), ora na falência da linguagem diante das diversas manifestações do progresso (STEINER, 1988), ora ainda em ideias que veem, nas manifestações tecnológicas, o motivo de um descompasso entre a tradição e a inovação, como se entrevê neste comentário de Ungaretti (1998, p. 218), especialmente acerca da poesia:

creio que as transformações da realidade, por obra do progresso dos meios humanos, sejam tão rápidas e, em certo sentido, esses meios tenham aprisionado o homem de tal modo, que lhe é cada vez mais difícil encontrar uma coincidência entre a sua realidade pessoal, a tradição e a mudança das próprias coisas. Por isso, a linguagem da poesia torna-se cada vez mais difícil. Espera-se encontrar um novo caminho que confirme a necessidade de ligar a liberdade da pessoa à tradição e às inovações objetivas, para que possa ser encontrada, finalmente, também a expressão poética contemporânea que, por enquanto, não faz mais do que balbuciar.

O embate entre a liberdade da expressão literária e a inexorabilidade do desenvolvimento tecnológico talvez seja uma das últimas

grandes contendas travadas no campo artístico desde o século passado, cujo desfecho ainda é uma incógnita para as novas gerações. Trata-se de uma controvérsia que alcança, até mesmo, domínios que podemos chamar de *paraliterários*, como é o caso da questão do livro propriamente dito. Com efeito, para Umberto Eco e Jean-Claude Carriére (2010, p. 30), a quase prevalência do computador como suporte de leitura no mundo contemporâneo tem implicações diretas na ordem da leitura, com repercussões na própria razão de ser do livro, já que, para eles, "o século XX é o primeiro século a deixar imagens em movimento de si mesmo, de sua própria história, e sons gravados – mas em suportes ainda mal consolidados". Além disso, há ressonâncias na questão da memória, na medida em que a tecnologia, na acepção que aqui estamos lhe dando, volta-se também para o armazenamento de dados (ECO, 2010).

Disso tudo resulta numa espécie de mal-estar da literatura diante dos avanços tecnológicos, forjando-se um cenário em que os artistas se colocam favoravelmente ou contrariamente à incidência do mundo digital na seara das manifestações artísticas. O fato consumado, contudo, é que não se pode fugir à realidade presente, em que arte e mídia se encontram e se combinam de modo inevitável, sobretudo se pensarmos – para ficarmos nos limites do espaço-tempo presente – no caso da literatura contemporânea e, em especial, a literatura brasileira.

LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E MIDIÁTICAS

Embora também no âmbito das manifestações literárias contemporâneas haja teóricos que veem naquilo que consideram uma

intromissão das mídias eletrônicas no domínio da literatura uma verdadeira *tirania* a ser combatida (LUCAS, 2001), não há como negar que tais relações tendem a ser cada vez mais comuns e corriqueiras, outorgando ao artista, mais do que a oportunidade, o desafio de pensar a interação entre esses dois universos:

a artemídia, como qualquer arte fortemente determinada pela mediação técnica, coloca o artista diante do desafio permanente de, ao mesmo tempo em que se abre às formas de produzir do presente, contrapor-se também ao determinismo tecnológico, recusar o projeto industrial já embutido nas máquinas e aparelhos, evitando assim que sua obra resulte simplesmente num endosso dos objetivos de produtividade da sociedade tecnológica (MACHADO, 2007, p. 16).

No que compete à literatura contemporânea, tal desafio tem sido assumido as mais diversas formas, partindo da já conhecida e praticada relação entre o discurso literário e linguagens midiáticas variadas (televisão, cinema etc.) até chegar, na atualidade, ao que Flávio Carneiro (2003, p. 61) chama de "nova e significativa interação de literatura e tecnologia provocada pelo surgimento da internet". Marca recorrente da década de 90, essa intersecção da literatura com as novas tecnologias de comunicação (SCHOLLHAMMER, 2009) não atua somente sobre o suporte de veiculação do texto literário, mas acaba por interferir, como era de se esperar, na própria constituição do gênero discursivo, contribuindo para a composição de "novas" formas de organização interna desses gêneros – é o caso, para darmos apenas um exemplo, do que Ítalo Ogliari (2012, p. 14) chama de *conto pós-moderno*, cuja estrutura é "problematizada" por um discurso (o *discurso pós-moderno*) que, entre outras coisas, decorre "das articulações do saber contemporâneo, vinculado às tecnologias de comunicação globalizante e cultura do final do século XX". De qualquer maneira, essa é uma vinculação – com desdobramentos na própria constituição do gênero literário – que já existia bem antes, pelo menos, no Brasil, desde a passagem do século XIX

para o XX, como demonstra Flora Süsskind (1987, p. 15), ao estudar justamente as relações entre literatura e técnica nesse período, em especial o confronto entre a crônica, a poesia e a prosa de ficção da época com uma “paisagem tecnoindustrial em formação”.

Não faltam exemplos, portanto, de como a tecnologia pode atuar, na atualidade, diretamente sobre a produção literária contemporânea. É o caso, a título de ilustração, de duas expressões literárias distintas, mas tributárias do avanço tecnológico contemporâneo, o que faz delas eventos paradigmáticos da conjunção que aqui vimos discutindo: a chamada ciberliteratura, que pode se manifestar sob as mais distintas formas (da poesia eletrônica à *fanfiction*); e o rap, manifestação poética que busca aliar literatura e música, por meio de recursos eletrônicos relativamente mais “simples” do que o computador, embora não o dispense por completo.

No primeiro caso, se entendermos a ciberliteratura como sendo, grosso modo, aquela literatura gerada por computador, isto é, aquela que “permite satisfazer a produção de textos complexos que exigem um espaço da tridimensionalidade e a possibilidade da interatividade”, possibilitando, além disso, “manipular a linguagem verbal e usar inserida nela signos visuais e sonoros” (SILVA, 2011, p. 4), não é difícil perceber as infinitas possibilidades de contato entre os dois universos aqui investigados. Como dissemos, há diversos subtipos de ciberliteratura, como é o caso da chamada *fanfiction*: segundo André Neves (2014), nossa contemporaneidade estaria marcada, entre outras coisas, pelo predomínio da *cibercultura* ou *cultura digital*, espécie de cultura nômade, relacionada a uma constante fluidez e vinculando-se a um novo sentido de mobilidade e a uma nova concepção de espaço (o espaço *virtual*); é, portanto, nesse preciso contexto que se circunscreve a *fanfiction* – grosso modo, a “cultura de fã na internet” (NEVES, 2014, p. 100) – e sua produção correspondente, as *fanfics* (histórias alternativas em prosa escritas por fãs de uma determinada série ou obra); trata-se, finalmente, de um fenômeno que resulta numa “cultura na qual fãs se apropriam de produtos

culturais, do conceito de seus personagens e os reproduzem modificando sua história e criando produtos derivados" (NEVES, 2014, p. 105). O vínculo dessa manifestação literária com a tecnologia se dá pelo fato de que todo esse processo de criação é, majoritariamente, intermediado pelo ambiente virtual, sediado em websites, o que lhe confere uma configuração singular. Segundo Maria Lucia Vargas (2015, p. 34), alguns gêneros forjados no âmbito do fenômeno da *fanfiction* são exclusivos do mundo virtual, como é o caso do *songfic*, espécie de "histórias escritas com uma música (...), utilizada como pano de fundo ou mote para o enredo" e que "podem ser escritas em forma de poema ou não, mas a letra original da música é incorporada a uma história envolvendo os personagens e a trama da *fanfiction*".

No segundo caso, temos o fenômeno do rap, não poucas vezes definido como uma manifestação cultural "de rua" que, segundo Teperman (2015), adquire uma nova conformação a partir dos anos 2000, quando recebe um considerável aporte da tecnologia. Manifestação cultural plural, de extração popular, o rap situa-se entre a música e a literatura, assumindo um estatuto de expressão com forte teor político, que se exprime como uma espécie de *contranarrativa* (SALLES, 2007).

Geralmente vinculando-se à cultura periférica das grandes cidades (ABRAMOVAY, 1999; KEHL, 1999) e apresentando determinado alinhamento político (CAMARGOS, 2015; CAMPOS, 2020), o rap é mais um exemplo que como a tecnologia pode influir, direta ou indiretamente, não apenas na estruturação de um gênero literário, mas também em suas estratégias de veiculação e divulgação.

Esses são apenas dois exemplos de como literatura e tecnologia pode interagir, seja no campo da teoria e análise da literatura, seja no campo da própria criação literária, com resultados que, embora controversos, não deixam de ser instigantes e – por que não dizê-lo? – bastante positivos, em termos de constituição dos produtos finais dessa correlação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como sugerimos em nosso título, as relações entre literatura e tecnologia são, de certo modo, bastante delicadas, já que envolvem uma série de considerações, que vão da própria definição de literatura até as complexas interfaces entre arte e ciência, passando ainda por uma discussão em torno das tecnologias da comunicação e do estatuto do fazer literário na contemporaneidade, frente à hegemonia dos suportes midiáticos no mundo atual.

Essa não é, *Il va sans dire*, uma questão simples: a despeito de estarmos diante de uma situação consolidada (o que não quer dizer estabilizada!), a saber, o intercurso entre literatura e tecnologia, assiste-se a uma resistência relativamente aguda, não exatamente à plausibilidade dessa relação, mas à maneira como ela se efetiva e aos seus resultados mediatos e imediatos, sobretudo se pensarmos na “promiscuidade” sugerida pelo vínculo entre os meios de comunicação de massa e o projeto neoliberal favorecido pela globalização, o que, segundo Canclini (2012), nos impele fatalmente a uma *sociedade sem relato*.

Mas há, também, situações auspiciosas, favorecida pelo uso da tecnologia na criação literária, além daquelas já citadas aqui. É o exemplo da relativamente pouco estudada e divulgada produção literária infantil, criada e veiculada no ambiente virtual da internet, por meio de sites, *e-books* e outros suportes. Como explicam Lajolo e Zilberman (2017), a produção literária infantil contemporânea prescinde, de certo modo, do livro, sendo veiculada por outros suportes, sobretudo os digitais, em especial com o advento da hipermídia.

Se se pode dizer que a conexão entre literatura e tecnologia é um fato inevitável, não se deve, contudo, renunciar à sua apreciação crítica, desvelando o que ela tem de mais perverso, justamente para projetar o que ela pode sugerir de mais promissor...

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Mirian *et al.* **Gangues, galeras, chegados e rappers:** juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- AIUB, Monica. Pós-humano: um passo no processo evolutivo? In: AIUB, Monica; GONZALEZ, Maria Eunice Quilici; BROENS, Mariana Cláudia (orgs.). **Filosofia da mente, ciência cognitiva e o pós-humano:** para onde vamos? São Paulo: FiloCzar, 2015, p. 79-89.
- BORBA, Francisco da Silva. **Fundamentos da gramática gerativa.** Petrópolis: Vozes, 1977.
- BARTHES, Roland; NADEAU, Maurice. **Sur la littérature.** Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1980.
- BARTHES, Roland *et al.* **Estructuralismo y literatura.** Buenos Aires: Nueva Visión, 1970.
- BAUDRILLARD, Jean. **Le système des objets.** Paris: Gallimard, 1968.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política.** Ensaios sobre literatura e história da cultura. Brasiliense: São Paulo, 1986.
- BRANCO, Sérgio. Liberdade de expressão e direito autoral como fundamentos da cultura. In: COSTA, Eliane; AGUSTINI, Gabriela (orgs.). **De baixo para cima.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2014, p. 79-103.
- BUCKINGHAM, David. **Manifesto pela educação midiática.** São Paulo: Edições Sesc, 2002.
- CAMARGOS, Roberto. **Rap e política. Percepções da vida social brasileira.** São Paulo, Boitempo, 2015.
- CAMPOS, Felipe Oliveira. **Rap, cultura e política.** Batalha da Matrix e a estética da superação empreendedora. São Paulo: Hucitec, 2020.
- CANCLINI, Nestor García. **A sociedade sem relato.** Antropologia e estética da iminência. São Paulo: Edusp, 2012.
- CARNEIRO, Flávio. Mapeando a diferença: ficção brasileira hoje. In: ROCHA, Fátima Cristina Dias (org.). **Literatura brasileira em foco.** Rio de Janeiro: UERJ, 2003, p. 60-68.
- CHOMSKY, Noam. **Aspects de la théorie syntaxique.** Paris: Seuil, 1971.
- CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem.** São Paulo: Cultrix, 1980.

COELHO, Teixeira. **eCultura, a utopia final:** Inteligência artificial e humanidades. São Paulo: Iluminuras, 2019.

DERRIDA, JACQUES. **Essa estranha instituição chamada literatura.** Uma entrevista com Jacques Derrida. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

ECO, Umberto. **A memória vegetal e outros escritos sobre bibliofilia.** Rio de Janeiro: Record, 2010.

ECO, Umberto; CARRIÈRE, Jean-Claude. **Não contem com o fim do livro.** Rio de Janeiro: Record, 2010.

GREIMAS, Algirdas. J. **Semântica estrutural.** São Paulo: Cultrix/Edusp, 1976.

GUIRAUD, Pierre. **A semântica.** Rio de Janeiro: Difel, 1975.

IDE, N. M. & VÉRONIS, J. Artificial intelligence and the study of literary narrative. **Poetics.** Journal of empirical research on literature, the media and the arts, v. 19, n. 1-2, p. 37-63, april 1990.

KEHL, Maria Rita. Radicais, raciais, racionais: a grande fratria do rap na periferia de São Paulo. **São Paulo em perspectiva,** São Paulo, v.13, n. 3, p. 95-106, jul.-set. 1999.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira:** uma outra nova história. Curitiba: PUCPRESS, 2017.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos.** São Paulo: Editora 34, 2013.

LOVINK, Geert. **Extinção da internet.** São Paulo: Funilaria, 2023.

LUCAS, Fábio. **Literatura e comunicação na era da eletrônica.** São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, Arlindo. **Arte e mídia.** Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MALMBERG, Bertil. **A fonética.** Lisboa: Livros do Brasil, s.d.

MEUTSCH, Dietrich & ZWAAN, Rolf A. On the role of computer models and technology in literary and media studies. **Poetics.** Journal of empirical research on literature, the media and the arts, v. 19, n. 1-2, p. 1-12, april 1990.

MIELITINSKI, E. M. **A poética do mito.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

NEVES, André de Jesus. **Cibercultura e literatura, identidade e autoria em produções culturais participatórias e na literatura de fã (fanfiction)**. São Paulo: Paco, 2014.

NIQUE, Christian. **Iniciação metódica à gramática gerativa**. São Paulo: Cultrix, 1977.

OGLIARI, Ítalo. **A poética do conto pós-moderno e a situação do gênero no Brasil**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012.

PAIS, Cidmar Teodoro. **Introdução à fonologia**. São Paulo: Global, 1981.

PROPP, Vladimir. **Morphologie du conte**. Paris, Seuil, 1970.

SALLES, Ecio. **Poesia revoltada**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2007.

SANTAEILLA, Lucia. O retorno em espiral do pós-humano. In: AIUB, Monica; GONZALEZ, Maria Eunice Quilici; BROENS, Mariana Cláudia (orgs.). **Filosofia da mente, ciência cognitiva e o pós-humano**: para onde vamos? São Paulo: FiloCzar, 2015, p. 21-27.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** São Paulo: Ática, 1989.

SCHANÉ, Sanford A. **Fonologia gerativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SCHUARTZ, Antonio Sandro; SARMENTO, Helder Boska de Moraes. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino. **Revista katálisis**, Florianópolis: Universidade Federal de Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 429-438, set.-dez. 2020.

SILVA, Antônio Carlos Braga. A literatura na era digital. **XII Congresso internacional da ABRALIC (Centro, centros - Ética, estética)**, Curitiba: Universidade Federal do Paraná, p. 1-6, jul. 2011.

STEINER, Georges. **Linguagem e silêncio. Ensaios sobre a crise da palavra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SÜSSEKIND, Flora. **Cinematógrafo de letras**. Literatura, técnica e modernização no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

TEPERMAN, Ricardo. **Se liga no som**. As transformações do rap no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

TODOROV, Tzvetan. **Poética**. Lisboa: Teorema, 1973.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

TODOROV, Tzvetan (org.). **Théorie de la littérature**. Textes des formalistes russes. Paris: Seuil, 1965.

ULLMANN, Stephen. **Semântica**. Uma introdução à ciência do significado. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1973.

UNGARETTI, T. Entrevista a Italo Bettarello e Alfredo Bosi. In: BOSI, Alfredo. **Céu, inferno**. Ensaios de crítica literária e ideologia. São Paulo: Ática, 1988, p. 215-221.

VARGAS, Maria Lucia Bandeira. **O fenômeno fanfiction [recurso eletrônico]**: novas leituras e escrituras em meio eletrônico. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2015.

VIRILIO, Paul. **Vitesse et politique**. Essai de dromologie. Paris: Galilée, 1977.

VIRILIO, Paul. **L'espace critique**. Paris: Christian Bourgois, 1984.

VIRILIO, Paul. **A máquina de visão**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

Maurício Silva

Doutor em Letras Clássicas e Vernáculas pela *Universidade de São Paulo*; é professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Nove de Julho

10

Lucas Nascimento

CORPO E DISCURSO: LULA (2024) E OS POVOS ORIGINÁRIOS – DA SUA GOVERNAMENTALIDADE À BIOPOLÍTICA PARA INDÍGENAS LGBTQIAPN+¹ EM ÁREAS RURAIS BRASILEIRAS²

1 A sigla LGBTQIAPN+ significa: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais e Travestis, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pansexuais/Polisssexual, Não-binárias e mais.

2 Esse texto pertence ao projeto 'Corpo e Discurso' financiado pela parceria CNRS/CNPq, com contribuições do projeto 'Língua(s) e a Amazônia' financiado pela CAPES (processo: 88887.338262/2019-00) e do projeto "Povos Originários e Línguas Indígenas Silenciadas" financiado pela FAPERJ/Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (processo: E-26/204.599/2021), vinculado ao LABEDIS do Museu Nacional/UFRJ (Setor de Linguística/Departamento de Antropologia).

RESUMO:

A autoria é de um Analista do Discurso. Os autores Pêcheux, Foucault e Courtine, dentre outros, são referências para o trabalho analítico no *corpus*, que é composto por um texto-imagem que circulou nas mídias e por um texto-jurídico (Portaria Interministerial). A imagem é de indígena LGBTQIAPN+ em áreas rurais brasileiras. Coloco em análises materialidades de corpos e emoções em discursos, além do jurídico em documento legal. Analiso o processo de significação da governamentalidade de Lula em suas práticas de governar para a população indígena LGBTQIAPN+ em áreas rurais brasileiras. Por meio do Programa Bem Viver+, a biopolítica de Lula está atenta para esse grupo de sujeitos da diversidade sexual. Diferente de serem silenciados e apagados socialmente, o Governo Lula afirma direitos aos seus corpos, presentificados na ordem do corpo da língua e do corpo da imagem, simbolicamente pulsionado tais brasileiros em práticas sociais e rurais, dando visibilidade, segurança e legitimização à constituição de seus saberes por direitos e poderes legais de existência e significância. Diante disso, uma vez mais, discuto o funcionamento do corpo como materialidade discursiva, por meio de significantes de direitos, de programa social, de memória de lutas de reivindicação à visibilização, de poderes, ao estabelecer relações de existência com a dignidade de pessoa humana LGBTQIAPN+ e com os direitos humanos no Estado Democrático de Direito.

Palavras-chave: Lula. Corpos. Discursos. Indígenas LGBTQIAPN+. Programa Bem Viver+. Áreas rurais brasileiras.

PRÓLOGO, OU AS MINHAS PRIMEIRAS PALAVRAS

O objtor de consciênciæ tem convicções. Sabe o que é justo e bom, sagrado e venerável. Tem a noção de seus valoress e, ao risco de arruinar, de aniquilar a si mesmo e ao mundo, reafirma-os quando, em seu caminho já traçado, surge o obstáculo de uma lei, de um decreto que exige dele que transgrida seus princípios. É então, em nome de uma obediência superior, que ele desobedece. E a única coisa que conta é a salvaguarda de suas convicções. Fundamentalmente, o objtor de consciênciæ obedece: ele é aquele que pretende continuar a obedecer a seus princípios até o fim. (Gros, 2018, p. 167 – grifos meus).

Desde 2016, meu pertencimento ao LABEDIS, à revista *Policromias* e ao Museu Nacional/Setor de Linguística se deve ao trabalho honroso com a Titular, Profa. Dra. Tania Clemente de Souza, (inter)nacionalmente conhecida como Tania Clemente. Feliz e dignamente, é em nome de uma obediência superior que meu objtor de consciênciæ desobedece. O nosso trabalho é coletivo pautado no respeito, na valorização, nos afetos e na sua humildade em orientar/coordenar/supervisionar a sua equipe com liderança peculiar que lhe inscreve em sua atuação competente e humana, junto aos sujeitos de sua caminhada. É sábia! Ao longo deste texto, falo na Tania e referencia pontualmente seu primoroso trabalho.

Com o meu ‘percurso de leitura do olhar’³ de imagens de corpos e(m) discursos, em atenção à governamentalidade de

3 Confira tese de doutorado de Nascimento (2019a) sobre *insinuações da carne e ‘percurso de leitura do olhar’*. O autor estabelece ‘compartilhamentos’ indicados por Pêcheux (1984) – publicação póstuma, em que este pensador aponta o futuro promissor da Análise do Discurso. A tese articula a Análise do Discurso com uma técnica da Psicolinguística por meio de pesquisa com rastreamento ocular. O estudo investe em posição-sujeito na leitura de imagens de sexualidade/gênero pelos leitores-participantes. A pesquisa apresenta diálogos e duelos entre teorias e postulados, limites e avanços possíveis em atenção ao experimento informatizado/algorítmico e à cognição.

Lula e ao Programa *Bem Viver+* de enfrentamento à violência e à promoção dos direitos humanos das pessoas LGBTQIAPN+ nos territórios brasileiros do campo, das águas e das florestas, tive o prazer de estar envolvido em mais um trabalho, especialmente este em comemoração aos 10 anos do LABEDIS/ Laboratório de Estudos do Discurso Imagem e Som, liderado pela Profa. Titular Tania Conceição Clemente de Souza, no MUSEU NACIONAL⁴/UFRJ, particularmente no Setor de Linguística do Departamento de Antropologia.

Estar com ela e escrever sobre Lula e sua biopolítica é como encontrar Tania Clemente e Lula da Silva para conversar sobre os indígenas e as nossas causas – que não são só dos povos originários! Os sujeitos referidos LULA, Tania Clemente, Macaé Evaristo, Sônia Guajajara, Anielle Francisco da Silva e o indígena LGBTQIAPN+ de áreas rurais (cf. imagem 1) é me oportunizar às condições de produção para o acontecimento presente – colocar meu corpo em discurso junto desses que, acima de tudo, me alegram por estarmos em caminhada no rumo certo, na hora certa – É *Lula lá* – de novo.

Ao dizer: É *Lula lá* – de novo, penso no encontro democrático que se faz pela estrutura de corpos em acontecimentos discursivos de inclusão da diversidade e do respeito à pluralidade. Portanto, tenho a certeza do meu apoio a essas lideranças políticas e, em particular, à liderança acadêmico-política de Tania Clemente e do LABEDIS, cujo meu pertencimento está vinculado no meu próprio projeto de existência feliz, plural e democrática.

Acontecimentalizar felicidade, pluralidade e democracia em processo de acontecimentalização na existência exige **irrupções**:

4

Confira Clemente de Souza (2010): "O Estudo das Línguas Indígenas e o Setor de Linguística do Museu Nacional".

- romper com o fascismo⁵, por meio de supercontraidentificações⁶ com suas práticas enganosas e violentas, pautadas em *fake news*, em manipulações desumanitárias e antidemocráticas, em ações violentas físicas e discursivas e em desmonte de instituições e de sujeitos por ataques à construção do bem, à dignidade humana e ao patrimônio material e imaterial brasileiro;
- romper com políticas anti-humanitárias, antidemocráticas, anti-indigenistas;
- romper com projetos de infelicidade e de violências diversas contra o Estado, a União, ao nosso Brasil tropical com povo trabalhador;
- romper com todo e qualquer tipo de fobia assombrosa e assoladora em prol da destruição da diversidade animal; em especial,
- romper com militantes e governantes cuja pauta de política tenha a perseguição aos estudantes e à comunidade do Magistério, que exclusivamente trabalham pelo fortalecimento da Educação pública e gratuita e de qualidade em um país em subdesenvolvimento, rico em elementos naturais e

5 Confira Wincler (1978); Piovezani; Gentile (2020); Nascimento (2020a; 2020b; 2020c).

6 Pêcheux (1975, p. 163) afirma que "a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é na qual ele é constituído como sujeito)". A respeito de '**identificação**', '**desidentificação**' e '**contra-identificação**', vale conferir 'forma-sujeito' em Pêcheux (1975 – grifos meus). A respeito de '**superidentificação**', vale conferir Zizek (2010; 2011; Parker, 2006; Becker; Marcel, 2012 – grifos meus). Em continuidade, eu produzo os conceitos '**supercontraidentificação**' e '**superdesidentificação**' com os sentidos de: para o primeiro, o funcionamento subjetivo constrói autoconhecimento de sua superinterpelação, contraidentificando-se a outro sujeito, ao Estado, a algo, a alguma coisa ou fato; para o outro, o funcionamento subjetivo constrói conhecimento de si em sua superinterpelação, desidentificando-se a outro sujeito, ao Estado, a algo, a alguma coisa ou fato, não de modo contrariamente. Aqui, a noção de sujeito é aquele cindido pelo inconsciente e pelo consciente e determinado pelo real, pelo simbólico e pelo imaginário (*o nó borromeano*), vivificado por seus desejos, suas pulsões (a libido) e suas ilusões em que sujeito(s) e sentido(s) são definidos como efeitos em práticas discursivas.

em capital humano trabalhador, sonhador e apoiador por um país sem pobreza, sem fome, sem miséria, sem assassinatos e sem tramas golpistas.

A seguir, apresento inicialmente tema, subtema, objetivos, questões deste trabalho, a sua organização, assim como o pertencimento aos meus estudos e aos vínculos epistemológicos de discussões e de formação. Marco também a filiação política e, ao longo do texto, a ordem de *o político* em que me subjetivo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*Lula lá
Brilha nossa estrela
Lula lá
Renaſce a esperança
Lula lá
O Brasil crian a na alegria de se abra ar*

*Lula lá
Com dignidade
Lula lá
O Brasil merece outra vez
Oportunidade pra sorrir
E brilhar nossa estrela⁷*

É *Lula lá* – de novo.
É sobre Lula.
É sobre estrutura e acontecimento⁸.
É sobre acontecimentalar⁹ e acontecimentaliza ão¹⁰.

- 7 Composi o  de Leonardo Leone. Dispon vel em: <https://www.letras.mus.br/jingles/sem-medo-de-ser-feliz-lula-2022/>
- 8 Meu texto tem a felicidade em di ogo com P echeux (1983); Indursky (2003); Braga (2020; 2021); Venturini; Tafuri; Batista (2023).
- 9 Confira Foucault (1978).
- 10 Confira Foucault (1984).

A discussão empreendida, aqui, abordará aquilo que Foucault (1982-1983) discutiu, à esteira de Kant, como o exercício da maioria: exigência ética do sujeito ao incitar emancipação, autonomia, independência, caráter, boas emoções humanitárias.

Diferentemente de apresentar língua fascista, discurso contraditório, assim como discursos preconceituosos, corpos discriminados, Lula faz da diversidade à inclusão no ato de sua posse e na administração de sua gestão, até então.

Diante disso, questiono triplamente: (1) *como os corpos constituem discurso e instauram efeitos de sentidos em emoções humanitárias?*; (2) *quais práticas de governo indiciam a governamentalidade e a biopolítica de Lula?*; e, por fim, (3) *como se dá o funcionamento da Portaria Interministerial para acontecimentalizar o enfrentamento à violência e à promoção de direitos humanos das pessoas LGBTQIAPN+ nos territórios do campo, das águas e das florestas brasileiras?*

Organizo o texto da seguinte maneira, a seguir: em *Governamentalidade Democrática e Diversidade: o Programa Bem Viver+ e os Direitos dos Indígenas LGBTQIAPN+ em Áreas Rurais Brasileiras*, discursivo sobre o Programa e a fotografia de sua divulgação em uma página do *Instagram*, assim como sobre o documento da Portaria Interministerial N. 1, de 3 de dezembro de 2024, que institui o Programa Nacional *Bem Viver+*. Venho refletir em análises o funcionamento do corpo e das emoções em discurso, em continuidade aos resultados das pesquisas de Nascimento (2019a¹¹; 2020a¹²; 2020b¹³;

11 “Insinuações da Carne: Ordem da Imagem e Sentidos do Olhar – por questões de leitura de fotografia digital da *G Magazine*”, tese de Doutorado em Linguística/UFRJ.

12 “Discursos Preconceituosos, Corpos Discriminados: o estranho espelho de “quem quiser vir ao Brasil fazer sexo com mulher, fique à vontade” – diz Bolsonaro”, publicado na revista da Abralin.

13 “Língua Fascista, Discurso Contraditório: política de misoginia e homofobia”, publicado na revista *Heterotópica*.

2020c¹⁴, 2022¹⁵, 2024a¹⁶, 2024b¹⁷, no prelo¹⁸) nos projetos 'Corpo e Discurso' (CNRS/CNPq), 'Línguas e Amazônia' (CAPES) e 'Povos Originários e Línguas Indígenas Silenciadas' (FAPERJ).

De certo modo, este texto está vinculado ao solo epistemológico de discussões sobre perspectivas da Análise do discurso nas línguas indígenas, na política de línguas indígenas e nas línguas silenciadas (Clemente de Souza, 1991; 1994; 2010; 2022a), e sobre aspectos políticos e linguísticos da História da Linguística Indígena no Brasil (Clemente de Souza, 2014), uma vez eu analisar relações de governamentalidade e biopolítica do Governo Federal Lula em aspectos políticos e linguístico-discursivos de sua gestão na criação do Programa Nacional *Bem Viver+* para indígenas LGBTQIAPN+ em áreas rurais brasileiras.

Quando eu referenciar as expressões 'línguas indígenas' e 'línguas silenciadas' estou no efeito de sentidos 'línguas e culturas indígenas' e 'línguas e culturas silenciadas', tendo em vista as relações povos originários, sujeitos-indígenas, etnias-culturas e línguas vivas e silenciadas na dimensão da revitalização, da promoção de direitos e da visibilização ao contrário de silenciamento, da extinção de direitos e do apagamento.

Faço um recorte para este texto e me concentro na população LGBTQIAPN+ indígena brasileira, especificamente em atenção à promoção e à segurança de direitos da diversidade sexual indígena em áreas rurais brasileiras por meio do Programa Nacional Bem Viver+, lançado no Diário Oficial da União (D.O.U.), em 11 de dezembro de 2024.

- 14 "Língua Fascista, Discurso Contraditório: ainda sobre Bolsonaro", publicado em capítulo de livro.
- 15 "Formas-Sujeito-Índio, Corpo do Homem Casado e Gênero nos Guayaki/Aché do Paraguai", publicado em capítulo de livro.
- 16 "Corpo Preto Sem Cabelo, Humilhação de Atriz Estadunidense e Emoções Humanitárias: a piada no Oscar 2022", publicado na revista *Línguas e Instrumentos Linguísticos*.
- 17 "Corpo e Discurso: Lula (1979-2023) e o Povo Brasileiro – da sua Governamentalidade à Biopolítica de Diversidade, Direitos Humanos e Inclusão", publicado na revista *Policromias*.
- 18 Corpo e Discurso – Uma introdução, organização de livro (no prelo).

GOVERNAMENTALIDADE DEMOCRÁTICA E DIVERSIDADE: O PROGRAMA NACIONAL BEM VIVER+¹⁹ E OS DIREITOS DOS INDÍGENAS LGBTQIAPN+ EM ÁREAS RURAIS BRASILEIRAS

A seguir, uma fotografia em condições rurais de produção.

Imagen 1 – Governo Federal lança o Programa Nacional Bem Viver+.



Fonte: Rafael Stedile

Disponível: [https://gayl.com.br/2024/12/governo-lanca-programa-para-proteger-pessoas-lgbtqia-em-areas-rurais.html](https://gayl.com.br/2024/12/governo-lanca-programa-para-protoger-pessoas-lgbtqia-em-areas-rurais.html) Acesso: 13 dez. 2024.

19

Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2024/12/governo-federal-lanca-programa-bem-viver-para-protectao-de-pessoas-lgbtqia-em-areas-rurais-e-comunidades-tradicionais> Acesso em: 11 dez. 2024.

Por fim, apresento essa imagem que trata de uma fotografia em áreas rurais, assim como algumas sequências discursivas do Diário Oficial da União, publicado em 11/12/2024, edição 238, seção 1, página 68, do Órgão – Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, Gabinete da Ministra, em referências à Portaria Interministerial Nº 1, de 3 de Dezembro de 2024, que institui o “Programa Nacional de Enfrentamento à Violência e de Promoção dos Direitos Humanos das Pessoas LGBTQIA+ nos Territórios do Campo, das Águas e das Florestas” – **Programa Bem Viver+**.

Para análises, busco, então, em 1984, dois textos concomitantes escritos por Foucault. Curiosamente, têm o mesmo título – *O que são as Luzes?* Foucault (1984) se baseia no comentário de diferentes textos de Kant²⁰. Esse é um marco em que Foucault introduz *a questão do presente como acontecimento*. É a oportunidade em que Michel Foucault questiona o momento quando nos constituímos como sujeitos relativamente autônomos. Essa constituição pode ser por uma crítica permanente de nós mesmos, em relação aos nossos modos de ser, de pensar, de agir.

No caso do **Programa Bem Viver+**, as críticas permanentes de nós mesmos enquanto sujeitos violentados em massa em diversas áreas urbanas – aqui, em especial, atenção dada às áreas rurais, em se tratando como acontecimento para então a produção ministerial de enfrentamento à violência com ações inteligivelmente programadas e bem articuladas à promoção dos direitos humanos das pessoas LGBTQIA^{PN}⁺²¹ nos Territórios do Campo, das Águas e das Florestas.

Com o conceito **acontecimentalizar** (*arriver*) de Foucault (1978, p. 339) como “uma ruptura absolutamente evidente, em primeiro lugar”, a **acontecimentalização** é analisada como processo,

20 Textos – um de 1784, *A Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*; o outro de 1798, *O conflito das faculdades*.

21 Aqui, inseri **PN** pela já inclusão dos Pansexuais/Polissexual e Não-binárias na sigla.

como um “poliedro de inteligibilidade” (grifos do autor). Analiso, aqui, três especificidades sobre “polimorfismo” (grifos meus): (1) dos elementos que são postos em relação; (2) das relações descritas; e, por fim, (3) nos domínios de referência.

O **Programa Nacional Bem Viver+** historiciza a acontecimentalização do Governo Federal pelo:

(1) **polimorfismo dos elementos que são postos em relação:** a relação do *Programa Bem Viver+* em sua formulação/constituição discursiva do documento Portaria Interministerial Nº 1, de 3 de dezembro de 2024, assinada pelas Ministras Macaé Evaristo (*Ministra de Estado dos Direitos Humanos e da Cidadania*), Sônia Guajajara (*Ministra de Estado dos Povos Indígenas*) e Anielle Francisco da Silva (*Ministra de Estado da Igualdade Racial*) com os procedimentos formulados para “o enfrentamento à violência e a promoção dos direitos humanos das pessoas LGBTQIA+ camponesas, agricultoras familiares, assentadas, ribeirinhas, caiçaras, extrativistas, pescadoras, indígenas, quilombolas, ciganas e outras que vivem no Campo, nas Águas e nas Florestas, com vistas à promoção de territórios livres de LGBTQIAfobia, que deem condições de cidadania plena e do bem viver” (Art. 1º § 1º);

(2) **polimorfismo das relações descritas:** trata-se de cálculo tático do Programa envolvendo os três Ministérios e suas Secretarias para responder às demandas dos Direitos das Pessoas LGBTQIAPN+ em áreas rurais brasileiras, frente à realidade violenta à essa comunidade da população, assim como se trata também do entendimento dos povos originários e de estudiosos do tema sobre o “Bem Viver”, pela seguinte ordem da língua:

(2.1) “Entende-se por **bem viver**, expressão utilizada principalmente por povos originários e estudiosos do tema, os modos de vida que abarcam as *relações de solidariedade das pessoas*

entre si e destas com a natureza e o meio ambiente, representando uma oportunidade para se desenvolver coletivamente uma nova forma de organizar o modo de viver no mundo." (Art. 1º § 2º) (grifos meus);

(2.2) "O **monitoramento** do Programa será realizado de forma *interministerial*, pela Secretaria Nacional dos Direitos das Pessoas LGBTQIA+, do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania; pela Secretaria Nacional de Articulação e Promoção de Direitos Indígenas, do Ministério dos Povos Indígenas; e pelas secretarias de Políticas para Quilombolas, Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana, Povos de Terreiros e Ciganos e a de Políticas e Ações Afirmativas, Combate e Superação do Racismo, do Ministério da Igualdade Racial." (Cap. III – Art. 9º) (grifos meus);

(3) **polimorfismo nos domínios de referência:** trata-se de mutações dos detalhes e das técnicas de poder que buscam ajustar uma economia política frente às demandas da população, como, por exemplo:

(3.1) "Fica definido como **público-alvo** do Programa Bem Viver+, prioritariamente, *as pessoas LGBTQIA+ que vivem em territórios do Campo, das Águas e das Florestas que tenham vivido ou estejam em situações de violência e outras violações de direitos humanos em decorrência de sua identidade de gênero, orientação sexual ou características sexuais.*" (Cap. II – Art. 5º) (grifos meus);

(3.2) "O Programa Bem Viver+ poderá ser **executado** por meio de *parcerias governamentais*, com a administração federal direta e indireta, *empresas estatais*, outros órgãos da federação, *cooperação internacional* e com *organizações e entidades privadas* alinhadas com as diretrizes fixadas nesta Portaria." (Cap. III – Art. 7º) (grifos meus);

(3.3) "As **despesas** do Programa Bem Viver+ correrão de acordo com a *disponibilidade orçamentária* do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, do Ministério dos Povos Indígenas e do Ministério da Igualdade Racial." (Cap. III – Art. 8º) (grifos meus);

- 
- (3.4) "O **monitoramento** do Programa será realizado de forma *interministerial*, pela Secretaria Nacional dos Direitos das Pessoas LGBTQIA+, do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania; pela Secretaria Nacional de Articulação e Promoção de Direitos Indígenas, do Ministério dos Povos Indígenas; e pelas secretarias de Políticas para Quilombolas, Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana, Povos de Terreiros e Ciganos e a de Políticas e Ações Afirmativas, Combate e Superação do Racismo, do Ministério da Igualdade Racial." (Cap. III – Art. 9º) (grifos meus);
 - (3.5) "Para **acompanhamento dos planos, projetos e ações** instituídos no âmbito do Programa Bem Viver+, será instituído o *Comitê de Monitoramento e Avaliação*, cujas competências e composição serão definidas por *ato próprio*, a ser publicado em até 30 (trinta) dias." (Cap. III – Parágrafo único) (grifos meus);
 - (3.6) "Os Ministérios subscritos poderão editar **atos normativos complementares** ao presente Programa Nacional, para o *desenvolvimento dos planos, projetos e ações* que o compõem." (Cap. III – Art. 10º) (grifos meus).

O funcionamento discursivo da Portaria Interministerial indica a biopolítica de Lula por meio de: **(1)** criação do Programa Nacional Bem Viver+; **(2)** monitoramento; **(3)** endereçamento ao público-alvo; **(4)** parcerias governamentais, internacionais e privadas; **(5)** despesas conforme disponibilidade orçamentária dos três Ministérios envolvidos; **(6)** acompanhamento dos planos, projetos e ações instituídos; **(7)** criação do Comitê de Monitoramento e Avaliação; **(8)** criação de Ato Próprio; **(9)** edição de Atos Normativos Complementares.

A **Ministra de Estado dos Direitos Humanos e da Cidadania** (Sra. Macaé Evaristo), a **Ministra de Estado dos Povos Indígenas** (Sra. Sônia Guajajara) e a **Ministra de Estado da Igualdade Racial** (Sra. Anielle Francisco da Silva) propõem o funcionamento discursivo de saber-poder de reparação história de apagamento e de silenciamento da população LGBTQIAPN+ indígena em apresentar a crítica política nessa formulação inclusiva e reparativa por meio da

institucionalização jurídica de uma Portaria Interministerial – uma vez que as três Ministras almejam essa acontecimentalização histórica. Isto é: elas almejam irrupções com a exclusão e a segregação da diversidade indígena de gênero em áreas rurais brasileiras, bem como a jurisdição de amparo por meio de proteção e segurança.

Nessa perspectiva, este documento interministerial acontecimentaliza por apresentar tentativas legais e eficientes de mudanças no cenário das pessoas indígenas LGBTQIAPN+ nos territórios do campo, das águas e das florestas. Para isso, a acontecimentalização desejada é processo de enfrentamento à violência e de promoção dos direitos humanos das pessoas indígenas LGBTQIAPN+ nos territórios do campo, das águas e das florestas para irrupção do quadro agravante e para novo desenho do cenário – é a **União e a Reconstrução do Brasil**.

É *Lula Lá* – de novo!
É *Lula Lá* – estrutura e acontecimento!

Os sujeitos praticantes da democracia e da produção dos consensos louvariam atitudes-exemplo em ação distinta à violência (física e simbólica) e à negação dos direitos humanos das pessoas indígenas LGBTQIAPN+ nos territórios do campo, das águas e das florestas por atenderem não só o respeito à dignidade da pessoa humana, como também o cuidado para com esses humanos produtivos e habitantes por direitos e deveres, tanto quanto aos direitos assegurados às pessoas não-LGBTQIAPN+. “A segurança é um direito social” e “O direito fundamental à segurança está relacionado com a ação do Estado na vida das pessoas”, conforme o Art. 6º da Constituição Federal de 1988.

Diante da temática segurança e violência, o papel do Estado é sempre a interpelação de proteção na vida dos cidadãos, cujos conflitos e consensos são produção de responsabilidade privadas, individuais. Eu me refiro aos humanos mulheres e homens que bem

ou mal administram o cálculo entre emoção e razão – tarefa árdua e difícil para a produção dos consensos e a conquista das resistências!²²

Busco, aqui, Pêcheux, Foucault, Courtine e a análise do discurso pela possibilidade de conexão entre as condições de produção ('realidade objetiva') e o discurso²³ (estrutura e acontecimento) em termos de um contínuo discursivo capaz de explicar os *jogos de verdade*²⁴ de violência(s) e de negação aos direitos humanos e as ações/as práticas de violências e de resistências. Para nós analistas do discurso, é importante levar em consideração a 'ontologia histórica do presente' de nós mesmos, como já aludiu Guilhaumou (2022). *Ou seja:* do subjetivo em relação à 'realidade objetiva' (condições de produção de fatos) na construção de acontecimentos sociais (acontecimentos discursivos).

O diálogo permanente de Foucault²⁵ com Nietzsche²⁶ permite que ele afirme essa linguagem de verdade como parte integrante da análise do discurso. Esse ponto é importante pela especificidade do saber percebida não como um fato do conhecimento, mas como um processo próprio a modificar o sujeito e construir o objeto. Essa proposição é reorientação de uma *hermenêutica do sujeito*²⁷ por ser forma(s) de atividade da vida, ao multiplicar os relacionamentos em si mesmos.

Sendo assim, o acontecimento discursivo do **Programa Nacional Bem Viver+** gera, então, ou, melhor, permite as condições de produção materializar o processo inerente à acontecimentalização pela:

- 22 Confira discussões em Cucino; Sargentini; Piovezani (2016); Piovezani (2020); Piovezani; Cucino; Sargentini (2021); Ribeiro (2022).
- 23 Confira Possenti (2021).
- 24 Confira Pêcheux (1983a; 1983b).
- 25 Confira Foucault (1971).
- 26 Confira estudos brasileiros de Machado (2010; 2012; 2015; 2018) sobre Pêcheux e Nietzsche; e de Figueira-Borges (2009; 2010; 2011; 2012; 2014) sobre Foucault e Nietzsche.
- 27 Confira Foucault (1981-1982).

- emoção que promove a resolução para atenuação e/ou redução da violência e da negação aos direitos humanos das pessoas indígenas LGBTQIAPN+;
- continuidade de vida da população com dignidade da pessoa humana e sem discriminação e humilhação, preferencialmente, dentre outras emoções²⁸ humanitárias²⁹.

Esse ponto de discussão pode permitir a consideração do “malfazer³⁰ discriminatório dos corpos LGBTQIAPN+” em “dizer verdadeiro dos jogos de discriminação, preconceito, intolerância” dos criminosos ao “malfazer a violência e a negação dos direitos humanos” em coragem³¹ desumana da verdade violenta dos criminosos em ataques aos indígenas LGBTQIAPN+, em geral, e aos indígenas LGBTQIAPN+ em áreas rurais brasileiras, em especial. Se é uma questão, de fato³², o vínculo dessa verdade e seus efeitos desumanitários com o sujeito certamente está no horizonte de uma questão

- 28 Confira Courtine; Corbin; Vigarello (Orgs.); **História das Emoções** (2016), em 3 volumes.
- 29 Confira Taithe (2016): “Empatias, cuidados e compaixões: as emoções humanitárias”.
- 30 Confira Foucault (1981).
- 31 Confira Foucault (1983-1984).
- 32 “Maranhão é o estado com mais mortes de indígenas em conflitos no campo”, disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/maranhao-e-o-estado-com-mais-mortes-de-indigenas-em-conflitos-no-campo/>; “Indígenas isolados, trabalhadores sem-terra e LGBTQIA+: quem são as vítimas dos assassinatos no campo no Brasil”, disponível em: <https://g1.globo.com/meio-ambiente/noticia/2022/04/18/indigenas-isolados-trabalhadores-sem-terra-e-lgbti-quem-sao-as-vitimas-dos-assassinatos-no-campo-no-brasil.ghtml>; “Indígenas LGBTQIA+ são assassinados no Mato Grosso do Sul”, disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/624515-indigenas-lgbtqia-sao-assassinados-no-mato-grosso-do-sul>; “Número de mortes violentas de pessoas LGTBI+ subiu 33,3% em um ano”, disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2022-05/numero-de-mortes-violentas-de-pessoas-lgbti-subiu-333-em-um-ano>; “DOSSIÊ 2022 - Mortes e Violências contra LGTBI+ no Brasil”, disponível em: <https://observatoriomortesviolenciaslgbtibrasil.org/wp-content/uploads/2023/05/Dossie-de-Mortes-e-Violencias-Contra-LGBTI-no-Brasil-2022-ACONTECE-ANTRA-ABGLT.pdf>; “Mapa da luta: pesquisa traz dados sobre organizações LGBTQIAPN+ em todo o país”, disponível em: <https://www.brasildedefato.com.br/2024/05/29/mapa-da-luta-pesquisa-traz-dados-sobre-organizacoes-lgbtqiapn-em-todo-o-pais/>. Todos acessos em 13 jan. 2025.

do sujeito sobre si mesmo³³. Do governar-se! "Do sujeito violento machista, homofóbico e transfóbico sobre si mesmo".

Assim, ao me concentrar em espessuras históricas do **Programa Bem Viver+**, a fim de explicar o acontecimento em sua dimensão discursiva por meio de "Portaria Interministerial", é fortemente enunciável uma memória do lugar normativo do Estado em proteção física e em defesa da honra, da promoção dos direitos humanos, da dignidade da pessoa humana, sobretudo, do direito à vida – à continuidade de existir dos indígenas LGBTQIAPN+. Esse "ordinário do sentido" (em palavras de Pêcheux) é o funcionamento de ***o político na governabilidade e na biopolítica de Lula***.

Essa **união e reconstrução do Brasil por Lula e seu governo**, além de marcar a posição de proteção à existência dos indígenas LGBTQIAPN+ em áreas rurais brasileiras, marca também como um valor social e pessoal a *proteção física*, o *direito à liberdade*, o *direito ao trabalho*, a *defesa da honra*, a *defesa da sexualidade*, a *promoção dos direitos humanos* etc. Essas ações para **união e reconstrução do Brasil** por meio do Programa Nacional Bem Viver+ são normalizadas juridicamente na tentativa de efetivar cristalizações de sentidos humanitários para uma sociedade melhor com menos efeitos de violência heteronormativa e do imperialismo sexista e colonialista.

Diante disso, a **sociedade indígena LGBTQIAPN+ em áreas rurais brasileiras** espera o feito/o fazer pelos sujeitos em boas ações humanitárias como aquelas de muitos aplausos, até aperto de mãos e abraços – tudo indicativo naquela 'subida de rampa festiva' com Lula no dia 1º de janeiro de 2023 e naquele 'abraço coletivo do povo' com Lula em abril de 2018, em frente ao Sindicato dos Metalúrgicos do ABC, em São Bernardo do Campo – SP. As emoções humanitárias produzidas com Lula e as massas trabalhadoras

reforçam **a governabilidade e a biopolítica do maior líder político democrata**. Com as práticas de saber-poder governar com **união** temos a **reconstrução do Brasil**.

Essa biopolítica pautada na dignidade, no respeito e na inclusão da diversidade justifica ações para o direito de continuidade dos sujeitos indígenas LGBTQIAPN+ em áreas rurais brasileiras em projetos de felicidade e de produção agropecuária.

A luta discursiva lida no texto-imagem é resultante em emoções expressas no rosto com um sorriso de homem indígena LGBTQIAPN+ e em suas mãos para o alto com a bandeira do movimento LGBTQIAPN+ em uma área rural brasileira. Essa fotodiscursividade apresenta a permanência do acontecimento pela construção de uma relação subjetiva a si mesmo (do homem com sorriso e com a bandeira) e aos outros como seres sociais envolvidos nas condições de produção da agricultura (plantio) ao momento do ofício laboral-coletivo. A comemoração do **Programa Bem Viver+** por esse indígena e por muitos sujeitos (homens e mulheres indígenas LGBTQIAPN+, não-LGBTQIAPN+ e alguns simpatizantes, geralmente não-brancos) dão manutenção à não-violência e à luta pela promoção dos direitos humanos indígenas LGBTQIAPN+ em áreas rurais brasileiras.

Estou na defesa contrária aos discursos de que “os obstáculos enfrentados se iniciam pela própria comunidade indígena, em geral”, em relação à eficiência do Programa Nacional *Bem Viver+* para as tradições culturais – isto é: para **os povos originários**. É preciso esclarecer a leigos e desinformados que a Portaria Interministerial foi elaborada com condições de produção de lideranças indígenas presentes nos Ministérios, nas Secretarias e em Projetos, para que direitos e campanhas de visibilidade LGBTQIAPN+ indígena não colidam e não produzam resistência à implementação do Programa. Exatamente ao contrário da ideia

conservadora de “invasão de valores externos aos indígenas” é que a Portaria Interministerial teve o cuidado de elaboração, gerência e administração por três ministras conheededoras das causas levantadas, a destarcar uma conheededora ser indígena de alta liderança Guajajara, a Ministra Sônia Guajajara.

Outra frágil crítica (até vista como fracasso argumentativo por apresentar contradições) é o discurso de que o Programa Nacional *Bem Viver+* apresenta “fragilidade Institucional” pela “falta de infraestrutura em áreas remotas, a ausência de delegacias, postos de saúde e escolas”³⁴. Ações amparadas pelo já descrito Programa, bem como em Atos Normativos Complementares previstos, asseguram proteção física e jurídica e acesso a direitos aos povos originários, assim como a formação em capacitação de agentes públicos para a efetividade do trabalho com a garantia da defesa à vida humana, à dignidade e à liberdade de gênero e sexualidade – por exemplo. Portanto, não “fragilidade Institucional”.

É preciso também destacar o fortalecimento institucional do Programa Nacional pela parceria de criação e coordenação Interministerial. O ineditismo envolve Ministérios de Direitos Humanos e da Cidadania, dos Povos Indígenas e da Igualdade Racial, o que já por si demonstra a articulação e a competência para, inclusive, dirimir e administrar complexidades surgidas e/ou conflitos em seu desenvolvimento. Na certeza de investimentos por recursos federais, a estabilidade financeira e orçamentária assegura êxito às práticas dessa política pública social no Brasil. É claro que não se eximem desafios para a implementação e para o alcance de qualidade do Programa Nacional *Bem Viver+*. Para a garantia de implementação do Programa Nacional *Bem Viver+* se esperam a produção de instrumentos de divulgação e de avaliação, a fiscalização, o monitoramento e a transparência pública para que a população originária e

vulnerável tenha de fato a proteção e a liberdade para viver e trabalhar em áreas rurais do país.

É na certeza de muitos envolvidos como agentes públicos, lideranças comunitárias e parte da população em geral serem engajadas para o enfrentamento da LGBTQIAPN+fobia que o resultado apontará para o sucesso: diminuir os índices e enfrentar à violência aos indígenas LGBTQIAPN+. Para isso, o combate à violência – também rural – deve ser inerente às sociedades civil e militar, com especial atenção dada já pela militância dos movimentos sociais. A inovação do Programa Nacional é dar visibilidade e garantir que pessoas LGBTQIAPN+ indígenas em áreas rurais brasileiras tenham atenção aos mesmos direitos à dignidade da pessoa humana, assegurados pela Constituição Federal de 1988.

Reforço que o Programa Nacional *Bem Viver+* é inédito e promove a interface identidade LGBTQIAPN+ indígenas e áreas rurais tendo em vista mudança cultural com objetivos pautados em inclusão, igualdade e respeito à diversidade, à pluralidade dos **povos originários**. A pauta é **viver sem medo de ser feliz**, com a identificação e a superidentificação pelo gênero e sexualidade que lhe constituem enquanto sujeito de direito à vida com felicidade e realizações, seja na vida social, particular ou no trabalho. A luta é viver sem ódio, sem a vergonha de ser o que é sexual, étnica, física e racialmente. A resistência é viver sem outros afetos que são emoções desumanitárias. Sempre é tempo de viver emoções humanitárias. É tempo de **viver sem medo de ser feliz!**

Ainda reforço que a transformação da violência para a proteção assegura dignidade, felicidade, defesa e liberdade à vida de indígenas LGBTQIAPN+ em áreas rurais. Essa mudança se ampara por meio legislativo em Portaria Interministerial, tão em breve podendo ser uma Lei Federal como política de Estado, até mesmo posterior aos resultados do Programa em futuro promissor. A interculturalidade é a promoção da igualdade!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atento com a materialidade linguístico-discursiva do texto-imagem, ao considerar a arquitetura do não-verbal (Clemente de Souza, 2011; 2013; 2018) e a relação discurso e imagem como uma questão política (Clemente de Souza, 2006), analiso a ordem do discurso no processo das condições de produção entre imagens e enunciados. Aqui, a prática analítica foi como aquela em minha tese de doutorado (2019/UFRJ): **percurso de leitura do olhar.**

Com as interrogações propostas, o fio do discurso foi a experiência particular de leitura do percurso do olhar sobre o corpo do indígena é o corpo do Lula, assim como o corpo do Lula é o corpo do povo (e vice-versa). O foco das análises foi a proteção à violência física e discursiva em miragem aos trabalhadores indígenas LGBTQIAPN+. De forma certa, a Portaria Interministerial simboliza práticas de governo de Lula com a liderança política petista e sua governamentalidade pautada por paixões democratas e políticas. Desse cenário político atual, o **Programa Nacional Bem Viver+** aos indígenas LGBTQIAPN+ de áreas rurais ou urbanas brasileiras é prática biopolítica concreta de sucesso pelo funcionamento acontecimentalizar política pública de segurança, de inclusão da diversidade sexual indígena em áreas rurais nacionais e de garantia dos direitos humanos (proteção à vida das pessoas, direito à liberdade, direito à pluralidade sexual, entre outros). Esse exemplo faz de mim **um militante pelo corpo e(m) discurso.**

A biopolítica de Lula assegura aos corpos *indígenas LGBTQIAPN+* o direito à vida e à liberdade de diversidade sexual e instaura efeitos de sentidos em emoções humanitárias como o sorriso, a alegria, a tranquilidade em relação à identidade sexual, à identidade étnica e ruralista. As práticas de governo como essa criação (jurídico-humanitária) do Programa *Viver Bem* + efetua o objetivo e o plano de governamentalidade e biopolítica de

Lula. O funcionamento da Portaria Interministerial se dá pela sua **(1)** criação, **(2)** monitoramento até a **(9)** edição de Atos Normativos Complementares para, com esses polimorfismos, acontecimentalizar o enfrentamento à violência e à promoção de direitos humanos das pessoas indígenas LGBTQIAPN+ nos territórios do campo, das águas e das florestas brasileiras.

A partir do compromisso de análise de verbo, corpo e imagem, penso em relação:

- a nós mesmos enquanto **sujeito de si**: a **nossa relação com a verdade do discurso e com a (an)coragem da verdade**, que não se calam frente aos discursos discriminatórios, intolerantes e preconceituosos e que fazem a emergência do “governo dos vivos” ser presença: ninguém pode exercer um poder sem “a verdade ter que se manifestar e manifestar-se sob a forma de subjetividade” (Foucault, 1982-1983, p. 73);
- o campo do **poder biopolítico**: os fundamentos e as emoções humanitárias de dignificar o outro pela nossa semelhança, bem como a invenção produtiva da inclusão das diferenças pela pauta da igualdade do bem comum, do direito à vida e dos direitos humanos, que dizem respeito à relação de poder com saber; por fim,
- ao campo da ética do sujeito e da responsabilidade subjetiva: o nosso próprio compromisso a si mesmo e aos outros em ‘governamentalidade’ e “governo de si e dos outros” pela tensão entre o governo de si estar no fundamento e no limite ao governo dos outros – naquilo que se afirmar até hoje ao heraldo greco-romano de que ‘o meu direito termina quando se inicia o direito do outro’³⁵. Este saber-poder quer evidenciar a relação liberdade e limite, ou gozo e fronteira como diriam os psicanalistas.

Diante das discussões, aqui, as questões eleitas para o presente texto de homenagem ao LABEDIS do Museu Nacional/UFRJ envolveram corpos e discursos, em especial, da representação brasileira por indígenas LGBTQIAPN+ e suas relações com a **emergência da união e da reconstrução do Brasil**. Assim como milhares de brasileiros, os indígenas precisaram sobreviver por meio de resistência ao desmonte político, ao declínio democrático, sobreviver com a resistência aos ataques golpistas e aos preconceitos excludentes. A luta foi e é pelo singular na diversidade da existência, seja no urbano ou em áreas rurais brasileiras – só que agora com amparo jurídico, protetivo e biopolítico através do **Programa Bem Viver+**, dentre outros programas e ações.

Com a premissa condutora de minha escrita e leitura de que “a voz do povo emerge do corpo do povo” (Courtine, 2015, p. 281), as análises em percurso do olhar estão na esteira de defesas com projeto argumentativo sob efeitos do objetivo de luta à diminuição da longa história de discriminações, sob efeitos da ancoragem pela tolerância, inclusão e diversidade. Com isso, as discussões tocaram **posições de subjetividade** inscritas sobre a “ordem do corpo”³⁶ pelo corpo da língua, em proposta de trabalho na Análise do Discurso.

REFERÊNCIAS

- BECKER; Maurício; MARCEL, Phellipe. O Sujeito e Seus Modos – identificação, contraidentificação, desidentificação e superidentificação. **Revista Leitura**, UFAL, Maceió, v. 2, n. 50, pp. 135-162, julho/dezembro 2012. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.28998/2317-9945.201250.135-162> Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/1152> Acesso em: 21 dez. 2024.

BRAGA, Amanda. Discurso, História e Memória em Duas Fotografias de Lula. **Revista Matraga**, UERJ, Rio de Janeiro, 27(50), maio/agosto 2020, pp. 335-352. DOI: <https://doi.org/10.12957/matraga.2020.46786> Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/46786/34540> Acesso em: 13 dez. 2024.

BRAGA, Amanda. Seduzir as Massas: líderes populares e partidos políticos como dispositivos de controle das multidões. **Revista Moara** – Dossiê 50 anos de "A Arqueologia do Saber: as contribuições aos estudos da linguagem no Brasil", n. 57, v. 2, pp. 52-66, jan./jul. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/moara.v2i57.9518> Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/9518> Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. Portaria Interministerial MDHC/MPI/MIR Nº 1, de 3 de Dezembro de 2024. Programa Nacional de Enfrentamento À Violência e de Promoção dos Direitos Humanos das Pessoas LGBTQIA+ nos Territórios do Campo, das Águas e das Florestas – Programa Bem Viver+. Diário Oficial da União, publicado em 11/12/2024, edição 238, seção 1, página 68, Órgão: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, Gabinete da Ministra. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-interministerial-n-1-de-3-de-dezembro-de-2024-60112825> Acesso em: 15 dez. 2025.

COURTINE, Jean-Jacques. [1992]. "Uma Genealogia da Análise do Discurso". In: COURTINE, J.-J. **Metamorfoses do Discurso Político**: derivas da fala pública. Tradução de Carlos Piovezani e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2006. pp. 37-57.

COURTINE, Jean-Jacques. [2008]. "Discursos Sólidos, Discursos Líquidos: a mutação das discursividades contemporâneas". In: SARGENTINI, V.; GREGOLIN, M. do R. (Orgs.). **Análise do Discurso**: heranças, métodos e objetos. São Carlos: Claraluz, 2008. pp. 11-19.

COURTINE, Jean-Jacques. [2011a]. "Discurso e Imagens: para uma arqueologia do imaginário". In: SARGENTINI, V.; CURCINO, L.; PIOVEZANI, C. (Orgs.). **Discurso, Semiótica e História**. São Carlos: Claraluz, 2011b. pp. 145-162.

COURTINE, Jean-Jacques. [2011b]. **Decifrar o Corpo**: pensar com Foucault. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COURTINE, Jean-Jacques. [2015]. "A Voz do Povo: a fala pública, a multidão e as emoções na aurora da era das massas". In: COURTINE, J.-J.; PIOVEZANI, C. (Org.). **História da Fala Pública**: uma arqueologia dos poderes do discurso. Petrópolis: Vozes, 2015. pp. 261-289.

COURTINE, Jean-Jacques; CORBIN, Alain; VIGARELLO, Georges. (Orgs.). [2016]. **História das Emoções**: 3. Do final do século XIX até hoje. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice; PIOVEZANI, Carlos. "Apresentação: A Produção dos Consensos e a Conquista das Resistências em Discursos do Mundo Contemporâneo". In: CURCINO, L.; SARGENTINI, V.; PIOVEZANI, C. (Orgs.). **(In)Subordinações Contemporâneas: Consensos e resistências nos discursos**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2016. pp. 7-12.

CLEMENTE DE SOUZA, Tania. Revitalização e Línguas Silenciadas: voltar a que língua? **Revista Leitura**, UFAL, Maceió, n. 83, pp. 400-409, dez. 2024a. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/18175>. Acesso em: 19 dez. 2024.

CLEMENTE DE SOUZA, Tania. "Políticas de Escrita, Práticas de Pesquisa e Línguas em Confronto". In: ROSÁRIO, I. da C.; ESTEVES, P. M. da S. (Orgs.). **Estudos de Linguagem: (re)construindo políticas de pesquisa**. Campinas: Pontes, 2024b. pp. 188-211.

CLEMENTE DE SOUZA, Tania. "Língua Cantada: práticas discursivas e partilha de poder na sociedade Kurâ Bakairi (Brasil)". In: MARTIN, E. V.; JOBIM, J. L.; BOGANIKA, L.; FERREIRA, M. DA C. C.; GARCIA, M.; ARAÚJO, N. (Orgs.). **Perspectivas Interculturais: discurso, linguagem e poder**. Niterói: EdUFF, 2024c. pp. 801-816.

CLEMENTE DE SOUZA, Tania. "Línguas de Oralidade, Ortografia e Materialidade Discursiva". In: FRAGOSO, É. A.; PEREIRA, J. D.; OLIVEIRA JUNIOR, C. D. B. de. (Orgs.). **Memória e Atualidade da Amazônia – ensino e línguas**. Campinas: Pontes, 2023. pp. 17-36.

CLEMENTE DE SOUZA, Tania. "Política Linguística, Política de Línguas Indígenas e Línguas Silenciadas". In: FIGUEIREDO, A. A. de A.; CABRAL, A. S. A. C.; MARTINS, A. M. S.; GÓIS, M. L. de S. (Orgs.). **Políticas Linguísticas e as Línguas Indígenas Brasileiras**. Campinas: Pontes Editores, 2022a. pp. 15-30.

CLEMENTE DE SOUZA, Tania. Língua, Materialidade Discursiva e Cosmogonia. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, vol. 22, n. 3, pp. 501-511, set./dez. 2022b. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-22-03-501-511>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/Hqbrcz3ZnfXR5kyQrkfmg6n/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 dez. 2024.

CLEMENTE DE SOUZA, Tania. Povos Originários: entre a Língua do Direito e o Direito à Língua. **Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos**, vol. 26, n. esp., pp. 13-26, 2022c. DOI: <https://doi.org/10.20396/lil.v25iesp.8671230> Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8671230>. Acesso em: 18 dez. 2024.

CLEMENTE DE SOUZA, Tania. Línguas Indígenas, Fronteiras e Silenciamento. **Revista Línguas e instrumentos linguísticos**, Labeurb/UNICAMP, Campinas, vol. 24, n. 48, pp. 132-150, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20396/lil.v24i48.8666487> Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8666487>. Acesso em: 18 dez. 2024.

CLEMENTE DE SOUZA, Tania; AGUIAR, Maycon Silva. "Análise do Discurso e Linguística Indígena". In: NASCIMENTO, L.; CLEMENTE DE SOUZA, T. (Orgs.). **Gramática(s) e Discurso(s)**: ensaios críticos. Campinas: Mercado de Letras, 2019. pp. 43-56.

CLEMENTE DE SOUZA, Tania. "Ensino de Língua Portuguesa Numa Perspectiva Discursiva". In: NASCIMENTO, L. (Org.). **Presenças de Michel Pécheux**: da Análise do discurso ao ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. pp. 79-96. (Coleção AD e ensino – Apoio CNPq).

CLEMENTE DE SOUZA, Tania. Perspectivas da Análise do (In)Visível: a Arquitetura Discursiva do Não Verbal. **Revista Rua** – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade, Labeurb/UNICAMP, Campinas SP, vol. 24, n. 1, pp. 17-35, junho 2018. DOI: <https://10.20396/ruav24i1.8652400> Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8652400>. Acesso em: 13 dez. 2024.

CLEMENTE DE SOUZA, Tania. Línguas Indígenas: Memória, Arquivo e Oralidade. In: **Policromias** – Revista de Estudos do discurso, imagem e som, Museu Nacional/UFRJ, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, pp. 36-56, 2016a. DOI: <https://doi.org/10.61358/policromias.v1i2.7710> Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/7710> Acesso em: 19 DEZ. 2024.

CLEMENTE DE SOUZA, Tania. Political and Linguistic Aspects of the History of Indigenous Linguistics in Brazil. In: ASSUNÇÃO, C.; FERNANDES, G.; KEMMLER, R. (eds.). **Tradition and Innovation in the History of Linguistics**. Münster, Germany: Nodus Publikationen, 2016b. pp. 356-364.

CLEMENTE DE SOUZA, Tania. Aspectos Políticos e Linguísticos da História da Linguística Indígena no Brasil. In: **13th International Conference on the History of the Language Sciences, 2014, Vila Real. ICHOLS XIII Conference Handbook**. Vila Real: Centro de Estudos em Letras (CEL)/Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), 2014. pp. 263-264.

CLEMENTE DE SOUZA, Tania. Gestos de Interpretação e Olhar(es) nas Fotos de Curt Nimuendajú: índios no Brasil. **Revista FSA** (Faculdade Santo Agostinho), Rio de Janeiro, vol. 10, pp. 287-301, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.12819/2013.10.2.16> Disponível em: <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/144> Acesso em: 19 dez. 2024.

CLEMENTE DE SOUZA, Tania. "Imagem, Textualidade e Materialidade Discursiva". In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. dos; CASTELLO BRANCO, L. K. A. (Orgs.). **Análise de Discurso no Brasil**: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi. Capinas: Editora RG, 2011. pp. 387-400.

CLEMENTE DE SOUZA, Tania. "O Estudo das Línguas Indígenas e o Setor de Linguística do Museu Nacional". In: MARIANI, B.; MEDEIROS, V. (Orgs). **Ideias Linguísticas** – formulação e circulação no período JK. Campinas, SP: Editora RG, 2010. pp. 123-132.

CLEMENTE DE SOUZA, T. C. "Discurso e Imagem: uma questão política". In: LENZI, L. H. C.; DA ROS, S. Z.; SOUZA, A. M. A. de.; GONÇALVES, M. M. (Orgs.). **Imagem**: intervenção e pesquisa. Florianópolis: Editora NUP, 2006. pp. 79-101.

CLEMENTE DE SOUZA, Tania. **Discurso e Oralidade**: um estudo em língua indígena. Niterói: UFF/Mestrado em Comunicação Imagem e Informação, 1999. (Publicações do MCII).

CLEMENTE DE SOUZA, Tania. "Gestos de Leitura em Línguas de Oralidade". In: ORLANDI, E. (Org). **A Leitura e os Leitores**. Campinas: Pontes, 1998. pp. 155-170.

CLEMENTE DE SOUZA, Tania. **Discurso e Oralidade**: um estudo em língua indígena. Tese (Doutorado em Ciências/Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Instituto Estadual de Linguagem – IEL. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, São Paulo, 1994.

CLEMENTE DE SOUZA, Tania. "Perspectivas de Análise do Discurso numa Língua Indígena: o Bakairi". In: ORLANDI, Eni. (Org.). **Discurso Indígena**: a materialidade da língua e o movimento da identidade. Campinas: Unicamp, 1991. pp. 09-44.

FIGUEIRA-BORGES, Guilherme. "Assim Falava Zaratustra, de Nietzsche: o batimento da discursividade literária e a constituição da discursividade filosófica". In: FERNANDES, C. A.; GAMA-KHALIL, M. M.; JUNIOR, J. A. A. (Orgs.). **Análise do Discurso na Literatura**: Rios Turvos de Margens Indefinidas. São Carlos: Clraluz, 2009. pp. 71-81.

FIGUEIRA-BORGES, Guilherme. "Conjunturas para Pensar o Sujeito e a Vontade de Poder em Nietzsche". In: MILANEZ, N.; BARROS-CAIRO, C.; PEREIRA, T. H. (Orgs.). **Entre a Memória e o Discurso**. São Carlos: Clraluz, 2010. pp. 61-67.

FIGUEIRA-BORGES, Guilherme. "Assim Falava o Cuidado de Si em Zaratustra de Nietzsche". In: FERNANDES, C. A.; NAVARRO, P. (Orgs.). **Discurso e Sujeito**: Reflexões Teóricas e Dispositivos de Análise. Curitiba: Appris, 2011. pp. 185-195.

FIGUEIRA-BORGES, Guilherme. Nietzsche e a Ressignificação de Sacerdote: Uma Potencialização da Materialidade Discursiva. **RevLet**: Revista Virtual de Letras, UFJ, volume 4, número 2, pp. 42-59, agosto/dezembro 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/11804065/Nietzsche_e_a_ressignifica%C3%A7%C3%A3o_de_sacerdote_uma_potencializa%C3%A7%C3%A3o_da_materialidade_discursiva Acesso em: 23 dez. 2024.

FIGUEIRA-BORGES, Guilherme. "Nietzsche e Foucault: Tragédia e Sujeito". In: BARROS-CAIRO, C.; MILANEZ, N. (Orgs.). **Foucault e Nietzsche**: O discurso da Tragédia. Vitória da Conquista: Labedisco, 2014. pp. 7-21.

FOUCAULT, Michel. [1966]. **O Corpo Utópico; As Heterotopias / Le Corps Utopique; Les Hétérotopies**. Tradução de Salma Tannus Muchail. Edição bilíngue: português/francês. São Paulo: n-1 edições, 2013.

FOUCAULT, Michel. [1971]. "Nietzsche, A Genealogia e A História". In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017. pp. 55-86.

FOUCAULT, Michel. [1975]. "Poder-Corpo". Tradução de José Thomaz Brum Duarte e Déborah Darrowski. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017. pp. 234-243.

FOUCAULT, M. [1977-1978]. **Segurança, Território e População**. Edição estabelecida por Michel Senellart sob direção de François Ewald e Alessandro Fontana; traduzido por Eduardo Brandão e revisão de tradução por Claudia Beruner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. [1978]. "Acontecimentalizar". In: MOTTA, M. B. (Org.). **Michel Foucault. Ditos & Escritos - Estratégia. Poder-Saber**. Vol. IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. pp. 339-341.

FOUCAULT, M. [1978-1979]. **Nascimento da Biopolítica**. Edição estabelecida por Michel Senellart sob direção de François Ewald e Alessandro Fontana; traduzido por Eduardo Brandão e revisão de tradução por Claudia Beruner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. [1980-1981]. **Subjetividade e Verdade**: curso no Collège de France. Edição estabelecida por Frédéric Gros sob direção de François Ewald e Alessandro Fontana; traduzido por Rosemary Costek Abílio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. [1981]. **Malfazer, Dizer Verdadeiro**: função da confissão em juízo. Edição estabelecida por Fabienne Brion e Bernard E. Harcourt; traduzido por Ivone Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

FOUCAULT, Michel. [1981-1982]. **A Hermenêutica do Sujeito**: curso no Collège de France. Edição estabelecida por Frédéric Gros sob direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução de Márcio Alves das Fonseca e Salma Annus Muchail. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Coleção obras de Michel Foucault)

FOUCAULT, Michel. [1982-1983]. **O Governo de Si e dos Outros**: curso no Collège de France (1982-1983). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. pp. 25-39.

FOUCAULT, Michel. [1983-1984]. **A Coragem da Verdade**: O governo de si e dos outros II. Edição estabelecida por Frédéric Gros sob direção de François Ewald e Alessandro Fontana; traduzido por Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. [1984]. "O Que São as Luzes?" In: MOTTA, M. B. (Org.). **Michel Foucault. Ditos & Escritos – Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Vol. II. Organização, seleção de textos e revisão técnica de Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. pp. 335-351.

GUILHAUMOU, Jacques. [2013]. Foucault et L'Ordre du Corps : langue, sujet, histoire. In.: **REDISCO** – Revista Eletrônica de Estudos do Discurso e do Corpo, Vitória da Conquista, Bahia, v. 2, n. 2, pp. 32-45, 2013.

GUILHAUMOU, Jacques. [2013]. "Foucault e A Ordem do Corpo: língua, sujeito, história." Tradução do francês por Lucas Nascimento. Revisão técnica por Nilton Milanez. In: NASCIMENTO, L. (Org.). **Corpo e Discurso**: uma introdução. Campinas: Pontes, 2022 [no prelo].

GREGOLIN, Maria do Rosário. "Análise do Discurso e Semiólogia: enfrentando discursividades contemporâneas." In: SARGENTINI, V.; CURCINO, L.; PIOVEZANI, C. (Orgs.). **Discurso, Semiólogia e História**. São Carlos: Claraluz, 2011. pp. 83-105.

GREGOLIN, M. R. "J.-J. Courtine e as Metamorfoses da Análise do Discurso" In: SARGENTINI, V.; GREGOLIN, M. do R. (Orgs.). **Análise do Discurso**: herança, métodos, objetos. São Carlos, SP: Claraluz, 2009. pp. 22-36.

GREGOLIN, M. R. "No Diagrama da AD Brasileira: heterotopias de Michel Foucault. In: NAVARRO, Pedro. (Org.). **O Discurso nos Domínios da Linguagem e da História**. São Carlos: Claraluz, 2008. pp. 23-36.

GREGOLIN, M. R. "Tempos Brasileiros: percursos da Análise do Discurso nos desvãos da história do Brasil". In: FERNANDES, C.; SANTOS, J. B. C. dos. (Orgs.). **Percursos da Análise do Discurso no Brasil**. São Carlos: Claraluz, 2007. pp. 23-46.

GREGOLIN, M. R. Bakhtin, Foucault, Pêcheux. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: Outros Conceitos-Chave. São Paulo: Contexto, 2006. pp. 33-52.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso**: diálogos e duelos. São Carlos: Claraluz, 2004.

GROS, Frédéric. **Desobedecer**. Tradução de Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

IHERING, Rudolf Von. [1872]. **A Luta pelo Direito**. São Paulo: Rideel, 2005.

INDURSKY, F. *Lula Lá*: estrutura e acontecimento. **Revista Organon**, UFRGS, Porto Alegre, vol. 17, n. 35, pp. 101-121, 2003. DOI: <https://10.22456/2238-8915.30020> Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30> Acesso em: 13 dez. 2024.

MACHADO, Isadora. Toda História Começa *In Media Res*: Nietzsche e as Ciências da Linguagem. **Revista Fragmentum**, UFSM, Santa Maria, n. 52, pp. 35-55, julho/dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/2179219435471> Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/35471/pdf> Acesso em: 23 dez. 2024.

MACHADO, Isadora. Entre a Linguística e a Filosofia: três ou quatro considerações sobre a polifonia em Nietzsche. **Revista Sofia**, UFES, Vitória, vol. 4, n. 1, pp. 112-126, 2015. DOI: <https://doi.org/10.47456/sofia.v4i1.10167> Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/sofia/article/view/10167/7304> Acesso em: 23 dez. 2024.

MACHADO, Isadora. "Cartografias da Falta: Nietzsche e as Ciências da Linguagem". In: GABRIEL; F. A.; GAVA, G. L. (Orgs.). **Ensaios Filosóficos**: Antropologia, Neurociência, Linguagem e Educação. Curitiba: Multifoco, 2012. pp. 1-29.

MACHADO, Isadora. O Jogo Entre a Memória e o Esquecimento no Funcionamento da Ciência: Nietzsche, Sapir e Whorf. **Revista Sínteses**, Unicamp, v. 15, pp. 129-150, 2010. Disponível em: <https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/view/1147> Acesso em: 23 dez. 2024.

NASCIMENTO, Lucas. **Análise do Discurso e Ensino**: políticas de produção escrita, mídia e saberes do professor de português em formação. Alemanha: NEA Editores, 2015a.

NASCIMENTO, Lucas. Especificidade de Uma Disciplina de Interpretação (A Análise do Discurso no Brasil): alguns apontamentos. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, USP, São Paulo, vol. 17, n. 2, pp. 569-596, 2015b. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v17i2p569-596> Disponível em: <https://revistas.usp.br/flp/article/view/97401> Acesso em: 20 dez. 2024

NASCIMENTO, Lucas. "A escrita da Análise do Discurso e as políticas de produção escrita". *In: NASCIMENTO, L.; MEDEIROS, B. W. L. (Orgs.). Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso: heranças, métodos, objetos.* Alemanha: NEA Editores, 2016. pp. 125-153.

NASCIMENTO, Lucas. Leitura, Objeto e Escrita Sensorial: a formação do analista do discurso. *Revista Linguística Rio*, UFRJ, vol. 3, n. 1, pp. 1-23, 2017a. Disponível em: https://www.linguisticario.letras.ufrj.br/uploads/7/0/5/2/7052840/lr31_lucasn.pdf Acesso em: 20 dez. 2024.

NASCIMENTO, Lucas. Quando a Letra Falta, o Digital Fal[H]a: a função do escrito. **Policromias** – Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, Museu Nacional/UFRJ, n. 2, vol. 2, pp. 51-71, 2017b. DOI: <https://doi.org/10.61358/policromias.v2i2.12738> Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/12738/9935> Acesso em: 20 dez. 2024

NASCIMENTO, Lucas; MOLLICA, Maria Cecília de Magalhães. "Diversidade Linguística, Educação e Inclusão: a língua no tempo e alguns olhares ao ensino". *In: FERREIRA, A. V.; SIRINO; M. B.; MOTA, P. F. (Orgs.). Pedagogia Social e Educação Integral: campos educacionais em construção no Brasil.* São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. pp. 49-80.

NASCIMENTO, Lucas. **Insinuações da Carne: Ordem da Imagem e Sentidos do Olhar** – por questões de leitura de fotografia digital da *G Magazine*. 217 f. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, *Campus Ilha do Fundão*, Rio de Janeiro, RJ, 2019a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Qgom4YSN7Jcxct1ZglQcfRaLsr0NayDa/view> Acesso em: 13 dez. 2024.

NASCIMENTO, L. "Apresentação: Análise do Discurso e Ensino". *In: NASCIMENTO, L. (Org.). Presenças de Michel Pêcheux: da Análise do Discurso ao Ensino.* Campinas: Mercado de Letras, 2019b. pp. 7-14. (*Coleção Análise do Discurso e Ensino – Apoio CNPq*)

NASCIMENTO, L. "A Análise do Discurso no Brasil: da teoria ao ensino de Língua Portuguesa". *In: NASCIMENTO, L. (Org.). Presenças de Michel Pêcheux: da Análise do discurso ao ensino.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019c. pp. 43-78. (*Coleção Análise do Discurso e Ensino – Apoio CNPq*).

NASCIMENTO, Lucas. Discursos Preconceituosos, Corpos Discriminados: O estranho espelho de "quem quiser vir ao Brasil fazer sexo com mulher, fique à vontade" – diz Bolsonaro. *Revista da ABRALIN*, vol. 19, n. 1, pp. 1-30, 2020a. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1676/1890>. DOI: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v19i1.1676A> Acesso em: 20 nov. 2024.

NASCIMENTO, Lucas. Língua Fascista, Discurso Contraditório: política de misoginia e homofobia. **Revista Heterotópica**, UFU, Uberlândia, vol. 2, n. 2, pp. 180–197, 2020b. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/56642>. DOI: <https://doi.org/10.14393/HTP-v2n2-2020-56642> Acesso em: 28 nov. 2024.

NASCIMENTO, Lucas. "Língua Fascista, Discurso Contraditório: ainda sobre Bolsonaro." In: SILVA, D. S. da; SILVA, C. dos S. (Orgs.). **Pêcheux em (Dis)Curso**: entre o já-dito e o novo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020c. Volume 2. pp. 77-99.

NASCIMENTO, L. Uma Proposta da Análise de Discurso, Enunciação e Educação: Inclusões Imaginárias por Crianças no Ensino Fundamental I. **Rev. FSA**, Teresina, vol. 17, n. 7, art. 13, pp. 253-268, jul. 2020d. DOI: <http://dx.doi.org/10.12819/2020.17.7.13> Disponível em: <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/2065> Acesso em: 19 dez. 2024.

NASCIMENTO, L. "Formas-Sujeito-Índio, Corpo do Homem Casado e Gênero nos Guayaki/Aché do Paraguai". In: SOARES, T. B.; MILANEZ, N. (Orgs.). **Espaços Discursivos**: políticas de vida na atualidade. Campinas: Pontes, 2022a. pp. 67-91.

NASCIMENTO, Lucas. (Org.). **Corpo e Discurso** – Uma introdução. Campinas: Pontes, 2022b [no prelo].

NASCIMENTO, Lucas. Corpo Preto Sem Cabelo, Humilhação de Atriz Estadunidense e Emoções Humanitárias: a piada no Oscar 2022. **Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Labeurb/UNICAMP, Campinas, SP, vol. 27, n. 00, pp. e024014, 2024a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8678016> DOI: <https://doi.org/10.20396/lil.v27i00.8678016> Acesso em: 13 dez. 2024.

NASCIMENTO, Lucas. Corpo e Discurso: Lula (1979-2023) e o Povo Brasileiro – da sua governamentalidade à biopolítica de diversidade, direitos humanos e inclusão. Rio de Janeiro, **Policromias - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, vol. 9, n. 3, pp. 12-48, set./dez. 2024b. DOI: <https://doi.org/10.61358/policromias.2024.v9n3.66573> Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/66573/42678> Acesso em: 13 mar. 2025.

PARKER, Ian. A Verdade Sobre Superidentificação. **Mental**, Barbacena, vol. 4, n. 7, pp. 15-34, nov. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167944272006000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 dez. 2024.

PÊCHEUX, Michel. [1975]. "A Forma-Sujeito do Discurso". In: PÊCHEUX, M. [1975].

Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. São Paulo: Ed. UNICAMP, 2009. pp. 145-168.

PÊCHEUX, Michel et al. [1981]. **Matérialités Discursives.** Lille: Presses Universitaires de Lille, 1981.

PÊCHEUX, Michel. [1983a]. « Discourse: structure or event? » – Actes du Colloque Marxism and Interpretation of Culture: Limits, Frontiers, Boundaries. L'Université Urbana-Champaign, 8-12 juillet 1983. In: PÊCHEUX, M. **L'inquiétude du Discours.** Textes choisis et présentés par Denise Malidier. Paris: Éditions des Cendres, 1990. pp. 303-323.

PÊCHEUX, Michel. [1983b]. **O Discurso:** estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, Michel [1983c]. "A Análise de Discurso: três épocas (1983)". In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por Uma Análise Automática do Discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1997. pp. 311-318.

PÊCHEUX, Michel. [1984]. "Especificidade de Uma Disciplina de Interpretação (A Análise do Discurso na França)". In: PÊCHEUX, M. **Análise de Discurso - Michel Pêcheux.** Textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. pp. 227-230.

PÊCHEUX, Michel. [1990]. "Leitura e Memória: projeto de pesquisa". In: PÊCHEUX, M. **Análise de Discurso - Michel Pêcheux.** Textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. pp. 141-150.

PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice. "O Discurso e As Verdades: relações entre a fala, os feitos e os fatos". In: CURCINO, L.; SARGENTINI, V.; PIOVEZANI, C. (Orgs.). **Discurso e (Pós)Verdade.** São Paulo: Parábola, 2021. pp. 07-18.

PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice. "As Emoções nas Ciências da Linguagem". In: PIOVEZANI, C.; CURCINO, L.; SARGENTINI, V. (Orgs.). **O Discurso e as Emoções:** medo, ódio, vergonha e outros afetos. São Paulo: Parábola, 2024. pp. 07-42.

PIOVEZANI, Carlos. **A Voz do Povo:** uma longa história de discriminações. Petrópolis: Vozes, 2020.

PIOVEZANI, Carlos; GENTILE, Emilio. **A Linguagem Fascista.** São Paulo: Hedro, 2020.

POSSENTI, Sírio. "Jogos de Verdade: uma questão para a análise do discurso". In: CURCINO, L.; SARGENTINI, V.; PIOVEZANI, C. (Orgs.). **Discurso e (Pós)Verdade**. São Paulo: Parábola, 2021. pp. 59-71.

RIBEIRO, Jocenilson. **Xenofobia e Intolerância Linguística**: discursos sobre estrangeiridade e hostilidade brasileira. Campinas: Pontes, 2022.

SARGENTINI, Vanice. "Contribuições da Semiótica Histórica à Análise do discurso". In: SARGENTINI, V.; CURCINO, L.; PIOVEZANI, C. (Orgs.). **Discurso, Semiótica e História**. São Carlos: Claraluz, 2011. pp. 107-126.

TAITHE, Bertrand. "Empatias, Cuidados e Compaixões: as emoções humanitárias". In: COURTINE, J-J.; CORBIN, A.; VIGARELLO, G. (Orgs.). [2016]. **História das Emoções**: 3. Do final do século XIX até hoje. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. pp. 493-520.

VENTURINI, M. C.; TAFURI, L.; BATISTA, A. C. Entre a História e a Memória: diversidade, corpo e (re)significação política. **Policromias** – Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, Museu Nacional/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 12-35, 2023. DOI: <https://doi.org/10.61358/policromias.2023.v8n3.62186> Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/62186/39702> Acesso em: 20 dez. 2024

WINCKLER, Lutz. **A Função Social da Linguagem Fascista**. Tradução de Lucília Maria Almeida. Capa de Soares Rocha. Lisboa: Editorial Estampa, 1978. (*Coleção Praxis*, n. 43)

ZIZEK, Slavoj. **Como Ler Lacan**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

ZIZEK, Slavoj. **Viver no Fim dos Tempos**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2011.

Lucas Nascimento

Pesquisador do LABEDIS (Laboratório de Estudos do Discurso, Imagem e Som) do Museu Nacional/UFRJ. Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Realizou estágio de pesquisa em Estocolmo (Suécia), pela Stockholm University. É coordenador da coleção Análise do Discurso e Ensino (CNPq) pela Editora Mercado de Letras.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4627-8991>

E-mail: dr.lucasdonascimento@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Abordagem de Ensino de Gramática em Três Eixos 27, 29, 30, 32, 40, 41, 42
América Latina 11, 12, 13, 17, 20, 73, 192
análise linguística 51, 174
antropotopônimos 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 94
aplicação prática 27, 45
aprendizagem ativa 40, 43
aprendizagem por recepção 36
aprendizagem significativa 27, 36, 37, 38, 44, 54, 55
aprendizagem subordinada 37, 50
aprendizagem superordenada 37
arte 60, 61, 62, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 73, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 116, 120, 132, 133, 134, 136, 147, 181, 182, 187, 189, 193, 194, 195, 202, 205, 207, 208, 211, 212
Artes Cênicas 59, 64, 65, 77
artista 59, 61, 62, 70, 71, 73, 75, 77, 182, 185, 187, 208
atividade lúdica 29, 52
atividade reflexiva 33, 34, 48
atividades didáticas 21
atividades interativas 15, 16
atividades linguísticas 27, 29, 44, 54
atividades rápidas 12, 13, 20
autismo 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 136, 137, 142, 146, 147, 148
autista 124, 128, 129, 130, 136, 145, 146
avaliação posterior 21
avaliação processual 27, 38, 53

B

- Belo Horizonte 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 90, 92, 94, 95, 213

C

- capitais 12, 13, 17, 19, 20, 80
Circo 70
competência comunicativa 27, 33, 157, 163
competência linguística 28, 33, 53, 159
conhecimentos prévios 21, 27, 36, 37, 40, 43, 44, 45, 47
consciência linguística 29, 49, 53
cultura maia 18, 19
- D**
democratização 79, 83, 88, 94
diagnose 27, 38, 43, 56
diferenciação progressiva 37
dispositivos móveis 14
ditadura 180, 181, 182, 183, 186, 188, 189, 192, 193
dramaturgia 64, 104, 117, 120
- E**
Educação Básica 26, 27, 28, 29, 30, 35, 40, 42, 53
educação formal 24
educação linguística 54, 55, 177
ensino de línguas 14
ensino fundamental 55, 150, 151, 153, 154, 155, 166, 175
entrevista 58, 59, 60, 61, 62, 73, 168, 170, 174, 213
epilingüísticas 27, 29, 44, 48, 54
espanhol 12, 17, 113
estratégias 12, 13, 14, 21, 24, 43, 44, 47, 53, 103, 104, 105, 119, 193, 210
estrutura cognitiva 36, 43, 47, 48
experiência 11, 12, 13, 50, 60, 64, 66, 68, 70, 71, 72, 76, 109, 136, 145, 237
exploração teórica 27

F

formação de professores 24, 25

formulários 12, 13, 14

G

gramática 16, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42,
46, 48, 51, 53, 54, 55, 56, 162, 163, 204, 212, 214

gramática normativa 163

Gramática Tradicional 28

H

heterogeneidade 31, 33, 109, 110, 159, 200

I

indígena 218, 220, 224, 229, 230, 233, 234, 235, 237, 243

interatividade 16, 31, 33, 209

J

jogos pedagógicos 38, 39, 40, 49, 54

L

latino-americana 180, 181, 195

LearningApps 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 24

leitura 29, 30, 31, 33, 122, 124, 131, 132, 147, 165, 178, 197, 198, 199,
201, 202, 203, 207, 219, 223, 237, 239, 247

LGBTQIAPN+ 217, 218, 220, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 232,
233, 234, 236, 237, 238, 239

linguagem teatral 103, 119

língua portuguesa 13, 28, 29, 30, 31, 33, 39, 40, 54, 153, 154, 155,
156, 162, 163, 166, 169, 173, 174, 178

linguística 16, 24, 28, 29, 33, 34, 38, 43, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 54,
55, 103, 119, 131, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157,
159, 160, 162, 163, 166, 167, 168, 169, 173, 174, 175,
176, 177, 178, 204

literatura 32, 103, 104, 113, 116, 124, 125, 131, 132, 145, 146, 147, 148,
176, 182, 183, 185, 197, 198, 199, 202, 203, 204, 205,
206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214

livro didático 151, 153, 178

livros 71, 77, 131, 157, 173

localização dos países 13

M

mapa impresso 18, 19

material potencialmente significativo 36

memorização mecânica 36, 53

metalingüísticas 27, 29, 32, 44, 48, 54

micro-learning 23

mídias sociais 14

N

nanoaprendizagem 12, 13

nanolearning 11, 13, 14, 15

norma-padrão 34, 153, 154, 162, 173

normas 32, 33, 34, 79, 81, 83, 137, 139, 141, 143, 154

normas de uso 32

O

organizadores avançados 37

organizador prévio 27, 47, 50

P

países 12, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 160, 173

palhaça 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 69, 71, 73, 77

plataforma 13, 15, 16, 17, 24, 72

podcasts 15, 46, 62

poética aristotélica 103, 104, 119

PowerPoint 17, 18

preconceito 68, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 163, 167,
169, 174, 175, 176, 232

produção de sentidos 31, 33, 34, 51

produção de textos 31, 33, 209

produção textual 27, 48

Programa Bem Viver+ 218, 220, 223, 226, 227, 228, 229, 233,
234, 239, 240

projeto-síntese 29

protótipo didático 27, 28, 29, 30, 40, 41, 42, 53

Q

QR code 16

questionário 20, 47, 49

R

RAGS 26, 27, 29, 30, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 53, 54

reconciliação integrativa 37

reflexão metalingüística 35

resistência 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 191, 194, 199, 211,
234, 236, 239

retenção de conhecimentos 37, 55

ritmo 16, 69, 106

Roteiro de Aprendizagem Gramatical Significativa 27, 28,
38, 40, 53

roteiro didático 29

S

sistematicidade 27, 31, 33, 52

slides dinâmicos 12

Sociolinguística Educacional 35

subsunções 36, 37, 45, 47, 49, 50, 54

T

Teatro 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 73, 77, 120, 121, 188

teatro épico 103, 104, 105, 109, 111, 115, 116, 117, 120, 121

tecnologias educacionais 25

teste final 19

textos orais 31, 34

tipos textuais 103, 104, 105, 115, 117, 119

toponímia 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 89, 91, 92, 94, 95, 96

toponómastica 81

Três Eixos 27, 29, 30, 32, 40, 41, 42, 53

V

variação 31, 33, 34, 48, 52, 54, 56, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156,
157, 158, 159, 160, 161, 163, 166, 167, 168, 169, 170,
171, 172, 173, 174, 175, 176

variação linguística 34, 48, 52, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157,
159, 160, 166, 167, 169, 173, 174, 175

variedades de prestígio 31, 162

variedades linguísticas 34, 153, 154, 169, 174, 177

2

COLEÇÃO
LINGUÍSTICA,
LETRAS
E ARTES

WWW.PIMENTACULTURAL.com

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA

