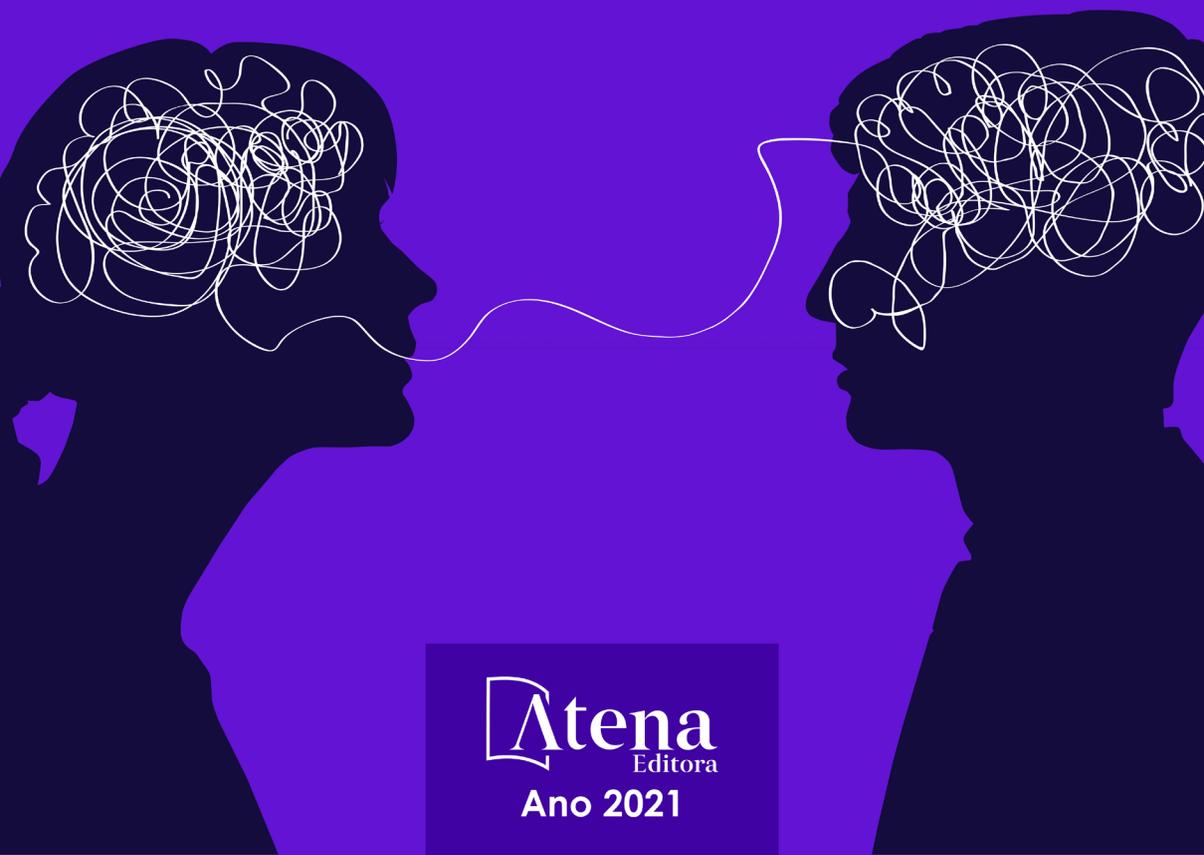


# LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES: CULTURAS E IDENTIDADES 2

Fernanda Tonelli  
Lilian de Souza  
(Organizadoras)

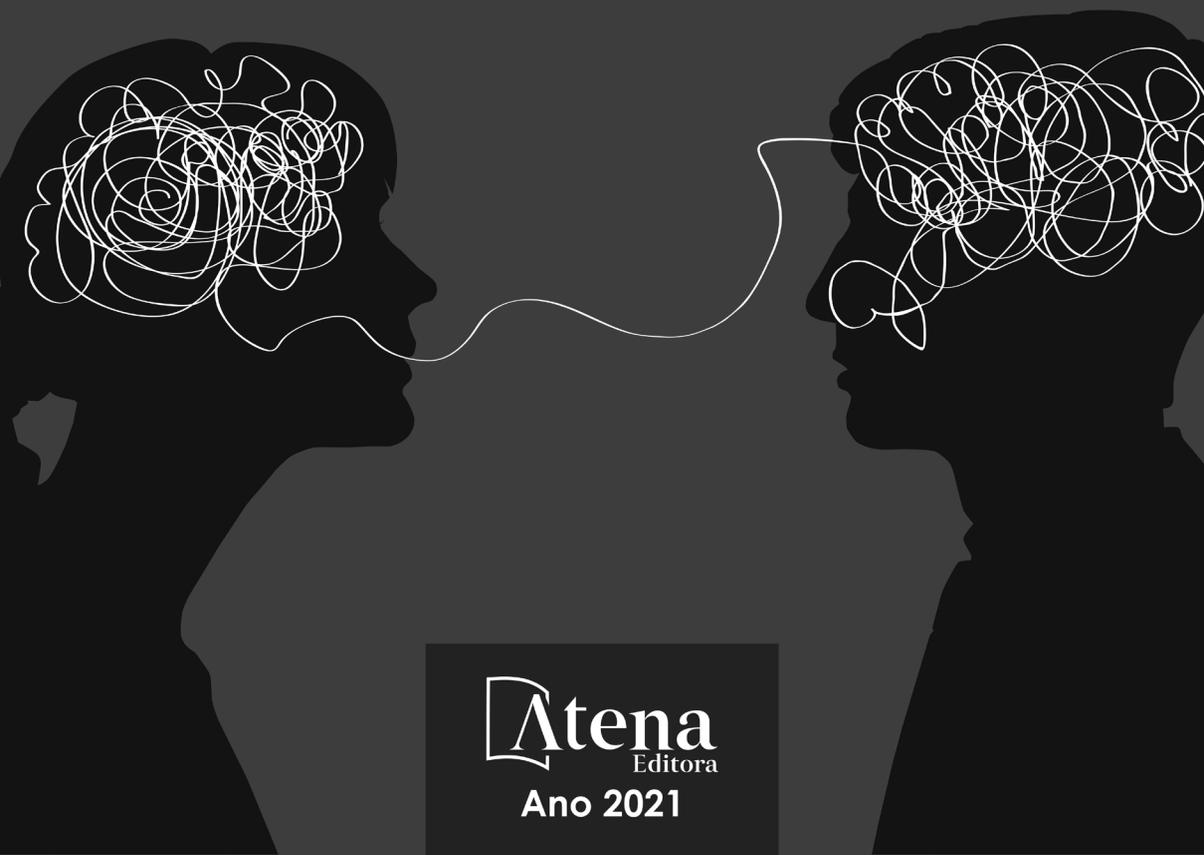


**Atena**  
Editora

Ano 2021

# LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES: CULTURAS E IDENTIDADES 2

Fernanda Tonelli  
Lilian de Souza  
(Organizadoras)



**Atena**  
Editora

Ano 2021

**Editora Chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Assistentes Editoriais**

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto Gráfico e Diagramação**

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

**Imagens da Capa**

Shutterstock

**Edição de Arte**

Luiza Alves Batista

**Revisão**

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial****Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ivone Goulart Lopes – Instituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfnas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof<sup>ª</sup> Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Linguística, Letras e Artes**

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí  
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais  
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais  
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar

Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná  
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas  
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília  
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa  
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia  
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases  
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina  
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí  
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein  
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás  
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora  
Prof. Me. Fabiano Eloy Atilio Batista – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas  
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará  
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo  
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás  
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina  
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza  
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College  
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará  
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social  
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe  
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay  
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco  
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás  
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis  
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR

Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Lillian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe  
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas  
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos  
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo  
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior  
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba  
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

## Linguística, letras e artes: culturas e identidades 2

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
**Bibliotecária:** Janaina Ramos  
**Diagramação:** Camila Alves de Cremo  
**Correção:** Giovanna Sandrini de Azevedo  
**Edição de Arte:** Luiza Alves Batista  
**Revisão:** Os Autores  
**Organizadoras:** Fernanda Tonelli  
Lilian de Souza

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755 Linguística, letras e artes: culturas e identidades 2 /  
Organizadoras Fernanda Tonelli, Lilian de Souza. –  
Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-948-6

DOI 10.22533/at.ed.486210104

1. Linguística. 2. Arte. 3. Literatura. 4. Educação. I.  
Tonelli, Fernanda (Organizadora). II. Souza, Lilian de  
(Organizadora). III. Título.

CDD 410

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

## APRESENTAÇÃO

Este *e-book* apresenta algumas contribuições da Linguística para o estudo das identidades, saberes e práticas sociais permeados pela linguagem.

Os temas e análises propostos pelos autores dos capítulos que seguem demonstram a pertinência dos estudos linguísticos para a análise da sociedade, em especial no que diz respeito às questões educacionais, identitárias e culturais. Assim, esta obra concentra vinte e dois textos de docentes, estudantes e pesquisadoras e pesquisadores de graduação e pós-graduação de diversos lugares do Brasil, o que nos oferece um olhar multifacetado para questões da linguagem na contemporaneidade.

Mais do que refletir sobre, as discussões propostas nestes trabalhos nos oferecem subsídios para **agir** e **transformar** nosso entorno, com temáticas envolvendo estudos de letramento, ensino/aprendizagem de línguas, aquisição da linguagem, interculturalidade, gamificação, análise discursiva, léxico-semântica e uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), cada vez mais presentes no âmbito educacional. Estas reflexões são empreendidas por meio da análise de gêneros textuais produzidos e circulantes na sociedade (como o comentário de Facebook, histórias em quadrinhos, texto literário, manchete de jornal, propaganda, série jornalística e parábola bíblica), além de práticas sociais que vão desde cinema e literatura a projetos educativos e manifestações culturais, entre outras.

Como resultado, esta obra apresenta importantes contribuições sobre temas contemporâneos e o convite à reflexão, por exemplo, sobre a situação dos idosos e sua inclusão no âmbito educacional, a violência doméstica por vezes não revelada, o auxílio religioso e espiritual no tratamento da adicção, a subjetividade presente nas mídias sociais, a construção de sentido por sujeitos deficientes visuais e as potencialidades do letramento quer na educação. Um compêndio de artigos multifacetados sobre situações cotidianas mediadas pela linguagem que, por vezes, nos passam despercebidas dentro da “normalidade”; ao buscar direcionar nosso olhar para novos lugares, essas leituras nos sensibilizam, fazendo-nos lembrar da nossa capacidade de sermos humanos.

Nosso agradecimento, portanto, à Atena Editora, por propor a publicação desta obra e às/aos colegas que se dispuseram a contribuir com seus manuscritos. Neste momento de isolamento social, é essencial que busquemos formas de nos mantermos conectados uns aos outros a fim de estabelecermos diálogos profícuos entre nossos pares. Assim, esta coletânea de textos se propõe ser uma ponte entre autores e seus leitores, viabilizando caminhos para trocas de saberes e práticas.

Boa leitura!

Fernanda Tonelli  
Lilian de Souza

## SUMÁRIO

### ENSINO DE LÍNGUAS E LETRAMENTO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
DO CARNAVAL AO <i>DÍA DE MUERTOS</i> : ROMPENDO ESTEREÓTIPOS RUMO À INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS	
Lilian de Souza Fernanda Tonelli	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4862101041</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>12</b>
PARA ALÉM DOS BONS JOGOS: A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA EM ATIVIDADES GAMIFICADAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	
Maria Eduarda Motta dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4862101042</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>29</b>
OS DESVIOS ORTOGRÁFICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: DESCRIÇÃO, ANÁLISE E ATITUDES LINGUÍSTICAS	
José Jaime Martins dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4862101043</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>36</b>
QUADRINHOS, LETRAMENTO E TECNOLOGIA: UMA PROPOSTA	
Marcelo Magalhães Foohs Eduardo Elisalde Toledo Guilherme dos Santos Corrêa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4862101044</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>50</b>
LETRAMENTO QUEER NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: AS POTENCIALIDADES DO CINEMA QUEER	
Antón Castro Míguez	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4862101045</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>70</b>
INCLUSÃO DIGITAL E NOVOS LETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Jailma de Sousa Pimentel Ilza Léia Ramos Arouche	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4862101046</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>84</b>
O GÊNERO COMENTÁRIO DE FACEBOOK A FAVOR DO ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO	
Thalyne Keila Menezes da Costa Williany Miranda da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4862101047</b>	

## ESTUDOS DO DISCURSO

### **CAPÍTULO 8..... 98**

REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE LINGUAGEM E PODER NAS OBRAS DE BAKHTIN E FOUCAULT

Simone dos Santos França

**DOI 10.22533/at.ed.4862101048**

### **CAPÍTULO 9..... 109**

DECISÃO JUDICIAL: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICA-DISCURSIVA DE UM CASO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NO RIO DE JANEIRO

Micheli Rosa

Marieli Rosa

Claudia Maris Tullio

Cindy Mery Gavioli-Prestes

**DOI 10.22533/at.ed.4862101049**

### **CAPÍTULO 10..... 120**

A FORMAÇÃO DO SUJEITO-LEITOR NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: LEITURA DOS SENTIDOS ÉTNICO-RACIAIS EM O *AUTO DA COMPADECIDA*

Meilene Carvalho Pereira Pontes

Juarez Nogueira Lins

**DOI 10.22533/at.ed.48621010410**

### **CAPÍTULO 11..... 132**

“A BELA DA FERA”: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A POSIÇÃO-SUJEITO DA PRIMEIRA-DAMA MICHELE BOLSONARO A PARTIR DE UMA MANCHETE DA FOLHA DE SÃO PAULO

Leila Silvana Pontes

**DOI 10.22533/at.ed.48621010411**

### **CAPÍTULO 12..... 142**

SUBJETIVIDADE DO CORPO NAS MÍDIAS SOCIAIS: PROPAGANDAS DE CERVEJA

Jéssica Roberta Araújo Ferreira

**DOI 10.22533/at.ed.48621010412**

### **CAPÍTULO 13..... 154**

AS ESCOLHAS DE “QUEM SENTE” QUE NASCEU NO CORPO ERRADO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA SÉRIE “QUEM SOU EU?”

Gabriel Marchetto

Jaqueline Angelo dos Santos Denardin

**DOI 10.22533/at.ed.48621010413**

### **CAPÍTULO 14..... 163**

A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NAS REPRESENTAÇÕES DO SUJEITO DO CAMPO EM CHICO BENTO MOÇO: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA

Illa Pires de Azevedo

## ESTUDOS LINGUÍSTICOS E IDENTITÁRIOS

### **CAPÍTULO 15..... 175**

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA À LUZ DOS FLUXOS LINGUÍSTICO-CULTURAIS E DA *LANGUACULTURE*

Evandro Rosa de Araújo

DOI 10.22533/at.ed.48621010415

### **CAPÍTULO 16..... 193**

REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DO/SOBRE O SUJEITO IDOSO: CIDADANIA E INCLUSÃO EDUCACIONAL

Silvane Aparecida de Freitas

Celso Ricardo Ribeiro de Aguiar

DOI 10.22533/at.ed.48621010416

### **CAPÍTULO 17..... 205**

A RELAÇÃO DA ESPIRITUALIDADE E RELIGIOSIDADE NO TRATAMENTO DA ADICÇÃO

Ana Luiza Martins Damasceno

Camila Thaynara dos Santos

Luara Cristina Custódio

Simone Rodrigues Alves de Melo

Thayná Caroline de Lima Branco

Yasmin Katheline Mendonça

DOI 10.22533/at.ed.48621010417

### **CAPÍTULO 18..... 215**

AS MULTIFACES DO ARTICULADOR TEXTUAL “E”: MATIZES DE SENTIDO NAS PARÁBOLAS BÍBLICAS

Antonio Vianez da Costa

DOI 10.22533/at.ed.48621010418

### **CAPÍTULO 19..... 228**

ESTUDO COMPARATIVO DA VARIAÇÃO LÉXICO-SEMÂNTICA DE VINTE SUBSTANTIVOS COMUNS REGISTRADOS EM DICIONÁRIOS BRASILEIRO E PORTUGUÊS: O CASO DO DICIONÁRIO HOUBAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA (2009) E DO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA (2012)

Ivonete da Silva Santos

DOI 10.22533/at.ed.48621010419

### **CAPÍTULO 20..... 242**

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: UM ESTUDO DAS DIVERSAS ABORDAGENS DO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DA CRIANÇA

Rodrigo Augusto Kovalski

Emanuéli N6s

**DOI 10.22533/at.ed.48621010420**

<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>260</b>
METÁFORAS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA DEFICÊNCIA VISUAL Girlane Maria Ferreira Florindo <b>DOI 10.22533/at.ed.48621010421</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>271</b>
¿QUÉ ES ESO DE SESEO Y CECEO? UN RECORRIDO BIBLIOGRÁFICO Priscila Porchat de Assis Murolo <b>DOI 10.22533/at.ed.48621010422</b>	
<b>SOBRE AS ORGANIZADORAS</b> .....	<b>281</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>282</b>

## LETRAMENTO QUEER NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: AS POTENCIALIDADES DO CINEMA QUEER

Data de aceite: 01/04/2021

### Antón Castro Míguez

Professor adjunto do Departamento de Letras do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos  
<http://lattes.cnpq.br/6829358449068280>

Essas questões foram discutidas inicialmente em MÍGUEZ (2014a), em sua tese de doutorado. Este trabalho é uma versão resumida e atualizada das discussões sobre o tema desenvolvidas nessa tese.

**RESUMO:** Dentro de uma proposta de “queerização” do ensino de línguas estrangeiras (MÍGUEZ, 2014), a partir da mobilização de discussões sobre pedagogia queer (LOURO, 2013; SILVA, 2011), letramentos sociais e escolares (STREET, 2014) e seguindo as reflexões de Moita Lopes (2006) sobre a necessidade de se problematizar a natureza contingente da construção do conhecimento no mundo contemporâneo (que implique não só mudanças sociais, como também alternativas para a vida social), o objetivo deste trabalho é o de contribuir para as discussões sobre o letramento queer, especialmente no que concerne às potencialidades do cinema queer nas aulas de língua estrangeira. Inicialmente, apresentamos um quadro em que se propõe o letramento queer a partir dos entrecruzamentos da teoria dos letramentos proposta por Street (2014) com a pedagogia queer e a linguística aplicada contemporânea. Em seguida,

discutimos as relações entre cinema e educação, principalmente a partir da leitura de Duarte (2009). A essas discussões, segue-se a problematização proposta por Louro (2008) sobre o cinema como pedagogização da sexualidade. A seguir, apresentamos algumas discussões iniciais sobre o cinema queer e suas potencialidades de trabalho nas aulas de línguas estrangeiras. Para finalizar, apresentamos uma proposta didática desenvolvida a partir da exploração do longa-metragem *Má Educação* (*La mala educación*, Pedro Almodóvar, 2004), entendido dentro de uma concepção de cinema queer mais ampla, em que se problematizam não somente as categorias identitárias como gênero e identidade sexual, como também a própria noção de gênero cinematográfico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento queer, cinema queer, educação linguística, línguas estrangeiras.

**ABSTRACT:** Within a proposal for “queerization” of foreign language teaching (MÍGUEZ, 2014), based on the mobilization of discussions on queer pedagogy (LOURO, 2013; SILVA, 2011), social and school literacies (STREET, 2014) and following the reflections of Moita Lopes (2006) on the need to problematize the contingent nature of the construction of knowledge in the contemporary world (which implies not only social changes, but also alternatives for social life), the objective of this work is to contribute for discussions on queer literacy, especially with regard to the potential of queer cinema in a foreign language class. Initially, we present a framework in which queer literacy is proposed from the intersections of the literacy theory proposed by Street (2014) with queer

pedagogy and contemporary applied linguistics. Then, we discuss the relationship between cinema and education, mainly from the reading of Duarte (2009). These discussions are followed by the problematization proposed by Louro (2008) about cinema as pedagogization of sexuality. Below, we present some initial discussions about queer cinema and its potential for work in foreign language classes. To conclude, we present a didactic proposal developed from the exploration of the feature film “Educação” (La mala educación, Pedro Almodóvar, 2004), understood within a broader queer cinema conception, in which not only the identity categories as gender and sexual identity, as well as the notion of cinematographic genre.

**KEYWORDS:** Queer literacies, queer cinema, language education, foreign languages.

## INTRODUÇÃO

Segundo Street (2014), devemos entender os letramentos como campo de pesquisas sobre as culturas escritas (e suas relações com outras semioses), em diferentes contextos históricos e sociais, como um conceito plural, como a defesa de um “modelo ideológico” (em oposição ao modelo autônomo de letramento) e como prática social.

Este conceito alinha-se às propostas de uma pedagogia queer (a partir de LOURO, 2013 e SILVA, 2011) que propõe pensar a educação desde bases não essencialistas, não fundamentalistas e não normatizadoras, a partir das problematizações propostas pela teoria queer, que procura trazer para o currículo outros saberes, outras vozes, outros corpos, outras discursividades (os não hegemônicos, os subalternos, os precarizados), e, principalmente, preocupa-se em estabelecer diálogos mais profícuos com a contemporaneidade, principalmente no que se refere às novas concepções sobre as identidades (entendidas como performatividades, em um sentido butleriano), sua precariedade, transitoriedade e contingência.

A pedagogia queer preocupa-se, também, ainda acompanhando Louro (2013), em historicizar, desde uma perspectiva foucaultiana, todas as verdades, desvelando as instâncias de saber-poder onde são construídas e problematizando a heteronormatividade como a ordem hegemônica, que não apenas impõe categorias identitárias, como também precariza, em termos butlerianos, determinadas vidas. Ela entende que a educação e as práticas pedagógicas não se restringem à instituição escolar e atravessam os demais âmbitos e instituições, devendo construir espaços de interlocução que contribuam para a renovação do conhecimento e possibilitem pensar o mundo e a vida social de forma mais criativa, libertadora e sustentável.

É a partir dos entrecruzamentos dos estudos de letramentos e da pedagogia queer e também dos novos entendimentos da linguagem e da vida social construídos nos últimos anos no campo da linguística aplicada em suas perspectivas mais contemporâneas (indisciplinar, transgressiva, transformadora e intervencionista, pensada transculturalmente e queer), que pensamos os letramentos queer:

- Desde uma concepção ideológica, plural e social defendida por Street (2014);

- Desde sua inscrição em uma agenda não hegemônica, transformadora e intervencionista, como propõe Fabrício (2006);
- Desde a consciência de que não é possível ocupar-se das práticas linguísticas de um sujeito sem levar em consideração sua heterogeneidade constitutiva, como alerta Moita Lopes (2006);
- Desde o entendimento de que desigualdade, racismo, pobreza, homofobia e sexismo são questões que permeiam as práticas linguísticas, como sinaliza Pennycook (2006);
- Desde a necessidade de se pensar transculturalmente, entendendo as categorias identitárias de modo relacional, sendo desempenhadas, contestadas e negociadas por meio das interações cotidianas, como defende Nelson (2006).

É neste campo, portanto, em que se desenvolvem as propostas de se trabalhar o cinema queer nas aulas de línguas estrangeiras.

Num primeiro momento, discutiremos as relações entre cinema e educação, principalmente a partir da leitura de Duarte (2009); a essas discussões, segue-se a problematização proposta por Louro (2008) sobre o cinema como artefato de pedagogização da sexualidade; a seguir, apresentamos algumas discussões iniciais sobre o cinema queer e suas potencialidades de trabalho nas aulas de línguas estrangeiras. Para finalizar, apresentamos uma sugestão de trabalho com o filme *A má educação*, de Pedro Almodóvar, e as considerações finais.

Como em todo trabalho que se constrói na perspectiva queer, nossa preocupação centra-se mais na problematização e na provocação que em proposições que possam trazer soluções e encaminhamentos definitivos (embora tenhamos sempre em conta que, em qualquer trabalho que se desenvolva na perspectiva da linguística aplicada contemporânea (indisciplinar, transgressiva, intervencionista, pensada transculturalmente e queer), encaminhamentos minimamente utópicos sejam necessários).

## CINEMA E EDUCAÇÃO

Como observa Duarte (2009, p. 70), a articulação entre cinema e educação é uma prática usual há muitos anos, seja pela representação que o cinema faz do universo escolar, seja pela incorporação do cinema nas práticas educativas. Apesar das críticas vindas de ambos os lados (a representação estereotipada dos dilemas da escola presente em muitos filmes ou a crítica que a escola faz à violência ou à pouca qualidade do cinema ao tratar de temas sociais relevantes ou como fonte de conhecimento, ou mesmo às questões éticas e morais), é inquestionável o fato de que o cinema já faz parte do currículo e das práticas escolares, principalmente pelo alcance e importância que tem, notadamente nos centros urbanos, na formação cultural das pessoas e na capacidade que tem de influenciar

o imaginário social. Não só o cinema, mas praticamente toda a produção audiovisual oferecida pela indústria de entretenimento, como as telenovelas, os seriados televisivos, os documentários, filmes televisivos e de cinema<sup>1</sup>. Com o advento da Internet e das redes sociais, é com as imagens (estáticas ou em movimento) que muitas jovens e muitos jovens se educam e constroem boa parte do conhecimento. Arriscaria dizer, inclusive, que as crianças, desde muito cedo, aprendem a ler imagens, antes mesmo de serem alfabetizadas na escola.

Como artefato cultural, é inegável a relevância do cinema (e do audiovisual, em geral) em nosso cotidiano e em nossas práticas sociais: as pessoas ainda vão ao cinema, se encontram para assistir (e comentar) filmes, principalmente nos grandes centros urbanos, em que é bastante comum (pelo menos em algumas cidades brasileiras) ir aos grandes centros comerciais para comer, ver vitrines, “paquerar” e assistir a filmes. Nesse sentido, ademais de manifestação artística e entretenimento, o cinema exerce sobre nós uma espécie de pedagogização, ensinando-nos, estabelecendo os limites necessários, como nos vestir, nos comportar, amar, odiar, viver. E também nos ensina, como bem observa Louro (2008), como ser homens e mulheres.

A experiência estética que o cinema nos proporciona também nos educa a sensibilidade, o olhar, e nos ajuda a perceber o mundo (e, também, a nos perceber e a nos reinventar). Ou seja, como artefato cultural, há muito que se explorar no cinema, seja pelas possibilidades estéticas, éticas, políticas e educativas que oferece, seja como alternativa à rigidez da sistematização do conhecimento operada pela escola, posto que, como toda manifestação artística, principalmente na contemporaneidade, o cinema também está marcado pela ambiguidade e pelo paradoxo, articulando as dimensões afetivas e cognitivas do conhecimento, por meio de uma linguagem muito mais próxima da representação pictórica dos sonhos e do inconsciente (SILVA, 2007, p. 52). Além do mais, possibilita certa liberdade de interpretação que costuma ser bastante produtiva, no ambiente escolar, para debates e discussões.

São essas qualidades que conformam o cinema (em seu sentido mais amplo, pensando-se, por exemplo, no alcance que têm as plataformas de streaming) como um excelente artefato para se trabalhar temas transversais presentes em projetos curriculares – logicamente, com todo o critério de seleção que deve orientar o trabalho docente e pedagógico –, que, como vimos, envolvem questões e problemáticas contemporâneas, que, por sua vez, pela sua complexidade e relevância, devem ser abordados interdisciplinariamente ou transversalmente por todas as disciplinas que conformam o currículo escolar.

Pensando-se na potencialidade do cinema para as aulas de línguas estrangeiras, prontamente nos vem à mente questões relacionadas à língua objeto de ensino. É irrefutável a proficuidade do cinema em oferecer mostras autênticas da língua meta, mesmo que se

---

<sup>1</sup> Também poderíamos pensar na importância que vêm adquirindo as plataformas de streaming (muito populares mesmo antes da pandemia e da crise sanitária dela derivada).

questione o contexto estético e ficcional no qual se mostram e se inserem e com o qual se constroem, já que, por mais “artificial” que possa ser a língua em uso em produções cinematográficas, é inquestionável que ela é produzida por atrizes e atores dela usuárias e usuários. Se essa mostra de língua pode ser criticada como “artificialmente” elaborada, pela preocupação estética desse tipo de produção, no contexto em que se produz, tem a fluidez e a dinâmica do uso ordinário que dela fazemos.

Além das possibilidades de se trabalhar os aspectos linguísticos relacionados à língua estrangeira, o cinema nos oferece, também, um repertório imenso de conteúdos socioculturais a ela relacionados, de forma dinâmica e em contextos mais próximos à representação da realidade que se deseja ensinar/trabalhar. Esse mosaico linguístico e sociocultural costuma ser bastante explorado e trabalhado na escola pelas professoras e professores de línguas, principalmente no contexto de uma abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem de línguas. Entretanto, é preciso considerar a língua estrangeira como parte integrante e igualmente importante do currículo escolar e como disciplina que deve articular-se com as demais, inclusive no tratamento de temas transversais. Nesse sentido, o uso do cinema nas aulas de língua estrangeira não deveria limitar-se aos conteúdos linguísticos e socioculturais, já que pode resultar igualmente útil para o tratamento das questões contemporâneas complexas que contemplam os temas transversais (e de tantas outras questões ou problemáticas que nos afetam a todas e a todos). Entre essas questões, interessam-nos as relacionadas a gêneros e sexualidades, como veremos a seguir.

## O CINEMA E A PEDAGOGIZAÇÃO DA SEXUALIDADE

Segundo Louro (2008), o cinema é um poderoso espaço e veículo de entretenimento, talvez um dos mais importantes na primeira metade do século XX, quando ainda não se havia inventado/popularizado a televisão. As salas de cinema eram (e talvez ainda sejam) locais de encontros afetivos, amorosos e também sexuais (pensando-se, por exemplo, nos cinemas de “pegação”, que eram bastante comuns em determinada (sub)cultura gay). Entendendo a sexualidade, em termos foucaultianos, como dispositivo histórico, e reconhecendo sua centralidade (a partir da segunda metade do século XIX), na formação do sujeito moderno, dentro das relações de saber-poder, o cinema (e também a literatura, o teatro, a televisão etc.) ocupou-se da espetacularização das subjetividades e das vivências da sexualidade, quase sempre reforçando ou replicando seu disciplinamento e sua normatização, ou seja, exercendo uma espécie de pedagogia cultural e da sexualidade. Nesse sentido, as sexualidades vêm sendo representadas pelo cinema, ao longo de sua história, como *legítimas, modernas, patológicas, normais, desviantes, sadias, impróprias, perigosas, fatais* etc. (Louro refere-se, principalmente ao cinema estadunidense, pela abrangência que teve/tem, especialmente a partir da segunda metade do século XX), segundo os códigos morais e padrões culturais de cada época. Como observa Louro

(2008), essas marcações sociais, quando reiteradas e ampliadas por outras instâncias, podem assumir significativos efeitos de verdade, tendo-se em conta sua inscrição dentro de um regime heteronormativo.

Tendo como foco o cinema narrativo hollywoodiano, Louro (2008) destaca o papel que ele teve na conformação de modelos do que era ser homem/mulher, masculino/feminino. Segundo Louro, nesse gênero cinematográfico, os homens, em geral, eram representados a partir de estereótipos, como o herói/guerreiro em oposição ao vilão/canalha. Para as mulheres, também havia dois modelos: a mocinha (virgem, frágil, dócil, passiva) e a *femme fatale* (fria, sedutora, calculista). Toda iniciativa amorosa ficava a cargo dos homens e eles (os heróis) sabiam distinguir as garotas boas (mocinhas) das más (sedutoras). O *happy end* sempre recompensava as mulheres que sabiam escolher o certo, ou seja, a submissão e o lar; para as outras, “duras e amargas”, que transgrediam as normas de submissão e recato, o final era sempre o abandono e a solidão. Para Louro (2008, p. 83), os

roteiros de inúmeras comédias, romances ou dramas passavam a tratar daquele que se colocava como o novo dilema feminino: a escolha entre família (casamento e filhos) ou a carreira profissional.

Articulavam-se, também, nesse tipo de cinema, outros marcadores sociais, como raça/etnia: as mulheres negras ou latinas eram representadas como sensuais; as orientais, como dóceis e submissas; e as brancas, como castas e recatadas. Havia, igualmente, uma pedagogização da sexualidade, como destaca Louro (2008, p. 25): a transgressão à sexualidade “normal”, ou seja, a homossexualidade, era construída em pressupostos e implícitos marcados pelo deboche/escracho e pela abjeção (“nosso pequeno segredo sujo”), em uma narrativa ideológica que marcava a diferença e a exclusão à norma, com personagens caricatos/estereotipados, de quem se ria ou de quem se tinha aversão, como, por exemplo, para citar os principais, o decorador afetado e a vampira lésbica. Na análise de Louro (2008, p. 85) de *De repente, no último verão* (Joseph L. Mankiewicz, 1959), a autora mostra como a homossexualidade de Sebastian, “mais do que propriamente exposta ou nomeada, é sugerida pela descrição de seus traços de caráter, é marcada pela afetação, arrogância, excentricidade”. Poderia até passar despercebida para parte da plateia, mas necessariamente deveria ser “punida” (Sebastian é praticamente “devorado” por um grupo de “marginais” em uma praia espanhola), ou seja, seguia-se um código de valores que orientava a representação do personagem homossexual de forma “negativa”, não atraente (ou até mesmo abjeta, como no personagem em questão).

Rocha e Santos (2014), em um artigo sobre a inserção de personagens homo/lesbo/bi/transsexuais no cinema, apresentam um quadro acerca do tipo de representação desses personagens, organizado por décadas. Segundo os autores, nos anos 1930, quando entrava em vigor o código de Hays<sup>2</sup>, os personagens homossexuais eram representados como

<sup>2</sup> “Escrito por Will Hays, o Código de Hays foi fundado para defender os interesses dos estúdios norte-americanos, pois o seu criador acreditava que os longas influenciavam de forma negativa a sociedade. (...) Foi apoiado por instituições

homens afeminados, escrachados e debochados, que deveriam causar riso na plateia; o lesbiano de personagens, como as interpretadas por Marlene Dietrich e Greta Garbo, despertavam tanto a fantasia da plateia masculina como da feminina. Nos anos 1940, os personagens homossexuais eram apresentados como vilões da trama (o gay lascivo, de caráter duvidoso; a lésbica masculinizada e vampiresca); a orientação era não torná-los atraentes e gerar na plateia rejeição, como se pode ver no final trágico da governanta Sra. Danvers em *Rebecca* (Hitchcock, 1940); a homossexualidade, muitas vezes, era apenas sugerida, aparecendo de forma implícita na trama, quando, por exemplo, Rick diz ao capitão Renault, ao ver sua “amada” partir, que aquele seria o início de uma grande amizade (?!), em *Casablanca* (Michael Curtiz, 1942). Nos anos 1950, a homossexualidade dos personagens, mais que propriamente exposta/nomeada, era sugerida (“nosso segredo sujo”); os “desviantes” ou voltavam à (hetero)normalidade ou terminavam tragicamente, como no assassinato de Sebastian, em *De repente, no último verão* (Joseph L. Mankiewicz, 1959). Nos anos 1960, com o fim do Código de Hays, os personagens homossexuais saem das sombras para aparecer em cena pública; os movimentos revolucionários da década possibilitaram que o cinema propusesse uma cultura alternativa; em *Perdidos na noite* (John Schlesinger, 1969), por exemplo, abordam-se a prostituição e a homossexualidade masculinas. Nos anos 1970, os personagens homo/bi/transsexuais se (re)encaixam nas tramas, mas sem o tom de deboche ou vilania; em *As lágrimas amargas de Petra Von Kant* (Fassbinder, 1972), por exemplo, com um elenco formado exclusivamente por mulheres, desconstrói-se a imagem negativa das lésbicas (vampiras lésbicas dos anos 1940). Nos anos 1980, com o longa-metragem *A lei do desejo* (Almodóvar, 1987), exploram-se, pela primeira vez, as subjetividades e corporalidades que fogem à inteligibilidade de gênero (mulher transexual lésbica). Nos anos 1990, temos a bissexualidade explorada no filme *Instinto selvagem* (Paul Verhoeven, 1992), embora mostrada como promíscua; em *Tudo sobre minha mãe* (Almodóvar, 1999), explora-se a pluralidade das identificações sexuais (mulher transexual e bissexual) e desestabilizam-se algumas instituições, entre elas a família (pai transexual, família configurada por laços afetivos), a prostituição, as relações amorosas e afetivas (solidariedade como alternativa à relação amorosa). Nos anos 2000, tem-se uma maior visibilidade para personagens homo/bi/transsexuais; começa-se a romper com visões essencialistas das sexualidades e dos gêneros; em *O segredo de Brokeback Mountain* (Ang Lee, 2005), o casal homossexual é mostrado de forma sensível.

Como se pode observar, tanto nas análises de Louro (2008) como no quadro

---

religiosas e outras organizações da sociedade civil. No dia 31 de março de 1930, as regras foram impostas ao cinema. Entretanto, foi posto em prática entre 1934 e 1963” (ROCHA; SANTOS, 2014). Entre as principais proibições, figuravam: blasfêmia direta – por escrito ou falada – o que incluía as palavras “God,” “Lord,” “Jesus,” “Christ” (a não ser que fossem empregadas com reverência em contextos de cerimônias religiosas), “hell,” “damn,” “Gawd,” e qualquer outra expressão profana e vulgar; qualquer nudez luxuriosa ou sugestiva; e qualquer sinal lascivo de outros personagens na imagem; o tráfico ilegal de drogas; qualquer suposição de perversão sexual; comércio sexual; mestiçagem (relações sexuais entre pessoas de raças branca e negra); saúde sexual e enfermidades venéreas; cenas reais do parto; órgãos sexuais infantis; ridicularização do clero; infração intencionada a qualquer nação, raça ou crença.

apresentado por Rocha e Santos (2014), a representação de personagens não heterossexuais era marcada pelo deboche, pelo escracho ou pela abjeção, segundo os valores de cada época. Somente a partir do final dos anos 1960, começa-se a desconstruir essa imagem caricata ou abjeta, mas ainda dentro de um implícito em que não se privilegiava um *happy end* (ou pelo caráter promíscuo do personagem, ou pela não aceitação social). Será, especialmente, com Almodóvar, em seus primeiros longas-metragens, que teremos um tratamento não (hetero)normativo desses temas, com a desconstrução de alguns paradigmas até então pouco questionados. O diretor espanhol, arriscaríamos dizer (poderíamos pensar, também, em Fassbinder ou Pasolini), foi um dos primeiros a desconstruir/problematizar as identidades de gênero e sexuais e a incorporar, em seus filmes, personagens homossexuais, bissexuais, transgêneros e transexuais, prostitutas, travestis e sadomasoquistas, transgredindo não só os gêneros cinematográficos (*Má educação*, de 2004, por exemplo, constrói-se como um filme *noir*, cuja personagem da *femme fatale* está subversivamente representada na personagem masculina José/Ángel/Zahara), como também as inteligibilidades de gêneros, corpos e sexualidades, que, como vimos anteriormente, também são subvertidas.

Foram os movimentos feministas, gays e lésbicos, a partir dos anos 1960, com suas reivindicações políticas por uma representatividade positiva e não estereotipada da mulher e do homossexual, bem como os estudos feministas, gay, lésbicos e, principalmente, queer, a partir de uma produção intelectual de releitura, crítica e análise fílmica, principalmente a final dos anos 1980 e durante toda a década de 1990 até hoje, que contribuíram para mudanças significativas na representação da (homo/trans)sexualidade no cinema. Papel especial teve (e continua tendo) o *New Queer Cinema*, surgido nos anos 1990, como movimento de diretoras e diretores independentes que buscavam romper com a visão reducionista e pouco problematizadora (ou seja, ainda dentro de padrões heteronormativos) da homossexualidade, como veremos mais adiante.

## O CINEMA QUEER

Segundo Lopes (2006, p. 381), tanto os estudos feministas quanto os queer criticam as representações estereotipadas dos gêneros e das sexualidades, com seus silêncios ou opressões, como vimos, denunciando e tentando romper com núcleos de misoginia e homofobia; questionando a cultura e a arte, não como criadoras, mas como reafirmadoras (ou críticas) dos clichês das representações de gênero e de orientação sexual. Não só criticam a indústria cinematográfica hollywoodiana, como também a televisão, em razão de seu papel hegemônico na indústria cultural cada vez mais globalizada. Como analisa Lopes (2006, p. 382):

A representação social possibilita uma política identitária de confronto e marcação das diferenças que, num primeiro momento, enfatiza uma luta

política e teórica contra a repetição de imagens negativas em favor da necessidade de imagens positivas. Essa estratégia desempenhou o papel de enfatizar a relação entre estereótipo, estigma e cultura, porém, conduziu a um outro extremo, ao criar novos estereótipos, dessa vez idealizados e romantizados, como é o caso dos personagens gays masculinos em recentes comédias românticas como o novo herói romanesco. Isso nos leva hoje a defender, mais do que a necessidade de imagens positivas, ainda tão caras a vários militantes, a diversidade de narrativas.

Para Stam (2003, p. 288-293), foram as teóricas e os teóricos associados aos estudos de gênero e queer, rompendo com o binarismos/essencialismos até então vigentes, que enfatizaram a ideia de que as fronteiras entre identidades de gênero são altamente permeáveis e artificiais e de que o gênero é sempre uma performatividade, mais do que essência. Pare ele, é com base na compreensão foucaultiana de Butler do gênero não como uma essência ou mesmo como uma entidade simbólica, mas como uma prática, que os teóricos queer começariam a criticar o coercitivo binarismo da diferença sexual, em favor de permutações híbridas entre o gay e o heterossexual, a lésbica e o bissexual. Para Stam, foi a teoria de Butler sobre a performatividade dos gêneros e das sexualidades – se o regime epistêmico de uma heterossexualidade pressuposta produz e reifica as categorias ontológicas (de gênero e de identidade sexual), o gênero, portanto, será sempre uma imitação cujo original não existe, pois se constrói no momento mesmo da imitação, como efeito e consequência – que alavancou uma série de (re)leituras e análises do cinema. Ainda segundo Stam, a importância da teoria queer nos estudos de cinema pode ser atestada pela quantidade de congressos e festivais dedicados ao cinema queer, e pelas produções bibliográficas dedicadas ao cinema e à teoria queer, na qual se destaca a pesquisa de Vito Russo sobre a história da homossexualidade no cinema publicada no livro *The celluloid closet*, que seria adaptado, pouco tempo depois, em um documentário homônimo, dirigido por Robert Epstein e Jeffrey Friedman, em 1995, no qual se denuncia a representação negativa da homossexualidade. No Brasil, como destaca Lopes (2006), temos o trabalho de Antônio Moreno, *A personagem homossexual no cinema brasileiro*, de 2004, também inscrito numa (re)leitura e análise de sua representação.

Importância especial para o cinema queer tem (e continua tendo) o *New Queer Cinema*, movimento cinematográfico nascido dentro do cinema independente norte-americano, nos anos 1990, que se destaca pelo caráter radical de seus filmes e pela sua forma de tratar as identidades sexuais, ao desconstruir a imagem negativa da homossexualidade (reivindicada pelo movimento LGBTI+) com a qual as pessoas homossexuais foram representadas no cinema a que se pode chamar de “comercial” (principalmente a indústria cinematográfica hollywoodiana). Estes diretores não pretendiam fazer um cinema maniqueísta (personagens homossexuais lutando contra a opressão heterossexual), nem construir ingenuamente uma imagem positiva da homossexualidade, mas sim poder refletir sobre a diferença sexual sem autocensura e afastar-se das convenções heteronormativas

aplicadas ao cinema gay. Segundo Bessa (2012, p. 100), em artigo em que analisa o Festival Queer de Cinema de Lisboa,

(...) os festivais e o crescimento vertiginoso sofrido nos últimos 20 anos na produção fílmica com temática LGBT e queer está em estreita correlação com uma clara percepção de que a mídia, a produção de imagens e a manipulação e apropriação de imaginários marcados por gêneros constituem um espaço concreto de disputas simbólicas e merecem toda a atenção de práticas que se pretendem subversivas, no sentido de provocarem outros entendimentos a respeito da naturalização e normalização da (hetero/homo)sexualidade e das hierarquias nas relações de gênero.

Para Bessa (2010, p. 101), foi a visibilidade gerada pelos festivais LGBTI+ que permitiu que uma ampla produção bibliográfica nos estudos fílmicos voltada para uma reflexão mais aguda sobre as representações de gêneros e sexualidades no cinema, tanto por teóricas feministas, como Teresa de Lauretis, bell hooks e Laura Mulvey, entre outras, como pelos teóricos gay, como Vito Russo (com o já citado *The Celluloid Closet*), Paul Julian Smith e Robert James Parish, entre outros.

Como se pode observar, a teoria queer possibilitou aos estudos fílmicos uma reflexão que fosse além da tensão entre a construção negativa da homossexualidade (que se percebe no cinema comercial) e a afirmação positiva da homossexualidade (promovida pelo cinema alternativo gay), permitindo uma análise mais focada na desconstrução das normatividades (seja ela hétero ou homossexual) e na desnaturalização da hétero ou homossexualidade.

É nesse sentido que entendemos o cinema queer e que propomos sua incorporação à aula de língua estrangeira. Nossa concepção do cinema queer incorpora tanto as produções do cinema comercial como as do cinema alternativo, e tem como elemento definidor o olhar queer de desconfiança, estranhamento e desconstrução das categorias identitárias, sejam elas de gênero, de sexualidade, de raça/etnia ou de classe social. Queer, para nós, são alguns dos filmes de Pedro Almodóvar (*Má educação*, *Tudo sobre minha mãe*), Gus Van Sant (*Elefante*), André Téchiné (*Rosas selvagens*), Alain Berliner (*Minha vida em cor de rosa*), Céline Sciamma (*Tomboy*), Stephen Daldry (*Billy Elliot*), entre outros, apenas para citar os que já se tornaram “clássicos”, digamos.

## O CINEMA QUEER NAS AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Como observa Guijarro Ojeda (2011, p. 13), a área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (na qual confluem tanto a área de didática de ensino de línguas, quanto a de linguística aplicada, em embates nem sempre claros – e também os estudos de língua estrangeira e suas literaturas) presta-se facilmente “ao ecletismo, à fusão, à multiculturalidade e, em consequência, à alteridade”. Dito de outra forma, trata-se de uma área sobre a qual, diferentemente de outras, não incidem “conteúdos conceituais

determinados”, mas desenhos curriculares organizados segundo as diferentes concepções das abordagens ainda em voga, como a comunicativa<sup>3</sup>, a orientada por tarefas<sup>4</sup>, ou, inclusive, a orientada pelo pós-método<sup>5</sup> e as necessidades/objetivos de cada proposta. Pensando na língua estrangeira dentro do contexto da escola regular, em seu compromisso com a formação da cidadania e sua articulação com outras disciplinas e com os temas transversais, é fácil entender essa carência de “conteúdos conceituais determinados”, à qual se refere Guijarro Ojeda. Deste modo, ela possui, como proposto nos parâmetros curriculares, uma funcionalidade tal que permite “a superação da mera instrução linguística como fim último da aprendizagem”, como observa Guijarro Ojeda.

Nesse contexto, a flexibilidade de estratégias didáticas dos cursos de línguas estrangeiras permite a inclusão do cinema queer (na acepção mais abrangente que propomos) no trabalho com questões relacionadas a gêneros e sexualidades (marco sempre o plural para sinalizar o caráter plural, heterogêneo e transitório dessas categorias). Como se vem apontando ao longo deste trabalho, o cinema como recurso didático permite trazer para a sala de aula as experiências (também afetivas e estéticas) das alunas e dos alunos, e também das professoras e professores, como espectadoras e espectadores, promover debates/discussões a partir das múltiplas interpretações, construindo o conhecimento em bases menos rígidas e disciplinares (como propõe a pedagogia queer), além de contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica da articulação entre imagem, movimento, linguagem e som, como pontua Guijarro Ojeda.

A opção pelo cinema queer deve-se ao seu caráter problematizador, transgressivo e desnaturalizador e a sua potencialidade em trazer para debate questões e interrogantes, mais que respostas. Pensando-se em questões éticas, pode converter-se em um projeto emancipador, já que põe a descoberto as relações de poder e os valores hegemônicos em que se constroem as categorias identitárias, como o patriarcado, o (hetero)sexismo e a heteronormatividade, além de trazer para discussão questões contemporâneas relevantes para as estudantes e os estudantes, como a homo/lesbo/transfobia, o sexismo, o racismo, a discriminação social e os contextos em que se inter-relacionam e se articulam. Destaca-se, ainda, a potencialidade do cinema queer em promover a consciência de que um mesmo fato social pode ser abordado de maneiras diferentes, segundo o contexto social e cultural em que se encontra inserido, o que permite às alunas e aos alunos entrar em contato com as alteridades (já que esses fatos incidem em sujeitos sociais das comunidades linguísticas

3 “A abordagem comunicativa tem como finalidade principal o desenvolvimento da competência comunicativa. Do ponto de vista da teoria da linguagem, fundamenta-se em base teórica eclética, além de exercitar características próprias em diferentes atividades num ambiente comunicativo, [no qual] (...) a língua é um sistema para expressar significado, cuja finalidade é a interação e a comunicação” (HANNA, 2012, p. 49).

4 Dentro do marco conceitual da abordagem comunicativa, a abordagem por tarefas seria uma revisão daquele que propõe alcançar a competência comunicativa mediante o desenvolvimento de processos autênticos de comunicação, nos quais se seleccione, negocie e transmita significados através de tarefas reais (SANTOS GARGALLO, 1999, p. 82).

5 Questionando a artificialidade dos métodos, o pós-método propõe um tipo de abordagem que dê mais autonomia à professora e ao professor, no sentido de que ela ou ele, antes de implementar qualquer prática de ensino, explore as identidades dos alunos e escute suas vozes (VIEIRA ABRAHÃO, 2004).

inscritas na língua estrangeira que se está estudando), olhar para essas questões desde outras perspectivas, (re)situar-se como sujeito (e rever seus valores, posicionando-se criticamente como sujeito ético e político) e buscar soluções mais criativas (e talvez mais emancipadoras). Tudo isso depende, é claro, de que as professoras e os professores de línguas estrangeiras tenham uma formação em gênero e sexualidade ou que pelo menos tenham superado uma visão biologizante e essencialista dessas questões.

Apresentamos, a seguir, uma leitura do filme *Má educação* (Pedro Almodóvar, 2004), na perspectiva dos letramentos queer, e algumas propostas de discussão, pensadas para a aula de língua espanhola no ensino médio, muito afinadas às análises empreendidas por Bonnato (2008) sobre o longa em questão<sup>6</sup>.

## MÁ EDUCAÇÃO

Como vimos, o *queer* reside na resistência a tudo o que se considera normal e propõe um novo espaço no qual se possam problematizar as consolidações normativas de gênero, identidade e sexualidade, um novo lugar em que se possa olhar o supostamente não convencional de outro modo. No caso de *Má educação*, a subversão ao normatizado encontra-se na própria problematização do gênero fílmico escolhido por Almodóvar para contar sua história, o filme *noir* (BONATTO, 2008), cujo personagem mais destacado é a *femme fatale*, que, no longa do diretor, será representada por um homem, Juan/Ángel (interpretado por Gael García Bernal), jovem sedutor, frio e sem escrúpulos, que não encontrará limites para satisfazer seus desejos de fama e sucesso como ator. Se a *femme fatale* do cinema *noir* clássico e do novo cinema *noir* dos anos 1980 e 1990 representava a fantasia da mulher fálica, masculinizada, que poderia ser “domada”, pois, no fundo, escondia um “bom coração”, em *Má educação*, Almodóvar, ao representá-la na figura de um homem, subverte, não o modelo, mas a fantasia que este modelo provoca. Juan/Ángel é dominado sexualmente por Enrique – e também pelo Senhor Berenguer, ex-Padre Manolo –, mas só revela bondade travestido de Zahara, em cena comovente em que reencontra seu antigo amor do colégio e desiste de roubar-lhe a moto, deixando-lhe, inclusive, algum dinheiro. Mas Zahara é falsa, é Juan/Ángel travestido de mulher. Inclusive, em sua apresentação no cassino, em performance a la Sara Montiel, seu vestido, que imita uma segunda pele, tem seios e púbis igualmente falsos. Mas Juan, em essência, mesmo imitando uma mulher, não deseja sê-lo, e, ao submeter-se ao jogo sexual de Enrique, é, potencialmente, capaz de invertê-lo, e o dominado pode vir a ser o dominador, afinal, as identidades, como postula a teoria queer, não são fixas (mas transitórias e relacionais), podendo a qualquer momento ser desestabilizadas.

A subversão está, também, na própria crítica anticlerical que há no filme. Se por um lado se narra a perversão do Padre Manolo em seu assédio a Ignacio criança, no

---

6 Essas questões foram discutidas inicialmente em Míguez (2014a; 2014b).

tempo em que este estudava no colégio salesiano, o que por si só deveria horrorizar o espectador, o narrado acaba sendo subvertido pelas imagens, que nos mostram a eloquência de um desejo irrefreável e, por isso mesmo, até “desculpável” (BONNATO, 2008, p. 4). Em dois momentos, isso fica bastante evidente. No acampamento, na cena em que Ignacio interpreta *Moon river*, o olhar do padre revela desejo e paixão genuínos, até comovedores, de certa forma. O mesmo ocorre por ocasião da homenagem preparada pelo Padre José para o Dia do Padre Diretor, em que vemos a Padre Manolo extasiado e enlanguescido diante de Ignacio quando este interpreta de forma performática *Jardinero*. Ou seja, se a narrativa nos leva pelo caminho da crítica, as imagens nos subvertem e nos levam a outra senda, talvez a da identificação (ou seja, o filme desdiz com as imagens o que diz com a narração), sem, com isso, deixar de marcar o contraste e a distância que há entre o desejo condenável do padre pelo aluno e o amor “puro” e sensual de Ignacio e Enrique ainda crianças. Talvez não seja uma crítica ao caráter espiritual da Igreja, o próprio Almodóvar o declarou em muitas ocasiões, mas ao aparato performático dessa instituição, também subvertido no filme, quando se aproxima a performance de Ignacio na interpretação de *Jardinero* à de Zahara em sua imitação de Sara Montiel, ou quando nos mostra que o êxtase que vemos estampado no rosto do padre não é produzido pelo ritual litúrgico, mas pela performance do menino cantor, seu objeto de desejo, desejo este que não pode ser plenamente satisfeito, já que existe um terceiro, Enrique, configurando um triângulo amoroso que, no filme, será triplicado, o que subverte qualquer possibilidade de realização amorosa: no primeiro triângulo temos a Padre Manolo, Ignacio e Enrique; no segundo, ao Senhor Berenguer, Juan e Ignacio; e no terceiro, ao Senhor Berenguer, Juan e Enrique. Aliás, a subversão aqui não reside na impossibilidade de realização do amor homossexual, senão na impossibilidade de plenitude de qualquer relação amorosa em que haja a presença de um terceiro ou relações de apoderamento desiguais.

Até o travestimento, que por si só já é uma subversão, também é subvertido no filme. Se o travestimento é um jogo performático no qual o modelo original (em termos butlerianos, criado no próprio ato de se copiar) seria o corpo feminino, o travestimento de Juan/Ángel tem como modelo original o corpo travestido de Ignacio. Num jogo de duplos, em que personagens da realidade da narrativa fílmica se duplicam na ficção do filme que está sendo rodado dentro do próprio filme (homenagem e metalinguagem, também presentes em outras obras do diretor), Ángel/Juan, ao se travestir de Zahara, não o faz para simular o que lhe falta – o corpo feminino –, como se observa no travestimento de Ignacio adulto, mas simplesmente pelo desejo de alavancar sua carreira, embora travestido de mulher resulte mais atraente e sedutor que seu modelo, Ignacio. É o hiper-real do hiper-real que lhe possibilita a Zahara/Ángel atributos muito mais acentuados que os das duas camadas de modelos – o do corpo travestido e o do corpo feminino.

Mas não é só o gênero, o fílmico e o do sujeito, que é subvertido. O espelhamento e a multiplicidade também são estratégias de subversão. Em *Má educação*, a narrativa fílmica

se organiza em torno a múltiplas histórias que se ramificam e são relatadas a partir de algumas visitas e que se multiplicam como nos espelhos. No ano de 1980, Enrique Goded, jovem cineasta, recebe a visita de Ignacio Rodríguez, um antigo companheiro de colégio e seu primeiro amor, que lhe entrega um conto, “La visita”, parte inspirado no tempo em que ambos estudaram juntos, parte pura criação ficcional, que, segundo ele, poderá servir para o roteiro de seu próximo filme. O reencontro, que poderia ter sido mais caloroso, acaba resultando bastante constrangedor, pela insistência de Ignacio em ser chamado pelo seu nome artístico, Ángel Andrade, por ficar claro que este vinha em busca de trabalho como ator, e, principalmente, pelo fato de Enrique não reconhecer no visitante o jovem pelo qual se apaixonara quando ainda era criança. Após uma despedida não tão calorosa, Enrique, já em sua casa, decide ler o relato e se dá conta de que ali há um roteiro. Nesse momento, com a mudança de formato de tela e a voz em *off* de Enrique, inicia-se outra narrativa, na qual se relata o reencontro acidental de Ignacio – agora como o travesti Zahara – e Enrique Serrano, o duplo de Enrique Goded na ficção, em 1977, em um cassino. Volta-se à narrativa inicial, numa sobreposição de cenas que coincidem com a leitura de Enrique. Volta-se novamente ao segundo nível narrativo, em que se relata a visita de Zahara ao Padre Manolo – seu professor de literatura da época do colégio e de quem fora vítima de abuso. Outro corte nos leva a um terceiro nível narrativo que coincide com a leitura do relato “La visita” pelo padre. Com a voz em *off* de Ignacio criança, em *flashback*, narra-se a paixão que o padre sentia por Ignacio, com cenas ao mesmo tempo tocantes e constrangedoras. Uma sobreposição de cenas faz coincidir a leitura do Padre Manolo com a de Enrique Goded e volta-se ao segundo nível narrativo, em que Zahara lhe revela a Padre Manolo o motivo de sua visita: conseguir dinheiro para algumas intervenções estéticas e para sua desintoxicação. Outro corte mais nos leva de volta ao terceiro nível narrativo, em *flashback*, novamente com a voz em *off* de Ignacio criança, em que se relata a relação amorosa de Enrique e Ignacio, que, por sua vez, nos levará a mais um nível narrativo, desta vez, a partir da cena do filme *Esa mujer*, em que a personagem de Sara Montiel volta ao convento onde viveu seus primeiros anos de freira antes de que fosse estuprada por nativos em uma missão africana. Trata-se de mais uma visita: a da ex-freira à madre superiora. Um corte, com a sobreposição do rosto de Ignacio criança e de Ángel, leva-nos de volta ao primeiro nível de narração, com outra visita de Ángel/Ignacio a Enrique, desta vez mais calorosa, que acaba em discussão: Enrique, que continua sem reconhecer em Ángel/Ignacio seu primeiro amor, não aceita dar-lhe o papel de Zahara no filme que rodará a partir do relato “La visita”. Uma nova visita, desta vez à de Enrique Goded à mãe de Ignacio, acaba por revelar a morte de Ignacio ocorrida há três anos e a verdadeira identidade de Ángel – Juan, irmão mais novo de Ignacio. Durante a visita, a mãe de Ignacio lhe entrega uma carta de seu filho a Enrique, e a leitura da carta nos leva a um quarto nível narrativo, com a voz em *off* de Ignacio adulto, que termina com a imagem de Enrique, dormindo, com a carta de Ignacio ao lado de seu travesseiro, em uma cena praticamente idêntica à de Enrique

Serrano com a carta de Zahara que aparece no segundo nível narrativo. Uma terceira visita de Ángel/Juan a Enrique dará início a um jogo sexual, do qual nem Enrique nem Ángel parecem de fato desfrutar. Um corte nos leva ao set de gravação de *La visita* e é neste momento em que se revela que o segundo nível narrativo é a gravação do filme. Temos então o desenlace da história que está sendo filmada, à qual Enrique decidira dar um final trágico com a morte de Zahara, cena esta que levará Ángel/Juan ao pranto. Uma nova visita, desta vez do Senhor Berenguer/Padre Manolo ao set de gravação, desencadeará um quinto nível de narração, com o relato do ex-padre sobre seu reencontro com Ignacio adulto, a paixão que começou a sentir por Juan, e como os dois planejaram e executaram a morte de Ignacio. Um corte nos traz de novo ao set de gravação, com o desenlace da história: o rompimento de Enrique e Juan, a trajetória deste como ator, e o assassinato do Senhor Berenguer por Juan.

Esta narrativa múltipla, entrecortada, com idas e vindas, com cenas coincidentes, como que duplicadas em espelho, curto-circuita qualquer possibilidade do real, cujas referências ou se apagam ou se confundem, multiplicadas em espelho. Tomando o conceito de hiper-realidade de Jean Baudrillard (1991), o que temos no filme é a representação do mundo como cópia, ou melhor, como cópia da cópia, em simulações e simulacros que acabam por apagar qualquer possibilidade de distinção do “real” na narrativa. Já não sabemos o que ou quem duplica o quê ou quem (como nos duplos – ou até triplos – dos personagens, nos diálogos e cenas duplicadas ou sobrepostas), nem quem é a vítima ou o carrasco, já que um se transforma no outro. O próprio título do filme perde a referência: a tragédia narrada é fruto da má educação recebida na escola religiosa ou produto do desejo desenfreado dos personagens? A resposta talvez nos seja dada pelo próprio Enrique Goded, na notícia que lê em um jornal:

En Taiwán, una mujer se tira a un estanque de cocodrilos hambrientos en un parque zoológico a la hora de mayor afluencia. Cuando le atacó el primer cocodrilo la mujer se abrazó a él, dicen los presentes. Los cocodrilos engulleron el cuerpo de la mujer, que no se quejaba, en pocos minutos” (*Má educación*, Almodóvar, 2004).

Quando Martín, seu secretário e antigo namorado lhe pergunta em que está pensando, ele responde, com o isqueiro de Ángel na mão, que pensava nos “crocodilos famintos”. Já no final da narrativa, quando o “segredo de Juan” que tanta curiosidade provocava em Enrique é revelado, Juan lhe pergunta a Enrique por que lhe deu o papel de Zahara, já que ele não acreditava que pudesse interpretá-lo. Enrique lhe responde: para saber até onde ele (Ángel/Juan) era capaz de chegar; e também, até onde ele, Enrique, era capaz de suportar. Como a mulher da notícia, Enrique também se entrega ao “crocodilo faminto”, metáfora de nossos desejos, da “lei do desejo”, em referência direta a outro longa do diretor. A má educação a que se refere o filme estaria no colégio católico – palco dos assédios que as crianças sofriam por parte dos padres, mas também palco da descoberta

da sensualidade com os colegas de escola (STRAUSS, 2008, p. 283-4) – ou na entrega resignada dos personagens ao objeto de seus desejos?

## MÁ EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS QUEER

A leitura proposta sinaliza que há várias possibilidades de trabalho com o filme em sala de aula, que poderiam ser desenvolvidas na forma de projeto, a ser executado durante algumas semanas. O professor ou a professora de espanhol, por exemplo, antes da exibição do filme, poderia pedir a suas alunas e alunos que realizassem uma pesquisa sobre o diretor espanhol (biografia, trajetória, influências e filmografia), a ditadura espanhola de Franco, a retomada democrática da Espanha, a *movida* espanhola dos anos 1980 e a importância da igreja católica para a sociedade espanhola. Assim, as alunas e alunos poderiam montar um painel com os fatos mais marcantes da política, sociedade e cultura espanholas no contexto da ditadura franquista, a fim de se conhecer o contexto sócio-político-cultural em que Pedro Almodóvar nasceu, cresceu e começou a produzir seus primeiros filmes. Com isso, é possível recuperar a história recente da Espanha e os valores atrelados ao franquismo: catolicismo, patriarcado, sexismo, ideal de unificação (com a proibição de uso de qualquer outra língua que não fosse o espanhol – tenha-se em conta que a Espanha é um país plurilíngue), ordem e moral. Poderia ser sugerida, também, uma pesquisa sobre as entrevistas que Almodóvar concedeu a diferentes meios de comunicação (jornais, revistas, programas de televisão, telejornais etc.), para que as alunas e os alunos se familiarizassem com o discurso do diretor espanhol, sua crítica acirrada ao franquismo e ao machismo espanhol dos anos 1950-1980. A intenção é que elas e eles percebam o contexto opressor em que cresceu Pedro Almodóvar e a necessidade que teve de mudar-se para uma cidade maior para estudar cinema (o que não foi possível, já que nos anos 1970, Franco havia fechado a única escola de cinema de Madrid). A partir dessa pesquisa, as alunas e os alunos poderiam elaborar cartazes com frases do diretor e com isso criar um repertório de vocabulário que os ajudasse durante a etapa de debates. Outra possibilidade, também instigante, seria pesquisar as principais influências culturais e estéticas do diretor: o *punk*, o *glam rock*, o *kitsch*, o melodrama como gênero etc. e como influenciaram sua obra (principalmente, nos primeiros anos). Nessa etapa, a professora ou o professor pode colocar em discussão como a mudança de perspectiva pode nos ajudar a encontrar respostas mais criativas para as questões que nos afligem (pensando-se em como Almodóvar, influenciado por movimentos culturais e estéticas que aconteciam fora da Espanha, foi capaz de desenvolver uma estética cinematográfica própria). Em outra etapa, com uma pesquisa prévia sobre o gênero “filme *noir*” e a personagem *femme fatale*, pode-se discutir como o diretor espanhol incorpora e subverte essas categorias. Também seria interessante discutir as características desse tipo de personagem e como se constrói uma representação de um tipo de mulher no cinema, a partir de interrogantes sobre a categoria

gênero. Trechos de clássicos do cinema *noir* poderiam ser exibidos para auxiliar o debate. Isso possibilitaria, por exemplo, discutir a subversão de Almodóvar ao (re)construir a *femme fatale* na figura de uma suposta travesti, como sinalizada na leitura que fizemos do filme. Esse exercício ajudaria a perceber o gênero como “construção” dentro de relações de poder.

Em outra etapa, durante o debate sobre o filme, a professora ou o professor pode colocar algumas questões além das levantadas pelas alunas e alunos, como, por exemplo, a (homo)sexualidade dos personagens Juan/Ángel, padre Berenguer e Enrique Godet. Este seria um ótimo momento para se trabalhar o conceito de performatividade proposto por Judith Butler, a partir de interrogantes, como: O personagem Juan/Ángel é homossexual? As práticas sexuais desse personagem são suficientes para definir sua identidade sexual? As relações de poder que aparecem no filme definem papéis sexuais? Como se articulam as categorias classe social e sexualidade no filme? Os afetos e desejos estão presentes no universo das crianças? Como são representados? Outra questão interessante para o debate, e também na linha do conceito de performatividade, seria o travestimento: Que características femininas incorpora Juan/Ángel quando se traveste em Zahara? Que modelo de mulher é esse?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode perceber, o trabalho em sala de aula com este filme pode resultar em um projeto bastante produtivo. Além das questões já levantadas, há outras que mereceriam ser abordadas, como religião e sexualidade, prostituição e pedofilia. Embora pareçam polêmicas e de difícil abordagem (ou mesmo tabus), quando historicizadas e desnaturalizadas (ou seja, quando percebidas como construções histórico-culturais e não como dadas a priori ou percebidas na natureza) e bem pontuadas pela professora ou pelo professor, contribuem para deslocar as alunas e alunos de um espaço marcado pelo senso-comum e pelos estereótipos (na verdade, pelos discursos hegemônicos que asseguram a persistência da heteronorma). O objetivo é dar voz às alunas e aos alunos e a oportunidade de (re)posicionar-se ante essas questões.

O interessante em se incorporar o cinema como material nas aulas de línguas estrangeiras é a multiplicidade de leituras que ele permite: o trabalho com a simbologia, a linguagem cinematográfica, a narrativa e a intertextualidade, que, no filme em questão, são bastante significativas, como destacamos na leitura proposta.

Em uma proposta como esta, articulam-se, em um único projeto, gêneros e sexualidades, língua estrangeira e cinema, o que permite o desenvolvimento tanto de questões linguísticas como socioculturais, além de incorporar questões contemporâneas relevantes e os posicionamentos políticos e éticos a elas relacionadas. A partir de um olhar queer – desestabilizador, transgressivo e problematizador – é possível desconstruir e

desnaturalizar as categorias identitárias, perceber como elas são construídas sócio-histórico-culturalmente, inseridas em contextos nos quais operam relações de poder desiguais. É essa perspectiva dos letramentos queer que possibilita, ainda, os deslocamentos e o desenvolvimento de um olhar crítico para o mundo e a vida social, e a percepção de que as posições que ocupamos (e as que queremos ocupar) nos definem também como seres políticos e éticos.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. “A prática de Sala de Aula, a formação e o desenvolvimento do professor de línguas”. Texto base de Conferencia do VII Seminário de Línguas Estrangeiras da UFG. Anais UFG. 2004.

BAUDRILLARD, Jean. Simulacros e simulação. Lisboa: Relógio D’Água, 1991.

BESSA, Karla. “Estranhezas que roubam a cena: entre celuloídes, tapetes e closes” In: MISKOLCI, Richard & PELÚCIO, Larissa. Discursos fora da ordem. Sexualidades, saberes e direitos. São Paulo: Annablume, 2012.

BONATTO, Virginia. Reescribieno el género: un análisis de Má educação de Pedro Almodóvar. In: Anais do I Congreso Internacional de Literatura y Cultura Españolas Contemporáneas. Out. 2008, La Plata.

DUARTE, Rosália. Cinema & Educação. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FABRÍCIO, Branca Falabella. “Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso” In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-66.

GUIJARRO OJEDA, Juan Ramón. “Enseñanzas de la teoría queer para la didáctica de la lengua y la literatura extranjeras”, Porta Linguarium, v. 6, 2006, p. 53-66.

HANNA, Vera Lucia Haragabi. Línguas estrangeiras – O ensino em um contexto cultural. São Paulo: Mackenzie, 2012.

LOPES, Denilson. “Cinema e Gênero” In: MASCARELLO, Fernando (org.). História do cinema mundial. São Paulo: Papyrus, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. “Cinema & Sexualidade” In: Educação & Realidade, v. 33, n. 1, p. 81-98, jan./jun. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. “Pedagogias da sexualidade”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MÍGUEZ, Antón Castro. Queerizando o ensino de línguas estrangeiras: potencialidades do cinema queer no trabalho com questões de gêneros e sexualidades. 2014. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2014a.

MÍGUEZ, Antón Castro. Subversões em *La mala educación*. In: Artefactum. Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, 2014. Disponível em: <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/372>.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. “Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado”. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-44.

NELSON, Cynthia D. “A teoria queer em linguística aplicada: enigmas sobre ‘sair do armário’ em salas de aula globalizadas”. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006, p. 215-232.

PENNYCOOK, Alastair. “Uma linguística aplicada transgressiva”. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

ROCHA, Caio César & SANTOS, Danilo Pereira. “Estranhos familiares: a inserção das personagens homo/lesbo/bi/transsexuais no cinema” In: Periódicus, 1, mai./out. 2014. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/10172>. Acesso: 21/05/2014.

SANTOS GARGALLO, Isabel. Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Arco/Libros, 2010.

SILVA, Roseli Pereira. Cinema e educação. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

STAM, Robert. “A Teoria Queer sai do armário” In: STAM, Robert. Introdução à teoria do cinema. São Paulo: Papyrus, 2003.

STRAUSS, Frederic. Conversas com Almodóvar. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

STREET, Brian. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

#### **Filmes citados ao longo do trabalho:**

A lei do desejo. Pedro Almodóvar, Espanha, 1987.

As lágrimas amargas de Petra Von Kant. Rainer Werner Fassbinder, Alemanha, 1972.

Casablanca. Michael Curtiz, Estados Unidos, 1942.

De repente, no último verão. Joseph L. Mankiewicz, Estados Unidos, 1959.

Instinto selvagem. Paul Verhoeven, Estados Unidos, 1992.

Má educação. Pedro Almodóvar, Espanha, 2004.

Minha vida em cor de rosa. Alain Berliner, França/Bélgica/Reino Unido, 1997.

O segredo de Brokeback Mountain. Ang Lee, Estados Unidos/Canadá, 2005.

Perdidos na noite. John Schlesinger, Estados Unidos, 1969.

Rebeca. Alfred Hitchcock, Estados Unidos, 1940.

The celulloid closet. Robert Epstein & Jeffrey Friedman, Alemanha/Estados Unidos/França/Reino Unido, 1995.

Tomboy. Céline Sciamma, França, 2011.

Tudo sobre minha mãe. Pedro Almodóvar, Espanha, 1999.

XXY. Lucía Puenzo, Argentina/Espanha/França, 2007.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Adição 205, 207, 209, 211

Análise de discurso crítica 109, 110, 111, 118

Aquisição da linguagem 242, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 253, 254, 255, 257, 258, 259, 261

Articulador textual 215, 221, 225

Autoria 36, 42, 43, 44, 45, 47, 90, 266

### C

Carnaval 1, 2, 7, 8, 9, 10

Cidadania 11, 60, 71, 82, 88, 193, 194, 198, 199, 200, 201, 202, 203

Cinema *queer* 50, 52, 57, 58, 59, 60, 67

Competência comunicativa 12, 13, 16, 27, 60

Crenças 4, 32, 43, 44, 94, 109, 176, 179, 186, 190, 203, 206, 207, 209, 210, 211, 230

Criança 61, 63, 157, 158, 159, 172, 197, 230, 237, 238, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258

### D

Deficiência visual 260, 263, 264, 265, 266, 268, 269

Desvios 29, 31, 32, 33, 34, 257

Día de muertos 1, 2, 4, 5, 6, 7

Discurso 14, 65, 96, 99, 101, 102, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 115, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 149, 150, 152, 154, 155, 156, 157, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 172, 174, 178, 179, 182, 188, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 216, 223, 228, 229, 233, 253, 257, 270, 271

### E

Educação linguística 50

Ensino de línguas 1, 2, 3, 4, 10, 18, 50, 59, 67, 82, 95, 179, 180, 181, 182, 183, 191, 192, 281

Espiritualidade 205, 206, 207, 208, 210, 211, 213, 214

### F

Funcionalismo linguístico 215, 216, 217, 225

## G

Gamificação 12, 13, 14, 17, 28, 40

Gênero comentário 84, 86, 88, 89, 91, 92, 93, 95

## H

Histórias em quadrinhos 23, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 48

## I

Identidade 1, 2, 4, 6, 8, 15, 21, 22, 25, 26, 50, 58, 61, 63, 66, 68, 75, 77, 101, 118, 137, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 172, 173, 183, 184, 186, 190, 198, 203, 204, 208, 230, 237, 242, 243, 257

Idoso 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203

Inclusão 40, 60, 70, 72, 77, 79, 80, 81, 88, 101, 193, 194, 199, 200, 202, 204, 243, 257

Inclusão digital 70, 72, 77, 79, 80, 81

Interculturalidade 1, 2, 3, 6, 7, 10, 175, 177, 180, 181, 185, 186, 187, 191, 281

## J

Jogos 12, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 27, 28, 40, 41, 188

## L

Lei Maria da Penha 109, 117, 118, 119

Leitura 2, 9, 30, 37, 42, 45, 48, 50, 52, 58, 61, 63, 65, 66, 71, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 120, 121, 122, 125, 128, 129, 130, 174, 176, 202, 203

Letramento *queer* 50

Letras 40, 50, 74, 81, 96, 100, 119, 144, 175, 186, 203, 270, 278, 281

Léxico 117, 118, 228, 229, 230, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 247, 255

Língua inglesa 11, 12, 19, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 175, 176, 177, 179, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 190, 191

Língua portuguesa 11, 29, 32, 33, 84, 85, 86, 109, 119, 123, 129, 131, 142, 174, 216, 226, 228, 229, 233, 237, 238, 239, 240, 241, 259, 281

Linguística aplicada 2, 11, 50, 51, 52, 59, 67, 68, 74, 81, 86, 96

## M

Metáfora conceptual 260, 262

Michel Foucault 98, 99, 142, 143, 148, 153

Mídias sociais 142, 148, 150

Mikhail Bakhtin 98

Mulher 55, 56, 57, 61, 62, 64, 65, 66, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 126, 132,

133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 148, 149, 150, 151, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 240

Multiletramentos 70, 71, 81

## **P**

Percepções 7, 73, 75, 179, 187, 249, 260, 266, 268

Poder 3, 16, 30, 32, 33, 35, 51, 54, 58, 60, 66, 67, 72, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 111, 115, 117, 118, 133, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 156, 157, 159, 167, 179, 184, 185, 186, 188, 190, 197, 226, 259, 265

Política 44, 57, 58, 65, 132, 140, 147, 178, 185, 199, 236

Programação 36, 40, 41, 47, 48

## **R**

Religião 5, 66, 180, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214

Religiosidade 132, 139, 140, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 214

## **S**

SCRATCH 36, 37, 40, 41, 46, 47, 48

Semântica 2, 140, 162, 183, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 225, 228, 229, 230, 233, 234, 235, 238, 239, 240, 241, 256

Sentidos étnico-raciais 120, 122, 129, 130

Sociolinguística 29, 31, 33, 34, 35

## **T**

Texto literário 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 129

TICs 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81

Transexualidade 154, 155, 157, 158, 159, 161

## **V**

Varição semântica 228, 235

Variedades do português 228, 233

# LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES: CULTURAS E IDENTIDADES 2

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

Atena  
Editora

Ano 2021

# LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES: CULTURAS E IDENTIDADES 2

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

 **Atena**  
Editora

Ano 2021