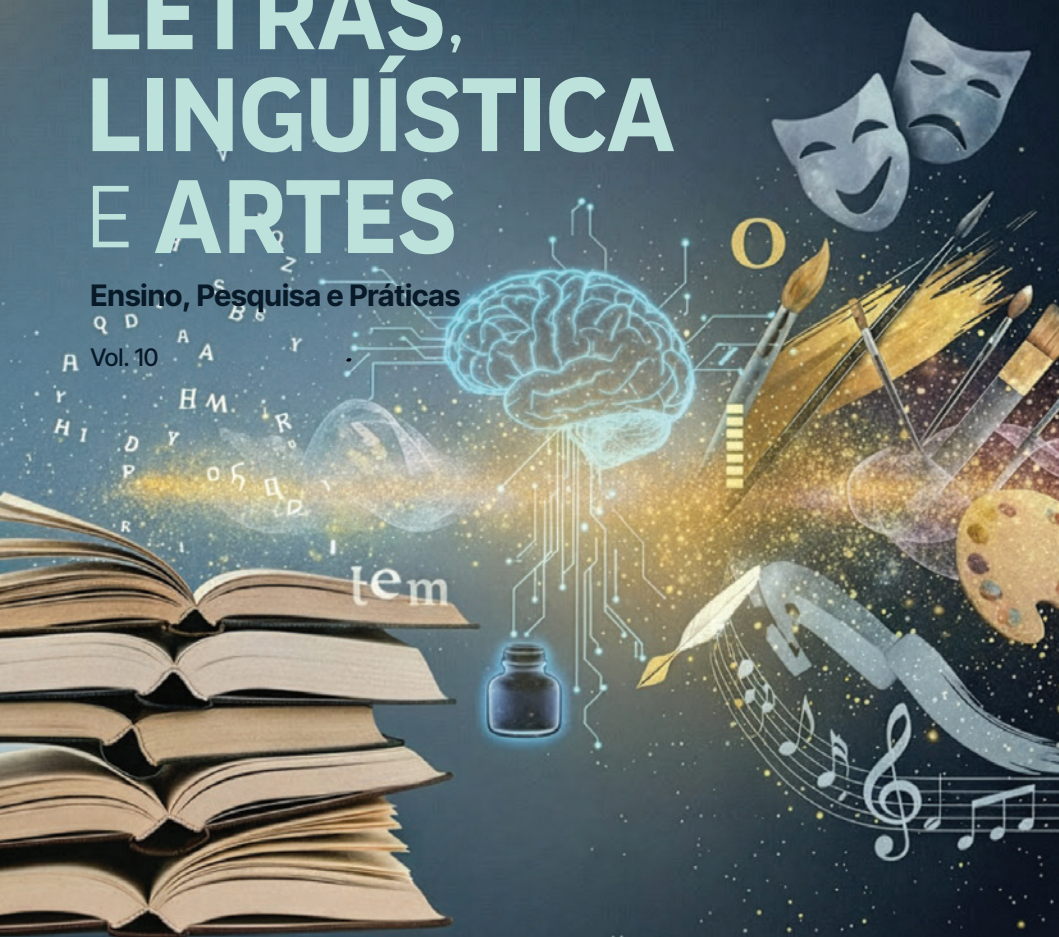


CLEBER BIANCHESSI
ORGANIZADOR

ENSAIOS SOBRE LETRAS, LINGUÍSTICA E ARTES

Ensino, Pesquisa e Práticas

Vol. 10



ENSAIOS SOBRE LETRAS, LINGUÍSTICA E ARTES

Ensino, Pesquisa e Práticas

Vol. 10





AValiação, Parecer e Revisão por Pares

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

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

E26

Ensaaios sobre letras, linguística e artes: ensino, pesquisa e práticas. – Volume 10 [recurso eletrônico] / [org.] Cleber Bianchessi. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2025, 125 p.

Recurso digital.

Formato: e-book

Acesso em www.editorabagai.com.br

ISBN: 978-65-5368-672-4

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

I. Bianchessi, Cleber.

11-2025/84

CDD 410

Índice para catálogo sistemático:
1. Linguística: Letras; Ensino; Pesquisa.

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-672-4.30.10.25>

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

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



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



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



contato@editorabagai.com.br

Cleber Bianchessi
Organizador

ENSAIOS SOBRE LETRAS, LINGUÍSTICA E ARTES

Ensino, Pesquisa e Práticas

Vol. 10



1.a Edição – Copyright© 2025 dos autores.
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

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

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

APRESENTAÇÃO

Esta obra é uma plataforma para a confluência de investigações e constructos teóricos da linguagem, literatura e manifestações artísticas, com ênfase nas interfaces pedagógicas e praxiológicas em todos os níveis de ensino. O volume articula pesquisas transdisciplinares que edificam um conhecimento crítico sobre a relação entre arte, linguagem e cultura.

O percurso temático inicia-se com a didática e a competência leitora crítica (“Letramento visual na leitura de imagens”), expandindo-se para a conexão entre informação e inteligência linguística (“Competência em informação e inteligência linguística”), e culminando na análise da cultura digital e seus impactos reflexivos (“A ‘cultura gamer’...”). A coletânea aprofunda-se na gênese filosófica da escrita (“A arte da escrita na filosofia de Friedrich Nietzsche”), retorna à instrumentalização curricular com perspectiva linguística aplicada (“Gramática produtiva em sala de aula”), e aborda os desafios das diretrizes educacionais vigentes (“A BNCC e o ENEM”).

Por conseguinte, o volume expressa temas de pertinência social, cultural e histórica sob a égide da arte. Isso inclui o estudo estético de fenômenos diaspóricos (“Ancestralidade e movimentos migratórios”), a análise sociocrítica de obras canônicas que articulam questões raciais e de gênero (“Mãe de José de Alencar e Pai contra mãe de Machado de Assis”), e a cartografia de subjetividades em educação musical (“Cartografia na pesquisa em educação musical”).

A obra objetiva constituir-se em um recurso heurístico indispensável para discentes, pesquisadores e docentes, transcendendo a mera função de compilação de estudos. Seu valor reside no fomento à edificação de um saber mais amplo e interdisciplinar sobre a linguagem e suas múltiplas expressões. Ela assume, assim, o papel crucial de incentivar o debate e a reflexão acerca da relevância intrínseca da linguagem e da arte na dinâmica da sociedade contemporânea. Neste sentido, a contribuição materializa-se diretamente na promoção da inovação e da interdisciplinaridade no campo do ensino, da pesquisa e das práticas relacionadas às letras, à linguística e às artes.

Equipe Editorial

SUMÁRIO

LETRAMENTO VISUAL NA LEITURA DE IMAGENS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA SALA DE AULA.....	7
Raniere Nunes da Silva Matheus Carvalho Lima Lúcia Maria de Assis Gilvan da Silva Alves Joice Christyne Santos Borges	
COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO E INTELIGÊNCIA LINGUÍSTICA: UM ESTUDO SOBRE AS INCONGRUÊNCIAS COGNITIVAS EM RELAÇÃO AOS CONTEÚDOS CIENTÍFICOS	17
Eliane Epifane Martins Lília Mara Menezes Annebelle Pena Lima Magalhães Cruz Carla Daniella Teixeira Girard Sérgio Rodrigues de Santana	
A ‘CULTURA GAMER’: REFLEXÕES (IN)DISCIPLINARES SOBRE OS IMPACTOS DOS JOGOS INDEPENDENTES NA ARTE E NA EDUCAÇÃO	31
Cristiane Wosniak Thiago Siqueira	
A ARTE DA ESCRITA NA FILOSOFIA DE FRIEDRICH NIETZSCHE.....	43
Daniel da Rosa Eslabão	
GRAMÁTICA PRODUTIVA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA A PARTIR DA CANÇÃO <i>ADMIRÁVEL CHIP NOVO</i>	55
Walisson Dodó Marlúcia Nogueira do Nascimento Eduardo Freitas da Silva	
A BNCC E O ENEM: O DESAFIO DAS MARCAS DA ORALIDADE NA COMPETÊNCIA I.....	67
Ana Maria Macedo Fábio Henrique Macedo	
ANCESTRALIDADE E MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS: UM ESTUDO ARTÍSTICO	77
Ana Julia Ramos da Silva Betania Libanio Dantas de Araujo Gustavo Bartolome Gomes Juliana de Almeida dos Santos	
<i>MÃE</i> DE JOSÉ DE ALENCAR E <i>PAI CONTRA MÃE</i> DE MACHADO DE ASSIS: A NEGAÇÃO DE SER MÃE NA CONDIÇÃO DE ESCRAVA.....	97
Maria da Luz Lima Sales Layla Siqueira de Melo	
CARTOGRAFIA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL: INTERSUBJETIVIDADES EM UMA ORQUESTRA EXPERIMENTAL	111
Karine Larissa Ströher Vânia Beatriz Müller	
SOBRE O ORGANIZADOR	121
SOBRE A CAPA	122
ÍNDICE REMISSIVO	123

LETRAMENTO VISUAL NA LEITURA DE IMAGENS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA SALA DE AULA

Raniere Nunes da Silva¹
Matheus Carvalho Lima²
Lúcia Maria de Assis³
Gilvan da Silva Alves⁴
Jóice Christyne Santos Borges⁵

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea é fortemente marcada pela presença da imagem. As linguagens visuais permeiam todas as esferas da vida social, desde a comunicação digital até o ensino formal. No entanto, o contato com o universo imagético não garante, por si só, o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica das imagens, bem como o olhar para as relações exteriores aos elementos visuais. É nesse contexto que pensar a formação dos sujeitos em uma perspectiva interdisciplinar e crítica de sua realidade pode ser um dos caminhos para o desenvolvimento do sujeito leitor imagético visando ao desenvolvimento de habilidades necessárias para que o aluno consiga ler, interpretar, criticar e atribuir significados às imagens, por meio de um olhar sensível, dialógico e culturalmente situado. É no bojo dessas discussões que se questiona: pode o letramento visual, quando mediado por práticas dialógicas, contribuir para a formação de um olhar crítico e sensível dos alunos?

Este estudo tem como objetivos discutir o letramento visual, em consonância com os estudos bakhtinianos com ênfase no dialogismo e na leitura de imagens como prática discursiva; suscita, ainda, discussões didático-pedagógicas, situadas culturalmente, que favoreçam a formação

¹Doutorando em Linguística e literatura (UFNT). CV: <http://lattes.cnpq.br/0393496205563360>

²Mestrando em Letras (UEMASUL). CV: <http://lattes.cnpq.br/5981954571662437>

³Doutora em Linguística (USP). Pós-doutorado (PPGL/UFT com bolsa PNPd/CAPES e no PIPGLA/UFRJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/8169985059176655>

⁴Mestrando em Letras (UEMASUL). CV: <http://lattes.cnpq.br/6744930775081685>

⁵Mestranda em Ciência da Informação (UFMA). CV: <https://lattes.cnpq.br/8338968315904436>

do leitor imagético sob a ótica da educação olhar; além do mais, apresenta uma sequência didática voltada para o letramento visual e a estimulação da criticidade e da sensibilidade estética dos estudantes.

O estudo, que possui abordagem qualitativa, é também bibliográfico, pois visa fundamentar teoricamente as discussões sobre letramento visual e sua articulação com o dialogismo bakhtiniano. Assim, argumenta como as práticas pedagógicas mediadas pelo olhar crítico e pela leitura de imagens podem contribuir para a formação de sujeitos autônomos, sensíveis e críticos no contexto escolar.

Para facilitar o processo de leitura e compreensão das discussões, dividiu-se esse estudo em quatro partes. A primeira é esta introdução. Na segunda seção, discute-se o letramento visual sob a ótica do dialogismo de Bakhtin (2011) e promovem-se discussões sobre a educação do olhar e um ensino das artes contextualizado e culturalmente sensível. Na terceira parte, é apresentada uma sequência didática e formas de mediar o ensino com uso de imagens em sala de aula, de modo que potencialize o conhecimento trazido pelos alunos e as possíveis relações entre imagem e contextos. Na quarta parte, apresentam-se as considerações finais deste trabalho, evidenciando as contribuições do letramento visual e das abordagens dialógicas para a formação do leitor imagético.

LETRAMENTO VISUAL E DIALOGISMO BAKHTINIANO: A IMAGEM COMO ENUNCIADO ESTÉTICO E SOCIAL

O cenário tecnológico e social atualmente tem se constituído com uma ampliação no número de conteúdos imagéticos que interpelam o olhar do leitor/locutor. Esses conteúdos perpassam espaços de comunicação e configuram novas formas de enunciação no campo das linguagens. No contexto de ensino, as imagens estão presentes desde os livros didáticos até sua ocupação ao longo do espaço escolar para finalidades diversas. É nesse âmbito que se evidencia a necessidade de um letramento visual, posto que, nas palavras de Newfield (2011, p. 82), “é a educação que melhora a compreensão do papel e da função das imagens na representação e na comunicação; promove o engajamento com textos visuais de vários tipos e a compreensão de como as formas visuais constroem sentido”. Dito de outro modo, esse tipo de letramento pode ser entendido como a capaci-

dade de ler criticamente o texto visual, compreender seus mecanismos de significação e suas dimensões socioculturais e enunciativas.

No entanto, a leitura de imagens não deve limitar-se à identificação formal de cores, linhas e composições; longe disso, exige do leitor/locutor uma postura interpretativa, em que ele, na condição de sujeito historicamente situado, reconheça a imagem como um enunciado dialogicamente constituído. Conforme Bakhtin (2011), todo ato de linguagem é uma resposta situada em uma cadeia de enunciados que o antecedem e o sucedem. Assim, ler uma imagem é estabelecer relações entre a materialidade com que o texto imagético se apresenta e todo o seu entorno, a saber: o processo criativo, os contextos de produção, as condições históricas, sociais, da mesma forma que os discursos e as ideologias que os acompanham.

Desse ponto de vista, o letramento visual, quando lido sob a ótica do dialogismo bakhtiniano, desloca o olhar do mero reconhecimento técnico para a compreensão da imagem como discurso. Dessa maneira, a imagem deixa de ser um objeto estético isolado e passa a ser compreendida como uma voz entre outras vozes, um signo social permeado de ideologias, de sentidos históricos e de intenções comunicativas. Em Bakhtin (2003), a linguagem é sempre um ato social, marcado pela alteridade e pela interação. Essa concepção pode ser entendida também para a leitura de imagens, uma vez que os enunciados visuais dialogam com discursos verbais, culturais e históricos. Dessa maneira, formar um leitor imagético crítico implica também formar um sujeito responsivo, capaz de perceber a dialogia presente em cada representação visual.

Nesse contexto da intersecção entre o letramento visual, as discursividades oriundas das imagens e a educação do olhar, é possível afirmar que orientar o aluno na leitura de imagens não se resume ao aprimoramento da percepção estética, mas constitui uma prática de construção de sentido e de posicionamento social, político e ideológico diante do mundo imagético. Pillar (2011), ao discutir o ensino de artes e a delimitação de quais caminhos professores e alunos podem tomar para a construção de sentido por meio dos objetos imagéticos, reflete que educar o olhar é ir além de apresentar uma imagem ao aluno e esperar que, dela, ele reproduza elementos meramente superficiais. Para a autora, as imagens não são neutras. Longe disso, são textos visuais que apresentam múltiplas possibilidades

de leituras, a partir da articulação entre cores, imagens, linhas, tracejados, de acordo com o grau de aceitação e conhecimento que o leitor tem sobre as imagens ou outros elementos artísticos.

Santaella (2012) e Dondis (2003) destacam que o olhar é uma forma de linguagem, pois os indivíduos veem, selecionam, interpretam e produzem sentidos por meio dele. Essa dimensão interpretativa do olhar está em afinidade ao que Bakhtin (2011) compreende quando diz que os sujeitos participam dos diálogos, ativamente, quando estão em uma situação comunicativa. Eles posicionam-se frente ao enunciado, respondem a ele, ainda que em silêncio, que também uma forma de enunciar. Nesse sentido, confere-se ao professor de artes, língua portuguesa ou outras disciplinas a didatização e o planejamento de atividades com os elementos imagéticos, sejam com imagens estáticas, em movimento, desenhos, pinturas, mediados com intenções claras, visando à promoção do olhar crítico, sensível e contextualizado.

Nessa perspectiva, o letramento visual não é apenas uma habilidade técnica, mas um ato discursivo e ideológico. As imagens, sejam elas produzidas no cinema, na pintura, na fotografia ou na animação, são incrustadas de discursos e valores que produzem efeitos de sentido e constroem modos de ver o mundo. Para isso, é necessário que o sujeito leitor seja minimamente letrado. O Sujeito culturalmente letrado, para Bamford⁶ (2003), é aquele que:

- Detém algum tipo de conhecimento prévio sobre a imagem;
- No jogo de compreensão e interpretação produz sentido ao considerar o contexto cultural da imagem;
- Consegue analisar e dizer da técnica para produção da imagem, bem como do estilo de quem a produziu;
- Compreende ainda as relações afetivas enunciadas da imagem.

Ao interpretar uma imagem, o sujeito não decodifica um sentido fixo, mas participa de um processo de produção de significados que se faz em diálogo com o contexto, com os repertórios culturais e com as

⁶(...) understand the subject matter of images; analyse and interpret images to gain meaning within the cultural context the image was created and exists; analyse the syntax of images including style in composition; analyse techniques used to produce the image; evaluate the aesthetic merit of the work; evaluate the merit of the work in terms of purpose and audience and grasp the synergy, interaction effective impact and or feel of an image.

experiências pessoais. A teoria bakhtiniana contribui para compreender esse processo como uma forma de interação discursiva: a imagem “fala” e o leitor imagético “responde” com seu olhar, ambos implicados em uma dinâmica de vozes que se cruzam e se ressignificam continuamente.

As artes visuais, por sua vez, ao constituírem uma linguagem sensível e simbólica, oferecem um campo privilegiado para o exercício desse diálogo entre olhar e discurso. Cada obra visual, ao ser produzida, emerge de um horizonte de sentidos e intencionalidades, que é compreendido e interpretado de maneira particular pelos diferentes leitores imagéticos; interpela então o espectador a um encontro de múltiplas vozes e visões. Na leitura de uma pintura, de uma cena cinematográfica ou de uma animação, o olhar do leitor se confronta com múltiplas camadas discursivas: a estética, a histórica, a cultural, a política e a subjetiva. Esse leitor, ao interpretar a imagem, o faz por meio de suas convicções e historiografia própria. É nesse contexto que o professor, na visão de Barbosa (2020), mais que trazer informações sobre os autores, deve suscitar no aluno a troca de experiências com as obras artísticas. Em outras palavras, o aluno tem de ser levado a interagir com o objeto artístico de modo que se sinta livre para sentir, interpretar e estabelecer suas relações.

A formação do leitor imagético, nesse sentido, requer uma pedagogia do olhar fundamentada em processos dialógicos e culturalmente situados. O professor, ao trabalhar com o imagético em suas práticas pedagógicas, não deve buscar uma leitura única ou a correta, mas promover um espaço de diálogo entre diferentes interpretações, estimulando os estudantes a argumentar, questionar e ressignificar o que veem e equilibrar com a mediação com informações pertinentes à obra. Junto disso, é importante a criação de condições para que o aluno possa produzir conhecimento e experiências com os objetos artísticos. Essa visão alinha-se à concepção freireana de educação como ato de liberdade, transformadora, com exercício de consciência crítica e de autonomia intelectual (Freire, 2019). Assim, é certo afirmar que o olhar, quando educado pela perspectiva dialógica, deixa de ser passivo e passa a ser ativo, criador e reflexivo. Isso proporciona ao aluno uma leitura para além da aparência, possibilitando que se torne um leitor letrado visualmente, autônomo, que enxergue os múltiplos sentidos advindos de obras artísticas. Partindo disso, como afirma Pillar (2001), a educação do olhar visa à formação de sujeitos leitores e produ-

tores de imagens conscientes do papel que o olhar exerce na produção do conhecimento e da cultura.

PROPOSTA DE LEITURA DE IMAGENS EM SALA DE AULA

As artes visuais, tais como pintura, teatro, cinema, podem traduzir diversas experiências humanas em signos visuais. A imagem cinematográfica, por exemplo, segundo Aumont (2004), é simultaneamente narrativa e pictórica: ela organiza o olhar, constrói sentidos e orienta a emoção do espectador. Essa característica faz do cinema uma poderosa ferramenta pedagógica, assim como a pintura e outros objetos artísticos, pois mobiliza o intelecto e a sensibilidade, o que possibilita ao aluno aprender por meio da experiência estética.

Na educação, o trabalho com imagens pode ser entendido como prática de leitura crítica do visual, aproximando o aluno da arte e da realidade social que ela representa. É com base nas discussões sobre letramento visual, artes visuais e educação do olhar, que se apresenta, a seguir, uma sequência didática como proposta para se trabalhar em sala de aula. A proposta é planejada para alunos do ensino médio, mas pode ser adaptada também para o ensino fundamental. Em consonância com os objetivos deste estudo, esta é uma proposta interdisciplinar, podendo ser trabalhada em disciplinas de artes, língua portuguesa, história, entre outras.

A sequência didática está dividida em quatro momentos. O primeiro está voltado para aulas que permitirão ao aluno conhecer alguns conceitos, tais como: dialogismo e os elementos formais na construção de uma imagem. No segundo momento, com os alunos sentados de maneira circular na sala, seguem algumas sugestões de perguntas para que o professor conduza mediante a apresentação de algumas imagens pré-selecionadas. No terceiro momento, os alunos trarão imagens de diversos contextos, conduzirão as leituras das imagens e, como atividade prática, farão releituras para cartazes, memes e infográficos. No quarto momento, é indicado que o professor escolha uma das duas opções de propostas para o fechamento da atividade.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Público-alvo: Ensino médio (1º ao 3º ano)
Área(s): Artes visuais interdisciplinada com Língua Portuguesa / História
Objetivo: Introduzir ferramentas analíticas (semiótica, composição, iconografia, enquadre, intertextualidade) e discutir ideologia/estereótipo.
Desenvolvimento das atividades
Atividades: 1- Primeiro momento: <ul style="list-style-type: none">• Elementos formais (linha, cor, luz, composição).• Enunciado visual e dialogismo (como imagens respondem a outras imagens / discursos e interdiscursos) 2- Segundo momento: <p>(O professor pode mediar a aula com uso de imagens e elaborar perguntas chave aos alunos. É ideal um ambiente mais dinâmico, a disposição da sala deve favorecer que os estudantes se olham e se percebam;</p> <ol style="list-style-type: none">1 – Quais valores culturais são reforçados aqui?2- Como essa imagem dialoga com suas vivências ou referências culturais dentro e fora da escola?3- Existe alguma perspectiva marginalizada ou silenciada aqui?4 – Essa imagem lembra outras imagens que vocês já viram? <p>(Caso a resposta seja sim, é possível interpelar os alunos suscitando sobre contexto da imagem; onde viram; qual suporte. Em caso negativo, o professor deve mostrar a imagem com a qual a anterior se comunica, falar sobre o contexto da imagem e pedir aos alunos que relacionem o que estão vendo com alguma música, filme, ou outra expressão artística.</p> 3- Terceiro momento: <p>Com a turma já dividida em grupos, peça aos alunos que tragam imagens veiculadas em redes sociais, em notícias ou em peças publicitárias, que eles considerem relevantes dentro dos eixos artísticos, políticos ou de preservação ambiental.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Proponha que cada grupo justifique sua escolha e explique suas primeiras impressões da imagem;2. Faça comentários sobre os eixos escolhidos pelos alunos e apontamentos sobre elementos visuais de cada imagem;3. Peça aos grupos que façam releituras das imagens com cartazes, infográficos, memes críticos com base em estereótipos, ausências percebidas nas imagens, possíveis discursos implícitos.

4- Quarto momento:

Proposta 1 - Para finalizar, reúna os alunos, de preferência sentados de maneira circular, e peça que cada grupo socialize suas produções.

Proposta 2- Peça que alunos gravem um vídeo curto e respondam às seguintes perguntas: como seu olhar mudou após a releitura da imagem? Como essa imagem te afeta e por quê? Que outras perguntas você passou a se fazer quando comparou a imagem que seu grupo escolheu e a releitura feita? (reúna a turma e faça uma exposição dos vídeos).

Avaliação formativa: Foco na participação ativa na atividade; capacidade de relacionar imagem e contextos sociais; criatividade na releitura.

A arte, conforme pondera Barbosa (2020), serve para que o aluno desenvolva, acima de tudo, seu pensamento crítico e possa enxergar as relações ao seu redor de maneira sensível e com um olhar mais aguçado para sua realidade. A sequência didática apresentada acima intenta ajudar o professor na mediação de sua prática docente e, para isso, traz uma proposta de atividade situada, contextualizada, a partir da qual o aluno, na qualidade de sujeito ativo, construa sentido ao imagético. Tenta ainda se desvincular de um ensino meramente ilustrativo do uso de imagens em sala, que, muitas vezes, não se preocupa em explorar seu potencial simbólico e as discursividades advindas das possíveis múltiplas leituras e interpretações.

Os dois primeiros momentos trazem o professor como facilitar e socializador de conceitos e discussões que são base para que as outras fases na sequência se desenvolvam de maneira eficaz. Nessas etapas, o educador conduz, direciona para as primeiras interpretações, mostrando que elementos básicos e que perguntas são essenciais para se pensar de maneira crítica e situada. Para isso, as perguntas são abertas, com o objetivo de suscitar discussões sobre a imagem, de modo que considere seu contexto de produção e alinhamento cultural. A indicação é que a sala esteja disposta de forma convidativa e o mais agradável possível, criando uma atmosfera diferente e condizente com o ensino de arte. Também é interessante que os alunos estejam sentados em um grande círculo, o que pode estimular o contato visual e o diálogo no processo de escuta.

O terceiro momento permite que os alunos desenvolvam, de maneira prática, as competências do letramento visual, principalmente aquelas

apontadas por Bamford (2003) sobre a construção de sentido e análise do contexto sociocultural da imagem. Ao compartilharem suas leituras de imagens e obras, os estudantes constroem um olhar interpretativo mais sensível, capaz de perceber a multiplicidade de sentidos e contextos que atravessam a produção artística. Assim, a sala de aula deixa de limitar-se a uma dimensão física e transforma-se em um ambiente de autoria compartilhada, em que a experiência estética é construída pela soma dos olhares e trocas de conhecimentos. O quarto momento são propostas destinadas à socialização final das releituras das imagens feitas pelos alunos. Para Bakhtin (2011), os enunciados estão em constante relação com outros enunciados, assim a proposta de socialização está alinhada ao fazer dialógico conforme discute o autor. Portanto, à medida que o aluno expressa sua forma de pensar e faz movimentos de relacionar a imagem à releitura com os possíveis contextos, tal processo faz emergir novas trocas de experiências que alteram ou complementam o olhar do outro.

Diante disso, espera-se que essa atividade contribua para potencializar o trabalho com imagens em sala de aula e auxilie o professor no direcionamento de suas atividades e no desenvolvimento de um sujeito leitor crítico, situado e capaz de refletir criticamente sobre seus próprios processos interpretativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou demonstrar a relação do ensino de imagens em sala de aula com a articulação dos conceitos de letramento visual promovidos pela educação do olhar. A partir das discussões propostas, notou-se que a análise das imagens, quando mediada de maneira situada aos contextos dos estudantes, pode estimular valores éticos, estéticos e sociais, tornando-se um caminho para a formação crítica dos sujeitos.

Ao propor a leitura de imagens como prática de conhecimento, reafirma-se a necessidade de superar o ensino meramente técnico daquilo que é artístico e abre-se espaços para uma educação que una percepção, reflexão e crítica social. A proposta de uma sequência didática estruturada em quatro momentos, com as discussões apresentadas pelo professor de conceitos chave sobre dialogismos, até os demais passos que perpassam a observação, a releitura, a socialização e a autorreflexão apontam para

a eficácia de práticas pedagógicas que valorizam o diálogo, a escuta e a reflexão crítica. Ao socializar suas produções e ao refletir sobre seu próprio olhar, os estudantes foram instigados a compreender a arte como linguagem e como campo de múltiplos sentidos, exercitando competências de interpretação, argumentação e criação estética.

Espera-se que este estudo contribua para a reflexão e para as práticas pedagógicas no ensino de imagens. De maneira mais ampla, este estudo pode contribuir para que os estudantes desenvolvam habilidades e competências na formação de um olhar crítico e sensível, o aprofundamento da consciência dialógica frente às variadas vozes que convergem para a atividade de interpretação e compreensão das imagens. É nesse sentido, pois, que a sequência didática proposta se apresenta como um instrumento pedagógico capaz de articular teoria e prática, ao promover experiências de leitura, releitura e produção de imagens que estimulam a reflexão crítica, a expressão individual e o diálogo coletivo.

REFERÊNCIAS

- AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas: Papirus, 2004.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2020.
- BAMFORD, A. **The visual literacy white paper**. University Technology Sydney. 2003.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- DONDIS, D. **A sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 2019.
- NEWFIELD, D. From visual literacy to critical visual literacy: an analysis of educational materials. **English Teaching Practice and Critique**. v. 10, n. 1. p.81-94, May, 2011.
- PILLAR, A. D. (org.). **A Educação do Olhar no Ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Cortez, 2012.

COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO E INTELIGÊNCIA LINGUÍSTICA: UM ESTUDO SOBRE AS INCONGRUÊNCIAS COGNITIVAS EM RELAÇÃO AOS CONTEÚDOS CIENTÍFICOS

Eliane Epifane Martins¹

Lília Mara Menezes²

Annebelte Pena Lima Magalhães Cruz³

Carla Daniella Teixeira Girard⁴

Sérgio Rodrigues de Santana⁵

INTRODUÇÃO

Em cada contexto social, cultural, tecnológico e econômico sempre haverá sujeitos, grupos, comunidades e instituições que irão usar a deturpação, a manipulação, a simulação para atingir objetivos, inclusive econômicos. As *fake news* emergem também destas relações e configuram-se uma expressão do contexto da Plataformização, o novo contexto social, cultural, tecnológico e econômico estruturado por infraestruturas de plataformas digitais e aplicativos nos ecossistemas da Web (Nieborg; Poell, 2018). De tal modo, nesta conjuntura, as vítimas envolvidas pelas *fake News* são afetadas de tal forma que suas inteligências e capacidades cognitivas são fragilizadas frente ao acesso, uso e assimilação dos conteúdos científicos, compreendido como a informação produzida e disseminada pela ciência (Targino, 2000).

A inteligência é um construto psicológico frente ao fluxo de intersecção das condições intelectuais do sujeito que agregam especialmente as dimensões conhecer, compreender, raciocinar, pensar e interpretar. A cognição é a capacidade do sujeito de acomodar e assimilar as informações e transformá-las em conhecimento por meio de habilidades cerebrais básicas

¹Doutoranda em Ciência da Informação (UFPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/5595539093650239>

²Doutoranda em Ciências da Linguagem (UFRN). CV: <http://lattes.cnpq.br/4318101755520707>

³Doutora em Educação (ULBRA). Professora (UEAP). CV: <http://lattes.cnpq.br/6454625036720372>

⁴Doutora em Educação (ULBRA). CV: <http://lattes.cnpq.br/4185308849454786>

⁵Doutor em Ciência da Informação (UFPB). CV: <http://lattes.cnpq.br/3280857737826244>

que incluem a sensação, percepção, atenção, a associação/simbolização, imaginação, o juízo/ponderação, raciocínio e a memória (Atkinson *et al.*, 2002).

Por sua vez, segundo Fleury e Fleury (2001, p. 21) a competência se configura um conjunto de saberes e ações responsáveis e reconhecidas que implicam em segunda instância em mobilização, integração, transferência de conhecimentos, e se torna um valor para os próprios sujeitos, mas também valor e resolução de problemas cotidianos.

Ao destacar os construtos inteligência, cognição e a competência, por consequência, destaca-se a competência em informação, que se caracteriza '[...] a capacidade de localização, avaliação e utilização adequada de conteúdos informativos' (Brum, 2018, p. 1). A competência em informação é um fator primordial diante dos fluxos vertiginosos de informação e desinformação na Plataformização. Esse contexto social, cultural e tecnológico sofre influências da dissonância cognitiva, um valor da pós-verdade, pois no seu âmbito existem tecnologias, informação e conhecimentos avançados, mas os acessos e usos destes são primitivos e equívocos.

Neste sentido, este texto procurou refletir sobre as incongruências cognitivas em relação à competência em informação, com destaque para os conteúdos científicos. Essa reflexão ocorreu por meio de uma inclinação qualitativa frente às relações simbólicas e complexas por meio do prisma hermenêutico crítico (Trevisan; Devecchi; Tauchen, 2022). A justificativa dessa reflexão versou sobre a urgência de uma investigação epistêmica que agregue as inteligências múltiplas de Gardner (1995) para o avanço dos estudos cognitivos em competência em informação.

FATORES TEÓRICO-PRÁTICO EPISTÊMICOS DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

O conceito de competência em informação se amplia a partir da evolução, acesso e uso das TIC (Lins; Campos, 2009). Há um modelo em consenso que indica alguns fatores que a configura a essência da competência em informação no Quadro 1. Esse modelo é utilizado por bibliotecários, psicólogos e recrutadores e funciona como um mecanismo de diagnóstico, em que cada fator pode ser estudado de forma profunda e separadamente.

Quadro 1 – Fatores da competência em informação

COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

- 01 Analisar a informação coletada em diversas fontes, identificando conceituações errôneas, ideias principais e de apoio, informações conflitantes e pontos de vista ou tendências
- 02 Adotar postura crítica para tirar conclusões, demonstrando que o padrão da evidência leva a uma decisão ou conclusão
- 03 Ordenar e categorizar a informação
- 04 Analisar, examinar e extrair a informação
- 05 Apreender ou internalizar a informação como conhecimento pessoal
- 06 Acessar fontes de informação selecionadas
- 07 Manter postura crítica, questionando a veracidade e a precisão de toda informação
- 08 Investigar, pensar criticamente e adquirir conhecimento
- 09 Usar conhecimento, competências informacionais e disposição para se envolver em conversas e debates públicos sobre assuntos de interesse comum
- 10 Usar competências orais e escritas para comunicar novos entendimentos eficazes
- 11 Expressar e definir a necessidade de informação
- 12 Continuar o processo de pesquisa baseado em investigação, aplicando o pensamento crítico (análise, síntese, avaliação, organização) à informação e conhecimento para desenvolver novos entendimentos, tirar conclusões e gerar novos conhecimentos
- 13 Compreender o uso ético da informação
- 14 Analisar a informação coletada em diversas fontes, identificando conceituações errôneas, ideias principais e de apoio, informações conflitantes e pontos de vista ou tendências
- 15 Usar conhecimentos anteriores como contexto para novos aprendizados
- 16 Interpretar novas informações com base em contextos culturais e sociais
- 17 Ler de forma abrangente e fluente para fazer conexões consigo mesmo, com o mundo e com leituras anteriores
- 18 Ler, assistir e ouvir a informação apresentada em qualquer formato (i. e., textual, visual, mídia, digital) para fazer inferências e coletar significado
- 19 Elaborar e refinar as perguntas para estruturar a busca de novos entendimentos
- 20 Buscar variedade de perspectivas no processo de busca e avaliação da informação
- 21 Acessar a informação de forma eficaz e eficiente
- 22 Valorizar a literatura, fazendo a opção de ler por prazer e mostrando interesse por vários gêneros literários
- 23 Reconhecer que os recursos são criados para diversos propósitos
- 24 Reconhecer novos conhecimentos e entendimentos
- 25 Selecionar e recuperar a informação
- 26 Selecionar e sintetizar a informação
- 27 Buscar novas formas de comunicar, apresentar e usar a informação
- 28

Fonte: Adaptado de Amorim e Biolchini (2013).

Melo e Araújo (2007) fazem um levantamento pertinente dos conceitos, em que esses fatores aparecem nas análises. Inicia-se com foco no conceito de 1998 elaborado pela *American Association of School Libraries*, que definiu a competência em informação, conceito esse difundido por Ortoll (2003), como:

[...] a capacidade de **reconhecer** uma necessidade de informação e a capacidade de identificar, localizar, **avaliar**, organizar, comunicar e utilizar **a informação de forma efetiva**, tanto **para a resolução de problemas** como para a aprendizagem ao longo da vida (AASL *apud* Ortoll, 2003, p. 3)⁶.

No ano de 2003, Dudziak, conceito define a competência informacional como:

[...] processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de **habilidades** necessário à compreensão e interação permanente com o universo informacional e a sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida (Dudziak, 2003, p. 28).

Em 2004, Doyle (1998) mencionado por Bawden (2001) revisou o conceito de competência em informação, e o definiu como ‘[...] a **habilidade** de acessar, **avaliar** e usar informação de uma variedade de fontes.’ (Doyle, 1998, *apud* Bawden, 2001, p. 231). Por sua vez, o *Australian and New Zealand Institute for Information Literacy* (2004, p. 3) define a competência em informação como um ‘[...] conjunto de **habilidades** capacitando os indivíduos a reconhecer quando a informação é necessária e a respectiva capacidade de localizar, **avaliar** e usar efetivamente tal informação’. A *Australian School Library Association* - ASLA definiu a competência em informação como: [...] sinônimo de saber como aprender. [...] é um meio de empoderamento pessoal. Ela permite às pessoas verificar e refutar opiniões especializadas e tornarem-se independentes na busca da verdade (ASLA, 1994, *apud* Anziil, 2004, p. 5).

Para Melo e Araújo (2007) nos conceitos citados e cunhados no início do século XXI, o sujeito trabalha com a noções de eficiência e efi-

⁶ [...] *habilidad de reconocer una necesidad de información y la capacidad de identificar, localizar, evaluar, organizar, comunicar y utilizar la información de forma efectiva, tanto para resolución de problemas como para el aprendizaje ao longo de la vida* (AASL *apud* Ortoll, 2003, p. 3).

cácia com a dinâmica dos estoques e fluxos de informação no contexto da Plataformização visando fortalecer sua identidade e acumular poder. Neste sentido, o conceito de competência em informação ultrapassa a noção de simples aquisição de um conjunto de habilidades e chega a se configurar como uma condição básica para a participação social ética e eficaz dos sujeitos na Plataformização como o foco no uso intenso de informação e do conhecimento (Melo; Araújo 2007).

Uma visão que compartilhamos é a de Tucket (1989) citado por Bawden (2001), que defende a competência em informação como uma hierarquia de habilidades em três níveis: '[...] habilidades de informação simples, [...] habilidades de informação compostas [...] e habilidades de informação complexas e integradas [...]'. (Tucket, 1989, *apud* Bawden, 2001, p. 232)³. A ANZIIL (2004) utiliza também níveis de desenvolvimento de competência em informação, diferenciando entre o 'nível baixo e nível alto' (Anziil, 2004, p. 27). Um elemento que se destaca nestas discussões é a noção de processo, o que possibilita o uso contínuo de estratégias de desenvolvimento destas habilidades.

Para Melo e Araújo (2007) as definições de competência em informação comentadas enfatizam as seguintes dimensões: a) a tecnologia da informação; b) a cognição; e c) o aprendizado por toda a vida. Quando se concentra nas TIC, a competência em informação é definida em linhas gerais como '[...] pesquisa, estudo e aplicação de técnicas e procedimentos ligados ao processamento e distribuição de informações com base no desenvolvimento de habilidades no uso de ferramentas e suportes tecnológicos (Dudziak, 2003, p. 30). Já quando este conceito enfatiza os processos cognitivos, sua definição '[...] envolve uso, interpretação e busca de significados, pois o foco está nos sujeitos, em seus processos de apreensão da informação (Dudziak, 2003, p. 30).

Quanto à aprendizagem, a ANZIIL (2004) a caracteriza como um fenômeno ao longo da vida do sujeito na dimensão '[...] formal e informal-ocorrida de forma intencional ou imprevista, à qual se dá a qualquer momento no decorrer da existência de uma pessoa' (ANZIIL, 2004, p. 4). A ênfase neste foco considera que o conceito de competência em informação engloba '[...] além de uma série de habilidades e conhecimentos, a noção de valores ligados à dimensão social e situacional. A construção de redes de

significado a partir do que os aprendizes leem, ouvem e refletem’ (Dudziak, 2003, p. 30). Nesta última, a competência em informação constitui-se em uma base para a transferência de conhecimento. Dessa forma, o sujeito do aprendizado se tornaria um ator social mais consciente do seu papel e de suas potencialidades transformadoras (Melo; Araújo 2007). Avaliando os conceitos, Melo e Araújo (2007) resumem o conceito de competência em informação em três dimensões: as TIC, a cognição e a aprendizagem, mas todas precisam estar holisticamente conectadas.

A competência em informação é um fenômeno que já acontecia antes do advento das TIC, os sujeitos já desenvolviam estratégias para acessar, analisar e usar a informação. Assim, não é uma prerrogativa de origem as TIC, embora essas tecnologias representem um fator prático e epistêmico relevante para sua consolidação no contexto da Plataformização. As definições sobre os processos cognitivos são fundamentais, pois lidam com o campo da potencialidade de ‘tornar-se’. No entanto, essa compreensão, quando isolada, pode se tornar reducionista, especialmente se desconsiderar o contexto social dos sujeitos. É justamente na intersecção entre cognição e dimensão social, mediada por artefatos, que emerge um terceiro eixo: a aprendizagem, que se desenvolverá ao longo da vida e é essencial para a formação de sujeitos competentes em informação.

ABORDAGEM COGNITIVISTA E INTELIGÊNCIA LINGUÍSTICA

A abordagem cognitivista foca os fenômenos que ocorrem dentro dos sujeitos, assim foca as excitações internas, sendo tão importantes quanto os estímulos dos ambientes, especialmente, quando se foca os processos psicológicos básicos, e especialmente, os processos psicológicos superiores como: percepção, atenção, emoção, memória, linguagem, pensamento, motivação e a inteligência (Atkinson *et al.*, 2002).

Quadro 2 – Condições da inteligência linguística

INTELIGÊNCIA LINGÜÍSTICA	
01	Analisar textos, obras, linguagens, palavras em qualquer suporte e/ou formato
02	Arguir logicamente / argumentar
03	Classificar
04	Comparar textos
05	Compreender textos, linguagens e expressões
06	Consultar dicionários
07	Descrever com precisão / gerar relatórios
08	Desenvolver a capacidade crítica
09	Dialogar / Falar
10	Escrever / Elaborar textos
11	Expressar com maior lucidez e clareza
12	Fazer críticas e julgamentos
13	Fazer implicações e usos da linguagem em vários ambientes
14	Identificar em textos características que o particularizam
15	Interessar-se por aprender novos idiomas
16	Interpretar
17	Ler
18	Ouvir com interesse
19	Perguntar / questionar / Inquirir
20	Pesquisar
21	Pesquisar e acessar informações
22	Reconhecer diversidade da produção literária
23	Reconhecer tipologias de publicações
24	Reconhecer vocabulário e significados das palavras/ Aprender novas palavras
25	Selecionar textos e/ou palavras
26	Sintetizar
27	Usar palavras e/ou linguagens e/ou textos
28	Ter facilidade para improvisar falas e pequenos discursos

Fonte: Adaptado de Amorim e Biolchini (2013).

A inteligência é um construto que sempre foi marcado excessivamente de forma quantitativa. Porém, somente a partir da década de 1980, esse construto foi considerado de forma mais cuidadosa por meio da pesquisa liderada pelo psicólogo Howard Gardner (1995) e de sua equipe de investigadores da Universidade de Harvard, pois eles buscaram analisar e

descrever o conceito de inteligência mais pertinente e justo. Para Atkinson *et al.* (2002, p. 468) o Gardner (1995) acredita que '[...] a inteligência é a capacidade de resolver problemas e criar produtos que tenham valor em uma determinada cultura [...]', problemas e produtos que têm origens as questões linguísticas, lógico-matemática, o senso de espacialidade, motora e corporal, musicalidade, as relações interpessoais, estética a existencialista.

Na Inteligência linguística (Quadro 2), os sujeitos possuem inclinação mais delimitada para a linguagem e comunicação, assim têm facilidade de dominar palavras, textos, leituras e idiomas nas duas dimensões, escrita e oralidade (Gardner, 1995). Ao focar a inteligência linguística (Quadro 2), neste estudo, diz acerca da concepção de meta fenômeno que estrutura de forma cognitiva a competência em informação no contexto da pós-verdade, na aceitação, assimilação e acomodação dos conteúdos científicos e a própria ciência, e seu fazer, ou seja, sua episteme.

A correlação entre inteligência linguística e a competência em informação é feita por Amorim e Biolchini (2013) que nos fornece as bases cognitivas epistêmicas deste construto, ao figurar os fatores práticos da competência em informação em fatores cognitivos, como evidencia o Quadro 2. Além disso, a relação entre os dois e suas relações mútuas frente às inteligências favorecem o desenvolvimento da competência em informação, bem como favorece o desenvolvimento das inteligências múltiplas, evidenciando, mais uma vez, a relação de reciprocidade.

DISCUSSÕES

Para entender o lugar da competência em informação no contexto da Plataformização, especialmente no que diz respeito à percepção dos sujeitos, é preciso considerar a inteligência linguística. Com isso entendem-se dois sinais inversos: a crença e a descrença da pós-verdade e seus desdobramentos por meio das *fake News*.

Um consenso infere que há uma base cognitiva na competência em informação, e segundo Amorim e Biolchini (2013) se expressa também pela inteligência linguística. Essa inferência pode ser vista no Quadro 3, na aproximação entre as etapas do modelo de competência em informação e sua íntima relação com os marcadores que compõe a inteligência linguística.

A partir desta aproximação, infere-se que existem diferentes tipos de competência em informação. A aproximação feita por Amorim e Biolchini

(2013) nos informa que a competência em informação é mais utilizada para gerir os fluxos informacionais e comunicacionais, como também é a mais afetada na era da pós-verdade, logo ocorre também a competência informacional linguística. Neste sentido, a competência em informação linguística compreende-se a intersecção entre a percepção e a capacidade de análise em vista dos processos de assimilação e acomodação dos conteúdos informacionais, tanto para o uso individual, quanto para disseminação e/ou compartilhamento em um segundo momento.

Neste sentido, a competência em informação linguística ocorre através do fluxo dos processos superiores que interseccionam percepção, atenção, emoção, memória, linguagem, pensamento, motivação e inteligência, em que as análises ocorrem por meio do domínio das palavras, textos, leituras e idiomas nas duas dimensões, escrita e oralidade.

Quadro 3 – Base epistêmica cogitava da competência em informação

Conhecimento 'saber'		Habilidade 'saber fazer'	Atitude 'querer fazer'
INTELIGÊNCIA LINGÜÍSTICA		COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO	
01	Analisar textos, obras, linguagens, palavras em qualquer suporte e/ou formato	Analisar a informação coletada em diversas fontes, identificando conceituações errôneas, ideias principais e de apoio, informações conflitantes e pontos de vista ou tendências	Aceitar e Disseminar
02	Arguir logicamente / argumentar	Adotar postura crítica para tirar conclusões, demonstrando que o padrão da evidência leva a uma decisão ou conclusão	
03	Classificar	Ordenar e subordinar a informação	
04	Comparar textos	Analisar, examinar e extrair a informação	
05	Compreender textos, linguagens e expressões	Apreender ou internalizar a informação como conhecimento pessoal	
06	Consultar dicionários	Acessar fontes de informação selecionadas	
07	Descrever com precisão / gerar relatórios	Manter postura crítica, questionando a veracidade e a precisão de toda informação	
08	Desenvolver a capacidade crítica	Investigar, pensar criticamente e adquirir conhecimento	
09	Dialogar / Falar	Usar conhecimento, competências informacionais e disposição para se envolver em conversas e debates públicos sobre assuntos de interesse comum	
10	Escrever / Elaborar textos	Usar competências orais e escritas para comunicar novos entendimentos eficazes	
11	Expressar com maior lucidez e clareza	Expressar e definir a necessidade de informação	
12	Fazer críticas e julgamentos	Continuar o processo de pesquisa baseado em investigação, aplicando o pensamento crítico (análise, síntese, avaliação, organização) à informação e conhecimento para desenvolver novos entendimentos, tirar conclusões e gerar novos conhecimentos	
13	Fazer implicações e usos da linguagem em vários ambientes	Compreender o uso ético da informação	
14	Identificar em textos características que o particularizam	Analisar a informação coletada em diversas fontes, identificando conceituações errôneas, ideias principais e de apoio, informações conflitantes e pontos de vista ou tendências	
15	Interessar-se por aprender novos idiomas	Usar conhecimentos anteriores como contexto para novos aprendizados	
16	Interpretar	Interpretar novas informações com base em contextos culturais e sociais	
17	Ler	Ler de forma abrangente e fluente para fazer conexões consigo mesmo, com o mundo e com leituras anteriores	
18	Ouvir com interesse	Ler, assistir e ouvir a informação apresentada em qualquer formato (i. e., textual, visual, mídia, digital) para fazer inferências e coletar significado	
19	Perguntar	Elaborar e refinar as perguntas para estruturar a busca de novos entendimentos	
20	Pesquisar	Buscar variedade de perspectivas no processo de busca e avaliação da informação	
21	Pesquisar e acessar informações	Acessar a informação de forma eficaz e eficiente	
22	Reconhecer diversidade da produção literária	Valorizar a literatura, fazendo a opção de ler por prazer e mostrando interesse por vários gêneros literários	
23	Reconhecer tipologias de publicações	Reconhecer que os recursos são criados para diversos propósitos	
24	Reconhecer vocabulário e significados das palavras/ Aprender novas palavras	Reconhecer novos conhecimentos e entendimentos	
25	Selecionar textos e/ou palavras	Selecionar e recuperar a informação	
26	Sintetizar	Selecionar e sintetizar a informação	
27	Usar palavras e/ou linguagens e/ou textos	Buscar novas formas de comunicar, apresentar e usar a informação	
28	Ter facilidade para improvisar falas e pequenos discursos		

Fonte: Adaptado de Amorim e Biolchini (2013).

Visualizando o Quadro 3, a competência em informação tem um núcleo cognitivo-motor, assim envolve duas camadas. Destaca-se o conhecimento, a camada cognitiva, onde relaciona a aprendizagem e a memorização de informações. Como também, destaca-se a atitude, a camada motora (mecânica), onde incide-se na realização de movimentos com precisão pelo sujeito a partir dos conhecimentos. Portanto, é uma relação dupla, em que o conhecimento e ação se regulam, em que a última é o resultado da efetivação da cognitiva/consciência da realidade.

Ao destacar a crença e descrença, essas se efetivam no âmbito da competência em informação linguística. E nessa relação entre a percepção e as análises tem-se as *fake news* como estímulos em potenciais que podem corromper os fluxos de processos superiores que constroem e interligam crença e descrença. Isso ocorre porque as *fake news* incidem sobre os conhecimentos, na dimensão cognitiva dos sujeitos por meio das emoções, e em especial, do medo e a esperança e da diminuição do gasto de energia mental. As *fake news* intersecciona essas três dimensões, o que produz a desconfiança e fertiliza a descrença.

As *fake news* utilizam o negacionismo científico, as teorias da conspiração e o revisionismo histórico, que são ideologias distintas. Contudo, estas se aproximam e produzem o medo neste jogo de crença e descrença que descredibiliza a ciência ao atacar alguns pontos como os ‘erros’ e o ‘alcance temporal e cultural’. Assim, com isso se leva ao descarte de todo o conhecimento construído, ou seja, uma única questão desvalida o todo. No Brasil, uma das instituições que promovem o enfraquecimento da ciência usando o negacionismo científico, as teorias da conspiração, especialmente o revisionismo histórico, assim promovendo o estrangulamento da episteme é a Brasil Paralelo.

É importante evitar equívocos: a constante revisão do passado norteadas por novos documentos, metodologias científicas, correntes teóricas e constantes indagações, compõem o fazer historiográfico. Porém, as intenções dos ascendentes movimentos revisionistas e/ou negacionistas, dentre os quais destaca-se a empresa “Brasil Paralelo”, não compreendem o enriquecimento ou ampliação do conhecimento histórico, mas sim a deslegitimação, invalidação e supressão do que chamam de História oficial (Picoli; Chitolina; Guimarães, 2020, p. 20).

Por sua vez, o negacionismo é uma atitude tendenciosa que objetiva recusar a existência, a validade ou a verdade factual, o que inclui eventos históricos ou fatos científicos, mesmo frente às evidências ou argumentos comprovados (Academia Brasileira de Letras, 2024). As teorias da conspiração são utilizadas, pois são narrativas simples para explicar realidades complexas como resposta ao medo e à incerteza (Araújo, 2020). Neste sentido, a conspiração é realizada por dois ou mais sujeitos, como também organizações que forjam para causar ou acobertar algo por meio de planejamento e estratégias secretas. Elas têm ganhado maior alcance na atualidade com as facilidades de comunicação e por causa disso têm aumentado seus efeitos na sociedade, produzidos medo e incerteza (Araújo, 2020).

Quanto à crença e à descrença, estas são realidades observáveis a partir de estudos científicos. Existem inferências que os sujeitos de fato não acreditam na ciência, ou pelos menos há uma desconfiança generalizada sobre suas práticas, os cientistas e, em especial, sobre os conteúdos informativos científicos. A desconfiança é um fenômeno característico da pós-verdade e, em excesso, manifesta-se como um estresse cerebral, assim prejudicando a saúde psicológica, e ocorre porque, em alguma medida, confiar significa economizar energia mental.

Contudo, em termos sociais a desconfiança acaba sendo um fator de desconexão entre sujeitos no campo das forças produtivas, impedindo dos sujeitos de trabalharem juntos, na capacidade de combinar sinergias comum para avançar. Nesta lógica, o sujeito torna-se cético e menos receptivo, pois na estatura cognitiva algo mudou, e de forma negativa e confusa, e o sujeitos torna-se cada vez mais neuróticos, ou seja, medrosos. A desconfiança generalizada é um dos fatores que promove a morte da ciência, ou pelos menos ‘um estrangulamento’ nunca antes vivenciado e/ou registrado, apesar dos próprios cientistas questionam sua ciência. Isso porque a desconfiança pode se um vetor epistêmico, segundo Bachelard (1996, p. 21), em ‘[...] todas as ciências rigorosas, um pensamento inquieto desconfia das identidades mais ou menos aparentes[...]’.

Contudo, este é feito pelo próprio pesquisador da ciência com gerenciamento epistêmico, e essas desconfianças dos cientistas sobre sua própria ciência é um movimento intitulado poliepistemológico. Essa desconfiança envolve a revisão que agrega a suspensão, e especialmente as análises, para depois visualizar possíveis reconfigurações e rompimentos. Contudo, as

suspensões, análises, reconfigurações e rompimentos não são destrutivos, elas ocorrem em vistas ao refinamento, assim são feitos exclusivamente pelos próprios cientistas com auxílio dos pares, especialmente para avaliar se os retornos não são apenas neuroses científicas, devaneios e imaginação, pois um cientista é um humano. Do mesmo modo, são construtores cognitivos que descortinam os conhecimentos de mundo, das emoções e como um empreendimento de energia mental promove a competência em informação linguística dos cientistas e dos sujeitos comuns.

Quando se destaca a crença, essa é problemática, pois crença é construto psicológico que pode ocorrer de forma equivocada na estrutura cognitiva dos sujeitos por meio dos fluxos de informação. Um exemplo da prática ocorre por meio do objeto *fake news* que intersecciona o revisionismo histórico, o negacionismo científico e histórias da conspiração que produzem crenças factoides e como também efetivam descrença.

O médico Dráuzio Varella é um agente usado neste movimento de ruptura factual, pois ele é uma voz de credibilidade, especialmente, científica. De tal modo, seu discurso e seu prestígio são direcionados de forma perversa para causar alarde na população. No Brasil, o negacionismo científico é efetivado quando os factoides são associados à figura do médico, assim a descrença é efetivada, como a desconfiança é por si só um mecanismo de ruptura. Outro sinal desse fenômeno é quando a imagem do médico é vinculada às curas milagrosas, nesse contexto, uma base científica real e/ou fragmentos verídicos de informação são misturados com elementos falsos, criando uma narrativa híbrida e enganosa.

Do mesmo modo, no contexto da pós-verdade até mesmo a ‘informação’ (informação científica) e os ‘agentes’ (cientistas/pesquisadores) são objetos de perversão para estrangulamento da episteme. E nessa lógica, essa equação que envolve a competência em informação linguística depende exclusivamente das ‘análises’, ela é o mais importante, pois dependendo de como é feita, a natureza da ação potencializa o ingresso do sujeito na realidade factual e/ou na realidade simulacro, da ‘crença inconsciente’ e a descrença.

Neste sentido, o pensamento analítico de qualquer sujeito no contexto da pós-verdade em especial sobre o revisionismo histórico, o negacionismo científico e teorias da conspiração é o tempo todo afeado, pois

é rigoroso, e incide sobre os conhecimentos de mundo dos sujeitos; as emoções, com ênfase no medo e na diminuição do gasto de energia mental.

CONSIDERAÇÕES

As discrepâncias cognitivas promovem rupturas na capacidade de análise dos fluxos informacionais científicos, pois decorrem de crenças infundadas e da negação de fatos, características centrais da pós-verdade.

Isso ocorre porque há ataques constantes por meio das *fake news* ao campo científico, estímulos que afetam negativamente os sujeitos e promovem a deturpação, manipulação e simulação da realidade por meio do revisionismo histórico, do negacionismo científico e das teorias da conspiração.

Assim, no universo subjetivo dos sujeitos, emoções como o medo são ativadas em virtude dos fluxos vertiginosos de notícias falsas, afetando o pensamento analítico e comprometendo a competência linguística e informacional.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Negacionismo*. **Academia Brasileira de Letras**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://is.gd/mx0xhw>. Acesso em: 17 maio 2025.
- AMORIM, I. R.; BIOLCHINI, J. C. A. COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO BASEADA EM INTELIGÊNCIA. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 14, 2013, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <https://is.gd/AEg6TE>. Acesso em: 11 jan. 2025.
- ARAÚJO, C. A. A. O fenômeno da pós-verdade e suas implicações para a agenda de pesquisa na ciência da informação. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 25, 2020. Disponível em: <https://brapci.inf.br/#/v/139702>. Acesso em: 17 maio 2025.
- ATKINSON, L. R. *et al.* **Introdução à psicologia de Hilgard**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- AUSTRALIAN AND NEW ZEALAND INSTITUTE FOR INFORMATION LITERACY (ANZIIL). **Australian and New Zealand Information Literacy Framework**; principles, standards and practice. 2ª. ed. Adelaide: ANZIIL, 2004.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAWDEN, D. Information and Digital Literacies: a review of concepts. **Journal of Documentation**, v. 57, n. 2, 2001, p. 218-259.
- BRUM, L. M. Competência Informacional: a atuação dos bibliotecários universitários. **Bibliotecas Universitárias: Pesquisas, Experiências E Perspectivas**, Belo Horizonte, v.4, n.2, jul./dez.2017. Disponível em: <https://is.gd/15qjXa>. Acesso em: 11 jan. 2025.

DUDZIAK, E. A. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, abr. 2003.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Tradução: Maria Adriana. Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competência**: um quebra cabeça caleidoscópio da indústria brasileira. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LINS, G. S.; CAMPOS, E. M. O bibliotecário e a competência informacional: prática profissional e aspectos curriculares. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 46-58, jan./jul.2009. Disponível em: <https://cip.brapci.inf.br/download/71208>. Acesso em: 17 maio 2025.

MELO, A. V. C.; ARAÚJO, E. A. Competência informacional e gestão do conhecimento: uma relação necessária no contexto da sociedade da informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo horizonte, v. 12, n. 2, 2007.

NIEBORG, D. B.; POELL, T. The platformization of cultural production: Theorizing the contingent cultural commodity. **New Media & Society**, v. 20, n.11, 2018. Disponível em: <https://is.gd/APotTk>. Acesso em: 13 jan. 2025.

PICOLI, B. A.; CHITOLINA, V.; GUIMARÃES, R. Revisionismo histórico e educação para a barbárie: a verdade da 'Brasil Paralelo'. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://is.gd/LmyoKb>. Acesso em: 12 maio 2025.

TARGINO, M. G. Comunicação científica: uma revisão de seus elementos básicos. **Informação e Sociedade**: estudos, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 37-85, 2000. Disponível em: <https://brapci.inf.br/v/92195>. Acesso em: 5 fev. 2025.

TREVISAN, A. L.; DEVECHI, C. P.V.; TAUCHEN, G.A HERMENÊUTICA RECONSTRUTIVA HABERMASIANA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Gestão & Aprendizagem**, João Pessoa, v.11, n. Especial, p.91-111, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://is.gd/t7Gpb0>. Acesso em: 5 fev. 2025.

A ‘CULTURA GAMER’: REFLEXÕES (IN) DISCIPLINARES SOBRE OS IMPACTOS DOS JOGOS INDEPENDENTES NA ARTE E NA EDUCAÇÃO

Cristiane Wosniak¹

Thiago Siqueira²

INTRODUÇÃO

Ao partirmos da compreensão de que os jogos eletrônicos podem ser analisados como produções audiovisuais, situadas na convergência entre artes e comunicações, este capítulo objetiva relacionar bases teóricas para estudo das mecânicas de jogos independentes, validando-as como traduções intersemióticas de discursos, afetos, ideologias e narrativas. Dessa forma, propomos uma discussão acerca da classificação das mecânicas de jogo (e, por extensão, dos jogos em si) com o objetivo de compreender suas particularidades, principalmente a dimensão da interatividade, como pontos de tensão e de potencialidade desse *medium*. As reflexões efetuadas, ainda intentam dar conta de considerações acerca dos possíveis impactos da cultura gamer na educação e dos jogos independentes como forma de arte e/ou entretenimento na sociedade contemporânea hiperconectada.

Para a discussão, trazemos algumas teorias das artes do vídeo, além do estudo de tradução intersemiótica de Julio Plaza (2003), expandindo suas elaborações teóricas para o estudo de jogos, somados aos conceitos de entrelugares e entreimagens no vídeo de Philippe Dubois (1998), entrecruzados com os estudos de André Parente (1999; 2009) e Pierre Lévy (1996).

Ao longo das últimas décadas, jogos eletrônicos consolidaram-se como uma relevante forma de produção cultural e simbólica, com um ritmo de desenvolvimento assustadoramente rápido (Santaella, 2009, online). Nesta linha de raciocínio, Lucia Santaella (2013) também dis-

¹ Doutora em Comunicação e Linguagens (UTP). Docente (UNESPAR, PPG-CINEAV e UFPR). Líder do GP CineCriare – Cinema: criação e reflexão. CV: <http://lattes.cnpq.br/8707636250586166>

² Mestrando em Cinema e Artes do Vídeo (UNESPAR). CV: <http://lattes.cnpq.br/2688386675384895>

cuta a relevância dos estudos acerca da ‘cultura gamer’ em seus impactos na educação e nos conceitos de entretenimento e ludicidade. Os estudos acerca deste *medium* ou produto cultural não o distanciam de lentes ou perspectivas voltadas a aspectos audiovisuais mais artísticos. A autora afirma que o videogame é “um expressivo e complexo fenômeno cultural, estético e de linguagem que foi capaz de desenvolver, em seu curto período de existência, toda uma retórica própria que não cabe negligenciar” (Santaella, 2013, p. 219).

Enquanto um território híbrido – no campo das mídias digitais – o videogame incorpora ou absorve diversas linguagens que passam por contínuos processos de tradução intersemiótica de um sistema de signos a outro:

Do mesmo modo que os games absorvem as linguagens de outras mídias, estas também passaram a incorporar recursos semióticos e estéticos que são próprios dos games. É por isso que a interação entre filmes e games é cada vez mais frequente. Não apenas as campanhas de marketing dos filmes e dos games, mas também suas produções e desenvolvimentos estão agora interconectados. A conversação dos games com outras mídias é proporcionada por sua plasticidade e adaptabilidade, o que converteu os games na mídia tradutória por excelência (Santaella, 2023, p. 221).

Historicamente, os games tiveram seu início nos anos 60 em computadores de alta tecnologia (para a época), mas chegaram ao mercado consumidor em 1972, com o lançamento do console *Odyssey* e iniciaram sua trajetória industrial com o jogo *Pong* (1972), lançado para Atari (Leite, 2006, p. 35). Nesses menos de 40 anos, acompanhou-se um crescimento vertiginoso tanto tecnológico quanto de mercado.

Mais do que meros produtos de entretenimento, como anteriormente mencionado, os jogos podem se configurar como produções audiovisuais complexas situadas no entrecruzamento entre artes e comunicação, operando como sistemas semióticos multifacetados capazes de mobilizar discursos, afetos e ideologias. São sistemas semióticos, pela concepção de Umberto Eco (1975; 1991), que trata de um conceito denominado de enciclopédia semiótica, onde diferentes códigos e sistemas de significação coexistem e se interconectam, permitindo multiplicidade de leituras abertas.

Isto posto, jogos eletrônicos podem ser compreendidos como produções audiovisuais que habitam na convergência entre artes e comunicação, operando como objetos estéticos que condensam práticas artísticas e comunicacionais em um mesmo ambiente digital. Nos jogos, podemos encontrar, por exemplo, narrativa literária em seus enredos, personagens e estruturas dramáticas que ecoam também na tradição literária e no cinema; além de visualidade plástica nas construções de espaços e ambientes virtuais que estão presentes nos jogos e dialogam com diferentes campos como artes visuais, pintura, *design* gráfico e fotografia; bem como sonoridade musical de trilhas e efeitos sonoros que tanto embelezam os jogos como funcionam enquanto signos sensoriais e afetivos. Somado a esses elementos, tem-se a interatividade comunicacional, onde o jogador vê-se inserido no circuito da obra como coautor, instaurando dinâmicas dialógicas, necessariamente retirado de uma recepção passiva da obra.

Na confluência destes campos, os jogos instauram uma condição de hibridez e convergência. E aqui adentramos aos pressupostos de Henry Jenkins (2008), que aponta esta condição ao falar da cultura da convergência, em que narrativas atravessam múltiplos suportes e se desdobram em ecossistemas transmidiáticos. Para Jenkins, existe o desenvolvimento de uma cultura participativa, em que espectadores são agentes interagindo com um novo conjunto de regras. Aplicando esses conceitos ao jogo, essa convergência se radicaliza, porque o jogador não apenas recebe, mas age sobre o sistema e ainda modifica o fluxo narrativo, estético e simbólico. Assim, o jogo é tanto audiovisual quanto prática comunicacional que organiza o sensível por meio de regras, mecânicas e interatividade.

Essa organização, por sua vez, acontece por meio de sistemas de ação, onde o sentido não se dá apenas pela contemplação da imagem ou da narrativa, mas pelo ato de jogar. A interatividade, neste caso, não é apenas uma “opção de escolha” oferecida ao usuário, como lembra Lev Manovich (2001), mas um regime de significação delimitado pelo *design* do sistema. As escolhas do jogador acontecem dentro de parâmetros definidos (em jogos, pela figura do *game designer*), mas não se encerram em um enredo pré-definido, e é justamente esse espaço de possibilidades que opera como *locus* de produção de sentidos.

Assim, ao mesmo tempo em que absorvem formas e linguagens de expressões artísticas tradicionais como cinema, literatura, música e artes visuais, os jogos elaboram modos próprios de significação, cujo eixo central repousa na interatividade criativa e justamente por isso são dotados de grande abertura, ainda dentro da teoria de Eco (1991). Ou seja, são uma figura que se abre a uma multiformidade de significados a serem descobertos pelo leitor do texto (no caso, o jogador).

Partimos da hipótese de que as mecânicas de jogo (entendidas como a lógica interna dos sistemas de ação e resposta, as regras que regem o funcionamento da interação entre jogo e jogador, ou o suposto “controle do autor”, a que Eco se refere) podem ser analisadas como traduções inter-semióticas. Ou seja, não apenas como elementos meramente funcionais de *gameplay*³, mas como instâncias expressivas e simbólicas, canais de transposição de conceitos abstratos, narrativas, tensões sociais ou afetos para sistemas interativos.

TRÂNSITO E TENSÃO ENTRE TEORIAS E CONCEITOS

As teorias e conceitos que serão debatidos adiante, pensadas inicialmente em contextos principalmente de videoarte e videoinstalação (mas, aplicadas aos jogos a partir da chave da interatividade), versam sobre relações de intersemiótica, conceito relacionado à tradução ou transposição de signos de um sistema semiótico para outro. Trata-se do processo onde um signo (ou conjunto de signos) em uma linguagem ou código é convertido em outro, mantendo, transformando ou reinterpretando seu sentido original. Dessa forma, a abordagem trazida aqui vislumbra a intersemiótica na tradução de narrativas e sensações em mecânicas de jogo.

Pensando em jogos eletrônicos, o conceito de Dubois (1998) sobre a imagem pode oferecer base metodológica no sentido em que sua perspectiva convida a ir além da simples observação, propondo um olhar semiótico-pragmático relevante na análise de mídias interativas e dinâmicas como os jogos, de forma a possibilitar desvendar significados embutidos nas mecânicas de jogo.

³É preciso mencionar que, conceitualmente, a palavra *gameplay* nos *Game Studies* encontra-se majoritariamente associada à noção de ‘experiência de jogo – e esta ‘chave conceitual’ coloca o foco no jogador e em sua performance sensível, háptica. Entretanto, como alerta Suely Frago (2018), alguns autores também se reportam ao termo associando-o à ‘jogabilidade’ – direcionando os interesses não tanto para o jogador, mas para o jogo, em si.

A principal contribuição de Dubois é a ideia de que a imagem não é uma presença estática ou isolada, mas um espaço de trânsito e tensão, um ato e um estado, resultado de operações que a constituem em processo (Dubois, 1998). Em um jogo, isso evidenciado ao considerarmos que a imagem de um personagem não é apenas a representação de uma figura, mas um nó em uma rede de relações. Ela está em constante “trânsito” entre o que é representado (o personagem), o que o jogador faz com ela (a ação) e o que ela significa no contexto da narrativa. A “tensão” reside na dualidade entre a sua forma fixa e a sua função fluida, entre o que ela é e o que ela faz.

Tomando como base a teoria de Dubois (1998), a metodologia pode sugerir uma análise dos jogos em três etapas, a primeira sendo a de observação da imagem em fluxo, ou seja, observar as imagens não como quadro fixos, mas como elementos em um fluxo contínuo. Na segunda etapa, deve-se identificar os “entrelugares”, ou “entreimagens”, os momentos e transições que conferem significado, para enfim, na última etapa, questionar o que é sugerido por essas imagens, através de uma análise semiótico-pragmática. Para ele, não basta descrever o que a imagem representa, o pesquisador deve questionar mais profundamente o que significam as imagens em sua operação prática.

Aplicando essa metodologia aos jogos, toma-se como exemplo uma mecânica comum em jogos de combate: “tomar dano”. No contexto de *games*, ocorre quando o personagem controlado é atingido por algum inimigo ou elemento agressivo do ambiente. Assim, é necessário indicar ao jogador que sofreu uma espécie de ataque e a forma como se dá essa indicação interessa à análise intersemiótica proposta por Dubois (1998). Ao invés de focar apenas na aparência de um item, como uma “barra de vida” que indica o nível de saúde do personagem, o pesquisador-jogador deve observar a sua evolução em tempo real. A barra de vida que muda de cor (verde para amarelo, para vermelho, indicando diferentes graus de perigo), que pulsa ou que desaparece gradualmente conforme o personagem é atingido, são um “espaço de trânsito” visual. O significado não está apenas no que ela é (uma barra), mas no seu processo de mudança, que é a maneira do *game developer* comunicar ao jogador que está “tomando dano”.

A seguir, partindo para a identificação da “entreimagem”, no momento em que a barra de vida do personagem está criticamente baixa um som de alarme pode ser acionado, ou um som de respiração ofegante do personagem, uma fala do inimigo reconhecendo que o jogador está em apuros. A tensão está precisamente nesse “entre” a imagem visual e o sinal sonoro, que juntos comunicam uma urgência que nenhuma das partes transmitiria sozinha. Por fim, na análise semiótico-pragmática, questiona-se “o que é sugerido” pela imagem em sua operação prática dentro do jogo. Nesse caso, a barra de vida vermelha não representa apenas “pouca vitalidade”, mas sugere perigo, fim iminente, necessidade de ação. Este significado é pragmático porque ele é construído pela interação do jogador com a imagem.

IMAGEM-MOVENTE NA ESTÉTICA DA INSTABILIDADE

Parente (1999), analisando a imagem contemporânea, traz o conceito de imagem-movente, a qual se manifesta por meio de dispositivos híbridos que unem arte e tecnologia. Essa abordagem se alinha com a natureza dos jogos eletrônicos, onde, conforme discutido previamente, a imagem comporta-se como um campo de forças, uma zona de abertura e fluxo, e não como uma representação estática ou fechada. A estética de um jogo é, em sua essência, uma estética da instabilidade. Em suas inflexões acerca das novas tecnologias no meio cinematográfico, o autor explica que a imagem contemporânea opera como um “campo de forças, sistema de relações que coloca em jogo diferentes instâncias enunciativas, figurativas e perceptivas da imagem” (Parente; Carvalho, 2009, p. 29), de forma que, mais uma vez, a imagem não pode ser considerada enquanto uma pura representação de uma realidade.

No contexto dos jogos, essa visão encontra um terreno fértil, pois a cada ação do jogador, a imagem se reconfigura e se move, deixando de ser um objeto a ser apenas observado e se tornando uma experiência interativa e em trânsito. O jogo, portanto, materializa a ideia do autor, transformando-se em uma imagem realista que se constrói e se reconstrói a cada gesto do jogador. Essa perspectiva ganha um significado especial no universo dos jogos independentes. Muitos deles rejeitam a lógica de

superprodução e gráficos ultrarrealistas, optando por cativar jogadores através de abordagens estéticas que exploram a essência da imagem-movente.

Em jogos como *Gris* (2018), a imagem é fluida e se altera com base nas emoções da personagem, que são ativadas pelas ações do jogador, ou seja, além da dimensão subjetiva do jogador que opera na composição polissêmica e, portanto, movente, das imagens, há uma dimensão operativa, cujo controle do jogador pode definir e criar uma nova sequência narrativa do próprio jogo (por exemplo, ao invés de dirigir-se ao objetivo estipulado pelo jogo, o jogador decide contemplar a paisagem por tempo indefinido). Ou seja, o jogador não é somente um coautor de efeitos de sentidos, mas de um coautor de produção de sentidos. Em *Gris*, as cores e os cenários se desmancham e se remontam, como um fluxo de pintura líquida que acompanha o subtexto do jogo, que é o de uma menina que está enfrentando os estágios do luto. A imagem não está ali para representar uma realidade, mas para evocar um estado de espírito, um sentimento de fluxo e movimento constante que se concretiza por meio da montagem das ações do jogador. O mundo que se apresenta ao jogador, as cores e formas contam a história do jogo e a afetação do jogador se dá através das mecânicas inseridas em cada etapa.

Por exemplo, durante o estágio da negação, ao início do jogo, a movimentação de *Gris* (a garota protagonista do jogo) é lenta, arrastada. Cabe ao jogador explorar o ambiente, embrenhando-se no luto da forma que se apresenta no momento – poucos elementos visuais, cenário inteiro em tons de branco, preto e cinza, para enfim ser recompensado com uma mecânica nova: correr.

A personagem então muda a forma como se movimenta, saindo dos passos lentos e disparando pelo cenário. Dentro do funcionamento do jogo, esse novo “poder” faz sentido para facilitar a exploração, mas dentro do contexto da evolução do luto, pode indicar que houve uma superação do choque inicial que causou a condição de luto, a personagem consegue lutar contra a apatia da negação e colocar-se em movimento.

Em suma, a noção de imagem-movente de André Parente, com suas características de hibridismo, fluxo e interrupção, pode contribuir para uma análise de jogos que não apenas descreve sua natureza visual, mas oferece uma chave de leitura para entender como construir narrativas e

estéticas simbólicas e sensíveis. O jogo enquanto expressão da imagem contemporânea, que se torna uma ação, um fluxo e um campo de forças que se move com o corpo e a mente do jogador, possui grande potencialidade artística.

VIRTUALIDADE, HIBRIDISMO E LINGUAGEM LÍQUIDA

A seguir, partimos para a teoria de Pierre Lévy, que aborda o conceito de virtualidade enquanto um regime de produção simbólica que está em constante atualização. Para Lévy (1996, p. 16), o virtual não é simples oposição ao real, mas um campo de possibilidades que se atualiza a cada evento estético comunicacional. O virtual é “o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto, ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização.”

Nesse sentido, dentro dos jogos eletrônicos, em que o próprio funcionamento do jogo depende de um grau de interatividade e consequente imprevisibilidade (de ações ou interpretativa), não se pode considerar que ocorre a mera repetição, mas sim uma atualização de um universo de possibilidades virtuais oferecidas pelo jogo e pelo jogar. Esse caráter interativo dos jogos digitais conecta-se à noção de passagem e emergência de sentido, em que a significação não está previamente fixada, mas emerge no entrecruzamento de sistemas técnicos, regras de funcionamento e ação criativa do jogador. Há, nesse contexto, uma liquidez da linguagem, um caráter híbrido e coletivo que dissolve fronteiras rígidas entre modos de expressão e sistemas de signos.

Esse processo de virtualização dinamiza os jogos, de forma que o desenvolvimento de jogos eletrônicos se traduz nesse contínuo de experiências, articulando interatividade, estética e discurso. Assim, considerando-os como espécie de laboratórios de experimentação cultural, é interessante olhar para a narratividade interativa de *Papers, Please* (2013), do desenvolvedor independente Lucas Pope. As mecânicas presentes aqui são muito simples: o jogador atua como agente alfandegário que deve checar a documentação de uma sequência de pessoas que deseja cruzar a fronteira de um país totalitário que passar por um período de guerras e tensões sociopolíticas e econômicas. Para isso, ele tem disponível uma

bancada para organizar e ler os documentos e dois carimbos, um permitindo a entrada do cidadão no país e outro negando.

Tal mecânica, ainda que aparentemente simples em uma descrição superficial, carrega uma potencialidade discursiva. Dentro do contexto do jogo, da virtualidade da ação de permitir a entrada a um país, constrói-se uma narrativa que questiona a humanidade do jogador, que frequentemente se vê diante de impasses morais, como mães sem a documentação necessária, mas que estão tentando reencontrar um filho perdido. Há uma potência obtida através da interatividade, onde o jogador – levado a agir de acordo com seu compasso moral e conhecimento de mundo – interfere na obra e age como força criativa, transformadora.

O jogo vai além da mecânica de carimbar passaportes, usando-a como meio de tradução de conflitos reais que o jogador tem contato no mundo fora do jogo, acessando todo um arcabouço sensível e moral com o apertar de um botão, materializando por fim a visão de Lévy sobre a virtualidade enquanto força criativa, transformadora e coletiva.

TRADUÇÃO, TRANSPOSIÇÃO E TRANSFORMAÇÃO ESTÉTICA

Para finalizar este aporte teórico, faz-se necessário trazer ao debate o autor Julio Plaza (2003) na medida em que seu pensamento soma às ideias dos autores tratados anteriormente. O “entre” de Dubois (imagem como trânsito), de Parente (imagem como campo de forças) e Lévy (virtualização como regime transitório de atualização), é essencialmente, um campo de tradução na análise de Plaza. Representa, portanto, tanto uma transposição quanto uma transformação estética, perceptiva e epistemológica dos signos. No âmbito dos jogos, onde cada decisão do jogador atualiza e transforma as relações entre os códigos, são criadas novas possibilidades de leitura sensível e experiência estética.

Plaza (2003) conceitua a tradução intersemiótica como um processo criativo que ultrapassa uma mera transposição entre códigos distintos. Para o autor, a tradução prevê a recriação de novas formas de sentido a partir do trânsito entre linguagens (seja essa linguagem palavra, imagem, som, gesto, movimento ou, no caso dos jogos, ação). Nesse sentido, mais uma vez não podemos compreender a tradução como operação de equivalência,

e sim como prática estética e epistemológica que introduz deslocamentos, rupturas e transformações.

Em sua abordagem frente arte e mídias, Plaza (2003) destaca que misturas de códigos e deslocamentos de signos são chave para a tradução intersemiótica, resultando na hibridização das produções que instauram novos modos de percepção. A partir desse gesto criativo é que a tradução se constitui como invenção, de forma a abrir espaço para uma emergência de novas formas de sensibilidade, que é uma temática cara à análise de jogos poéticos. No campo dos jogos eletrônicos, o gesto do jogador pode traduzir-se em som, a narrativa pode ser representada através de mecânicas, a relação afetiva em interface. Cada sistema de signos é articulado no entrecruzamento com outros, formando um campo de tradução contínua. Assim, conforme discutido anteriormente, a ‘barra de vida’ e as alterações que sofre podem, aliadas à respiração ofegante do personagem quando está em perigo, traduzir visualmente o conceito abstrato de vitalidade.

Deste modo, ao compreender o jogo como tradução intersemiótica, reconhecemos sua potência enquanto espaço de reformulação estética e epistemológica. O gesto criativo de tradução intersemiótica é concretizado por meio de interatividade, conversando diretamente com o espectador jogador. Nele, a articulação de narrativas, regras e mecânicas é somada a uma condição de transformação, configurando signos carregados de discursos, afetos e ideologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme debatido ao longo do texto, buscou-se demonstrar como os jogos eletrônicos podem ser compreendidos – para além de produtos de entretenimento – como complexas produções audiovisuais e comunicacionais. Traçando diálogos com autores como Dubois, Parente, Lévy, Plaza e Eco, mas não exclusivamente, e relacionando seus estudos em campos da semiótica com entendimentos sobre mecânicas de jogo, o argumento construído é o da possibilidade de compreensão dos jogos eletrônicos como sistemas semióticos multifacetados, onde a tradução intersemiótica é materializada no próprio funcionamento do jogo, em suas regras e lógicas de interação, ou seja, nas mecânicas.

Os conceitos de imagem como espaço de trânsito e tensão em Dubois, como campo de forças e de instabilidade em Parente e como regime de atualização constante em Lévy encontram terreno fértil na análise de jogos, visto que neles a imagem não pode ser representação estática por depender dos *inputs* do jogado, tornando-se ação, fluxo e operação simbólica. Nesse sentido, a jogabilidade (aqui compreendida enquanto mecânica interativa) pode ser lida como ato de tradução, carregando discursos, afetos e ideologias.

Reforçando essa leitura, Plaza propõe a tradução intersemiótica como gesto criativo, onde a transposição entre linguagens não é reduzida à equivalência, mas instaurador de novas formas de sentido. Essa perspectiva, colocada como holofote sobre os *games*, ilumina a análise de jogos como práticas estéticas e epistemológicas que reformulam narrativas, sons, imagens e gestos em um campo de abertura e hibridez, onde – mais uma vez – a interação do jogador é elemento essencial e constitutivo da obra.

Assim, conclui-se que um estudo e a compreensão de jogos eletrônicos sob a ótica da tradução intersemiótica permite fazer aflorar sua potência cultural e artística, deslocando-o de uma posição de artefato meramente lúdico para o de dispositivo criativo, artístico, canal de expressão do imaginário, do sensível. Mais do que entreter, os jogos participam ativamente de construções de regimes de sentido e consolidam-se como campo contemporâneo interessante para investigações de comunicação, de estética e de educação, visto que, ao serem utilizados com fins educacionais, os jogos podem “ensinar conteúdos das áreas de conhecimento visadas ou promover o desenvolvimento de competências para ampliar a capacidade cognitiva e intelectual dos estudantes” (Santaella, 2013, p. 257). Diante do exposto sobre os aspectos dos jogos, sobretudo os independentes, é possível inferir que os mesmo podem se tornar relevantes ferramentas educacionais ao estimular a interatividade, a resolução de problemas, de forma coletiva e colaborativa, avivar a fantasia, a imersão lúdica em paisagens construtivas e envolventes.

REFERÊNCIAS

- DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1998.
- ECO, Umberto. **Tratado geral de semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

ECO, Umberto. **Obra aberta**. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FRAGOSO, Suely. Os modos de existência do gameplay: um exercício de aplicação com Cities: Skylines. **MATRIZES**, São Paulo, Brasil, v. 12, n. 2, p. 33–51, 2018. Disponível em: <https://is.gd/uSR2a4>. Acesso em: 20 ago. 2025.

GRIS. Desenvolvedora: Nomada Studio. Designers: Roger Mendoza, Adrián Cuevas. Plataformas - PS5, Xbox Series X|S, PS4, Xbox One, Nintendo Switch, iOS, Android, Windows e macOS (analisado no Windows). 1 videogame, son. color, 2018.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2 ed. Reimpressão, São Paulo: Aleph, 2008.

LEITE, Leonardo. **Jogos eletrônicos multi-plataforma**: compreendendo as plataformas de jogo e seus jogos através de uma análise em Design. 271 f. Dissertação (Mestrado em Artes - Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <https://is.gd/WCqm9H>. Acesso em: 27 ago. 2025.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

MANOVICH, Lev. **A linguagem dos novos meios de comunicação**. São Paulo: Editora 34, 2001.

PAPERS, PLEASE. Desenvolvedora: 3909 LLC. Designer: Lucas Pope. Plataformas: Android, iOS, Microsoft Windows, PlayStation Vita, Linux, GeForce Now, Mac OS. 1 videogame, son. color, 2018, 2013.

PARENTE, André. **O virtual e o hipertextual**. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.

PARENTE, André; CARVALHO, Victa de. **Entre cinema e arte contemporânea**. Galáxia, São Paulo, n. 17, p. 27-40, jun. 2009. Disponível em: <https://is.gd/wbuVJO>. Acesso em: 27 ago. 2025.

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. Reimpressão, São Paulo: Perspectiva, 2003.

PONG. Desenvolvedora: Atari. Designer: Allan Alcorn. Plataformas: Arcade, Microsoft Windows, Linux, Mac OS. 1 videogame, son. color, 1972.

SANTAELLA, Lucia. A relevância dos games. **RUA - Revista Universitária do Audiovisual**, v. 5, p. 1-4, 2009. Disponível em: <https://is.gd/BFRNNI>. Acesso em: 27 ago. 2025.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

A ARTE DA ESCRITA NA FILOSOFIA DE FRIEDRICH NIETZSCHE

Daniel da Rosa Eslabão¹

INTRODUÇÃO

Este texto tem por finalidade analisar e discutir as aproximações existentes entre a filosofia e a literatura na obra de Friedrich Nietzsche (1844–1900). Visamos pôr em debate a perspectiva de autores contemporâneos acerca dos aspectos literários presentes na obra deste filósofo, de como ele incorpora figuras de linguagem próprias do campo das artes em seus textos. Teremos como ponto de partida suas considerações acerca do que entendemos ser a linguagem e perpassaremos o tema da possibilidade do conhecimento como experimentação de perspectivas.

Entendemos as figuras de linguagem usadas pelo autor como um posicionamento filosófico, de modo algum um mero arroubo estilístico. Enquanto todo o edifício das ciências e boa parte da filosofia foram construídos em direção ao objetivo do conhecimento, Nietzsche não somente desconfia, como desdenha de tal pretensão, desde muito cedo em seus textos. Se tomarmos como ponto de análise *Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extra-Moral* (NIETZSCHE, 1983), na qual, após uma breve *fábula* acerca da tola pretensão humana em relação à capacidade de conhecimento, segue a se posicionar em relação à possibilidade de acesso ao mundo real das coisas, aquilo que a filosofia chama, por vezes, “*coisa em si*”. Afirma o filósofo, em um aforismo cujo título deriva de uma pergunta e uma resposta: “*O que é uma palavra? A figuração de um estímulo nervoso em sons*” (NIETZSCHE, 1983, p. 45).

No referido aforismo, Nietzsche emprega a palavra metáfora para se referir à natureza própria da linguagem, originada de processos de percepção fisiológicos e nervosos, inseparáveis da biologia humana. Para designar o processo ao qual, segundo o autor, estaria ligado, desde o início, a formação da linguagem com forma geral de expressão, para a qual a coisa em si, mantém-se inacessível.

¹ Doutor em Sociologia (UP, Portugal). Doutor em Filosofia (UFPEl). CV: <https://is.gd/GT8wTq>

Arthur Danto, na sua obra *Nietzsche as Philosopher*, observa o quanto o impulso inicial da criação da palavra é essencialmente um *ato metafórico* (DANTO, 1980). Sendo assim, todos somos mais poetas do que imaginamos. Reconhece o autor que os problemas filosóficos têm como questão fundamental a linguagem (DANTO, 1980), aproxima assim dois campos da filosofia: a analítica e a da mente. Eric Blondel enfatiza o aspecto da sobreposição imagem-som-palavra, ou linguagem como metáfora visual, por meio do qual conectamos imagens e sons no processo formativo dos idiomas (BLONDEL, 2004). Embora também fosse possível designar estas etapas da construção metafórica em três estágios, que ao nosso entendimento melhor o representariam, sob um ponto de vista filosófico, a saber: (a) intuição, (b) imaginação e (c) elaboração conceitual. Seguimos. Esta capacidade de despertar a imaginação da audiência é um recurso fundamental, presente desde o mundo antigo, quando intérpretes dos poemas de Homero circulavam de cidade em cidade, tendo de memória as passagens da *Iliada* e da *Odisseia*. Tendo em vista os pressupostos até aqui elencados, prosseguiremos na análise crítica da obra de Nietzsche na leitura de intérpretes contemporâneos. Dentre os quais destacaremos as contribuições de Alexander Nehamas e Babette Babich.

PERSPECTIVAS LITERÁRIAS

Em nossa introdução, já antecipamos a metáfora como recurso filosófico. Nesta seção, abordaremos outras perspectivas e figuras de linguagem empregadas por Nietzsche, destacadas na análise de comentadores contemporâneos. Vejamos o que diz Babette Babich, a este respeito, ao assinalar a profusão das *imagens visuais* presentes ao longo da obra de Nietzsche e das personagens complexas que criou, sendo *Zaratustra* possivelmente o mais complexo e conhecido (BABICH, 2006). Pela via metafórica, seríamos todos nós poetas, mesmo sem o perceber. A segunda figura de linguagem fartamente empregada por Nietzsche, em seus aforismos, é a *hipérbole*, sobre a qual destacamos o seguinte comentário:

(...) A resposta à pergunta sobre a importância do aforismo em discussões anteriores sobre o estilo de Nietzsche é que o aforismo facilita chegar a um acordo com a hipótese, na qual (...) se baseia de forma estudiosa e consistentemente.

As hipérboles de Nietzsche, como já se disse, chamam a atenção para sua escrita envolver seus leitores em um argumento pessoal. Isso, deve ficar claro, é para não dizer que a hipérbole é meramente um meio dispensável de atingir um objetivo independentemente acessível: a escrita de Nietzsche, e seu pensamento, é essencialmente hiperbólico (NEHAMAS, 1999, p. 31).

Continua o autor, em outros termos, sua descrição deste importante conceito e recurso de estilo na filosofia nietzschiana: “Podemos definir hipérbole como figura por meio da qual se diz mais do que é estritamente apropriado. Mas o padrão pelo qual o quanto é dito deve ser julgado não é dado por um modo exatamente como elas são” (NEHAMAS, 1999, p. 31). Observa, no entanto, que o uso destes recursos se torna apropriado ao tipo de problemas com os quais Nietzsche se encontra envolvido. Entendemos que, em alguns casos, o uso de superlativos e hipérboles pode ser o modo mais preciso de expressar uma ideia, ao menos quando o objetivo é destacá-la. Notamos, ainda, que no trecho longo, acima destacado, há uma sobreposição de hipérbole e aforismo. Sendo este último um dos recursos mais empregados por Nietzsche, especialmente nas obras da fase final e intermediária. Compreendendo este recurso, a capacidade de múltiplas estratégias de abordagem. Podemos ler em separado, no contexto da obra ou ainda percorrendo os mesmos, no desenvolvimento de temas e conceitos em específico. Remonta, em seu estilo, aos modos de expressão dos primeiros pensadores gregos que, em distantes regiões, periféricas em relação à Ática e ao Peloponeso, iniciaram a especulação acerca dos primeiros princípios e originaram o debate sem fim, a filosofia (SPINELLI, 1998). Na obra de Nietzsche, vemos que metáfora, hipérbole e aforismo se encontram entrelaçados. Não bastasse esta complexidade, ainda vemos, no transcurso de sua vasta produção, o acréscimo do estilo absolutamente poético. Sobre o qual podemos destacar comentários elogiosos dos especialistas:

Muito calculado, o estilo de Nietzsche é o produto de uma arte literária realizada. Este cálculo metódico ou trabalho textual é o segredo da poesia – como os próprios poetas nos disseram, não só Edgar Allan Poe, mas também Friedrich Hölderlin e Paul Valéry, T. S. Eliot, Wallace Stevens, Mark Twain, e assim por diante. A poesia, aprendemos, é

bastante menos expressão subjetiva e sentimento do que exigência e lei; a poesia, de todas as coisas, é regra. Longe da impetuosidade desprotegida da expressão normalmente atribuída ao seu estilo de escrita, Nietzsche passou todos os momentos possíveis ensaiando este ofício poético (BABICH, 2006, p. 22–3).

Do comentário acima, destacamos que o pensador alemão é enfileirado ao lado dos grandes mestres poetas do período moderno. Em destaque, os expoentes de língua inglesa, como Allan Poe, mais conhecidos por seus contos tétricos, T.S. Eliot, Wallace Stevens e o norte-americano Mark Twain. Destaca a autora o cuidado de Nietzsche em seu processo de *composição filosófica*. Calculadamente (*carefully calculated*). Notamos que cuidadoso, em qualquer dicionário, é o avesso de intempestivo. Keith Ansell-Pearson organizou um vasto compêndio acerca da filosofia nietzschiana, publicado no ano de 2006. Nesta obra, observamos o quanto os temas presentes, como a aproximação entre arte e filosofia, são ali presentes, desde questões relativas ao individualismo, aos recursos estéticos e figuras de estilo empregadas por Nietzsche. Destacamos a presença neste texto de fôlego dos artigos “*Nietzsche e a arte do aforismo*”, de autoria de Jill Marsden, e o artigo de Babette Babich, sobre a *Gaia Ciência*, na qual afirma: “Só a arte nos dá a perspectiva das coisas, só a arte nos permite ver as coisas da distância adequada” (BABICH, 2006b, p. 110). Refletimos acerca das palavras de Babich, no sentido de que o uso de tantos recursos linguísticos e estilísticos pelo filósofo alemão possa ser entendido como um recurso de autoafirmação, um modo marcante de expressar sua perspectiva. Marsden propõe uma leitura, segundo a qual, o pensador alemão, no transcurso de sua obra, reconhece o quanto nossa linguagem e modos de refletir e julgar acabam por se estabelecer regularmente através do que a autora denomina de “hábitos de pensamento”, nos quais conhecer, ao invés de qualquer tipo de acesso direto ao objeto, significa tão somente reconhecer. Expressa o modo como lidamos com a linguagem dos sinais, estabelecida com a intenção comunicativa e pretensão ao conhecimento. (MARSDEN, 2006).

Sinais moldados pelos “hábitos dos nossos sentidos”, os nossos julgamentos e crenças prevalecentes reforçam as nossas expectativas inconscientes e é através destes horizontes que medimos. Neste caso, a autora entende

o recurso aforístico na filosofia nietzschiana como uma “arma crítica”, através da qual o autor opera como em “vias de fuga”. Sendo, então, um meio de inovação e experimentação. Os aforismos de Nietzsche são vias de fuga das condenações, por meio de caminhos alternativos da razão na via imprevista de um labirinto (*labyrinth*). Neste caso, a autora entende que Nietzsche abre novos horizontes, as possibilidades de exercício do próprio pensamento e dos modos de fazer filosofia. No qual o pensador estabelece seus limites ao invés de se permitir limitar (MARSDEN, 2006). Por isso, afirma, sobre o criativo uso dos recursos aforísticos no contexto do pensador-artista-filósofo:

Surge o aforismo nos escritos de Nietzsche como um novo ‘horizonte’ para a filosofia, aquele que estabelece o limite, ao invés do que é definido por um limite. Ao contrário das categorias de conhecimento que têm função por subsumir o pensamento de um número limitado de formas, o aforismo é um singular e forma sinuosa que emoldura como uma pele, enclausurando, mas crescendo com o que confina. A este respeito, não acrescenta tanto à ortodoxia existente como indica novas formas em que a atividade filosófica possa ainda ser possível (MARSDEN, 2006, p. 22).

Interpretamos o uso de tantos recursos de estilo e linguagem, pouco usual em filosofia, como aproximação desta com a arte, que tem como marca as possibilidades do exercício criativo e a inovação. Nietzsche mesmo, um espírito livre, que irrompe com os regramentos estritos em busca de novos horizontes do pensamento; como veremos, também da imaginação. Neste quesito, a obra de nosso autor é profusa em exemplos repletos de originalidade e, a partir de um determinado momento, mostra mescla de estilos e extravagância na criação de personagens, diálogos, cenas, imagens mentais, diálogos e situações ante as quais os limites entre filosofia e arte literária desaparecem. Em alguns momentos, percebemos que, não obstante seu profundo significado filosófico, alguns de seus recortes bem caberiam em peças de teatro, tais como os textos de Walter Savage Landor. Divergem no conteúdo e se aproximam na forma e na estética. Um dos exemplos disso está presente em inusitado diálogo que transversa sequência de aforismos, mediante imaginativa conversação entre personagens através dos quais fala o autor.

Desde o estudo de Karl Gustav Jung acerca do *Andarilho e sua Sombra*, diálogo inesperado, entre os aforismos de *Humano, demasiado humano* até considerações de cunho literário-filosófico (JUNG, 2000; NEHAMAS, 1999; BABICH, 2006). Notamos que o conceito psicanalítico desenvolvido na psicanálise moderna, ao analisar o texto nietzschiano, enfatiza, não o Andarilho (*Das Wanderer*), mas seu aspecto sombrio, como interlocutor (JUNG, 2000). Aspecto pertinente, pois quando o personagem fala consigo mesmo, este é o caso de um monólogo, não um diálogo. O jogo dos personagens na filosofia de Nietzsche é enriquecido por este recurso retirado, também presente no teatro e no romance. Estão lá, o *espírito livre*, o *Andarilho*, a *Sombra*, *Zaratustra*, *Príncipe Livre-pássaro* (*Vogelfrei*). Este último traz um jogo de palavras interessante, pois em alemão, conforme investigamos, a palavra tanto pode ser lida literalmente, como a traduzimos, como ainda contém um elemento cultural inesperado, podendo ser uma expressão popular (*gíria*) para bandido. Teríamos aí um jocoso jogo de sentidos. Sendo o humor pouco estudado na sua obra. Neste caso, vemos o contraste entre o uso de termos opostos, como príncipe (representando nobreza), e, em certo sentido, autoridade e *status quo*, de outro, o fora da lei, em definição. Assinalamos que o jogo de opostos é um dos truques mais antigos da literatura, pois na diferença se destacam as características marcantes, no contraste das personagens. Para ilustrar, lembramos haver *algo* de *sátiro* em Dionísio, e que este, não por acaso, contrasta com Apolo.

Antes de adentrarmos ao escopo de nossa tese, apresentaremos a original perspectiva de Alexander Nehamas, cuja contribuição ante as questões aqui levantadas se mostra de fundamental importância. Na sua obra, há um olhar literário sobre os livros que Nietzsche escreveu. Na visão do autor, Nietzsche percebe o mundo como se este fosse uma obra de arte, o que denomina “*artwork*”. Na visão de Nehamas, este é seu argumento principal. O pensador alemão olharia para o mundo como se este fosse um texto literário. Propõe a interpretação deste filósofo como se suas visões de mundo e de todas as coisas, incluindo os seres humanos, pudessem ser entendidas como generalizações que se aplicam perfeitamente ao campo da literatura, incluindo seus processos de criação e o modo como interpreta pessoas reais e constrói tipologias e personagens. Inclusive, seus modelos de narrativa corresponderiam ao universo dos escritores (NEHAMAS,

1999). Como na *imaginação do artista*, cabem todos os tipos de narrativas, nada do que aparece na obra de Nietzsche seria estranho, quando comparado aos frutos dela. Quando confrontamos esta tese com as leituras que os interpretam como adeptos do perspectivismo, notamos que aqui não há contradição. Pois, na arte e na literatura, a multiplicidade das obras não anula o valor e a estética das demais. Segundo Nehamas, os textos literários podem ser igualmente bem interpretados, mesmo que de modos e com conclusões muito divergentes. A tese deste intérprete diz que, para o filósofo germânico, tudo o que há no mundo, em parte ou no todo, pode ser lido deste modo. Ele olharia para os objetos, seres, pessoas e o que mais quisermos, como quem estivesse a ler um livro. Este modo peculiar de olhar o mundo, em uma perspectiva pessoal artística, impulsionaria seu perspectivismo. Entende o autor que, deste modo, podemos compreender a visão geral de Nietzsche acerca de temas como a natureza do *Self* (traduziremos aqui por identidade, sujeito ou personagem), sua crítica moral ou ainda algumas das suas teses complexas, como a do eterno retorno. Sendo assim, segundo Alexander Nehamas, há um vínculo evidente entre perspectivismo e “esteticismo”, ou percepção estética da realidade. Friedrich Nietzsche olharia o mundo como um artista, antes de filósofo, em sentido estrito. Observamos que esta tese pode explicar a causa da sua recepção entusiástica inicialmente no meio artístico, antes mesmo de ser incluída nos cânones acadêmicos. Usa a linguagem artística por ser e compartilhar com este grupo uma visão peculiar das coisas e do universo humano. Esta aproximação entre perspectivismo e percepção estética é denominada de Filosofia do mundo (*Philology of the world*), uma lente teórica através da qual o autor pretende ler o filósofo, demonstrando o quanto sua obra corresponde em adequação aos modelos literários. Motivando seu processo criativo a resultar em autênticos “produtos literários” (NEHAMAS, 1999). Entende, ainda, o quanto a filosofia e os modos de vida, expressos na literatura, se aproximam. Sendo assim, a criação de personagens teria então, no contexto do autor alemão, uma função filosófica peculiar: através destes processos criativos, isso possibilita a persistência no caminho do perspectivismo, desobrigando-o de se prender somente a recursos de natureza crítica. Através da “dinâmica da personagem”, o autor pode constantemente afirmar. Quando se revela ambíguo, expressa a ambiguidade que ele próprio cultivava em relação à filosofia. Um dos

exemplos usados por Nehamas para demonstrar sua hipótese é denominado por ele de Projeto Sócrates, ou seja, a construção, desconstrução e variações ao redor desta figura histórica transfigurada em personagem, nem sempre o mesmo. O autor é original em apontar a “perspectiva do autor”, ao considerar tanto os problemas metodológicos relativos à leitura do mundo em símile ao universo literário, quanto em demonstrar que esta visão teórica acerca dos textos nietzschianos é perfeitamente plausível. Em nossa leitura deste pensador contemporâneo, percebemos que sua obra gira em torno de dois polos que se relacionam: de um lado, o que ele denomina mundo (*World*), de outro, o que chama de *Self*. O que, na ausência de um termo melhor, poderíamos traduzir por “individualidade”, “ser próprio”, em termos sociológicos, poder-se-ia dizer agentes. No limite, o indivíduo como sujeito da ação. Ao centrar-se no “projeto Sócrates”, observa-se que devemos distinguir o Sócrates de Nietzsche do platônico (lembramos que Xenofonte também tinha uma visão ou perspectiva própria do mesmo). Em seguida, destaca similaridades, tais como o compromisso de ambos com a transformação dos valores, ao que Nietzsche denomina transvaloração. Cada um deles, Sócrates e Nietzsche, se mostra engajado em projetos de mudança em relação aos valores dominantes da cultura. Nos diálogos socráticos, podemos destacar que são usadas situações triviais para pensar questões de ordem abrangente, filosóficas. Ao seu modo, Nietzsche também parece inquirir seu leitor, embora com recursos muito diferentes. Traz a eles interrogações de ordem moral. Destacamos uma frase da aproximação entre eles, ambos foram inovadores em relação ao tempo em que viveram (NEHAMAS, 1999). Em relação ao uso de aforismos, recurso evidente ao qual já nos referimos, é pelo autor explicado como resultante de sua admiração pelos Pré-socráticos e moralistas franceses. No entanto, aponta um problema relativo a este modo de expressão: ao condensar ideias amplas em um texto curto, tende a conter nele não somente a diversidade, como também noções eventualmente contraditórias, por vezes “*mutuamente excludentes*” (NEHAMAS, 1999, p. 14). O autor entende, neste caso, um ponto fraco, em uma visão filosófica estrita. Para ele, Sócrates e Nietzsche podem ser considerados no quadro abrangente de um “*drama histórico*” (NEHAMAS, 1999). Em nosso entendimento, a interpretação de Nehamas acerca da obra de Nietzsche parece pender mais para a arte do que para a filosofia.

Em relação ao uso de hipérboles por parte de Nietzsche, bem como o de outros recursos próprios das formas literárias refinadas, ele aponta o quanto, embora questionáveis, sob o horizonte da filosofia; nas suas palavras “não erudito”, seriam estes, os responsáveis por cativar boa parte dos leitores de Nietzsche. Não concordamos com Nehamas em alguns pontos, tais como a relação entre Sócrates e Nietzsche, ou ainda que houvesse qualquer ausência de erudição neste pensador. No entanto, vemos na sugestão de que Nietzsche pudesse sim olhar o mundo com uma perspectiva estética pessoal, que se aproxima da do artista e do construtor de narrativas, este, pondo, merece ser considerado. Restando ainda o quanto suas leituras e experiências se fizeram sentir e refletir no que escreveu.

Após estes estudos preliminares, nos colocamos a seguinte questão: qual a função dos *personagens* elencados por Nietzsche ao longo de sua obra? Como podemos ler esta diversidade, em aproximação das leituras que o classificam, pensador perspectivista? Encontramos na obra de George Stack uma resposta possível. Segundo este autor: “*A multiplicação de perspectivas, mesmo que sejam reais ou aparentemente ‘incongruentes’, é a única forma de conhecimento que podemos possuir*” (STACK, 2005, p. 92). Em síntese, esta é, em nossa leitura, a frase que melhor sintetiza sua teoria acerca deste tema na filosofia nietzschiana. Vemos, neste caso, convergência teórica, em outros termos, com a abordagem pragmatista e liberal de Richard Rorty (1994, 2016). Há muitas proximidades entre a filosofia nietzschiana e o pragmatismo, embora o desenvolvimento das suas obras tenha ocorrido antes da grande repercussão desta corrente filosófica no século vinte (MARTON, 2006).

Se Nietzsche é um filósofo literato, a valorizar a multiplicidade de perspectivas, resta a questão acerca das suas fontes, de onde se inspirou na busca de temas e personagens a serem incorporados aos seus livros. Algumas das suas fontes, na literatura e filosofia, já são bem conhecidas, outras ainda permanecem a ser descobertas. Neste caso, situamos nossa investigação acerca das *Conversas Imaginárias*, no escopo de repercussões talvez menores, mas identificáveis ao menos em um período delimitado e no contexto de um quadro específico dos seus próprios livros. Assinalamos que, ao usar o termo *personagem*, ao invés de *personalidade*, enfatizamos a apropriação criativa que os autores a serem estudados e comparados fazem do ator social histórico ao qual se referem. Partindo de nomes reais, fazem

uso livre destes, em um contexto literário, não havendo, em ambos os casos, qualquer tipo de compromisso com a entidade a qual se referem, mesmo as mais conhecidas. Um exemplo bastante conhecido se refere ao Sócrates nietzschiano (NEHAMAS, 1999; BABICH, 2006). Através dos tipos, que recriam, os autores colocam questões relevantes sob os prismas da cultura ou da filosofia. Nos dois casos, a leitura das suas obras também teve efeito diletante, atendendo à expectativa do público por obras do gênero. Esta leitura da *realidade como ficção* não é inédita, havendo comentadores que aprofundam este debate, no Brasil e exterior (NEHAMAS, 1999; ZATERKA, 1996). Nem tampouco é tema recente. Como observa Walter Kaufmann, acerca do fundador da Academia de Atenas:

Platão escreveu tão dramaticamente que jamais saberemos o que ele realmente pensou acerca de algumas questões. Nietzsche forneceu um exemplo recente e não menos marcante. Sua filosofia pode ser determinada, mas seus brilhantes epigramas e metáforas, suas cintilantes polêmicas e experimentos estilísticos incessantes, tornam bastante difícil (...) para reconstruir o mundo das suas ideias (...) (KAUFMANN, 1988, p. 01).

A filosofia, desde sua origem, esteve entrelaçada a uma multidão de efeitos literários. Se assim não fosse, não seria preservada por mais de dois mil anos. Ao recordar as leituras de Platão, vemos quadros altamente dramáticos, como o julgamento, a condenação e a execução de Sócrates, as alegorias fantasmagóricas dos prisioneiros da Caverna na *República*, ou ainda o livro décimo desta obra, na qual Erretorna do além e conta com ares de sonho as cenas de suas reminiscências (PLATÃO, 1999, 2000).

Sem dúvida, há uma grande gama de repercussões da literatura, oriunda de fontes diversas, na filosofia de Nietzsche. O que não exclui o fato de ele ter traçado suas próprias reflexões acerca da teoria literária (MÜLLER-LAUTER, 2005). Como exemplos de suas considerações neste campo, podemos destacar seus aforismos sobre a *origem da poesia* ou ainda no que aborda o tema da *prosa poética*, ambos presentes em seu livro *A Gaia Ciência*. Não por acaso, este livro se manifesta com todas as características de uma escrita que aproxima prosa e poesia. Pois, inicia e termina com duas sequências de poemas, o maior número deste modo de expressão publicado pelo filósofo em sua vida.

CONSIDERAÇÕES

Neste texto, visamos abranger a crítica contemporânea que destaca as aproximações entre a filosofia de Nietzsche e a literatura. Vemos que esta proximidade não é uma inovação total em se tratando do saber filosófico, pois, desde o mundo antigo, era praticada. Inclusive por Platão, que se notabilizou por propor a separação entre estes dois campos do saber, mas que, ao mesmo tempo, se expressava mediante diálogos permeados de referências poéticas, versado em um estilo tão cativante quanto criativo. Nos tempos modernos, vemos a obra de Friedrich Nietzsche como um exemplo extremo da incorporação de várias formas e recursos próprios da literatura em textos de filosofia. Segundo Alexander Nehamas, nosso filósofo teria incorporado em seu modo de perceber o mundo a perspectiva autoral. Compreendendo a realidade como uma obra de arte. Concluimos que, para Nietzsche, os recursos literários se apresentam como um caminho para a experimentação de perspectivas. As quais possuem esta potência de ampliar o campo de percepção e de entendimento. Sendo esta uma forma de conhecer, baseada na multiplicidade de experimentos e pontos de vista, não restritos ao campo da razão, mas que incorpora todas as possibilidades estéticas, sensoriais e emotivas oriundas do campo artístico.

Vemos na obra de Nietzsche o emprego de figuras de linguagem diversas, tais como a metáfora, a metonímia, a hipérbole, mais comum na poesia e na alta literatura. Também encontramos versos que dialogam com aforismos. Mostrando assim o quanto é possível o diálogo entre as estruturas lógicas do pensamento e o teor emotivo natural ao humano. Deste modo, concluimos que a filosofia nietzschiana se dirige ao encontro entre razão e emoção, através da aproximação dos rigores do ofício filosófico a toda a gama de possibilidades e perspectivas oriundas da literatura e da poesia.

REFERÊNCIAS

- ANSELL-PEARSON, Keith. **A Companion to Nietzsche**. Oxford: Blackwell, 2006.
- BABICH, Babette. **Words in Blood, Like Flowers: Philosophy and Poetry, Music and Eros in Hölderlin, Nietzsche, and Heidegger**. New York: Fordham University Press, 2006.
- BLONDEL, Eric. Nietzsche: a vida e a metáfora. **Cadernos Nietzsche** n. 16, 2004.
- DANTO, Arthur. **Nietzsche as Philosopher**. New York: Columbia University Press, 1980.
- JUNG, C. G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

KAUFMANN, Walter. **Nietzsche**: philosopher, psychologist, antichrist. 4^o ed. Princeton: Princeton University Press, 1988.

MARSDEN, Jill. Nietzsche and the Art of the Aphorism. In: ANSELL-PEARSON, Keith (Org.). **A Companion to Nietzsche**. Oxford: Blackwell, 2006; p. 22–37.

MARTON, Scarlett. A Filosofia de Nietzsche: um pragmatismo avant la lettre. **Cognitio**. V. 7, n. 1, p. 115–20 (jan/jun.). São Paulo: 2006.

MÜLLER-LAUTER, W. “O desafio Nietzsche”. In: **Nietzsche na Alemanha**. Org. por S. Marton. Ijuí/RS: Unijuí, 2005, p. 51–78.

NEHAMAS, Alexander. **Nietzsche: life as literature**. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Obras incompletas** [Col. Os Pensadores]. 3^a ed. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril, 1983.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Gaia Ciência**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PLATÃO. **A República**. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

PLATÃO. **Apologia a Sócrates**. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 1999.

RORTY, Richard. **Philosophy as Poetry**. Charlottesville: University of Virginia Press, 2016.

RORTY, Richard. **Contingência, ironia e solidariedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SPINELLI, Miguel. **Filósofos Pré-Socráticos**: primeiros mestres da filosofia e da ciência. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

STACK, G. J. **Nietzsche's Anthropic Circle**: Man, Science, and Myth. Rochester: Rochester University Press, 2005.

ZATERKA, Luciana. Nietzsche: a verdade como ficção. **Cad. Nietzsche** n. 01, p. 83–92, 1996.

GRAMÁTICA PRODUTIVA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA A PARTIR DA CANÇÃO *ADMIRÁVEL CHIP NOVO*

Walisson Dodó¹

Marlúcia Nogueira do Nascimento²

Eduardo Freitas da Silva³

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os estudos sobre o ensino de língua materna têm destacado a necessidade de repensar o papel da gramática no contexto escolar. Mais do que enumerar regras normativas ou aplicar exercícios mecânicos, propõe-se concebê-la como instrumento para ampliar capacidades de leitura, escrita e reflexão crítica sobre a língua em uso. Nesse sentido, a concepção de gramática produtiva ancora-se no funcionamento real da língua nos textos e no desenvolvimento das competências discursivas dos alunos.

Um ensino produtivo de gramática deve integrar a análise linguística ao trabalho com leitura e produção textual, de modo que o estudante compreenda o papel dos elementos gramaticais na construção de sentidos. Por isso, essa análise é mais eficaz quando parte de usos reais da língua, permitindo ao aprendiz relacionar escolhas linguísticas e efeitos de sentido em diferentes gêneros e situações comunicativas.

O presente capítulo apresenta, pois, uma atividade de análise linguística a partir da canção *Admirável Chip Novo*, de Pitty, articulando gramática, compreensão textual e reflexão crítica. A proposta, elaborada pelos autores, busca aplicar conceitos da gramática funcionalista e da linguística textual, servindo também como inspiração para outros docentes. Parte-se da questão norteadora: **de que maneira a análise de um texto literário-musical, aliada a uma abordagem gramatical contextuali-**

¹Doutor em Linguística (UFC). Professor (SEDUC-CE). CV: <https://is.gd/PAYS7b>

²Doutora em Letras (UFC). Professora (SEDUC-CE). CV: <https://is.gd/30JiK9>

³Especialista em Linguística Aplicada (PROMINAS). Coordenador escolar (SME / Ocara – CE). CV: <http://lattes.cnpq.br/7657100405052138>

zada e fundamentada na linguística funcionalista, pode favorecer o desenvolvimento de capacidades de linguagem, a reflexão crítica e um ensino produtivo de gramática?

Portanto, nosso objetivo é evidenciar, por meio da análise da atividade proposta, como articular teoria e prática no ensino de gramática, valorizando o texto como unidade central de trabalho e explorando elementos linguísticos como recursos para a produção de sentidos. A relevância deste estudo reside tanto na sua contribuição para o debate acadêmico sobre o ensino de língua portuguesa quanto no seu potencial para inspirar práticas pedagógicas reflexivas e significativas.

METODOLOGIA

Este estudo, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-interpretativo, busca compreender e interpretar uma proposta de atividade de gramática concebida segundo uma perspectiva produtiva e contextualizada. A coleta de dados não se baseou em respostas de alunos, mas na elaboração de uma atividade pelos próprios autores, fundamentada na linguística aplicada, na linguística textual e na gramática funcionalista.

A elaboração da proposta teve dois propósitos centrais: (i) demonstrar, por meio de um exemplo concreto, como a gramática pode ser articulada à compreensão textual e à reflexão crítica; (ii) disponibilizar o material como sugestão para docentes e pesquisadores, incentivando a criação e adaptação de práticas semelhantes a diferentes contextos.

A canção *Admirável Chip Novo*, de Pitty, foi escolhida como texto-base por apresentar discurso permeado de metáforas e construções linguísticas que permitem múltiplas explorações semânticas, morfossintáticas e discursivas. As questões elaboradas contemplam desde a identificação de elementos gramaticais até a interpretação crítica do texto, sempre em diálogo com seu sentido global.

A análise consistiu na leitura reflexiva de cada questão, acompanhada de respostas orientadoras e comentários interpretativos fundamentados no referencial teórico, articulando descrição detalhada da atividade e análise crítica para evidenciar o potencial da abordagem no desenvolvimento das capacidades de linguagem.

LINGUÍSTICA APLICADA E O ENSINO DE GRAMÁTICA

A Linguística Aplicada (LA) configura-se como um campo interdisciplinar que busca compreender e intervir em problemas relacionados ao uso e ao ensino da linguagem. No contexto brasileiro, como aponta Moita Lopes (2006), a LA não se limita à aplicação mecânica de teorias linguísticas à sala de aula, mas envolve um movimento de reflexão crítica sobre práticas de ensino e sobre as condições socioculturais que as moldam. Isso significa que o ensino de gramática, nesse escopo, não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como meio de favorecer a produção e compreensão de sentidos.

Desse modo, a proposta de um ensino de gramática produtivo implica deslocar-se de uma abordagem prescritiva e descontextualizada, centrada na memorização de regras, para uma prática reflexiva, dialógica e situada. Kleiman (1995) reforça que as práticas escolares de linguagem precisam estar associadas a contextos reais de uso, de forma que o aluno perceba a funcionalidade dos recursos gramaticais no processo de construção de sentidos.

Geraldi (1997) também defende que a análise linguística deve integrar-se às práticas de leitura e produção textual, permitindo ao aluno “ler o mundo” e “reler a palavra” com consciência crítica. Assim, o ensino de gramática passa a ser parte constitutiva do desenvolvimento da competência discursiva e não um exercício mecânico desconectado do uso real da língua.

LINGUÍSTICA TEXTUAL E A CENTRALIDADE DO TEXTO

A Linguística Textual (LT) fornece instrumentos importantes para compreender como a gramática se manifesta e se organiza no uso efetivo da língua. Koch e Elias (2012) explicam que o texto é a unidade básica de comunicação e, portanto, deve ser o ponto de partida para qualquer reflexão linguística significativa. Isso rompe com a lógica de fragmentação do ensino tradicional, que isolava frases e orações de seus contextos comunicativos.

A partir dessa perspectiva, elementos como coesão, coerência, progressão temática e organização informacional não são apenas “conteúdos” a serem ensinados, mas aspectos que emergem naturalmente na leitura e

na produção textual. Ao trabalhar a gramática em contexto, o professor possibilita que o estudante reconheça como os recursos linguísticos contribuem para a construção do sentido global.

Marcuschi (2008) reforça que a gramática deve ser entendida como “gramática do texto” — isto é, um conjunto de regularidades que organiza a interação verbal e que se revela no funcionamento discursivo. Isso inclui não apenas aspectos morfosintáticos, mas também semânticos e pragmáticos, de modo que o aluno possa compreender “por que” e “como” determinados recursos são mobilizados em situações reais de comunicação.

GRAMÁTICA FUNCIONALISTA E A PERSPECTIVA DE USO

O funcionalismo linguístico oferece um aporte teórico consistente para um ensino de gramática produtivo. Ao contrário das abordagens formalistas, o funcionalismo, segundo Neves (2002), entende que as estruturas gramaticais são moldadas pelas necessidades comunicativas e pelos contextos de uso. Assim, estudar gramática é compreender as motivações funcionais que justificam a escolha de determinadas formas.

Nessa perspectiva, a gramática não se compreende como um conjunto arbitrário de regras, mas como um sistema dinâmico que evolui com o uso, refletindo mudanças cognitivas, interacionais e discursivas. Givón (1995) enfatiza essa dimensão funcional ao destacar que estruturas linguísticas emergem gradualmente a partir do discurso, mostrando que a gramática é antes o resultado de padrões recorrentes de linguagem do que uma coleção fixa de normas.

Aplicado ao ensino, isso significa que o professor deve incentivar o aluno a observar, no texto, como determinadas escolhas gramaticais (modo verbal, conectivos, organização sintática etc.) estão relacionadas à intenção comunicativa, ao gênero discursivo e ao efeito de sentido pretendido. Possenti (2009) argumenta que o trabalho com a gramática só faz sentido quando o aluno percebe sua relevância para a interpretação e produção textual, podendo, inclusive, reavaliar seus próprios usos da língua.

ENSINO PRODUTIVO DE GRAMÁTICA: ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

A proposta de ensino de gramática produtiva, como defendida por Antunes (2003), Geraldi (1997) e Neves (2002), pressupõe que a análise linguística esteja sempre articulada a um contexto significativo e que promova a reflexão crítica. Isso envolve considerar o texto como ponto de partida e de chegada, selecionando atividades que estimulem a percepção de fenômenos linguísticos e sua relação com os sentidos construídos.

Antunes (2003) observa que, nesse modelo, a gramática deixa de ser um “conteúdo morto” para tornar-se uma ferramenta viva, que ajuda o aluno a compreender o funcionamento da língua e a aprimorar sua competência comunicativa. Esse enfoque também se alinha à BNCC (2018), que destaca a importância do ensino de gramática em contexto, integrado às práticas de leitura, escrita e oralidade, com vistas ao desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas.

Assim, quando o professor utiliza um texto autêntico — como uma canção, no caso deste estudo — e propõe questões que exploram tanto aspectos gramaticais quanto interpretativos, ele está criando um espaço para que o aluno compreenda a língua como instrumento de expressão e de interação social. Trata-se de um ensino que não se encerra na memorização de regras, mas que convida o estudante a pensar criticamente sobre as escolhas linguísticas e seus efeitos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

A atividade utilizada nesta pesquisa foi construída pelos próprios autores, tomando como texto-base a canção *Admirável Chip Novo*, de Pitty, selecionada por seu potencial temático e linguístico para articular leitura crítica e análise gramatical em sala de aula. O texto, permeado por metáforas, repetições e estruturas imperativas, permite observar de forma contextualizada o funcionamento de elementos gramaticais e discursivos, além de provocar reflexões sobre questões sociais e ideológicas. A seguir, apresentamos a atividade de AL que elaboramos referente à canção com as possíveis respostas:

Admirável Chip Novo

(Pitty)

Pane no sistema, alguém me desconfigurou

Aonde estão meus olhos de robô?

Eu não sabia, eu não tinha percebido

Eu sempre achei que era vivo

Parafuso e fluido em lugar de articulação

Até achava que aqui batia um coração

Nada é orgânico, é tudo programado

E eu achando que tinha me libertado

Mas lá vêm eles novamente

Eu sei o que vão fazer

Reinstalar o sistema

Pense, fale, compre, beba

Leia, vote, não se esqueça

Use, seja, ouça, diga

Tenha, more, gaste, viva

Fonte: <https://www.letras.mus.br/pitty/admiravel-chip-novo/>.

01) Já no início do texto, o eu lírico da música afirma que deu um **pane** no **sistema**, que alguém o **desconfigurou**. Considerando isso, responda:

a) o eu lírico é descrito como um ser humano? Explique, usando trechos da música.

O eu lírico não é descrito como um ser humano. Ex: “olhos de robô”. “Parafuso em lugar de articulação”.

b) As palavras destacadas fazem parte de um mesmo campo semântico. Qual? Que palavra do segundo verso também faz parte desse mesmo campo semântico? Justifique.

Campo semântico: engenharia mecânica; a palavra de mesmo campo semântico é “robô”.

c) No quinto verso, o conteúdo exposto confirma ou refuta suas respostas anteriores? Explique.

Confirma, pois há o uso de palavras de mesmo campo semântico. Ex: “parafuso”.

02) Considere os versos:

“Eu não sabia, eu não tinha percebido

Eu sempre achei que era vivo

(...)

Até achava que aqui batia um coração”.

- a) O eu lírico da canção, ao mesmo tempo que afirma uma situação, acaba revelando algo que ele mesmo não tinha atentado. Que situação é essa? E o que ele está percebendo agora?

O eu lírico alega que antes ele achava que era vivo, que nele batia um coração; mas agora percebe que ele não é um ser humano.

- 03) Observe os versos:

“E eu achando que tinha me libertado

Mas lá vêm eles novamente

Eu sei o que vão fazer

Reinstalar o sistema”.

- a) De acordo com os versos, é possível identificar o referente de **libertado**, isto é, a que informação esse termo se refere?

Retoma à condição de o eu lírico ser um indivíduo aprisionado por algo, alguém.

- b) O uso do advérbio **novamente** indica que sentido no texto? Seu uso confirma sua resposta dada no item anterior? Justifique.

Indica “tempo”, que algo está acontecendo outra vez, se repetindo. Seu uso confirma a ideia do item anterior, pois o eu lírico achava que já estava liberto, mas não estava.

- c) Nos versos em questão, tem-se o conectivo “Mas” destacado. Ele está ligando quais orações? O que está sendo dito na primeira oração? E o que se afirma na segunda oração? Que sentido, pois, o conectivo estabelece ao ligar essas orações?

Liga as orações: “E eu achando que tinha me libertado” e “lá vem eles novamente”. Sentido de oposição.

- d) O que seria, portanto, a metáfora “Reinstalar o sistema”?

Seria o eu lírico tornar-se mais uma vez submisso ou preso a determinados padrões, exigências; o eu lírico é escravizado.

- 04) Quando o sistema é reinstalado, o eu lírico começa a obedecer a determinados comandos. Esses comandos são representados por uma lista de verbos. Em que modo verbal eles foram usados? O que o uso desse modo sugere ao texto?

No modo imperativo, pois expressam uma ordem, um comando.

- 05) Faça agora uma análise semântica desses verbos. Note que todos eles estão indicando uma ação. Do ponto de vista crítico-reflexivo, quais dessas ações representam uma ação libertadora, se realizada de modo consciente? Circule aqueles que você identificaria com essa perspectiva de análise.

Pense, fale, compre, beba
Leia, vote, não se esqueça
Use, seja, ouça, diga
Tenha, more, gaste, viva

Visão crítico-libertadora: pense; leia; vote; viva;

- 06) Você acha que a escolha semântica desses verbos foi feita aleatoriamente ou criteriosa a fim de construir o sentido pretendido no texto? Explique sua resposta.

A escolha foi criteriosa, para cumprir o sentido pretendido pelo autor: deixar o leitor confuso, achando que este está liberto de amarras, quando na verdade está preso.

- 07) Considerando sua resposta dada à questão 06, como você a relacionaria à sua resposta da questão 02?

Na questão 2, o eu lírico achava que está livre, mas não está. Nesse sentido, para ele ser livre, ele precisa ser um indivíduo que pensa, que vota, que ler, que busca conhecimento; contudo, na lista de verbos, há outros verbos que dão ideia de submissão, mostrando que o eu lírico permanece preso.

- 08) De quem é o discurso produzido em: “Não, senhor, sim, senhor/Não, senhor, sim, senhor”?

É do eu lírico, que representa um indivíduo submisso, preso, sem vontades próprias.

- 09) Após o sistema ser reinstalado e considerando sua resposta da questão 08, o lírico passa a assumir uma postura passiva ou crítica? Justifique.

Passiva, pois ele não pensa criticamente sobre os comandos que lhe são dados; ele apenas obedece.

- 10) Considerando suas respostas dada até aqui, reflita um pouco mais:

- a) A quem os pronomes “alguém”, “eles” e “senhor”, que aparecem na canção, fazem referência? Seria o mesmo indivíduo que dá os comandos a partir do uso dos verbos? Por que você chegou a essa conclusão?

Sim, pois o eu lírico se refere a alguém que tem poder sobre o eu lírico; este mesmo alguém dá ordens, podendo ser representada no uso dos verbos no imperativo.

- b) Qual seria, portanto, a temática principal desse texto? Justifique sua resposta.

O texto trata da submissão, de estarmos presos a padrões, de não nos posicionarmos criticamente, a escravização do homem por vícios, sejam eles quais forem.

- c) O título da canção é: “**Admirável** chip novo”. O uso desse adjetivo semiotiza uma ironia? Explique.
Sim, pois a música pretende fazer uma crítica a relações de poder entre quem acha que pode mais e quem se sente vítima desse sistema opressor. Logo, esse chip não tem nada de admirável, pois escraviza pessoas.
- d) Qual é, pois, o objetivo principal desse texto?
Fazer uma crítica às relações de submissão que subjagam um ser humano como superior a outro.

A seguir, apresenta-se a análise detalhada das questões propostas, evidenciando de que maneira cada uma contribui para o desenvolvimento das competências leitoras e para a compreensão do funcionamento da gramática no texto, articulando forma e sentido de maneira contextualizada.

A atividade proposta, construída a partir da canção *Admirável Chip Novo* (Pitty), tem como objetivo central promover uma abordagem produtiva da gramática, integrando análise linguística e compreensão textual. Ao trabalhar com um texto artístico — no caso, a letra da música —, cria-se um espaço para que a gramática seja observada no funcionamento real da língua, em contexto, conforme orienta Neves (2018), quando afirma que o ensino de gramática precisa deslocar-se da mera apresentação de regras para a observação de usos efetivos da língua nos gêneros que circulam socialmente.

Logo no início da atividade, na **questão 1**, propõe-se que o estudante identifique se o eu lírico é descrito como humano, justificando com trechos da canção, e que reconheça o campo semântico predominante. Essa etapa inicial ativa a leitura inferencial, pois o aluno precisa relacionar indícios linguísticos — como “olhos de robô” ou “parafuso e fluido” — a um conceito mais amplo, o campo da engenharia mecânica. Essa prática dialoga com Antunes (2003), que defende a necessidade de levar o aluno a perceber que “o significado das palavras se constrói em rede” e que o vocabulário é um recurso fundamental para a interpretação de sentidos. Além disso, ao relacionar termos ao campo semântico, o estudante exercita uma habilidade metalinguística essencial para compreender como o léxico contribui para a construção da imagem do eu lírico.

Na **questão 2**, a proposta conduz o aluno a perceber a mudança de perspectiva do eu lírico: de acreditar-se vivo e dotado de coração a reconhecer-se como não humano. Aqui, o trabalho gramatical se volta para as formas verbais no pretérito imperfeito e no pretérito perfeito,

que marcam uma oposição entre um estado anterior e uma constatação atual. Bronckart (2003) enfatiza que compreender as marcas temporais e aspectuais é crucial para interpretar a organização temporal de um texto e os sentidos implicados. Assim, o ensino de gramática produtivo não se limita a classificar tempos verbais, mas a entender seus efeitos discursivos.

A **questão 3** explora a referência e a coesão, pedindo que o estudante identifique a quem se refere “libertado” e interprete o advérbio “novamente”. O trabalho com pronomes, advérbios e conectivos — como o “mas” que contrapõe as orações — reforça a função textual desses elementos. Koch e Elias (2012) lembram que a coesão textual não é apenas um recurso formal, mas um mecanismo para orientar a construção de sentido, permitindo ao leitor estabelecer relações lógicas, temporais e argumentativas. Ao discutir a metáfora “Reinstalar o sistema”, a atividade também estimula a leitura crítica, mostrando que elementos gramaticais sustentam construções figuradas.

Na **questão 4**, o foco recai sobre a lista de verbos no imperativo, levando o aluno a identificar o valor de comando dessa forma verbal. Aqui, a gramática é observada em sua função discursiva: o modo imperativo como estratégia de imposição de comportamentos. Essa abordagem está em consonância com Possenti (1996), que defende a análise de formas verbais não apenas como estruturas, mas como escolhas discursivas que revelam relações de poder.

A **questão 5** introduz uma análise semântica dos verbos, convidando o aluno a distinguir ações potencialmente libertadoras de ações que indicam submissão. Esse exercício vai além da análise morfossintática, aproximando-se da perspectiva crítico-reflexiva de Freire (1996), para quem a linguagem deve ser compreendida como instrumento de emancipação. Ao identificar verbos como “pense” e “vote” como libertadores, o estudante associa formas linguísticas a valores sociais e políticos.

A **questão 6** problematiza a seleção lexical, mostrando que as escolhas semânticas não são aleatórias. Isso permite discutir o conceito de intencionalidade discursiva, apontado por Marcuschi (2008), como um elemento estruturante do texto. O aluno percebe que a gramática, aqui, serve para criar um efeito de sentido específico: a falsa sensação de liberdade.

A partir da **questão 7**, a análise conecta essa intencionalidade ao conteúdo anterior, evidenciando que a gramática pode articular-se à

construção de temáticas amplas, como a submissão social. Esse tipo de reflexão é central para um ensino produtivo, pois desloca a gramática de um estudo isolado para um instrumento de compreensão do mundo.

As **questões 8, 9 e 10** reforçam esse aspecto, ao explorar a construção pronominal (“alguém”, “eles”, “senhor”), a postura passiva do eu lírico e a ironia presente no título. Aqui, a gramática aparece como recurso de análise de vozes discursivas, coerência semântica e ironia. Segundo Travaglia (2009), compreender a gramática de um texto implica reconhecer “o jogo entre as formas e os sentidos” e como esse jogo constrói efeitos argumentativos.

Assim, ao longo de toda a atividade, percebe-se que o ensino de gramática, quando articulado à análise de textos reais e socialmente significativos, cumpre o papel de ampliar as capacidades de leitura, interpretação e reflexão crítica do estudante. Não se trata de ensinar “o que é um pronome” ou “o que é um advérbio”, mas de mostrar “para que servem” esses elementos na produção e interpretação dos sentidos. Essa é a essência de um trabalho gramatical produtivo, conforme defendem Neves (2018), Possenti (1996) e Antunes (2003): uma gramática viva, que atua na compreensão do texto e no exercício da cidadania linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido evidencia que o ensino de gramática pode — e deve — ir muito além da memorização de regras ou da simples classificação de elementos linguísticos. Ao propor uma atividade de análise linguística a partir da canção *Admirável Chip Novo*, de Pitty, buscou-se demonstrar como a gramática pode ser abordada de forma produtiva, ou seja, em diálogo direto com a construção de sentidos no texto e com a formação de leitores críticos.

A análise demonstrou que a exploração de recursos como campos semânticos, tempos verbais, pronomes, conectivos e formas verbais no imperativo, articulada a uma leitura crítica, permite ao estudante compreender que a gramática é um instrumento para interpretar o mundo, e não um fim em si mesma. Tal abordagem se alinha à perspectiva de autores como Neves, Possenti e Antunes, que defendem uma gramática viva, ancorada nos usos reais da língua e voltada para a ampliação das capacidades de leitura e escrita.

Além disso, a atividade pode favorecer o trabalho com textos significativos — especialmente aqueles que circulam em esferas de interesse dos alunos, como as canções —, contribuindo para o engajamento e a participação ativa na construção do conhecimento. Nesse processo, teoria e prática se entrelaçam: a teoria sustenta a compreensão dos fenômenos linguísticos, e a prática possibilita que o estudante aplique e ressignifique esse conhecimento em situações concretas de leitura e produção de textos.

Desse modo, ao tornar a gramática uma ferramenta de interpretação, análise e expressão, o ensino contribui para formar sujeitos capazes de ler criticamente o mundo e de se posicionar diante dele.

Por fim, espera-se que a proposta aqui apresentada possa servir não apenas como material de aplicação em sala de aula, mas também como inspiração para que outros professores elaborem atividades semelhantes, adaptadas às necessidades de seus contextos e de seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2003.
- FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Villaça; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Linguística textual: introdução*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2009.

A BNCC E O ENEM: O DESAFIO DAS MARCAS DA ORALIDADE NA COMPETÊNCIA I

Ana Maria Macedo¹
Fábio Henrique Macedo²

INTRODUÇÃO

A escrita escolar, sobretudo em contextos de avaliação em larga escala, é balizada por parâmetros que visam assegurar o domínio da norma culta da língua portuguesa. No caso do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem de ora em diante), por exemplo, o manual do participante explicita a necessidade de que a produção textual esteja *livre de marcas de oralidade* e de *registros informais*, compreendendo tais ocorrências como desvios da norma padrão (BRASIL, 2024). Essa exigência, contudo, traz à tona um questionamento central: o que se entende por *marcas da oralidade* e em que medida essa categoria encontra respaldo em bases teóricas consolidadas?

Embora a oposição entre fala e escrita a partir da década de 1960 tenha sido objeto de longa tradição de estudos especialmente nos campos da Linguística, com Tannen (1983, 1985), Biber (1988), Marcuschi (2003), Koch e Oesterreicher (2007), entre outros, observa-se que o termo *marcas da oralidade* aparece de modo pontual e pouco aprofundado em diferentes gêneros acadêmicos como artigos, teses e dissertações. Essa escassez conceitual sugere uma lacuna entre a terminologia utilizada em avaliações externas e os referenciais acadêmicos que poderiam fundamentá-la. Desse modo, impõe-se a necessidade de descrever como diferentes autores mencionam o termo e quais exemplos mobilizam para exemplificá-lo.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (de ora em diante BNCC) também incorpora o tema da oralidade em suas orientações para o ensino de Língua Portuguesa, propondo habilidades específicas que articulam fala e escrita. Todavia, é pertinente apresentar o modo como o

¹ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP). Professora (UNEMAT).
CV: <http://lattes.cnpq.br/1547889085593262>

² Especialista em Metodologia da Língua Portuguesa (UNIASSELVI). Professor (Seduc-MT).
CV: <http://lattes.cnpq.br/7981651820937622>

documento emprega a noção *da oralidade* para verificar se há convergência ou divergência entre suas prescrições ou uma tensão com a avaliação do ENEM.

Este capítulo objetiva, portanto, discutir a presença e a conceituação do termo *marcas da oralidade* em textos científicos e mostrar que, mesmo não existindo tal termo na BNCC, é usado como parâmetro de correção no ENEM. Procurou-se mostrar a falta de consistência teórica na utilização da categoria. A relevância do presente estudo assenta-se no fato de que, em caso de tensões teóricas, serão problematizadas as implicações desse quadro para a prática docente e para a avaliação escrita em contextos escolares e oficiais como ENEM, por exemplo.

RELAÇÃO FALA E ESCRITA

Entre os anos 1962-1963, quatro obras seminais marcaram o início e fundamentaram as discussões sobre fala e escrita: Gutenberg Galaxy, de MacLuhan (1962), no Canadá; La pensée sauvage, de Lévi-Strauss (1962), na França; The consequences of Literacy, artigo de Jack Goody e Ian Watt (1962), na Inglaterra, e Preface to Plato, de Havelock (1963). Desde então, muito já foi revisitado, revisto e discutido a respeito. Acena-se, contudo que, quando Havelock (1996 [1963], p. 135) fala em “estado da linguagem e da consciência que, em Homero e em Hesíodo, é comprovadamente oral” e discorre sobre os artifícios formulares da oralidade em Homero, ele acaba, mesmo que indiretamente, contribuindo por buscas posteriores de marcas da oralidade em diferentes tipos de textos.

A partir da década de 1980, a perspectiva dicotômica sobre fala e escrita passou a ser reavaliada. Desde então, manteve-se apenas a distinção referente à base semiótica como válida. A relação entre fala e escrita passou a ser abordada por diversos estudiosos (Tannen 1983, 1985; Biber, 1988; Marcuschi, 2003, 2007; Koch e Oesterreicher, 2007, entre outros) como práticas discursivas que se articulam em um *continuum*, do qual emergem múltiplos formatos textuais. Nessa perspectiva, as diferenças não se reduzem a aspectos estruturais, mas se vinculam a fatores como os sujeitos envolvidos, os contextos de uso, os interlocutores previstos e os propósitos comunicativos. Essa concepção alcançou ampla aceitação e constitui a posição predominante nos trabalhos que tratam de fala e escrita em geral e marcas da oralidade em particular atualmente.

Apesar da convergência quanto à ideia central de *continuum*, cada autor estabelece critérios distintos para a caracterização das diferenças

entre fala e escrita e para a delimitação de seus polos. Tannen (1983, 1985), por exemplo, associa as distinções entre estratégias orais e escritas ao maior ou menor grau de envolvimento interpessoal. Koch e Oesterreicher (2007) tratam o fenômeno a partir das noções de imediatidade e distância na produção comunicativa. Já Biber (1988) adota uma análise multidimensional de caráter quantitativo e computacional, incorporando um número mais amplo de parâmetros, o que possibilita comparações não apenas no eixo fala/escrita, mas também entre diversos gêneros textuais. Marcuschi (2003), por sua vez, vincula o *continuum* à noção de gêneros e propõe um modelo baseado em nove operações textuais-discursivas capazes de transformar um texto oral em escrito.

Em comum, todos esses estudos procuram elucidar as diferenças e semelhanças que emergem das práticas de oralidade e escrita, buscando compreender os fatores que estruturam tais manifestações discursivas.

Um efeito inesperado e contraditório das discussões sobre o *continuum* tipológico entre fala e escrita foi o surgimento de diversas pesquisas buscando em textos escritos o que seria próprio da fala. Os elementos da fala que se apresentam como “intrusos” num ambiente que não lhes pertenceria são chamados de *marcas da oralidade*.

Parece assentado nos meios acadêmicos que a escrita é mais detidamente vigiada, mas isso não significa que a escrita seja sinônimo de norma padrão e que tudo que fuja a isso seja oralidade, o que significaria colocar a escrita como o lugar da correção e a fala como lugar do erro e da falha. O teor normativo não atinge apenas a escrita, mas também a fala, mas a forma como são apresentadas as marcas da oralidade e o que as exemplificam acabam por reforçar a oposição entre fala e escrita, colocando esta como lugar dos acertos e aquela, dos erros.

O TERMO MARCAS DA ORALIDADE NA LITERATURA ACADÊMICA

Nesta seção, serão mostrados alguns elementos classificados como marcas da oralidade em teses, dissertações e artigos para, em seguida, problematizar a falta de consistência teórica nos exemplos buscados em diferentes gêneros textuais. Há que se lembrar que, quando Havelock (1996 [1963],) fala em artifícios formulares da oralidade, ele fala do que

ele chama de salto da mente oral para mente alfabética, ou seja, de uma dicotomia entre fala e escrita. Se essa visão dicotômica já foi totalmente superada, como entender as buscas por marcas de fala na escrita, senão como uma forma de dissociação entre ambas?

É patente, nos exemplos do que seriam as marcas da oralidade, a homogeneidade nos exemplos, mesmo quando há heterogeneidade conceitual, destacando-se como marcas os desvios à norma padrão, ortografia, subjetividade, discurso popular, marcadores conversacionais. Como discurso popular aparecem frases feitas, provérbios, clichês, gírias, achismos ou conteúdo que se considera ligado à (ou próprio da) classe popular, além de assuntos que envolvem sexo e violência. É contraditório afirmar que violência é próprio da fala quando diversas obras literárias de autores consagrados apresentam violência e, em alguns casos, extrema. Nesse caso, *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa, não é obra própria da escrita, nem *Germinal*, de Zola, nem *O vermelho e o negro*, de Stendhal, para ficar em apenas três exemplos. Se sexo e violência são marcas da oralidade, boa parte da literatura universal perderia o status de escrita, o que assinala a contradição da ideia.

Em algumas pesquisas, erros ortográficos são classificados como marcas da oralidade. Gomes (2008, p. 157), por exemplo, apresenta como “erros relacionados à influência da fala [...] teliado [...] face”. Campos *et al* (2015), apresentam como marcas as palavras *nóis, tá, voceis, prai, né, num vô, num qué e num vai*, e afirmam que “as práticas orais da linguagem são frequentes na produção escrita de determinados grupos sociais”. A escrita destas palavras realmente está relacionada à pronúncia, mas em palavras “explodido”, corrupção, bousos, insentivos” (Gomes (2008, p. 157), o erro é de cunho etimológico, apontando para a falta de critério na seleção das marcas da oralidade no texto.

Segundo Oliveira (2011, p. 89), a coordenação também atestaria a presença da oralidade em texto escrito, destacando a “preferência pela coordenação, que ressalta o caráter oral e popular da língua”. Outro aspecto morfossintático que atestaria fala na escrita é a variação na concordância. Melo (2009), após apresentar na íntegra o texto que compõe o corpus, afirma que “as falhas de pontuação e de flexão verbal e de concordância são típicos modais da língua falada (sic) [...]”. É inusitado apontar pontuação – gráfica – como marca da oralidade.

No nível lexical, as fórmulas fixas também são compreendidas como marcas da fala na escrita. Nóbrega (2008), ao analisar provérbios veicu-

lados em jornais — *A bola é a última esperança, A carne não é fraca, não* —, conclui que “a incorporação desses termos e expressões pertencentes à linguagem oral faz o *Jornal da Tarde* interagir mais fortemente com seus leitores” (Nóbrega 2008, p. 235). Arthur (2014) também associa as fórmulas fixas à oralidade, observando que a linguagem da classe média e da classe popular, típica da oralidade, está relacionada ao discurso da violência. Segundo a autora, tal discurso “poderá ser construído com [...], frases feitas e vocábulos gírios, nos jornais considerados mais populares, em certos momentos, evidenciando uma linguagem com influência da língua oral” (Arthur, 2014, p. 96).

Fala e escrita integram o sistema linguístico e, portanto, possuem caráter interativo. Nesse sentido, causa estranhamento que diversas pesquisas identifiquem como marcas da oralidade elementos que denotam presença, envolvimento ou emoção do redator, bem como a referência ao interlocutor, tais como: repetição, interrogação, conversação, marcadores conversacionais, traços emocionais, uso da primeira pessoa, posicionamento do enunciador, frases exclamativas e pretensa intimidade. Tais marcas foram registradas em diferentes gêneros textuais. Doria e Prata (2014, p. 182), por exemplo, evidenciam marcas da oralidade em carta: “[...] mais é que nem eu falei, se desobedecer temos que bater mais não com tata força, botar de castigo.”. Já Silva (2008, p. 44) identifica tais marcas em autorretrato e diário: “Sou uma garota feliz e estudo no..., sou magra e de estatura baixa, tenho cabelos longos e pretos olhos negros e estou na 5ª série”. Questiona-se a pertinência de denominar como marcas da oralidade a presença do interlocutor em gêneros tipicamente escritos, como a carta e o diário, nos quais a interação entre envolvidos é constitutiva.

Embora os autores pesquisados defendam uma gradação entre fala e escrita, nas análises são aplicados os parâmetros como valores absolutos, descrevendo a escrita apenas em contraposição às características atribuídas à fala. Assim, se a fala é interativa, interação registrada na escrita é classificada como marca de oralidade; se a fala é carregada de emoção, a presença de emoção na escrita é interpretada como traço da oralidade. Além disso, as análises costumam associar a escrita à norma objetiva, explícita e prescritiva, que, em função da distância comunicativa, deveria seguir estritamente os manuais normativos. Nessa perspectiva, desvios em relação à norma prestigiada são entendidos como indícios de fala, e textos que abordam temas

cotidianos ou expressam emoções são considerados de concepção falada. Tais pressupostos não apenas restringem, mas também comprometem a observação e a descrição das diversas estratégias de formulação presentes em textos reais. Essa limitação adquire maior relevância quando confrontada com o parâmetro I do Enem, que orienta os candidatos a evitarem marcas da oralidade. A inconsistência das pesquisas, ao classificar como “erro” elementos que podem constituir recursos expressivos legítimos da escrita, coloca em xeque a própria validade desse critério avaliativo.

A ORALIDADE NA BNCC

O ensino de língua portuguesa passou por transformações significativas a partir do final do século XX, especialmente com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que introduziram uma perspectiva enunciativa no ensino de língua em substituição ao modelo tradicional até então predominante. Nesse contexto, o texto passou a ocupar posição central no processo de ensino-aprendizagem, princípio que foi reafirmado e ampliado com a publicação da BNCC, conforme se observa a seguir.

A BNCC assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e adota uma abordagem enunciativo-discursiva, em que os textos devem ser compreendidos em relação aos contextos de produção e circulação, articulados ao desenvolvimento de habilidades que assegurem o uso significativo da linguagem em práticas de leitura, escuta e produção em diferentes mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67). Tal orientação retoma e amplia a perspectiva já presente nos PCNs, que concebem a linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20).

Outro aspecto importante da BNCC refere-se ao reconhecimento da oralidade como um dos quatro eixos centrais do ensino de Língua Portuguesa, em articulação com leitura/escuta, produção textual e análise linguística/semiótica. Nesse campo, a fala e a escuta são concebidas como práticas sociais relevantes, que possibilitam interação, compreensão, expressão e exercício crítico em diferentes contextos comunicativos, sejam presenciais ou mediados por tecnologias digitais. A noção de oralidade, portanto, não se restringe a apresentações formais, mas abrange atividades como diálogos

em sala de aula, seminários, entrevistas, podcasts, webconferências, vlogs, narrativas orais, declamações, programas radiofônicos, entre outras manifestações que refletem usos culturalmente situados da linguagem.

De modo geral, a BNCC estrutura a oralidade como prática central e progressiva ao longo da Educação Básica, valorizando tanto a compreensão quanto a produção oral, conforme os contextos e faixas etárias. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, observam-se diferentes enfoques: a) no 6º ano, há presença significativa de habilidades que promovem diálogo colaborativo, adequação linguística e interação contextualizada; b) no 8º ano, destaca-se o trabalho com gêneros orais diversos, como apresentações, resumos orais, dramatização, recitação e texto dramático; c) No Ensino Médio, a oralidade é abordada em uma dimensão mais analítica e reflexiva, vinculada à produção e análise textual, com foco na adequação estilística e no contexto histórico dos gêneros orais.

Quadro 01 Quadro comparativo das habilidades de Oralidade na BNCC

Etapas	Habilidades de oralidade	Destaques
EF II (6º–9º ano)	EF67LP23, EF67LP24, EF69LP10, EF69LP11, EF69LP14, EF69LP15, EF69LP24, EF69LP25, EF69LP27. E outras	Oralidade como prática social, articulada à leitura, produção textual e análise linguística. Fala e escuta usadas de forma crítica, colaborativa e criativa em contextos presenciais ou digitais, por meio de gêneros como debates, seminários, entrevistas, podcasts e apresentações públicas.
Ensino Médio	Reflexão crítica sobre língua	Oralidade mais complexa, planejada e valorativa; foco na argumentação, multimodalidade e análise crítica do discurso e diversidade linguística.

Fonte: elaboração própria

Percebe-se, portanto, que o tratamento sobre oralidade na BNCC revela um descompasso em relação ao que, na literatura acadêmica, é exemplificado como marca da oralidade, o que pode gerar consequências desfavoráveis para o processo educativo e avaliativo.

Oralidade, marcas da oralidade e Parâmetro I do Enem

O Enem já está consolidado como avaliação para ingresso nos cursos superiores brasileiros e em algumas instituições portuguesas. Tal importância exige parâmetros claros de correção da produção de texto.

Como previsto no manual do candidato, a redação do Enem é avaliada a partir de cinco competências, das quais se destaca, para fins desta análise, a competência I: “Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa” (Brasil, 2024, p. 6). De acordo com o documento, são considerados desvios “os possíveis problemas de construção sintática e a presença de desvios (de convenções da escrita, gramaticais, de escolha de registro e de escolha vocabular)” (Brasil, 2024, p. 12). Entre esses desvios, elencam-se: convenções da escrita, aspectos gramaticais, escolha de registro e escolha vocabular (Brasil, 2024, p. 13).

Entre os critérios da competência I, a *escolha de registro* apresenta-se como parâmetro problemático, ao exigir do candidato a “adequação à modalidade escrita formal, isto é, ausência de uso de registro informal e/ou de marcas de oralidade” (Brasil, 2024, p. 13). Tal formulação revela dois impasses. Em primeiro lugar, distancia-se do que é proposto pela BNCC, que assume a oralidade como eixo do ensino de Língua Portuguesa e a valoriza como prática discursiva legítima em diferentes gêneros e contextos comunicativos. Em segundo lugar, carece de respaldo consistente na literatura acadêmica, visto que, conforme discutido, não há consenso sobre o que seriam *marcas da oralidade*. A heterogeneidade das classificações, que variam de simples desvios ortográficos até recursos expressivos complexos, como repetição, subjetividade, fórmulas fixas e envolvimento interpessoal, compromete a confiabilidade do critério.

Assim, ao desconsiderar a perspectiva de *continuum* entre fala e escrita defendida por diferentes estudiosos (Tannen (1983, 1985); Biber (1988); Koch; Oesterreicher (2007); Marcuschi (2003, 2007), o ENEM reforça uma oposição rígida entre modalidades que a pesquisa já mostrou ser insuficiente. Além disso, ao normatizar a escrita como espaço exclusivo da correção, o exame arrisca classificar como erro o que pode ser recurso expressivo legítimo do texto escrito, produzindo um descompasso entre a avaliação e as práticas discursivas reais, bem como em relação às orientações curriculares vigentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia uma tensão entre diferentes concepções de fala, escrita e oralidade no campo acadêmico, nas diretrizes curriculares e na avaliação educacional. A literatura sobre marcas da oralidade apresenta-se heterogênea e, muitas vezes, contraditória: elementos considerados “intrusos” em textos escritos — como expressões de subjetividade, repetição, interação com o interlocutor, emoção ou desvios ortográficos — são classificados como marcas da fala, mesmo quando se inserem de forma legítima em gêneros textuais próprios da escrita, como diários, cartas ou obras literárias consagradas. Essa falta de consistência conceitual demonstra que não há um consenso seguro sobre o que constitui, de fato, uma marca da oralidade.

Ao mesmo tempo, a BNCC valoriza a oralidade como prática social central e progressiva, que deve ser articulada à leitura, à produção textual e à análise linguística. A oralidade, nesse contexto, não se restringe a apresentações formais, mas se manifesta em diferentes gêneros, situações comunicativas e mídias, reconhecendo sua complexidade e relevância pedagógica.

Em contrapartida, o Enem, por meio do parâmetro I de avaliação, estabelece como critério a ausência de marcas de oralidade na produção escrita formal, entendidas como desvios em relação à norma padrão e à modalidade escrita formal. Essa cobrança entra em tensão com a BNCC, pois não considera a multiplicidade de usos legítimos da linguagem e a impossibilidade de delimitar de forma objetiva e universal o que seria uma *marca da oralidade*.

Portanto, há um descompasso significativo entre a abordagem educacional da oralidade, que privilegia a compreensão de práticas comunicativas autênticas, e a avaliação normativa da escrita no ENEM, que pressiona pela neutralização de traços considerados orais. Essa discrepância evidencia a necessidade de refletir criticamente sobre parâmetros avaliativos que possam limitar a expressão dos estudantes e desconsiderar as práticas discursivas reais, assim como sobre a importância de uma formação que valorize a inter-relação entre fala e escrita em toda sua complexidade.

REFERÊNCIAS

- ARTUR, Catia Regina Ribeiro. A presença da oralidade no texto jornalístico: manifestações populares para a obtenção do fenômeno do envolvimento. *Verbum – Cadernos de Pós-graduação*, n. 6, p. 94-110, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <https://is.gd/7x0EKO>.
- BRASIL. Redação do Enem 2024: Cartilha do participante. 2024.
- DORIA, Silvana Faria; PRATA, L. A. C. As marcas de oralidade como recurso de coesão na escrita. *Revista Eletrônica da Faculdade Jose Augusto Vieira*, v. 7, n. 5, p. 174-186, 2014. Disponível em: <https://is.gd/Zv9amP>. Acesso: 27 jul. 2016.
- GOMES, Altair Martins. *A influência da oralidade na escrita: uma análise sociolinguística sobre as redações escolares de uma escola pública do Distrito Federal*. Brasília: UNB, 2008. (Dissertação de Mestrado).
- KOCH, Peter; OESTERREICHER, Wulf. *Lengua hablada em la Romania: español, francés, italiano*. Madri: Editorial Gredos, 2007.
- KOCH, Ingedore G. V. *O texto e a construção do sentido*. São Paulo: Contexto, 1997. (Coleção Caminhos da Linguística).
- HAVELOCK, Eric A. *Prefácio a Platão*. Campinas: Papirus, 1996^a.
- HAVELOCK, Eric A. *A musa aprende a escrever*. Lisboa: Gradiva, 1996b.
- MARCUSCHI, Luís A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MELO, Maria Albertina de. *Produções textuais de alunos do 1º ao 8º períodos do curso de Letras: análise comparativa das marcas da oralidade*. Recife: 2009. (Dissertação de mestrado).
- NÓBREGA, Marlene Assunção de. *Quando os provérbios dão a manchete: a oralidade no texto escrito jornalístico – o caso Jornal da tarde*. São Paulo: Usp, 2008. (Tese de doutorado).
- OLIVEIRA, Claudia N. B. A. de. A língua: um eterno *continuum*. *Percursos Linguísticos*, Vitória, v.1, n.1, p. 78-91, 2011.
- ROSA, João Guimarães. Grande sertão: veredas. Nova Fronteira. Edição comemorativa, 2006.
- SILVA, Ana Paula Santiago. *A construção da oralidade/escrita em alguns gêneros escritos do discurso escolar*. Três Corações-MG, 2008. (Dissertação de Mestrado).
- STENDHAL. O vermelho e o negro. Editora Nova Cultural, 1993.
- TANNEN, Deborah. Oral and Literate Strategies in Spoken and Written Discourse. In: BAILEY, Richard W.; FOSHEIM, Robin Melanie. *Literacy for life: The demand for reading and writing*. NY: The Modern Language Association, 1983.
- TANNEN, Deborah. Relative focus on involvement in oral and written discourse. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy; HILDYARD, Ângela. *Literacy, Language, and learning: The Nature and Consequences of Reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

ANCESTRALIDADE E MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS: UM ESTUDO ARTÍSTICO



Ana Julia Ramos da Silva¹

Betania Libanio Dantas de Araujo²

Gustavo Bartolome Gomes³

Juliana de Almeida dos Santos⁴

INTRODUÇÃO

Este capítulo analisa a relação entre ancestralidade, estética e o estudo dos pássaros, investigando como o comportamento e as características singulares dessas espécies podem ser artisticamente representados. A pesquisa articula abordagens artística, histórica e científica, para compreender os conceitos de origem, movimento e espaço.

O trabalho parte de uma proposta artística da disciplina *Práticas Pedagógicas e Pesquisa I Criação de Materiais Artísticos: uma abordagem teórico-prática* desenvolvida no primeiro semestre de 2024. Nela, os estudantes se inspiraram na simbologia de pássaros de suas regiões de origem ancestral para criar esculturas que representam “cabeças de pássaros”. Essas criações estabelecem uma conexão com a natureza e as raízes culturais, abordando temas como liberdade e migração. A combinação de esculturas, cartas, performances e diferentes linguagens artísticas resultou em uma expressão híbrida, que transcende as fronteiras disciplinares, em diálogo com os saberes pedagógicos.

A pesquisa se fundamenta na análise de aspectos históricos e científicos, entrelaçando dados empíricos com elementos técnicos. Essa abordagem justifica tanto o uso de perspectivas objetivas como de subjetivas no estudo. Essa intersecção possibilitou a materialização do objeto de

¹ Pedagogia (UNIFESP). CV: <http://lattes.cnpq.br/3556890249977561>

² Doutora em Educação (USP). Docente (UNIFESP). CV: <https://lattes.cnpq.br/3104010388590983>

³ Pedagogia (UNIFESP). CV: <https://lattes.cnpq.br/0952065889109248>

⁴ Pedagogia (UNIFESP). CV: <https://lattes.cnpq.br/7846497987133754>

estudo do artigo nas “cabeças de pássaros”⁵. Todo o processo sobre pesquisar e imaginar inspirados nas perguntas fundamentais “como fazer, o que selecionar e por onde começar” encontra-se justificado neste estudo.

Entre os autores analisados, destacamos Zamboni (2012) que estabelece um paralelo entre arte e ciência, sugerindo que ambas as áreas do conhecimento, embora distintas, compartilham um espaço criativo onde a imaginação e a experimentação se entrelaçam. Por outro lado, Amorim e Ferreira (2018) exploram os conceitos de território e territorialidade, enfatizando como esses elementos moldam as interações sociais e culturais em diferentes contextos. Além disso, Haesbaert (2004) introduz a ideia de multiterritorialidade, que nos convida a refletir sobre a complexidade das identidades e das relações que se formam em um mundo cada vez mais globalizado. No campo do lúdico, Romagna (2006) nos apresenta uma perspectiva que valoriza o jogo e a brincadeira como formas essenciais de expressão e aprendizado, enquanto Ostrower (2008) se concentra nos processos de criação, revelando como a arte é transformação pessoal e social. Articuladas, essas abordagens oferecem uma intersecção entre arte, ciência, território e criatividade.

REVOADA

A poética da revoada, foi inspirada no balé aéreo das andorinhas que sobrevoam os céus de São Paulo e Guarulhos, permeia a essência da *Prática Pedagógica e Pesquisa I Criação de Materiais Artísticos: uma abordagem teórico-prática*. A migração dessas aves, sendo um ciclo natural de retorno às origens, tornou-se uma metáfora para a jornada humana.

Assim como as andorinhas, somos movidos a buscar novos horizontes. Seja em busca de melhores condições de vida, de realizar sonhos ou de fugir de conflitos, nossas (i)migrações carregam consigo um rico acervo de memórias, histórias e afetos. Ao nos distanciarmos de nossos

⁵ Os pássaros pesquisados foram: Gaturamo-verdadeiro, Freirinha, Rolinha caldo de feijão, Coruja buaqueira, Cambacica, Periquito da Caatinga, Cardeal Do Nordeste, Sabiá Laranjeira, Xexéu e Azulão. Participaram da *Prática Pedagógica e Pesquisa* e produziram as citações e imagens os seguintes estudantes: Ana Julia Ramos da Silva, Ana Laura Vidal de Araujo, Bruna Moraes da Silva, Fernanda Mayumi Okamoto, Gabrielli Lais Branco de Camargo, Gustavo Bartolome Gomes, Juliana de Almeida dos Santos, Juliana Santos de Almeida, Luciana Bueno Secco Marra e Thalita Menezes de Seixas. A PPPI foi ministrada pela Profa. Dra. Betania Libanio Dantas de Araujo, do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo – Campus Guarulhos.

lares, levamos conosco a esperança de um dia retornar ou, apenas, reconstituir-nos com nossas raízes.

A busca por compreender nossas origens é uma jornada que nos conduz a explorar nossas genealogias, a reviver histórias familiares e a desvendar as transformações culturais e sociais que delinearam nossas identidades. O livro ‘Migrando’, de Mariana Chiesa Mateos (2015), nos convida a refletir sobre essa experiência universal, ao narrar as trajetórias de imigrantes europeus e africanos em busca de um novo lar. Nesses relatos, os pássaros se transformam em metáfora para as pessoas que, em busca de paz e sobrevivência, voam para novas terras.

ANCESTRALIDADE, TERRITORIALIDADE E MIGRAÇÃO

Pode-se dizer que ancestralidade, territorialidade e migração tem um impacto significativo sobre a natureza? Para a apresentação do nosso objeto de estudo, podemos afirmar que estes três conceitos estão intimamente ligados à natureza assim como as produções artísticas que se fundamentam nessa temática (AMORIM, 2018).

Ao explorar o conceito de ancestralidade, frequentemente se evoca a imagem de uma árvore genealógica, e esta pode ser uma forma mais didática de ilustrar o seu significado. Especialmente, quando se busca entender as raízes familiares, um dos principais objetivos é resgatar elementos enraizados em uma história, a fim de mais profundamente entender e conectar culturas, tradições e gostos. Interligando com isso, dentro da abordagem de territorialidade, podemos notar a convivência de relações humanas e naturais, trazendo assim aspectos comunicativos de modo cultural, já que,

(...) a territorialidade, além de incorporar uma dimensão mais estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar (HAESBAERT, 2007, p. 22).

Já o aspecto migratório é marcado pela experiência de mobilidade sociocultural dentro de um território (FERREIRA, 2014). Isso é acontecendo desde motivos extraordinários e/ou temporários, até aqueles mais

específicos e profundos. Pode-se chegar à importância destes elementos na criação artística das cabeças de pássaros considerando a ancestralidade como um referencial familiar e pessoal.

Tendo estes aspectos revelados, como conectar os sentidos ao projeto de Arte desenvolvido? A conexão está justamente no saber objetivo e individual, uma vez que, para a construção artística, foi demandado um conhecimento particular ancestral, buscando assim, trabalhar as relações afetivas com entes familiares; a territorialidade, visando saber o meio geográfico do passado ancestral e a aprendizagem que se obteve disto, além de ser importante para a construção científica do projeto; e por fim, o aspecto migratório compreendendo os fatores de migração familiar (MARANDOLA JR; DAL GALLO, 2010).

Devemos ressaltar que tais questões são importantíssimas para a construção inicial do projeto e o seu desenvolvimento, desde o pássaro afetivo ao saber científico. Sendo assim, destaca-se o aspecto intangível das conversas familiares que levam às respostas apresentadas, a se tornarem um aspecto tangível, sendo base de toda a construção artística pessoal.

PESQUISA EM ARTE

A pesquisa em arte é essencial para ampliarmos nossa compreensão sobre a existência humana. A criação artística, por ser única e particular a cada indivíduo, nos oferece uma nova forma de perceber diferentes aspectos do ser humano.

Durante o desenvolvimento do projeto sobre ancestralidade, que culminou na criação da cabeça de um pássaro, percebeu-se que o processo criativo se iniciou na subjetividade (pensamentos e imaginação) e depois exigiu uma pesquisa objetiva, com dados e informações científicas sobre pássaros. A intersecção constante entre o subjetivo e o objetivo mostrou que a imaginação pessoal e a pesquisa são igualmente essenciais para a execução do projeto. A pesquisa na produção artística, portanto, não apenas abre espaço, mas também enriquece a criatividade individual.

O projeto visava a conexão com a ancestralidade, sendo as pesquisas essenciais para a criação da carta e da cabeça de pássaro. Demonstrou-se uma interconexão entre Ciência e Arte, onde o conhecimento científico e

a expressão artística dialogam, enriquecendo a produção e a compreensão do passado. Assim, a investigação no campo da arte permite projetos mais profundos e uma melhor autocompreensão.

A pesquisa em arte se distingue das ciências naturais e sociais por sua natureza subjetiva e processual. Em vez de buscar dados objetivos e quantificáveis, a arte explora a experiência individual, as emoções e as percepções sensoriais. A criatividade e a adaptação são elementos-chave nesse processo, que incentiva a experimentação e a busca por novas formas de expressão.

Assim, integra diversas áreas do conhecimento, como as ciências humanas, sociais e naturais, proporcionando uma compreensão mais profunda da própria trajetória. A pesquisa em arte utiliza uma variedade de métodos, como a observação, a experimentação com materiais diversos e a interação com outras pessoas. O resultado pode se manifestar em diversas formas artísticas.

No contexto da Pedagogia, a pesquisa em Arte se concentra na criação artística e busca responder a questões como: o que é relevante e o que é viável? A partir da observação da natureza e da pesquisa sobre pássaros, os estudantes foram convidados a explorar a relação entre o indivíduo e seu entorno, utilizando a metáfora da revoada como ponto de partida para suas criações.

Há uma intersecção entre arte e ciência, pois a pesquisa em Arte estabelece um diálogo entre o objetivo e o subjetivo, entre a razão e a intuição. A arte combina a lógica com a expressão de sentimentos e sensações, utilizando uma linguagem simbólica e não verbal. Ao integrar conhecimentos de diversas áreas, os estudantes podem desenvolver uma visão mais abrangente e complexa do mundo.

Este processo criativo é marcado por uma constante interação entre a intuição e a razão. Ideias surgem de forma espontânea e são posteriormente analisadas e refinadas. A busca por soluções envolve um processo de experimentação e descoberta, onde novos problemas e novas percepções emergem continuamente (MELLO, 2008).

Os processos criativos, ocorrem na brincadeira, porque a criança imagina, combina, modifica e cria a partir da cultura. Nela, a criança não repete apenas o que vê, seleciona

o que viu e faz as suas adaptações de acordo com aspirações e anseios da sua infância. Seleciona objetos atribuindo relações brincantes entre as palavras. Acredita-se que é nesse ato do pensamento divergente e não regrado que a criança elabore imagens singulares (ARAUJO, 2017, p. 42).

A organização dos elementos é fundamental para a criação artística. A seleção, a relação e a integração de diferentes elementos permitem a construção de obras complexas e significativas. A metáfora do pássaro, por exemplo, pode ser utilizada para explorar temas como a migração, a identidade e a busca por raízes.

A arte é marcada pela subjetividade e pela imprecisão. Há elementos que se manifestam de forma vaga e sutil, e que só se tornam reconhecíveis através da exploração e da experimentação. Essa característica da arte a torna uma forma de expressão, ao mesmo tempo, única e potente.

JOGOS

Nos primeiros encontros, algumas experimentações conduzem à experiência. Três jogos ativaram esse estado brincante: *Equilíbrio Instável* em Paul Klee - CCBB, *Convite à atenção* – Fundação Bienal e as obras de *Lasar Segall* - IMS. Os estudantes descrevem que conheceram uma metodologia muito diferente

Os jogos que vimos deixaram uma grande impressão em mim, são modos de observar, diferentes do que eu já havia experimentado, marcaram em minha mente caminhos distintos e desafiantes, montar peças que não se encaixavam, buscar respostas que não estavam prontas ou formar uma linha sem estar reta, me deu uma visualização extremamente ampla do que a arte seja, caminhos de imaginação e questionamento (E1⁶).

A importância dos jogos na criação de um pensamento artístico é um método eficaz de aprendizagem, já que através deste se constrói um lúdico (MARTINS, 2020) e desenvolve percepções mais detalhistas. Não somente aos envolvidos no projeto articulado, mas ao decorrer de toda

⁶ Para a referência das falas, será utilizada a seguinte convenção: Estudante 1 (E1), Estudante 2 (E2) e, subsequentemente, a numeração continuará com a mesma lógica.

fase da vida a arte ocupa um papel fundamental, construindo um mundo mais significativo em seu psicológico, físico, social e outros.

A educação através da Arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence. (FERRAZ e FUSARI, 1993, p. 15).

Ao longo do processo criativo, a oportunidade de se desconectar de um pensamento “robotizado”, automático e acelerado que o cotidiano pede a todos nós, veio através de jogos com propostas diferentes. A presença destes jogos, foi essencial para a formação de uma visão mais ampla e subjetiva, tão rara nos tempos atuais.

JOGO 1 - EQUILÍBRIO INSTÁVEL, PAUL KLEE

Figura 1: Jogo Equilíbrio instável, Paul Klee



Fonte: CCBB educativo — arte & educação / jaca.center

A proposta neste jogo é justamente nos “incomodar” com as certezas e instabilidade que vemos, o lúdico do jogo é trabalhar como um quebra-cabeça não convencional. Tendo esta imagem como referência, pode-se encontrar ainda peças com linhas, cores e texturas bidimensionais variadas, assimilando-se a referência introduzida a princípio.

A estrutura do jogo se constitui de quatro etapas, que poderiam ser intituladas como: tripa ou linha do horizonte, conexão aleatória das linhas, geométrica e imitação da referência. O texto orienta inicialmente focando em “levar a linha para passear”. A dificuldade surge porque as linhas não são simétricas, o que contraria a expectativa de paralelismo e automatização. Na segunda etapa, a proposta é criar um retângulo com

as peças, o que se mantém difícil devido à forma singular como elas se conectam. Por fim, na reprodução da arte, há uma surpresa: as peças têm detalhes diferentes (quase imperceptíveis nas etapas anteriores) da imagem de referência. O texto conclui que esse jogo, com liberdade expressiva, estimula um pensamento mais sensível à arte.

JOGO 2 - CONVITE À ATENÇÃO, BIENAL DE ARTE CONTEMPORÂNEA

Figura 2: Jogo Convite à Atenção, Bienal



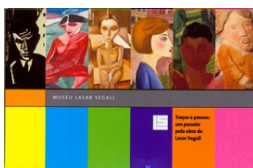
Fonte: Fundação Bienal de São Paulo

Neste jogo, além de desconstruir uma concepção dos objetos artísticos, convida-nos a manter mais tempo observando detalhes que rotineiramente “passam despercebidos”, devido à aceleração subjetiva do tempo. Dispostas em várias cartas, apresentam quatro etapas também a serem seguidas, sendo elas: encontrar uma obra, dedicar atenção, registrar a experiência e compartilhar.

Em cada etapa, os participantes escolhem cartas sortidas que designam tarefas. Cada tarefa exige uma dedicação de tempo, com pausas de 5 minutos, o que permite aos participantes exercitar o olhar para a arte no acaso e notar aspectos familiares, porém pouco analisados. Ao final de todas as etapas, o grupo compartilha suas experiências, tornando ainda mais instigante a análise atenta de detalhes que antes passavam despercebidos.

JOGO 3 - TABULEIRO “TRAÇOS E PASSOS”, LASAR SEGALL

Figura 3: Jogo Traços e passos – um passeio pela obra de lasar segall



Fonte: Museu Lasar Segall

Lasar Segall foi um pintor, gravador, escultor entre outras grandes habilidades artísticas. Este jogo de tabuleiro foi concebido para conhecer mais sobre o seu extenso acervo de artista através da utilização de dado e pinos.

O jogo gira em torno justamente da possibilidade de conhecer o artista, seguindo uma série de perguntas com alternativas para suas várias obras. Com um aspecto tradicional dos conhecidos jogos de tabuleiros, mas, inovando na estrutura criativa, o jogo traz inúmeras possibilidades de resultados e reviravoltas.

Este elemento utilizado, possibilitou uma junção dos dois jogos citados anteriormente, já que visa unir a visão mais abstrata da arte a uma visão mais analítica para um melhor desempenho no jogo.

Esses jogos tinham a função de motivar os brincantes para prepará-los para o que estava por vir.

PROCESSO CRIATIVO

O processo criativo está conectado com a ideia de fases não sequenciais e interconectadas. Vemos isso quando a palavra “processo” está relacionada à uma sequência de eventos que levam a algum tipo de conclusão. Antes de qualquer transformação de estado – ou processo – é necessário um problema a ser resolvido por meio dessa transformação. O processo criativo pode ser entendido como um caminho que seguimos para resolver problemas ou expressar ideias, como no caso da arte, por exemplo.

No processo de resolução de problemas, o processo criativo é estruturado em etapas, como: preparação, incubação, iluminação e a verificação. Um ponto de análise relevante é que, na construção dos projetos artísticos, é possível observar todas essas etapas em ação. Quanto à preparação, houve a apresentação de um desafio, onde os estudantes deveriam criar a ‘cabeça de pássaro’.

Assim, iniciou-se a pesquisa sobre a ancestralidade e referências da Biologia para a elaboração da cabeça de pássaro. É interessante ressaltar que a fase de ‘incubação’ seria algo como dar um tempo para as ideias amadurecerem de forma não ativa. Muitos estudantes tiveram novas ideias ou reformularam seus projetos artísticos durante a execução; eles pausaram, enfrentaram algo inesperado em sua arte e mudaram ou apenas enxergaram sua criação com uma outra perspectiva.

Na construção do pássaro eu estava sem ideias e perdida, como poderia ficar e como eu deveria fazer me encheram de dúvidas, mas ao colar pedacinho por pedacinho já não era uma preocupação, se desse algo errado eu poderia consertar ou remendar, se formou uma diversão trabalhar com cola e papel, imaginar como desenvolver o bico ou como sustentar um topete era como tentar montar um quebra cabeça que não tinha certo ou errado, só havia o meu caminho. Eu poderia me basear em ideias dos meus colegas ou sugestões da professora, eu estava voando por um momento realmente especial. Ocorreram alguns problemas, como bexiga estourando ou bicos caindo, mas eu não enxerguei como o fim, mas como uma tentativa que deveria ser melhorada, ao ver a cabeça completa, com bico, topete e “sobrancelha”, um carinho e orgulho se formou, não era exatamente perfeito, mas eu havia construído, camada por camada, gota por gota. Percebi então que a reciclagem que fiz, com folhas antigas se tornaram algo eterno para mim, talvez ele não dure para sempre, mas os dias que usei e a cola que grudou em meus dedos estariam sempre nas minhas memórias, assim como a jornada que minha família tomou para se tornar quem é, ultrapassando estados e dificuldades. Esta exposição rende momentos em grupos realmente singulares, se por um lado antes tínhamos um “trabalho” individual, neste momento devemos decidir vários aspectos em grupo, como expor e como divulgar, temos que usar uma criatividade

extra e entrarmos em acordo sobre perspectivas opostas, é desafiante e divertido, buscar soluções com várias mentes é melhor do que produzir sozinho. (E2).

Assim, podemos dizer que essas fases do processo criativo não são lineares, mas, na verdade, se entrelaçam de forma simultânea. Partindo de uma explicação sobre a execução do projeto artístico, a ser realizado com materiais recicláveis e utilizando a técnica artesanal de papietagem. O galo de campina foi um exemplo apresentado com fáceis tridimensionais como bico e penacho, porém outros elementos de alto relevo foram indicados e todos conseguiram produzir o formato mais adequado para seu pássaro. Um balão de ar grande foi utilizado como molde, e para a colagem foi empregada uma mistura de água e cola escolar. Além disso, para criar bicos, olhos e outras características únicas dos pássaros, foram usados diversos tipos de procedimentos artísticos e materiais recicláveis.

Já a ‘iluminação’ seria como a metáfora da “lâmpada acesa na cabeça”, a emergência da ideia, a solução do problema que precisa ser resolvido. A arte é um processo dinâmico, onde erros e problemas são comuns sendo muito bem acolhidos e o objetivo é encontrar uma solução inovadora (ROMAGNA, 2006). Muitas vezes, isso significa resolver um problema identificando e abordando problemas subsequentes, com a ‘iluminação’ frequentemente gerando novas formas de resolução. Uma dessas situações mencionadas seria usar um buraco involuntário na ‘cabeça de pássaro’ para achatá-la e moldá-la para uma forma mais semelhante ao pássaro escolhido.

Uma certa noite, enquanto as primeiras camadas de papel de pão estavam secando, a bexiga murchou e a cabeça caiu, criando um rango. Tentei consertar, mas depois percebi que poderia aproveitar e achatar a carinha da coruja. Continuei o processo com novas camadas, adaptando ao novo formato da cabeça. (E3)

Figura 4: Papietagem da Coruja Buraqueira



Fonte: Acervo dos autores

Por fim, a ‘verificação’ pode ser entendida como uma etapa de acabamento e análise do que foi construído até o momento. É a etapa de refinamento da obra, aproximando-a da ideia inicial. Observe-se que o processo artístico é um entrelaçado de etapas interligadas, envolvendo pesquisa, descanso, acabamento, novas ideias, frustração, erros, acertos envoltos em fortes emoções vindas do próprio artista, constatou-se que a criatividade está sempre em processo.

... inicialmente pensei em um pássaro que representasse a região onde minha mãe nasceu e que também tivesse uma conexão pessoal comigo. Lembrei de um breve encontro que tive cara a cara com uma corujinha e fui pesquisar sobre ela. Descobri que essa mesma coruja foi a representante da nossa cidade. Assim nasceu a ideia do meu pássaro (...). O processo criativo foi muito tranquilo, visto que fui fazendo em partes ao longo das semanas, assim consegui me dedicar de uma forma “não-cansativa”. No começo estava achando o máximo a forma que o pássaro estava ficando, bem como sua estruturação. Com o passar das etapas e chegando mais ao meio do processo, comecei a achar estranho e irregular... Ao término, com a conclusão de todas as etapas, primeiramente achei estranho e feio o resultado, de uma forma como se estivesse muito distante da expectativa real, mas ao longo das semanas, fui me habituando e se acostumando com o trabalho feito e vi que estava na verdade, bonito e bem trabalhado, já que foi a primeira construção deste nível que fiz (E3).

O ser humano, ao se relacionar com sons, gostos, estímulos visuais, e experiências diversas, guarda essas informações em um “armazém” mental, muitas vezes de forma inconsciente. Pode ser comparado ao estoque

de um grande armazém, que mantém uma vasta coleção de insumos à disposição. Quando a necessidade criativa surge, o indivíduo acessa esse estoque, selecionando e combinando os fragmentos armazenados para criar algo. Esse processo reflete a complexidade da criatividade humana, alimentada pelas influências externas e experiências vividas ao longo do tempo (OSTROWER, 2008). No campo artístico, essa junção de elementos se torna mais evidente, pois o artista frequentemente retira inspirações de memórias sensoriais, culturais e emocionais. A produção artística, então, é o resultado de um processo seletivo e criativo onde o inconsciente desempenha um papel fundamental.

PESQUISA SOBRE PÁSSAROS

A pesquisa, como um todo, iniciou-se a partir da investigação da ancestralidade familiar, visando responder à pergunta “de onde vieram meus ancestrais?”. Através dessa investigação surgiram várias crônicas surpreendentes e com elas a resposta: “Produzi algo que significa muito para mim. A lembrança de um avô e um pássaro já falecidos, e a poesia desses encontros e desencontros do destino...” (E4).

Com essas histórias, é o momento de identificar uma ave que tenha migrado pelas mesmas terras onde o antepassado passou, e que, por algum motivo, precisou migrar, curiosamente semelhante a um pássaro ou escolher uma ave com uma forte ligação à sua própria narrativa. Após isso, houve uma extensa pesquisa sobre as características biológicas dos pássaros, seus habitats, comportamento, relações, o canto e, sobretudo, a aparência para a execução da “cabeça de pássaro”. Vale exaltar algumas características compartilhadas entre humanos e pássaros, como o retorno para o local de onde nasceram. Esse fenômeno é chamado de filopatria, onde alguns pássaros que fazem migrações sazonais possuem o instinto de voltarem para o mesmo local de onde descendem. Essa pesquisa não só trouxe informações sobre pássaros para a execução do trabalho artístico, mas levou o pesquisador a uma viagem exploratória, fazendo-o voltar às lembranças do local de origem de seus antepassados (PEARCE, 2007, p. 1086).

Alguns exemplos das criações do projeto são apresentados a seguir:

Figura 5: Os estudantes finalizam os pássaros

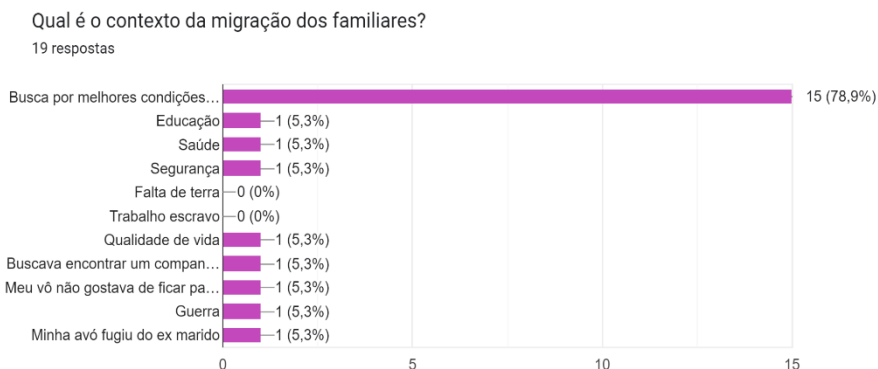


Fonte: Acervo dos autores

ESTATÍSTICAS

Ao longo do desenvolvimento do projeto foi realizada uma pesquisa sendo possível analisar o motivo da migração familiar e a localidade que se liga a territorialidade do pássaro, analisando os resultados podemos notar que a maior parte mudou de região pois estava em busca de melhores condições de vida.

Figura 6: Quadro estatístico do contexto migratório



Fonte: Acervo dos autores

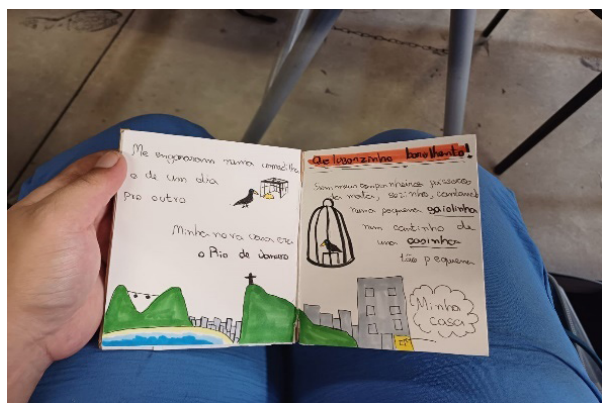
Sobre a territorialidade é importante perceber que a maioria dos estudantes se concentrou em pássaros do Nordeste. Dos 19 estudantes, 11 escolheram a região nordeste demonstrando uma predominância significativa e 5, indicaram que seus pássaros eram do Sul e Sudeste.

A EXPOSIÇÃO EM SARAU

A exposição foi realizada no espaço universitário com a presença de todos os pássaros. Após o momento de montagem, o grupo se reuniu para performar a carta elaborada durante o processo criativo e investigativo com as informações do pássaro e a história dos seus ancestrais. Durante a apresentação todos conseguiram, através de poemas e cartas, compreender como a ancestralidade e migração são conectadas.

Nesse momento foi possível notar que a pesquisa sobre a ancestralidade foi essencial para a produção das cartas individuais. Durante o momento de conversa, a singularidade das narrativas se tornou explícita, pois cada pássaro contava a migração dos ancestrais em uma caminhada singular, cheia de espelhamentos com a vida dos participantes. Um exemplo foi o da estudante que interligou a história de seu avô à do pássaro, mostrando que era uma jornada pessoal de ambos.

Figura 6 - Carta do pássaro Xexéu



Fonte: Acervo dos autores

Produzi algo que significa muito para mim. A lembrança de um avô e um pássaro já falecidos, e a poesia desses encontros e desencontros do destino. Utilizei papelotagem e tintas para confeccionar a cabeça do pássaro e produzi um pequeno livro com papel, caneta e a história da trajetória do pássaro e do meu avô ... eu optei por fazer um livrinho contando da trajetória do meu avô e do pássaro, que vieram do Maranhão para o sudeste - Rio de Janeiro e depois São Paulo (E4).

Por fim, a exposição ficou aberta a todos os estudantes para que conhecessem o processo criativo do grupo e pudessem refletir até mesmo sobre a sua própria história. Cada pássaro possuía uma minibiografia de seu criador e um QR code com a história por ele narrada.

VOZES DOS ALUNOS

A exposição, fruto de um longo trabalho colaborativo, superou as incertezas ligadas à falta de uma vivência artística. Um dos estudantes relata: “sinto que trabalhamos por muito tempo no pássaro e ver tudo dando certo e sendo construído” corroborou para uma experiência única e lúdica de integração das disciplinas Artes, Biologia e Geografia com as histórias familiares.

As lembranças escolares passadas podem gerar uma certa apreensão, especialmente “por não ter um contato assíduo com artes, mas com o passar das aulas me senti aberta a expressar o que sentia sobre as atividades desenvolvidas, de forma sincera, as quintas se transformaram em aulas queridas”.

A liberdade de expressão e o processo reflexivo apoiou o início do trabalho, contudo a mediação para a persistência diante de desafios corrobora para a confiança impulsionando a continuidade “A escultura da cabeça de pássaro trouxe à tona um lado criativo que confia no processo (...) a questão da ancestralidade e migração em torno do tema foi muito interessante”. (E5)

A obra fundamental de Silvio Zamboni (2012), *Pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência*, serviu como uma metodologia para orientar a reflexão sobre os fazeres artísticos durante a disciplina:

tive a oportunidade de expandir meus horizontes e desenvolver uma visão mais criativa, (...) ao explorar a interação entre arte e ciência, percebi que o processo criativo também está fundamentado em princípios científicos, e que ambos os campos se enriquecem mutuamente(...) aprendi a importância da criatividade no processo educacional e como ela pode ser integrada harmoniosamente com abordagens científicas. Essa experiência ampliou minha compreensão sobre o papel da arte na educação e me proporcionou ferramentas para aplicar a criatividade em outras áreas da minha vida acadêmica e profissional. (...) a combinação de lógica e criatividade pode resultar em soluções inovadoras e eficazes. Por fim, a PPP me ajudou (...) a entender melhor como a lógica e a criatividade podem coexistir e se complementar. Acredito que essa integração entre arte e ciência é essencial para uma educação mais completa e enriquecedora. (E6)

Esta PPP veio de forma muito construtiva e agregadora, mostrando que o conceito de arte pode tomar dimensões que nós mesmos não imaginamos. A subjetividade e a objetividade mesmo sendo palavras opostas em seus significados, na arte elas podem ser mais próximas do que se imagina, trazendo significados amplos e conexos. (E7)

Os momentos de trocas entre os participantes foram essenciais, e o laboratório criativo representou uma sinergia desse processo colaborativo com alguém propondo uma solução eficaz para uma dificuldade. A combinação entre arte e jogo estimula um pensamento original: “A experiência de desenvolver um projeto em grupo, pela primeira vez, (...) acompanhar o trabalho dos colegas, gostei de jogar aprendi sobre a importância da atenção e desenvolvimento da criatividade para a arte”. (E8)

Assim, começamos a perceber que a arte é, antes de tudo, um pensamento, desafiando a ultrapassar a visão de apenas materialidade, considerando a obra como uma manifestação do pensamento. A arte nasce de uma ideia que se deseja comunicar, e o material é um meio para essa expressão. Na interação com os materiais, o ser humano se dedica a transformá-los.

A criação artística é um processo contínuo de experimentação, transformação e descoberta. A educação deve ampliar a compreensão sobre a criação artística, reconhecendo que a ideia é mais importante do que a execução técnica. Esse é um dos legados da Arte Conceitual, que

questiona os conceitos de arte e objeto, podendo representar uma reinvenção educativa. Nesse contexto, a *techné* pode ser vista como um objetivo a ser alcançado, e não como um ponto de partida: “aprendi a ampliar meu olhar sobre a arte, sem me restringir a linhas e materiais”. (E9)

CONCLUSÃO

A disposição de conteúdo para embasamento prático representa uma etapa crucial nos objetivos alcançados ao longo do projeto. Jogos, leituras, pesquisas e outros elementos formam um leque de propostas essenciais para um maior desenvolvimento, fazendo-nos justamente pensar em um saber artístico, em diálogo aberto com a precisão científica.

A desmistificação do paradigma de que arte leva em consideração apenas a subjetividade, foi uma etapa a mais a ser superada, pois nos aproximou justamente da proposta a ser traçada, fazendo com que nos abríssimos ao conteúdo apresentado.

Pensando em ampliar o saber criativo, vimos que jogos exercem isto de forma substancial, já que nos transporta a lugares imaginários. O mesmo ocorre com as leituras em artes, a participação observadora em museus e eventos culturais que colaboraram para uma expansão do “ser criativo”.

A migração das aves é um fenômeno fascinante que revela a complexidade da relação entre os animais e seus ambientes. Ao compreender os motivos e os padrões da migração, podemos refletir sobre o deslocamento por meio do fazer artístico (FORST, 2020).

Todos os conceitos apresentados visam aprimorar as estratégias artísticas a serem trabalhadas em conjunto. Nota-se a relevância de transformações intangíveis dos saberes em modos tangíveis de se pensar e expressar, demonstrando assim um vasto conhecimento dos campos culturais. Revela-se também a explosão de expectativas durante o projeto, proporcionando vivenciar diversas emoções, principalmente ao ver-se tomar forma algo tão emotivo e significativo em conexão com o resgate da ancestralidade.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. **Reflexões sobre natureza, território e territorialidade**. XXXV Encontro Estadual de Geografia. n. 35, p. 10–10, 30 out. 2018. Disponível em: <https://is.gd/GGeFSf>. Acesso em: 13 set. 2024.
- ARAUJO, B. L. D. de. **Artes Visuais nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Alameda, 2017.
- BIENAL. Publicações. In: **Convite à atenção**. Material Educativo da 33a Bienal de São Paulo. Fundação Bienal de São Paulo.
- CCBB. In: **Paul Klee: Equilíbrio Instável**. CCBB Educativo - Arte & Educação/JACA.Center
- FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Ed. Cortez, 1993.
- FERREIRA, D. da S. Território, territorialidade e seus múltiplos enfoques na ciência Geográfica. **Revista Campo-Território**, Uberlândia, v. 9, n. 17 abr., p. 111–135, 2014.
- DOI: 10.14393/RCT91719883. Disponível em: <https://is.gd/PjoumH>. Acesso em: 13 set. 2024.
- FORST, H. **Migração Ambiental – a realidade brasileira**. Heinrich Böll Stiftung, 2020. Disponível em: <https://is.gd/m7mmZG>. Acesso em: 13 set. 2024.
- HAESBAERT, R. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>. Acesso em: 13 set. 2024.
- MARANDOLA JR., E.; DAL GALLO, P. M. **Ser migrante: implicações territoriais e existenciais da migração**. Revista Brasileira de Estudos de População, v. 27, n. 2, p. 407–424, dez. 2010. Disponível em: <https://is.gd/Wzi3L0>. Acesso em: 13 set. 2024.
- MARTINS, M. H. A importância dos jogos e das brincadeiras na Educação Infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 18, n. 11, p. 101–114, 3 dez. 2020. Disponível em: <https://is.gd/Lj7Ip7>. Acesso em: 13 set. 2024.
- MELLO, R. L. S. **O processo criativo em arte: percepção de artistas visuais**. 2008. Disponível em: <https://is.gd/1EPgeZ>. Acesso em: 14 set. 2024.
- MLS. In: **Traços e passos: um passeio pelas obras de Lasar Segall**. Museu Lasar Segall. São Paulo | Museu Lasar Segall | Secretaria de Educação do Estado de São Paulo | 2009. Formato: 17 x 11 cm. IPHAN - MINC.
- OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- PEARCE, John M. Filopatria: um retorno às origens. **The Auk**, v. 124, n. 3, p. 1085–1087, 2007. Disponível em: <https://is.gd/FX64Zf>. Acesso em: 14 set. 2024.

ROMAGNA, S. **O lúdico e a arte na educação infantil**. Criciúma: Universidade do Extremo Sul Catarinense - Unesc, 2006. Disponível em: <http://200.18.15.60/pergamumweb/vinculos/00002B/00002B75.pdf>. Acesso em: 13 set. 2024.

ZAMBONI, Sílvio. **Pesquisa em Arte**: um paralelo entre arte e ciência. Campinas: Editores Associados, 2012.

MÃE DE JOSÉ DE ALENCAR E PAI CONTRA MÃE DE MACHADO DE ASSIS: A NEGAÇÃO DE SER MÃE NA CONDIÇÃO DE ESCRAVA

Maria da Luz Lima Sales¹

Layla Siqueira de Melo²

INTRODUÇÃO

A expressão “drama” tem origem grega e seu significado pode ser entendido como o ato de fazer algo, uma ação. Ela está presente dentro da literatura, em peças teatrais ou mesmo quaisquer narrativas em prosa ou poesia, incluindo a que se encontra em filmes nos dias atuais. Em grande parte, o drama estará envolto em cenas comoventes, com personagens vivendo grandes problemas e confrontos extremos e/ou passionais. Na literatura, o drama “está em como dizer, como traduzir o que se passa nos acontecimentos e no pensamento das personagens de modo a expor os conflitos como se tanto eles (os acontecimentos) quanto as personagens que os vivem existissem por si mesmos” (Cardoso, 2011, p. 120).

A partir dessa compreensão, analisa-se o drama apresentado pelo escritor cearense José de Alencar *Mãe*, focando na negação do direito de maternidade da protagonista Joana, mulher escravizada, que esconde de seu filho quem ela realmente é. A peça constrói-se em quatro atos e foi publicada em 1860, dez anos após a proibição do tráfico de escravizados e vinte e oito anos antes da Lei Áurea. O artigo estudou a maternidade e seus sentimentos envolvidos no drama teatral alencariano, motivos de ação e ocultamento das personagens. Diante da contemplada obra, traçou-se um paralelo com o conto de outro escritor brasileiro, Machado de Assis “Pai contra mãe”, vindo a lume inicialmente entre 1905 e 1906, em que a progenitora da história, uma mulher negra, grávida, escravizada, luta por sua sobrevivência num ambiente atroz, não lhe permitindo sequer direito à vida e do filho, pois trata-se de seres desprovidos de tudo. Na mesma

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

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

história, há a figura do pai, não do pai da criança que nascerá da escrava, mas sim do pai de um bebê que já veio ao mundo, igualmente necessitando de providências em um contexto de um lar de pobreza extrema. E por fim e não menos importante, as figuras maternas que rodeiam o filho desse pai: a própria mãe do bebê e a tia dessa mãe. O papel das duas nas reflexões deste artigo foram essenciais.

Para a análise, Elisabeth Badinter (1985) traz, em sua obra *Um Amor Conquistado: o mito do amor materno*, reflexões a fim de poder entender as atitudes da personagem Joana ao esconder de Jorge, seu filho natural, que é sua mãe. Embora essa filósofa problematize a questão da maternidade nos dias atuais, pode-se estender o problema relatado por Alencar também aos dias de hoje. Pretende-se com este capítulo empreender uma relação de ambas as narrativas, destacando a questão do papel da mãe e da maternidade para seres que têm uma *vida nua*, expressão do filósofo italiano contemporâneo George Agamben (2002), o qual discorre sobre as pessoas que são destituídas de todo e qualquer direito, como é o caso dos escravizados em um Brasil não tão distante.

A maternidade traz implicações que mudam de acordo com o tempo e seu progresso, entretanto, há sentimentos que a cercam, de um lado podendo ser uma concepção idealizada – na qual se afirma que a mãe é feliz por amamentar, cuidar e amar seu rebento — por outro, há a noção da mulher/mãe ser mártir por ter que abdicar do trabalho, essencial para a sua sobrevivência e independência, contribuindo para a mentalidade de muitas mulheres do século XXI, que não querem mais ser mães (Hidasi; Gonzaga, 2022).

A MATERNIDADE PROBLEMATIZADA NA PEÇA TEATRAL DE ALENCAR

A história narrada na peça passa-se na cidade do Rio de Janeiro e tem como personagem principal Joana, uma escrava, mãe de Jorge, cujo pai, Soares, morreu logo após o batizado do filho recém-nascido, sem revelar o nome mãe deste. Ao que tudo indica, tratava-se ele de um homem de poucas posses, pois, segundo a protagonista: “Ele me queria tanto bem! Deu por mim tudo quanto tinha... Dois contos de réis!” (Alencar, 1862,

p. 42)³. Jorge cresceu ignorando o paradeiro verdadeiro da mãe. Somente o padrinho, Dr. Lima, conheceu toda a história e, ao retornar ao Rio, após um período de cinco anos na Europa, pede a Joana que revele a verdade ao já um homem adulto na atualidade.

Joana não aceita e exige que o Dr. Lima guarde segredo, conforme havia prometido a ela quando soube de toda a história, sob pena de a pobre mãe se suicidar. Jorge é apaixonado por Elisa, com quem pretende casar-se. Esta é filha do Sr. Gomes, um funcionário público que mora no andar abaixo dele. A situação financeira de seu futuro sogro não é das melhores: está falido e, não tendo mais como pagar suas dívidas, pensa em desistir de tudo, dando cabo da própria vida, intenção que revela à filha. A moça, desesperada, conversa com o noivo sobre a situação paterna e entrega ao amado o veneno com que o pai pretendia se matar.

Jorge promete ajudar a noiva Elisa. Como não dispõe de recursos financeiros, procura levantar o valor exato, penhorando os móveis da casa, porém o montante da avaliação não é suficiente. Joana, vendo a ansiedade do filho e querendo ajudá-lo, propõe a este que penhore ela mesma, já que é uma escrava — recurso que já havia feito anteriormente. Entretanto, o rapaz sente pudores em realizar tal barbaridade e reluta com a ideia. A mãe, no entanto, ignora os sentimentos dele, insiste nessa ideia e conduz, ela mesma, uma negociação com o agiota Peixoto, conseguindo que ele pague por ela 500 mil réis, quantia necessária ao pagamento da dívida do Sr. Gomes.

Peixoto, não obstante, exige que, dessa vez, a escrava vá para sua casa e trabalhe para ele. Ela concorda e segue com o agiota, não levando, entretanto, nada de suas coisas, pois tem certeza de que no dia seguinte seu “Nhonhô” (o filho) terá conseguido com o Dr. Lima o dinheiro necessário para resgatá-la. No outro dia, bem cedo, ela aproveita o fato do onzenário ter deixado a porta sem tranca e vai rápido à casa do filho para ver se ele necessita de algo. Ao notar a ausência da escrava, o usurário vai procurá-la e se dirige à casa de Jorge, certo do destino dela. Quando chega lá, encontra Lima e diz que está em busca de sua escrava fujona. O dono da casa quer saber de quem se trata, pois naquela casa não havia nenhuma cativa. Ao saber que se tratava de Joana, ele, indignado, diz a Jorge uma das frases

³ Manteve-se o português arcaico pois é possível uma compreensão total do texto de Alencar.

mais marcantes da dramaturgia brasileira do período: “Desgraçado! (...) Tu vendeste tua mãe!” (Alencar, 1862, p. 135).

Joana, que, escondida, observara a cena, foge, sem ouvir quando Jorge informa ao Dr. Lima que fora ela mesma que se vendera a Peixoto, rasgando a carta de alforria que ele lhe havia dado no dia anterior. O jovem revela, então, que a protagonista havia feito isso para ajudá-lo a conseguir o dinheiro para o pagamento das dívidas do Sr. Gomes, pai de sua noiva. Quando ouve o relato do sacrifício da própria mãe (sem que soubesse antes desse fato), Lima vê no gesto dela um extremo amor materno. Por outro lado, o filho se sente culpado por não ter percebido todos os gestos de carinho e abnegação que ela lhe dedicara durante os vinte anos em que cuidou dele, ocultando-lhe que era a sua mãe.

Jorge começa a procurar Joana pela casa e, como não a encontra, imagina então, que ela tenha saído. Quando finalmente a encontram, descobrem que a escrava já havia tomado o veneno que Elisa trouxera no dia anterior e entregado ao noivo a fim de evitar que seu pai cometesse suicídio. A mãe está agonizante e o Dr. Lima, após examiná-la, informa que não é possível fazer mais nada por ela. O jovem, sabendo, agora, que Joana é sua verdadeira mãe, insiste que ela nesse momento o chame de filho. Porém ela resiste, negando: “Não!... Eu não sou sua mãe, Nhonhô... O que elle disse, Sr. Dr., não é verdade... Elle não sabe... (...) Eu uma escrava!...” (Alencar, 1862, p. 141).

Apesar de todas as súplicas de Jorge, Joana insiste em dizer que ela foi sua mãe de leite e que não poderia ser mãe de um moço como ele. Antes de expirar, pede a Elisa que cuide bem dele. E, embora o jovem insista com ela que o chame de filho, ela lhe nega e, somente em sua última fala, dirá a palavra tão desejada de ouvir por Jorge: “Nhonhô!... Ele se enganou!... Eu não... Eu não sou tua mãe, não... meu filho” (Alencar, 1862, p. 110 [grifo nosso]) e em seguida morre. Até aqui, a figura filial é o mais importante na narrativa. Somente em seus momentos finais, no clímax da história, Joana se trai e confessa, pronunciando: “meu filho”, revelando nos momentos de agonia o que lhe fora negado em toda a vida: a condição de mãe.

A peça retrata a questão da maternidade cujo conceito está vinculado à evolução da sociedade, sofrendo alterações conforme a humanidade caminha e enquanto se modifica, evolui, tornando-se um fenômeno

social e histórico, e por isso, possui vários significados e simbologias em distintos contextos. Por exemplo, para Badinter, em um de seus livros, a concepção de maternidade corrobora com o entendimento da evolução do amor de mãe, quando aduz:

Para estudar a evolução das atitudes maternas e compreender-lhe as razões não basta nos atermos às estatísticas da mortalidade infantil ou aos testemunhos de uns e outros. A mãe, no sentido habitual da palavra (isto é, a mulher casada que tem filhos legítimos), é uma personagem relativa e tridimensional. Relativa porque ela só se concebe em relação ao pai e ao filho. Tridimensional porque, além dessa dupla relação, a mãe é também uma mulher, isto é, um ser específico dotado de aspirações próprias que frequentemente nada têm a ver com as do esposo ou com os desejos do filho. Toda pesquisa sobre os comportamentos maternos deve levar em conta essas diferentes variáveis. (Badinter, 1985, p. 24)

O escritor José de Alencar demonstra na peça *Mãe* uma certa devoção ao amor materno (como bom romântico que foi), o que se pode perceber no início da leitura da obra dramática, dedicando esta à sua própria mãe, D. Ana. Nesse sentido, o discurso teatral entra em sintonia com uma situação real, fora do que está escrito, endereçando-se para as relações concretas da existência. Há, portanto, um interlocutor externo ao texto, mas também interno, visto que mira esse enunciador e escreve também para si próprio, formalizando o discurso.

Em geral, os textos que retratam a maternidade apresentam-na como exemplos de amor e abnegação, numa visão quase sempre idealizada. Na peça em questão não é diferente. O enredo apresenta-se semelhante, mas a escolha da protagonista é inusitada — uma escrava representa a figura da mãe em pleno período da escravidão. O ser escravizado não pertence nem a si mesmo, pois é vendido, comprado como mercadoria (reificado) e, sendo tal, não pode exercer a maternidade, não tem essa prerrogativa.

A maioria dos relatos da época do escritor acerca da maternidade envolvia pessoas livres ou até mesmo aqueles acerca de mulheres indígenas, como o pungente, da protagonista que dá nome a seu romance, *Iracema* (Alencar, 1973), mostra as subjetividades envolvidas no processo de mudanças — físicas e psicológicas — de mulher para mãe, mas em perspectivas

diferentes da que o romancista nos expõe na obra teatral. À escrava era negada a condição de mãe, pois ela não tem vida própria, mas “nua”, não havendo nela um corpo “biopolítico da humanidade” (Agamben, 2002, p. 17), sem direitos políticos, sem opinião crítica, sendo vista apenas como fornecedora de novas *peças* para seu dono, como mostram os relatos de mães escravas que eram separadas de seus filhos, vendidos pelos próprios pais e/ou proprietários (hooks, 2014).

Agamben (2013) comenta sobre a existência de pessoas animalizadas mesmo sendo humanas:

[...] o fora é produzido por meio da exclusão de um dentro e o inumano animalizando o humano, aqui o dentro é obtido por meio da inclusão de um fora, o não homem por meio da humanização de um animal: *O símio-humano, Penfant sauvage ou Homo ferus*, mas também e acima de tudo **o escravo**, o bárbaro e o estrangeiro enquanto figuras de um animal em forma humana. (2013, p. 64 [itálicos do autor; grifo nosso])

Encontra-se nessas palavras o espelho do cenário da escravidão de um modo geral, convergindo nas palavras do filósofo: o escravo tinha a sua vida excluída “de si como não humano (ainda) um já humano, isto é, animalizando o humano [...]” (Agamben, 2013, p. 64). O pensador conclui que aquele ser que não dispõe de uma vida própria, mas por algum motivo, essa vida lhe foi separada ou excluída dele mesmo, esse ser não possui sequer uma vida animal, muito menos uma vida humana, mas sim uma vida nua (*Op. cit.*, 2013), esvaziada de tudo.

CÂNDIDO CONTRA A MÃE ESCRAVA

No tempo de José de Alencar, Machado de Assis e de suas obras, a ideia de “boa mãe” não contemplava os primeiros anos de vida de uma criança. No conto machadiano “Pai contra mãe”, no entanto, o foco é a preocupação da mãe escrava e do pai Cândido por seus respectivos filhos. A narrativa inicia comentando sobre os horrores dos costumes da época escravagista naquela velha Rio de Janeiro, com os castigos que eram impostos aos escravizados, tais como os ferros no pescoço, usados aos que fugiam; nos pés, uma espécie de “máscara feita de folhas de flandres” (Assis,

2007, p. 466). Tais mecanismos eram utilizados para fazer os supliciados deixarem o vício da bebida, vedando-lhes a boca, pois imaginavam que ao abandonarem o álcool, “perdiam [também] a tentação de furtar” (*Op. cit.*, 2007, p. 466), deixando de surrupiar alguns tostões para tomarem cachaça, e então os senhores de escravos teriam um ganho duplo.

Após tratar desse tema indigesto, a narrativa se atém a falar dos africanos escravizados que fugiam e por isso recebiam os castigos citados no parágrafo anterior. O narrador conta que “nem todos [os escravos] gostavam da escravidão [...] nem todos gostavam de apanhar pancada” (Assis, 2007, p. 466, 467), o que se classifica que seja uma fina ironia de Machado, pois, quem iria gostar do preto? Não se admite que o autor pensasse que alguém poderia considerar agradável ser açoitado, ou usar tais instrumentos de tortura e opressão, enfim, não ter liberdade para ir e vir, como também não ter uma vida plena ou algo que se aproxime desse patamar.

O texto prossegue, narrando sobre os ofícios que se inventaram a partir da grande quantidade de homens e mulheres que, não desejando a má sorte da escravidão, fugiam o tempo todo, dando prejuízo aos proprietários. A partir daí é que a história propriamente dita inicia, com o protagonista Cândido Neves ou Candinho, cujo trabalho é capturar escravos fugidos. Este se encontra em uma situação muito difícil porque não conseguia se estabilizar em nenhum emprego e só lhe restara o ofício de procurar escravizados fugidos, profissão de então.

Casado e pai de uma criança recém-nascida, não tinha dinheiro para sustentá-la e somente restaria ao pequeno como saída a Roda dos enjeitados, local onde se despejavam as crianças mal nascidas ou extremamente pobres para que alguma alma caridosa a criasse. Também, nessa obra, o credor da casa de Neves vem cobrar o aluguel e procura algo ali que possa dar à penhora, semelhante à peça teatral de José de Alencar, uma vez que as personagens não têm boas condições econômicas para sobreviver.

Encontrado em situação tão alarmante, desempregado e devendo tudo a todos, tendo que deixar a casa por falta de pagamento e sem quem lhe emprestasse qualquer quantia, com a esposa reclamando, nasce-lhe o filho. Como não havia saída, o casal precisa se dirigir à Roda e deixar lá a criança, mesmo sem o desejar, pois o menino era amado. O pai, porém,

diz à mãe que ele mesmo o levará à lá. Sabendo de vários anúncios de escravos fugidos, encontra um que lhe daria uma excelente recompensa: “cem mil réis” (Assis, 2007, p. 473) para capturar uma escrava chamada Arminda. Na manhã seguinte, sai a fim de procurá-la mas sem sucesso e volta para casa triste, vê o bebê e é obrigado a entregá-lo para doação. No caminho, beija e afaga o menino que dorme em seus braços, acaba por entrar em uma rua estreita e enxerga a mulata do anúncio. Reconhece-a instantaneamente pela descrição precisa do jornal.

Ao encontrá-la, fica emocionado e segue-a determinado. Deixa a criança em uma farmácia, com um farmacêutico, dizendo que voltará logo em breve para buscá-la. Corre atrás da fugitiva e a chama pelo nome. Ela se volta e ele pega uma corda do bolso, amarrando seus braços. Ela grita por socorro, mas sabe que ninguém a ajudaria e implora a Cândido que a solte: “pelo amor de Deus” (Assis, 2007, p. 474), revelando estar grávida e que se ele tivesse algum filho, por amor a ele que a libertasse, que seria sua escrava, mas ele não cede, afinal, também pensa em seu bebê. Segue-se uma luta atroz em que a gestante gemia e se arrastava e ao filho dentro da barriga.

Os transeuntes e/ou aqueles que estavam nas janelas e portas sabiam do que se passava — tais cenas eram comuns nesse tempo de escravidão —, mas ninguém a acudia. Embora ela afirmasse que seu proprietário era um homem muito cruel, que a espancaria e em seu estado seria ainda mais terrível de aguentar, Cândido não cede e até a recrimina: “Você é que tem culpa. Quem lhe manda fazer filhos e fugir depois?” (Assis, 2007, p. 474). Machado de Assis, na figura do narrador, mostra o lado cruel e realista da condição do escravizado e, do outro lado, de que pessoas, na condição de Cândido, não têm muitas opções para sobreviver. Ele arrasta a escravizada até a casa de seu senhor. Ao avistar a antiga morada, ela se torna mais desesperada, estrebuchando, mas é inútil, uma vez que os dois chegam lá e finalmente o proprietário dela aparece atraído pelo grande rumor na rua.

A escravizada, cheia de terror e aflição, por causa da luta feroz e força empreendidas, acaba por abortar, de modo cru e de repente, em um episódio marcante. A cena é tocante. Cândido pega o dinheiro do senhor, duas notas de cinquenta mil réis, e corre à farmácia para pegar o filho, enquanto a mãe-escravizada perde o seu. Ele não se importava com

a tragédia de Arminda, apenas com o bebê, que, depois beijaria, chorando de emoção. O conto termina bruscamente, com a frase do protagonista e seu estado de espírito: “Nem todas as crianças vingam – bateu-lhe o coração” (Assis, 2007, p. 475).

SER MÃE ESCRAVA NO CONTO DE MACHADO DE ASSIS É TER UMA *VIDA NUA*

Por muito tempo os olhares de estranheza, de não entendimento da mulher e suas peculiaridades, conseguiu contribuir para uma cultura de preconceito, violência e maus-tratos para com o feminino, principalmente na Idade média, quando ela era vista como feiticeira, bruxa, prostituta, caso não seguisse padrões engessados da época, confortáveis aos homens. Numa ideia mais próxima ao tema abordado, a maternidade era entendida como um dos papéis viáveis e aceitáveis para uma mulher. Assim, aquelas que não aceitavam essa missão, encontravam-se em sério risco de serem vistas como párias, inúteis, ou mesmo, perigosas. A concepção de que a mulher, como no relato bíblico com Eva, teria sido a responsável pela entrada do pecado no mundo, traz também a ideia de sedução: a mulher aceita o fruto proibido da serpente (diabo) e comendo, oferece-a ao homem, que não consegue negar o pedido de sua parceira. Talvez, todo o cenário do Éden, lugar paradisíaco, o casal em completa nudez, e as mentes medievais de caixa de fósforo, completa o conceito da mulher pecadora, sedutora, perigosa e impura, para muitos daquele tempo, segundo hooks (2014).

Todavia, a maternidade era quase que uma redenção de suas alcu-nhas, mesmo com o fato de que sem as mulheres não haveria humanidade, estas eram menosprezadas e tratadas como objetos e/ou mercadorias, a fim de constituir prole e cuidar dos afazeres domésticos. Nos tempos de Brasil Colônia, a maternidade tinha o contexto do interesse de famílias em casamentos vantajosos, e a finalidade principal era a procriação para a construção de uma família numerosa e afortunada. Assim, a mulher exercia papel fundamental de mantenedora do lar e genitora: mãe de um filho que nasceu dela, porém não necessariamente cuidado por ela (Muaze, 2018).

Desses tempos surgem muitos relatos de mães indiferentes a seus filhos, que passavam pouco tempo com eles, e que os entregavam para ser criados pelas escravas, amas ou serviçais. Quando bebês, a maioria

era entregue às amas de leite, que amamentavam os filhos das senhoras, a fim de que elas pudessem se manter em forma para seus maridos. Uma senhora, esposa e mãe amamentando seu bebê não era bem vista na sociedade (hooks, 2014). Para Muaze (2018), o aleitamento materno havia sido condenado pela Igreja Católica como uma prática que incentivava o vício nas mulheres e bebês, mas, quanto à escrava:

Sua tarefa consistia principalmente em amamentar o filho do senhor, bem como cuidar de sua higiene e educação física para que o corpo do bebê fosse preservado sadio na primeira infância, quando seus serviços de aleitamento não seriam mais necessários. (Muaze, 2018, p. 362)

Muitas das escravas tinham de abandonar os próprios filhos para amamentar os de suas senhoras e “[...] muitos senhores obrigavam suas escravas a enjeitarem seus bebês na Roda dos Expostos para alugá-las, já que seu trabalho era mais valorizado sem cria.” (Muaze, 2018, p. 368). A roda dos expostos ou enjeitados foi um mecanismo de amparo aos bebês “rejeitados”, abandonados por suas famílias em instituições religiosas que forneciam comida, abrigo e educação até que eles pudessem exercer um ofício. No conto “Pai contra mãe”, de Machado, a problemática de deixar ou não o filho de Cândido em uma dessas rodas fornece dados importantes sobre o estado psicológico e o emocional dos personagens:

Foi na última semana do derradeiro mês que tia Mônica deu ao casal o conselho de levar a criança que nascesse à Roda dos enjeitados. Em verdade, não podia haver palavra mais dura de tolerar a dois jovens pais que espreitavam a criança, para beijá-la, guardá-la, vê-la rir, crescer, engordar, pular... (Assis, 2007, p. 471)

Tia Mônica não era a mãe de Clara, mas seu olhar maternal, seu comportamento preocupado e responsável demonstram os sentimentos que moviam as ações dessa personagem. No conto, ela é a primeira figura maternal que aparece, exerce o papel de mãe da moça, pois esta é órfã, está presente no convívio e nos momentos mais importantes da sobrinha, como o casamento dela com Cândido. A tia é a “mãe” responsável, que chama o casal para a realidade: “Vocês, se tiverem um filho, morrem de fome” (Assis, 2007, p. 468). Ela fica “desorientada” (*Op. cit.*, 2007, p. 469)

ao receber a notícia da gravidez da sobrinha. É ela quem se preocupa com a inconstância e a instabilidade dos empregos de Candinho:

— Que quer então que eu faça, além do que faço?

— Alguma coisa mais certa. Veja o marceneiro da esquina, o homem do armarinho, o tipógrafo que casou sábado, todos têm um emprego certo... Não fique zangado; não digo que você seja vadio, mas a ocupação que escolheu é vaga. Você passa semanas sem vintém. (Assis, 2007, p. 469)

Clara e Cândido às vezes não entendiam as preocupações de tia Mônica, e foi dela “o conselho de levar a criança que nascesse à Roda dos enjeitados” (Assis, 2007, p. 471). Candinho respondeu, então: “Não, tia Mônica!” (*Op. cit.*, 2007, p. 471) e ficou tão perplexo com a sugestão que esmurrou a mesa. Tia Mônica desabafou:

Por mal ou por bem, seja o que for, digo que é o melhor que vocês podem fazer. Vocês devem tudo; a carne e o feijão vão faltando. Se não aparecer algum dinheiro, como é que a família há de aumentar? E depois, há tempo; mais tarde, quando o senhor tiver a vida mais segura, os filhos que vierem serão recebidos com o mesmo cuidado que este ou maior. Este será bem criado, sem lhe faltar nada. Pois então a Roda é alguma praia ou monturo? Lá não se mata ninguém, ninguém morre à toa, enquanto que aqui é certo morrer, se viver à mingua. Enfim... (Assis, 2007, p. 471)

A participação da tia de Clara não é muito intensa na trama de Machado, porém tem sua importância. Ao finalizar-se o conto, em seu último parágrafo, quando Cândido, enfim, chega com o filho nos braços e o dinheiro, cem mil-réis, contando como o conseguiu e a história da captura e do aborto Arminda, ela se mostra pragmática. Tia Mônica aceita a volta da criança já que o dinheiro também viera, e reprova os atos da escrava.

Clara era a mãe jovem que sonhou casar-se e ter filhos. Casou com Cândido, mas ele não possuía um ofício certo, quando aparecia serviço, corria para capturar escravos fugidos. No momento em que descobriu que estava grávida, ela fazia o que sabia, “trabalhava agora com mais vontade, e assim era preciso, uma vez que, além das costuras pagas, tinha de ir fazendo com retalhos o enxoval da criança” (Assis, 2007, p. 469). Ponderava nos conselhos de tia Mônica: “Titia não fala por mal, Candinho.” (*Op. cit.*,

2007, p. 471). Era cheia de esperança e fé: “Nossa Senhora nos dará de comer”, “Deus nos há de ajudar, titia, insistia a futura mãe” (*Op. cit.*, 2007, p. 468, 469), mas temia que o filho morresse na miséria e então concordava com a tia em levá-lo para a Roda dos enjeitados pelas mãos do marido.

O modo como Machado de Assis, através de seu narrador, conta a história, é de uma crueza poucas vezes vistas em sua obra literária. A dureza e egoísmo do personagem principal são postos em evidência. Porém o que mais surpreende o leitor é como a mãe Arminda não tem saída nem direito de sobreviver ao ter a condição de ser um objeto e não um ser humano livre. Para hooks:

A mulher negra é desprotegida quer pela lei ou pela opinião pública. Ela é propriedade do seu dono e as suas filhas são sua propriedade. É-lhes permitido não terem consciência de escrúpulos, não terem sentido de vergonha, não terem consideração pelos sentimentos do marido, ou pai; elas devem ser inteiramente subservientes à vontade do seu dono sob pena de serem chicoteadas até perto da morte, até comportarem o seu interesse ou morrerem se isso servir o seu prazer. (2014, p. 21)

Em outro conto de Monteiro Lobato (1920), “Negrinha”, a mãe da protagonista, que não tem sequer um nome, mas apenas um apelido que é o título da narrativa, precisa sufocar os soluços da filha, pois a dona da casa não gostava de ouvir pranto de criança. As mães escravas eram apagadas, maternidade era sinônimo de sofrimento, talvez nem quisessem ser mães, muitas nem podiam, mas a escolha não era delas:

A procriação era opressiva para todas as mulheres negras escravas férteis. Subnutridas, sobrecarregadas as mulheres raramente estavam em condições físicas que lhes pudessem permitir um parto seguro e fácil. As repetidas gravidezes sem cuidados apropriados resultavam em numerosos abortos e mortes. (hooks, 2014, p. 31)

Hoje, aquela que deseja ser mãe tem a opção de escolher. No fator biológico, há métodos que a medicina oferece como alternativa para a gravidez, e mesmo a adoção. Vê-se, neste estudo, que o amor intenso da mulher que é mãe por seu filho tende a sempre existir, embora Badinter enumere teóricos em sua análise, afirmando o contrário, pois foi somente

em um contexto histórico de pós-guerra, a Revolução Industrial, entre outros pontos, que o amor materno e a responsabilidade de primeira educação ao filho foi salientada por Freud e Winnicott; ter de trabalhar e deixar sua criança nas mãos de outrem era sofrer com a separação mãe/filho quase que irreparável, que poderia originar no futuro filho/adulto negligenciado, problemas de ordem emocional, física, vícios e até doenças, como casos de “neuróticos, psicopatas, esquizofrênicos, obsedados pelo suicídio, alcoólatras”, tornando a mãe ausente responsável pelos danos (Bandinter, 1985, p. 326). Independentemente do contexto histórico e social, nem a escravidão e tampouco a violência foram capazes de desfazer laços maternos como os de Joana e Arminda, que lutaram por seus filhos em situações desfavoráveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A peça “Mãe” nos retrata como era tratada a mulher escrava e mãe, que não podia usufruir do amor materno, mostra a desumanidade com que eram maltratados os escravizados da época, quando mostra Peixoto examinando Joana, deixando claro a inferiorização desta. Outro momento, que demonstra a subalternidade das pessoas escravizadas, dá-se quando o futuro sogro de Jorge ameaça terminar o noivado ao saber que a mãe de seu futuro genro é escrava, esquecendo-se de que a mesma foi capaz de se deixar penhorar para salvar a vida dele e sanar a dívida do outro.

Quantas pessoas escravizadas não exauriram suas forças e foram humilhadas para que seus “donos” fossem prósperos. Os escravizados eram tratados como “coisas”, mercadorias, sendo explorados sem nenhum pudor. Joana não teve nem o direito à maternidade, tratando seu filho como “seu Senhor”, e tampouco, mesmo no momento derradeiro, foi capaz de viver verdadeiramente o amor de Mãe, revelando que era sua mãe apenas ao agonizar.

Em “Pai contra mãe”, tal era a visão de inferioridade dada aos escravos, que Cândido, mesmo ouvindo as súplicas de Arminda por liberdade e ainda sobre os argumentos da vida de violência que ela padeceria (e o que já sofreu) nas mãos do seu antigo dono, não mostra piedade nem empatia de um pai para com essa mãe manifestaria. Entrega a escrava à má fortuna, bem como seu filho à morte. Tal é o descaso do protagonista

aos eventos presenciados, ao ponto de nem se deter frente ao destino da mãe escrava — atitude essa típica de algumas narrativas machadianas que trazem em seu final a opção pelo egoísmo.

Os padrões impostos pela sociedade, tanto no tempo das narrativas “Pai contra mãe” e “Mãe” quanto hoje, podem ser diferentes, no entanto, sempre existirão pessoas na contramão das regras como as personagens estudadas aqui, que se manifestaram contrárias a essas imposições, embora nem sempre podem exteriorizar tal verdade. Arminda é um exemplo de força em sua busca por um futuro — negado — para seu filho. Joana é um vislumbre de amor abnegado. Tia Mônica é responsável e Clara é esperança e fé. Todas essas mulheres aqui apresentadas foram militantes, afinal, lutaram de alguma forma por seus rebentos até o fim de suas existências.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

AGAMBEN, Giorgio. **O aberto**: o homem e o animal. Tradução de Pedro Mendes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

ALENCAR, José de. **Iracema**: lenda do Ceará; texto integral. 4. ed. São Paulo: Ática, 1973.

v

ASSIS, Machado de. **50 Contos de Machado de Assis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BADINTER, Elisabeth. *Um Amor Conquistado*: o Mito do Amor Materno. Traduzido por Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CARDOSO Filho, Antonio. **Teoria da Literatura I**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2011.

LOBATO, Monteiro. **Negrinha**: contos. Edição Revista do Brasil. Monteiro Lobato & Cia. São Paulo, 1920.

HIDASI, Sarah Z; GONZAGA, Ana T. S. (abril/2002). A visão de mulheres que escolheram não ter filhos: um estudo psicossocial. **Psicologia em Ênfase**, v. 3, p.10-21.

HOOKS, Bell. **Eu não sou uma mulher**: mulheres negras e feminismo. 1. ed. 1981. Tradução livre para a Plataforma Gueto. Janeiro/2014.

MUAZE, Mariane. Maternidade silenciada: amas de leite no Brasil escravista, século XIX. In: **Do tráfico ao pós-abolição**: trabalho compulsório e livre e a luta por direitos sociais no Brasil. / Organizadoras: Helen Osório e Regina Célia Lima Xavier – São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 360 – 391.

CARTOGRAFIA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL: INTERSUBJETIVIDADES EM UMA ORQUESTRA EXPERIMENTAL

Karine Larissa Ströher¹
Vânia Beatriz Müller²

INTRODUÇÃO

As reflexões que abordamos neste capítulo resultam de uma pesquisa de mestrado, concluída em 2019, cujo objetivo foi compreender os processos de subjetivação que eram gestados na performance musical de uma Orquestra Experimental – OE. Isto porque, ela se propunha a soar experimentando; propositalmente, mesclando distintas gerações, seus saberes e suas musicalidades; mesclava timbres de objetos sonoros alternativos e de instrumentos musicais, entrecruzando valores e hierarquias do universo musical, problematizando culturas musicais. A OE experimentava concretizar estas práticas sonoro-musicais com uma comunidade escolar, também propositalmente, em uma escola pública e de Educação Básica. Esta OE experimental se propunha, portanto, a juntar em um mesmo grupo de prática musical, crianças, adolescentes e adultos – mães, pais, avós e demais familiares de estudantes matriculadas/os, e técnicas/os e professoras/es de distintas áreas que atuavam na unidade escolar, incluindo pessoas da direção e da coordenação pedagógica.

Vale ressaltar – principalmente ao público leitor não específico da área da Música ou da Educação Musical – que orquestras, bandas e grupos musicais em geral são formados a partir de um critério primeiro: o grau de alfabetização e domínio da linguagem musical e/ou o domínio na execução de algum instrumento musical – fator que, por si só, confere homogeneidade aos agrupamentos que fazem música. Pois, à diversidade da OE ainda se somavam graduandos do curso de Licenciatura em Música

¹ Mestre em Educação Musical (UDESC). Docente. CV: <http://lattes.cnpq.br/7482038257174266>

² Doutorado em Interdisciplinar em Ciências Humanas (UFSC). Docente (UDESC). CV: <http://lattes.cnpq.br/8343190297463515>

da UDESC, entre os quais, diversos eram músicos profissionais, já com reconhecimento na cena musical local e fora do estado de Santa Catarina.

CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Para observar e registrar esta trama diversa, entendemos que a cartografia, para além de uma aposta metodológica, é um modo de conhecer e engendrar os enredamentos que constituem esta realidade. Para isto, eram acompanhados processos³ de subjetivação que aconteciam através e durante as performances musicais, a fim de problematizar e estabelecer uma interface com os pressupostos sócio culturais sistêmicos do neoliberalismo. Este estudo dedicou-se a refletir sobre o potencial de uma performance musical nos processos de subjetivação que ela pode vir a engendrar. Há, portanto, uma aposta na experiência com música enquanto um possível a partir da liberação daquilo que aprisiona a vida num regime homogeneizante, utilitarista – para mencionar duas, dentre outras características que apequenam a existência humana – aquilo que Guattari (1993) entende por *subjetividades capitalísticas*.

A aposta é na performance musical enquanto tempo-espço disparador de liberação dos mecanismos condicionantes da *vida capital*, nos termos de Peter Pál Pelbart (2011). Entendemos que as práticas musicais ali observadas, podem apontar o modo como algumas identidades sociais se dão no marco de relações de poder, a partir de ditames do macro e micro social. É nesta direção que, por exemplo, se a homogeneização é consequência social imperante (PELBART, 2011), nos interessa conhecer o que pode a performance musical enquanto produção de subjetividades engendradoras e afirmadoras de singularidades. Em vista disso, o presente estudo assume sua natureza política e quer implicar-se com uma politização da área de Educação Musical (MÜLLER, 2004; 2005), ao mesmo tempo estreitando laços de nosso campo conceitual e teórico com o campo dos Direitos Humanos. Entendemos que há que assegurar uma educação musical sensível e comprometida com estes valores, ancorada, portanto, num pensamento crítico.

³“Cartografar é acompanhar processos”, de Laura Pozzana de Barros e Virgínia Kastrup é um dos capítulos do livro “Pistas do Método da Cartografia – Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade”, organizado por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (2015).

A questão de pesquisa que conduziu esta investigação pode ser colocada do seguinte modo: O que acontece enquanto a música acontece? Valeria ainda reformular a fim de tornar mais direta a compreensão daquilo que mais nos interessava neste estudo – o humano: o que acontece com os seres humanos que (com)partilham uma experiência musical enquanto a música acontece? O que reverbera da experiência com música? Recolocada de outra forma, haveria ainda a possibilidade de partir da questão de Spinoza – O que pode um corpo? – e refletir sobre: *O que pode* uma experiência musical? De que afecções a experiência musical é capaz? Deleuze explica: “Os afetos são devires: ora eles nos enfraquecem, quando diminuem a nossa potência de agir e decompõem nossas relações (tristeza), ora nos tornam mais fortes, quando aumentam nossa potência e nos fazem entrar em um indivíduo mais vasto ou superior (alegria)”. (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 73-74).

Que afetos são disparados pela performance musical? Quais as afecções que sucedem das práticas musicais que se tinha na ambiência gestada com música naquela escola? Importava-nos ainda saber em que medida havia apropriação de si dentro das práticas, na processualidade das experiências com música que se tinha ali, fosse no âmbito da relação com o saber, do aspecto geracional, entre outros.

A Educação Musical desenvolvida naquele cenário de investigação tinha por princípio a concepção do educador musical e compositor neozelandês Christopher Small (1927 – 2011). Small (1997, 1998) cunhou o termo *musicking*, o qual pode ser traduzido na língua portuguesa como *musicar*, a fim de elucidar o fenômeno musical enquanto algo que se dá na ação. Para ele, música deveria ser um verbo, e não, um substantivo. O autor pensa a experiência musical como um direito humano, visto que entende a musicalidade inerente a todo ser humano (SMALL, 1997, 1998). É neste sentido que era abordada a performance musical na OE, a fim de, para além da garantia do exercício e da expressão da musicalidade, fazer valer direitos outros, como por exemplo, a experiência de singularização por meio da performance musical e, também, oportunizar uma prática musical compartilhada, que privilegie as relações sociais intersubjetivas que ali existiam e que por meio de agenciamentos, afetavam e implicavam também nos modos de se relacionar com música.

O *musicar*, segundo Small, contempla todos aqueles que participam deste encontro humano que oportuniza uma atuação musical, isto é, não somente quem canta, toca ou compõe, mas todos que se envolvem direta ou indiretamente em um acontecimento musical (SMALL, 1997, 1998). Tal acontecimento diz respeito à “[...] todas as atividades que afetam a natureza do evento que é uma performance, o que inclui, então, a preparação para a mesma” (SMALL, 1998, p. 11), englobando a composição, ensaio, apreciação, além da própria execução (SMALL, 1998).

Christopher Small entende a performance musical enquanto um ritual social, que movimenta as relações entre as pessoas que, enquanto compartilham daquele momento, exploram, afirmam e celebram estas relações. Tal compreensão problematiza genuinamente o individualismo, porque evidencia as relações sociais como mobilizadoras de um acontecimento por causa da música, apontando o *aspecto comunitário da música* (SMALL, 1996).

Também é evidenciado dentro do conceito de *musicar*, o *aspecto vivencial da música* (SMALL, 1996): o autor defende a importância do ato artístico em sua processualidade; a experiência é inerente ao *musicar*. O valor não está necessariamente atrelado ao objeto artístico, visto que “[...] o instrumento essencial da arte é a experiência irrepetível” (SMALL, 1996, p. 4). Desta forma, Small aborda o caráter singular da experiência artística. Tal entendimento da performance musical passa a contemplar todo ato de *musicar*, e torna cada experiência com música importante do ponto de vista de sua irrepetibilidade, colocando em primeiro plano a qualidade dos processos que estão em curso.

O CAMPO

A E. E. B. Simão José Hess era a escola-núcleo do PIBID Música UDESC - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), desde fevereiro do ano de 2014. Nesta escola aconteciam oficinas de diversos instrumentos e canto, o que propiciou a criação de uma orquestra nessa comunidade escolar reunindo todos os instrumentistas; como já mencionado, aberta a toda comunidade escolar. Aprender e fazer música integravam uma única experiência, que, embora pudesse ser compreendida como individual, neste caso, era também coletiva, num

cenário de investigação diverso: a convivência entre estudantes ainda em fase de iniciação na prática musical, músicos profissionais, estudantes da graduação e pós-graduação em Música somada ainda ao aspecto geracional, as diferentes faixas etárias que coabitavam este lugar e compartilhavam destas experiências com música.

O campo se constituía das oficinas de instrumentos musicais, extra classe, ministradas por bolsistas daquela edição do PIBID, que teve seu início em agosto de 2018, e da OE; esta era, semanalmente, a confluência dos trabalhos desenvolvidos pelosicineiros e suas turmas de crianças, adolescentes e adultos em cada oficina. Mas a OE também comportava uma singularidade, a partir de práticas que só aconteciam ali, e que diferiam, portanto, do momento das oficinas; a saber: três oficinas de violão, duas de violino, duas de piano, uma de flauta transversal, flauta doce, violoncelo e canto. Notadamente, já havia uma atração de pessoas que, voluntariamente estavam se disponibilizando a acrescentar oficinas dos instrumentos que tocavam – no caso, flauta transversal, violino e piano, integrando a equipe e as práticas musicais do PIBID Música UDESC na sua escola-núcleo.

O número de pessoas se ampliava de modo crescente, totalizando em março de 2019 quinzeicineiros/as, seis estagiários/as, uma professora supervisora e 143 crianças, adolescentes e adultos praticando música. Entendemos que a cartografia foi um modo pertinente de observar e se debruçar sobre o tramado deste tecido micro social, associado a fatores característicos do sócio sistêmico cultural mais amplo, implicando-se, portanto numa *política cognitiva* (PASSOS, KASTRUP, 2016). Ainda segundo os autores:

O conceito de política cognitiva indica que o conhecer envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude, um *ethos*. Sendo assim, a prática de um método é indissociável do problema da política cognitiva, que configura certa maneira de fazer pesquisa, de habitar um território e de se colocar na relação de conhecimento (PASSOS, KASTRUP, 2016, p. 220).

DA CARTOGRAFIA

A partir do entendimento de uma cartografia que produz mapas - não extensivos, como se dá na geografia tradicional (decalque), mas antes, mapas intensivos – o presente estudo fez uso do método da cartografia para acompanhar os processos de subjetivação que aconteciam e decorriam da performance musical; logo, no contato com o plano de forças que produz subjetividades. Há confluência, neste sentido, com o objetivo principal da cartografia que é “[...] pesquisar a experiência, entendida como o plano no qual os processos a serem investigados efetivamente se realizam” (TEDESCO, SADE e CALIMAN, 2016, p. 93).

O que se coloca como horizonte, e mesmo como desafio, não é o conhecimento “sobre” a experiência, mas um conhecimento que seja capaz de entrar em contato direto com a experiência. O que se visa não é falar da experiência, mas falar de dentro dela. Em outras palavras, deixar falar a experiência que nos atravessa. Não se trata de observação no sentido tradicional – um sujeito observa um objeto – nem de reflexão intelectual. Não se separa uma consciência metapositionada nem uma consciência que, por meio de métodos e estratégias de controle, se desdobre em consciência observadora e consciência observada. No lugar do controle, o contato. (PASSOS, KASTRUP, 2016, p. 221-222).

Propiciar, favorecer o contato, estar com a experiência, acessar o plano da experiência são quereres da cartografia. Plano no qual tudo acontece, no qual as coisas podem se revelar. Nesta perspectiva, acredita-se na importância da presença pessoal no contato com o campo, da disponibilidade e abertura ao que acontece e que pode aflorar no campo de pesquisa; por exemplo, quando os violinos sugeriam um determinado motivo melódico numa prática coletiva de samba-raggae, na ênfase momentânea que se dava ao timbre da água utilizado numa paisagem sonora, ou mesmo, quando ao final do ensaio da OE, alguns estudantes se reuniam espontaneamente para uma prática de improviso, amontoados e vibrando ao redor de dois pianos, ou para tocar um tema que conheciam, que gostavam, mas que não fazia parte do repertório “oficial” da OE. Privilegiava-se a atenção aos

gestos que podiam revelar as forças que afetavam todos/as, e esse nível de atenção e de presença se dá, como seguimos acreditando, através do contato.

Para cartografar a realidade e acessar o plano da experiência da performance musical, o “*ethos* da confiança” é fundamental tendo em vista “[...] a promoção da experiência compartilhada na pesquisa”, o que pode implicar na “ampliação da potência de agir de seus participantes” (BARROS, KASTRUP, 2015, p. 12), naquele caso, os integrantes da OE. A cartografia assume ainda o caráter intervencionista da pesquisa, e por isso, é também chamada de pesquisa-intervenção (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2015): o (a) pesquisador (a) habita e interage com os sujeitos no campo de investigação - seja no contato com o campo, no compartilhamento de um mesmo território, até mesmo conforme proposições vão sendo feitas de maneira mais direta e objetiva - tudo passa a ser alterado.

A partir de uma diretriz ético-estético-política (PASSOS, KASTRUP, TEDESCO, 2016), a cartógrafa, em seu processo de pesquisa, persegue “[...] o acesso/produção do plano de forças que responde pela criação/transformação da experiência” (Ibid., p. 9). Cartografar é reconhecer o potencial de alteração de uma realidade conforme se conhece e se acessa a realidade. Cada dia de estada e cada retorno da cartógrafa ao campo de pesquisa é outra experiência, porque há essa disponibilidade, abertura para se surpreender, e não, comprovar ou buscar afirmar algo que já se projeta sobre os movimentos em curso. Passos e Kastrup (2016) apontam que “A dimensão de experimentação e invenção ganha o sentido mais potente de permanente abertura de um campo de possíveis, ou seja, de uma imprevisibilidade do trabalho de pesquisa e de pensamento que não deve ser evitada, mas acolhida com cuidado e atenção” (Ibid., p. 234).

No âmbito da invenção, a cartografia possibilita ainda arriscar uma escrita a fim de potencializar o sentido de algumas coisas, dos vetores que se intercambiam e se interconectam no plano da experiência. Assim, a cartografia mostra o aspecto relacional, dialógico das forças que estão agindo e atuando na composição de um plano real, em sua objetividade - na materialidade, neste caso, sonora - e também na produção de subjetividades de todos que participam desta trama, quando, por exemplo, em uma prática coletiva com instrumentos de percussão diversos - agogô, atabaque, djembê, alfaia, reco-reco - e um piano, num jogo de improviso

individual, os integrantes passavam a ouvir e a conhecer seus próprios sons singularmente, na mesma medida em que ouviam o som produzido pelo coletivo, que reunia todas as singularidades.

Como este campo de pesquisa se fazia na não linearidade, não hierarquização das singularidades e dos saberes, importava ouvir e conhecer as singularidades dos integrantes da OE, assim como conhecer e ouvir o *tutti* (coletivo) – que era diverso, composto de cada singularidade, que por sua vez resultava em algo que se queria diverso a partir das múltiplas singularidades que operavam para fazer soar aquele coletivo. Deste modo, eram considerados os diversos vetores que estavam atuando no plano comum da experiência, o qual, “[...] é dito comum não por ser homogêneo ou por reunir atores (sujeitos e objetos; humanos e não humanos) que manteriam entre si relações de identidade, mas porque opera comunicação entre singularidades heterogêneas, num plano que é pré-individual e coletivo” (KASTRUP, PASSOS, 2016, p. 17).

CARTOGRAFIA E FORMAÇÃO DE EDUCADORAS/ES MUSICAIS

A referida pesquisa nos apontou que é através da prática cartográfica que podem emergir os *eu's* que se entrecruzam ao estar em contato com o campo, ao descrever e analisar. Pensar sobre é pensar com a experiência que está sendo vivida e cartografada. No entremeio da escrita, podia aparecer a potência de invenção e experimentação da cartografia, a qual podia se estender à formação das/os futuras/os educadores/as musicais ali envolvidas/os, a partir do que experimentavam, porque é do plano da experiência que todos os processos decorrem. A cartografia pode ser então, um meio pelo qual o/a educador/a musical pode acessar uma visão de si, num processo de *invenção de si* (KASTRUP, 2007) a partir da potência narrativa, reflexiva e inventiva da cartografia. Há um cultivo dos dados na escrita que reverbera nas ações músico-pedagógicas, bem como nas relações intersubjetivas, a partir de afecções diversas.

Formar é um processo de aprendizagem também no plano dos afetos. Trata-se de uma concepção de aprendizagem que não pode se reduzir a um debate psicopedagógico ou técnico metodológico. Pensar a formação, assim, implica

a consideração constante de acompanhar os efeitos do campo em nós (pesquisadores- cartógrafos) e nos efeitos no campo da nossa presença-intervenção (POZZANA, 2014, p. 56).

Algumas questões latejam em nós: em que medida as afecções que se deram naquele campo de pesquisa com a performance musical têm implicações na formação do/a educador/a musical e no modo como se relacionavam com o saber, e que, consequentemente, contagiava as pessoas com quem atuavam diretamente na sua docência, nas oficinas? Os saberes musicais estariam então funcionando para acionar o quê, durante a performance musical? Esta questão poderia orientar ainda a pertinência do contato com determinados saberes musicais: quando acessar tal saber, por que e para quê?

Aprendemos com esta pesquisa, que a cartografia convoca uma postura ética, estética e política de extrema pertinência na formação do/a educador/a musical, considerando o estado de precarização sócio histórico cultural da atualidade, nos mais diversos contextos de atuação em educação musical. A partir deste estudo podemos apontar com certa propriedade o quão adequada a perspectiva de uma política cognitiva se faz dentro de uma educação musical implicada com a concretude e diversidade de nossos contextos de atuação, escolares e não escolares.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles, PARNET, Claire. **Diálogos**. RIBEIRO, Eloísa Araujo (trad.). São Paulo: Editora Escuta, 1998.

GUATTARI, F. **Da produção de subjetividade**. In: PARENTE, A. (org.) *Imagem Máquina: a era das tecnologias do virtual*. São Paulo: Editora 34, 1993, p.177-191.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 256p.

MÜLLER, Vânia B. **Ações sociais em educação musical**: com que ética, para qual mundo? *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 53-58, mar. 2004.

MÜLLER, Vânia B. **Por uma educação musical implicada com os modos de vida de seus cenários de atuação**. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 12, 43-47, mar. 2005.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia. Sobre a validação da pesquisa cartográfica: acesso à experiência, consistência e produção dos efeitos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2016, V. 2, p. 203- 237.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia.. Cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2016, V. 2, p. 15-41.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-Intervenção e Produção de Subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. A experiência cartográfica e a abertura de novas pistas. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2016, V. 2, p. 7-14.

PELBART, Peter Pál. **Vida Capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2011.

POZZANA, Laura. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2016, V. 2, p. 42-66.

SMALL, Christopher. **Music, Society, Education**. Hanover: Wesleyan University Press, 1996.

SMALL, Christopher. **Musicking: the meanings of performing and listening**. Hanover: Wesleyan University Press, 1998.

SMALL, Christopher. **El musicar: un ritual en el espacio social**. III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología. Benicàssim, 1997, p. 1-16. Disponível em: <https://is.gd/wTncBs>

STRÖHER, Karine Larissa. **O que pode a experiência da performance musical?** 2019. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://is.gd/QzYaSA>

TEDESCO, Silvia; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana V. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2016, V. 2, p. 92-127.

Nota: as reflexões desenvolvidas neste capítulo tiveram importantes e pertinentes contribuições oportunizadas pelo XXIX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), ocorrido em Pelotas, RS, em 2019. Na ocasião, se apresentou a pesquisa de mestrado que, hoje concluída, intitula-se “O que pode a experiência da performance musical?” (2019), porquanto, registramos que a/o leitor/a poderá encontrar no presente texto, reflexões e alguns resultados da pesquisa já conclusivos à época, constantes também nos Anais do referido congresso científico.

SOBRE O ORGANIZADOR

CLEBER BIANCHESI

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

E-mail: cleberbian@yahoo.com.br

SOBRE A CAPA

A imagem elaborada estabelece uma correlação icônica e sumária com a proposta editorial da obra ENSAIOS SOBRE LETRAS, LINGUÍSTICA E ARTES: Ensino, Pesquisa e Práticas. A representação visual se configura como um metatexto que sintetiza a natureza interdisciplinar e a profundidade investigativa do volume.

Centralmente, o livro aberto demarca o campo das Letras e da Literatura, simbolizando o objeto de análise textual e a base ensaística da publicação. A transposição desse suporte textual para o ambiente gráfico é enriquecida pela inclusão do cérebro humano, elemento que veicula o foco na cognição e na fundamentação científica inerente à Linguística e às análises do discurso. Essa justaposição estabelece a premissa de que a linguagem é examinada tanto em sua manifestação formal quanto em sua complexa processualidade mental e aplicação analítica.

A dimensão das Artes é contemplada pela iconografia de um busto clássico e por símbolos musicais, sinalizando o estudo de manifestações artísticas diversas (visuais, música, teatro, etc.) e a investigação da relação entre a linguística e a criação artística. A integração desses elementos visuais sublinha o objetivo do livro de reunir estudos que abarquem uma variedade de perspectivas teóricas e metodológicas sobre a linguagem, a literatura e as artes.

Por fim, o arranjo composicional dos livros empilhados servindo de sustentação ao livro aberto, culminando no padrão de frequência sonora na base e um vetor ascendente, ilustra a tríade Ensino, Pesquisa e Práticas. Essa estrutura representa a Pesquisa como base e o Ensino como o processo de transmissão e aprimoramento do conhecimento, estimulando a reflexão e o debate sobre a importância da linguagem e da arte na sociedade contemporânea e a contribuição de novas perspectivas e abordagens para o ensino e a aprendizagem. O conjunto da imagem, portanto, projeta a obra como um veículo para a divulgação de estudos que promovam a inovação e a interdisciplinaridade no campo científico.

Equipe Editorial

ÍNDICE REMISSIVO

A

A arte da escrita na filosofia de Friedrich Nietzsche 43
abordagem prescritiva 57
aforismo 43–47
Ancestralidade e movimentos migratórios 77
aprendizagem ao longo da vida 20
arte 12, 14, 16, 31, 36, 40, 43, 45–50, 53, 78, 80–87, 92–94, 114
ato metafórico 44

B

BNCC 59, 67–68, 72–75

C

cidadania linguística 65
coerência 57, 65
coesão 57, 64
cognição 17–18, 21–22
competência 17–22, 24–26, 28–29, 57, 59, 67, 74
competência comunicativa 59
Competência em informação 17–22, 24–26, 28
composição filosófica 46
conhecimento científico 80
conteúdos científicos 17–18, 24
continuum 68–69, 74
cultura 12, 24, 31–33, 50, 52, 81, 105
cultura gamer 31–32
cultura participativa 33

D

desvios 67, 70–71, 74–75
dialogismo bakhtiniano 8–9
dinâmica da personagem 49
dissonância cognitiva 18

E

elaboração conceitual 44
ENEM 67–68, 72, 74–75
enunciado estético e social 8
escrita escolar 67
estereótipo 13
estética da instabilidade 36

F

fake news 17, 24, 26, 28–29
fala e escrita 67–71, 74–75
funcionalismo linguístico 58

G

gameplay 34
gramática funcionalista 55–56, 58
Gramática produtiva 55, 59

H

hábitos de pensamento 46
hermenêutico crítico 18
hibridismo 37–38
hipérbole 44–45, 53

I

imagem-movente 36–37
imaginação 18, 28, 44, 47, 49, 78, 80, 82
inteligência linguística 17, 22–24
inteligências múltiplas 18, 24
interatividade 31, 33–34, 38–41
intersubjetividades 111
intertextualidade 13
intuição 44, 81
investigações 41

J

jogos eletrônicos 31, 33–34, 36, 38, 40–41

L

leitura crítica das imagens 7
Letramento visual 7–10, 12, 14–15
linguagem líquida 38
linguagens visuais 7
Linguística Aplicada (LA) 56–57
linguística textual 55–57
literatura 34, 43, 48–49, 51–53, 69–70, 73–75, 97
locus de produção de sentidos 33

M

mecânicas de jogo 31, 34, 40
metáfora 43–45, 53, 61, 64, 78–79, 81–82, 87

N

narratividade interativa 38
negacionismo científico 26, 28–29
norma culta 67

P

percepção estética da realidade 49
perspectiva interdisciplinar 7
perspectivismo 49
Plataformização 17–18, 21–22, 24
poliepistemológico 27
prática discursiva 7, 74
produções audiovisuais 31–33, 40
progressão temática 57

R

regime de atualização constante 41
registros informais 67
revisonismo histórico 26, 28–29

S

semiótica 13, 32, 40, 68, 72
sistemas semióticos multifacetados 32, 40
subjetividades 101, 112, 116–117
sujeito leitor imagético 7

T

teorias da conspiração 26–29
tradução intersemiótica 31–32, 39–41

V

virtualidade 38–39



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



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



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



contato@editorabagai.com.br