

Heraldo Aparecido Silva  
Organizador

# CULTURA POP E FILOSOFIA

Quadrinhos ♦ Cinema ♦ Seriados ♦ Animações ♦ Internet e afins

Volume 2



Heraldo Aparecido Silva  
Organizador

# CULTURA POP E FILOSOFIA

Quadrinhos ♦ Cinema ♦ Seriados ♦ Animações ♦ Internet e afins

Volume 2



Marca de Fantasia  
Parahyba - 2023

Catálogo na publicação  
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

C968

Cultura pop e filosofia: quadrinhos, cinema, seriados, animações, internet e afins -  
Volume 2 / Heraldo Aparecido Silva (Organizador). – João Pessoa: Marca de  
Fantasia, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-7999-092-2

1. Filosofia. 2. Mídias sociais. 3. Linguagem. I. Silva, Heraldo Aparecido  
(Organizador). II. Título.

CDD 100

Índice para catálogo sistemático  
I. Filosofia

# CULTURA POP E FILOSOFIA

Quadrinhos, Cinema, Seriados, Animações, Internet e afins

Volume 2

Heraldo Aparecido Silva (org.)

Série Veredas, 59 - 2023 - 222p



## MARCA DE FANTASIA

Rua João Bosco dos Santos, 50, apto.903A  
João Pessoa, PB. 58046-033. Brasil  
marcadefantasia@gmail.com  
www.marcadefantasia.com

A editora Marca de Fantasia é uma atividade  
da Associação Marca de Fantasia (CNPJ 09193756/0001-79)  
e uma atividade de extensão do NAMID - Núcleo de Artes e Mídias Digitais  
do Departamento de Mídias Digitais da UFPB

Editor/Designer: Henrique Magalhães

### Conselho Editorial

Adriana Amaral - Unisinos/RS; Adriano de León - UFPB;  
Alberto Pessoa - UFPB; Edgar Franco - UFG; Edgard Guimarães - ITA/SP;  
Gazy Andraus, Pós-doutoramento na FAV-UFG; Heraldo Aparecido Silva - UFPI;  
José Domingos - UEPB; Marcelo Bolshaw - UFRN; Marcos Nicolau - UFPB;  
Marina Magalhães - Universidade Losófona do Porto; Nilton Milanez - UESB;  
Paulo Ramos - UNIFESP; Roberto Elísio dos Santos - USCS/SP;  
Waldomiro Vergueiro, USP;

Capa: H. Magalhães

Com destaque para alguns ícones da Cultura Pop

Imagens usadas exclusivamente para estudo de acordo com o artigo 46 da lei 9610,  
sendo garantida a propriedade das mesmas a seus criadores  
ou detentores de direitos autorais.



# Sumário

9. Apresentação  
Heraldo Aparecido Silva

## PARTE I

### Quadrinhos, graphic novels e webcomics

12. 1. William James e Laerte Coutinho: o direito de crer, a experiência religiosa e o combate (bem-humorado) aos variados tipos de fundamentalismo  
Heraldo Aparecido Silva
33. 2. A representatividade da cultura afro-brasileira nas HQs  
*Orixás: do Orum ao Ayê, Orixás: o dia do silêncio e Orixás: Ikú* – uma contribuição a partir de Richard Rorty  
Izabel Maria Gomes da Paz  
Heraldo Aparecido Silva
48. 3. Um olhar filosófico sobre a narrativa de *Naruto* a partir de Platão, Sun Tzu e Adorno  
Francisco Raimundo Chaves de Sousa  
Heraldo Aparecido Silva



60. 4. Personagens capoeiristas na HQ brasileira:  
*Nos tempos de Madame Satã*  
Robson Carlos da Silva
73. 5. As webcomics *Quadrinhos Ácidos* e *Sofia & Otto*  
como possibilidade de sensibilização e redescrição humana  
a partir do neopragmatismo de Rorty  
Maria Alcidene Cardoso de Macedo Passos  
Heraldo Aparecido Silva

## PARTE II

### Filmes, seriados, séries e documentários

85. 6. Sobre autismo e *parrhesía* no seriado *The Good Doctor*  
Fernanda Antônia Barbosa da Mota  
Heraldo Aparecido Silva
100. 7. Conhecimento de si é poder: o dispositivo da sexualidade  
e a prática de si na série *Sex Education*  
Adna Lusane Nunes Ferreira  
Fernanda Antônia Barbosa da Mota  
Heraldo Aparecido Silva
112. 8. *A revolução dos bichos*: a versão filmica de uma distopia política  
Izildete de Sousa Torres  
Heraldo Aparecido Silva



124. 9. *Como estrelas na terra: inclusão escolar e cuidado de si*  
Marcus Gabriel Coutinho Silva  
Fernanda Antônia Barbosa da Mota  
Heraldo Aparecido Silva
136. 10. *V de vingança: a verdade totalitária e o Vaudeville de “V”*  
Marcus Gabriel Coutinho Silva  
Heraldo Aparecido Silva  
Fernanda Antônia Barbosa da Mota
150. 11. *Babe, o porquinho atrapalhado: utopia contemporânea e enquadramento contra o especismo a partir de Francis Wolff, Judith Butler e Peter Singer*  
Bruno Araújo Alencar  
Heraldo Aparecido Silva

### PARTE III

#### Animações, internet, música, videogames e afins

159. 12. *Filosofia da Educação e Animação: um estudo sobre O estranho mundo de Jack a partir do Ironista Liberal de Rorty*  
Lara Brenda Lima de Oliveira  
Heraldo Aparecido Silva



173. 13. A representação do movimento negro no videoclipe da música *Formation*  
Fábio Júnior Alves da Silva  
Robson Carlos da Silva
183. 14. O desenho animado *Cyberchase: A Corrida do Espaço* e o ensino de Matemática  
Ramiro de Castro Cavalcanti  
Heraldo Aparecido Silva
196. 15. Os videogames como forma de redescrção em Richard Rorty: *Assassins's Creed*, *Cyberpunk* e *Far Cry*  
Jéssica Ágne Campêlo Nunes  
Heraldo Aparecido Silva
207. 16. A animação como ferramenta didático-pedagógica na educação emocional: a Tristeza em *Divertida Mente*  
Robson Carlos da Silva  
Shéyron da Silva Rodrigues Magalhães
217. Sobre os autores





## Apresentação

A obra *Cultura Pop e Filosofia: quadrinhos, cinema, animações, internet e afins – Volume 2*, privilegia temas pertinentes ao universo da cultura pop a partir da perspectiva filosófica. A proposta não é oferecer análises densas e originais sobre os referidos temas, mas tão-somente servir como um incentivo para novas vertentes de divulgação filosófica. O projeto decorre das atividades de pesquisa do Núcleo de Estudos em Filosofia da Educação e Pragmatismo (NEFEP), vinculado à Universidade Federal do Piauí (UFPI). Além dos trabalhos produzidos pelo grupo no contexto das atividades na graduação e pós-graduação, também temos a contribuição de pesquisadores experientes de outras instituições. Assim, o livro combina a *expertise* filosófica de docentes com a produção inicial de estudantes que, por motivos pessoais e acadêmicos diversos, têm interesse na filosofia e na cultura pop.

Para fins didáticos, o livro está organizado em três partes interdependentes, com eixos temáticos distintos. A primeira parte concentra os textos sobre histórias em quadrinhos em suas diversas modalidades e gêneros. A segunda parte encerra os textos que versam sobre algumas das principais variantes cinematográficas. A terceira parte contempla um espaço temático mais amplo, advindo do universo dos videogames, internet, animações, músicas e afins. Apesar da organização da obra, todos os textos podem ser lidos de forma independente, visto que não há uma sequência linear ou cronológica.

Agradecemos ao Prof. Dr. Henrique Paiva de Magalhães que, generosamente, acolheu o projeto da obra para publicação pela Marca

de Fantasia, editora pioneira especializada em história em quadrinhos, artes visuais, cultura pop e outras manifestações culturais afins.

Os esforços de vários outros entusiastas, nos mais diversos campos do conhecimento humano, a partir de meados do século XX, contribuíram para ampliar a arena da *cultura pop* para além das cercanias *nerd* e *geek* e afetar o multiverso acadêmico, acarretando uma crise nas infinitas pesquisas, modalidades de ensino e atividades extensionistas.

Dedicamos este livro a todos aqueles que tentaram pesquisar temas considerados *estranhos* (no TCC, especialização, mestrado e doutorado) e foram dissuadidos por negativas enfáticas ou respostas evasivas. E também aos pesquisadores cujas propostas de criação de mestrados ou grupos de pesquisas sobre Cultura Pop foram recusadas por critérios anômalos, parciais e burocráticos que sub-repticiamente mascaravam preconceitos indelévels.

Teresina, PI, 12 de janeiro de 2023.

Heraldo Aparecido Silva

# PARTE I

## Quadrinhos, graphic novels e webcomics

# William James e Laerte Coutinho: o direito de crer, a experiência religiosa e o combate (bem-humorado) aos variados tipos de fundamentalismo

Heraldo Aparecido Silva



Figura 1 – “Deus segundo Laerte” (LAERTE, 2002, p. 38)

## Introdução

Antigamente, havia uma anedota corriqueira entre os fãs de histórias em quadrinhos de super-heróis que pode servir de analogia para o tema que será trabalhado aqui. Embora haja variações, a piada pode ser descrita mais ou menos como relatamos a seguir. Durante uma convenção de quadrinhos, dois adultos fãs de super-heróis e amigos há longa data se encontram. Um deles está sozinho. O outro está acompanhado pelo seu filho menor, de aproximadamente cinco anos. Depois

de conversarem animadamente sobre vários assuntos, o primeiro adulto interpela o outro acerca de sua predileção editorial. O outro se aproxima e sussurra a resposta no ouvido do amigo: “– Não gosto de falar de religião na frente do meu filho. Não quero influenciá-lo. Quando ele tiver mais idade, poderá escolher entre a Marvel ou a DC”!

Nos dias atuais, essa piada é anacrônica e o seu sentido perdeu o vigor porque o acesso aos bens culturais da nona arte não está mais limitado aos *comics* das duas principais editoras norte-americanas (MAZUR; DANNER, 2014). Existem diversas outras editoras que publicam super-heróis; algumas que são independentes e, ainda, autores que viabilizam a publicação de seus trabalhos via *crowdfunding*, isto é, plataformas de financiamento coletivo. Inclusive, temos mais de uma centena de representantes do gênero no Brasil (ROSA, 2019).

Todavia, a despeito deste preâmbulo, não discorreremos sobre super-heróis. Embora sejam nítidas as relações existentes entre as narrativas sobre heróis e divindades nos mitos e religiões em culturas milenares, além de diversas expressões de fanatismos, cultos, seitas, rituais e misticismos em épocas mais recentes, com o universo dos super-heróis dos quadrinhos (GAARDER; HELLERN; NOTAKER, 2000; MORRIS; MORRIS, 2009; KNOWLES, 2008). Nosso tema é mais modesto, pois trata apenas de uma breve interpretação filosófica da representação divina na trilogia de HQs: “Deus, segundo Laerte”, “Deus 2: a graça continua”; e “Deus 3: a missão”, a partir das ideias do filósofo pragmatista norte-americano William James.

## Filosofia da Religião

Segundo Cathcart e Klein (2008), a diferença entre o filósofo da religião e o teólogo pode ser sintetizada nos seguintes termos: enquanto o filósofo investiga as coisas divinas com o maior distanciamento objetivo possível, o teólogo já está comprometido pela sua fé no Absoluto. Trata-se, portanto, de duas perspectivas: a primeira contempla a religião de fora; a segunda, olha a religião de dentro.

Na história da filosofia muitos autores trataram de temas como Deus ou crença religiosa. Além dos filósofos medievais como Agostinho, Aquino, São Boaventura, etc., que priorizaram as discussões teológicas, temos em outras épocas, escritos emblemáticos sobre essa preocupação humana. Só para mencionar algumas abordagens filosóficas (favoráveis ou desfavoráveis) sobre temas como religião, fé, Deus, etc., temos: “A dúvida hiperbólica” (o argumento do deus enganador ou gênio maligno) nas *Meditações metafísicas* (1641), de Descartes; O famoso aforismo conhecido como “a aposta de Pascal” na obra *Pensamentos* (1670); a obra *História natural da religião* (1757), de Hume; a noção de salto de fé na obra *Temor e tremor* (1843), de Kierkegaard; *O Anticristo* – ensaio de uma crítica ao cristianismo (1888), de Nietzsche. Antes e depois do período abarcado pelas obras citadas também podem ser encontrados outros exemplos. No presente texto, por afinidade teórica e sensibilidade artística, abordaremos os referidos temas conforme alguns tópicos selecionados dos estudos do pragmatista William James e de alguns cartuns da trilogia divina da Laerte.

A impressão que temos acerca da divindade que protagoniza os três álbuns ilustrados de Laerte é de uma onipotência simpática, bem-hu-

morada e acessível que, eventualmente, não se importaria com eventuais dúvidas agnósticas, céticas ou ateias provenientes de suas criaturas. Tais características peculiares da personagem divina são permeadas pelo acentuado viés crítico e irônico nos diálogos mantidos com outros coadjuvantes celestiais, infernais ou humanos, a despeito de eventuais comentários rancorosos e intolerantes de teístas convictos.

Nesse sentido, a arte da cartunista, chargista e ilustradora brasileira remete a um provérbio judaico: *Deus ri quando o homem pensa*. A explicação é dada pelo romancista e ensaísta Milan Kundera (1988, p. 140): “Mas por que Deus ri ao olhar o homem que pensa? Porque o homem pensa e a verdade lhe escapa. Porque quanto mais os homens pensam, mais o pensamento de um se distancia do pensamento do outro. E enfim, porque o homem nunca é aquilo que pensa ser”. Nessa acepção, ninguém pode se considerar como dono da verdade, porque a esfera imaginária da arte existe para que todos possam ser compreendidos (KUNDERA, 1988).

## Deus segundo Laerte: a trindade

O tema objetual de nosso estudo é constituído pelos três seguintes álbuns da paulistana Laerte Coutinho: *Deus, segundo Laerte, Deus 2: a graça continua*; e *Deus 3: a missão*. A arte crítica e sagaz de Laerte encaixa harmoniosamente com seus trabalhos anteriores e posteriores (MENDES, 2014). Dentre suas principais obras, destacamos: *Overman*, *Piratas do Tietê*, *Fagundes, o puxa-saco*; *Manual do Minotauro*; *Suriá*; *Lola, a Andorinha*; *Muriel/Hugo*. Além disso, merecem destaque suas diversas publicações nas pioneiras revistas *Circo*, *Chiclete com Banana*, e também, as incursões aventurescas com Angeli e Glauco na famigerada

obra *Los Três Amigos*. (*Spoiler*: não garanto a objetividade necessária para a escritura deste artigo, pois tenho minhas perspectivas comprometidas pela admiração ao trabalho singular da artista...).

Também merece destaque, como uma espécie de preâmbulo ao tema abordado na trilogia divina cartunesca, a HQ publicada nos anos de 1990 na extinta revista *MacMania*, cujo nome não temos certeza se é este, mas foi a referência encontrada no site pessoal da artista: “Quem Precisa do Terceiro Mundo?”. Trata-se de uma crítica bem-humorada sobre uma distopia futurista protagonizada pelo Pastor Bezerra, Bispo Moreira e Cardeal Corleone, sumo representantes da Igreja Católica que têm que salvar seus fiéis da destruição iminente da Terra e conduzi-los à terra prometida [*spoiler*] Nova Vegas, na nave supradimensional Noé-2.

Obviamente, a retórica pseudo religiosa deles estabelece que a Terra será destruída como castigo e que para se salvar os fiéis precisam vender todas as suas posses e revertê-las como díizimos suntuosos a fim de obter a salvação de uma nova vida. O poder da Igreja Católica é mantido por um rígido controle midiático e seus proeminentes membros sempre ostentam riqueza, poder e desfrute sexual. Na história, a representação divina do *Senhor*, que se comunica com seu mais ardoroso fiel, o Pastor Bezerra, é apenas um subterfúgio de alienígenas dominantes que pretendem invadir o planeta. Nesse contexto, a própria (suposta) morte do Bispo Moreira foi devidamente capitalizada pelos líderes da Igreja Católica, ao fazer dele um herói, com direito a uma grande estátua nos trajes de um super-herói com físico de fisiculturista e portando um cajado estelar da salvação para conduzir seu rebanho de fiéis (LAERTE, 1990, p. 1).

Nesta HQ de Laerte, sub-repticiamente, temos a explicação acerca da exponencial apropriação de veículos midiáticos por parte de agre-



miações religiosas, conforme a seguinte admoestação: “Se decresce o fluxo de dízimos, caem os índices de audiência, despenca a fé” (LAERTE, 1990, p. 2).

A trilogia de HQs de Laerte trata de uma versão cartunista e pessoal de Deus (a partir do conceito da divindade onipotente conforme a tradição hebraico-cristã). Embora seja um tema bastante delicado no país onde *não se discute sobre política, futebol ou religião*, as obras conseguem suscitar várias questionamentos bem-humorados (críveis e incríveis) acerca da crença religiosa em Deus. Assim, em vez de adentrarmos especificamente nos cartuns que abordam tais considerações, discorreremos sobre alguns aspectos da visão filosófica de James sobre o tema e, simultaneamente, indicaremos possíveis conexões com as ideias de Laerte.

## William James

William James (1842-1910) nasceu em New York, EUA. Estudou pintura na Barbizon School; química, anatomia comparada e fisiologia na Lawrence Scientific School. Formou-se em Medicina (1870) na Universidade de Harvard; na qual lecionou anatomia, fisiologia, psicologia e filosofia (1872-1910). Contribuiu para o surgimento da psicologia científica ao organizar um laboratório de psicologia experimental e defender o uso do método científico no estudo dos fatos psíquicos, desvinculando-os da metafísica e relacionando-os com os fatos fisiológicos. Suas principais obras são: *Principles of Psychology* (1890), *The Will to Believe* (1897), *The Varieties of Religious Experience* (1902), *Pragmatism: A New Name for some Old Ways of Thinking* (1907), *The Meaning of Truth* (1909) e *Essays in Radical Empiricism* (1912).

James (2001) usa o rigor conceitual da investigação filosófica para discutir a inquietação espiritual sintetizada na questão da fé religiosa. Posteriormente, afirma que o pragmatismo pode ser considerado religioso se a religião for do tipo pluralista, embora isso signifique que o método pragmático pode ajudar o indivíduo a decidir por uma ou outra religião, mas não decidir por ele (JAMES, 1979a, p. 109). O debate entre teístas e ateístas assume nos escritos do filósofo a forma de um contraponto teórico que inexistente nos dois extremos da contenda. No senso comum, as apologias teístas ou as execrações ateístas, constituem posições igualmente dogmáticas e destituídas de rigor, cientificidade ou fundamentação teórica. A proposta do pragmatismo é uma tentativa de superação das respectivas posições, seja para evidenciar os possíveis benefícios oriundos da manutenção, modificação ou abolição de certas práticas oriundas da crença religiosa. Nessa perspectiva, James mantém o princípio pragmático de crença como hábito de ação a fim de analisar a experiência religiosa em suas diversas manifestações.

## ○ pragmatismo jamesiano e a divindade laertiana

James caracteriza o pragmatismo como um *método* e uma *teoria da verdade*, que encerra uma alternativa filosófica ao dilema racionalismo *versus* empirismo, capaz de harmonizar aspectos contrastantes como, principalmente, o pendor científico e a devoção religiosa. Em linhas gerais, o pragmatismo serve como “uma atitude de orientação”, com o propósito de “[...] olhar além das primeiras coisas, dos princípios, das ‘categorias’, das supostas necessidades; e de procurar pelas últimas coisas, frutos, conseqüências, fatos” (JAMES, 1979a, p. 21).

Neste sentido, o método pragmático jamesiano objetiva cessar determinadas contendas filosóficas – cuja extensão e esterilidade são proporcionais à indefinição dos conceitos envolvidos: quanto mais obscuros os significados, mais duradoura e lacunar é a controvérsia. O método pragmático de James constitui a própria orientação que visa “[...] determinar que credibilidade tem uma proposição filosófica”, para sabermos que tipo de conduta ela estaria apta a produzir (MURPHY, 1993, p. 67).

A descrição do pragmatismo como teoria da verdade exara que uma ideia torna-se verdadeira instrumentalmente quando o seu desempenho é mais satisfatório do que o de outras ideias ao relacionar as partes de nossa experiência. Assim, numa crise que envolva a manutenção de velhas crenças e a admissão de novas crenças, a ideia que deve ser considerada verdadeira é aquela que intermediar melhor o embate entre tais crenças, preservar o máximo de *benefícios vitais* dados pela convicção em verdades prévias e adquirir outros, advindos de verdades inéditas (JAMES, 1979a, p. 29).

A noção de verdade concerne à sua utilidade aos propósitos humanos. E o critério pragmático de verdade para definir algo como verdadeiro ou não, depende da sua aplicação prática; isto é, a crença deve ser verificada experimentalmente. Logo, antes de adicionar uma nova ideia ao conjunto prévio de verdades, devemos indagar pela diferença prática que ela pode vir a acarretar em nossas vidas. Se esta ideia for passível de confirmação no âmbito prático, ainda que parcialmente, sua adoção significará a posse de um valioso instrumento de ação e ela será considerada verdadeira. Isto é, a verdade não é uma propriedade iminente a certas ideias e sim um processo, pois uma ideia “[...] torna-se verdadeira, é feita verdadeira pelos acontecimentos”; pois *verdadeira*

é “[...] qualquer ideia que inicie o processo de verificação” e útil designa “a sua função completada na experiência” (JAMES, 1979a, p. 72-73).

Nessa perspectiva, existe também o *fundamentalismo secular militante*, com suas ortodoxias e dogmas, que não fica aquém do *fundamentalismo religioso*, tais como: fascismo, comunismo, nazismo, psicanálise, globalismo, capitalismo, etc. E qualquer divergência ou recusa destas doutrinas ou verdades absolutas é implacavelmente atacada sob a égide de adjetivos como: inimigo do estado, alienado, conservador, reprimido ou conspiracionista; da mesma forma que se você discordar dos dogmas religiosos será vilipendiado como um herege, mundano, perdido, etc. Tanto no absolutismo secular militante quanto no absolutismo religioso a lista de impropérios deletérios é extensa, criativa e nociva: todos usados para camuflar a realidade e priorizar interpretações ideológicas tendenciosas em detrimento de fatos incontestáveis. Infelizmente, no século XXI, ainda grassam tais atitudes persecutórias, próprias de seitas (AZEVEDO, 2008).

No final do primeiro álbum, Laerte (2002, p. 59) explica que a identidade visual antropomórfica do personagem divino “[...] sobreviveu à minha fase ateia, que dura mais ou menos até hoje, com algumas frestas em que faço as minhas devoções, principalmente a Santa Edwiges”. É interessante notar que o Deus cartunesco de Laerte não é onipresente. À revelia das teorias filosóficas e teológicas, podemos denominar imaginativamente essa crença (ou não-crença) professada como *ateísmo brando* para enfatizar essa atitude diletante sobre a difícil questão que, eventualmente, se impõe para muitos seres humanos, acerca da existência ou não de Deus. Embora não haja pretensões retóricas imbuídas nessa expressão, talvez ela sirva para diferenciar tal atitude do ateísmo confesso; embora, suspeitemos que tal distinção não faça diferença para os apologistas religiosos (HITCHENS, 2016).

A verdade no pragmatismo jamesiano é pluralista e cambiante. A experiência, base dos processos de verificação tem diversos elementos simples e complexos que ocorrem de modo regular, constante e ordenado ou irregular, inconstante e caótico. Isto contribui para dificultar a verificação direta e integral da maioria das ideias consideradas verdadeiras. Quando não houver possibilidade ou necessidade de executar uma verificação completa, a ideia deve ser assumida como verdadeira. E o significado da verdade implica em considerar a atividade filosófica como uma atividade de correção e o aprimoramento de noções, fórmulas e métodos passados (JAMES, 1979b).

### Pragmatismo, crença religiosa e férias morais

Dentre os principais escritos de James, relacionados com a temática abordada aqui, destacamos: *A vontade de crer* (1897), *As variedades da experiência religiosa* (1902) e *Pragmatismo* (1907). Esse último merece destaque dentro do respectivo trabalho, por ser uma série de oito conferências realizadas por ele, entre 1906 e 1907. Na sua segunda conferência, intitulada *O que significa o pragmatismo*, ele defende que o método pragmático serve para findar com as intermináveis disputas metafísicas a partir da interpretação das noções verdadeiras envolvidas no embate ao traçar as suas respectivas consequências práticas. Se não houver diferenças práticas entre as noções rivais na contenda, a disputa teórica é desnecessária (JAMES, 1979a).

A fim de ilustrar a referida contenda, trazemos a seguinte perspectiva extraída do álbum “Deus segundo Laerte” na qual Deus está em uma entrevista coletiva e o jornalista que faz a primeira pergunta é um agnóstico, que indaga: “Se o Senhor pode tudo, pode também deixar

de existir? Ao que Deus responde afirmativamente, desaparecendo e findando a entrevista (LAERTE, 2002, p. 53).

Para o filósofo norte-americano, a verdade instrumental é decorrente de nossas experiências, pois “[...] qualquer idéia que nos transporte prosperamente de qualquer parte de nossa experiência para qualquer outra parte, ligando as coisas satisfatoriamente, trabalhando seguramente, simplificando, economizando trabalho; é verdadeira por tudo isso, verdadeira instrumentalmente” (JAMES, 1979a, p. 22).

Na concepção jamesiana, todos nós temos um estoque de opiniões velhas, sempre renovável mediante um processo de triagem proporcionado pela experiência. Ao nos depararmos com uma contradição ou reflexão que evidencie novas experiências contrastantes com outras previamente estabelecidas, ou que insatisfazem os desejos dela decorrentes, o resultado é sempre “[...] uma perturbação íntima, à qual até então o seu espírito tinha sido estanho, e da qual procura escapar modificando a sua massa prévia de opiniões. Salva o máximo que pode, pois nesse assunto de crença somos ao extremo conservadores. Assim, tenta primeiro trocar essa opinião, e depois aquela (pois resistem à mudança com muita variedade), até que, por último, algumas ideias novas surgem, as quais pode enxertar no estoque velho, com o mínimo de distúrbio para esse último, algumas ideias que medeiam entre o estoque e a nova experiência e que as conduzem umas às outras, com facilidade e expeditamente” (JAMES, 1979a, p. 22-23).

Nessa perspectiva, segundo James (1979a, p. 27) não devemos ter “[...] preconceito a priori contra a teologia. Se as ideias teológicas provam que têm valor para a vida concreta, são verdadeiras, pois o pragmatismo as aceita, no sentido de serem boas para tanto. O quanto serão

verdadeiras dependerá inteiramente de suas relações com as demais verdades, que têm, também, de ser reconhecidas”.

Isso porque, na irônica concepção jamesiana: “O universo é um sistema do qual os membros individuais podem relaxar suas ansiedades ocasionalmente, no qual o ânimo descuidado é também direito para os homens, e a moral descansa em ordem [...]” (JAMES, 1979a, p. 28). Em outras palavras, a crença religiosa permite que seus usuários usufruam de dois benefícios: o conforto religioso e as férias morais.

Na terceira conferência, *Alguns problemas metafísicos considerados pragmaticamente*, temos a consideração irônica segundo a qual a crença no Absoluto garante-nos *férias morais*: isto é, que “[...] a evidência de Deus reside, antes de mais nada, em experiências pessoais internas. Uma vez que nos tenha sido dado o nosso Deus, seu nome significa, pelo menos, o benefício do descanso” (JAMES, 1979a, p. 39). Tal recurso que advém de todas as visões religiosas consiste na impressão que temos o direito, de tempos em tempos, de suspender nossas obrigações morais terrenas e depositar tal responsabilidade nas mãos extra-humanas. No senso comum, isso é evidenciado como: “É a vontade de Deus”, “Deus sabe o que faz” ou “Deus proverá” (no sentido errôneo de que nada precisa ser feito, pois a instância superior extra-humana vai *dar um jeito*). A própria expressão “Tem coisas que até Deus dúvida” serve para uma sutil referência ao conceito de crença do filósofo medieval Santo Agostinho, de que é preciso *crer para compreender*: numa alusão ao primado da fé sobre a razão. Tal questão é abordada no cartum laertiano de modo bastante ilustrativo acerca das mudanças comportamentais praticadas entre o final do século XX e início do XXI. No segundo álbum, “Deus 2: a graça continua”, Deus conseguiu participar do Carnaval ao se disfarçar de diabo e está dividindo uma mesa

de bar com o Diabo disfarçado de Deus, quando é indagado por uma voluptuosa figura feminina, que diz: “Rola uma cerveja, diabinho?; ao que Deus, retruca: “E se eu não for um diabinho, Morena?”. Para o espanto divino, ela responde: “E se eu não for uma morena?”. O final do cartum remete a dois momentos que dialogam com a noção agostiniana de crença; pois, enquanto Deus afirma: “Não posso crer”, o Diabo cita Santo Agostinho (LAERTE, 2003a, p. 25).

Nesse contexto, outros dois filósofos medievais também são citados: Santo Anselmo e São Tomás de Aquino, cujas ideias são evocadas por Deus para convencer seus sequestradores sobre a prova de sua existência (LAERTE, 2003b, p. 27-29). A cartunista também usa tal vulgarização do nome de Deus como mote para fazer uma breve experimentação com o seu personagem divino, transformando-o no “Capitão Deus”, que atende súplicas ou emergências quando o seu nome não é proferido em vão (LAERTE, 2003b, p. 38-41).

A mencionada crítica contumaz de James é providencial porque escancara o subterfúgio que muitas pessoas usam para negligenciar suas obrigações morais de solidariedade para com outros membros da sua comunidade. Isto é, trata-se de o recurso corriqueiro de delegar para uma instância superior e extra-humana a responsabilidade de agir para diminuir a dor e o sofrimento alheio. Para o crente religioso, tal recurso traz como benefício o alívio característico da sensação de supostamente ter feito a coisa certa, isto é, ter entregue a questão nas mãos de Deus. Nesse ponto, conforme seu próprio relato, o filósofo pragmatista foi criticado por emular a verdade de nossas crenças religiosas com o ato de *sentir-se bem* (JAMES, 1979b). Em sua defesa, ele argumenta que, embora não acredite em qualquer tipo de Absoluto, têm a convicção que a crença em Deus confere feriados morais aos que dele necessitam: “Usando o teste



pragmático do significado de conceitos, mostrei que o conceito de absoluto significa nada mais que o doador de feriados, o banidor do medo cósmico” (JAMES, 1979b, p. 114). Isso significa que, conforme o teste pragmático, noções como *Deus*, *Absoluto* ou *Destino* são similares, pois todas significam basicamente a mesma coisa: *esperança*.

## A validade da crença e a questão da crença religiosa

Na oitava conferência, *Pragmatismo e Religião*, a religião é definida como uma escolha decorrente de uma questão de temperamento. Assim, James apresenta o pragmatismo como uma filosofia capaz de atenuar o dilema temperamental contrastante entre o pendor científico e a devoção religiosa. Em linhas gerais, ele afirma que se a hipótese de Deus funciona, então ela deve ser validada. Na sua argumentação “[...] o pragmatismo pode ser chamado religioso, se considerarmos que a religião pode ser do tipo pluralista ou meramente meliorista” (JAMES, 1979a, p. 109). E assevera que a escolha teísta ou ateuísta cabe exclusivamente a cada indivíduo.

Na obra *A Vontade de Crer*, James (2001) exara que a validade da crença (não necessariamente a crença religiosa) não depende estritamente de comprovações factuais e o indivíduo pode depositar suas esperanças naquilo que lhe cause convicções assertivas. Na sua concepção, em determinadas situações “[...] uma pessoa não somente tem o direito de acreditar quando não há prova conclusiva, mas seria até mesmo errado não fazê-lo” (WAAL, 2007, p. 56). Na argumentação jamesiana, temos o direito de acreditar mesmo que não haja justificção plausível que sustente tal crença. E todo eventual candidato a objeto de nossa crença deve ser considerado como uma hipótese. Dentre as

hipóteses rivais, existe a hipótese viva e a hipótese morta. Por exemplo, acreditar que no futuro a humanidade conseguirá inventar a cura para doenças que hoje são letais, é uma hipótese viva que muitos consideram com seriedade; ao passo que, acreditar que as criaturas folclóricas, lendárias ou mitológicas são reais e vivem disfarçadas entre nós, é uma hipótese morta que poucas pessoas consideram com seriedade (JAMES, 2001; WALL 2007).

No que concerne às nossas escolhas, a maioria delas consiste em opções que “podem ser forçadas ou evitáveis, e podem ser muito importantes ou triviais” (WAAL, 2007, p. 57). As opções muito importantes são sempre forçadas porque “afetam profundamente a vida de alguém”; inclusive, o próprio ato de postergar uma escolha encerra também uma escolha. Desse modo, “James mostrou que não podemos sempre simplesmente suspender nossa crença até que estejamos mais bem informados [...]”, inclusive, para ele, “aquele que suspende sua crença também faz uma escolha, e essa escolha poderia muito bem não ser a melhor” (WAAL, 2007, p. 57).

Para James (2001), devemos estar preparados para correr os riscos e assumir as consequências daquilo que escolhemos acreditar ou não. Conforme explica Waal (2007, p. 58-59): “O argumento mais forte de James de por que devemos às vezes acreditar em algo mesmo quando não há provas suficientes é que *algumas coisas se tornam verdadeiras precisamente porque acreditamos nelas*”. Segundo James (1979b, p. 113): “A verdade de uma ideia não é uma propriedade estagnada inerente a ela. A verdade *acontece* a uma ideia. A ideia se *torna* verdadeira, é *feita* verdadeira pelos eventos”.

Conforme James (2001), a crença religiosa deve ser considerada como uma opção genuína, pois nem tudo necessita ser validado por

procedimentos racionais e científicos, embora não seja equivalente a isenção de críticas. Por exemplo: se na concepção de um teísta é a fé que move as ações e fornece as respostas desejadas, tal procedimento é infundado na concepção de um cético. Tal tensão também pode ser descrita assim: “Um agnóstico é alguém que acha que a existência de Deus não pode ser provada com base em provas comuns, mas que não nega a possibilidade de que Deus exista. O agnóstico está a um passo do ateu que considera encerrado o caso contra a existência de Deus” (CATHCART; KLEIN, 2008, p. 111-112). Desse modo, “[...] o argumento mais forte de James de por que devemos às vezes acreditar em algo mesmo quando não há provas suficientes é que *algumas coisas se tornam verdadeiras precisamente por que acreditamos nelas*” (WAAL, 2007, p. 58-59).

De modo geral, James “[...] não se preocupa com dogmas empoeirados, ou com provas metafísicas para a existência de Deus que são tão complicadas e distantes da vida que são inúteis a qualquer pessoa” (WAAL, 2007, p. 58-59). Na argumentação jamesiana, o embate entre o teísta e o cético não encerra uma disputa entre a paixão e a racionalidade, mas um confronto entre tipos de temperamento. Isso porque as crenças são sempre pessoais e estão relacionadas “diretamente aos motivos do indivíduo para sustentá-las”; embora tal referência seja “problemática porque confere a indivíduos com menos capacidades intelectuais uma maior liberdade de acreditar” (WAAL, 2007, p. 61). Assim, a crença religiosa individual é vista sempre como uma questão de escolha do indivíduo, independente das nuances críticas da sua escolha perante a visão das outras religiões. Isso porque, perante o absolutismo dogmático e sectário das religiões institucionalizadas só pode haver uma forma de celebração da fé – a deles –; diferentemente das

alternativas jamesiana ou laertiana. Na perspectiva irônica de Laerte, no terceiro álbum “Deus 3: a missão”, Deus e o Diabo travam um diálogo no qual a humanidade é criticada por renegar o Senhor após este ter feito a barba. Após o uso dos poderes divinos da metalinguagem, Deus faz passar séculos no interstício de um quadrinho para outro e, já barbudo, declara: “Deus voltou, humanidade!”, momento em que, simultaneamente, o Diabo, igualmente barbudo, também afirma: “Pode crer!” (LAERTE, 2002, p. 51). Enfim, numa sutil menção ao fato de que tem gente que não sabe em quem acreditar ou que, simplesmente, é ludibriada pelo Senhor das Mentiras...

A tese defendida pelo filósofo considera que temos uma *natureza passional* e que devemos decidir sempre que não houver uma opção genuína que possa ser decidida com base puramente racional. Inclusive, não decidir implica na máxima “Não decida, deixe a questão em aberto” que também é uma decisão passional (JAMES, 2001, p. 22).

Desse modo, James (2001, p. 21) explica que nossa *natureza não intelectual* influencia nossas convicções, visto que há tendências passionais e volições anteriores e posteriores a crença. Isso é problemático porque as crenças particulares de um indivíduo estão diretamente relacionadas aos seus motivos pessoais para sustentá-las.

Na concepção jamesiana, portanto, é lícito argumentar que: “Se acreditar que a transubstanciação ocorre durante a Eucaristia tem consequências práticas para o *crente*, então a crença tem valor pragmático” (WAAL, 2007, p. 63). Assim, em linhas gerais, temos assegurado: “[...] o direito de acreditar no teísmo, muito embora não haja prova suficiente de que o universo seja o produto de um Deus” (WAAL, 2007, p. 66).

Portanto, se a crença na existência de Deus conforme o significado de verdade na concepção jamesiana “[...] leva a consequências boas (no

todo e em longo prazo), então podemos dizer que essa crença concorda com a realidade e, conseqüentemente, pode-se dizer que é verdadeira (já que a verdade é uma concordância de nossas crenças com realidade)” (WAAL, 2007, p. 79).

Segundo James (1979b, p. 14), “[...] o verdadeiro é o único expediente no curso do nosso pensamento da mesma maneira que o justo é o único expediente no curso do nosso comportamento”. E, considerando tal aspecto, a verdade não está nos fatos ou nas crenças, mas na conexão entre ambas, visto que: “As paixões humanas, porém são mais fortes do que as regras técnicas” (JAMES, 2001, p. 36). Assim, em termos de crença, embora possamos esperar o quanto quisermos, ao decidirmos protelar estaremos assumindo “[...] as conseqüências de nossa decisão tanto quanto se acreditássemos”, pois, ambos os casos encerram uma ação nossa (JAMES, 2001, p. 49). E, independentemente de qual for o tipo de atitude tomada pelos nossos pares, não devemos “[...] impor vetos aos outros, nem nos atacar mutuamente com palavras grosseiras” e sim “respeitar profunda e sensivelmente a liberdade mental uns dos outros”, pois o espírito de tolerância deve ser exercitada tanto no sentido interior quanto exterior: “[...] apenas então viveremos e deixaremos viver, tanto nas coisas especulativas como nas práticas” (JAMES, 2001, p. 49).

### Considerações finais

O pragmatismo jamesiano enfatiza a utilidade ou o efeito prático que a crença possa suscitar. Se hipótese de Deus funciona como crença na experiência, considerada verdadeira no sentido geral do termo para alguns indivíduos, então, em relação às “[...] suas dificuldades residu-

ais, [...] o problema é estruturá-la e determiná-la de maneira que combine satisfatoriamente com todas as outras verdades que funcionam” (JAMES, 1979a, p. 108-109). Isso porque, não temos nenhuma certeza acerca de que tipo de religião funcionará melhor a longo prazo. Nessa perspectiva, nosso único recurso é analisar as diversas crenças humanas e suas variadas linhas de fé (JAMES, 1979a). O Deus idealizado nos cartuns não é sempre onisciente ou onipotente; mas é bom, sensível e solidário. Isso é atestado no final do primeiro álbum “Deus segundo Laerte”, na tira em que uma fiel lamenta e questiona a falibilidade divina alegando que se o mesmo não sabia o que ia ocorrer, não podia impedir o acontecido e que, tampouco, se ela não pode “[...] contar com o poder da sua mão, com o que posso contar?”; ao que Deus responde pragmaticamente: “com o ombro” (LAERTE, 2002, p. 58).

É com tal propósito que consideramos que *A Vontade de Crer* encerra um ensaio sobre a justificação da fé, no qual todo indivíduo tem o direito de adotar uma crença religiosa, mesmo diante da inexistência de fatos para corroborar tal atitude. Ele evidencia o fenômeno da fé como algo indispensável para o ser humano e trata a religião a partir de uma perspectiva pluralista, isto é, considera todas as religiões como diferentes entre si e sem a prevalência de nenhuma sobre as demais (JAMES, 2001).

Já no livro *Variedades da experiência religiosa*, o estudo jamesiano estabelece uma distinção importante sobre o fenômeno da religião, a saber, entre a experiência religiosa (individual) e a institucionalização da religião (coletiva). Desse modo, a religião é compreendida como “[...] os sentimentos, atos e experiências de indivíduos em sua solidão, na medida em que se sintam relacionados com o que quer que possam considerar o divino” (JAMES, 1995, p. 39). Essa perspectiva, é comple-

mentada com a seguinte ressalva: “Uma vez que a relação tanto pode ser moral quanto física ou ritual, é evidente que da religião, no sentido em que a aceitamos, podem brotar secundariamente teologias, filosofias e organizações eclesíásticas” (JAMES, 1995, p. 39-40). Portanto trata-se de uma relevante admoestação acerca da *diferença fundamental* entre a busca privada pelo conforto religioso e a coerção institucionalizada das práticas religiosa.

E, finalmente, consideramos que os cartuns laertianos comungam da mensagem jamesiana acerca da tolerância e respeito em relação à pluralidade de manifestações da crença religiosa ou secular. Amém! [Assim seja].

## Referências

- AZEVEDO, Mateus Soares. *Homens de um livro só: o fundamentalismo no islã, no cristianismo e no pensamento moderno*. Rio de Janeiro: Nova Era, 2008.
- CATHCART, Thomas; KLEIN, Daniel. *Platão e um ornitorrinco entram num bar...: a filosofia explicada com senso de humor*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.
- COUTINHO, Laerte. *Quem Precisa do Terceiro Mundo?* São Paulo: MacMania, 1990.
- COUTINHO, Laerte. *Deus segundo Laerte*. 4ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 2002.
- COUTINHO, Laerte. *Deus 2: a graça continua*. 3ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003a.
- COUTINHO, Laerte. *Deus 3: a missão*. São Paulo: Olho d'Água, 2003b.
- GAARDER, Jostein; HELLERN, Victor; NOTAKER, Henry. Trad. Iara Mara Lando. *O livro das religiões*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- HITCHENS, Christopher. *Deus não é grande: como a religião envenenou tudo*. São Paulo: Globo Livros, 2016.

- JAMES, William. Pragmatismo. In: *Pragmatismo e outros textos*. Trad. Jorge Caetano da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1979a. p. 1-109.
- JAMES, William. O significado da verdade. In: *Pragmatismo e outros textos*. Trad. Pablo Rubén Mariconda. São Paulo: Abril Cultural, 1979b. p. 111-118.
- JAMES, William. *A vontade de crer*. Trad. Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- JAMES, William. Variedades da experiência religiosa: um estudo sobre a natureza humana. Trad. Octavio Mendes Cajado. 10<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cultrix, 1995.
- KNOWLES, Christopher. *Nossos deuses são super-heróis: a história secreta dos super-heróis das histórias em quadrinhos*. Trad. Marcello Borges. São Paulo: Cultrix, 2008.
- KUNDERA, Milan. *A arte do Romance (ensaio)*. Trad. Teresa B. C. da Fonseca e Vera Mourão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- MAZUR, Dan. DANNER, Alexandre. *Quadrinhos: história moderna de uma arte global*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- MENDES, Toninho (Org.). *Humor Paulistano: A experiência da Circo editorial (1984-1995)*. São Paulo: SESI-SP, 2014.
- MORRIS, Matt; MORRIS, Tom. *Super-heróis e a filosofia*. São Paulo: Madras, 2009.
- MURPHY, John. *O pragmatismo: de Peirce a Davidson*. Trad. Jorge Costa. Porto: ASA, 1993.
- ROSA, Franco de. *Grande Almanaque dos super-heróis brasileiros*. São Paulo: Chiaroscuro, 2019.
- WAAL, Cornelis. *Sobre Pragmatismo*. Trad. Cassiano T. Rodrigues. São Paulo: Loyola, 2007.



A representatividade da cultura afro-brasileira nas HQs  
*Orixás: do Orum ao Ayê*, *Orixás: o dia do silêncio*  
 e *Orixás: Ikú*: uma contribuição a partir de Richard Rorty

Izabel Maria Gomes da Paz  
 Heraldo Aparecido Silva



Figura 2. *Orixás: Do Orum ao Ayê*; *Orixás: O dia do silêncio*; e *Orixás: Ikú*.  
 (MIR, 2011; 2019ab; 2019b)

## Introdução

O filósofo neopragmatista Richard Rorty (1931-2007) ao longo de seus escritos, evidenciou, a partir de sua crítica à filosofia tradicional, que as investigações filosóficas pouco contribuíam para os dilemas sociais no mundo e ao combate da crueldade. Segundo ele, a criação de uma utopia de solidariedade humana onde as pessoas paulatinamente deixam de ser menos cruéis com outras pessoas, não é alcançada por indagações presentes em teorias e sim pela capacidade imaginativa de passar a ver outros seres humanos como nós e não como eles, por meio da redescrição e de narrativas (RORTY, 2007).

O objetivo desse texto é apresentar a importância da representatividade da cultura afro-brasileira presente nas Histórias em Quadrinhos (HQs) para a construção da solidariedade no âmbito educacional, segundo a filosofia de Rorty. Buscamos evidenciar a contribuição dessa perspectiva para a construção de uma educação que busque combater práticas racistas e de desvalorização da história e cultura afro-brasileira, como é orientado pela Lei 10.639/2003 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Inicialmente, investigamos a teoria de Rorty que evidencia o uso das narrativas para mostrar sofrimentos e triunfos de pessoas próximas a nós ou não e, através dessas histórias, a possibilidade de redescrição e construção da solidariedade humana. Em seguida, relacionamos o uso de narrativas para a contribuição do combate de práticas racistas e de desvalorização da história e cultura afro-brasileira. No âmbito educacional, a tarefa redescritiva das narrativas, em específico nas HQs,

ocorreria quando os professores apresentassem narrativas que evidenciassem práticas racistas e cruéis; assim como a redefinição da cultura afro-brasileira, possibilitando reflexões e a construção da solidariedade entre os educandos.

*Os Álbuns de HQs Orixás: do Orum ao Ayê,*

*Orixás: O dia do silêncio e Orixás: Ikú*

Os álbuns orixás fazem parte de uma série com cinco HQs sobre as lendas da Mitologia Africana: *Orixás – Do Orum ao Ayê* (2011), *Orixás – O dia do silêncio* (2015), *Orixás em Guerra* (2017), *Orixás – Renascimento* (2018), e *Orixás – Ikú* (2019). A série começou em 2011 com *Orixás – Do Orum ao Ayê*, edição ganhadora do PROAC (Programa de Ação Cultural do Estado de São Paulo); adotada em 2012 no PNBE (Programa Nacional da Biblioteca na Escola). As histórias presentes nos álbuns *Orixás* são adaptadas das lendas da Mitologia Africana, possuindo um trabalho de pesquisa, tradução e adaptação dessas lendas para as narrativas em quadrinhos. Segundo o roteirista e fundador do projeto, Alex Mir, essas narrativas têm como intuito mostrar a riqueza das lendas, das mitologias africanas que foram e são marginalizadas.

A edição *Orixás – Do Orum ao Ayê* (2011), é um álbum dividido em cinco capítulos narrando acontecimentos entre lugares sagrados: Orum, a morada dos deuses e Ayê, o mundo físico, presentes na concepção de mundo dos que cultuam os Orixás, com histórias encantadoras. O capítulo um, intitulado como “A criação dos deuses Orixás”, apresenta uma perspectiva diferente do imaginário cristão, religião mais cultuada no Brasil, uma nova perspectiva de criação do mundo. Na narrativa, através do Deus supremo, Olorum, e seu grande sopro, foi criado Oxalá,

dando vida ao primeiro Orixá. E assim, conseqüentemente, deu vida a outros Orixás através de seu sopro divino. Após a criação dos primeiros Orixás, os mesmos precisavam de um lugar para viver, então Olorum criou Orum, o céu ou paraíso dos deuses.

Assim, na sequência dos capítulos dois, três e quatro, Oxalá e Odudua: a criação da terra – parte 1, Oxalá e Odudua: a criação da terra – parte 2 e Oxalá e Odudua: a criação da terra – parte 3, é apresentada a criação da terra, que Orixá, através do pedido Olorum, descesse a Ayê, que nada mais era um imenso oceano. Durante o desenvolvimento da narrativa Olorum apresentou possibilidades para que Oxalá criasse uma terra firme e habitável, que através de uma concha, com areia, criaria então a terra firme, com a ajuda de um pombo e uma galinha para espalhar a areia. Entretanto, ao decorrer da narrativa, é apresentada uma disputa entre Odudua e Oxalá, para a então criação da terra e dos seres que lá iriam habitar, a disputa entre Oduduá e Orixá; segundo as explicações do autor Alex Mir, a disputa não é explícita nas lendas originais.

E o capítulo cinco, “A separação do céu e da terra”, narra a história de como a terra, o Ayê, e o Orum, a terra dos deuses, se separaram; pois, por muito tempo, deus e seres humanos transitavam entre céu e terra livremente. Essa coleção de capítulos narra, então, sobre a perspectiva das Lendas yorubás e do candomblé, religião trazidas pelos escravizados africanos para o Brasil, sendo presente na nossa cultura afro-brasileira.

A HQ Orixás – O Dia do Silêncio, de 2015, narra três lendas sobre Ogum, Iemanjá e Oxalá, símbolos da mitologia Africana. “O dia do silêncio”, a primeira história, é sobre o dia do silêncio, nome também desta edição da HQ. Conta a história de Ogum, o rei da cidade de Irê, que certo dia foi enfrentar uma guerra e saiu vitorioso; após seu retorno,

alegre pensando sobre a recepção que teria de seu povo, se decepcionou ao chegar em seu reino e percebeu que não tinha festa e comemorações, pois todos resolveram se calar. Assim, ele irritado começou a matar todos que não falaram com ele, sem saber o real motivo do silêncio de seu povo. No dia seguinte Irê acordou com o choro de seus moradores que explicaram que no dia anterior era o dia do silêncio, então Ogum percebeu o que tinha feito, e mesmo sendo perdoado por seus súditos não conseguiu superar a dor, a tristeza que ele causou, entregou a coroa ao seu filho e entrou na floresta mais profunda de Irê e nunca mais foi visto.

A segunda história narra a criação das ondas pela governante dos mares Iemanjá, que certo dia, revoltada pela quantidade de lixo que encontrou no mar, buscou resposta de Oxalá, que disse que quem estava jogando lixo nos mares era sua criação, os humanos. Ela perdeu a paciência e usando seu Abebê (leque de metal usado por orixás femininas) a fim de tirar todo lixo do mar, agitou-o, criando um grande redemoinho, levando toda a sujeira do mar para a encosta, formando assim ondas. E a última é sobre a separação da terra e do céu, presente também na primeira HQ. As lendas nessa HQ mostram outra perspectiva de como a terra e os mares foram formados, ampliando para outras visões, outras leituras de mundos e não apenas aquela centrada em nossa volta. A leitura de HQs assim, permite que se amplie a visão de mundo.

A última edição *Orixás – Ikú* (2019), narra a história de Ikú, a Morte, que ao se apaixonar por uma humana e ter um filho, teve que enfrentar uma grande tragédia que aconteceu com os dois, levando-o a um caminho de ódio e vingança, tendo como intenção eliminar todos os humanos. Nesse álbum é narrada apenas a estória que envolve o Ikú sobre o caminho no qual seguiu depois da tragédia que teve que enfrentar.

## O neopragmatismo de Richard Rorty

Richard Rorty (1931-2007) foi um filósofo norte-americano pragmatista. Dentre as duas principais obras estão, *Contingência, Ironia, e Solidariedade*, publicado em 1989 e *Verdade e Progresso*, publicado em 1998, que trata sobre as noções de crueldade, racionalidade e solidariedade. Sua proposta central é apresentar argumentos imaginativos sobre como nós podemos passar a ver o outro como um de nós a partir da perspectiva da solidariedade: não como uma essência humana, mas sim como uma construção de sensibilidade para com a dor do outro. Rorty (2007) diz que a crueldade é a pior coisa que as pessoas podem vir a cometer. Sua visão de crueldade excede a dor física causada a outra pessoa. Causar sofrimento a alguém é fazer com que as coisas que lhe parecem mais importantes, como crenças e valores, que tecem seu mundo e seu vocabulário, que fazem parte de sua socialização, sejam ridicularizadas ao ser comparadas às de outras pessoas. É redescrevê-las como *impotentes, inúteis e fúteis*.

É nessa perspectiva, que são apontadas as possibilidades da crueldade, em duas escalas. A primeira, a crueldade social, é acarretada pelos efeitos das práticas das instituições sociais nos outros, ou seja, é o conjunto de desculpas para a crueldade cometidas, que foi disposto em circulação por determinado grupo, por exemplo: as práticas sociais que determinados grupos cometem, como a escravidão, a pobreza e o preconceito. E a segunda, a crueldade produzida pela busca privada do prazer, na qual na busca de nossos projetos, a busca por autonomia ou perfeição, por exemplo, pode nos fazer desperceber o sofrimento, os efeitos e a humilhação que causamos nas outras pessoas, ou seja: a

cegueira, a insensibilidade ou a incapacidade de perceber o sofrimento de alguém (RORTY, 2007).

Atos cruéis não são feitos só por pessoas consideradas *desumanas*, pois muitas vezes diante de casos cruéis, de violência ou humilhação, temos a tendência de qualificar as pessoas que cometem tais atos de *desumanos* ou *irracionais*, por desaprovar tais atitudes. Esse argumento sugere que ao considerar como desumanos aqueles que diferem de nossas crenças e comportamentos apenas desumanizamos determinados grupos ou tipos de pessoas, por suas atitudes se afastarem do que consideramos ideal para a vida em sociedade, segundo nossos preceitos morais. Esse pensamento de desumanização gera a crença na noção criticada pelos neopragmatistas: a existência de uma natureza humana a-histórica (RORTY, 2005a).

Tal linha de pensamento originou preconceitos e atos cruéis em determinados contextos históricos, como a escravidão e genocídios diversos. Isto porque, alguns grupos específicos de pessoas, culturas ou etnias tratam outras de forma diferente, considerando-as como semi-humanas ou não-humanas, e conseqüentemente inferiores. A ideia de existir uma essência da humanidade pode ser contestada pelo fato de que afirmar que somos semelhantes e possuidores de uma natureza humana comum não garante que pessoas tratem bem ou com dignidade outras pessoas fora de seu círculo familiar ou social (RORTY, 2005a; 2005b; 2007).

O filósofo norte-americano sugere, então, deixarmos de nos questionar sobre *qual a natureza humana?* para propor, alternativamente, ideias e questionamentos como *que mundo deixaremos para as gerações futuras?* Ao substituírmos esse tipo de questionamento, ele propõe utilizarmos nossas energias para uma *educação sentimental* que visa

mudar a visão sobre pessoas diferentes do nosso ciclo social e olhá-las como uma de nós, como sendo a “[...] habilidade crescente de enxergar as similaridades entre nós mesmos e as pessoas diferentes de nós como mais importantes do que as diferenças” (RORTY, 2005a, p. 217).

A educação sentimental seria desenvolvida através de pessoas atentas que sensibilizem os outros sobre os sofrimentos de determinados povos, ou grupos que sofrem de determinada violência. Tais pessoas seriam profissionais como o poeta, o romancista ou jornalistas liberais que são curiosos e sensíveis ao perceber o sofrimento dos humilhados, pois ao narrarem histórias podem contribuir com a efetivação da solidariedade (RORTY, 2007; SILVA, 2018).

### Narrativas e redescições para a construção da solidariedade humana

O uso das narrativas serve para mostrar sofrimentos e triunfos de pessoas próximas a nós ou não; e a possibilidade de redescrição das mesmas. As narrativas seriam um meio para a ampliação do que compreendemos como *nós* e também um recurso para redescrever a sociedade da qual fazemos parte, para que nos tornemos menos cruéis e que a dor e a humilhação causada pela crueldade possa se transformar em solidariedade humana. O processo para passar a ver outros seres humanos como “um de nós” e não como “eles”, implica em uma descrição detalhada sobre tais pessoas e uma redescrição de nós mesmos: “Essa não é uma tarefa para a teoria, mas para os gêneros como a etnografia, a reportagem jornalística, o livro de história em quadrinhos, o documentário dramatizado e, em especial o romance” (RORTY, 2007, p. 20).



A preferência de Rorty pelas narrativas estaria baseada na esperança nutrida pelo uso da capacidade imaginativa dos seres humanos. Entretanto a sua preferência pelas narrativas não quer dizer que as mesmas são superiores às teorias, mas que narrativas como textos jornalísticos ou romances têm sido mais eficazes para a promoção do bem-estar social e em críticas políticas em comunidades democráticas liberais.

Assim, o neopragmatista evidencia as narrativas que nos ajudam a ser menos cruéis, seriam histórias que nos fariam perceber nossas relações com o outro, destacando atos que nós, ou nossa sociedade, cometemos. Tais narrativas são encontradas em dois tipos de livros: os que narram histórias sobre as práticas e instituições sociais, que fazem as pessoas sofrerem; e os que narram histórias sobre nossas práticas de crueldade para com pessoas que cujo sofrimento não percebemos por estarmos preocupados com nossas realizações individuais (RORTY, 2007).

Estas narrativas, então, são meios pelos quais poderíamos identificar sofrimentos e práticas cruéis, fazendo-nos mudar nossa visão sobre determinadas realidades, criando em nós o sentimento de solidariedade. Ao usar sua capacidade imaginativa e redescritiva, os romancistas, quadrinistas ou jornalistas dariam visibilidade ao sofrimento das vítimas de crueldade e nos fariam perceber os tipos de crueldades que nós, em busca de nossos projetos privados, somos capazes de cometer e as práticas de nossas instituições sociais que consideramos corretas ou cujos efeitos sobre determinado grupo de pessoas não atentamos.

As estratégias redescritivas de Rorty são também ações educativas porque podem ser uma ação *interna* à sala de aula, como uma tarefa docente. Tal tarefa redescritiva das narrativas ocorreria quando os professores, ao contarem histórias sobre como determinadas pessoas ou grupos sociais lutaram por direitos atualmente conquistados, con-

tribuiriam para fortalecê-los. Por exemplo, a narrativa histórica sobre a luta pela igualdade racial serviria como forma de sensibilização. E, diante de perguntas discentes sobre porquê dar importância a pessoas de culturas diferentes em situação de risco e vulnerabilidade, a resposta seria mostrar histórias tristes ou edificantes para gerar neles novos sentimentos de resiliência e compaixão. Assim, o uso da narrativa como recurso pedagógico seria um meio pelo qual os jovens diante de tais histórias pudessem desconstruir as estruturas perniciosas de linguagem e os ideais aos quais foram submetidos durante sua socialização (SILVA, 2018, p.149).

## HQs, representatividade cultural afro-brasileira e neopragmatismo

A filosofia que Rorty desenvolve visa evidenciar o potencial das narrativas para a construção da solidariedade humana, pois, através dessas narrativas é possível apresentar histórias sensibilizadoras sobre as condições de pessoas e grupos sociais. Assim, são variados os gêneros e as formas de narrativas nas quais é possível evidenciar tais contribuições. Nessa perspectiva, as Histórias em Quadrinhos são excelentes porque possuem leitores de todas as idades, têm destaques em vários âmbitos sociais, são um produto cultural influente, pluralista, democrático, abrange várias culturas e, atualmente, também são populares em livros didáticos em praticamente todas as áreas do conhecimento. Como os quadrinhos são bastante populares, acessíveis e, em certa medida, proporcionam uma leitura de fácil compreensão, os mesmos servem para trazer temas passados e atuais para o uso em sala de aula. E no decorrer de duas décadas também ganharam relevância no âmbito educacional, sendo reconhecidas pelos órgãos oficiais de educação.

Presentes na LDB – Lei de Diretrizes e Bases e nos PCN Parâmetros curriculares nacionais como importantes para sua inserção no ensino, foram implementadas em programas como PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola.

A forte identificação dos estudantes com algumas histórias ou personagens dos quadrinhos é um elemento que potencializa o uso dos mesmos no processo didático na educação. Entretanto, o autor evidencia que é necessário cuidado ao inserir algumas histórias, pois muitas HQs tendem a aumentar os estereótipos, onde dão características específicas a personagens para propiciar uma melhor identificação do público (VERGUEIRO, 2004). E isso pode carregar os quadrinhos com uma grande carga ideológica, pois podem reproduzir preconceitos contra raças, classes, grupos étnicos, profissões etc.

Contudo, algumas histórias em quadrinhos podem conter aspectos que visam romper essas falsas representações ou distorções e combater preconceitos, além de apresentar uma nova perspectiva sobre determinada cultura ou grupos sociais, apresentando o ponto de vista de personagens que vivenciam determinada realidade, possibilitando compreender um mesmo fato a partir de pontos de vista diversos e de diferentes versões da História (VILELA, 2004).

Os quadrinhos possibilitam apresentar temáticas na sala de aula, em específico no enfoque desse texto, da cultura Afro-brasileira. Conforme, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais mesmo com os direitos garantidos a partir da constituição de 1988, ainda é presente na realidade brasileira posturas preconceituosas, racistas e discriminatórias sejam elas subjetivas ou objetivas para com o povo afrodescendente. Assim, é necessário então construir uma educação voltada para o combate do racismo. As diretrizes estabelecem que

seja reconhecida e valorizada a história e a cultura afro-brasileira através de políticas educacionais e estratégias pedagógicas a fim de reconhecer e questionar preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que demonstram explicitamente ou não violência, que expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros. Dentre tais tópicos, citamos: “[...] apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana” (BRASIL, 2004, p. 12).

É possível identificar dentro dessas narrativas descritivas a crueldade social, ou seja, tipos de crueldade que circulam em sociedade e que são aceitas como normais em parte por decorrência da falta de representatividade nas diferentes mídias. E também, ações cruéis causadas pela falta da capacidade perceptiva de que nossas idiossincrasias podem causar sofrimentos aos outros (RORTY, 2007).

Assim, tais narrativas descritivas, em contexto de sala de aula, possibilitam apresentar aspectos ditos como corriqueiros na sociedade brasileira para com as pessoas afrodescendentes e gerar discussões sobre essas temáticas, gerando, assim, o sentimento de solidariedade nos alunos através das narrativas redescritivas. Pois a construção da solidariedade humana, “[...] seria uma questão de identificação imaginária com os detalhes da vida de outras pessoas, e não um reconhecimento de algo previamente compartilhado” (RORTY, 2007, p. 312). Desse modo, algumas histórias em quadrinhos apresentam “O rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas” (BRASIL, 2004, p. 19). Isso porque propõem uma mudança de perspectiva em relação às imagens projetadas pelas diferentes mídias sobre a população negra, além de

apresentar novas formas para ajudar a combater o racismo e a imagem pejorativa difundida sobre os afrodescendentes e a sua cultura.

A utilização das histórias em quadrinhos de acordo com a orientação das Diretrizes para o ensino da história e cultura afro-brasileiras, levando em consideração aspectos da valorização e participação negra na construção histórica e cultural do Brasil, assim como as questões sobre o racismo existente na sociedade brasileira, permitirão levantar discussões dentro de sala de aula, de forma lúdica e reflexiva no decorrer do ano letivo e, por serem desenvolvidas em diferentes disciplinas e contextos pedagógicos, seriam aliadas no processo de ensino para as relações dentro da escola e para a comunidade. Portanto, o uso de narrativas com tais temáticas poderá ocorrer ao longo do processo de ensino-aprendizagem, de acordo com a faixa etária e o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos, para a construção do respeito e da consciência política para o combate ao racismo (BRASIL, 2004).

Finalmente, enfatizamos na filosofia rortyana, que as narrativas em prol da solidariedade humana têm uma tarefa redescritiva realizada por meio da imaginação: “[...] uma redescrição do que pode acontecer ou do que vem acontecendo – para compará-la não com a realidade, mas com descrições alternativas dos mesmos acontecimentos” (RORTY, 2007, p. 286).

### Considerações finais

A proposta deste texto foi evidenciar a importância do uso de narrativas, em específico as histórias em quadrinhos, para a representatividade da cultura afro-brasileira no âmbito educacional, a partir da perspectiva do filósofo norte-americano Richard Rorty sobre o uso das

narrativas como forma de criação da solidariedade humana. A articulação das narrativas, em específico as histórias em quadrinhos que têm temas relevantes para a discussão sobre práticas racistas e de valorização da cultura afro-brasileira visa evidenciar alguns aspectos contidos na filosofia de Rorty e das Diretrizes Curriculares para a construção de uma educação antirracista.

Portanto, narrativas como histórias em quadrinhos teriam o papel redescritivo e representativo sobre a cultura, história e manifestações africanas e afro-brasileiras. Presentes em sala de aula, possibilitariam que essas narrativas desenvolvam o que Rorty (2007) destaca como criação da solidariedade humana através da imaginação de artistas sensíveis e capazes de perceber as contingências de determinadas realidades. E assim, de acordo com nossa perspectiva, auxiliaria o trabalho do professor em sala de aula, que diante de aspectos formativos adequados sobre a temática, desenvolveria uma prática educativa para combater as diversas manifestações racistas na sociedade brasileira.

## Referências

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana*. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

MIR, Alex. *Orixás: do Orum ao Ayê*. São Paulo: Marco Zero, 2011.

MIR, Alex. *Orixás: o dia do silêncio*. 2ed. Independente/Alex Mir: 2019a.

MIR, Alex. *Orixás: Ikú*. 2ed. São Paulo: Independente/Alex Mir, 2019b.

RORTY, Richard. Direitos humanos, racionalidade e sentimentalidade. In: RORTY, Richard. *Verdade e progresso*. Tradução de Denise R. Sales. Barueri, SP: Manole, 2005a. p. 199-223.

RORTY, Richard. Racionalidade e diferença cultural. In: RORTY, Richard. *Verdade e progresso*. Tradução de Denise R. Sales. Barueri, SP: Manole, 2005b. p. 224-244.

RORTY, Richard. *Contingência, ironia e solidariedade*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins, 2007.

SILVA, Heraldo A. Richard Rorty: filosofia, linguagem e educação. In: SILVA, Heraldo A.; MOTA, Fernanda A. B. da; NASCIMENTO, Edna M. M. (Orgs.). *Filósofos e Perspectivas Educacionais: dos clássicos aos contemporâneos*. Curitiba: CRV, 2018, p. 135-153.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 31-64.

VILELA, Túlio. Os quadrinhos na aula de História. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 105-129.

## Um olhar filosófico sobre a narrativa de *Naruto* a partir de Platão, Sun Tzu e Adorno

Francisco Raimundo Chaves de Sousa  
Heraldo Aparecido Silva



Figura 3 – *Naruto*: O poder para mudar (KISHISMOTO, 2002)



## Introdução

É importante ressaltar que este texto não tem por finalidade promover um debate amplo sobre as temáticas aqui levantadas. Visamos uma apresentação, em linhas gerais, deste universo maravilhoso que são as HQs, particularmente do mangá *Naruto*, bem como das possibilidades de sua aproximação com conceitos e discussões teóricas derivadas da filosofia. O mangá de *Naruto* exemplifica bem como o desenvolvimento de uma narrativa do gênero história em quadrinhos pode despertar o interesse por temas como dor, justiça, barbárie, dentre outros, e sensibilizar para questões acerca de tolerância e respeito. Por se tratar de um tipo de leitura prazerosa, acessível e dinâmica, contribui de forma eficaz no processo educativo. Com base no exposto, apresentaremos o enredo de *Naruto*, que traz pontos importantes para compreensão da própria narrativa e da articulação com as ideias filosóficas presentes no mangá. A partir desses tópicos abordaremos os temas que julgamos importantes para uma melhor apresentação do debate teórico de filósofos como Sun Tzu, Platão, Adorno e outros.

## Descrição e enredo de *Naruto*

Roteirizado e ilustrado por Masashi Kishimoto, *Naruto* faz parte do universo de histórias em quadrinhos japonesas. *Naruto* pode ser classificado no gênero mangá, quando consideramos que os quadrinhos japoneses são um grupo separado dos quadrinhos produzidos no ocidente ou, ainda, ele seria um subgênero dentro do próprio gênero mangá, pois as temáticas trabalhadas pelos japoneses são as mais diversas

possíveis tais como: narrativas românticas, esportivas, fantasiosas etc. (LUYTEN, 1993; MOLINÉ, 2006).

O mangá conta a história de Naruto Uzumaki, um garoto órfão de doze anos de idade, “[...] de origem desconhecida que, na realidade, possui lacrada dentro de si, “A Raposa de Nove Caudas”, uma criatura mítica do folclore japonês” (MOLINÉ, 2006, p. 137). Sua saga de superação se passa em um mundo fictício composto por países com dimensões territoriais bem definidas e governados pelo Daimyō. Dentro de cada país tem aldeias ocultas, cujos chefes são os kages: para cada aldeia havia um kage nomeado pelos Daimyōs e por um conselho de ninjas com titulação para tal. Os países mantinham uma relação de equilíbrio político através do poderio bélico representado pelas aldeias. Os kages são, de maneira análoga, chefes militares.

No contexto acima descrito, com grande potencial e dotado de uma certa ingenuidade, Naruto é um garoto tido por problemático e indisciplinado pelas pessoas que o conhecem, carrega o estigma de possuir dentro de si, no sentido literal, o demônio que quase destruiu sua aldeia e que levou à morte seus pais e dezenas de outras pessoas. A orfandade, a rejeição, o preconceito e a aparente dificuldade de aprendizado, pois é reprovado duas vezes no exame que lhe daria o título de ninja júnior ou *genin*, tem reflexos nas ações impulsivas e subversivas que o personagem apresenta; ao tempo em que parecem impulsionar o garoto na contramão de uma vida amargurada e sem aceitação, pois o otimismo e a busca por um ideal, são notórios no desenvolvimento do personagem.

A primeira parte da narrativa descreve o estágio mais infantil do personagem, sua inserção no grupo, as dificuldades primárias normalmente ligadas ao objetivo de se tornar Hokage, a busca por aceitação e a evolução de suas habilidades. Dessa forma, a história se desenvolve

com a apresentação de personagens que ajudam a destacar a identidade de Naruto, como seu companheiro de equipe e estudante da mesma classe Sasuke Uchiha, apresentado como seu rival natural, pois é basicamente a construção oposta da sua personalidade. Os dois personagens têm perspectivas divergentes sobre como realizar seus objetivos. Sasuke tem na procura por vingança e no restabelecimento do seu clã as bases de sua conduta, não objetiva aceitação, pois é o último membro de um dos clãs de fundadores da aldeia da Folha. É um aluno exemplar, organizado, considerado um gênio e ainda possui uma linhagem sanguínea que lhe permite desenvolver a habilidade única de trocar de lugar com pessoas ou coisas. Dotado de todos os atributos que se mostram ausentes ou deficientes em Naruto, a falta dos pais e os conflitos emocionais, são elementos aproximativos entre os dois personagens que irão trilhar caminhos diferentes com base em suas concepções de mundo, algo que na narrativa resultará em conflitos diretos que são momentos importantes na série de mangás.

Outros personagens são introduzidos no decorrer da narrativa de *Naruto*. O destaque é para os seus senseis, que são os tutores ou mestres: Iruka Umino, Kakashi Hatake e Jiraya, estes são ninjas mais fortes e mais experientes e em alguns casos se identificam com as dificuldades existenciais de Naruto. Iruka é o primeiro a reconhecer as qualidades de Naruto, a exemplo da perseverança. Kakashi faz parte do treino em equipe e das primeiras missões, mas é com Jiraya que Naruto irá dar passos significativos no tocante a sua história de superação.

Na segunda parte da história, surgem novos inimigos, as tramas ficam mais complexas, pois envolvem explicações geográficas, políticas e humanas mais detalhadas que serão relevantes para a afirmação e amadurecimento de Naruto. São abordadas questões como: amizade,

amor, superação e perseverança; com destaque para amizade e os caminhos opostos que Naruto e Sasuke trilharam. A política, as relações territoriais, a construção de um mundo novo através da guerra, a criação de um mundo dos sonhos controlado por uma única pessoa e a busca pelo poder, também fazem parte da trama e se apresentam através de elementos extremamente fantasiosos, como personagens que revivem, olhos especiais, invocações de animais para aumento de poder e a apresentação das entidades Bijuu. Nesse ponto, Naruto conhece melhor a natureza do demônio que foi selado nele e o porquê de ele ter sido escolhido.

No desenrolar da narrativa, os antagonistas buscam quebrar esse equilíbrio de poder ao tentar reunir todas as nove Bijuu e, consequentemente, formar uma arma que possa garantir a dominação sobre todas as aldeias. Na história são recorrentes as menções ao passado sobre os acontecimentos presentes para explicar a motivação dos antagonistas. Nesse contexto, Naruto atinge o ápice de seu desenvolvimento, mantendo suas características e reafirmando ideais de amizade e companheirismo, dentre outros fatores que constroem a identidade do personagem.

## Destino e ideais em Naruto

O mangá apresenta como tema central a trajetória de um garoto cheio de dificuldades, sejam elas impostas externamente ou de caráter individual, em busca de aceitação e superação nesse meio. Naruto é otimista, perseverante e questiona as estruturas que vive, mas não as quer eliminar por completo e sim transformá-las; ele tem ideais que normalmente são esboçados na crença quase inabalável em si mesmo

de poder mudar as estruturas excludentes e preconceituosas do mundo ninja. Assim, ele usa com frequência a frase: “esse é meu jeito ninja”, quase sempre em frente a grandes dificuldades, pois são nesses momentos que a crença em seus ideais é testada com mais rigor.

Em um dos principais momentos da narrativa, Naruto confronta Neji Hyūga. O clã de Neji é hierarquicamente organizado e a posição social é determinada pelo direito de nascença. Por pertencer a uma ramificação secundária, Neji foi marcado e não poderia assumir a liderança do clã. Ele também acreditava que seu pai havia sido assassinado por esta mesma razão. Assim, Neji alimentava o ódio pela família principal e, consequentemente, da estrutura que regia seu clã. Com base no vocabulário apresentado pelo personagem, podemos perceber a dor do outro, nesse caso específico a de Neji. O contato com essa parte da narrativa pode despertar nas pessoas um sentimento empático, não apenas pelo protagonista, mas pelo seu rival que neste momento se mostra afetado pelas estruturas que compõem a sociedade. Dessa maneira, através das falas de Naruto, os leitores poderão perceber que podem se posicionar contra estruturas preconceituosas e que infligem estigmas nas pessoas, mesmo que elas não queiram. Tais marcas, como as de Neji, que não participou da decisão que lhe colocava naquela situação, representam um sentimento de humilhação, já que mesmo antes de nascer isso já tinha sido determinado pelos hábitos retrógrados de seu clã.

Neji é afetado pela posição que ocupa dentro de seu grupo e assim como Naruto, passa a questionar a organização de tal estrutura. O protagonista percebe que o rival tenta mascarar o sentimento de tristeza com outros sentimentos, como raiva, o desprezo e a humilhação de seus adversários. Nesse sentido, Naruto reafirma seu sonho de se tornar um Hokage, ao mesmo tempo em que se posiciona contrário à estrutura

excludente que faz seu adversário crer em um destino determinista, assim como praticar ações cruéis e frias. Naruto demonstra empatia, pois mesmo numa situação de conflito físico ele consegue se pôr no lugar do seu adversário a fim de tentar compreendê-lo. No desenvolvimento da narrativa, após o confronto, Neji reflete sobre as questões que o motivaram e busca se redefinir. O mais marcante é que ele abandona um estado de certeza que o tornava ríspido, dificultava o desenvolvimento do sentimento de empatia e deixava pouco espaço para questionar a si mesmo, passando para um estado oposto. Em suma, o personagem muda sua forma de ver a vida. Similarmente, os leitores poderão perceber na linguagem de Naruto elementos que possam inspirar uma possível mudança de perspectiva, seja pela identificação ou aproximação com as experiências vivenciada por Neji.

### Guerra e barbárie na narrativa de Naruto

No decorrer da história, Naruto mostra ganhos de força acompanhados de entendimento mais detalhado de situações conflitantes na construção da narrativa. O retorno de Naruto da Terra dos Sapos é marcado por um cenário caótico e de destruição típicos de uma guerra. Aqui, comentaremos a partir da filosofia universal de Sun Tzu (544-496 a.C.). Em *A Arte da Guerra*, no seu primeiro verso, ele afirma que: “A guerra é uma questão vital para o Estado. Por ser o campo onde decidem a vida ou a morte, o caminho para sobrevivência ou para a ruína, torna-se de suma importância estudá-la com seus detalhes” (TZU, 2001, p. 25). Além disso, o livro do filósofo chinês traz instruções precisas sobre a melhor forma de guerrear, abordando desde a logística até maneiras de se empregar homens e estratégias.

Outrossim, a guerra na narrativa de Naruto envolve todo o mundo ninja e os lados envolvidos defendem, de maneiras diferentes, como trazer paz para um lugar onde a dor, a barbárie e a humilhação estão presentes. Então, em Naruto a discussão não figura apenas no campo político, pois passa para o campo humano, os pontos de vista destacam os efeitos terríveis dessa guerra na vida das pessoas: a fome, a orfanidade e o estabelecimento de uma lei da sobrevivência do mais forte. A perspectiva que Kishimoto tenta passar é que as pessoas se envolvem e também são envolvidas nesses conflitos, demonstrando que elas não são apenas peças em um tabuleiro, mas que há sentimentos e histórias de vida nesse processo e mesmo em um mundo de conflitos intensos não se pode perder a esperança.

A fim de melhor ilustrar a ideia acima, trazemos como exemplo o personagem Nagato, um dos novos antagonistas. Apelidado de Pain (dor) ele se mostra com um objetivo bem definido: capturar Naruto e retirar sua Bijuu, a fim de ganhar potencial bélico para quebrar a corrente de ódio em que o mundo ninja estava preso. Desse modo, o caminho seria demonstrar o que seria a verdadeira dor. Para Nagato, as pessoas ainda não haviam vivenciado o que ele chamava de a “dor verdadeira”. A luta entre Nagato e Naruto é rica em ideias filosóficas. Nesse sentido, exaramos que a guerra traz como resultado a barbárie, definida a partir da acepção do filósofo alemão Adorno (1903-1969) como: “[...] o impulso de destruição que o homem traz consigo, não implicando em si nenhum tipo de reflexão, esse impulso manifesta-se nas diversas formas de agressividade que percebemos no cotidiano e pode levar a situações extremas, como as vivenciadas no século XX” (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1999, p. 45).

Na busca da realização de seu ideal, Nagato aplicava seu errôneo conceito de justiça ao sustentar que seus inimigos deveriam morrer e afirmava para as demais pessoas que elas não sabiam o que era a *dor verdadeira*. Portanto, para Nagato, destruir uma aldeia inteira seria perfeitamente justificável. Nessa perspectiva, é bastante atual a advertência feita pelos filósofos alemães da Escola de Frankfurt, segundo a qual devemos: “[...] descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 11). A barbárie cometida por Pain nega o direito humano à vida, bem como toda forma de paz que não seja conseguida através da ‘verdadeira dor’. Nagato é uma vítima das guerras e da estrutura desigual do mundo ninja. Seu país, por ser pequeno, era sempre penalizado nesses conflitos causando a perda dos entes queridos desse personagem. O ódio é a sua motivação na busca da paz e, assim, ele apresenta seu conceito de justiça como vingança. Nagato é vítima da crueldade.

A confusão conceitual entre indignação justa, violência e barbárie, pode ser razoavelmente dirimida a partir da seguinte conceituação de barbárie como um tipo de selvageria humana ou negação do outro como ser humano: “Suspeito que a barbárie existe em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade” [...]. Por outro lado, [...] “a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie” (ADORNO, 2006, p. 159-160).

Em seu diálogo com Naruto, o antagonista também abre espaço para a confrontação das concepções de justiça e ouve a proposta de seu adversário findar o ódio que tanto afeta as pessoas no mundo ninja. O conceito de justiça para Nagato, traz uma das proposições para de-



finição de justiça abordadas em *A República*, do filósofo grego Platão (c.429-347 a.C.). No primeiro livro dessa obra, Sócrates debate com outros cidadãos atenienses sobre o conceito de justiça. Depois de dialogar com Céfalo e Polemarco e traçar alguns pontos de definição para justiça, ele se depara com a afirmação de Trasímaco de que “a justiça é simplesmente o interesse do mais forte” (PLATÃO, 2000, p. 20). Em seguida, Sócrates ouve o argumento que equipara a justiça ao desejo ou conveniência dos governantes mais fortes. No diálogo platônico Trasímaco afirma: “E cada governo faz as leis para seu próprio proveito: a democracia, leis democráticas; a tirania, leis tirânicas, e as outras a mesma coisa”. Em seguida, afirma também que a partir do momento em que essas leis são promulgadas, “[...] declaram justo, para os governados, o seu próprio interesse, e castigam quem o transgride como violador da lei, culpando-o de injustiça”; visto que “[...] em todas as cidades o justo é a mesma coisa, isto é, o que é vantajoso para o governo constituído; ora, este é o mais forte [...]”. E conclui “[...] que em todos os lugares o justo é a mesma coisa: o interesse do mais forte” (PLATÃO, 2000, p. 20).

Nessa perspectiva, sem diminuir a amplitude do debate da temática sobre justiça na obra de Platão, destacamos como esse tema está presente no mangá de Naruto, com destaque para o referido confronto com Nagato. Assim, os personagens se posicionam sobre o conceito de justiça e, nesse momento, o confronto não é apenas físico, mas também ideológico. A argumentação de Trasímaco em *A República*, é muito próxima da concepção que Nagato passa sobre justiça, já que para ele o mais forte pode fazer justiça, porque detém a força para tal. Já para Pain, a vingança é o combustível para se alcançar a força necessária para realizar a justiça e, como consequência, alcançar a paz que na

visão desse personagem será momentânea, visto que o tempo fará com que as pessoas esqueçam da dor.

Enfim, nos diversos temas discutidos apenas nesse momento da narrativa de *Naruto*, tais como a dor, a violência, a barbárie e a justiça, temos a peculiar característica do personagem de não tentar impor uma definição taxativa do que são esses conceitos. *Naruto*, ao se deparar com todos esses temas, sempre dá voz ao diálogo e à chance de ser mesmo cruel consigo mesmo e com os outros personagens, sejam eles antagonistas ou parceiros durante sua trajetória.

### Considerações Finais

A abordagem de temas teóricos e conceitos complexos pode ser realizada de modo alternativo a partir do mangá *Naruto*, tendo em vista que é sempre um desafio despertar o interesse e o debate profícuo sobre determinados assuntos que, embora relevantes, são considerados demasiadamente densos teoricamente. A proposta gira em torno da tentativa de apresentar pontos específicos do mangá para ilustrar questões teóricas relevantes ou introduzir as linhas gerais de determinados conceitos sobre barbárie, dor, crueldade, justiça, entre outros. O suporte de textos filosóficos, clássicos ou atuais, como alguns que foram brevemente apresentados aqui, servirão de guias para que o debate e os questionamentos não incorram em mero exercício de senso comum e mera troca de opiniões destituídas de justificativas plausíveis e fundamentos teóricos. Assim, a identificação com os argumentos e ideias dos personagens de *Naruto*, bem como outros mangás, também podem ser ótimas ferramentas para o exercício do pensamento, sensibilização, superação e transformação pessoal.

## Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 4ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BRMANGAS.NET. *Naruto – O poder para mudar*. 2022. Disponível em: <<https://www.brmangas.net/ler/naruto-104-online/#>>. Acesso em: 10 de abr. de 2022.

KISHISMOTO, Masashi. *O grande Voo* (2002). Disponível em: <<http://centraldemangas.online/naruto/manga/ler-online/104#9>>. Acesso em 15 fev. 2022.

LUYTEN, Sonia M. B. *O que é Histórias em Quadrinhos*. São Paulo: Brasiliense: 1993.

MOLINÉ, Alfons. *O Grande livro dos Mangás*. São Paulo: JBC, 2006.

PLATÃO. *A República*. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

TZU, Sun. *A Arte da Guerra*. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2001.

ZUIN, Antonio. A. S.; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

Personagens capoeiristas na HQ brasileira:  
*Nos tempos de Madame Satã*

Robson Carlos da Silva

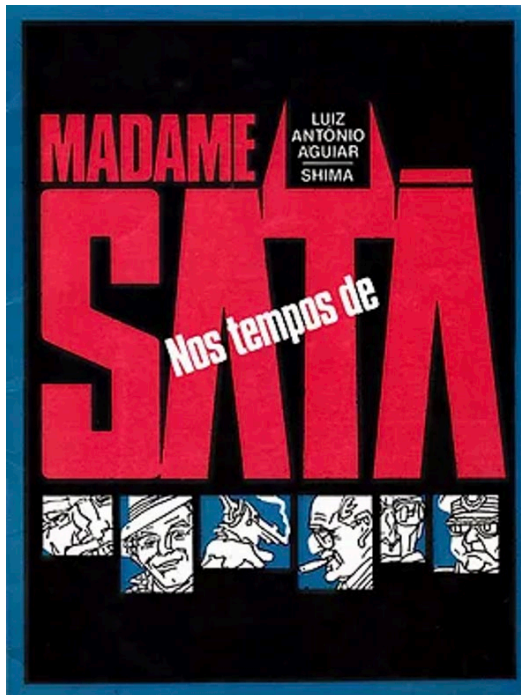


Figura 4 – Capa da HQ *Nos tempos de Madame Satã* (AGUIAR, 1986)

## Introdução

O texto apresenta resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida no Projeto de Pesquisa Institucional *A Capoeira nas Histórias em Quadrinhos: sentidos e significações de personagens capoeiristas*, na Universidade Estadual do Piauí/UESPI, vinculado ao Núcleo de Pesquisas em História Cultural, Sociedades e História da Educação Brasileira/NUPHEB, no contexto do qual desenvolvemos investigações em mídias, produtos e artefatos da cultura pop, tais como quadrinhos, cinema, seriados, animações e outros. A pesquisa se propôs a investigar sentidos e significações atribuídos a personagens capoeiristas nos quadrinhos nacionais, aprofundando a leitura e a interpretação de como são abordados, contextualizados e representados, ancorados na abordagem qualitativa (BAUER; GASKELL, 2014) e, como técnica de análise dos dados, a abordagem analítica com texto e imagem (BAUER; GASKELL, 2014, BOGDAN; BIKLEN, 1994), dialogando com aspectos da análise de discursos (ORLANDI, 2001) e a abordagem semiótica (POSTEMA, 2018), centrada na identificação de como os quadrinhos analisados estruturam suas narrativas para comunicar e criar significados.

Os quadrinhos (HQs ou Histórias em Quadrinhos) foram escolhidas por se tratar de uma linguagem marcada por discursos gráficos e narrativos, imagético e textual expressos de forma concomitante e detentora de significativo potencial educacional, além do vasto alcance, enquanto mídia de comunicação, que atinge pessoas e grupos no mundo inteiro. A capoeira surge por sua significância enquanto ferramenta humana de resistência do povo negro no Brasil. Desta interface o projeto visa contribuir na construção do *corpus* teórico nas áreas de cultura pop,

quadrinhos, cultura e história do povo em suas nuances e interlocuções interdisciplinares. O problema que motivou o estudo versa sobre quais os sentidos e significados produzidos nas aventuras de personagens capoeiristas em quadrinhos nacionais? O objetivo central foi analisar sentidos e significações produzidos nas aventuras de personagens capoeiristas em quadrinhos nacionais dialogando com perspectivas outras, tais como história social e cultura brasileira.

O texto está estruturado em seções que abordam o referencial teórico que sustentou o estudo, o processo de produção e análises dos dados e a apresentação dos achados parciais da pesquisa, ainda em andamento.

### Histórias em Quadrinhos: lócus de comunicação e produção de significação social

As Histórias em Quadrinhos são uma mídia de comunicação, compostas pela fusão de texto e imagem, imagens rabiscadas, desenhadas ou pintadas, narrativa gráfico-visual construída a partir de sucessivos cortes gráficos-temporais, a serem preenchidos pelo imaginário do leitor (CIRNE, 1972). A compreensão que seguimos, orienta que os quadrinhos abordam determinada história, real ou ficcional, assentada numa linguagem gráfico-visual, linguagem caracteristicamente híbrida, composta de imagens (linguagem não verbal) e textos (linguagem verbal).

Um estudo considerado clássico sobre as História em Quadrinhos é a pesquisa de Anselmo (1975), na qual defende que os quadrinhos são uma engenhosa combinação imagem-texto, uma forma de arte idiomática que trouxe à vida ideias nunca expressas, como o “*bang*” e outras onomatopeias que aparecem a maior parte das vezes nos balões, enquanto formas de linguagens particulares. Além disso, incluem textos

em suas imagens, que se distinguem por sua economia e que favorecem a leitura dinâmica para crianças, jovens, adultos e qualquer pessoa, pelo encadeamento de imagens relacionadas de forma rápida e sintética facilitando a apreensão de sentidos e significados, fazendo parte dos meios de comunicação de massa, visto ser um artefato de fácil acesso e suscetível de ser colecionado e permutado, deixado de lado de certo tempo e buscado tempos depois pelos colecionadores nostálgicos.

Os quadrinhos, na compreensão de Postema (2018), além de objeto de entretenimento, proporcionam olhar social, cultural e formal sobre determinados assuntos, pois para criar significados, todos os seus elementos contêm e produzem lacunas, gerando uma sintaxe e uma semiótica. Se utilizam da linguagem, tanto verbal quanto visual, para criar sentidos e significações sobre seu conteúdo, se constituindo em importantes objetos de estudo. Nosso olhar investigativo se volta para os quadrinhos como fonte e interesse objetal da pesquisa no esforço de compreensão acerca da produção de sentidos, o processo de circulação e as formas de apropriação destes artefatos.

Na educação, os quadrinhos têm relevância enquanto artefato que contribui para a desconstrução de estereótipos pela possibilidade de tensionar questões diversas, como racismo, homofobia, sexismo, machismo, xenofobia dentre outros. Além disso, conforme Pereira (2021, p. 13), “As HQs são uma fonte/objeto privilegiado para estudarmos os imaginários políticos e sociais que circulam em determinada sociedade, numa determinada época”, o que nos permite pensar nos quadrinhos enquanto objeto de discussão sobre assuntos relevantes para a sociedade.

Refletindo sobre o potencial dos quadrinhos, a partir de nossas experiências no contexto dos estudos e pesquisas no NUPHEB, voltamos nosso interesse para a incidência de personagens negros/as, particu-

larmente capoeiristas, em HQs nacionais. Sobre isso, Chinen (2019) destaca que a quantidade de personagens negros nas HQs dá sinais de ser muito baixa e, quando são abordados, geralmente são colocados como coadjuvantes, serviçais ou vilões. Quando se trata de personagens capoeiristas, há um percentual ainda menor, visto que o estudo em tela buscou obras que destacam o protagonismo de personagens com tais características.

### Negros capoeiristas em quadrinhos nacionais: nos tempos de Madame Satã

Investigando a incidência de personagens negros/as capoeiristas em HQs nacionais, identificamos nove quadrinhos protagonizados por personagens com essas características, que exploram suas personalidades, contextos, cultura, valores e outros aspectos, revelando que são muito mais do que os estereótipos que insistem em permanecer no ideário coletivo, carregado de preconceitos e racismos. Dentre as HQs escolhidas, sete abordam personagens homens, uma personagem mulher e uma traz um personagem menino e sua irmã, ambos capoeiristas e convivendo numa família de capoeiristas, como protagonistas secundários.

Neste texto, visto que a pesquisa ainda está em andamento, nos debruçaremos sobre as análises de somente uma HQ investigada. Nossa escolha se sustentou no entendimento de Pereira (2021) que aponta serem os quadrinhos meios privilegiados de investigações sobre os imaginários políticos e sociais que circulam em determinada sociedade, em determinado espaço temporal. Callari (2021, p. 29) também contribuiu na escolha ao afirmar que os quadrinhos, enquanto criações ficcionais, “[...] por estarem [...] atreladas a um determinado contexto



histórico tomam [...] o mesmo contexto para criar algo que, mesmo irreal, seja inteligível”.

A obra em quadrinhos analisada é “Nos tempos de Madame Satã”, quadrinho nacional, com roteiro de Luiz Antonio Aguiar e Arte de Julio Shimamoto, da Coleção Esparrelas do Brasil, Editora Marco Zero, Rio de Janeiro, 1986. A obra apresenta as aventuras de João Francisco dos Santos, provavelmente nascido em 1900, personagem real, nos anos da década de 1940, conhecido como Madame Satã, negro e protagonista da história que, de acordo com Silva (2013), ainda adolescente, vem do sertão de Pernambuco, passando a habitar o submundo da Lapa entre putas, estrangeiros, pequenos golpistas e boêmios, assumindo a alcunha de Madame Satã em 1938, fez fama nas ruas da Lapa e nas páginas policiais dos jornais da época no contexto de espetacularização da criminalidade, temática sobre a qual o quadrinho se debruça e desenvolve a narrativa.

A obra retrata o personagem negro e capoeirista enquanto um valente ou bamba, um boêmio, tendo na capoeira sua principal virtude e garantia de seu status enquanto valentão e capanga que serve aos interesses dos políticos e de poderosos da época. Na história, Madame Satã é representado como um negro valente e assumidamente homossexual, exímio capoeirista, que circulava pelo ambiente boêmio da Lapa, eventualmente executando serviços de proteção a casas noturnas e pequenos golpes.

*Nos tempos de Madame Satã* pode ser considerada uma obra em quadrinhos ficcional que se utiliza de personagens e acontecimentos reais, pois sua narrativa conta uma história que não aconteceu de fato; porém, não seria impossível de acontecer, visto que, conforme destacam Aguiar e Shimamoto (1986, p. 2) “[...] num país de ficção como o Brasil, o limite entre a verdade histórica e a imaginação sempre se

confundiram, e as esparrelas podem ter acontecido como sonham os mais delirantes, sem que com isso estejam fugindo ao compromisso com a verdade”. A obra possui camadas de significado e detalhamento na forma e composição dos quadros, produzidos com maleabilidade e liberdade criativa para além do comumente estabelecido como básico na linguagem dos quadrinhos, trabalhando com maestria o conteúdo visual e contribuindo, sobremaneira, para uma leitura prazerosa e fluente. Dialogando com Postema (2018) percebemos que os quadros são dispostos nas páginas de forma a estabelecer conexões entre si e com os textos, juntos criando o *layout*, residindo aí as condições ideais para sua leitura.

A respeito dos *layouts*, e sustentados na concepção de Postema (2018), a obra se utiliza de uma rica mistura e combinação, variando entre o formato de quadros com molduras separados por espaço em branco, o de um quadro por página, o de quadros sem molduras e o de quadros emoldurados dentro ou sobrepostos aos quadrinhos maiores.

Em relação às sarjetas (espaço em branco entre os quadros) e lacunas (espaços temporais na narrativa que devem ser recriados pelos/as leitores/as), o quadrinho analisado, trabalha com imagens separadas umas das outras e com imagens unidas na página, fazendo com que possibilitem os desdobramentos temporais da narrativa e que os elementos que compõem a trama possam ser percebidos todos ao mesmo tempo, em conexão (POSTEMA, 2018).

Conforme percebemos no desenvolvimento da narrativa o personagem Madame Satã se configura junto ao processo de modernização do Estado Brasileiro, no início do século XX, como abordada em passagens no início da história, em que vemos o presidente Getúlio Vargas reunido com seu ministro do exterior, Osvaldo Aranha, com a lingua-

gem textual expressa nos balões de diálogos e recordatórios exprimindo um dos desafios centrais do dito e proclamado Estado moderno, o qual seria lidar com elementos marginais à racionalidade e à moral que configurariam uma sociedade moderna, categoria na qual se enquadrariam os ex-escravizados, descendentes, imigrantes e toda uma população analfabeta e beirando a miséria (SILVA, 2013).

A narrativa se situa nos anos de 1940, contextualizando o avanço das tropas alemãs sobre a Europa, enquanto no Brasil Getúlio Vargas está há dez anos como chefe absoluto do poder em plena ditadura do Estado Novo. Em seguida, passamos ao contexto da Lapa, bairro do Rio de Janeiro e lar dos boêmios, compositores, dos malandros, das prostitutas e dos homossexuais, onde batidas policiais rápidas e violentas prendem malandros e valentões, então encaminhados para ao Presídio de Ilha Grande.

Neste cenário, somos apresentados ao personagem central da HQ, Madame Satã, que é retirado do presídio e encaminhado para uma cadeia no Rio de Janeiro. Na verdade, trata-se de um plano para atender aos interesses de Vargas, que se encontrava em uma crise diplomática com os países aliados, justamente por não declarar adesão à causa aliada, sofrendo pressões constantes, especialmente da Inglaterra. Seu plano era incriminar o secretário do embaixador inglês no Brasil como pederasta, por manter relações homossexuais, um crime na época, envolvimento no moralismo conservador e no elevado preconceito homofóbico, promovendo chantagens, se fortalecendo e se mantendo no poder por mais tempo. Assim, servindo-se da ajuda de vários funcionários e representantes da lei, todos personagens da vida real, retira os crimes dos quais Madame Satã é acusado, cooptando-o para se infiltrar na casa do secretário do embaixador inglês e o seduzir, ao mesmo tempo em que

um paparazzo se encarrega de registrar as fotos que servirão para chantagear o secretário, sob ameaça de divulgarem as imagens na imprensa.

Os objetivos de Vargas se concretizam e todos os envolvidos acabam, de alguma forma, sofrendo reveses, tais como perseguições, ameaças e destituição de cargos e até mesmo a morte. O próprio Madame Satã é vítima de emboscada, sendo ferido gravemente, porém se recuperando, sendo informado ainda no leito do hospital para silenciar sobre todos os acontecimentos, não mencionar nenhuma palavra sobre o ocorrido, tampouco fazer nenhuma pergunta, sob pena de não continuar a viver.

Os sentidos e significados expressos ao personagem negro e capoeirista, Madame Satã, além do protagonismo na trama, com sua representação fiel aos fenótipos negros e sua presença determinante nas tramas desenvolvidas, remetem à intenção de estabelecimento de um modelo de significação inovador, no propósito de perturbar e ressignificar o modelo de produção predominante de personagens centrais nos quadrinhos, pois se trata de um quase herói negro, homossexual assumido, capoeirista, malandro no sentido de resistir com maestria aos entraves da vida dura de pessoas pobres e negras neste país, um intelectual popular capaz reinterpretar as ideologias conservadoras e dominantes a favor da vida livre do boêmio e bamba; o que, no dizer de Orlandi (2001), ecoa como estatuto marcado por possibilidades de ruptura e quebra de convenções instituídas, expressando a materialidade do discurso, cuja forma é constituída na e pela articulação narrativa/história e sujeito, funcionando como a intencionalidade da obra.

É verdade que a capoeira, enquanto instituição negra, dispositivo cultural de defesa e resistência do povo negro contra as violências infligidas pelo dominador branco é pouco representada na obra, porém, por não se constituir enquanto elemento diferencial, mas somente en-

quanto habilidade essencial na vida do personagem, quando é expressa, carrega consigo maleabilidade e acentuada expressividade de movimentos em que a integração dos signos imagéticos e textuais produz forte efeito de sentido e provoca envolvimento progressivo do/a leitor/a com a narrativa: “O *layout* e o conteúdo afetam-se profundamente [...], nas páginas dos quadrinhos [...]”, cada qual podendo modificar o significado do outro (POSTEMA, 2018, p. 59).

Carregada de crítica social e política, a obra apresenta aspectos de uma realidade passada e dialogam com o contexto histórico representado, trazendo à tona suas interpretações, apresentando personagens reais envolvidos em tramas ficcionais e acontecimentos reais reinterpretados, não em sua inteireza, mas por meio das possíveis relações comuns entre as pessoas envolvidas em tais acontecimentos, em tramas que possivelmente possam ter acontecido, mas que permaneceram no esquecimento ou no silêncio imposto, sob a ótica criativa e comunicacional dos quadrinhos, expressas, no dizer de Callari (2021), enquanto uma representação fruto de escolhas, seleção e exclusão, evidenciando que os sentidos e significados se fazem ou emergem no contexto, tendo como base o próprio contexto e sustentados nas condições em que são ditos, expressos, formulados. Os sentidos e significados encontrados são determinados por meio dos aspectos representativos do contexto social e nas condições estabelecidas na trama, por meio de uma narrativa complexa, em que imagens e textos se completam favorecendo a construção de camadas de sentidos diversos.

## Possibilitando considerações antes de concluir

*Nos tempos de Madame Satã* é uma obra em quadrinhos que expressa muito bem a qualidade das Histórias em Quadrinhos enquanto uma mídia apta a apresentar, debater e tensionar as mais diversas questões sociais, de natureza política, ideológica, econômica e outras, capaz de dialogar com o tempo em que foi concebida e produzida e, por sua natureza, detentora da potencialidade de apresentar uma realidade ficcional em que essas questões podem ser problematizadas e, por isso mesmo, estabelecendo modos de percepção capazes de produzir significados e sentidos. O personagem negro é representado no personagem real Madame Satã, capoeirista, malandro e boêmio, expresso enquanto sujeito do povo, detentor de habilidades e estratégias típicas dos malandros cariocas do final do século XIX e início do século XX, dentre as quais a capoeira, cuja representação é muito pouco explorada na trama, mas quando aparece evidencia sua centralidade na vida do protagonista e no contexto social da época, prática cultural de afirmação identitária do negro no Brasil.

A história denota ao personagem um protagonismo central na trama, enquanto representante da população excluída e marginalizada do Brasil, sendo explorado para satisfazer as intenções dos detentores do poder, vítima do acentuado êxodo rural brasileiro, nascido em família desprovida economicamente, chega a um grande centro urbano e, sem oportunidades de ascensão social, se torna um desvalido, alçando à fama e alcançando determinado capital social por meio da boêmia, entre malandros e nos locais de prostituição, seu corpo estabelece sua condição social de poder, *locus* de habilidades gestuais e de satisfação

de prazeres sexuais, especialmente daqueles que escondem suas orientações por detrás do falso moralismo e do machismo que impera em nossa sociedade.

Neste sentido, a obra enfatiza que, na contramão dos acontecimentos e excluída socialmente, a população marginalizada brasileira, criou e segue reinventando códigos e estatutos próprios, com seus personagens e atores sociais, entre eles o malandro capoeirista, expresso com maestria na figura de Madame Satã.

## Referências

AGUIAR, Luiz Antônio; SHIMAMOTO, Júlio. *Nos tempos de Madame Satã*. Pinheiro, SP: Marco Zero, 1986.

ANSELMO, Zilda Augusta. *Histórias em Quadrinhos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 12ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

CALLARI, Victor. Apontamentos para a pesquisa histórica sobre quadrinhos In: CALLARI, Victor; RODRIGUES, Márcio dos Santos. *História e quadrinhos: contribuições ao ensino e à pesquisa*. Belo Horizonte: Letramento, 2021, p. 19-61.

CHINEN, Nobu. *O Negro nos Quadrinhos do Brasil*. São Paulo: Peirópolis, 2019.

CIRNE, Moacy. *Para ler os quadrinhos: da narrativa cinematográfica à narrativa quadrinizada*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1972.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e Texto: formulação e circulação de sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PEREIRA, Priscila. Prefácio IN: CALLARI, Victor; RODRIGUES, Márcio dos Santos. *História e quadrinhos: contribuições ao ensino e à pesquisa*. Belo Horizonte: Letramento, 2021.

POSTEMA, Barbara. *Estrutura Narrativa nos Quadrinhos: construindo sentido a partir de fragmentos*. São Paulo: Peirópolis, 2018.

SILVA, Geisa R. Leite. *As múltiplas faces de Madame Satã*. Rio de Janeiro: EdUFF. 2013.



# As webcomics *Quadrinhos Ácidos* e *Sofia & Otto* como possibilidade de sensibilização e redefinição humana a partir do neopragmatismo de Rorty

Maria Alcidene Cardoso de Macedo Passos

Heraldo Aparecido Silva

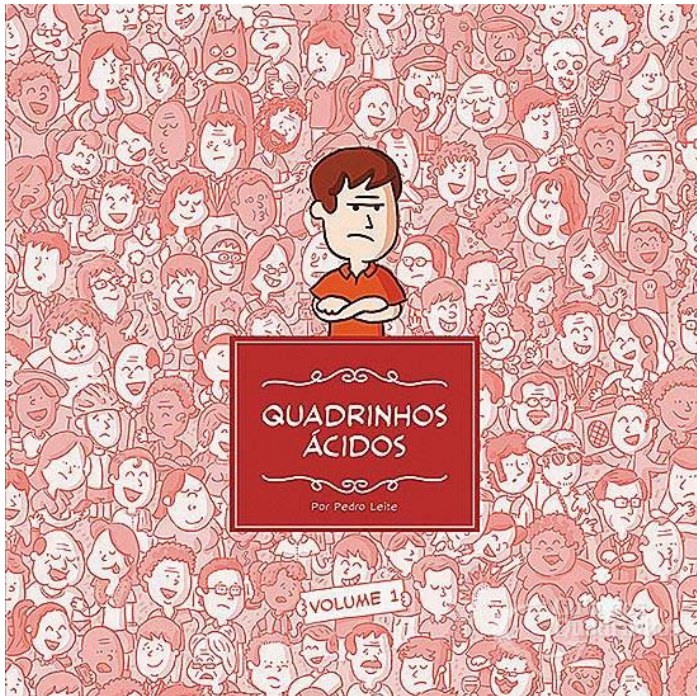


Figura 5 – Capa do álbum “Quadrinhos Ácidos” – volume 1 (LEITE, 2015)

## Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar algumas análises sobre as contribuições teóricas do filósofo norte-americano Richard Rorty (1931-2007) a respeito dos gêneros narrativos enquanto instrumento de sensibilização e redescrição na formação humana e nas transformações sociais, articuladas com as *webcomics Quadrinhos Ácidos* e *Sofia & Otto*, ambas do autor Pedro Leite (2022a; 2022b), possibilitando vislumbrar uma leitura crítica acerca das diversas situações sociais e individuais cotidianas, tais como: racismo, machismo e inversões de valores, dentre outros temas importantes abordados nos quadrinhos.

Richard Rorty (2007) propõe a redescrição a respeito das diversas formas de produções de conhecimentos, sendo estes entendidos pelo filósofo como ferramentas a serem utilizadas para atender aos seus diferentes fins sem a intenção de valorar ou de torná-los mais ou menos verdadeiros. Assim, gêneros narrativos como as histórias em quadrinhos, podem ser utilizados como ferramentas filosóficas e educacionais para confrontar problemas relevantes, recorrentes e urgentes na vida do homem e da sociedade, para sensibilizar e criar solidariedade no combate à crueldade mediante a capacidade imaginativa humana de imergir nas narrativas e conhecer, por meio delas, situações conflitantes pelas quais os indivíduos sofrem hodiernamente.

### Narrativas virtuais: as *webcomics*

Através dos tempos, as histórias em quadrinhos transformaram-se em um grande gênero narrativo que transcendeu barreiras linguísticas

e foram usadas como ferramenta eficaz para denunciar violências, tecer críticas sociais e expor dramas familiares e tragédias pessoais diversas, proporcionando conhecimento e visibilidade às problemáticas da vida dos indivíduos. Moya (1996) afirma que num discurso em que se vê a fisionomia e os gestos, estes importam mais do que o que é falado. Vários países a incluíram no currículo escolar, criando regulamentos para o uso destas. No Brasil, os quadrinhos estão assegurados pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e são utilizadas mediante a seleção de matéria de forma a atender as necessidades específicas de cada etapa de ensino. Assim, Vergueiro (2007, p. 21) afirma que: “A forte identificação dos estudantes com ícones da cultura de massa, [...] é também um elemento que reforça a utilização das HQs no processo didático”.

Assim como toda cultura humana, as histórias em quadrinhos também acompanharam o ritmo das transformações no campo da tecnologia, proporcionando mudanças a partir da Era Digital e da disseminação da internet com a *web*, servindo como um recurso mediador da aprendizagem no âmbito educacional (PIRES, 2020). Nesse mundo virtual “[...] as organizações passaram a vislumbrar a *web* como um ambiente promissor para uma comunicação e troca de conteúdos entre as pessoas” (CORTEZ; CALEGARI; FERRAZ, 2018, p. 18). Tal oportunidade serve não só para a divulgação de conteúdos, mas para a formação de novas consciências, redescrições e sensibilizações, apresentadas a partir das construções quadrinísticas: “[...] motivando os artistas a inovar na maneira de apresentar ou encadear as imagens das narrativas sequenciais” (SANTOS; CORRÊA; TOMÉ, 2013, p. 43).

As *webcomics*, na medida em que são mais acessíveis pelas pessoas em seus cotidianos, também desempenham uma relevante função

ao proporcionar transformações nos indivíduos e na sociedade ao abordar aspectos importantes e pertinentes, levando oportunidades de reflexões e problematizações sob o viés filosófico e educacional. Nessa perspectiva, Rorty (2007) acredita que as narrativas têm o potencial de redescrever os sujeitos e a sociedade através da capacidade de despertar a imaginação humana para os eventos narrados em romances, documentários, histórias em quadrinhos, dentre tantos outros. Por meio desta ação imaginativa, é possível a aproximação dos sujeitos com diversos eventos, reais ou ficcionais, narrados por terceiros.

### Richard Rorty: Gêneros narrativos como esperança de redescrição humana

A redescrição rortyana traz uma nova visão filosófica sobre os conhecimentos produzidos pelo homem, que valoriza as mentes criativas e a cultura intelectual. Tal releitura filosófica considera a criação de novos vocabulários, palavras e discursos persuasivos como ferramentas para confrontar os problemas persistentes dentro da sociedade. Em seus textos, Rorty (2007) se utiliza de metáforas, ironias, narrativas e de vários outros recursos como ferramentas para suas argumentações: “Assim, na abrangente filosofia de Rorty, sua estratégia filosófico-literária [...] constitui uma multifacetada abordagem metafilosófica que concebe teorias, métodos e conceitos como instrumentos maleáveis dentro de sua caixa de ferramentas neopragmatista” (SILVA, 2019, p. 264). Nesta perspectiva, as narrativas são os meios mais seguros de se efetivar ações e se obter resultados relevantes no âmbito da redescrição social e individual, superando a capacidade das teorias e dos conhecimentos científicos

ao possibilitar, por meio da imaginação, a imersão do sujeito ao universo proposto pela narrativa, como “[...] o livro de histórias em quadrinhos”, dentre outros (RORTY, 2007, p.20). Assim, as narrativas propiciam o desenvolvimento da sensibilização humana às situações de humilhações sofridas por outras pessoas estranhas. A sensibilidade leva o indivíduo a perceber a dor e o sofrimento do outro, tornando possível a criação da solidariedade humana.

O potencial das narrativas de diminuir a marginalização pelo pensamento torna-se um instrumento viável para se trabalhar questões como racismo, preconceito, violência de gênero, desrespeito e vários outros tipos de problemas exercidos na sociedade. No campo da educação, as ideias neopragmatistas sobre o potencial das narrativas na produção de conhecimentos e na formação das pessoas permite uma mudança de consciência diante das práticas educativas, pois a filosofia rortyana “[...] também é filosofia da educação na medida em que Rorty possui uma reflexão própria sobre a condução da educação nos dias de hoje. Ou seja, as reflexões filosóficas de Rorty também se debruçam sobre a educação na atualidade” (GHIRALDELLI JR., 1999, p. 17). Assim, todos “[...] os escritos de todas as pessoas dotadas de talento poético, todas as mentes originais que tiveram um dom de redescrição, [...] como material a ser processado no mesmo moinho dialético” (RORTY, 2007, p. 137-138), são igualmente válidos para determinados fins, pois são como ferramentas que servem para finalidades diferentes. Assim, as narrativas que encerram propostas de redescrções de pessoas e sociedades são mais eficazes que as teorias científicas ou filosóficas para a transformação e progresso moral.

Assim, as narrativas são ferramentas conscientizadoras, do ponto de vista daquilo que pode ser útil a esse fim, pois exibem a *cegueira* para

com o sofrimento de outros tipos de pessoas, assim como denunciam os sofrimentos causados a outrem pelas *obsessões particulares* dos indivíduos. No contexto da educação, estas propostas filosóficas de Rorty ajudariam os docentes a compreender a importância dos diversos tipos de conhecimentos humanos para proporcionar uma educação pautada em valores humanos e solidários. Histórias dramáticas ou inspiradoras podem auxiliar as futuras gerações a “[...] ampliarem o raio de ação do termo nós” para se solidarizar com o sofrimento de pessoas “estranhas” ou “diferentes” (SILVA, 2019).

A análise das narrativas em *Quadrinhos Ácidos* e *Sofia & Otto*, permite compreender melhor o silenciamento para com os atos de crueldade praticados cotidianamente em diversos segmentos da sociedade contemporânea. Os atos cruéis, por estarem enraizados nos hábitos sociais não são percebidos como violências, como no caso do *bullying*, piadas racistas ou preconceituosas contra mulheres e muitos outros costumes considerados como culturais.

### *Quadrinhos Ácidos e Sofia & Otto:*

#### Neopragmatismo e redescrição humana e social

A esperança rortyana nas futuras gerações de escritores reside na possibilidade que estes possam incluir em suas narrativas o “outro” como “nós”, “por mais estranho ou louco que tal descrição – ou redescrição – possa parecer para muitos de seus contemporâneos”, redescrivendo o mundo, as dores e os sofrimentos alheios a um nível de compreensão humana real, ou seja, exibindo o quão cego muitos humanos podem ser (SILVA 2019, p. 263).

Nesta mesma linha de pensamento, analisando a *webcomics Quadrinhos Ácidos* e a série *Sofia & Otto* observa-se que estas narrativas buscam mostrar para seus leitores diversos tipos de atitude pessoais e sociais praticadas cotidianamente e que se constituem em terríveis atos de violência e crueldade em diversas modalidades; assim como, em outros momentos, os quadrinhos fomentam o cuidado e o zelo para com o semelhante.

As *webcomics Quadrinhos Ácidos* são tirinhas voltadas para o público adulto e abordam vários temas, alguns delicados, tais como racismo, machismo, preconceito e consumismo entre outros. Aos poucos estes temas vêm sendo adaptados para o público infantil, de forma mais leve e são publicados na série *Sofia & Otto*. Assim, lembramos o quão é notória a capacidade peculiar dos quadrinhos de mostrar a violência social, dramas familiares e outros aspectos da sociedade (MOYA, 1996). Exemplo disso é visto na *webcomics Quadrinhos Ácidos*, através da abordagem de temas polêmicos na atualidade no campo da política, como negligência dos governos para com a educação, no campo da violência de gênero, como o assédio sexual, e violência física, psicologia e social contra a mulher. Para isto as *webcomics Quadrinhos Ácidos* se utilizam de vários cenários para exibir a cegueira da sociedade para com estas questões. Outros temas polêmicos e de grande relevância tratados no contexto de *Quadrinhos Ácidos* são: o preconceito racial, mostrando atos cotidianos de racismo, crueldade e dor que estas atitudes provocam, mesmo sendo imperceptível por parte da sociedade; a supervalorização da cultura elitizada e o desprezo pela comunidade pobre, mostrada através das mídias televisivas contemporâneas; a supervalorização dos padrões de beleza estabelecidos pela sociedade, que causam marginalização aos

que não se enquadram no estilo vigente; e os comportamentos fúteis valorizados no intuito de chamar a atenção nas mídias sócias, dentre tantos outros problemas que existem dentro da sociedade.

As *webcomics Quadrinhos Ácidos* também mostram o modo inverso aos dos costumes cruéis vivenciados pelas pessoas, que seria o cuidado e o respeito para com as mulheres, família, vida conjugal e relacionamento com os filhos, dentre outros temas cotidianos.

Na série *Sofia & Otto*, são trabalhados os mesmos conteúdos polêmicos, mas numa linguagem voltada para o público infantil, buscando a desconstrução da cultura de crueldade e a construção de conhecimentos e atitudes úteis socialmente. Além das tirinhas *Sofia & Otto*, foi lançado um livro da série no período da pandemia da covid-19, com o título *Sofia e Otto: Somos Heróis, os cuidados para o Coronavírus ir embora*, onde as crianças recebiam informações e orientações sobre aquele momento em específico, com texto e ilustrações adequados ao momento em que as crianças se encontravam, em confinamento social. O poder educativo deste tipo de narrativa poderia ser considerado pelas instâncias educacionais, visto que promovem o conhecimento e educação entrelaçados à cultura da leitura, proporcionando experiências novas de aprendizagens e vivências no campo da educação.

Os *Quadrinhos Ácidos* e a série *Sofia & Otto*, a partir da perspectiva filosófica de Rorty, podem servir como narrativas de alerta para com a dor e sofrimento alheios, visto que permitem a sensibilização e a redescrição de seus leitores por meio da ampliação imaginativa de sua empatia para com o sofrimento do outro como algo comum a todos os seres humanos, além de enfatizar a criação da solidariedade e de práticas sócias menos cruéis. O humor das tirinhas permite ao leitor se identificar facilmente com as situações retratadas, servindo como instrumento para



pensar sobre as práticas, comportamentos e valores estabelecidos. O leitor, ao se deparar com os temas abordados tem a oportunidade de rever seus conceitos e reelaborar seus modos de ação no mundo, pois, na perspectiva filosófica neopragmatista, podemos “[...] transformar partes do mundo, redescrevendo-as” (SILVA, 2019, p. 263).

## Considerações finais

O filósofo Richard Rorty traz em sua filosofia contemporânea, perspectivas de mudança a respeito dos conhecimentos humanos como ferramentas úteis para atender às diversas necessidades dos indivíduos e da sociedade. Nesta perspectiva, o uso de narrativas seria o meio mais apropriado de possibilitar sólidas revoluções por meio da liberdade de criação, através de seus enredos carregados de problemáticas existentes no cotidiano das pessoas.

Contextualizando os conhecimentos da filosofia rortyana e dos quadrinhos foi possível compreender que *Quadrinhos Ácidos* e *Sofia & Otto* possuem teor de críticas e reflexões tão expressivos que proporcionam abordar temas atuais, delicados e complexos dentro das problemáticas sociais e individuais dos sujeitos, permitindo ao leitor fazer suas próprias releituras e reflexões a respeito dos comportamentos cotidianos da sociedade e dos indivíduos.

No âmbito educacional, *Quadrinhos Ácidos* e *Sofia & Otto* proporcionam ao educador trabalhar a humanização dos sujeitos, através do enfrentamento de questões abordadas nas temáticas das *webcomics*, propondo conhecimentos culturais em prol da formação humana, ética, solidária e de compromisso com meio social. Ao abordar a dor e a humilhação mediante o uso de narrativas no espaço

educacional, causadas pelo preconceito racial, de gênero, social, pelo consumismo, machismo e outras crueldades enfrentadas pelos sujeitos na sociedade, estará oportunizando aos indivíduos uma forma de resistência, na forma de uma educação com perspectiva interdisciplinar e intercultural dos conhecimentos com finalidade social.

## Referências

CORTEZ, Diogo; CALEGARI, Newton; FERRAZ, Reinaldo. As novas interfaces da Web. *TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, n. 18, jul./dez. 2018, p.14-35. Disponível em: <[https://www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/edicao\\_completa/teccogs\\_cognicao\\_informacao-edicao\\_18-2018-completa.pdf](https://www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/edicao_completa/teccogs_cognicao_informacao-edicao_18-2018-completa.pdf)>. Acesso em: 02 dez. 2022.

GHIRALDELLI JR. Paulo. *Richard Rorty: a filosofia do novo mundo em busca de mundos novos*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

LEITE, Pedro. *Quadrinhos Ácidos (@quadrinhosacididos)*. Disponível em: <<https://www.instagram.com/quadrinhosacididos/?hl=pt-br>>. 2022a. Acesso em: 20 jul. 2022.

LEITE, Pedro. *Sofia e Otto: Somos Heróis, Cuidados para o Coronavírus ir embora*. Disponível em: <<https://www.sofiaeotto.com.br/herois>>. 2022b. Acesso em: 02 set. 2022.

MOYA, Álvaro. *História da História em Quadrinhos*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

PIRES, Cristine. Livro digital gratuito explica pandemia de coronavírus para crianças. *Jornal do Comércio*. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <[https://www.jornaldocomercio.com/\\_conteudo/especiais/coronavirus/2020/04/734675-livro-digital-gratuito-explica-pandemia-de-coronavirus-para-criancas.html](https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/especiais/coronavirus/2020/04/734675-livro-digital-gratuito-explica-pandemia-de-coronavirus-para-criancas.html)>. Acesso em: 20 jul. 2022.

RORTY, Richard. *Verdade e progresso*. Trad. Denise R. Sales. Barueri, SP: Manole, 2005.

RORTY, R. *Contingência, ironia e solidariedade*. Trad. Vera Martins. São Paulo: Martins, 2007.

SANTOS, Roberto Elísio; CORRÊA, Victor; TOMÉ, Marcel Luiz. As webcomics brasileiras. In: LUIZ, Lúcio. (Org.). *Os quadrinhos na era digital: hqtrônicas, webcomics e cultura participativa*. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2013.

SILVA, Heraldo A. A caixa de ferramentas conceituais de Richard Rorty: o uso de técnicas *ad hoc*. São Paulo: *Cognitio-Estudos - Revista Eletrônica de Filosofia*, Vol. 16, n.º. 2, julho-dezembro, 2019, p.257-267. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pragmatismo>. Acesso em: 10 out. 2022.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 7-29.

## PARTE II

### Filmes, seriados, séries e documentários

## Sobre autismo e *parrhesía* no seriado *The Good Doctor*

Fernanda Antônia Barbosa da Mota

Heraldo Aparecido Silva



Figura 06 – *The Good Doctor* (IMDB, 2019)

### Introdução

O seriado dramático *The Good Doctor* (*O Bom Doutor*, EUA, 2017-) possui atualmente três temporadas, totalizando 46 episódios. A 1ª temporada tem 18 episódios e foi exibida em 2017; a 2ª temporada

também tem 18 episódios e estreou em 2018; a 3ª temporada tem 10 episódios lançados em 2019 (IMDB, 2019). O protagonista é o fictício jovem médico Shaun Murphy, cuja principal peculiaridade é a sua condição de autista, portador da síndrome de Savant: “A Síndrome de Savant é uma condição rara, em que a pessoa portadora das mais várias desordens mentais, incluindo o autismo, apresenta brilhante talento ou habilidade contrastando com suas limitações” (SIQUEIRA, *et al.*, 2019, p. 1). O seriado enfoca as dificuldades vivenciadas pelo protagonista em relação ao convívio social e profissional com outras pessoas.

Os Transtornos do Espectro Autista (TEA) são transtornos do neurodesenvolvimento e geram efeitos distintos nos indivíduos que têm problemas no desenvolvimento das habilidades cognitivas, comportamentais, comunicacionais, sociais e linguísticas. Os transtornos do espectro autista ou transtornos globais do desenvolvimento são classificados como “problemas de origem neuropsicológica”, manifestados na infância, com maior ou menor intensidade e que acarretam prejuízos por toda a vida de seus portadores, em relação à sua capacidade de se comunicar e se relacionar com outras pessoas. Dentre os quadros variados do TEA estão contemplados: O autismo clássico que é “marcado por dificuldades severas de linguagem e de interação social”; a síndrome de *Asperger*, “na qual a inteligência é normal ou superior à média e a aquisição da linguagem se dá sem problemas, mas em que são comuns os gestos repetitivos e a falta de controle em movimentos delicados”; e, também, a síndrome de *savant* “em que, apesar do retardo mental, a memória ou as habilidades matemáticas ou artísticas são extraordinárias” (ZORZETTO, 2011, p. 17).

Nas crianças autistas é comum o contraste entre um desempenho alto em algumas áreas e atrasos significativos em habilidades para a

comunicação verbal e não-verbal, necessárias para a interação social em contextos distintos: “[...] o termo para esses picos e vales nos marcos de desenvolvimento-padrão é “habilidades dispersas”. As crianças recebem diagnósticos do espectro autista quando suas habilidades, em vez de se alinharem organizadamente, se espalham por todo o mapa de desenvolvimento” (BARNETT, 2013, p. 36). Em virtude da nossa delimitação temática, enfatizaremos alguns aspectos da síndrome de savant, relacionada ao protagonista do seriado. A principal chave interpretativa usada no texto para analisar alguns aspectos da primeira temporada reside na possibilidade de compreender as atitudes do protagonista a partir da noção de *parrhesía*, extraída da filosofia tardia de Michel Foucault. A versão original deste texto foi publicada na revista *Comunicações* (MOTA; SILVA, 2020).

## Práticas de si

As tecnologias de si ou práticas de si designam as operações que o sujeito efetua em si mesmo para fins de autotransformação. Estudar, ler, meditar, escrever, examinar a si mesmo, cultivar o silêncio e a arte da escuta constituem uma preparação tanto para a vida quanto para a morte. O autoconhecimento e o cuidado de si dependem diretamente do cultivo de tais práticas (FOUCAULT, 2004). As práticas de si constituíam um conjunto de exercícios (*askesis*) físicos e espirituais mediante os quais era possível ao sujeito atingir, através de rigorosa disciplina um modo de vida caracterizado pela liberdade plena. A prática cotidiana de tais exercícios contemplavam duas modalidades distintas e complementares, a física e a espiritual, porque visavam promover a plena ascese do indivíduo (HADOT, 2002). Como resultado prático,

tais exercícios inspirados principalmente nos filósofos cínicos e estoicos promoveriam uma conversão radical do indivíduo, modificando seu modo de pensar e agir em relação a si mesmo e aos outros. Assim, o treinamento físico e espiritual diário constituiria um processo cujo resultado seria essa ascese ou uma transformação do indivíduo.

A *askesis* também implica na execução diária, disciplinada e determinada dos referidos exercícios com a meta da busca pela ascensão. A constância na realização de tais práticas lograria ao indivíduo a possibilidade de autotransformar-se de tal modo que poderia estabelecer consigo mesmo uma relação mais livre e plena. Tais exercícios físico-espirituais não visam o autoconhecimento, mas o cultivo de si mesmo: trata-se de uma descoberta de novos modos de vida que habitam dentro de nós e que são exteriorizados (FOUCAULT, 2012).

Abordaremos somente uma das práticas de si, a *parrhesía*, porque ela está diretamente relacionada ao tema da franqueza e contempla alguns aspectos importantes de alguns episódios da primeira temporada do seriado analisado. Desse modo, é necessário destacar que na *parrhesía*, temos a sugestão segundo a qual transformar a si mesmo, dentre outras atribuições, “[...] implica na obrigação de dizer a verdade sobre si” (FOUCAULT, 2004, p. 321).

## A *Parrhesía*

Na Grécia Antiga, mais do que dizer a verdade era preciso vivenciar a verdade. Assumir uma postura veraz diante de si mesmo e dos outros implica em riscos significativos. O parresiasta é alguém que mesmo ciente dos riscos inerentes que corre ao proferir verdades, ainda assim as diz. Coerente com a veracidade vivida, o sujeito que opta por dizer a



verdade corre riscos de agressão, exílio, punições, injustiças, calúnias e morte, perpetradas por indivíduo que preferiam o ocultamento da verdade, lisonjas ou mentiras (FOUCAULT, 2013).

Na atualidade cotidiana comum, viver como um parresiasta não incorre nos temerários riscos de outrora que, por exemplo, um filósofo podia padecer diante de um vaidoso e enfurecido tirano, contrariado pela fala franca proferida. Entretanto, ainda há riscos. Por exemplo, alguém que diz a verdade pode ser demitido do emprego ou ser preterido por um bajulador que, imerecidamente, irá ocupar um cargo hierarquicamente melhor. Alguns relacionamentos e amizades também não sobrevivem à convivência com a dura verdade da realidade, preferindo a companhia de agradáveis e fantasiosas inverdades.

Para o parresiasta não há alternativa entre dizer ou não dizer a verdade: o falar franco é um ato de coragem diante do perigo. Disso podemos extrair que a principal característica da *parrhesía* é que dizer a verdade é um dever (FOUCAULT, 2013). Em outras palavras, a *parrhesía* também implica na “[...] coragem da verdade daquele que fala e corre o risco de dizer, a despeito de tudo, toda a verdade que ele pensa, mas é também a coragem do interlocutor que aceita receber como verdadeira a verdade ofensiva que ele escuta” (FOUCAULT, 2010, p. 14).

## As séries televisivas

A partir da década de 1980, com o surgimento das séries televisivas, houve uma progressiva transformação como as pessoas assistem TV. Com a paulatina inserção através das TVs a cabo e, depois, com a internet e os aparelhos de DVDs, os seriados ganharam diversidade temática para suprir demandas maiores de públicos distintos (SILVA, 2014). Há dois tipos

básicos de séries de TV, os *sitcom* e os seriados. Enquanto os episódios de *sitcom* têm uma estrutura mais simples em todos os aspectos (trama, personagens, diálogos, cenários, etc.) e pendem para os temas de humor ou situações cômicas e duram em média trinta minutos, os seriados são mais complexos, têm duração mais longa, por volta de uma hora e privilegiam temas com narrativas dramáticas. Outra característica relevante é que os episódios cômicos podem ser assistidos de forma independente entre si; já as histórias dramáticas demandam por parte do telespectador uma atenção sequencial ao enredo conectivo que os episódios estabelecem entres si e entre uma temporada e outra (PINHEIRO, *et al.*, 2016).

O realismo conferido aos personagens também contribui para propiciar ao público uma confortável sensação de conhecer aquilo que é apresentado nas imagens. Ainda que nada seja real, os eventos da vida privada, profissional e social dos protagonistas devem aparentar ser verdadeiros: “No mundo das séries, a verdade surge sempre através das imagens: imagens da atualidade que a TV despeja, ou imagens índices que confundem [...]” (JOST, 2012, p. 32).

Mesmo quando o gênero do seriado é ambientado numa época, país ou contexto profissional diferentes daqueles do telespectador, o fator determinante para a aceitação por parte do público é a sua familiaridade com os enredos plenos de dramas humanos e a identificação com os protagonistas e suas relações interpessoais com outros personagens. O fato de os protagonistas pensarem e agirem, sob muitos aspectos, da mesma forma que o telespectador na sua vida cotidiana contribui para gerar um grau de identificação que é necessário para a continuidade do interesse pela trama ficcional. O realismo das séries constitui um forte apelo para os telespectadores se identificarem com os dramas vivenciados pelos personagens.

## O seriado *The Good Doctor* e a noção de *parrhesía*

O protagonista do seriado *The Good Doctor* é o jovem médico Shaun Murphy, que tem conhecimentos e habilidades profissionais extraordinárias. A dramaticidade conferida ao personagem principal reside na sua condição peculiar que o faz padecer de alguns problemas relacionados ao âmbito dos transtornos do espectro autista. No seu caso especificamente, como um jovem médico portador da síndrome de Savant, os problemas decorrem principalmente da dificuldade de convívio e interação social com colegas e pacientes que testemunham sucessivas demonstrações contrastantes entre talentos formidáveis e limitações discrepantes. Na trama da primeira temporada da série há uma ênfase nos conflitos entre Shaun e seus colegas de profissão. Tal ênfase está centrada principalmente na singular característica de falar sempre a verdade. Desse modo, é esta linha temática da franqueza que iremos articular com a noção foucaultiana de *parrhesía*.

O fim do primeiro episódio da primeira temporada é emblemático para exemplificar o tipo de franqueza que caracteriza o personagem principal. Após lidar com uma situação complexa, auxiliando uma criança acidentada no saguão de um aeroporto, o jovem médico consegue, com bastante ressalva, ser admitido no conceituado Hospital San Jose St. Bonaventure e passa a integrar a equipe de residentes do cirurgião-chefe Dr. Neil Melendez, contra a vontade do mesmo. Como represália, o trabalho que Melendez faz Shaun executar durante a cirurgia de um paciente – aspirar as secreções –, não é considerado apropriado para um médico com a sua formação e difere das funções atribuídas aos demais residentes (Ep. 01, *Comida Queimada*). Shaun expressa francamente a

sua percepção acerca da situação e do cirurgião, ao falar que: “[...] viu muitos cirurgiões na escola de medicina” e que o mesmo é “muito melhor que eles”; além disso, expressa que teria “muito a aprender” com ele. E arremata: “O senhor é muito arrogante. Acha que isso ajuda a ser um bom cirurgião? Isso não te magoa como pessoa? Vale a pena? (Shaun)” (THE GOOD DOCTOR, Temp. 1, Ep. 01, 2017).

Todo o final do diálogo entre Melendez e Shaun é entremeado por cortes na cena que mostram as expressões de espanto por parte dos demais membros da equipe médica. Melendez não responde a nenhuma das indagações e seu semblante também indica uma mescla de perplexidade e curiosidade diante daquela inaudita e ingênua afronta ao cargo que ele representa e ao poder hierárquico que ele exerce no hospital. Essa é a tônica que norteia boa parte da temporada inicial de *The Good Doctor*: a estranheza das pessoas diante dos questionamentos e dizeres francos de Shaun para todos aqueles que o cercam. No diálogo transcrito, é preciso ressaltar que Shaun elogia seu chefe, realmente pensa que o mesmo tem as qualidades que ele admira. Não se trata de uma tentativa desesperada de agradar (Ep. 01, *Comida Queimada*).

A *parrhesía* tem dois adversários principais: a retórica e a lisonja. A retórica é um adversário técnico devido aos diversos recursos que disponibiliza ao orador para o ocultamento da verdade. Já a lisonja é um adversário moral porque assume uma pseudo posição de inferioridade diante do outro para fins de manipulá-lo mediante elogios inverídicos. Tal atitude é um abuso moral em relação ao outro porque o indivíduo bajulador conscientemente esconde suas reais emoções, opiniões e interesses (FOUCAULT, 2006). Não é o caso de Shaun que, ao inquirir sucessivamente seu chefe, correu seriamente o risco de agravar a sua condição de médico residente recém-chegado na instituição hospitalar.

Sua atitude exemplifica que o retórico admite o uso da mentira e hipocrisia, mas o parresiasta não (FOUCAULT, 2010).

No episódio seguinte, como punição por ter chegado atrasado no hospital, Shaun é designado para realizar um trabalho que, geralmente, os demais médicos não fazem porque está mais associado com a rotina de trabalho dos enfermeiros. Eventualmente, quando os médicos são designados para essa função mais basilar seu trabalho é bastante protocolar: não se aprofundam nos casos dos pacientes, não examinam, não solicitam exames, não fazem diagnoses e, na maioria dos casos, simplesmente assinam as autorizações necessárias e depois vão embora. Como o protagonista é sistemático e apegado a regras e padrões, ele sempre consulta o regimento do hospital e tenta seguir à risca os protocolos. Assim, ele faz com os pacientes aquilo que os outros médicos não fazem: consultas, exames, acompanhamentos etc. Numa das cenas mais inusitadas, quando comparamos com a realidade da relação médico-paciente, ele revisa os exames de uma jovem paciente e vai até a sua residência durante a madrugada para alertar os pais dela sob o risco de morte que a mesma corria. Inicialmente, tal atitude foi vista com muita suspeita pelos familiares da moça que descreveram a sua presença naquele horário como incômoda. Shaun agiu conforme as regras institucionais determinavam ao oferecer o melhor de si como profissional e, também, como ser humano, ao fazer aquilo que sua consciência indicava como a atitude mais correta – ainda que de madrugada e fora do hospital. Tal prática exemplifica aquilo que Foucault (2004) designa como necessário para ser o seu próprio diretor de consciência (Ep. 02, *Monte Rushmore*).

Outro episódio evidencia que nenhum dos personagens do seriado pode ser considerado como um genuíno parresiasta. Após ser informa-

do a respeito de algumas circunstâncias do procedimento pré-operatório de uma paciente, efetuado pela médica residente Dr<sup>a</sup> Claire Browne, o Dr. Glassman admoesta a mesma que ela cometeu um erro ao se envolver demais no caso e que não deve contar para ninguém sobre o ocorrido. O que fica evidente é que embora Glassman, na maioria das vezes, atue caracteristicamente como alguém que fala com franqueza, esta não é sua atitude ampla e sistemática, pois para proteger sua funcionária e colega, ele ordena que ela silencie a verdade; a despeito da vontade dela de dizer aos familiares que seu erro contribuiu para o falecimento do ente querido deles (Ep. 06, *Não é Falso*).

A partir da metade da primeira temporada, a despeito do preconceito por parte da equipe do hospital, paciente e familiares, Shaun começa a angariar, ainda que veladamente em conversas isoladas, um pouco de respaldo por seus êxitos no trabalho e de reconhecimento em relação aos seus conhecimentos e habilidades excepcionais. Uma das situações explícitas de preconceito em relação à sua condição se dá por parte dos pais de um paciente autista que relutam em deixar que seu filho seja atendido por um médico aparentemente na mesma condição de seu filho (Ep. 07, *22 Passos*). Afirmamos que é *aparentemente*, porque a condição de Shaun como autista e savantista não é padrão, pois nem todo indivíduo considerado com portador do transtorno do espectro autista tem a síndrome de *Savant*.

O tema do erro médico aparece novamente, num episódio subsequente no qual a atitude de Shaun difere da de seu mentor. Enquanto Shaun não consegue se esquivar de proferir verdades, Glassman relativiza a verdade: escolhe quando omitir a verdade ou falar francamente e com quem. O jovem médico é quase a personificação da definição da franqueza: “Na parrhesía só pode haver verdade. Onde não houver ver-

dade não há franco-falar. A parrhesía é a transmissão nua, por assim dizer, da própria verdade” (FOUCAULT, 2010, p. 343).

Durante uma operação cirúrgica, junto com dois de seus colegas médicos, Melendez e Jared, Shaun observa que o primeiro, que também é seu chefe, cometeu um erro ao perfurar o brônquio de uma paciente. Diante dessa observação do jovem médico, o colega questionado indaga qual foi seu suposto erro. Sem titubear, ele responde: “– A lesão. Foi culpa sua”. Mediante tal constatação, enquanto o interlocutor fica calado, o outro médico demonstra um semblante de espanto pelo fato da verdade ter sido dita de forma tão natural (Ep. 13, *Sete Motivos*). É importante notar que erros profissionais graves, que prejudicam, lesionam ou matam, em muitos ramos profissionais, são silenciados em prol de um sistemático corporativismo. Infelizmente, na contemporaneidade, o que é considerada anômala é a ação ética daquele indivíduo que, em vez de silenciar diante do erro e da injustiça, profere a verdade sob os mais diversos riscos: desde a hostilidade e marginalização profissional até a demissão.

A inquietação de Shaun decorre de ter que seguir as regras protocolares do hospital sem, entretanto, saber se isso é algo correto a se fazer. Ele relata o ocorrido ao seu mentor, Dr. Glassman que, inicialmente, divaga sobre a questão da própria natureza humana: sobre aquilo que nos impele a fazer ou não determinadas coisas. Porém, ele encerra abruptamente o diálogo ao afirmar que o jovem médico deve tomar suas próprias decisões sozinho.

O diálogo travado entre Shaun e Glassman é bastante instrutivo para o fato que, em alguns pontos cruciais, o segundo personagem atua como um mestre parresiasta. Isto é, ele aconselha o jovem aprendiz a não depender de seus ensinamentos. Por mais difícil que isso seja para ambos.

A franqueza não visa beneficiar aquele que fala, mas sim ajudar aquele que ouve o discurso verdadeiro a encontrar o seu próprio autodomínio. A *parrhesía* não pode ser definida como uma forma de ensinamento, nos moldes tradicionais, como uma transmissão de conteúdos previamente definidos. Nessa relação entre um mestre e seu pupilo, há uma figura mais velha que age em relação ao mais jovem de forma parresias-ta. Mas, tal situação educativa é mais pessoal do que o criticado cenário coletivizado das instituições escolares contemporâneas.

A relação entre Shaun e o Dr. Glassman, que também é o diretor-geral do hospital do seriado, exemplifica um aspecto filosófico e educativo interessante da *parrhesía*. Inicialmente, Glassman atua como tutor e conselheiro para Shaun. Com o passar do tempo, a série mostra que o médico mais velho que, sob certo aspecto, age de forma paternal em relação ao jovem médico, reavalia sua atitude. Isso é descrito gradativamente nos episódios em que ele tenta incentivar a independência emocional de Shaun, ao afastar-se cada vez mais dele (Ep. 13, *Sete Motivos*). Tal atitude aparentemente insensível por parte de Glassman é explicada depois com a revelação de sua grave condição clínica e inoperável, que lhe confere só alguns meses de vida (Ep. 17, *Sorria*). Diante da proximidade da morte, essa lucidez de Glassman em relação a Shaun pode ter decorrido justamente da consciência de que ele precisava, como um bom mestre parresias-ta, preparar seu pupilo para que este não dependesse mais dele e nem de ninguém (Ep. 18, *Mais*). Portanto, é um compromisso ético com o outro: usar da franqueza, a verdade dita de forma abrupta e simples, para inspirar o indivíduo a torna-se sujeito de sua própria vida.



## Considerações finais

O tema da franqueza é ilustrado de modo bastante interessante a partir de algumas cenas e diálogos do seriado *The Good Doctor*. A partir dos exemplos citados, embora o discurso verídico seja algo aparentemente simples de ser expresso, na prática das relações interpessoais, isso não acontece. No seriado, em muitas situações a verdade deixa de ser dita ou é camuflada para atender a fins pessoais. Por outro lado, na teoria foucaultiana, temos a proposta da figura do mestre parresiasta, que deve sempre falar a verdade em conformidade com a consciência.

Como a verdade nua sempre escandaliza uma sociedade acostumada com mentiras e estratégias de ocultamento de ideias e emoções autênticas, o parresiasta precisa aprender as práticas de si; isto é, técnicas que o auxiliem a cuidar de si mesmo e a viver conforme essa ética da franqueza (PAGNI, 2012). Trata-se de uma direção de consciência, uma orientação geral para nortear nossa relação discursiva com os outros a partir da franqueza plena que significa abertura de coração e de pensamento. Tal abertura tem na prática a seguinte implicação: o sujeito é impelido a proferir um discurso franco não apenas porque esta é a sua vontade, mas porque ele acredita que seja necessário, útil e verdadeiro (FOUCAULT, 2010, p. 327).

Não há no seriado *The Good Doctor* um parresiasta autêntico, nos moldes foucaultianos. Isso porque, a franqueza do Dr. Shaun, o personagem principal, decorre de sua condição singular de autista e savantista. Já o personagem que em alguns momentos foi descrito como uma espécie de tutor do jovem médico, o Dr. Glassman, não se destaca pelo

falar franco. Sua fala só é verdadeira em alguns momentos cruciais, o que difere da concepção foucaultiana.

Como uma das principais práticas de si, a *parrhesía*, organizada em torno do princípio de dizer a verdade a si mesmo e aos outros, permite que a veridicção produza na alma do indivíduo os efeitos de transformação. A conversão radical como uma mudança substancial na percepção da própria vida, compreendida agora como uma obra de arte. Assim, a importância da franqueza reside na possibilidade de viver a vida como obra bela ou estética da existência.

## Referências

BARNETT, Kristine. *Brilhante: a inspiradora história de uma mãe e seu filho gênio e autista*. Trad. José Rubens Siqueira. Rio de Janeiro: Zahar: 2013.

FOUCAULT, Michel. Tecnologias de si (1982). Verve, São Paulo, n. 6, p. 321-360, 2004.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. *A Coragem da verdade: O governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)*. Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: *Ditos e Escritos – volume V: Ética, sexualidade e política*. Trad. Elisa Monteiro e Inês Altran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. p. 258-280.

FOUCAULT, Michel. 1ª Conferência: o significado da palavra *parrhesia* (1983). Trad. Aldo Dinucci, Rodrigo B. e Valter Duarte. *Prometeus: fil.rev.*, Sergipe, ano 6, n. 13, p. 3-12, 2013.

HADOT, Pierre. *O que é filosofia antiga*. Trad. Dion D. Macedo. São Paulo: Loyola, 2004.

JOST, François. *Do que as séries americanas são sintoma?* Trad. Elizabeth B. Duarte e Vanessa Curvello. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MOTA, Fernanda A. B.; SILVA, Heraldo A. Franqueza e Filosofia da Educação: estética da existência e parrhesia a partir do seriado *The Good Doctor*. *Revista Comunicações*, v. 27, n.3, p. 217-231, set-dez. 2020.

PAGNI, Pedro Ângelo. Matizes filosófico-educacionais da formação humana e os desafios da arte de viver. In: PAGNI, Pedro A.; BUENO, Sinésio F.; GELAMO, Rodrigo P. (Orgs.). *Biopolítica, arte de viver e educação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 35-50.

PINHEIRO, Cristiano Max P.; BARTH, Maurício; NUNES, Raona. Televisão e Serialidade: Formatos, Distribuição e Consumo. *Cadernos de Comunicação*, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 1-19, ago. 2016. ISSN 2316-882X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/view/22925>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

SILVA, Marcel Vieira Barreto. Cultura das séries: forma, contexto e consumo de ficção seriada na contemporaneidade. *Galáxia* (São Paulo, Online), n. 27, p. 241-252, jun. 2014.

SIQUEIRA, Thomaz; GALVÃO, Drielly; MARQUES JR, Nelzo; REUSE, Jocianni. Síndrome de Savant: compreendendo sua evolução e tratamento através da literatura. *BIUS – Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia*, Manaus, v. 12, n. 5, p. 1-12, set., 2019.

THE GOOD DOCTOR (O Bom Doutor) - 1ª Temporada. In: *Superflix*. 2019. Disponível em: <<http://www.superflix.net/temporada/assistir-serie-the-good-doctor-1a-temporada-dublado-online-legendado-8/>>. Acesso em: 13 nov. 2019.

THE GOOD DOCTOR: O Bom Doutor (TV Series 2017-). In: *Internet Movie Database – IMDB*, 2019. Disponível em: <[https://www.imdb.com/title/tt6470478/?ref\\_=fn\\_al\\_tt\\_1](https://www.imdb.com/title/tt6470478/?ref_=fn_al_tt_1)>. Acesso em: 13 dez. 2019.

ZORZETTO, Ricardo. O cérebro no autismo. *Rev. Pesquisa FAPESP*, São Paulo, 2011, n. 184, v. 43, p. 16-23, jun. 2011.

Conhecimento de si é poder:  
o dispositivo da sexualidade e a prática de si  
na série *Sex Education*

Adna Lusane Nunes Ferreira  
Fernanda Antônia Barbosa da Mota  
Heraldo Aparecido Silva



Figura 07 – Otis e Maeve da série *Sex Education* (IMDB, 2019)

## Introdução

**A**s sociedades são estruturadas a partir de modelos de sujeitos e discursos com valor de verdade universal. A verdade apresenta-se como um sistema de obrigações, não estático, que ajuda a ratificar e disseminar os discursos criados. A subjetividade se dá na relação entre sujeito e verdade. Estes se entrelaçam a todo o momento: o sujeito na sua relação com o poder e o saber. O Estado dispõe de diferentes instituições que o auxiliarão no processo de objetificação dos indivíduos, como é o caso da escola. Um espaço onde poderes e saberes se articulam, colocando aqueles que ali convivem em uma fôrma, até que se tornem sujeitos ideais.

Este trabalho objetiva caracterizar os dispositivos de controle impostos sobre os indivíduos através da própria sexualidade, no espaço escolar e explicitar os modos de resistência à disciplinarização através das práticas de si, tendo como aporte teórico principal obras do filósofo francês Michel Foucault, além de outros teóricos que abordam temas foucaultianos. Para tanto, utilizaremos como objeto de estudo a série de televisão *Sex Education*, disponível no *streaming* da Netflix e que aborda a intersecção saber, poder e sujeito, a partir de instituições como a escola e a família. Nas três temporadas iniciais da série, abordamos os conceitos de subjetivação, prática de si e *parrhesía*, além da organização dos discursos e mecanismos de punição e vigilância como método de controle, bem como as resistências do corpo discente.

## O discurso sobre o sexo: a sexualidade resguardada nas instituições de poder

Inicialmente, a sexualidade era tratada como algo natural para todo e qualquer ser humano apto a procriar e exercer uma vida sexual ativa. A partir do século XVII, passa a ser resguardada ao espaço familiar – o quarto dos pais – e os outros membros da família são continuamente silenciados. Desse modo, o discurso sobre a sexualidade humana é cerceado pelo pudor que passa a discernir o que é normal ou anormal. Nesse sentido, o sexo torna-se minimamente controlado, definindo o que pode ser dito, quem pode ou não tecer considerações e quais situações são permissíveis de fala. Em contrapartida, alguns indivíduos rompem a barreira da proibição e perpetuam um discurso indecente sobre o sexo (FOUCAULT, 2020).

A escola assume um papel importante na perpetuação do discurso sobre o sexo, pois o educando é porta voz do estabelecimento de novos padrões. A instituição escolar busca coagir sem o uso da força, de modo a estruturar a sociedade e traçar maneiras específicas de viver. A série *Sex Education* aborda as relações sociais e as implicações que a proibição/permissão da sexualidade pode trazer para jovens adolescentes, a princípio nos ambientes escolar e familiar, e depois estendendo-se para o âmbito social, interligando os conceitos de saber, poder e prazer. As duas primeiras temporadas apresentam personagens que serão cruciais para compreender o discurso sobre a sexualidade, através das suas narrativas e indagações. A começar por Otis, rapaz tímido, inibido e envergonhado pelo fato da mãe, Jean Milburn, ser terapeuta sexual e abordar livremente temas sobre sexo. Outra figura relevante é Mae-

ve, que Foucault (2020) denominaria de *sexualidade periférica*: sujeitos que não se encaixam no discurso considerado normal. Por exercer sua sexualidade de forma livre, assim como o louco, Maeve é julgada e punida pelos outros alunos, obtendo o estereótipo de degenerada e sofrendo *bullying*, apesar de ser inteligente e uma excelente escritora. Otis e Maeve são estudantes na escola Mordale, espaço onde convergem diferentes tipos de alunos, professores e orientadores, todos envolvidos na rede de poder, onde ao tempo que são submetidos, também submetem outros indivíduos a forças coercitivas (FOUCAULT, 1979). Em Mordale, há certa preocupação em manter a sexualidade dos alunos controlada através de aulas de educação sexual metódicas e ultrapassadas, ou seja, pela produção de dispositivos com valor de verdade para silenciar os alunos.

Responsável pela educação das crianças, a escola codifica e qualifica os conteúdos e locutores que abordarão o discurso do sexo. Dessa maneira, tal instituição hodierna se equipara aos colégios do século XVIII, responsáveis pela manutenção da ordem social. Desse modo, o sexo é colocado como segredo, embora ainda fale-se dele em voz baixa. Maeve e Otis montam na escola uma clínica de terapia sexual clandestina e o atendimento acontece em locais públicos da instituição, fazendo com que um discurso antes podado e comedido torne-se um diálogo natural. Nesse momento, entrelaçam-se as práticas discursivas e não discursivas, produzindo e articulando saberes, além de possibilitar a transformação dos sujeitos e o surgimento de saberes distintos dos já constituídos em um dado espaço – escola, família, trabalho – e tempo (VEIGA-NETO, 2016). Nesta teia de relações que envolvem a sexualidade, há uma peça chave: a família. Uma rede complexa, com sexualidades múltiplas, fragmentárias e móveis. Este espaço, se torna

responsável por acolher ou punir, através de práticas diárias como segregar meninos e meninas, exortações, preocupação com a sexualidade e segredos (FOUCAULT, 2020).

Sem perceber, Otis utiliza a *parrhesía* em suas sessões, uma prática derivada dos antigos gregos, mencionada por Foucault (2011) no processo de subjetivação, que significa falar franco, com sinceridade, sem rodeios ou interesses. Seu discurso é parresiástico pela coragem de dizer a verdade a seus pares, assumindo o risco de ser descoberto, punido e julgado. Inadvertidamente, ele incita outros alunos a refletir e formar opiniões a partir das experiências vividas no espaço escolar. Segundo Pagni (2014, p. 39): “A experiência compreende, assim, o estranhamento, em relação ao objeto imediato, com o objetivo de representá-lo e de torná-lo consciente para si, ao mesmo tempo em que esse próprio si mesmo se reconfigura, corroborando o processo de formação do sujeito em seu devir”. Dá-se início então, a um processo de transformação de discursos. E o exercício de um discurso com mais liberdade sobre o sexo passa a incomodar o Estado, já que a escola não tem conseguido controlar os alunos.

No dispositivo da tecnologia do sexo, o corpo é um elemento importante nas relações de poder. Propor educação sexual, parte do princípio de que há falta de educação, e o indivíduo apto a tratar deste conteúdo seria aquele que detém conhecimento biológico do corpo humano, estando autorizado pelo Estado a manipular o saber em torno do sexo. Seriam eles: o médico, o psicólogo e o pedagogo (NASCIMENTO, 2005). Foucault (2020, p. 30) reitera que “[...] entre o Estado e o indivíduo, o sexo tornou-se objeto de disputa pública, toda uma teia de discursos, de saberes de análise e de injunções o investiram [...]”. Há uma ruptura na relação Escola/Estado. O segundo procura reorganizar os discursos



a fim de manter o seu controle. Todo discurso se organiza a partir de um jogo de contraste entre permissões e restrições, visto que o poder é composto por forças ativas e reativas. O que fica nítido no embate entre o diretor Groff (controle) e Jane/Otis (discurso parresiástico), pois os enunciados se reorganizam seguindo os interesses de cada parte. O intuito em manter um discurso obediente é fazer com que os indivíduos permaneçam em *stultitia*, que segundo Foucault (2010), é um estado onde o sujeito não procura conhecer a si, ter cuidado consigo. O *stultus* deixa a vida correr sem preocupação adaptando-se às normas do seu grupo social sem sequer questionar os motivos delas existirem. O objeto de qualquer sujeito é o seu eu. O *stultus* não enxerga a si, fazendo-se necessário a intervenção do outro como alguém que desperta nele o desejo de estabelecer uma relação consigo, e realizar certa interferência na própria maneira de viver (FOUCAULT, 2010).

O sexo é um imenso aparelho para construir verdades e depois mascará-las. Qualquer sociedade elege modelos de sujeito e discursos referentes a estes com valor universal de verdade. Por meio da literatura, escrita e imagem são instaurados os modelos de conduta e comportamento (FOUCAULT, 2016). No espaço escolar, o legislador é responsável por manter a ordem e controlar os discursos proferidos por professores e alunos. Notando o iminente perigo que Jane representa para a ordem e disciplina da sua instituição, o diretor Groff tem acesso ao diário de atendimento de Otis. Acreditando ser de Jane, decide espalhar pelos corredores da escola as descrições dos seus alunos. O segredo sobre o discurso do sexo foi rompido, com o objetivo de retomar o poder outrora perdido. A família, que se mantinha em silêncio sobre sexualidade dos filhos, desejando manter seu status de monogâmica, conjugal e heterossexual, vê-se obrigada a intervir, já que é ameaça-

da pela interferência externa e falhas na vigilância que caberia à instituição escolar. A figura dos pais reitera o medo e a culpa como forma de interdição e vigilância. Sendo composto por forças ativas e reativas que determinam sua organização e funcionamento, o poder, exercido por meio dos mecanismos de vigilância volta-se para o corpo docente, especificamente o legislador que deveria manter a ordem e manter a compostura, mas que falhou no seu discurso autoritário e por isso, foi punido, perdendo seu cargo.

Os atendimentos realizados por Otis proporcionam aos alunos de Mordale experiências de si, com seus corpos, medos e desejos, dotando-os de saberes antes acobertados por discursos de verdade elaborados previamente. Há um esforço em problematizar as práticas discursivas e não discursivas tidas como comuns, procurando refletir sobre as necessidades do próprio eu e buscando uma experiência modificadora de si, desqualificada pela valorização da vida privada e sobreposição do individual pelo coletivo (MUCHAIL, 2021). Ao subjetivar discursos verdadeiros, os alunos apropriam-se de um pensamento a ponto de absorvê-lo e abrindo a possibilidade de redizê-lo de outras formas sempre que houver necessidade. Segundo Castro (2015, p. 92): “Alguém pode governar-se a si mesmo, não ser escravo de si mesmo e não simplesmente produzir a verdade acerca de si mesmo, mas também produzir-se a si mesmo, sua própria vida na forma de verdade”. Assim, a subjetivação é uma prática de autoformação. Os estudantes manifestam sua subjetividade e opinião à comunidade através de uma releitura de *Romeu e Julieta*. A peça teatral shakespeariana repleta de conotações sexuais, intimida a direção e faz com que o espetáculo seja interrompido sob protestos dos alunos. O discurso obediente dá lugar ao discurso subjetivado: os sujeitos não aceitam ser governados de qualquer maneira.

## Mudando o valor da moeda: a escola do sexo

Historicamente existe dois procedimentos de produção de verdade sobre o sexo. Nas sociedades arábico-mulçumanas, com a *ars erótica*, a verdade é extraída do próprio prazer e não de uma lei que discrimina o permitido do proibido, pois é produzida a partir de experiências. Já no ocidente o sistema de produção de verdades é a *scientia sexualis*, desenvolvida ao longo dos séculos e responsável por controlar o poder-saber dos indivíduos (FOUCAULT, 2020).

O início da terceira temporada de *Sex Education*, marca a repercussão dos acontecimentos ocorridos em Mordale. Deter a liberdade para dialogar sobre sexo aumentou a gama de elementos discursivos na constituição de saberes do espaço escolar, o que gerou um conflito no aspecto moral composto por família e sociedade (representada pela instituição escolar), que se veem obrigados a tomar novas medidas com o intuito de manter a moralidade e prevenir a devassidão. Os alunos se deparam com uma nova organização escolar. A começar pela apresentação da nova diretora, Hope, que busca captar a subjetividade dos indivíduos com um discurso dócil e passivo, prometendo colocar Mordale nos trilhos. Com colocar nos trilhos, Hope quer dizer que seu desejo é normalizar a escola. Foucault (1987) indica que o *normal* se estabelece como princípio de coerção no ensino a partir de um corpo social que obriga o outro à homogeneidade, individualizando, mas ainda assim permitindo medir desvios, fixar especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as. Para tanto, utiliza-se do poder disciplinar. Assim, as disciplinas são aplicadas na escola através de diversas sanções normalizadoras: instalação de câmeras de segurança, pintura dos

corredores com cores neutras, organização em fila, proibições de *piercings*, tinturas de cabelo e xingamentos. A disciplina tem a função de aumentar a produtividade dos alunos (CASTRO, 2015).

As técnicas de controle de Hope não surtem efeito, pois os alunos usam contra condutas, que designam um cuidado político de si em face do governo dos outros e encontram meios de escapar do processo de disciplinarização constante (CANDIOTTO, 2010). O exercício do poder sobre si do corpo discente faz com que Hope, tome uma decisão drástica: no auditório, perante toda a escola, ela chama três alunos, entrega três placas e os faz confessar suas *atitudes imorais* para todo o corpo escolar, fazendo-os, ainda, carregar as placas como forma de punição e humilhação. A confissão inscreve-se nos principais procedimentos de individualização do poder. Ao confessar seus atos, o sujeito se coloca em posição inferior, mostrando-se como um infrator que deve ser punido. O imperativo da confissão é fazer de todo desejo um discurso. As relações sociais, o modo de falar, vestir, o vocabulário são dispositivos que permitem a sujeição até que o indivíduo e suas ações se tornem moralmente aceitáveis (FOUCAULT, 2020).

Em meio às punições, os alunos passam a refletir sobre o discurso de verdade que tem sido imposto e que experiências devem fazer de si para ter acesso à verdade de modo a constituir-se como sujeitos da própria existência, que prezam pela liberdade, autonomia e adquirindo um saber que futuramente será referência para sua maneira de viver. Através do processo de subjetivação, os alunos de Mordale apropriam-se da cultura de si: a arte da existência sob diferentes formas, regida a partir do princípio do cuidado de si e que fundamenta as experiências, necessidades e organiza as práticas dos indivíduos. Para que o sujeito tenha acesso à verdade, faz-se necessário que ele volte para o seu interior a fim

de ter cuidado consigo através do trabalho sobre si mesmo, desviando-se de tudo que tira a atenção do seu eu: a prioridade é voltar-se para si, para zelar pela sua própria existência (FOUCAULT, 2010).

O cuidado de si é um esforço próprio para constituir um sujeito forte e ético. É uma posse completa de si, de modo que o indivíduo questiona o que depende ou não dele, no tecido social em que está inserido, tornando-se motor da ação política (GRÓS, 2008). Ao ter cuidado consigo, os alunos não aceitam prender-se à teia de dominação e se reúnem para apresentar ao corpo escolar e social uma peça intitulada *A escola do sexo*, onde transmitem seus medos, inquietações e se colocam como sujeitos de opinião, capazes de distinguir que tipos de discursos serão válidos no processo de constituição de si. Eles cumprem o objetivo da prática de si, o pensar a verdade e se tornarem sujeitos de ações capazes de se apropriar de um pensamento, tornando-o verdadeiro e redizendo-o de formas alternativas sempre que for necessário. Ao subjetivar os discursos verdadeiros, o corpo discente de Mordale transforma seu *ethos* – a maneira de ser e se relacionar do indivíduo com o mundo –, fugindo do eu institucionalizado e tomando distância de uma identidade pré-constituída para priorizar a construção de um eu pautado na subjetividade, diálogo e experiências de si e dos outros (FOUCAULT, 2010).

## Conclusão

Ao longo dos séculos, o discurso sobre o sexo se estruturou a partir da máxima, *não se fala, não se ouve e não se vê*; resguardado ao espaço familiar, servindo apenas para a procriação. O normal se apresenta a partir de sujeitos heterossexuais, moralmente respeitados e que não

estavam dados a concupiscências. A série *Sex Education* procura mostrar o discurso de cunho controlador e punitivo que envolve o sexo até os dias atuais, e como este se expande e é regido por diferentes esferas da sociedade. O discurso do sexo se estrutura a partir da noção de um sujeito fundador, ou seja, um tipo específico de indivíduo que serve como modelo de vida para seus pares, representado pela heterossexualidade, puritanismo e disciplina.

Tudo muda com os atendimentos de Maeve e Otis, já que eles percebem o intuito da escola ao utilizar o dispositivo da sexualidade para silenciar os alunos e o perigo que traz ao se atrelar ao conceito de verdade universal. A cada atendimento, Otis incita seus colegas de escola a voltar o olhar para dentro e cuidar de si de modo a transformar o seu eu. As subjetividades antes aprisionadas dão espaço a uma convergência de subjetividades e discursos que serão necessárias para a constituição dos indivíduos. O corpo discente percebe que não há um único discurso ou maneira de enxergar o espaço em que vivem, mas diferentes possibilidades de construção do mundo. A constituição de si é pautada no questionamento diário do sujeito sobre si, suas atitudes, experiências e vivências. O sujeito ético não aceita de início o discurso apresentado; antes, reflete sobre os objetivos encobertos por atitudes julgadas normais.

## Referências

CASTRO, Edgardo. *Introdução à Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Subjetividade e verdade: curso no Collège de France*. Trad. Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 10ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GRÓS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs). *Figuras de Foucault*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUCHAIL, Salma Tannus. *Foucault, mestre do cuidado*. 2ed. São Paulo: Interméios, 2021.

NASCIMENTO, Renan Custódio do. Noções conceituais da sexualidade humana num recorte foucaultiano. *Universitas: Ciências da Saúde*. Brasília, v. 03, n. 01, 2005, p. 65-72.

PAGNI, Pedro Ângelo. *Experiência estética, formação humana e arte de viver: desafios filosóficos à educação escolar*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

*A revolução dos bichos:*  
a versão fílmica de uma distopia política

Izildete de Sousa Torres  
Heraldo Aparecido Silva

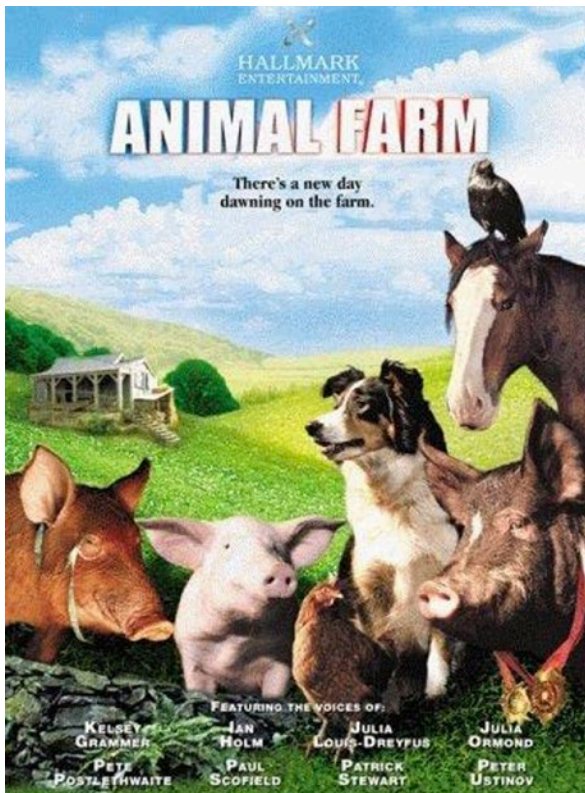


Figura 08 – Imagem de divulgação do filme *A revolução dos bichos* (STEPHENSON, 1999)



## Introdução

O presente texto analisa a versão fílmica da obra *A revolução dos bichos*, dirigida pelo animador e cineasta britânico John Stephenson (1999). A referida obra, que também será usada como aporte para a presente análise, é de autoria do escritor, jornalista e ensaísta político Eric Arthur Blair, mais conhecido pelo pseudônimo George Orwell (1903-1950). *A revolução dos bichos* é um livro alegórico escrito e publicado durante a Segunda Guerra Mundial com caráter questionador sobre regimes políticos totalitários.

Orwell publicou seis romances: *Dias na Birmânia* (1934), *A Filha do Reverendo* (1935), *A Flor da Inglaterra* (1936), *Um pouco de ar, por favor!* (1939), *A Revolução dos Bichos* (1945) e *1984* (1949). Suas obras, baseadas em experiências pessoais e apresentadas como documentários narrativos, ao invés de fictícios são: *Na Pior em Paris e Londres* (1933), *O Caminho para Wigan Pier* (1937) e *Lutando na Espanha* (1938). As obras de Orwell são marcadas por uma inteligência perspicaz e bem-humorada, uma consciência profunda das injustiças sociais, uma intensa oposição ao totalitarismo e uma paixão pela clareza da escrita.

### A revolução dos bichos

A história contada por Orwell se passa na Granja do Solar, uma fazenda na Inglaterra que tinha como proprietário o senhor Jones. Galinhas, pombas, porcos, cachorros, cavalos, cabras, burros, ovelhas e vacas são os personagens centrais dessa narrativa. Os animais possuem

características humanas, fazem questionamentos filosóficos, políticos e humanitários. Eles se organizam e tentam criar uma sociedade utópica após tecerem duras críticas ao homem, representado pela figura do senhor Jones.

A Granja Solar tem alguns personagens centrais: 1) Senhor Jones é o fazendeiro proprietário da granja; inicialmente é ele quem lidera os animais. Ele é um bêbado, cruel, avarento, e muitas vezes deixa os animais com fome. 2) Major: é um porco velho com doze anos de idade e que inicia o planejamento da Revolução, após um sonho. 3) Branca, Lulu e Cata-Vento, cachorros que são doutrinados quando filhotes e quando ficam adultos se tornam soldados cruéis de Napoleão. 4) Os dois cavalos de tração: Sansão que era forte, grande e embora não fosse inteligente, era respeitado por sua retidão de caráter e capacidade de trabalho; e Quitéria, uma égua volumosa, matronal e de meia-idade que, no decorrer da fábula, começa a questionar as normas propostas por Napoleão e o não cumprimento dos sete mandamentos e também a modificação dos mesmos. 5) O porco Bola-de-neve, que é um dos primeiros líderes da Revolução: ativo, de palavra fácil e imaginativo, não gozava de boa reputação devido à pouca solidez de caráter. 6) A cabra Maricota que lia melhor do que os cachorros. 7) O burro Benjamin, que era o animal mais idoso da fazenda e também o mais moderado: raras vezes falava, e quando o fazia era para emitir uma observação cínica, nunca ria e tinha certa afeição por Sansão. 8) A égua Mimosa, vaidosa e fútil; sempre fazia as perguntas mais estúpidas. 9) O corvo Moisés, considerado um espião linguarudo, mas hábil na conversa. 10) O porco Napoleão, autoritário e egoísta que, após armar um golpe para tirar Bola-de-neve da disputa pela liderança, age de forma corrupta com os animais da granja, sempre escoltados por cães ameaçadores. 11) O por-

co Garganta, fiel amigo de Napoleão, que usa sua boa oratória para convencer os animais da granja a favor de seu líder.

A narrativa ainda tem alguns personagens humanos relevantes: 12) o Senhor Pilkington, proprietário da granja Foxwood, um homem insensível, preguiçoso, desleixado e negligente; 13) o Senhor Frederick, proprietário da granja Pinchfield, descrito como rude e sagaz; 14) o Senhor Whymper, procurador em Willingdon, também era o intermediário entre a Granja dos Bichos e o mundo exterior. Ele negociava as mercadorias dos humanos com Napoleão, pois percebeu de modo sagaz, antes de qualquer outro, que a Granja dos Bichos precisaria de um representante humano e que as comissões seriam grandes (ORWELL, 2007).

O velho Major, um porco com certa idade e possuidor de um profundo senso de justiça tinha como maior ideal de vida tornar os animais da granja seres ricos e livres. Segundo ele, todos os homens eram inimigos e todos os animais eram camaradas e iguais. O velho suíno mostra que o ser humano é capaz de domar e comandar animais pelo fato de que eles, apesar de mais fortes, não têm consciência de que estão sendo dominados; e que uma relação parecida se estabelecia entre patrões e o proletariado. No filme, o velho Major ensina que todos os animais devem ser uma unidade e uma irmandade. Em seguida, após enfatizar a importância da luta pelo igualitarismo, profere os princípios do Animalismo. John Stephenson (1999), diferentemente do que ocorre no livro, muda o destino de Major que, acidentalmente, é morto por Jones (ORWELL, 2007).

Os ensinamentos do Porco Major, denominados de Animalismo, passam a predominar, mesmo após sua morte. Assim os porcos sabem ler e escrever e devem ingerir leite e maçã porque são trabalhadores intelectuais e a organização e direção da granja depende deste *seleto* gru-

po. Dessa forma, os porcos aprenderam a ler e escrever e tornaram-se os líderes da granja. Os sete mandamentos que norteiam o Animalismo e a vida em conjunto são estes: 1. Qualquer coisa que ande sobre duas pernas é inimiga; 2. Qualquer coisa que ande sobre quatro pernas, ou tenha asas, é amigo; 3. Nenhum animal usará roupas; 4. Nenhum animal dormirá em cama; 5. Nenhum animal beberá álcool; 6. Nenhum animal matará outro animal; 7. Todos os animais são iguais (ORWELL, 2007, p. 25). A corrupção da doutrina do Animalismo resulta, posteriormente, no fato de que: Na granja, todos os animais são iguais entre si; porém, uns são mais iguais do que outros.

Após a morte de Major, o filme retrata a ascensão de Napoleão (*Snowbow*) que preconiza a necessidade de uma revolução. Os animais, então, resolvem fazê-la. E, certo dia, avançam e atacam os proprietários da fazenda; estes não resistem e fogem para a cidade. A fazenda é dominada pelos animais que se organizam para prosseguir com a sua administração (colheita, ordenha, etc.), recebendo agora o nome de Fazenda Animal.

No filme, o discurso de posse de Napoleão faz uma afirmação relevante: “Educação é conhecimento e conhecimento é poder” (STEPHENSON, 1999). Assim, o porco mostra aos animais que é importante ter educação para lutar de igual para igual com os humanos e conquistar um espaço na *sociedade*. E a partir desse momento ele tenta alfabetizar e dar noções básicas de matemática aos outros animais.

Assim, os bichos passaram a ser chamados de camaradas e todos os assuntos de interesse coletivo eram levados para votação em Assembleia. Numa das primeiras reuniões foi discutido, por exemplo, se os ratos eram ou não amigos dos animais. Todos os animais trabalhavam em conjunto para a melhoria da granja e colheita, exceto os porcos que

“[...] dirigiam e supervisionavam o trabalho dos outros. Donos de um conhecimento maior, era natural que assumissem a liderança” (ORWELL, 2007, p. 27).

Aos domingos, não se trabalhava. A refeição era uma hora mais tarde e depois havia uma cerimônia que começava com o hasteamento da bandeira. A bandeira da granja foi substituída por outra: uma nova elaborada em pano verde (para fazer referência ao campo) e carregava duas estampas: uma de um chifre e uma de um casco (elementos que aludiam ao mundo animal). Em conjunto também votaram a idade de aposentadoria para cada classe de animal e decidiram instituir aula de alfabetização para todos.

No início de outubro, após a colheita do trigo, Jones e outros homens tentam recuperar a granja, mas são derrotados. Assim “[...] os animais por unanimidade criam uma condecoração militar, a Herói Animal, Primeira Classe, conferida a Bola-de-Neve e Sansão” (ORWELL, 2007, p. 40). Com a chegada do inverno Mimosa foge e Bola-de-Neve tem o plano de construir um moinho. Napoleão é contra. Há uma eleição para líder da granja e apesar da maioria ser a favor de Bola-de-Neve, Napoleão arma um plano e com a ajuda dos cães ferozes consegue expulsar seu adversário da granja, taxando-o de traidor.

Os animais ficaram em estado de choque com a expulsão de Bola-de-Neve. Diversos animais teriam protestado se tivessem os argumentos corretos; até Sansão ficou abalado com a notícia. Mas, Napoleão usa os cachorros ameaçadores e o discurso persuasivo de Garganta para coagir os descontentes a aceitar o fato de que ele tinha que assumir o *pesado fardo da liderança*, em prol do melhor para a coletividade, visto que os bichos não poderiam ser deixados à mercê de suas próprias decisões eventualmente erradas.

Auxiliado pela escolta canina, Napoleão lidera a granja de modo ditatorial: obriga a construção de um moinho, faz racionamento de comida e obriga os animais a trabalharem como escravos. Na primavera e no verão, os animais trabalham sessenta horas e mais nas tardes de domingos. Nessa nova escravidão, os animais são explorados pelos porcos (ORWELL, 2007).

Para a construção do moinho, são necessários materiais que não podem ser produzidos na granja. Assim, Napoleão começa um contato comercial com humanos, por intermédio de seu advogado Sr. Whymper, que executa a negociação entre os humanos e os animais. Nesse momento, os porcos se mudam para a casa grande, apesar de anteriormente ser proibido. Segundo eles, era preciso um local onde pudessem repousar, já que, por serem muito inteligentes, faziam muito esforço para governar a granja.

Os porcos eram extremamente persuasivos. Garganta era o braço direito de Napoleão e andava pela granja defendendo seu *mestre*. No mês de novembro ocorre uma forte tormenta que derruba o moinho, mas a culpa cai sobre Bola-de-Neve. Napoleão induz quatro porcos a confessar crimes que não haviam cometido. Estrategicamente, eram os mesmos porcos que haviam protestado quando o líder deles aboliu as reuniões dominicais. Durante o arremedo de confissão, eles alegaram também que eram espiões de Bola-de-Neve, a quem ajudaram a destruir o moinho e com o qual se comprometeram a restituir a fazenda ao Sr. Jones. Ao final desta trágica apresentação, os suínos foram imediatamente executados.

Quando inicia um inverno terrível, os animais passam a racionar ainda mais a comida; mas Napoleão passa para os humanos a impressão de haver muita comida. Contudo, alguns animais começam a

questionar que a vida estava pior do que na época do Senhor Jones: estavam trabalhando mais, comendo menos e os mandamentos feitos no começo da Revolução não eram cumpridos. Esses animais questionadores foram acusados de serem cúmplices de Bola de Neve e, ao se entregarem, foram mortos. Dentre os mortos citamos: as três galinhas que haviam liderado a tentativa de reação sobre os ovos e uma ovelha. Quando tudo acabou, os bichos sobreviventes, retiraram-se furtivos, trêmulos e angustiados. Os animais continuaram a trabalhar e sofrer privações sem medidas. O Sexto Mandamento foi alterado, com um acréscimo no final: “Nenhum animal matará outro animal, *sem motivo*”. A maioria dos animais viram que o mandamento não foi violado, uma vez que havia boas razões para matar os traidores que haviam se aliado a Bola-de-Neve (ORWELL, 2007).

Dias depois, o Quinto Mandamento também sofreu alterações, com outro acréscimo no final: “Nenhum animal beberá álcool *em excesso*”. Sansão, muito trabalhador, adoece e Garganta diz que virão buscá-lo para um tratamento fora da granja na clínica do cirurgião veterinário de Willingdon. Um carro vem buscá-lo e os animais percebem que era um carroção do matadouro através do letreiro do carro. Porém, Garganta dá uma desculpa, os animais aceitam e Sansão nunca mais aparece. Três dias depois, chegou a notícia de que Sansão faleceu mesmo tendo recebido todos os cuidados que um cavalo merece (ORWELL, 2007).

A granja continua a prosperar e Napoleão passa a ser amigo do Sr. Pilkington. Com um final triste, os porcos aparecem andando sobre duas patas, usando as roupas dos homens e contrariando o Primeiro Mandamento, que estabelecia que “Qualquer coisa que ande sobre duas pernas é inimigo”; e também o Terceiro Mandamento que determinava que “Nenhum animal usará roupa”. Finalmente, os porcos unem-se de-

finitivamente aos humanos: “As criaturas de fora olhavam de um porco para um homem, de um homem para um porco e de um porco para um homem outra vez; mas já era impossível distinguir quem era homem, quem era porco” (ORWELL, 2007, p. 112).

A forma astuta de Orwell em *A revolução dos bichos* consiste em colocar o caráter complexo e sofisticado da discussão política de esquerda, recontando a história política de seu tempo, numa versão acessível até para crianças. A referida obra também foi responsável por modificar a opinião liberal e a própria percepção acerca do que é ser um liberal (RORTY, 2007). Nessa perspectiva, em *1984*, um outro romance orwelliano bastante conhecido, temos como personagem central um liberal, também num contexto de distopia totalitária. A similaridade entre as narrativas de *1984* e *A revolução dos bichos*, que enfatizam a visão liberal de que devemos evitar a crueldade a qualquer custo, consiste em demonstrar que: “A boa prosa é como uma vidraça. Coloca a verdade em visão clara e aberta” (CONANT, 2000, p. 279).

Assim, podemos afirmar que Orwell escreveu os livros certos no momento certo, pois sua descrição de uma contingência histórica particular foi justamente o que era preciso para fazer a diferença para o futuro da política liberal (RORTY, 2007).

Outro aspecto relevante da obra de Orwell reside na estratégica articulação entre literatura e política. Isso porque a literatura consegue propiciar uma forma de combater uma “[...] corrupção da linguagem que facilita a tarefa daqueles que procuram esconder a verdade. Os inimigos da liberdade intelectual assim procuram manter a questão da verdade *versus* inverdade o mais fundo possível em suas discussões sobre política e literatura” (CONANT, 2000, p. 279).



Tanto para Rorty (2007) quanto para Conant (2000), Orwell foi capaz de nos convencer de que nosso vocabulário político anterior tinha pouca pertinência em relação à nossa situação política vigente. Metaforicamente, o romancista britânico, mandou-nos de volta para a prancheta e, ainda estamos diante dela. Ele nos advertiu sistematicamente, a partir de seus romances e ensaios, que havia uma chance razoável de que os mesmos desdobramentos que haviam tornado a igualdade humana tecnicamente possível fossem capazes de possibilitar a escravidão interminável.

## Considerações Finais

A obra de Orwell merece destaque por, entre outras coisas, propor uma série de metáforas que remetem ao conturbado período histórico em que seus romances foram escritos. A partir de seus personagens, nitidamente, percebemos situações marcadas por egoísmo, autoritarismo e corrupção existentes nas relações humanas, sejam elas políticas ou sociais. Particularmente, em *A revolução dos bichos*, o sentimento de ambição e a busca pelo poder, pela vantagem, levam os porcos; em especial Napoleão, a esquecer dos princípios e motivos que os levaram até a Revolução; reformulando os Sete Mandamentos do Animalismo para atender suas próprias necessidades. Os porcos tomam o lugar dos seres humanos e passam a explorar os outros animais tanto quanto ou até mais do que os próprios humanos. O medo, a fome e a opressão são armas usadas pelos porcos. O Animalismo se transforma à medida que os interesses dos porcos vão mudando: tornam-se um tipo de totalitarismo.

Tanto o filme quanto a obra literária mostram enfaticamente, de modo metafórico em alusão à relação entre sociedade e indivíduo, que

a ambição pelo poder de Napoleão faz com que todo o fervor e luta dos animais pela melhoria da sua existência entre os humanos venha a ser ainda mais dificultada. Com a sua administração falha o totalitarismo destrói literalmente a Fazenda Animal, bem como aqueles que continuaram a servir e seguir os novos tiranos; sobrevivendo apenas os animais que fugiram para um esconderijo seguro: longe da fazenda.

Stephenson (1999) evidencia nitidamente no filme que a educação não garante uma eficácia absoluta na formação do indivíduo e na organização social. Exemplo disso reside no fato de que os animais que construíram um moinho sem saber qual seria sua utilidade, comercializavam produtos da fazenda sem saber seu valor real, eram facilmente manipulados e distraíam-se facilmente, como em simples programas de entretenimento. Muitas dessas ações inconscientes são praticadas por humanos e em tempos atuais. O filme tem um enredo aparentemente leve, com personagens carismáticos e simpáticos. Porém, tal como no livro de Orwell, reforça que os ideais do velho Major são distorcidos por Napoleão que, de forma autoritária, imoral e manipuladora assume a liderança dos animais através do terror e da centralização do poder.

## Referências

A REVOLUÇÃO DOS BICHOS (*Animal Farm*). Direção de John Stephenson. Hallmark Films (UK): TNT, 1999. 1 DVD (91 min).

CONANT, James. Freedom, Cruelty, and Truth: Rorty versus Orwell. In: BRANDOM, Robert B. *Rorty and his critics*. Oxford/New York: Blackwell Publishers, 2000. p. 268-350.

ORWELL, George. *A Revolução dos Bichos*. Trad. Heitor Aquino Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

ORWELL, George. *O que é Fascismo? E outros ensaios*. Trad. Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

RORTY, Richard. *Contingência, ironia e solidariedade*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

*Como estrelas na terra:*  
inclusão escolar e cuidado de si

Marcus Gabriel Coutinho Silva

Fernanda Antônia Barbosa da Mota

Heraldo Aparecido Silva

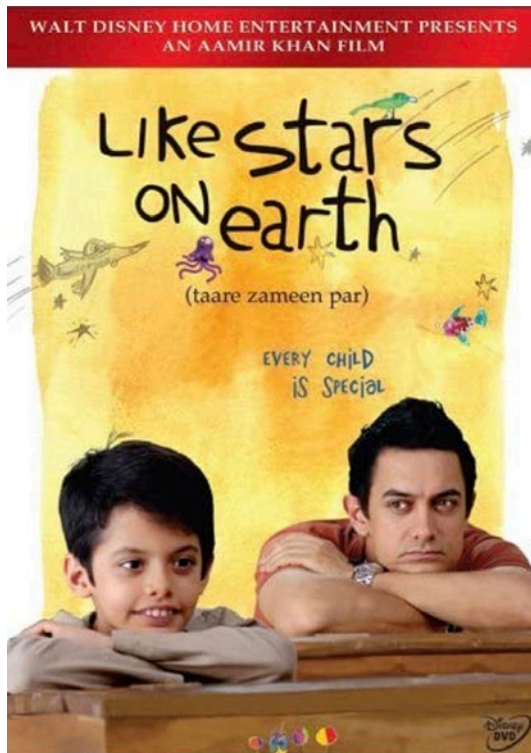


Figura 09 – Imagem de divulgação do filme  
*Como estrelas na terra* (KHAN, 2007)

## Introdução

O enfoque deste texto se dá em torno do filme “Como estrelas na Terra”, cujo protagonista é a criança Ishaan que tem transtornos de aprendizagem: discalculia e dislexia. Inicialmente, ao não ser compreendido, é tido como irresponsável com os estudos e seus pais pensam que há desinteresse dele para com sua vida acadêmica, sendo constantemente tratado de forma grosseira, por não entenderem que isto não está baseado em sua vontade, mas em questões de transtornos de aprendizagem.

A obra foi lançada no ano de 2007 sob a direção de Aamir Khan: o professor Nikumbh. Portanto, ele é ator e diretor do filme que mistura os gêneros drama e musical. A arte do cinema apresentada nos traz primeiro a dramaticidade com a falta de cuidado com o outro e, quando se trata da educação, isto se torna um fator preponderante que tende a desenvolver um sujeito isolado do mundo, como se não importasse sua dificuldade de aprendizagem. A tendência equivocada reside em relacionar sua referida peculiaridade com a falta de vontade de estudar, desinteresse na escola ou escolha por *futilidades* do dia a dia em vez da progressão acadêmica. Os sujeitos não são iguais, possuem particularidades e devem ser respeitados dentro dessas especificidades. Embora o discurso da igualdade seja, às vezes, propalado na escola, na prática, por mais que em alguns casos tenha-se o cuidado, em outros apenas verifica-se a segregação.

O que se propõe aqui é analisar a atitude do professor Nikumbh, que remete a práticas greco-romanas, conhecidas como práticas de si, estudadas nas teorizações do filósofo francês, Michel Foucault (2010a).

As práticas de si partindo do docente, seriam um fator relevante no seguinte aspecto: a partir do exemplo do professor de cuidado de si, de ressignificar a metodologia educacional, os discentes através desta maneira de falar e de cuidar-se, cuidariam melhor uns dos outros. Questões recorrentes nas escolas como desprezo, *bullying*, brigas, uso de impérios para com outros, diminuiriam, pois quando se cuida de si, aprende-se a cuidar do próximo, também. A visão de mundo transforma-se, não serão mais alunos em processo de *modelagem* para uma utilidade do poder vigente. A noção de serem apenas úteis para uma determinada atividade é rompida, pois o cuidado de si favorece a autonomia e a liberdade.

### Como estrelas na terra: toda criança é especial

O garoto protagonista do filme, Ishaan, traz algumas características sobre seu processo de aprendizagem: ignora a orientação de entregar o boletim escolar aos pais, pois tem receio e vergonha de suas notas, visto que não consegue aprender o suficiente – devido a dislexia – para acompanhar o restante da turma e também porque já havia reprovado no ano anterior. Trata as avaliações com descaso e desinteresse porque elas não fazem sentido para ele. Essa abertura é emblemática para refletir sobre o fato de que não há como avaliar um aluno que não aprendeu; isto é, como ele não aprendeu devido à dislexia e discalculia, então não poderia ser avaliado da mesma forma que os outros, porque não foi ensinado devidamente.

Ishaan apresentava comportamento indisciplinar na hora de estudar em casa para as avaliações. Isto se dava porque aquilo que era ensinado não fazia sentido para ele. Então, não havia como ter interesse por

algo que era destituído de sentido, que não foi construído no cognitivo do aluno. Em contrapartida a essas características comportamentais, vinha a atitude de alguns professores que não se interessavam em entender a razão de sua dificuldade de aprendizagem. E pior: o conselho de classe avaliou ele como incapaz de aprender mediante a comparação com seu irmão mais velho que estudava na mesma escola e tinha todas as notas acima da média.

Um fato a ser destacado é que não se pode comparar alunos com níveis diferentes de aprendizagem. Enquanto o irmão mais velho de Ishaan não tem nenhuma dificuldade de aprender, ele tem dislexia. Assim, os professores e a escola não foram capazes de identificar a dificuldade do discente e apenas o comparavam com seu irmão e o castigavam com repreensões, pois entendiam que era só rebeldia do mesmo. Recomendaram, inclusive, que Ishaan fosse levado para uma escola especial. Porém, ao longo dos tempos, a escola especial separada do ensino regular foi considerada uma situação de segregação, pois a escola regular deve ser um lugar de inclusão (VYGOTSKI, 1997). A recomendação errônea foi atendida e os pais levaram o garoto para um internato, pois o diretor desta nova escola garantiu que lá ele realmente iria aprender e não se distrairia; mas, estavam errados, pois não era uma distração qualquer.

A obra demonstra formas de avaliar alunos com dislexia e discalculia. Ishaan gostava de desenhar, observar coisas da natureza, cuidava e observava alguns animais. Todos esses fatores poderiam ter sido aproveitados para uma melhor aprendizagem, pois a maior parte de suas expressões acerca do que sentia era transferida para desenhos. O que fez Ishaan ter um avanço na aprendizagem foi quando conheceu o professor de artes, Nikumbh, que se incomodou com os comentários dos

outros professores e com o *bullying* sofrido por Ishaan dentro da sala de aula. O professor não usou castigos físicos e agressões verbais, não se limitou a ficar apenas achando problemas em Ishaan; ele foi além, percebeu que havia uma dificuldade e o auxiliou.

Esta percepção deu-se também pelo fato de que o professor tinha a mesma dificuldade de aprendizagem e na infância lhe haviam ajudado a se desenvolver dentro dos limites da escola; sendo assim, ele utilizou uma prática que incluía o protagonista através de desenhos, coisas da natureza, letras grandes e coloridas, dentre outros recursos que facilitaram a aprendizagem de Ishaan e melhoraram seu desempenho na escola. Esta prática do professor Nikumbh beneficiou a aprendizagem, incluindo o discente no dia a dia da escola. Ele ensinava a criança em momentos extraclasse e utilizava uma metodologia diferente da tradicional, levando em consideração o que este sabia, aliado a outros fatores para que houvesse um avanço na sua aprendizagem. A prática do professor também priorizou a inclusão do discente, para que o mesmo se sentisse incluído na escola, na participação das atividades e na apresentação de suas habilidades em outras atividades, como por exemplo, na pintura.

## Neoliberalismo, inclusão escolar e o cuidado de si

A atitude do professor de artes de Ishaan contraria um sistema educacional voltado para a docilização dos ditos normais e a normatização dos ditos *anormais*; temas estudados por Foucault (2010b) na obra “Os Anormais”, a partir da qual podemos perceber que na atitude dos pais e professores de Ishaan, subjaz a visão mercadológica de pagar a escola para que Ishaan e seu irmão fossem *alguém na vida*. Trata-se da perspectiva equivocada de meramente segregar crianças com deficiência ou



com transtornos de aprendizagem. Daí, então, a importância dos docentes serem reativos e evitarem o desenvolvimento de práticas deste tipo.

Nas teorizações foucaultianas, é visto como se desenvolveu a partir do século XVII dois polos de adestramento dos sujeitos inclusos na sociedade moderna em um processo de adestramento, através de dois mecanismos. O primeiro mecanismo, ou polo de adestramento, é voltado para o corpo-máquina, ocorre na forma de treinamento, reforçando as aptidões do sujeito e garantindo para o mesmo sua integração em sistema de controle eficazes e econômicos – que não se refere a um sistema econômico monetário. O sentido que Michel Foucault dá para *econômico*, não se trata do trabalho visível da modelagem dos sujeitos; mas, de procedimentos discretos, dentre os quais as instituições de ensino que vão controlar as ações do sujeito, através da modelagem para torná-lo útil e dócil ao poder (FOUCAULT, 2010a).

A partir do século XVIII, o poder investe em outro exercício ou direção sobre a vida; trata-se agora do direcionamento do corpo-espécie. Nesta acepção de corpo-espécie, o corpo é concebido como suporte de processos biológicos: o controle dos nascimentos e mortes, a saúde das populações e a forma como as pessoas se distribuem no território. Esses processos receberam meios de intervenção e controle, criando uma biopolítica da população. Este segundo processo supracitado é a base para as análises precedentes, o conceito de segregação das populações – infantil, adolescente, adulto e idoso – os diferenciando e distanciando para controlar separadamente cada camada social. Para controlar precisa-se de algo que seja um norte de verdade, pois até mesmo esta é fabricada na modernidade. O exercício do controle precisa, além dos discursos e das verdades fabricadas, de alguém ou de algum lugar que seja uma referência e base irrefutável da dúvida dos sujeitos; surge, portanto, as discipli-

nas e os locais de aplicação das disciplinas. Este dispositivo do poder de forma pedagógica versa sobre saberes relacionados com a manutenção da ordem e da disciplina, com o estabelecimento de níveis hierárquicos de ensino e a invenção de novos métodos de instrução.

O interesse na infância e na inclusão são emergências discutidas também na obra “Os Anormais” de Foucault (2010b) e remetem novamente à fuga do modelo de exclusão. A partir da inclusão do pestífero configurou-se uma nova tecnologia do poder que remete ao cuidado da vida e preza pela saúde dos sujeitos. Foucault não cita que a escola está propriamente centrada neste processo inicial de inclusão, mas percebemos que a partir do momento que surgem instituições a mando do Estado com o interesse no governo da infância, dos anormais, dos operários, entre outros tipos de governo, temos então, que: “[...] embora essa passagem não se refira especificamente aos discursos sobre a inclusão escolar, nem as práticas ditas inclusivas utilizadas pelos atores dessa instituição, neles ainda se vê reverberar as demarcações desse modelo que não trata mais de rejeitar, mas de incluir” (PAGNI, 2017, p. 259).

Chegamos ao ponto de ligação após serem apresentados três caminhos diferentes, a biopolítica, a infância e a inclusão escolar, que se entrecruzam da seguinte forma. A biopolítica com as suas tecnologias de poder exerce um poder normativo sobre os sujeitos, no caso, as pessoas com deficiência através da medicalização e aplicações de elementos bioquímicos que visam normatizar o sujeito de acordo com os padrões de normalidade daquilo que consideram como um sujeito *normal*. No entanto, essa normatização do *anormal* é baseada na correção do sujeito, ou seja, não se leva em conta ele em si, mas sim a sua especificidade ou transtorno de aprendizagem que não são considerados e sim uma falta de produtividade. Essa biopolítica trata os sujeitos como partes de

uma grande engrenagem que, quanto mais produtivos forem, melhor será para que os processos ocorram conforme a normatização imposta. O paradoxo está no momento em que não se pode excluir e necessita-se de toda engrenagem humana possível para que haja uma produção acelerada; aí entra a inclusão: não como respeito à pessoa, não como importância ao sujeito, mas como forma de normatizá-lo para participar da engrenagem social.

A biopolítica se liga com a infância após o processo de inclusão, que não é totalmente educacional, já que visa uma inclusão educativa-preparatória-mercadológica: a pessoa com deficiência entra, a partir da segunda metade do século XX, na constituição de um *homo oeconomicus*, ou seja, um sujeito que empreende em si mesmo, como se fosse uma *startup* (empresa emergente) em fase inicial, sem valores incógnitos nele e o Estado uma espécie de investidor usará seus discursos para aprimorar um sujeito ideal para a máquina social.

Os discursos sobre inclusão escolar têm uma visão mercadológica, que faz um jogo duplo. Primeiro, ao instituir um direito *democrático* exprimindo uma tal igualdade, neutraliza a afirmação dos sujeitos sobre seu ser e seu modo de viver. Segundo, ela deixa de forma singela a exposição de um jogo em que existe exclusão, exceção e segregação, porém não em níveis de escada, mas em níveis de tabuleiro: movimentos horizontais, não mais verticais, para que se torne evidente que a inclusão escolar não visa a um sujeito plenamente educado para atuar na sociedade, mas para ser um coadjuvante com supostos direitos garantidos legalmente.

O que se analisa aqui é a intenção nociva que não visa o sujeito atuante, que não visa uma verdadeira inclusão. A intenção não é questionar a prática dos professores que atuam na inclusão escolar e sim

compreender a emergência da biopolítica do século XX sobre a inclusão escolar e os pretextos e discursos sob os quais ela se formou. Falar sobre inclusão não é somente propagar discursos de instituições como da medicina e do direito que servem a um poder e são consideradas por muitos como inquestionáveis. A partir do momento em que se tem uma pedagogização dos modos de viver e ser, a educação se torna um ponto de reflexão sobre as práticas acerca da inclusão, não sobre o que se faz propriamente na sala de aula, não questionando a autonomia do professor, mas indagando sobre o tipo de tecnologia positiva do poder está sendo propagada. Isto é, se o docente atua como um ativo propagador de discursos de poder ou se é reativo ao pensar as formas de aplicação e ação de forma *periférica* para não incorrer na modelação de um sujeito dito *anormal* ao ideal da biopolítica.

Uma das formas de repensar a educação passa pela noção de cuidado de si. O professor enquanto sujeito, não tem apenas que se ater ao que já está determinado, ele tem que se reinventar e ir além do que consta na grade curricular. Pois existe um sistema totalmente desfavorável às práticas novas de ensino, já que o modelo atual foi pensado por anos e anos pelo poder vigente com o único fim de controlar os sujeitos: sua aprendizagem, emoções, e ações; enfim, o propósito de fabricar um sujeito conforme os moldes da modernidade. A filosofia foucaultiana seria uma possibilidade de experimentar a subjetivação através do conhecimento do cuidado de si. Veiga Neto (2003), quando se refere à filosofia de Foucault, destaca o uso do seu conhecimento como um instrumento, uma tática, um coquetel molotov, fogos de artifício a serem carbonizados depois do uso. Tais considerações não devem ser consideradas como um *caminho* ou uma perspectiva *salvacionista*, visto que o filósofo francês também rechaça a possibilidade de seus pensamentos

serem uma teoria fechada e absoluta, pois ele disponibiliza teorizações para que busquemos nosso próprio conhecimento, tanto da realidade em que vivemos, como de nós mesmos (VEIGA-NETO, 2003).

A teorização do cuidado de si a ser utilizada pelo docente levaria ele a entender como as técnicas de si eram usadas na Antiguidade e como, através delas, o sujeito alcançaria a subjetivação, a autonomia e a liberdade. A análise do professor deve primeiro começar com o entendimento que, para cuidar de outros (os discentes), ele deve antes cuidar de si mesmo. Este processo de conhecer-se a si mesmo, passa pelo que os gregos chamavam de *áskesis*, a conversão de si para consigo mesmo, a satisfação em si mesmo, o afastamento das influências do mundo exterior e a concentração em si mesmo, para que somente em si ache a verdade: uma verdade do sujeito para com ele mesmo.

Foucault (2010a) na obra “A Hermenêutica do Sujeito”, discorre sobre diferentes tipos de práticas de si, usadas desde o período neoclássico, passando pelo período helenístico e, por fim, o período romano. Entre os neoclássicos as tecnologias do eu estavam mais voltadas aos questionamentos de si mesmo, pois buscavam conhecer-se primeiro, para depois conhecer os outros, além do uso da *gymnázzeim*, que eram exercícios físicos baseados em ginásticas e exercícios de força física. As práticas de si nos gregos iam desde o cuidado do corpo interior, quanto exterior; os helenísticos e romanos, por sua vez, demonstraram técnicas que iam desde a meditação sobre si mesmos, conversações em cartas e confissões de cunho não cristão, mas de falar com franqueza sobre seus acertos e erros, o que caracteriza muito forte a arte de falar a verdade sempre. Entre eles também haviam as práticas de escuta dos ensinamentos do mestre, onde o exercício era baseado na materialização da verdade passada naquele momento.

O cuidado de si, implementado tanto na formação docente quanto na escola, em todos os níveis de ensino, seria um fator determinante para o desenvolvimento de sujeitos não mais fabricados conforme os moldes estipulados desde a modernidade, mas, sujeitos subjetivados, que alcançaram a verdade a partir do cuidado de si mesmos. Ao adentrar no ambiente escolar e utilizar as técnicas de si antes demonstradas, o docente teria uma prática libertária e revolucionária. Ele faria com que seus alunos não se objetivassem somente pelo exterior, mas que se subjetivassem. Devemos compreender que a escola não é apenas um local de reprodução de conhecimento, mas, um local que gera liberdade, inventividade e criatividade.

## Considerações Finais

O professor de arte passou por um processo de cuidado de si e do outro, ao ir à casa da família de Ishaan para compreender seu contexto social e familiar e contar-lhes que um professor, quando ele era aluno, teve um cuidado de si para com ele, praticando a inclusão, percebendo suas dificuldades de aprendizagem e lhe garantindo uma educação inclusiva. Sua demonstração de cuidado ético, aliado à prática docente, promoveu a participação de seus alunos, primando a inclusão e participação; tal como Ishaan, a quem foi dado um cuidado exemplar, ético e responsável com o outro, resultando em um avanço na aprendizagem.

Discalculia e Dislexia não têm cura, são transtornos de aprendizagem. A alternativa está na educação inclusiva, no ensinar de forma ética e com práticas educacionais que façam sentido para as crianças com transtornos, visto que teremos resultados educacionais que amenizarão suas dificuldades. Nikumbh não pensou como os pais de Ishaan,

que pagavam escola e, portanto, queriam um retorno, sendo um desses retornos a crença que ele se tornasse “alguém na vida”. Entretanto, eles não perceberam as dificuldades de seu filho, já que queriam alguém para a vida, para o mercado, para a comparação com os outros alunos, para a comparação com seu irmão mais velho. Em suma, isto não é cuidado. O cuidado na infância ocorreu quando um professor antes cuidou de si, percebeu Nikumbh na sala de aula e agiu de forma ética. Esse professor agiu de forma ética para com Ishaan ao optar pelo cuidado de si em detrimento de uma educação voltada para o exercício de uma profissão voltada ao mercado de trabalho.

## Referências

COMO ESTRELAS NA TERRA - TODA CRIANÇA É ESPECIAL. Direção de Aamir Khan; Roteiro: Amole Gupte, Estúdio/Distrib: Aamir Khan Productions; Índia, 2007. (140min).

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais: curso dado no Collège de France (1974-1975)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

PAGNI, Pedro Ângelo. A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 68, jan.- mar. 2017, p. 255-272.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas V – Fundamentos de Defectología*. Madrid: Visor, 1997.

## *V de vingança: a verdade totalitária e o Vaudeville de “V”*

Marcus Gabriel Coutinho Silva

Heraldo Aparecido Silva

Fernanda Antônia Barbosa da Mota



Figura 10 – Imagem de divulgação do filme *V de Vingança* (McTEIGUE, 2005)



## Introdução

“Lembrai, lembrai, do 5 de novembro, a pólvora a traição e o ardil; por isso não vejo porque esquecer uma traição de pólvora tão vil”, uma introdução acalorada, a arte do cinema impressiona com o discurso, os romanos chamariam de *dramatis personae*, pessoa dramática. Este discurso está na abertura do filme “V de Vingança” (V for Vendetta, no original), no qual percebe-se intrépidos elementos discursivos de poder. O referido filme é uma adaptação do livro em quadrinhos “V for Vendetta” escrito por Alan Moore e desenhado por David Lloyd. A obra cinematográfica foi lançada no ano de 2005, sob a direção de James McTeigue. Para entender o discurso proferido acima, tem-se de considerar o contexto do mesmo. Trata-se da Inglaterra em um cenário futuro e distópico de dominação por parte de um regime autoritário, comandado pelo ditador Adam Sutler, líder do partido Fogo Nórdico.

A obra fílmica apresenta como personagens principais V e Evey, que inicialmente não se conhecem. Evey, é uma simples moradora de Londres, que sai à noite após o toque de recolher e é então abordada por agentes do partido Fogo Nórdico, intitulados Homens Dedo. Estes homens tinham más intenções para com Evey, sendo ela salva pelo personagem mais importante da trama, identificado apenas como “V”, possuidor de força e habilidade consideráveis na arte da luta; ao ser perguntado sobre o seu nome, o mesmo não revela e faz uma demonstração dramática e versada de palavras combinadas que utilizavam ostensivamente a letra “v” como inicial delas, em grande parte delas, não sendo exato quanto a sua identidade. Naquela noite de 5 de novembro, convidou Evey para que fossem observar um importante edifício do

governo autoritário inglês, chamado de Old Bailey, ao som de “Overture” de Tchaikovsky. Mas, porque 5 de novembro? Nos deteremos sobre isso na próxima seção.

## A simbologia de 5 de novembro de Guy Fawkes a “V”

Após um movimento liderado por Henrique VIII, ao não ser autorizado pela igreja católica romana a se casar com Ana Bolena, houve um rompimento com a igreja de Roma; sendo publicado em 1532 pelo primeiro-ministro Thomas Cromwell o Ato de Submissão do Clero, que reconhecia a autoridade de Henrique VIII como superior à do Papa. A partir de então, as vertentes católicas presentes na Inglaterra e Escócia conspiraram contra a coroa inglesa em variados momentos das dinastias posteriores; visto que as monarquias que se afastaram da igreja romana, possuíam sua própria igreja, a Anglicana. Em 1605, Guy Fawkes juntamente com outros católicos insatisfeitos com a coroação do rei Jaime I, sendo este contrário à Igreja Católica – assim como toda a Família Real Tudor e Stuart – faria o discurso de abertura do parlamento no dia 5 de novembro do mesmo ano. Fawkes era um soldado veterano e católico assíduo que, insatisfeito com o fato de a monarquia inglesa não ser católica, conspirou juntamente com outros católicos e decidiram que no dia do discurso do rei na abertura do parlamento, eles acenderiam 36 barris de pólvora que ficariam abaixo do prédio do parlamento inglês. Guy foi traído e seu plano descoberto com provas factíveis de sua conspiração, sendo condenado à morte; antes de morrer recitou tais versos: “Lembraí, lembraí, do 5 de novembro, a pólvora a traição e o ardil; por isso não vejo porque esquecer uma traição de pólvora tão vil”.

Esta data é atualmente conhecida como *Bonfire Nigth*, em rememoração à chamada “Conspiração da Pólvora”. Aos 5 de novembro de todos os anos, desde a fatídica data original, os ingleses acendem fogueiras e, atualmente, lembram a data com fogos de artifício, numa menção ao dia em que o rei foi salvo de ser explodido juntamente com todo o parlamento. Nesse contexto, Evey traz uma importante questão, ao recitar uma poesia logo no início da obra cinematográfica: “eu testemunhei em primeira mão o poder das ideias, vi pessoas matarem em nome delas e morrerem defendendo-as. Mas não se pode beijar uma ideia, não pode tocá-la ou abraçá-la. Ideias não sangram, elas não sentem dor, elas não amam. E não é de uma ideia que eu sinto falta. É de um homem, um homem que nos fez lembrar o 5 de novembro, um homem que jamais esquecerei”. Ela não estava se referindo a Fawkes; ela lembrou de sua iniciativa e de como sua revolta com a monarquia inglesa o fez querer levá-los às chamas e à destruição em nome de uma ideia religiosa. O enfoque foi na iniciativa de defender seu ponto de vista.

Aqui não temos um convite à violência ou um clamor para que as pessoas façam justiça com as próprias mãos e a derramarem sangue. Aqui, tal como Evey fez, apenas analisamos o discurso de Fawkes: “lembramos da ideia e não do homem, pois o homem pode falhar, ele pode ser apanhado, morto e esquecido; mas 400 anos depois, uma ideia ainda pode mudar o mundo”. Ela percebeu que “V” adaptou o discurso reativo de Guy em prol de sua causa contra a opressão tirânica do Fogo Nórdico: contra a opressão do direito de ir e vir, de viver, de saber a verdade. Assim, “V” se apresenta com um discurso acalorado, através de um *vaudeville*.

## Discursos, “Verdades” e o *Vaudeville* de “V”

A análise discursiva é interessante mediante a teorização do filósofo francês Michel Foucault. Ele verificou, primeiro, como se deu a formação dos discursos, dos objetos, das modalidades enunciativas, da formação dos conceitos e das estratégias, para que pudéssemos assim analisar os enunciados a partir dessas características e concluindo que todo este aparato analisado sairia de um *a priori* histórico e se tornaria um arquivo de análise dos discursos e enunciados. Suas ideias do livro “A arqueologia do saber”, mostram que ele não destrinchou todo um emaranhado de conceitos para apenas torná-los um arquivo vago, mas para que este possa ser analisado através de uma nova ferramenta, que não é baseada na história das ideias, mas em uma arqueologia: não só de escavações e procura de monumentos, mas de descrição teórica dos enunciados, conceitos e discursos. Porém, o autor não trata a descrição arqueológica como base de verdade absoluta, nem que esta seja uma ciência analítica, muito menos uma ciência do futuro. Em vez de traçar o plano de um edifício a ser construído, ele se dedicou a fazer o esboço, abrindo sua análise para outros questionamentos e aplicações, já que nada em sua teoria está fechado definitivamente. Trata-se de um autor ativo e reativo, cuja teorização arqueológica pode ser usada na análise dos discursos e enunciados (FOUCAULT, 2020).

A conexão aqui reside entre o discurso e sua análise. Com a arqueologia foucaultiana, temos um primeiro questionamento: qual a força discursiva de um poder vigente? A Modernidade trouxe características diferentes de formação de sujeitos, não mais por meio da punição severa e vigilância constante. Isto se deu porque este referido período

pregava direitos e liberdade para os sujeitos da sociedade; embora isso não fosse verdade, visto que os “princípios modernos” de liberdade, pregada e desejada pelos sujeitos, vêm com um requinte singelo e despretensioso de invisibilidade, para controlar o que nós somos, o que fazemos, o que falamos e o que aprendemos. O aprender e o viver não são livres de intenções, pois algo subjaz aos discursos de liberdade, de direito, de igualdade. O que ressaltamos aqui não é que a liberdade, os direitos ou a igualdade sejam ruins para os sujeitos e para as sociedades, mas a que preço, com qual intenção, desejo e condição podemos ser realmente livres? O que remete a outra pergunta: Somos realmente livres? A liberdade de que falamos é concernente à ideia de que tudo o que somos foi o desenvolvimento humano moderno nos levando em direção à plenitude do conhecimento e do desenvolvimento para sermos sujeitos melhores? Ou apenas sujeitos mais dóceis, disciplinados e desenvolvidos mediante um interesse já previsto?

Os procedimentos discursivos são usados para naturalizar ações no cotidiano dos sujeitos, para que estes pensem que tudo faz parte de um conjunto de discursos para o melhor convívio social. Os aliados neste processo de naturalização são as *ciências*: que têm seus discursos já validados e tidos como verdade absoluta, sem margem para contestação; na educação presenciamos a influência latente da psicologia, por exemplo e no modo como o poder a usou para docilizar sujeitos ao seu modo; as *disciplinas*: aplicações provenientes das ciências, onde os conhecimentos foram divididos com a finalidade de abarcar diferentes facetas dos sujeitos para uma melhor aplicabilidade daquilo que se pretende que ele seja ao final do processo docilizante; e as *instituições*: lugares onde aplicar a disciplina com o respaldo da ciência, sem possibilidade para refutação. O efeito dos processos supracitados aliados ao poder vigente,

lapida os sujeitos adequadamente ao sistema político-econômico de um determinado país, modelando os sujeitos mediante uma verdade. Sobre isto, discorreremos que este processo funciona de forma que as ciências alcançaram ao longo da Modernidade o *status* de verdade, teoria ou prova irrefutável. Exemplos disso estão relacionados às teorias que remetem ao desenvolvimento mais eficaz de sujeitos ao estarem em locais compartilhados com outros sujeitos: os lugares de socialização, tais como a igreja e a escola, onde estes através da convivência irão desenvolver melhores relações sociais e aprender com os outros.

O que o poder vigente vê nesta teoria é a possibilidade de implementar a disciplina de forma discreta sobre os corpos desses sujeitos. Esta disciplina se exerce na forma como seus passos são vigiados, como sua escrita é modificada, como o que este pensa tem de ser registrado, de modo que nada deve ser deixado de lado na vigilância do indivíduo. Mas, tudo isto está baseado em uma ciência? Sim, pois ela alcançou o *status* de “verdade”: ela naturalizou sua ação, fazendo transparecer que tudo isto faz parte de um dia a dia na escola.

Antes de adentrarmos na análise acerca da disciplina e das instituições, expomos que a “verdade” para Michel Foucault (2019, p. 54), é: “[...] um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem”. Tendo em vista que os discursos seguem um “regime” da verdade, estes necessitam não apenas das ciências para que sejam naturalizados, precisaria também de algo que molde o sujeito desde a tenra infância até quase sua vida adulta, através da educação. Aqui aparece, então, a importância da disciplina para a aplicação do poder através do discurso

pedagógico, este é aplicado de forma sutil mediante as tecnologias de poder. Entre essas tecnologias de poder, podemos destacar o que nas teorizações foucaultianas são chamados de “instrumentos de disciplinarização”: a vigilância, a sanção normalizadora e o exame.

A vigilância imposta pelo poder requer que nenhuma das atitudes dos sujeitos permaneça em segredo, trata-se da abertura do sujeito como emissor de constante informação de seus passos: nada do que faz é passível de ocultação aos olhos daquele que vigia. Foucault (2019) apresenta de forma detalhada a sutileza encontrada para o domínio dos saberes e poderes, que ele denomina de instituições de sequestro: prisão, escola, hospital, quartel, asilo. Sua intenção não era comprovar violências corporais constantes nestas instituições, mas expor a violência simbólica: se o medo os assustaria e o terror os faria fugir de tal lugar, usar-se-ia então algo mais forte que o medo e o terror: a disciplina.

Na sua pesquisa genealógica, constante no livro “Vigiar e Punir”, Foucault apresenta um dispositivo chamado *Panóptico de Bentham*, que utilizava-se de esquemas arquitetônicos com espaço em ambientes fechados em forma circular, divididos em celas e com uma torre central. O simbolismo violento encontrado por ele nesta análise se dá pelo fato de que o *poder opressor* não precisaria vigiar a todos em todos os momentos. A presença de uma torre central e o pensamento por parte do sujeito de que alguém o está vigiando inibiria ações de liberdade e de processos inventivos. Tal sanção normalizadora nos alerta sobre um fato importante que a lei não abrange: ela funciona como um sistema penal *menor*, algo paralelo. A lei é geral, não abrange todos os comportamentos e desvios da conduta humana; para suprir essa falta de abrangência e pontualidade na forma como castiga os desvios, tem-se a operação da sanção normalizadora. Isto ocorre através do juízo de va-

lor que é estabelecido, por exemplo, na escola: mediante uma nota alta, o aluno é gratificado; porém, se este tira uma nota abaixo da média ou tem um comportamento perigoso para o ideal de seu desenvolvimento, ele sofre penalidades.

Foucault (2014b, p. 181) diz que o exame é o processo que combina a vigilância hierarquizadora com a sanção normalizadora. Este novo modo de disciplinar tem uma força dupla devido à combinação de duas estratégias disciplinares. O que torna o exame diferente é que este gera novos saberes. O exame é um instrumento disciplinar que toma os sujeitos como seus objetos e também objetiva-os. Através do exame objetivo, se conhece suas capacidades, habilidades e conhecimentos; através do exame subjetivo, se conhece seus pensamentos, visões acerca do mundo; ou, até mesmo, por meio dos processos de disciplinarização, pode-se saber qual o grau de docilização em que o sujeito se encontra, se este precisa de sanções para corrigir seus desvios ou se já chegou no ideal pretendido pelo poder vigente.

O mesmo método foi usado na antiguidade religiosa e, através da confissão, os sujeitos diziam seus erros, deixavam exposta toda a sua interioridade para que, assim, pudessem alcançar a graça divina. Trata-se da mesma característica *remidora* do poder: de querer saber o que pensamos, o que fazemos, pode onde andamos, mas com o interesse de controlar e modelar os sujeitos ao seu modo; seu interesse é de que aquilo que é desviante, seja corrigido, para que não se tenha sujeitos com características e comportamentos assim; e também que os mesmos sejam previamente identificados e controlados. Este controle tem como ponto de neutralização, dois comportamentos que são perigosos para os discursos: a vontade de saber ou de verdade, e a vontade de poder. Estes são descritos do seguinte modo: um sujeito sem



interferências de um modelo pré-disposto que modifica suas ações e seu eu tem um interesse em “saber”; saber como funciona o mundo, a sociedade em que vive, o porquê da desigualdade e da má distribuição de renda. Tais saberes induziram a algo que não está no querer do poder: a vontade de poder.

Esta vontade de saber é modelada para que o sujeito passe todo o seu período educacional recebendo discursos e informações dispersas, pouco aprofundadas, para que sua vontade de poder e de ação seja controlada. Trata-se da modificação do que se pode saber e fazer, parte do princípio de que as relações de poder sejam de dominação de um sujeito para com o outro; não uma relação de poder diferente, que não implique a dominação, mas sim uma que leve à exclusão: um domínio de uns sobre outros, de fortes sobre fracos, de dominadores sobre dominados, de sujeitos de poder sobre assujeitados.

Ao analisar essa base teórica foucaultiana, percebemos elementos discursivos em “V de Vingança” que maturam essas teorizações quanto ao discurso e sua força de se tornar uma verdade socialmente aceitável. O Fogo Nórdico surgiu de forma singela na vida dos ingleses, liderados por seu líder jovem, conservador e muito religioso defendiam pautas fascistas. Adam Sutler era obstinado e queria o poder a todo custo; então, desenvolveram uma bomba biológica, e o vírus de St. Mary matou milhares de pessoas, sendo a culpa jogada em negros, homossexuais, contrários à religião do partido, judeus e muitas outras pessoas culpadas. Seu partido tinha o antídoto para a doença que jogaram sobre a St. Mary e pareceram como salvacionistas. Tal discurso veemente de Sutler levou as pessoas a votarem em massa no mesmo nas eleições. Ao ascender ao poder, tirou a liberdade, trouxe a opressão, isolou a Inglaterra, controlou os meios de comunicação e manipulou as informa-

ções. Através do seu canal estatal, ele propagava sua devoção através do apresentador e também partícipe do partido, que encerrava seus discursos dizendo os bordões, os discursos de poder: “Força pela unidade, e unidade através da fé. Eu sou inglês temente a Deus e tenho muito orgulho disso”.

Nas palavras de “V”, a religiosidade nesse sentido de um discurso manipulativo “é muito censurado e acontece frequentemente que com o aspecto de devoção e piedade adoçamos o próprio demônio”, isto se refere ao discurso de Adam Sutler, as atitudes dos homens que queriam violentar Evey, ao apresentador de TV, que entoava sua devoção aos seus telespectadores; enfim, o cerne da questão é que todos eram apenas demagogos, propagadores de discursos de dominação. Este é o discurso e a “verdade” de Sutler, mas, o que é o *vaudeville* de “V”? Um *vaudeville* era uma espécie de poesia e composição dramática muito popular na França entre os anos de 1880 e 1930. Mas, qual a ligação disso tudo com o discurso de “V”?

Após Evey perguntar quem ele era, “V” cita o seguinte *vaudeville*: “*Voilà!* À vista, um humilde veterano *vaudevilliano*, apresentado vicariamente como ambos, vítima e vilão pelas vicissitudes do Destino. Esta visagem, não mero verniz da vaidade, é ela vestígio da *vox populi*, agora vacante, vanescida, enquanto a voz vital da verossimilhança agora venera aquilo que uma vez vilificaram. Entretanto, esta valorosa visitação de uma antiga vexação, permanece vivificada, e há votado por vaporizar estes venais e virulentos verminados vanguardeiros vícios e favorecer a violentamente viciosa e voraciosa violação da volição. O único veredito é a vingança, uma vendeta, mantida votiva, não em vão, pelo valor e veracidade dos quais um dia deverão vindicar os vigilantes e os virtuosos. Verdadeiramente, esta *vichyssoise* de verbosidade

vira mais verboso *vis-a-vis* uma introdução, então é minha boa honra conhecê-la e você pode me chamar de “V” (V DE VINGANÇA, 2005).

À primeira vista, parece um emaranhado de palavras com iniciais em “v”. Não obstante, explicitamos. “V” se apresenta como um humilde veterano *vaudevilliano*, que foi vítima e vilão. O mesmo se refere a como era usado para experimentos com vírus na prisão de Larkhill, tanto ele como outras pessoas que morreram e foram dizimadas pelo Fogo Nórdico. A *vox populi*, a voz popular que ele queria alçar, era a dos oprimidos, era a voz de Valerie, que foi presa, usada como cobaia em testes biológicos e, posteriormente, morta por ser lésbica. Tanto ela como sua namorada, Sarah, sucumbiram perante o cruel partido fascista. Antes de morrer deixou um bilhete que constata sua vontade de verdade, sua vontade de poder: não de oprimir, mas de viver, de exercer seu direito inalienável e que ela perdeu, o direito de amar.

Mediante tudo isso, vemos no *vaudeville* uma reação, um veredito, a vendetta: o desejo: de vingança. E sobre aqueles que oprimiram a Inglaterra, “V” os marcou e, ao eliminá-los, deixava uma rosa vermelha, fato este herdado do bilhete – o mesmo que Evey leu enquanto estava aprisionada pelo próprio “V” para que alcançasse seu renascimento revolucionário – que eram as preferidas de Valerie e Sarah, que antes do Fogo Nórdico viviam normalmente em sua casa repleta do odor das rosas vermelhas. Assim, “V” invoca o desejo de vingança convocando os virtuosos e os vigilantes em seu discurso (V DE VINGANÇA, 2005).

Na parte final do filme, ele cita: “Verdadeiramente, esta *vichyssoise* de verbosidade vira mais verboso *vis-a-vis* uma introdução”. *Vichyssoise* é uma sopa tradicional francesa; verbosidade é o uso excessivo de palavras para expressar-se, é o ato de ser verboso; “V” finalizava sua apresentação dando a Evey pistas sobre seu discurso, que parecia lon-

go e maçante, como uma “sopa de palavras com a letra “v”, mas tinha um sentido, dentro do qual, expressou seu sentimento de vingança, sua dupla função de ter sido vítima e agora, talvez, fosse vilão através da prática de sua anarquia, ao evocar o desejo do povo – *vox populi* – de voltar a ser livre, a sair do domínio do Fogo Nórdico. Embora haja uma certa complicação pela verbosidade do protagonista, constatamos em seu discurso sua vontade de poder. Esse é o *vaudeville* de “V”, a poesia da consternação, a verbosidade com viés libertário.

## Considerações finais

A análise dos discursos de “V” revela não a mera incitação à violência, mas a intencionalidade anárquica de seus objetivos. A Modernidade trouxe nas suas bases discursivas conceitos e palavras que *exaltam* um interesse em garantir ao sujeito um pleno desenvolvimento. Dentre essas palavras podemos destacar as que estão presentes nas nossas leis no que tange a educação, através de frases como: “desenvolvimento pleno do cidadão”, “dever do estado e da família”, “garantir a educação para todos” etc.; tais frases transmitem a quem lê a segurança jurídica de que a sua condição de ser-humano está sendo respeitada, de que a sociedade evoluiu de tal modo que todos os discursos levam ao desenvolvimento de um sujeito sem más intencionalidades naquilo que é proposto mediante a lei. Porém, assim como a psicologia, a ciência jurídica é umas das disciplinas que perpetuam e dão valor de *verdade* ao discurso e são ainda mais perigosas para os sujeitos, porque além de agregar valor ao que o discurso do poder vigente prega, ela dá algo a mais, a segurança jurídica: “Não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder – o que seria quimérico à medida que a própria ver-

dade é poder –, mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento” (FOUCAULT, 2019, p. 54). Essa forma de liberdade se apresenta através das ideias e podemos praticá-la, questionando os discursos, analisando sua produção e propagação tida como verdade. Lembre-se do que disse Evey Hammond: “[...] uma ideia ainda pode mudar o mundo”.

## Referências

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2014a.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalhte. São Paulo: Vozes, 2014b.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. (Org.) Roberto Machado. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020.

V DE VINGANÇA (V for Vendetta). Direção de James McTeigue. Alemanha/EUA/Grã-Bretanha/Irlanda do Norte. Warner Bros. 2005. DVD (132 min).

*Babe, o porquinho atrapalhado: utopia contemporânea e enquadramento contra o especismo a partir de Francis Wolff, Judith Butler e Peter Singer*

Bruno Araújo Alencar  
Heraldo Aparecido Silva

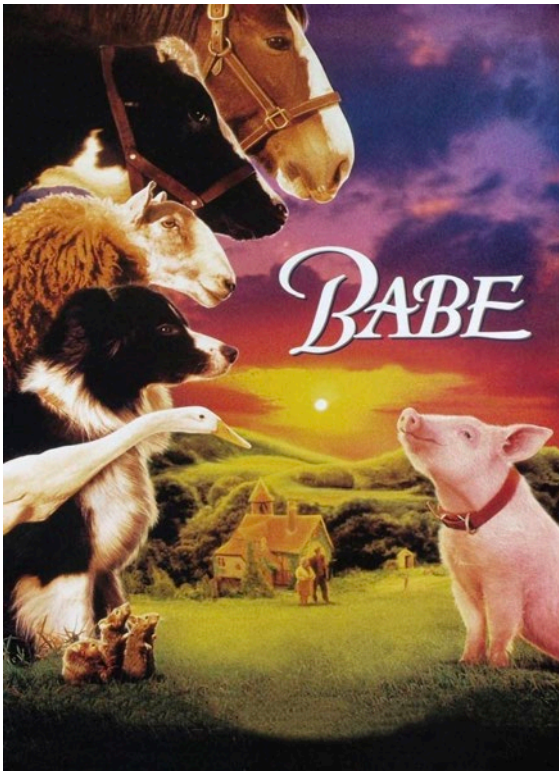


Figura 11 – Imagem de divulgação do filme *Babe* (NOONAN, 1995)

## Introdução

Quando pensamos em filmes, comumente associamos a ideia a uma diversão envolvente, em diversos gêneros específicos: ação, ficção, romance, anime, drama, entre outros. Os filmes, em sua grande maioria, são cercados de pontos que culminam numa arte de remeter à famosa *moral da história*. Não obstante, pretendemos trazer à tona alguns breves aspectos da noção de *utopia contemporânea* de Francis Wolff, a partir do filme *Babe: o porquinho atrapalhado*, ao passo em que precaveremos o leitor que o constructo da utopia contemporânea cosmopolítica com ideias de equidade, é fruto de *enquadramentos* históricos, permutados pela sociedade no decorrer dos tempos no qual originou o *especismo*, e que será observado no desenvolvimento do texto, associado paulatinamente com a história fílmica de *Babe*.

Em termos teóricos, elucidamos brevemente os principais conceitos utilizados no presente texto, conforme as descrições feitas na sequência.

A noção de *utopia contemporânea*, proposta por Francis Wolff, corrobora uma evolução social e histórica da sociedade. A historiografia remonta a um quadro situacional que emerge das necessidades humanísticas em primeiro instante, observando ideais que “[...] triunfam sobre a própria animalidade e mortalidade” (WOLFF, 2018, p. 22). Segundo, uma utopia animalista que se configura em prol de uma política do “nós” enquanto seres viventes, com o intento de indistinção de espécies. E a terceira, uma utopia que transmutaria a realidade social para a equidade entre seres sensíveis.

Já o conceito de *enquadramento* é tomado de empréstimo por Judith Butler do sociólogo Erving Goffman: “Quadros amplia a proposta

do texto: trabalhar com molduras que restringem e ao mesmo tempo configuram o olhar (BUTLER, 2015, p. 6). Nesse sentido, adotaremos a condição *precária* de *Babe*, enquanto um porco, que por demonstrar habilidade consegue se safar do abate, ao passo em que perceberemos o seu enquadramento como animal de abate e, paradoxalmente, como um porco pastoreiro, algo restrito e ao mesmo tempo passível de ser metamorfozado pelo olhar.

E, finalmente, o conceito de *especismo* de Peter Singer, que é definido como um preconceito tal como o racismo ou sexismo. O mesmo ocorre simplesmente na medida em que nós, seres humanos, estabelecemos consideração moral a determinadas espécies animais, em detrimento de outras (SINGER, 2010). Por exemplo, podemos perceber que um cachorro detém de mais consideração moral que um pinguim porque é um animal doméstico, que convive ao lado dos seres humanos há milhares de anos, enquanto o pinguim é tido como animal silvestre e não convive com humanos.

### ***Babe: o porquinho atrapalhado à luz da ética animal***

O filme *Babe: o porquinho atrapalhado*, reluz um enquadramento de precariedade ao qual remonta a triste e lamentável cena de porcos pelo mundo inteiro: a criação para o abate. A ideia inicial do filme mostra como *Babe* consegue se safar da morte, enquanto seus irmãos são encaminhados para “viverem felizes” – a ironia do narrador do filme, subjaz um lugar ao qual porcos montam em caminhões para lugares tão felizes, que nunca mais voltam. Desse modo, a condição de ser reconhecido pelo porquinho sobrevivente *Babe* passa por uma árdua tarefa de se tornar um cão pastor. Assim, conforme a cena descrita por Coet-



zee (2002, p. 97), iniciada pela menção a homens portando “bastões de choque”, ele continua: “Eles avançam sobre uma porca que amamenta os filhotes e a conduzem para um caminhão. [...] o filme menciona ironicamente um paraíso dos porcos, lugar onde todos os porcos devem desejar ir, uma vez que todos os que foram antes parecem ter ficado tão contentes que nunca voltaram”.

Inicialmente, abordamos a questão de ser precário em *Babe*, o que torna possível perceber o *enquadramento* de precariedade em *Babe* pela ótica de Judith Butler, em *Quadros de guerra* (2015). Nesse sentido, indagamos: Como isso pode se tornar uma *utopia contemporânea animalista* em aversão ao *especismo*? A provável resposta reside no fato do reconhecimento do protagonista suíno do filme como um cão pastor, condição *sine qua non* para *Babe* não ir para o abate. Nesse ínterim, também temos como foco um rico e difuso debate filosófico, quando comparamos a fazenda em que *Babe* vive a um campo de concentração nazista; na qual temos, analogamente uma fazenda que cria animais não humanos para a serventia do animal humano, assim como para a alimentação.

O cerne do presente debate remete a uma alusão feita pela filósofa Elizabeth Costello, em *A Vida dos Animais* (2002), apresentada por Coetzee. Trata-se de uma metaficção na qual Coetzee usa como principal expediente narrativo as considerações, críticas e argumentos da personagem Costello, seu alter-ego literário, que emula parte considerável de suas convicções proferidas nas duas palestras reais sobre os direitos dos animais não-humanos que o próprio romancista sul-africano havia proferido na Universidade de Princeton nos EUA no ano de 1997. Quando Costello é convidada para dar uma palestra no Appleton College, se persuade da ideia inicial em falar da literatura tradicional,

para abordar a temática dos animais. Apesar de aparentemente ir ao desencontro da atividade, o pano de fundo traz um bojo simbólico de estratégias para criar metáforas, ao modo neopragmático, ensejado pelo filósofo norte-americano Rorty. O ponto em questão, entende a metáfora como um conjunto de aparatos linguísticos que soam de modo estranho a alguns verbetes utilizados por uma determinada comunidade cultural, mas que podem ter utilidade para a resolução de alguns dilemas morais, após serem postos em circulação, como uma forma de *vocabulário alternativo* (RORTY, 2007).

Nesse sentido, a insurgência do debate de Costello evidencia uma alusão ao que os judeus passaram nos campos de concentração nazista, observada a *precariedade* da vida em meio ao holocausto, com a degradação da vida dos animais nos abatedouros industriais e nas fazendas de produção. Ora, vejamos que *Babe* quase foi vítima do “destino da felicidade”, da qual os porcos nunca mais retornam porque foram para um suposto paraíso. *Babe* escapa por motivos fisiológicos, por ser o menor, entre os leitões. Conforme constatamos na narrativa de Coetzee (2002, p. 97): “[...] um mecanismo de amamentação desce como uma bomba no meio dos porquinhos que sobraram. Eles também estão marcados para o abate. Babe, o menor, é o único que sobrevive [...] O Holocausto é um profundo desafio ao uso da analogia”.

Desse modo, Costello levanta questões da vida vivível e não matável; a animalidade está ali, à nossa frente, mas que de certa forma, nos somos cegos à visibilidade da vida. A filósofa e literata rechaça a importância de vermos o holocausto enquanto uma atrocidade *exclusiva* contra a vida humana. Paulatinamente, ela argumenta que esse *quadro* pode ser comparado ao que se é observado diariamente nas mortes dos animais em abatedouros para o consumo humano: “Ao falar-lhes sobre a questão

dos animais”, [...] “vou poupá-los da fiada de horrores que vem a ser a vida e a morte deles. Embora nada me leve a crer que vocês tenham plena consciência do que está sendo feito com os animais neste exato momento nas instalações produtivas [...]” (COETZEE, 2002, p. 24).

No romance, a analogia com o genocídio judaico acelera o pensamento da plateia que fica aterrorizada com a audácia de comparar animais humanos com animais não humanos. Quando *Babe*, um porco, decide ser um cão pastor, a plateia que o assiste na competição se sente estupefata, aterrorizada e ofendida, pelo criador de *Babe*, o fazendeiro Arthur Hoggett, comparativamente e aparentemente erroneamente, para a plateia, lhe dar a função de um cão pastor da raça Border Collie. Assim, conforme Coetzee, 2002, p. 97, o filme infantil retrata um: “porco inteligente e sensível que aprende a pastorear carneiros”, cujo início destaca “[...] uma cena em uma fazenda industrial que evoca diretamente os campos de extermínio nazistas. Câmeras em ângulo baixo e luzes ofuscantes iluminam homens vestidos com longos aventais de laboratório, que lembram os capotes militares dos nazistas”.

O que *Babe* mostra é uma perspicácia em escapar do leito da morte, se desdobrando em habilidades inimagináveis, tais como os judeus se utilizaram para executar tarefas laborais, nos campos de concentração, com o intento de evitar uma morte trágica, o que nem todos conseguiram. *Babe* foi o único, dentre os leitões da família, que acabou escapando do abate na *fazenda de criação de animais*.

Nessa perspectiva, o filósofo australiano Peter Singer, sugere que há disfarces linguísticos que mostram santuários animais, quando na verdade são grandes centros de produção e de abate animal, como a fazenda em que *Babe* vivia. Tais recursos, isto é, os disfarces linguísticos “[...] encobrem a camada superior de uma ignorância muito mais

profunda quanto à origem dos alimentos”; de modo que, ingenuamente, são cultivadas no imaginário popular imagens idílicas associadas ao termo *fazenda*: “[...] uma casa, um celeiro, um galo tomando conta de um terreno com uma porção de galinhas ciscando, uma manada de vacas sendo conduzida do pasto ao curral para ser ordenhadas e, talvez, uma porca fossando no pomar, com uma ninhada de leitõezinhos guinchando alegre à sua volta (SINGER, 2010, p. 140).

## Considerações finais

O filme *Babe: o porquinho atrapalhado*, retratado na obra literária *A vida dos Animais*, de John Maxwell Coetzee, exemplifica de modo exemplar a invisibilidade do sofrimento animal. Dessa maneira, o enquadramento linguístico ensejado por Singer (2010) sugere que possamos pensar a “vida feliz” na qual os animais são submetidos cotidianamente, supostamente, para o seu bem-estar. O usufruto dessa metáfora traz à tona uma ideia de que o *especismo* prevalece como uma fonte de versatilidades de sobreposição de interesses, que nada têm a ver com a consideração moral dos seres vivos. Infelizmente, o único fim de tudo seria a criação de animais não humanos para serem utilizados cotidianamente nas mais variadas funções da fazenda, algo que *Babe* conseguiu somente mediante sua *expertise*, por ser um animal de abate e não um cão pastoreiro. Contra tal distopia contemporânea, ensejamos a possibilidade de uma libertação animal (SINGER, 2010).

## Referências

BABE: O PORQUINHO ATRAPALHADO. Direção: Chris Noonan. Produção: George Miller. Sydney, Kennedy Miller Productions, Universal Pictures, 1995. (92 min).

BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Trad. Sérgio T. de Niemeyer Limarão e Arnaldo M. da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

COETZEE, John Maxwell. *A vida dos animais*. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

RORTY, Richard. *Contingência, ironia e solidariedade*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes: 2007.

SINGER, Peter. *Libertação Animal*. Trad. Marly Winckler; Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WOLFF, Francis. *Três utopias contemporâneas*. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

## PARTE III

### Animações, internet, música videogames e afins

Filosofia da Educação e Animação:  
um estudo sobre *O estranho mundo de Jack*  
a partir do Ironista Liberal de Rorty

Lara Brenda Lima de Oliveira  
Heraldo Aparecido Silva



Fig. 12 – *The Nightmare Before Christmas* (SELICK; BURTON, 1993)

## Introdução

Nosso objetivo é realizar um estudo sobre a animação *O estranho mundo de Jack*, de Tim Burton mediante a perspectiva da filosofia da educação de Richard Rorty. Na animação, a cidade do Halloween é repleta de personagens e personagens que chamam atenção do espectador. A primeira impressão que pode marcar e que muitos rejeitam é a aparência física dos personagens, que apresentam um aspecto fantasmagórico e horripilante. Por meio desse recurso pode-se constatar uma importante ferramenta a ser trabalhada na perspectiva da filosofia da educação de Rorty, já que, através da diversidade de personagens é possível dialogar sobre temas relevantes que tratam de questões políticas, sociais e educacionais, dentre outros. Percebemos em Jack, o protagonista do filme, a presença de tendências associadas ao ironismo liberal descrito por Rorty, isto é, alguém capaz de questionar o vocabulário em que está inserido e buscar novas respostas.

Nosso objetivo é realizar um estudo da animação “O estranho mundo de Jack”, a partir da Filosofia da Educação de Rorty, identificando em Jack o protagonista e em Tim Burton seu criador, o ironista liberal e a intenção de refletir sobre temas educacionais como diversidade, pluralismo, imaginação, solidariedade e, assim, propor uma filosofia edificante. A análise do estilo cinematográfico burtonesco aborda vários temas como a história de marginalizados sociais, rejeitados e como é possível usar a narrativa para descrever pessoas diferentes e provocar sensibilização. Nesse sentido, o trabalho está centrado no diálogo entre a animação burtonesca e a filosofia neopragmatista de Rorty.



## O estranho mundo de Jack

A animação norte-americana *The Nightmare Before Christmas* (O pesadelo antes do Natal) ou, como conhecemos aqui no Brasil, *O estranho mundo de Jack* foi dirigida pelo cineasta Henry Selick, juntamente com uma grande equipe supervisionada por Tim Burton, o idealizador da figura de Jack Skellington, personagem cujo design e história haviam sido esboçados muito antes do início de seu trabalho como diretor.

Timothy Willian Burton nasceu em 1958 na cidade de Burbank na Califórnia. Ele estudou no renomado Instituto de Artes da Califórnia, subsidiado pela gigante da animação Disney, que incentivava jovens animadores no início de carreira e na qual trabalhou durante algum tempo. Em suas obras é marcante a presença de aspectos góticos, sombrios e fantasmagóricos (SÁ, 2019). De fato, Burton não buscava se encaixar nos padrões vigentes, pois sua mente criativa e imaginação fértil são suas principais ferramentas na construção de suas obras (LE BLANC; ODELL, 2005).

A primeira animação produzida por Burton em *stop-motion* em longa-metragem foi *O estranho mundo de Jack*, que trata da história de Jack Skellington, um esqueleto vestido em um terno listrado preto e branco com uma gravata de morcego, e que vive na cidade assustadora do Halloween, repleta de figuras bem diferentes como monstros, bruxas, vampiros e morcegos; personagens tirados de um verdadeiro conto de terror (SHAW, 2003; PRIEBE, 2011; KOZACHIK, 2021). Todos os anos os moradores da cidade comemoram o dia mais assustador do ano: o Halloween; e Jack é o grande responsável por ser o rei do horror. Todavia, ele não está satisfeito só com isso e sente que precisa de algo mais

em sua vida. Enquanto andava sem rumo pela floresta ele se depara com uma clareira que o leva a vários portais gravados nos troncos das árvores. Instigado pela curiosidade, ele abre uma porta que possui o desenho de uma árvore toda enfeitada e adentra em um mundo novo, totalmente diferente do seu. O local é todo iluminado, cheio de cores, enfeites e pessoas se divertindo. Assim, Jack fica imerso na cidade do Natal que o fascina e o impulsiona a viver novas aventuras e descobertas.

A cidade do Halloween se distingue em muitos aspectos da cidade do Natal, daquilo que Jack estava acostumado a conviver: “A cidade do dia das bruxas é suave, bege, branco, sujo e azul acinzentado, que visualmente é desagradável” (OLLSON, 2014, p. 174). A urbe é representada pelas cores frias e monocromáticas em tons cinzas e azul, marrons, com habitantes que possuem uma aparência assustadora como bruxas com verrugas enormes, monstros gigantes, lobos com dentes afiados, vampiros, um cientista e inventor que pode retirar seu cérebro da cabeça e um esqueleto que consegue assustar a qualquer um com suas expressões faciais assustadoras.

A cidade do Natal, todavia, é coberta por uma neve branquinha e brilhante onde as pessoas com olhos brilhantes, bochechas rosadas e nada de verrugas gigantes ou dentes afiados se divertem fazendo bonecos de neve ou brincando umas com as outras; com tons claros e quentes, nos passando uma sensação idílica. Isso porque as obras burtonescas são carregadas de uma dualidade entre o grotesco e o maravilhoso: “[...] quase todos os filmes de Burton utilizam graus variados de contrastes entre cores profundas e saturadas e tons de terra sem brilho para enfatizar seu tema escuridão versus luz” (OLSON, 2014, p. 174). Ele transita livremente pelas duas estéticas abordando-as da melhor forma possível.

Os habitantes da cidade do Halloween, embora compartilhem de uma semelhança assustadora, possuem características que os tornam únicos. O primeiro a ser citado é o personagem principal *Jack Skellington*, o esqueleto que possui o incrível poder de assustar, tem a admiração de todos na cidade e, por ser alguém que gosta de questionar, além de não estar inteiramente satisfeito com as respostas dadas na sua comunidade, sai em busca de novas aventuras. *Sally* é uma boneca de pano e, assim como Jack, ela também parece incompreendida; e por isso consegue entender o que ele está sentindo, além de ter um cuidado e estima especial por ele. Seu maior problema é o seu mal-humorado criador, o doutor *Franklestein*: um cientista que vive fazendo invenções em seu misterioso castelo e aprisiona Sally com a justificativa de que ela é sua criação e deve viver com ele; porém a jovem destemida não foi feita para viver reclusa.

Outros personagens que merecem ser ressaltados são os malvados irmãos *Shock*, *Barry* e *Lock*, três figuras que são responsáveis pelas travessuras na cidade do Halloween, aprontam de todas as formas e obedecem as ordens do malvado *Oogie Boogie*, o monstro verde. Essa misteriosa criatura, feita de saco de pano com uma aparência de fantasma, vive escondida em seu covil afastado da cidade aprontando diversas maldades. Diferente dele, vivendo em outro universo, temos o bom velhinho Papai Noel, responsável por entregar os presentes e alegrar todos os anos o Natal. Mas o que acontecerá se o Papai Noel não estiver lá? E se outro Papai Noel ou, melhor dizendo, “Papai Cruel” aparecer no Natal e entregar presentes assustadores? Isso é o que acompanhamos na trama da obra *O estranho mundo de Jack*: o mistério de uma noite antes do Natal.

Cheio de mistérios, terror, drama e ação a animação é repleta de mensagens e reflexões provocadas por Burton e Sellick, que buscaram desenvolver um enredo propositalmente rico em detalhes, com um cenário sombrio, contrastes, paisagens e personagens assustadores; mas também um mundo brilhante e cheio de cores, um universo propriamente gótico, mas também maravilhoso. Segundo Olson (2014, p. 275): “Dentro do pesadelo antes do natal, a cor representa calor, satisfação e felicidade para Jack, o que contrasta fortemente com o cinza-azulado embotado e maçante de seu mundo do halloween”. As cores são fatores que atraem público, principalmente, se esse público for infantil, quanto mais colorido, mais mágico e atraente aos olhos. Burton se arrisca ao trazer a esse tipo de público uma narrativa oposta e distante da terra do faz de conta. Marcado pelos contos góticos de horror e pelos excêntricos filmes B de terror que fizeram parte da vida de Burton, tais influências são contempladas em diversas de suas obras.

## A filosofia edificante de Rorty

Richard Rorty nasceu em 1931 na cidade de Nova York, graduou-se em filosofia pela Universidade de Chicago e obteve seu doutorado na Universidade de Yale. Em sua trajetória acadêmica escreveu uma série de artigos e livros que expunham suas ideias acerca do pensamento filosófico. É considerado como um filósofo controverso devido às suas ideias excêntricas e revolucionárias e pela crítica à filosofia tradicional e analítica. Dentre as obras que Rorty escreveu, destacam-se: *A filosofia e o espelho da natureza* (1994), *Contingência Ironia e Solidariedade* (1989); além de outras obras e suas coletâneas de ensaios, artigos e palestras que concedeu em diversas universidades.

Em *Contingência, ironia e solidariedade* Rorty (2007) tece considerações acerca de variados temas e neles percebemos seu alerta sobre a distinção entre um olhar para si, através das atitudes privadas e um olhar para o outro. Se os vocabulários vigentes estão, de certa forma, sendo cruéis a outras pessoas, devemos usar a filosofia para prover um olhar de esperança. Sua obra aborda sobre a contingência que é oposta aquilo que é necessário, ao que é imposto e dado, pois ele acredita que as coisas acontecem pelo acaso e se já nascemos em um mundo institucionalizado em que tudo já está pronto, então a proposta é que possamos ser parte desse processo criativo e avaliarmos quais vocabulários devem ser abandonados e quais devem ser aprimorados. Por isso, ele enfatiza que em nossa autonomia privada devemos evitar a crueldade e, acerca disso, temos como exemplo sua proposta de filósofo edificante: o ironista liberal.

O ironista liberal é capaz de reconhecer que a pior coisa que fazemos é ser cruel em suas atitudes e também de construir novos vocabulários através de redescrições, quando consegue se autocriar e se dar conta da contingência de seus próprios atos. Quando amplia o seu raio de solidariedade passando a tratar o “eles” – pessoas desconhecidas e marginalizadas – como “nós”, como parte do seu círculo (RORTY, 2007). Quando alguém que está disposto a questionar os vocabulários nos quais foi inserido, se esses lhes parecem equivocados, então ele poderá com liberdade construir novos e alternativos modos para se expressar.

É por isso que os ironistas leem narrativas, porque elas são edificantes na medida em que contam histórias de pessoas diferentes e permitem que outros possam se identificar com essas histórias. E passem a pensar na dor do próximo, pois como diz Rorty “O simples fato de sermos seres humanos não faz com que tenhamos um laço em comum,

pois a única coisa que compartilhamos com todos os animais – a capacidade de sentir dor” (RORTY, 2007, p. 193). Dessa forma, podemos dimensionar o que outro pode estar passando e então buscar por formas de evitar a crueldade.

Por esta razão as narrativas cumprem um papel importante de provocar a sensibilização, a necessidade de desconstruir vocabulários que promovem a crueldade em prol da ampliação da solidariedade. Diferentemente das teorias que estão centradas em preocupações de ordem conceituais e metodológicas, as narrativas podem ser usadas para todos os fins: a conscientização de novas gerações, a inspiração para a construção de novas possibilidades de vida através de quadrinhos, poesias, animações, docudramas, romances, etc.; que os levem a pensar e buscar a liberdade por meio da imaginação e da capacidade de ironizar, a fim de fugir dos ditames e imposições. Tais gêneros narrativos desprezados pela filosofia tradicional permitem pensar livremente a fim de encontrar sentido existencial e valor sentimental nos questionamentos, provocações e naquilo que poderá ser feito para as gerações que virão. Rorty (2007, p. 153) acredita na: “[...] esperança de que um dia a vida seja mais livre, menos cruel, e mais ociosa e mais rica de experiência, não apenas para nossos descendentes, mas para os descendentes de outros”.

## Um diálogo entre filosofia e animação

O universo de Jack Skellington apresenta muitas surpresas, pois não se trata de uma história qualquer; pois é rico em detalhes e informações observáveis a cada momento da trama, seja nos personagens, cenário ou trilha sonora onde tudo se interliga para repassar uma mensagem: que vai depender de como será interpretada e compreendida.

Sobre a cidade do Halloween, logo vê-se que não é como qualquer outra e seus moradores também não aparentam ser seres comuns. A questão aqui é que a estética burtonesca é repleta dessas sutilezas, pois busca fugir do comum, do aceitável; além de provar que também é possível contemplar a beleza naquilo que é considerado *estranho* ou *diferente*.

Compreendemos que a filosofia de Rorty se conecta ao universo burtonesco ao discorrer sobre como é possível falar de forma diferente e alternativa, voltando a atenção para aqueles que são marginalizados. Burton preocupa-se em falar sobre o diferente porque em sua vida, desde bem jovem, não aceitava se encaixar nos padrões vigentes que, muitas vezes, buscam limitar e excluir o sujeito. Ele mesmo buscou através do cinema fugir de seus problemas e encontrar nessa arte uma forma de se expressar; criando uma nova linguagem (ODELL; LE BLANC, 2005).

Em *O estranho mundo de Jack*, o jovem Jack é um personagem que demonstra ser diferente dos demais; e isso decorre justamente pela forma como ele pensa. A primeira marca que o caracteriza é o seu inconformismo. Jack é aclamado Rei Horror e por esse motivo é querido por todos; porém, ele está cansado de vivenciar sempre as mesmas coisas e as mesmas reações. Ele se questiona o porquê de se sentir assim e os outros não. Em meio ao turbilhão de dúvidas e insatisfação, vemos um Jack que consegue olhar diferente o mundo à sua volta: vislumbramos alguém que se assemelha ao ironista liberal.

Jack é capaz de questionar os vocabulários em que está inserido quando se dá conta que o que ele está vivendo poderia ser diferente. Ele é movido pela curiosidade, quando encontra no fim da floresta vários portais que o leva a mundos novos. E por que não usufruir de novas possibilidades, de experimentar novos vocabulários, abandonar aque-

les que já não servem mais e construir novos? A cidade do Natal é completamente diferente de tudo que Jack já vivenciou e se ele não tivesse reagido e saído de sua zona de conforto talvez nunca descobriria uma terra mágica cheia de cores e brilhos, pessoas e costumes diferentes. Depois de descobrir esse mundo novo, Jack fez questão de compartilhar com outros suas novas experiências que encerram as redefinições como possibilidades de construir novos vocabulários ou proporcionar um natal diferente.

Jack queria dar um novo sentido àquilo que ele já conhecia e propõe que todos da cidade do Halloween deveriam proporcionar um natal assustador. Mas é nessa atitude que *Sally* percebe que algo não está certo. A Boneca de Pano é a única entre todos que consegue compreender os sentimentos de Jack; afinal, ela mesmo se questiona acerca do que está vivendo e não aceita viver sob os vocabulários construídos pelo *Dr. Franklestein*; e, por isso, sempre busca um jeito de escapar. Em um momento de preocupação com Jack ela tem uma premonição: havia fogo e destruição, algo iria acontecer. Jack se intitula como *Papai Cruel* e se incumbem de proporcionar um Natal inesquecível! Para isso, ele sequestra Papai Noel e deixa-o aos cuidados dos malvados irmãos *Shock, Barry e Lock*; mas o que ele não sabia era que eles tinham um plano maléfico contra o velhinho.

Jack não percebe que suas atitudes privadas poderiam ser cruéis. Ele só consegue ter consciência disso quando é recebido de forma hostil, com disparos e fogo; então, caído em meio aos destroços, nota que não devia ter feito o que fez. Assim, ele se dá conta de sua fragilidade tal como os ironistas que “[...] nunca propriamente são capazes de se levarem a sério, por estarem sempre cômicos de que os termos em que se descrevem são passíveis de mudança, e sempre cômicos da contingên-



cia de seus vocabulários, e portanto de seu eu” (RORTY, 2007, p. 134). Ao ter consciência de seus atos, o esqueleto ironista reage na intenção de corrigir o que fez e salvar o Natal. Aqui nos deparamos com outro ponto central do ironista, evitar a crueldade a partir da observação de suas próprias atitudes privadas. Assim, ele salva o Papai Noel das mãos do temível Monstro Verde.

*O estranho mundo de Jack* conta a história de um esqueleto inconformado, que consegue reagir e provocar reflexões. E para Rorty as narrativas são instrumentos que devem ser utilizados para sensibilizar e, por meio delas, tecer novos conhecimentos. Esses instrumentos devem promover transformação quando propõem que através deles possamos nos expressar e contar histórias de pessoas diferentes sobre temas diversos. Assim como Burton conseguiu se expressar usando de sua imaginação quando criou a metáfora de Jack, assemelhando-se a ele próprio: o jovem reativo, diferente de todos e inconformado que encontrou no fim da floresta o universo cinematográfico e por meio dele pode redescrever novos vocabulários.

O que se observa nesses personagens é que suas atitudes, características físicas, desejos e intenções de mudanças, podem ser observados e analisados sob um olhar filosófico. Afinal, a filosofia não está apenas no conhecimento abordado em livros ou nas mais renomadas teorias científicas. Mas, segundo Rorty (2007), nas narrativas e histórias que nos aproximam dos outros, na possibilidade de enxergar em uma animação elementos que contribuam para o pensamento, reflexão e criticidade.

A partir das ideias de Rorty podemos compreender que a Filosofia da Educação não deve se limitar apenas à discussão de aspectos teóricos, metodológicos e científicos do conhecimento em detrimento da exploração de outros gêneros e possibilidades de expressão humana;

uma vez que as narrativas devem servir como fontes que abordem diversificados temas e provoquem novas formas de pensamento e ação. Trata-se de provocar a curiosidade, tal como a que levou Jack, impulsionado pela insatisfação e ironia, a abrir a porta de uma árvore que lhe revelou um novo mundo. E o propósito da Filosofia da Educação deve ser provocar no indivíduo sentidos nas expressões artísticas, na forma de expor sua opinião de conseguir interpretar e se posicionar diante das questões desse mundo, na possibilidade de poder compreender que somos sujeitos autônomos e que devemos construir novos vocabulários e não somente aceitar viver sob velhos conceitos passados que ainda provocam sofrimento em outras pessoas (SILVA, 2018).

O que aprendemos com Jack e Tim Burton em seus mundos estranhos é que as redescrições que fazemos conseguem ampliar nosso olhar para além de nós mesmos para conseguirmos enxergar o outro. É ter curiosidade, dúvidas e reagir a vocabulários que nos pareçam equivocados. E se inspirar em grandes autores ou críticos literários e retirar deles aquilo que possam contribuir em nossa formação. Pois, “os ironistas leem críticos literários e os tomam como conselheiros morais, pelo simples fato de esses críticos terem uma gama excepcionalmente ampla de conhecidos” (Rorty, 2007, p.m145). Trata-se de se deleitar com romances, histórias em quadrinhos, poesias, filmes, seriados; e sermos provocados a pensar de forma diferente: a querer redescrever o mundo em que vivemos.

## Considerações Finais

De acordo com o que foi apresentado percebe-se que a animação *O estranho mundo de Jack* dialoga com os escritos de Rorty, na medida em que apresentam elementos como a figura do ironista liberal visto tanto em Burton quanto em Jack, pela forma como essas figuras se assemelham e fogem de padrões e imposições de comportamento vigentes. Enquanto o ironismo de Burton é capaz de se expressar de formas alternativas, de escrever narrativas que falem de pessoas que geralmente são excluídas e consideradas diferentes, o inconformismo de Jack prioriza a busca por novas redescições.

A filosofia de Rorty (1994) apresenta uma visão diferente que diverge da filosofia metafísica baseada na busca de fundamentos epistemológicos, hierarquizados e legitimando o conhecimento. Para ele, os indivíduos devem se inspirar em narrativas e usá-las como ferramentas de reflexão e construção de saberes, tais como romances, histórias em quadrinhos ou filmes; e retirar deles aquilo que lhes pareça edificante, visto que, por intermédio deles os indivíduos poderiam redescobrir termos alternativos e construir novos vocabulários.

Portanto, foi possível compreender que animações como *O estranho mundo de Jack* encerram narrativas capazes de abordar variados temas, de construir novos conhecimentos e, além disso, possibilitam que novas redescições sejam feitas, assim como fizeram Burton e Jack. Isso porque ambos servem de inspiração para que outros também possam imaginativamente construir suas próprias narrativas e, por meio delas, filosofar, ironizar, serem críticos e reativos.

## Referências

- KOZACHIK, Pete. Stop Motion without Compromise: *The Nightmare Before Christmas*. *American Cinematographer*. 2021. Disponível em: <<https://ascmag.com/articles/nightmare-before-christmas>>. Acesso em: 06 mar. 2022.
- NIGHTMARE BEFORE CHRISTMAS. Direção de Henry Selick. Produção de Tim Burton. Estados Unidos: Walt Disney Studios, 1993 (76 min.).
- ODELL, Collin; BLANC, Michelle le. Introduction: Tim Burton – Hollywood Contradiction. In: ODELL, Collin; BLANC, Michelle le. *Tim Burton*. EUA: Pocket Essentials, 2005. p. 11-24.
- ODELL, Collin; BLANC, Michelle le. Other Skellingtons in the Closet – Burton as Producer. In: ODELL, Collin; BLANC, Michelle le. *Tim Burton*. EUA: Pocket Essentials, 2005. p. 137-147.
- OLSON, Debbie. Little Burton Blue: Tim Burton and the Product(ion) of Color in the Fairy Tale Films - *The Nightmare Before Christmas and Corpse Bride*. In: OLSON, Debbie. *The philosophy of Tim Burton*. Kentucky: University Press of Kentucky, 2014. p. 267- 285.
- PRIEBE, Ken A. *The advanced art of stop-motion animation*. Boston: Course Technology, 2011.
- RORTY, Richard. *A filosofia e o espelho da Natureza*. Trad. Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- RORTY, Richard. *Contingência, ironia e solidariedade*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- SHAW, Susannah. *Stop motion: Craft skills for model animation*. Oxfordshire: Taylor & Francis, 2003.
- SILVA, Heraldo A. Richard Rorty: Filosofia, linguagem e educação. In: *Filósofos e Perspectivas Educacionais*. Curitiba-PR: CRV, 2018. p. 135-149.
- SÁ, Daniel Servalle de (Org). *O gótico em Literatura, Artes e Mídia*. São Paulo: Rafael Competitividade editor, 2019.

## A representação do movimento negro no videoclipe da música *Formation*

Fábio Júnior Alves da Silva

Robson Carlos da Silva



Figura 13 – Imagem de divulgação da música “Formation” de Beyoncé (2016)

### Introdução

A pesquisa que originou este texto foi pensada a partir de nosso interesse em aprofundar estudos e análises acerca das lutas de movimentos negros contra racismos e pela garantia de direitos humanos, tendo

como cenário o universo da cultura pop, em especial, o cenário musical. Questões étnico-raciais na história norte-americana são constantemente representadas através das séries de tv, cinema, livros, peças teatrais e, de forma contundente e efetiva, na música, visto que cantores e bandas encontraram uma nova forma de expor suas ideias e dialogar com o público, por meio da disseminação das plataformas digitais, como *YouTube*, *Spotify*, *Netflix*, dentre outros, utilizando recursos audiovisuais os quais são conhecidos por videoclipe ou álbuns visuais.

Diversos cantores negros estadunidenses marcaram a história da música, como Michael Jackson, Prince, Nina Simone, Aretha Franklin e, mais recentemente, Beyoncé, celebridade mundial, sobre a qual voltaremos nosso olhar nesse texto, partindo do entendimento do poder simbólico que tal celebridade possui, nos despertando entender qual o alcance e o impacto de suas músicas enquanto ferramentas de conscientização acerca da luta dos negros contra violências as mais diversas.

Nosso interesse objetual no estudo se assentou no videoclipe da música *Formation*, do álbum *Lemonade* de Beyoncé, tendo como problema de pesquisa quais as principais referências presentes no videoclipe da música *Formation* que convergem com as pautas de luta do movimento negro dos Estados Unidos da América? O objetivo foi entender como os elementos visuais do videoclipe dialogam com as pautas de lutas do movimento negro norte-americano, desvelar as referências a episódios de racismos e violências contra pessoas negras no videoclipe da música *Formation* e estabelecer qual a relação destes elementos com as pautas de lutas do movimento negro nos Estados Unidos.

O texto consiste numa síntese compreensiva, com base no álbum visual *Lemonade* (músicas e vídeos), especificamente o videoclipe da música *Formation*. A produção dos dados que sustentam o texto foi

efetivada a partir da análise de trechos de elementos audiovisuais do videoclipe, concentrados em dois esforços de compreensão: destaque de fatos e sujeitos que marcaram a história de luta do movimento negro estadunidense e abordagem concernente a como esses aspectos são referenciados ao longo do videoclipe.

## O Movimento Negro nos Estados Unidos

O território norte-americano foi colonizado por diferentes povos europeus, principalmente os ingleses, que o denominavam de “Novo Mundo”. Para Fuão (2007, p. 62) o “racismo constitui-se numa forte herança cultural deixada pelos colonizadores europeus nos Estados Unidos da América, [...] um processo permanente em toda a história norte-americana”. De 1861 até 1865, aconteceu a Guerra Civil Americana ou Guerra de Secessão, conflito ocorrido entre os estados do Norte e do Sul do país, deixando mais de 600 mil pessoas mortas. Por ter recursos industriais mais desenvolvidos e contando com o apoio dos escravos que fugiam para o norte buscando o fim da escravidão, os nordestas derrotaram os estados do Sul após os quatro anos de disputa. Com o fim da guerra, entrou em vigor em 6 de dezembro de 1865 a Décima Terceira Ementa à Constituição dos EUA, abolindo oficialmente a escravidão no país. Entre 1870 e 1960, a população negra sofreu com o racismo institucionalizado pelas Leis Jim Crow, atribuídas ao personagem criado pelo comediante Thomas Dice, sendo usado de forma pejorativa para referir-se às pessoas de ascendência negra. É nesse contexto de antonímia entre igualdade e separação que surgem as principais lideranças e atos contra esse sistema segregador.

Um dos episódios cruciais da luta do movimento negro nos Estados Unidos foi o boicote aos ônibus da cidade de Montgomery, no Alabama. De acordo com a lei vigente, pessoas brancas se sentavam nos assentos da parte da frente do ônibus e pessoas negras na parte de trás. Em 1955, a costureira Rosa Parks deu início a um boicote ao se recusar a ceder o seu assento no ônibus para um homem branco. O movimento iniciado pela ativista teve fim em 1956 e culminou com o fim do sistema segregacionista no estado do Alabama, inspirando outros movimentos em prol dos direitos humanos nos EUA.

Outro importante líder negro estadunidense foi Martin Luther King Jr. Na década de 1960 o pastor iniciou movimentos que foram fundamentais para a garantia de direitos civis básicos e liberdade para a população negra. De forma pacífica, Martin Luther King Jr. conduziu eventos importantes, como a *Marcha sobre Washington*, capital dos EUA, em 1963. Nessa ocasião ele fez um discurso para mais de 250.000 pessoas, conhecido como ‘Eu tenho um sonho’, onde expressa o desejo de ver o país sem segregação racial. Em 1965, ele liderou as Marchas da cidade de Selma a Montgomery, capital do Alabama. Essas manifestações marcaram o início do fim das chamadas Leis Jim Crow e as pessoas negras conquistaram o direito ao voto nas eleições.

Enquanto alguns líderes lutavam pelos direitos civis de forma pacífica, outros ativistas eram radicais, como Malcolm X, que militou pelos direitos da comunidade afro-americana nas décadas de 1950 e 1960, questionando e denunciando o sistema racista norte-americano. Ele defendia a “[...] a resistência dos negros por qualquer meio necessário, inclusive a violência em caso de autodefesa” (SILVA, 2022).

Outro movimento negro fundamental na década de 1960 foi o Partido dos Panteras Negras, grupo fundado por estudantes universitários



negros, combatia a violência policial contra a população negra. O partido tinha como símbolo um punho erguido e defendia o lema “*black power*” (poder negro), tendo como um de seus adeptos a escritora e professora Angela Davis. O partido desenvolveu ações sociais, principalmente no fornecimento de serviços públicos gratuitos, como a distribuição de alimentos para crianças, fundação de escolas comunitárias para negros e latinos e atendimento hospitalar. Em 1982, com a repressão do FBI, o partido terminou. Atualmente um dos movimentos que se destaca é o ‘*Black Lives Matter*’ (“Vidas Negras Importam”) que luta contra a discriminação, desigualdade racial e brutalidade policial.

## Beyoncé e o legado artístico e de crítica étnico-social de *Lemonade*

Beyoncé Giselle Knowles-Carter, nasceu em Houston, Texas, e iniciou sua carreira com apenas 7 anos de idade. Aos 8 anos, integrou o grupo musical *Girls Tyme*, que em 1996 torna-se *Destiny’s Childs*. Com seu primeiro álbum solo, *Dangerously in Love*, assume protagonismo no cenário musical mundial (FRAZÃO, 2015). Ao longo de sua carreira solo, Beyoncé lançou sete álbuns musicais, sendo dois audiovisuais. O sexto lançamento musical da cantora se chama *Lemonade*, lançado em 23 de abril de 2016. A produção é o segundo álbum visual da artista e contém 12 faixas musicais, cada uma delas com um videoclipe que, interligados, formam o filme *Lemonade: The Visual Album*. Aclamado pela crítica especializada, o álbum é marcado pela qualidade artística e por tratar de questões raciais, que se fundem com aspectos da vida pessoal da cantora.

*Formation* é a décima segunda e última faixa do álbum *Lemonade* (2016) e marca uma nova fase musical de Beyoncé. O videoclipe da mú-

sica exalta as raízes da comunidade negra, denuncia a violência policial e é ambientado na cidade Nova Orleans, onde a cultura, os movimentos e costumes da comunidade negra são marcantes. Logo no início do vídeo, a cantora aparece em meio a uma enchente na cidade, em cima de uma viatura policial. Em seguida, vemos cenas de inundações, numa menção ao Furacão Katrina, que atingiu o litoral sul dos Estados Unidos em 2005, devastando Nova Orleans, causando milhares de mortes e a saída de aproximadamente 400 mil pessoas da cidade.

Depois, podemos ouvir a voz do polêmico ativista gay negro Messy Mya dizendo: “*What happend at the New Wil’ins?*” (O que aconteceu em Nova Orleans?). Esse militante e youtuber foi assassinado sob circunstâncias suspeitas em 2010. Daí o videoclipe nos leva para o período colonial onde o empoderamento predomina: “*My daddy Alabama, momma Louisiana/You mix that negro with that Creole, make a Texas bama I like my baby heir with baby hair and afros / I like my negro nose with Jackson Five nostrils!*” (“Meu pai é do Alabama, minha mãe da Louisiana/Você mistura esse negro com aquela crioula e faz uma garota rebelde do Texas/Eu gosto da minha herdeira com cabelos de criança afros/Eu gosto do meu nariz negro como os do Jackson Five”). A cantora exalta a estética e beleza dos fenótipos negros. Essas cenas mostram os negros na Casa Grande e espaços outros das fazendas, em vestes coloniais características de detentores de poder aquisitivo, numa inversão de papéis (COIMBRA; BRAGA; CAVALCANTE, 2017).

A letra da música menciona a origem do pai e da mãe da cantora. Simultaneamente, o videoclipe mostra a imagem de sua filha, Blue Ivy Carter, com seus cabelos afros. O trecho da música e a imagem da filha remetem ao caso de racismo ocorrido com ela, aos 2 anos, quando uma mulher de nome Jasmine Tolliver organizou o abaixo assinado ‘Penteie

o cabelo dela’, fazendo críticas cruéis ao cabelo dela. No decorrer do videoclipe, Beyoncé e suas dançarinas fazem uma sequência de dança dentro de uma piscina. Nos EUA era comum o uso de piscinas públicas, como uma opção de lazer para a população mais pobre e até como forma de saúde pública. Com as Leis Jim Crow reforçando a segregação racial, passou-se a separar piscinas para brancos e negros. Como forma de protesto, as pessoas negras começaram a pular nas piscinas que seriam apenas para pessoas brancas, o que culminou com a prisão de afro-americanos. O videoclipe recria esse cenário com pessoas negras também frequentando tais ambientes sem sofrer nenhum tipo de agressão, diferentemente do que ocorria no passado.

Uma das cenas mais marcantes do videoclipe é a de um homem segurando um jornal que se chama *The Truth* (A Verdade) e no qual se observa a manchete “*More Than A Dreamer*” (Mais Que Um Sonhador), referindo-se ao famoso discurso *I Have A Dream* de Martin Luther King Jr. Em outras cenas, Beyoncé e suas dançarinas se posicionam de forma coordenada, direcionando a coreografia para formar um grande “X”, numa alusão a Malcolm X. Paralelamente, podemos ouvir na canção o fragmento “*Okay, ladies, now let’s get information*”, que se repete diversas vezes ao longo da música. Aqui, percebe-se que a música *Formation* também se relaciona com o feminismo negro, com dois possíveis significados. O primeiro (*get in formation*), se refere à convocação das mulheres para a luta, juntas e de forma coordenada. O segundo (*get information*), diz respeito à necessidade de se obter conhecimento, na luta pela igualdade racial.

Nas cenas finais, há uma alusão à violência policial contra a comunidade negra. Em um dos casos a cantora e suas dançarinas aparecem na frente do carro, com imagens gravadas de uma câmera amadora.

Nos cortes posteriores, revela-se um garoto negro fazendo alguns movimentos de dança na frente de um grupo de policiais brancos. Ao encerrar a coreografia e abrir os braços, os policiais respondem ao garoto levantando os braços para cima. Em seguida, vemos imagens de uma frase pichada em uma parede dizendo *Stop Shooting Us* (Pare de Atirar em Nós), conectando-se com o movimento contemporâneo *Black Lives Matter* (Vidas Negras Importam).

Em 7 de fevereiro de 2016, um dia após do lançamento do videoclipe da música *Formation*, Beyoncé fez uma apresentação na 50ª edição do principal evento esportivo dos Estados Unidos, o *Superbowl*. A atração principal era a banda *Coldplay*, mas contou com a participação da Beyoncé e de Bruno Mars. Nos aproximadamente três minutos de apresentação a cantora trouxe para o estádio a primeira performance da música recém-lançada. A cantora usou um figurino em que homenageava a roupa que o cantor Michael Jackson usou em sua performance no *Superbowl*, em 1992. Além disso, as dançarinas usavam trajes de couro e boinas que remetiam ao Partido dos Panteras Negras, um dos movimentos que mais contribuíram para a defesa dos direitos civis afro-americanos. Em outro episódio, os movimentos coreografados são direcionados para formar um grande “X” em parte do estádio, uma referência a Malcolm X, que também aparece no videoclipe.

Em 2016 fazia exatamente cinquenta anos da criação do Partido dos Panteras Negras, em 1966, sendo a oportunidade perfeita para mostrar as questões raciais e a violência policial das quais o videoclipe e a música falavam para milhares de telespectadores. Uma das últimas imagens do videoclipe traz Beyoncé erguendo o punho direito, o símbolo do referido movimento. O videoclipe é finalizado no mesmo cenário em que

se inicia, com a cantora em cima da viatura de polícia de Nova Orleans imergindo na enchente catastrófica provocada pelo furacão Katrina.

## Considerações finais

A comunidade afro-americana destaca-se pela sua cultura, costumes, movimentos e jornada de luta pela igualdade étnico-racial. Esse movimento de luta pelos direitos civis da população negra norte-americana é marcado por conquistas imprescindíveis e indispensáveis. Esses fatos históricos se renovam na contemporaneidade, pois a luta continua; seja no cinema, na música ou em livros, esses aspectos do movimento negro sempre estão presentes nas produções artísticas.

O texto destacou, no recorte de 4 minutos e 47 segundos de duração do videoclipe da música *Formation*, episódios e protagonistas do movimento negro estadunidense, a exaltação da estética negra, o empoderamento feminino e a valorização dos costumes da comunidade negra. O videoclipe de *Formation*, ao homenagear e referenciar tais personagens, traz à tona cenários e episódios que denunciam a brutalidade da violência provocada por policiais brancos contra pessoas negras, nos levando a concluir que os elementos visuais do videoclipe analisado dialogam de forma crítica e contundente com as pautas de lutas do movimento negro norte-americano. Assim sendo, acreditamos que o texto pode contribuir de forma significativa ao informar sobre a segregação racial e destacar o necessário combate ao racismo, concedendo significado e sentido positivo, ancorado nas inúmeras referências pontuadas ao longo do videoclipe.

## Referências

BEYONCÉ – FORMATION (OFFICIAL VIDEO), 2016. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=WDZJPJV\\_\\_bQ&ab\\_channel=Beyonc%C3%A9VEV](https://www.youtube.com/watch?v=WDZJPJV__bQ&ab_channel=Beyonc%C3%A9VEV)>. Acesso em: 20 fev. 2022.

COIMBRA, Isabela G.; BRAGA, Vanessa G.; CAVALCANTE, Carmem L. Chaves. *Semiótica da cultura: análise do clipe Formation da Cantora Beyoncé*. XIX Congresso de Ciências da Comunicação da Região Nordeste, Fortaleza. Anais do INTERCOM, 2017. Disponível em: <<http://encurtador.com.br/jpzCG>>. Acesso em: 02 abr. 2022.

FRAZÃO, Silva. *Beyoncé cantora e compositora norte-americana*. ebiografia. 2015. Disponível em: <<https://www.ebiografia.com/beyonce/>>. Acesso em: 19 abr. 2022.

FUÃO, Juarez J. R. *Colonização e racismo nos Estados Unidos da América*. BIBLOS, v. 13, p. 55–66, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/541>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

LEMONADE THE VISUAL ÁLBUM. Direção: Beyoncé Knowles, Kahlil Joseph, Melina Matsoukas, Dikayl Rimmasch, Mark Romanek, Todd Tourso, Jonas Åkerlund. Produção: Beyoncé Knowles et al. Parkwood; Columbia, 2016. Duração: 45m49s.

SILVA, Daniel Neves. “*Malcolm X*”; Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/historia-da-america/malcolm-x.htm>>. Acesso em: 24 out. 2022.

## O desenho animado *Cyberchase: a corrida do espaço* e o ensino de Matemática

Ramiro de Castro Cavalcanti  
Heraldo Aparecido Silva



Figura 14 – Jackie, Inês, Matheus e Dígito (CYBERCHASE, 2003)

## Introdução

Exibido no Brasil pela TV Cultura, e originalmente produzido para o público estadunidense-canadense pela Nelvana Limited, *Cyberchase* é um desenho animado cheio de aventuras e personagens cativantes que precisam da educação matemática para resolver problemas que vão surgindo a cada episódio. Atualmente, possui treze temporadas com cento e trinta e seis episódios no total, exibidos entre janeiro de 2002 e junho de 2022.

A animação tem como antagonista *Hacker*, um ciborgue que fora construído para auxiliar a *Placa-Mãe*, mas que passou a ter vontade de dominar o Cyberespaço e acabou então virando o vilão da trama, juntamente com seus capangas *Bug* e *Deleto*. A *Placa-Mãe*, governadora do Cyberespaço, identifica então anomalias criadas por *Hacker* e envia a cyberturma *Jackie*, *Matheus*, *Inês* e o mascote *Dígito* para corrigi-las com o auxílio de pensamentos matemáticos. Por isso, a *Placa-Mãe* é o maior alvo do vilão, assim como *Dr. Good* que lhe dá manutenção e a protege dos efeitos de um vírus enviados por *Hacker* e cuja completa desinfecção depende de um chip criptográfico perdido pelo Cyberespaço. *Dr. Good* é um cientista e também criador de *Hacker*, que antes de se rebelar foi seu assistente. Ele tem uma personalidade inventiva e possui uma lâmpada em sua cabeça para simbolizar sua capacidade genial, como a criação de um dispositivo que torna os objetos simétricos, o simetrizador. O seu modo de falar é composto por termos oriundos da ciência da computação.

*Jackie*, *Matheus* e *Inês* possuem 11 anos. *Jackie* é afrodescendente, ama esportes e escrever, além de ser a mais organizada de seus amigos.



Quando não consegue resolver um problema, demonstra irritação e se isola para pensar melhor. Matheus gosta de andar de skate, de mitologia e tem o hábito de usar um ioiô quando começa a pensar muito em algo. Inês é considerada a mais educada e inteligente dos três devido ao seu vocabulário vasto. Ela possui uma capacidade ímpar de agir em momentos de fortes desentendimentos na trama e, sempre que necessita pensar, costuma baixar a cabeça. *Dígito* é um pássaro digital que carrega consigo diversos itens e que antes de auxiliar a *Placa-Mãe* foi membro do bando do *Hacker*, seu inventor. A convivência anterior com o vilão o faz ter conhecimento da nave do Hacker, a *Estraga-Prazer*, algo que serve de ajuda para Jackie, Matheus e Inês em diversos episódios.

Dessa forma, tendo em vista a necessidade de fomentar uma educação matemática mais empática, articulada com uma didática mais inovadora e que ajude alunos a superarem suas dificuldades com a disciplina, evidenciaremos uma análise da importância de desenhos animados como recurso didático-pedagógico inovador para potencializar uma educação matemática significativa nos anos iniciais do fundamental, em especial com o desenho Cyberchase.

## Educação matemática: possibilidades através de desenhos animados

Ensinar um conteúdo de modo que se faça uso apenas do livro didático tende a tornar as aulas monótonas e desinteressantes para os alunos, ou seja, pouco interativas. Então, faz-se necessário aliar o livro didático com algo mais lúdico, aproximando o ensino do ato de brincar, já que segundo Barbosa e Gomes (2013), a brincadeira acaba por servir de verdadeiro impulso à imaginação, algo bastante necessário para o

aprendizado e até mesmo para que as crianças se tornem adultos com aspectos sociais, emocionais e culturais bem desenvolvidos.

Porém, trazer divertimento para dentro da sala pode representar um desafio para o professor, pois o brincar não deve ser algo despropositado, mas sim conectado com os conteúdos matemáticos, sem perda de tempo e mantendo a objetividade da aula. Neste sentido, o professor deve ter a noção de que um desenho animado, para auxiliar na educação matemática, visa tornar a brincadeira uma aliada objetiva do aprendizado, especialmente ao se considerar o contexto da atual geração, que é bastante informatizada e notavelmente capaz de aprender rápido ao lidar com a tecnologia de forma natural, pois constantemente descobre o mundo e estimula a sua cultura lúdica através da tela da TV e do computador (BARBOSA; GOMES, 2013).

Há ainda nos desenhos animados a figura do herói que pode gerar nos alunos certa identificação, pois, a criança usa o herói como motivador para algo que gostaria de alcançar ou enfrentar, mas que não consegue, por ainda ser criança (BARBOSA; GOMES, 2013). Ou seja, um desenho animado que tenha, por exemplo, heróis direcionados para o conhecimento da matemática, pode ajudar a criança a fantasiar diferentes contextos com um ou mais personagens preferidos, motivando-as em suas atividades de sala voltadas para o aprendizado da Matemática.

Também, é importante observar que utilizar desenhos animados para ensinar Matemática talvez seja visto com estranheza por alguns professores e gestores. Porém, esse sentimento de estranhamento pode ser desarticulado ao se expor que está previsto no Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em seu Art. 5, inciso VII, que “[...] o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a relacionar as lingua-

gens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (BRASIL, 2006, Art.5)”.

## Televisão e aprendizagem significativa

Além de ser bastante difundida pelo país e também considerada um poderoso meio de comunicação da indústria cultural, a televisão é alvo de observações que, ora a criticam como um instrumento alienador e propagador da barbárie, ora a interpretam como um veículo capaz de revelar com maior velocidade para um número considerável de pessoas, diversos tipos de significações (COELHO, 1996; MAGALHÃES, 2007). Nesse contexto, a rejeição das escolas em relação à importância dos desenhos animados na educação das crianças se deve a compreensões preconceituosas bastante enraizadas que impedem que se reflita de modo mais amplo o que há de bom e de ruim nas animações (BARBOSA; GOMES, 2013). Compreensões que acabam por limitar o importante papel mediador da escola na formação de alunos que atualmente adquirem, por meio da interação televisiva, experiências que os definem como sujeitos da sociedade (FERNANDES, 2012). Então, entende-se que uma escola ciente de seu papel mediador no modo como os alunos se sensibilizam à programação televisiva precisa trazer para um caráter de aprendizado mais significativo e menos tradicional, sendo capaz de, através de um programa de TV como um desenho animado, conseguir potencializar uma educação mais próxima do universo aluno e que possibilite uma maior abertura para discussões sobre a violência, valores, etc.

Todo processo de significação é baseado na operação de signos, pois signo é tudo aquilo capaz de representar ou ocupar o lugar de uma coisa, como uma palavra ou imagem. O filósofo pragmatista norte-americano Peirce (1990) divide o signo em três tipos: icônico, indicial e simbólico. São tipos que se interconectam, tal como o desenho de um homem (signo icônico) na porta de um banheiro para indicar (signo indicial) que ali convencionou-se como um banheiro masculino (signo simbólico); embora haja consciências capazes de fomentar diferentes atitudes no receptor. A *consciência icônica* motiva no receptor à intuição e à sensação de contemplação quando este, por exemplo, observa uma pintura despreocupado de tirar conclusões lógicas sobre o que é observado. Ao passo que, a *consciência indicial* solicita do receptor algo além de contemplar, pois ele precisa se esforçar para realizar uma constatação, como por exemplo ao ver uma seta indicando determinado caminho e ter que se direcionar por ela para poder encontrá-lo. Por sua vez, a *consciência simbólica* está interessada em investigar um objeto, produzindo convenções, normas e pretendendo conhecer o motivo de algo existir. Logo, se a icônica trabalha com a intuição e a contemplação, e a indicial é operativa, então a consciência simbólica é *lógica* (COELHO, 1996).

É importante explicar que a TV não consegue sozinha fomentar uma significação plena de quem a assiste, pois ela favorece mais a formação da consciência indicial do que das outras consciências; ou seja, apenas mostra, indica, constata superficialmente e opera. Por essa razão, para acontecer uma aprendizagem significativa de Matemática através de desenhos animados, é necessário que a escola como mediadora deste aprendizado possa trazer as animações para dentro da sala, buscando modos de potencializar as consciências icônicas e simbólicas. Toman-

do como exemplo Cyberchase, observa-se que a cyberturma constantemente se movimenta rumo a constatações que visem solucionar problemas matemáticos. Onde, tais constatações manifestam o quanto a animação é rica em signos indiciais ligados a Matemática que, se bem aproveitados por professores em sala de aula, podem fomentar a consciência icônica e simbólica dos alunos para a disciplina, ou seja, uma plena significação dos conteúdos.

Este cuidado equivale para Selbach (2010) a tornar os conteúdos conceituais trabalhados em algo surpreendente, criativo e que despertem nos alunos, especialmente nos dos anos iniciais do fundamental, o prazer de aprender. Prazer que demonstra o zelo por planejar uma aula de modo que esta seja capaz de estimular os filtros RAD – sistema radicular ou nervoso, amígdala e dopamina. Filtros capazes de permitir que o cérebro esteja motivado a receber uma informação captada pelo *sistema nervoso* ou *radicular* do aluno, e que, devidamente carregada de afetividade, conseguirá conquistar a *amígdala*, que por sua vez, em mentes saudáveis e com *dopamina* suficiente, influenciará para que a aprendizagem significativa aconteça, ou seja, que o aluno memorize e seja capaz de fazer uso desse conhecimento para continuar aprendendo.

Assim, a partir de um paralelo entre Coelho (1996) e Selbach (2010), é possível relacionar que os conteúdos conceituais captados pelo sistema radicular são advindos de um signo simbólico; que precisam da utilização do signo icônico para fomentar nos alunos a afetividade e contemplação pelo que estão estudando. Dessa forma, o professor se torna aquele que irá provocar o movimento disso tudo, ao fazer com que os alunos de fato atuem com o conhecimento, constatem com profundidade e operem não apenas com uma consciência indicial, mas também de modo equilibrado com as consciências icônica e simbólica para de

fato aprenderem significativamente, por exemplo, com o auxílio de um desenho animado como Cyberchase.

## Planejamento didático: educação matemática articulada ao desenho animado Cyberchase

Cyberchase é um desenho animado bastante voltado para o entendimento matemático, e por conta disso, cada episódio presente nele possui conteúdos matemáticos que podem ser combinados com uma ou mais habilidades da matéria presente na BNCC, em especial as voltadas aos anos iniciais do fundamental BRASIL (2018). Então, acreditamos que o professor possa utilizar Cyberchase para planejar uma aula de matemática com o desenho animado em que todos assistam e consigam, por exemplo, se inspirar em situações problema presentes na animação, promovendo desta forma um pensamento matemático mais vivo, concreto e significativo com o auxílio das divertidas aventuras de Jackie, Matheus, Inês e Dígito no Cyberespaço.

Assim, para que melhor se entenda o potencial didático do desenho animado Cyberchase na educação matemática, sugerimos a elaboração de um plano de aula inspirado no episódio 17 - *Retorno a Planaltópolis* da primeira temporada. Neste episódio, a Cyber turma evidencia a importância que o gráfico de linha teve para ela, pois o mesmo a ajudou na trama a ler de modo mais organizado informações que auxiliaram a resolver um grande mistério em Planaltópolis: a redução drástica da água no reservatório da cidade no período de um mês. Desta forma, tal episódio poderia, por exemplo, sintonizar-se perfeitamente com o conteúdo *gráfico de linha* e com a unidade temática *probabilidade e estatística* da BNCC, assim como também se aliar à habilidade EFO5MA24,

que consiste em: “Interpretar dados estatísticos apresentados em textos, tabelas e gráficos (colunas ou linhas), referentes a outras áreas do conhecimento ou a outros contextos, como saúde e trânsito, e produzir textos com o objetivo de sintetizar conclusões” (BRASIL, 2018).

Tendo isso em vista, o professor poderia objetivar em seu planejamento de aula sobre tal conteúdo voltado para o quinto ano dos anos iniciais do fundamental, que seus alunos pudessem: entender o que é um gráfico de linha, interpretar dados apresentados em gráficos do tipo e produzir um texto para uma HQ sintetizando as conclusões da aula. Inclusive, também é importante destacar que tal sugestão de planejamento didático busca ser interdisciplinar com a matéria de Geografia e a de Língua Portuguesa para potencializar ainda mais a significação dos alunos sobre o assunto.

Inicialmente, nessa aula com desenho animado o professor pode realizar o acolhimento dos alunos mostrando para eles o episódio *Retorno a Planaltópolis* e, com isso despertar na turma reflexões sobre o conteúdo *gráfico de linha* através de questionamentos como: o que a turma de Cyberchase fez no episódio? Repararam que Jackie, Matheus, Inês e Dígitos construíram um gráfico? Qual era o tipo do gráfico que eles construíram? Vamos conhecer um pouco mais?

Assim, acreditamos que o acolhimento e os questionamentos possam funcionar como um convite para o momento de desenvolvimento da aula, em que o professor projetará no quadro um recorte de vídeo do episódio *Retorno a Planaltópolis*, contemplando do minuto 4:00 até o 07:54, para ajudar os alunos a reverem Jackie, Matheus, Inês e Dígitos criando um gráfico de linha. Então, mediando o que os alunos assistiram, estes poderão ser provocados a responderem a pergunta anterior sobre qual o tipo de gráfico construído no episódio, e além disso, novas

reflexões podem ser propostas, tais como: vocês já conheciam um gráfico de linha como esse desenhado pela turma de Cyberchase? Quais informações eles usaram para construí-lo?

Dando continuidade, sugere-se ao professor que, após as reflexões realizadas, ajude os alunos a imergirem ainda mais no entendimento de que um gráfico de linha serve para demonstrar uma situação envolvendo números de uma forma mais fácil. No caso do presente episódio de Cyberchase, a Cyber turma precisou não apenas saber o quanto mediu o nível da água em determinado dia do mês, mas também acompanhar com uma linha gráfica a mudança desse nível com o passar do tempo, para conseqüentemente descobrir em qual dia o nível de água mais decresceu. Assim, a fim de destacar tal entendimento dos dados e da linha gráfica desenhada pela Cyber turma, vale observar que um *print* da tela no minuto 6:56 do episódio pode ser feito para que a imagem resultante deste possa ser utilizada na demonstração das seguintes informações gravadas nela: nível da água em metros, dias do mês analisado e o gráfico de linhas propriamente dito, que surge a partir do momento em que os dados são interligados.

Encaminhando-se para o momento de conclusão da aula, recomenda-se que o professor traga novos recortes de vídeo que retomarão instantes que vão do minuto 2:45 até o 3:00, do minuto 8:00 até o 9:35 e do minuto 12:36 até o 15:10 do episódio. Nestes recortes fica exposto conclusivamente o motivo da água no tanque de Planaltópolis ter reduzido drasticamente a partir do dia 7, conforme mostrou o gráfico de linha feito pela Cyber turma.

Neste sentido, de modo interdisciplinar com a Geografia e objetivando potencializar ainda mais a significação da educação Matemática, sugere-se ao professor que aborde sobre consciência ambiental, pois o Hacker



está desperdiçando água potável. Pode-se explicar que existe pouca água potável no planeta e que, apesar dela ser renovável, se consumirmos de forma pouco sustentável, esta poderá acabar e que isso será ruim para nosso planeta. Então, consumir de forma sustentável é o mesmo que evitar sua falta para a gente e para os outros seres vivos, ou seja, é não fazer como Hacker fez no desenho com os habitantes de Planaltópolis.

Isto posto, agora sendo interdisciplinar com Língua Portuguesa, pode-se solicitar que os alunos criem diálogos para os balões de uma HQ previamente sequenciada e montada pelo professor com momentos capturados do episódio através de *print screen*. Tais diálogos terão como objetivo ajudá-los a sintetizar as principais informações aprendidas com a turma de Cyberchase sobre o que é um gráfico de linhas, bem como sua importância e reflexões que ele pôde, através de sua construção e interpretação, suscitar na Cyberturma sobre o consumo consciente de água.

Ao final da aula, aconselha-se revisar com os alunos que os gráficos ajudam a organizar informações para uma interpretação mais clara e que os gráficos de linha mostram o quanto algo varia no decorrer de um tempo, como por exemplo a água no reservatório de Planaltópolis. Além disso, é importante lembrar a reflexão sobre consciência ambiental que o gráfico de linha visto pôde trazer e que todos os dados presentes nele necessitam de um poder de síntese de quem os lê para que melhor sejam analisados. Com tal sugestão de planejamento, acreditamos que Cyberchase consiga fomentar uma educação matemática mais empática e humanizada para os alunos dos anos iniciais do fundamental. Algo que cativa verdadeiramente a atenção deles e potencialize uma aprendizagem significativa ao permitir que o professor possa, por exemplo, associar um desenho pensado para uma linguagem televisiva

com a linguagem das HQs, fazendo disso inclusive um excelente recurso didático-pedagógico e promotor da interdisciplinaridade.

## Considerações finais

Nossa análise evidenciou a importância dos desenhos animados como recurso didático-pedagógico inovador para potencializar uma educação matemática significativa nos anos iniciais do fundamental, com o auxílio da animação *Cyberchase*. Assim, foi possível compreender que a dificuldade que a disciplina Matemática enfrenta para ser vista de forma mais empática pelos alunos, principalmente devido ao conteúdo longo e linguagem formal, necessita de uma estratégia de sensibilização nos alunos através de recursos didático-pedagógicos inovadores, tal como o uso eficaz de desenhos animados. Constatamos que nos anos iniciais do fundamental, a educação matemática não pode ser algo mecânico e desmotivante, onde o aluno apenas copia o que está no quadro. Ou seja, o ensino deve ser lúdico, contemplando os interesses da criança, como uma animação com a finalidade educativa que capta a atenção do aluno e desperta nele o prazer pelo aprendizado, algo que fisiologicamente potencializa uma aprendizagem significativa.

Não se trata de assistir à animação de qualquer forma, pois, para ensinar significativamente através de um programa criado para a televisão, faz-se necessário que o professor entenda o seu papel como mediador no modo como os alunos experienciam o que é mostrado TV, assim como faz-se necessário que ele conheça as limitações existentes na significação de algo pensado para a linguagem televisiva. Isto posto, observa-se em *Cyberchase* uma grande diversidade de conteúdos matemáticos, que em sua maioria podem ser articulados com unidades

temáticas e habilidades dos anos iniciais do fundamental presentes na BNCC (BRASIL (2018)).

## Referências

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; GOMES, Cleomar Ferreira. Os super-heróis em ação – podem os desenhos animados sugerirem uma orientação estética lúdico-agressiva? *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v.7, n.1, p. 326-346, mai. 2013.

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

BRASIL. *Parecer CNE/CP Nº 3/2006*. Brasília, 2006.

COELHO, Teixeira. *O que é indústria cultural?* São Paulo: Brasiliense, 1996

CYBERCHASE. Direção: Larry Jacobs. Produção: Nelvana Limited. Brasil: TV Cultura, 2003. 4 DVDs (276 min.).

FERNANDES, Adriana Hoffman. *As crianças e os desenhos animados: mediações nas produções de sentidos*. Rio de Janeiro: NAU, 2012.

SELBACH, Simone et al. *Matemática e didática*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MAGALHÃES, Cláudio Márcio. *Os programas infantis da TV: teoria e prática para entender a televisão feita para as crianças*. Belo Horizonte: 2007.

PEIRCE, Charles Sanders. Ícone, Índice e Símbolo. In: *Semiótica*. Trad. J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1990.p. 63-76.

## Os videogames como forma de redefinição em Richard Rorty: *Assassin's Creed, Cyberpunk e Far Cry*

Jéssica Ágne Campêlo Nunes

Heraldo Aparecido Silva



Figura 15 – Imagem de divulgação do videogame *Cyberpunk* (2077)

### Introdução

Desde os primórdios da humanidade, a arte vem ocupando um espaço importante na formação do caráter humano. Com ela, a comunicação se manifestou de um modo criativo, e assim, o homem pode se expressar

através dela, às vezes de uma forma que nem as palavras explicariam. Além disso, a arte serve como porta de entrada para várias culturas desconhecidas, introduzindo novas experiências e sensações ao indivíduo.

Parece um processo sutil, que muitos não percebem, mas o filósofo neopragmatista Richard Rorty (2007) explica que somos influenciados pelo tempo e cultura por meio de uma linguagem contingente. A contingência da linguagem e da identidade são noções desenvolvidas para entendermos as descrições do mundo e de nós mesmos, tendo em vista a imaginação humana. É a partir desse processo, denominado de redescrição, que reinventamos nosso vocabulário para resolver conflitos individuais e evoluir socialmente. A redescrição rortyana baseia-se, principalmente, na inspiração literária como um dos principais instrumentos para a aproximação entre indivíduos e sociedades. Nessa perspectiva, não apenas a literatura encerra uma ponte entre uma cultura e outra, mas também, outros elementos culturais e midiáticos servem para esse propósito: filmes, seriados, teatro e histórias em quadrinhos e outros.

Rorty (2007) não cita os videogames como instrumento redescritivo; mas, de fato, esta mídia está cada vez mais abrindo espaço dentro da cultura pop. Os videogames originais, surgidos na década de 60, eram simples, com objetivos rápidos de concluir. Depois, eles foram evoluindo, introduzindo histórias e complexidade, nas quais a escolha do jogador pode ser fatal ou salvar a vida do personagem controlável (COGBURN; SILCOX, 2009). O objetivo central deste trabalho é justamente entender como, na filosofia de Rorty, o videogame entra contingencialmente como instrumento redescritivo nos vocabulários privados e facilitam a ampliação da solidariedade.

## Videogames: breve histórico e conceituação

O videogame ou game consiste em uma história ou competição contada e executada no formato de jogo eletrônico. O jogador permanece diante de um aparelho que transmite as imagens, quase sempre uma TV ou pelo computador. O físico William Higinbotham, integrante do projeto Manhattan, responsável pela produção da primeira bomba atômica, é considerado o criador do videogame em 1958; mas, inconsciente da importância de sua criação ele não se preocupou em patentear-la, portanto, não foi oficialmente considerado invenção sua. Durante a Guerra Fria, Higinbotham criou um mecanismo que desenvolvesse o número de visitantes do *Brookhaven National Laboratories*, em Nova York, pois o governo pretendia exibir seu potencial nuclear diante da população. Assim, ele criou um jogo de tênis com apenas dois traços simples e uma bola, nomeando-o de *Tennis for Two* ou *Tennis Programming* (LEITE, 2006).

Desde então, o videogame evoluiu da simulação de jogos convencionais, como por exemplo, damas e xadrez, para disputas e confrontos no ambiente virtual. Depois disso, o videogame teve uma evolução em relação à sua jogabilidade, adicionando elementos narrativos e de *Role Playing Game* (RPG, conhecido como um jogo de tabuleiro na qual os jogadores atuavam como os personagens da história, tornando-se parte da história diretamente). O que antes era feito apenas para competição, agora entra em contato com o gênero narrativo. Diversos jogos do tipo RPG e drama interativo surgiram, à medida que os jogadores se sentiam à vontade ao fazer parte da história e não apenas vê-la como uma competição lúdica. Então, além do elemento competitivo, o videogame também começou a trabalhar narrativas e descrições de

histórias, dando mais complexidade à mídia. De acordo com Huizinga (2004, p. 1) “[...] é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”. Assim, buscamos refletir sobre o jogo como elemento cultural, sua influência na sociedade e nas escolhas dos indivíduos: em sua vida privada e pública. Isto porque é preciso compreender a presença e os reflexos do jogo na cultura contemporânea como algo relevante e não apenas como entretenimento.

Videogames são atualmente umas das linguagens culturais mais populares e aprimoradas da sociedade. São populares pelo público-alvo que atingiram e aperfeiçoados pelo alto nível e diversidade das tecnologias necessárias para sua criação e desenvolvimento. A despeito disso, sua linguagem narrativa cultural, especialmente no que concerne às suas detalhadas potencialidades educacionais, continua sofrendo preconceito por pesquisadores que consideram os jogos como banais e prejudiciais por trazerem o tópico sobre violência.

O neopragmatismo de Rorty promove as mídias narrativas como uma ferramenta para atingirmos sua noção de solidariedade, utilizando seu método da redescrição. Mas, o que os videogames têm a ver com a redescrição rortyana? Para entendermos melhor como os videogames entram como recurso redescritivo, precisamos adentrar nas noções de vocabulário final, redescrição e solidariedade, que serão explicadas na próxima seção.

## Richard Rorty e a redescrição

No livro *Contingência, Ironia e Solidariedade*, Rorty (2007) defende a criação de uma democracia liberal e ironista para a sociedade chegar à expansão da solidariedade humana. Para isso, influenciado pelo tempo e pela cultura, o homem possui momentos descritos por intermédio de

uma linguagem contingente. A contingência da linguagem e da identidade são noções desenvolvidas para entendermos as descrições do mundo e de nós mesmos, tendo em vista a imaginação humana. Rorty nomeia esse processo de redescrição, no qual reinventamos nosso vocabulário para resolver conflitos individuais e evoluir socialmente. Segundo o filósofo: “[...] os seres humanos carregam um conjunto de palavras que empregam para justificar seus atos, suas crenças ou convicções e sua vida. [...] São palavras com que narramos, ora em caráter prospectivo, ora retrospectivamente, a história de nossa vida”. E isto seria “o *vocabulário final* de uma pessoa” (RORTY, 2007, p. 133).

O vocabulário final de um indivíduo é constituído pela narração do seu passado ou projetos para o futuro. Esse vocabulário é final porque é o máximo que a linguagem deste indivíduo consegue alcançar. Porém, o neopragmatista defende que um indivíduo deve desconfiar do próprio vocabulário e buscar ouvir os vocabulários dos outros membros de sua comunidade. Essa desconfiança com o vocabulário final que um indivíduo faz uso é denominado de ironia. E ironista é aquele que busca questionar seu vocabulário final a fim de mudar seu caráter para melhor.

Para Rorty, quanto mais estivermos envolvidos com a literatura, com livros que descrevam culturas e pessoas, mais será nossa capacidade de evoluirmos nosso senso moral. A literatura parece ser uma ferramenta de subjetivação e desubjetivação. O indivíduo se modifica entre aquilo que foi e o que será e, desta forma, sempre será inacabado. Afinal, haverá outras narrativas capazes de remodelar esse indivíduo.

Assim, escolhemos os videogames como uma forma de redescrição do vocabulário de um indivíduo para, assim, chegarmos na solidariedade rortyana. Mas, o que isso tem a ver com a redescrição rortyana? Assim como a literatura no geral, os videogames contam uma história



na qual o jogador se incorpora como o personagem principal. Este processo introduz o jogador à uma cultura diferente, ajudando-o a modificar seu vocabulário final.

## Videogames como forma de redescrição rortyana

Rorty (2007) expande a sua visão favorável aos textos literários para outros gêneros narrativos que são úteis ao propósito individual de redescrever a nós mesmos e ao propósito comunitário de oferecer detalhes sobre diversos tipos de sofrimentos padecidos por grupos de pessoas consideradas estranhas ou diferentes, contribuindo assim para o progresso moral e social. A ampliação de nossas referências narrativas é importante, pois é através delas que podemos compreender ou criticar pessoas ou culturas e, assim, propor modos alternativos de viver individual e socialmente. Para ele, o romance, cinema, programas de televisão, romances, histórias em quadrinhos e o documentário dramatizado, de forma lenta, mas sistemática, estão substituindo o sermão e o tratado para transmitir a mensagem de mudança e progresso morais. Ele está se referindo às mídias da cultura pop no geral (SILVA, 2021). Neste caso, os videogames entram nesta categoria, apesar de Rorty não ter citado esta mídia diretamente.

A redescrição de um objeto em causa pode mudar os valores éticos e morais de um posicionamento, se ele é útil ou não, importante ou insignificante (RORTY, 2007). Por isso, a criação de novos indivíduos, subjetividades é influenciada pela modificação das práticas linguísticas e sociais. Isto porque, somente uma redescrição pode dar resposta à outra redescrição, pois nos *vocabulários corporificados* não há a possibilidade de uma aproximação a-histórica, universal e absoluta que seja neutra para julgar todas as culturas (SILVA, 2019).

Os videogames, assim como os filmes e a literatura, introduzem vocabulários novos para o jogador, que entra no processo de redescrição. Neste processo, é mais evidente o contato de uma cultura com a outra, pois o jogador está controlando o personagem diretamente, vivendo sua vida, principalmente em jogos de *role-playing game* (RPG) e drama interativo. Desse modo, a partir do conhecimento acerca de culturas e personagens ficcionais alternativos podemos examinar aquilo que é considerado certo e errado segundo os padrões éticos normativos vigentes da sociedade, a partir da redescrição dos vocabulários. Certos vocabulários criam linguagens distintas dentro da cultura de um determinado grupo social, porém estes acabam privilegiando algumas em detrimento de outras. Assim, devemos “[...] conciliar-nos com a ideia de que a maior parte da realidade é indiferente a nossas descrições dela, e de que o ser humano é criado pelo uso de um vocabulário [...]” (RORTY, 2007, p. 31).

A marginalização de determinados indivíduos ou grupos sociais é causada inicialmente por questões éticas sobre seus diferentes comportamentos ou fora dos padrões normativos contemporâneos. A partir dessa perspectiva, as redescrições de vocabulário ajudam a introduzir novas perspectivas e os videogames ajudam neste processo de redescrição, introduzindo estas culturas que não são consideradas normativas.

No momento que um videogame dá ao indivíduo a capacidade de controlar um personagem nativo americano em uma colônia norte-americana, tendo que passar pelo preconceito da época e as dificuldades de ser uma pessoa fora dos padrões (*Assassin's Creed III*, 2012), é quando seu vocabulário final tem a possibilidade de redescrição. O jogador que identifica que algo precisa ser mudado em sua visão de mundo consegue se redescrever e passa a entender a cultura do outro ao ampliar a sua imaginação moral (RORTY, 2006).

São nestas condições que o neopragmatista explica como a filosofia deveria agir mediante ao preconceito gerado pela sociedade. Essa sensibilidade é difícil de alcançar pelo pensamento porque as pessoas são diferentes; mas a literatura consegue tocar neste ponto, que é um fator importante para nós alcançarmos a solidariedade. E como comentado posteriormente, além de outras mídias, os videogames entram neste processo de redescrição.

Rorty (2007) argumenta a capacidade humana de ver a moral como “afirmações do nós” (por exemplo, “Nós, cristãos, acreditamos na volta de Cristo”). Certos grupos acham mais fácil serem cruéis com aqueles que podem definir como “eles” (ou seja, aqueles que não se encaixam em seus parâmetros). Ele defende que o ser humano continue a expandir sua definição de “nós” para incluir mais e mais subconjuntos de pessoas até que ninguém possa ser considerado menos que humano. Esse processo é denominado por ele de *solidariedade*.

Podemos criar indivíduos a partir dos videogames, usando novas redescrições de certas culturas para nos livrar de vocabulários discriminatórios. Além disso, assim como a literatura, os videogames apresentam diversas histórias e introduzem culturas, além de conseguir ir além, com o controle direto do personagem e de sua vida, algo que outras mídias não fazem a não ser indiretamente. Às vezes, a imersão de uma história é colocada em primeira pessoa, como em *Cyberpunk 2077* (2020) e *Far Cry* (2004), como se o jogador estivesse dentro do próprio jogo. Alguns videogames trabalham a perspectiva ética do jogador, forçando o mesmo a fazer escolhas morais difíceis e indagar sobre elas. Algumas das escolhas parecem ser eticamente corretas na visão do jogador, mas o desfecho delas pode resultar em catástrofes. Em *Assassin's Creed Odyssey* (2018), o protagonista tem a opção de

salvar a vida de uma pessoa adoentada com uma praga altamente contagiosa e levá-la de volta para sua ilha ou deixá-la morrer. Se a pessoa é salva, a ilha toda é contaminada pela praga, mas também temos o dilema de deixarmos alguém morrer por conta disso. Já em *Detroit Become Human* (2018), a humanidade questiona se os androides começaram a ter consciência própria ou não e, dependendo da escolha do jogador, o destino dos androides pode terminar em felicidade ou completo desespero.

Este tipo de escolha trabalha bem a redescrição do indivíduo, considerando que ele se sinta tocado e comovido pela história. Deste modo, a redescrição do vocabulário final é possível por meio dos videogames, de acordo com Rorty (2007).

## Considerações finais

A marginalização de determinados indivíduos ou grupos sociais é causada, inicialmente, por questões éticas sobre comportamentos considerados diferentes ou fora dos padrões normativos contemporâneos. A partir dessa perspectiva, as redescrições vocabulares ajudam a introduzir novas perspectivas sobre questões cruciais, porém interpretadas de forma estagnada e arcaica. Conforme sugeriu Rorty (2007), os gêneros narrativos têm substituído, paulatinamente, o sermão e o tratado como elementos norteadores da mudança social e do progresso moral. Desse modo, tem-se percebido que a cultura pop em geral está contribuindo para a formação do caráter moral das novas gerações. Assim, como foi visto no decorrer deste estudo, os videogames já fazem parte da vida de muitas pessoas hoje em dia e eles ajudam no processo de redescrição do vocabulário final do indivíduo. Portanto, é importante

aprofundarmos os estudos dentro desta área do conhecimento, em especial no campo dos videogames, cujos temas principais ainda não são muito pesquisados nas universidades.

## Referências

COGBURN, Jon; SILCOX, Mark. *Philosophy through video games*. New York: Taylor & Francis Group, 2009.

LEITE, Leonardo Cardarelli. *Jogos eletrônicos multi-plataforma: compreendendo as plataformas de jogo e seus jogos através de uma análise em design*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

RORTY, Richard. Persuasion is a good thing. In: *Take care of freedom and truth will take care of itself: interviews with Richard Rorty*. Stanford: Stanford University Press, 2006. p. 66-88.

RORTY, Richard. *Contingência, ironia e solidariedade*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SILVA, Heraldo Aparecido. *Cultura Pop e Filosofia: Quadrinhos, Cinema, Seriados, Animações, Internet e afins*. João Pessoa - PB: Marca de Fantasia, 2021.

SILVA, Heraldo Aparecido. Metáforas, redescrições e o processo contínuo de construção de novas subjetividades no neopragmatismo de Rorty. *Pensando* – Revista de Filosofia, Teresina, vol. 10, n.20, p.31-41, 2019.

## Videogames

ASSASSIN'S Creed III. Montreal: Ubisoft, 2012. Jogo eletrônico.

ASSASSIN'S Creed Odyssey. Montreal: Ubisoft, 2018. Jogo eletrônico.

CYBERPUNK 2077. Varsóvia: CD Projekt RED, 2020. Jogo eletrônico.

DETROIT Become Human. Paris: Quantic Dream, 2018. Jogo eletrônico.

FAR CRY. Montreal: Ubisoft, 2004. Jogo eletrônico.

## A animação como ferramenta didático-pedagógica na educação emocional: a Tristeza em *Divertida Mente*

Robson Carlos da Silva

Shéyron da Silva Rodrigues Magalhães



Figura 16 – Imagem de divulgação da animação *Divertida Mente* (2015)

### Introdução

O objetivo central do presente texto é desvelar as formas como “*Divertida Mente*” auxilia, enquanto ferramenta pedagógica, na legitimação da emoção tristeza em crianças e jovens. Trata-se da inves-

tigação das possibilidades do trabalho com a animação “Divertida Mente” (2015), enquanto artefato cultural que discute, de forma ampla e prazerosa, nossas emoções e a importância de mantê-las em equilíbrio constante. Compreendendo que em nossa sociedade, no trato com as emoções das crianças, predomina o costume de levá-las a reprimir emoções que não são consideradas boas, tais como a tristeza e a raiva, nos detemos neste estudo sobre a emoção tristeza.

Para o estudo da referida animação, seguimos um enfoque cartográfico, assentado no entendimento de Prado Filho (2013) ao afirmar que uma cartografia, acima de tudo, está atrelada a campos de forças e relações, notadamente a movimentos constantes, históricos, não fixos, mais próximos das incertezas, que desdobram-se no tempo e no espaço, tendo como eixos metodológicos, dentre outras categorias, a subjetividade. As análises seguiram três momentos de esforço de compreensão acerca dos elementos investigados no estudo, a saber, a estrutura narrativa, o contexto criativo e a análise crítica. Neste texto nos deteremos à estrutura narrativa e à análise crítica.

## Conhecendo a tristeza

No esforço de desvelar uma história social da tristeza, Starobinski (2016), aborda aspectos do tratamento e da anatomia da melancolia, destacando inúmeras facetas da tristeza sem desprezar ou excluir nenhuma, tais como, pétrea tristeza de morte, depressão clínica, tristeza reflexiva e sábia, nostalgia, tristeza atrelada à genialidade e sensibilidade e a tristeza que se resolve em ironia. Na verdade, formam um jogo das máscaras que denunciam o exílio de si mesmo que, conforme defende o autor, seria imposto a partir da autoconsciência. A tristeza,



assim, não pode ser conceituada enquanto uma emoção ruim, que deve ser negada ou evitada.

Ao adentrarmos no mundo das emoções, as enxergamos como formas de preservação da espécie, em desenvolvimento constante para melhor adaptação do ser humano ao ambiente, a exemplo de emoções básicas como medo, que tem como função alertar sobre perigos, ativando mecanismos de fuga em situações de ameaça ou cautela em situações de dano auto infligido. Assim, todas as emoções possuem funções que foram necessárias para a sobrevivência da espécie, mesmo as consideradas negativas como a raiva e a tristeza (LAUWERIJSEN, 2008 apud OLIVEIRA, 2020).

A tristeza é uma emoção básica que tem a função social de mediar conflitos, pois suas manifestações tendem a causar empatia ou compaixão, fazendo com que, a partir disso haja como resposta do receptor a solicitação de perdão (AL-SHAWAF et al. apud OLIVEIRA, 2020). É este entendimento acerca da tristeza que nos orienta no desenvolvimento do trabalho em tela.

## Uso de animações e filmes como ferramentas pedagógicas

Napolitano (2003) relaciona duas formas que podemos abordar o filme ao trabalhar com ele no processo de educação. A primeira diz respeito à fonte, materializada quando o professor direciona a análise e o debate dos alunos para os problemas e as questões surgidas com base no argumento, no roteiro, nos personagens, nos valores morais e ideológicos que constituem a narrativa da obra. Essa perspectiva é útil no trabalho do desenvolvimento do senso crítico em relação ao consumo da cultura e suas manifestações e está relacionado ao conteúdo. Além

dessa abordagem, o autor aponta que podemos utilizar abordagens focadas na linguagem e também na técnica; porém, neste trabalho, limitamo-nos a introduzir a abordagem por conteúdo.

Nosso interesse objetual nos conduziu à animação “Divertida Mente” (*Inside Out*), produção estadunidense da *Walt Disney/Pixar Studios*, lançado no Brasil em 2015, gênero aventura e fantasia, e classificação livre. A narrativa gira em torno da personagem Riley, menina de 11 anos que, ao descobrir que seus pais irão se mudar de Minnesota, no meio-oeste americano, para São Francisco, passa a enfrentar momentos de transição e, assim como todos nós, é guiada pelas emoções, personagens centrais da trama: Alegria, Medo, Raiva, Nojinho e Tristeza. As emoções vivem no centro de controle da mente de Riley, a “sala de comando”, regem seu comportamento social e a ajudam com conselhos em sua vida cotidiana. Riley e suas emoções, enfrentando essas mudanças externas, se esforçam para se adaptar às novas experiências. Além disso, sofre mudanças internas, próprias da passagem da infância para a adolescência; causas das agitações no centro de controle, a máquina do pensamento. Embora Alegria, a principal e mais importante emoção de Riley, tente se manter positiva, as emoções entram em conflito sobre qual a melhor maneira de viver em uma nova cidade, casa e escola. Toda a narrativa é conduzida pelo desenvolvimento de personagens lúdicos com abordagem singela e didática.

É devido a seu gênero de animação e à sua classificação indicativa livre que “Divertida Mente” (2015) se destaca como ferramenta pedagógica para educação emocional. Sua linguagem simples é feita para ser compreendida por todos, tratando assuntos complexos da psique humana de forma leve e divertida.

## Estrutura Narrativa: tramas, emoções e personagens

“Divertida Mente” (2015) se organiza em uma trama linear que se divide em certo ponto. Sua estrutura é singular, uma vez que narra os acontecimentos da vida da personagem principal, pela perspectiva das emoções presentes no cérebro, que ajudam na construção da personalidade como afirma Vygotsky (2004). Ao analisar a coesão interna da obra, a princípio, existem duas perspectivas da mesma trama: o desenrolar da história vista pela personagem principal e o desenrolar da sua história na visão de seus sentimentos, mostrando o que acontecia na cabeça dessa personagem conforme a história se desenrolava, e os motivos dela tomar decisões e agir das formas que agiu, evidenciando a relação de causalidade entre o que se passa em sua cabeça e sua personalidade.

A trama que se passa no interior de Riley sofre uma bifurcação à medida que as emoções Tristeza e Alegria são ejetadas da “sala de comando” e, então, passamos a acompanhar três tramas simultâneas e interligadas. A trama do “que passa na cabeça” da Riley é a mais densa durante a narrativa; e, a partir dela, a trama de fora se desenvolve. A princípio, temos uma perspectiva única da sala de comando e de seus cinco “operadores”, e recebemos toda a informação necessária para o entendimento de como as coisas funcionam e afetam a Riley. Quando as emoções Alegria e Tristeza são ejetadas, ganhamos uma nova trama, que auxilia no desenvolvimento da personagem Tristeza e também no relacionamento entre as duas.

As três tramas acontecem de forma paralela e linear, tendo alguns *flashbacks* sobre a vida de Riley à medida que se deparam com memórias armazenadas ou solicitadas, e também à medida em que co-

mentam algum momento da sua vida. O desenrolar da animação não contém muitas reviravoltas, a trama culmina no desenvolvimento da personagem Tristeza, fazendo com que não só a própria consiga entender sua função e aceitar seu papel, como os demais personagens a compreendam e lidem melhor com ela.

### **Análise crítica: compreensões e achados da pesquisa**

Ao analisarmos a trajetória da personagem Tristeza é possível perceber que esta emoção não se relaciona muito bem com as demais; mas sua falta de afinidade fica muito mais evidenciada em relação à Alegria, uma vez que ambas, à princípio, são apresentadas como extremos opostos. Essa oposição é algo que é presente inclusive nas cores de cada personagem e que pode ser percebida na vida real; pois, enquanto a alegria é uma emoção socialmente aceita e que deve ser buscada, ativando a liberação de dopamina no cérebro, responsável pelas sensações de prazer, a tristeza é algo com o que as pessoas não sabem lidar e por isso tentam evitar (DORNELES, 2014).

Barbosa (2013) afirma que estudos realizados nos séculos XVIII e XIX buscavam explicar as emoções e como elas caracterizavam comportamentos e definiam biologicamente as diferenças de gênero, trouxeram uma visão orgânica da sensibilidade. Utilizando de métodos da época, baseando-se na circulação do sangue, foi constatado e considerado verdade científica na época, que o intestino e o diafragma constituam o ponto originário das emoções, e que, em pessoas sensíveis havia algum tipo de desarranjo nessas partes anatômicas; além disso, também era considerado verdade científica que esse tipo de condição afetava principalmente mulheres e crianças.

Desse modo, em uma sociedade patriarcal, “[...] acreditava-se que o ser extremamente sensível se relegava à mediocridade, pois estava sujeito a perder suas faculdades mentais e, por isso, todo homem que se prezava deveria evitar demonstrar sua sensibilidade” (BARBOSA, 2013, p.n326). Apesar da repressão ser mais forte em homens, independente do gênero, a sociedade foi condicionando as crianças de que a ausência da sensibilidade é sinal de força, culminando em adultos que não sabem lidar com a própria sensibilidade, que acreditam que condição de choro é característica de crianças ou pessoas imaturas, evitando a todo custo permitir a expressão da tristeza.

“Divertida Mente” (2015) é uma ótima ferramenta para gerar nas pessoas a discussão sobre o assunto em várias vertentes, podendo inclusive, utilizá-lo para essa diferenciação das emoções nos gêneros, quando comparamos as emoções da mãe sendo comandadas pela Tristeza, enquanto as do pai são comandadas pela Raiva. A própria Tristeza começa sem compreender a sua função, sendo a emoção mais afastada e deslocada das demais, algo que Batista (2018) caracteriza como parte da identificação necessária para causar empatia no espectador da narrativa classificada como “A jornada do herói”. Esse tipo de narrativa tem sempre um personagem central que não possui atrativo aparente, mas acaba se deparando com algum problema, que reluta em aceitar, pois se sente inseguro e despreparado. A partir daí ele é colocado em diversas situações adversas para que possa ser confrontado, desenvolva a sua auto confiança e, assim, ter segurança para resolver o problema inicial com o qual se deparou.

A animação nos mostra, não apenas o dilema da própria personagem Tristeza, mas também nos mostra a pessoa a quem essa tristeza pertence, e os fatores externos que vêm acontecendo na vida dessa per-

sonagem que influenciam nos acontecimentos internos. Quando acompanhamos toda a jornada da Tristeza na tentativa de voltar à sala de comando com a Alegria percebemos como a falta de ambas afeta a vida da Riley, percebemos, junto com a personagem Tristeza a importância das emoções perdidas. Mas é apenas quando a Alegria, que sempre deixou claro que a Tristeza não possui função definida e era dispensável, compreende a importância dela, que o espectador recebe a informação de forma mais explícita.

A animação, ao mostrar a agitação das emoções e a forma como elas agem diretamente no cérebro de forma lúdica e simples, juntamente com outras ferramentas, como a Roda de Plutchik (1984) trazem clareza sobre os próprios sentimentos. A forma como a Tristeza se encontra a princípio sem função específica, mas depois descobre que é importante, inclusive, para a criação de memórias alegres, mostra uma outra perspectiva, onde o próprio sujeito passa a compreender e legitimar a emoção tristeza, não mais tendo-a como sinal de fraqueza, ou fragilidade, mas sim como um sinal de maturidade emocional, onde todas as emoções são identificadas e permitidas.

## Considerações finais

O estudo demonstrou que o uso de animações como ferramenta pedagógica pode auxiliar na compreensão de assuntos complexos de forma lúdica, bem como enquanto norteador de diálogos e debates aprofundados e rigorosos. A imersão crítica no arcabouço teórico escolhido, nos revelou que “Divertida Mente” aprofunda de forma significativa e relevante, inclusive do ponto de vista pedagógico, o sentimento da tristeza enquanto uma emoção indispensável na formação integral de

jovens e crianças, notadamente pela possibilidade que as narrativas fílmicas proporcionam.

Compreendemos que “Divertida Mente” é especialmente qualificado para trabalhar com educação emocional, uma vez que se estrutura por meio de narrativa detentora de linguagens objetivas e de fácil compreensão como as emoções agem em nosso interior, sendo possível separar cada emoção para análises e diálogos. Em se tratando da Tristeza, a animação consegue construir uma narrativa onde é reprimida a todo custo, sem possuir uma função específica, o que é subvertido, colocando-a como uma emoção válida, tão importante quanto as outras.

Podemos concluir que “Divertida Mente” se coloca como uma ferramenta pedagógica promissora a ser utilizada em espaços educativos escolares e não escolares para trabalhar educação emocional, especialmente sobre a tristeza como emoção legítima, devendo ser sentida, e não reprimida; podendo, inclusive, ser utilizada para auxiliar na identificação e intensidade das emoções sentidas, findando em cidadãos emocionalmente conscientes.

## Referências

BARBOSA, Maria José Somerlate. Chorar, verbo transitivo. *Cadernos Pagu*, (11), 321–343. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634637>> Acesso em: 31 jul. 2022.

BATISTA, Valdirene B. de Araújo. *A Jornada do Herói nas Narrativas Juvenis de Giselda Laporta Nicolelis*. Tese de Doutorado, Letras (Literatura e Vida Social), Universidade Estadual Paulista/UNESP, Faculdade de Ciência e Letras, Assis/SP, 2018.

DIVERTIDA MENTE. Direção: Pete Docter. Califórnia (EUA): Disney-Pixar 2015. (94 min).

DORNELES, Tatiana Machado. As Bases Neuropsicológicas da Emoção: um diálogo acerca da aprendizagem. *Licencia&acturas*, Ivoti, v. 2, n. 2, p. 14-21, jul./dez. 2014.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Flávia Cristina Santiago de. *Tristeza: desencadeadores e associações com autoestima, ruminação e autorregulação emocional*. Bauru/SP: UNESP, 2020.

PLUTCHIK, Robert. (1984). *Emotions: A general psychoevolutionary theory. Approaches to emotion*. Disponível em <[https://br.psicologia-online.com/a-roda-das-emocoes-de-robert-plutchik-237.html#anchor\\_2](https://br.psicologia-online.com/a-roda-das-emocoes-de-robert-plutchik-237.html#anchor_2).> Acesso em 04 jun. 2022.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. *Barbaroi*, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-49, jun. 2013.

STAROBINSKI, Jean. *A Tinta da Melancolia: a história cultural da tristeza*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

VYGOTSKY, Lev. *La Teoria De Las Emociones: estudio historico-psicologico*. Akal Universitária, Madrid, 2004.



## Sobre os autores

### **Adna Lusane Nunes Ferreira**

Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia - PPGFIL/CCHL (UFPI). Graduada em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Bolsista de Iniciação Científica Voluntária - ICV/UFPI (2016-2017; 2017-2018). Temas de pesquisa: filosofia da educação; filosofia contemporânea; estética da existência de Michel Foucault.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8492537026891075>

### **Bruno Araújo Alencar**

Doutorando em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia - PPGFIL/CCHL (UFPI). Bolsista de Iniciação Científica Voluntária - ICV/UFPI (2017-2018). Temas de pesquisa: Ética Animal; Filosofia Animal; Cinoterapia; filosofia da educação; filosofia contemporânea; neopragmatismo de Richard Rorty e estética da existência de Michel Foucault.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3997797041356804>

### **Fábio Júnior Alves da Silva**

Especialista em Educação, Direitos Humanos e Segurança Pública/UESPI. Graduado em Letras Inglês pela Universidade Estadual do Piauí/UESPI.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9851687327336624>

## Fernanda Antônia Barbosa da Mota

Professora Associada na Universidade Federal do Piauí (UFPI), vinculada ao Departamento de Fundamentos da Educação - DEFE/CCE. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Temas de pesquisa: filosofia da educação; formação de professores; prática pedagógica; formação humana; infância, educação e filosofia; estética da existência, subjetivação e práticas de si em Michel Foucault. Educação Especial e Autismo.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0208919237949818>

## Francisco Raimundo Chaves de Sousa

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Filosofia (UFPI). Graduado em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Bolsista de Iniciação Científica Voluntária – ICV/UFPI (2019-2020). Temas de pesquisa: filosofia e literatura; *webcomics*; neopragmatismo de Richard Rorty; crítica filosófica e literária (Franz Kafka; Walter Benjamin; Gilles Deleuze; Umberto Eco; Milan Kundera).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1989443995869071>

## Heraldo Aparecido Silva

Professor Associado na Universidade Federal do Piauí (UFPI), vinculado ao Departamento de Fundamentos da Educação - DEFE/CCE e ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia - PPGFIL/CCHL (UFPI). Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Temas de pesquisa: filosofia da educação; filosofia prática; história da filosofia; pragmatismo; neopragmatismo; filosofia contemporânea, filosofia e literatura; histórias em quadrinhos; cultura pop; desenhos animados; documentários; seriados; filmes; experiência e

cultura (Walter Benjamin); subjetivação e práticas de si (Michel Foucault); linhas de segmentaridade e literatura menor (Gilles Deleuze e Félix Guattari); narrativa e redescrição (Richard Rorty); desleitura e literatura sapiencial (Harold Bloom); arte do romance, estética, cultura e existência (Milan Kundera); somaestética e cultura pop (Richard Shusterman).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1328012571835066>

### **Izabel Maria Gomes da Paz**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Filosofia (UFPI). Graduada em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Bolsista de Iniciação Científica - PIBIC/UFPI (2017-2018) e ICV/UFPI (2019-2020). Temas de pesquisa: histórias em quadrinhos; filosofia da educação; *webcomics*; neopragmatismo de Richard Rorty.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9988522966309574>

### **Izildete de Sousa Torres**

Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia - PPGFIL/CCHL (UFPI). Temas de pesquisa: Filosofia e Literatura; Filosofia da educação; filosofia contemporânea; neopragmatismo de Richard Rorty.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5305752788675228>

### **Jéssica Ágne Campêlo Nunes**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Filosofia (UFPI). Graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Bolsista de Iniciação Científica - PIBIC/UFPI (2019-2020). Temas de pesquisa: filosofia da arte; arte e educação; histórias em quadrinhos;

cultura pop; *webcomics*; neopragmatismo de Richard Rorty.  
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5452987088523703>

### **Lara Brenda Lima de Oliveira**

Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí - UFPI.  
Bolsista de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq (2019-2020). Temas de pesquisa: filosofia da educação (Walter Benjamin; Richard Rorty); cultura pop; *webcomics*; animes e mangás.  
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8141585860431741>

### **Marcus Gabriel Coutinho Silva**

Graduando em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí - UFPI.  
Bolsista de Iniciação Científica Voluntária - ICV/UFPI (2019-2020).  
Bolsista de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq (2020-2021; 2021-2022). Temas de pesquisa: filosofia da educação; filosofia contemporânea; e filosofia de Michel Foucault e neopragmatismo de Richard Rorty.  
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2858673994454673>

### **Maria Alcidene Cardoso de Macedo Passos**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura (UESPI). Graduada em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Bolsista de Iniciação Científica Voluntária - ICV/UFPI (2017-2018; 2019-2020). Temas de pesquisa: histórias em quadrinhos; filosofia da educação; *webcomics*; neopragmatismo de Richard Rorty.  
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6572132197662267>

### **Ramiro de Castro Cavalcanti**

Graduado em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí - UFPI. Bolsista de Iniciação Científica Voluntária - ICV/UFPI (2017-2018). Temas de pesquisa: histórias em quadrinhos; filosofia da educação; neopragmatismo (Richard Rorty).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5730172625716464>

### **Robson Carlos da Silva**

Professor Associado II da Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Coordenador do Núcleo de Pesquisa em História Cultural, Sociedade e História da Educação Brasileira (NUPHEB/UESPI). Pós-Doutorado em História e Memória da Educação (UFPB). Doutorado em Educação (UFC). Temas de pesquisa: cultura pop; práticas educativas não-formais; currículo, gênero, etnias, infâncias, histórias em quadrinhos; narrativas orais, história social e memória da cultura do povo. Professor do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura/UESPI. Coordenador do NUPHEB (Núcleo de Pesquisa em História Cultural, Sociedades e História da Educação Brasileira) /CCECA-UESPI.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9447533999103310>

### **Shéyron da Silva Rodrigues Magalhães**

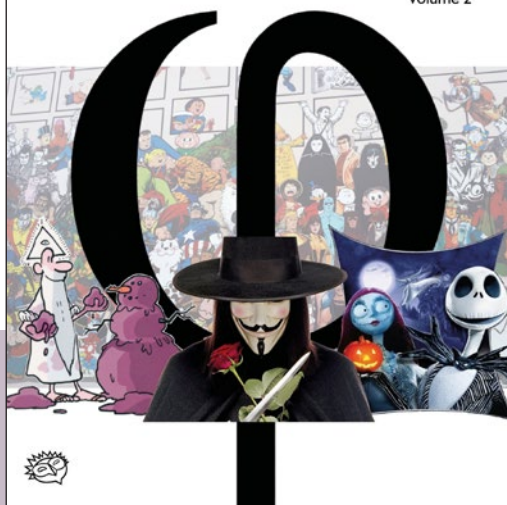
Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Heraldo Aparecido Silva  
Organizador

## CULTURA POP E FILOSOFIA

Quadrinhos • Cinema • Seriados • Animações • Internet e afins

Volume 2



<https://www.marcadefantasia.com>