



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS – CAMPUS SOSÍGENES COSTA

MARTHA MATOS LUCAS TEIXEIRA

Aventuras da Escrita no Ensino de Ciências: Afrofuturismos e jogos de
RPG em práticas interdisciplinares de oficinas de redação

Porto Seguro
2022

Martha Matos Lucas Teixeira

Aventuras da Escrita no Ensino de Ciências: Afrofuturismos e jogos de
RPG em práticas interdisciplinares de oficinas de redação

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER), do Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Campus Sosígenes Costa, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino e Relação Étnico-Raciais.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Nascimento.

Porto Seguro
2022

FICHA CATALOGRÁFICA

MARTHA MATOS LUCAS TEIXEIRA

**OUTRAS ESFERAS: Aventuras da Escrita no Ensino Interdisciplinar
de Ciências**

O presente trabalho em nível de **mestrado** foi avaliado e aprovado por banca
examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Francisco de Assis Nascimento Junior

Presidente/Orientador - PPGER/UFSB

Profª Draª Ana Cristina Santos Peixoto

Membro Interno - UFSB

Profª Dra. Tassiana F. G. Carvalho

Membro Externo - UFPE

Profº Dr. João Eduardo Fernandes Ramos

Membro Externo - UFPE

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi
julgado adequado para obtenção do título de Mestre em ensino e Relações Étnico-
Raciais.

Prof.ª Drª Eliana Povoas Pereira Estrela Brito

Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais
(PPGER)

Porto Seguro (BA), 28 de Fevereiro de 2023.

Aos meus Ancestrais desencarnados, Vô Geraldo, Vó Corina, Pai Antônio e Mãe Rosaly, por nunca terem medido esforços para me proporcionar um ensino de qualidade, por me darem suporte no plano espiritual para que me mantivesse emocionalmente saudável e forte durante a jornada.

Ao meu companheiro João, por me incentivar e encorajar a fazer o mestrado, dando todo suporte necessário para que eu não desistisse.

À minha mãe do coração Glaci e à minha irmã do coração Deiseane, pelo companheirismo, pela cumplicidade e pelo apoio em todos os momentos delicados da minha vida.

Ao meu orientador, que acreditou na minha pesquisa e na minha dedicação, com paciência e bom humor, sempre disponível a compartilhar todo o seu conhecimento e seu carinho como pessoa. Aos meus irmãos de jornada, Erick e Ubiratam, por todo apoio nos estudos e nos momentos difíceis.

Aos meus filhos, Gabriela e Jorge, por serem meus melhores amigos, meus companheiros e meu legado.

Por fim, não menos importante, à Rafaela, dona Gata Preta, minha companheira inseparável de produção dormindo no computador e me fazendo massagem para não desanimar de estudar.

AGRADECIMENTOS

A Olorum, Exu, Iansã, Ewa, Yamin, Xangô, Omolu e Oxalá, pela minha vida, e por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo da realização deste trabalho.

A todas as entidades que me protegem, em especial ao meu pai Seu Zé Pelintra das Almas, meu carinhoso Seu Antônio, à Preta Velha Vó Naná, minha protetora velha Nanã Burucu, à Cabocla dos Sete Ventos, aos Espíritos do Oriente que são minha família espiritual, e de forma muito especial ao carinhoso protetor Exu Lucifér, meu amigo Tio Lu, por me manter viva até o final dessa jornada.

Ao professor Dr. Francisco Nascimento, por ter sido meu orientador e ter desempenhado tal função com empatia, dedicação e uma compreensão ímpar.

Aos meus familiares: meu companheiro João Vitor Nascimento, minha irmã do coração Deisiane Machado, minha mãe do coração Glaci Schmidke, minha irmã do coração Débora Schmidke, minha tia Maria do Carmo Ribeiro, que sempre estiveram ao meu lado, pelo companheirismo incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período de tempo em que me dediquei a este trabalho. Aos meus amigos Mirna Lisboa e Vitor Stolze por todo o apoio e ajuda durante essa pesquisa.

A todos os alunos que participaram, direta ou indiretamente do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, enriquecendo o meu processo de aprendizado.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

Aprender é dar valor e fazer, ou não, o que os mais velhos já fizeram. Talvez aprender esteja mais para a ancestralidade do que se imagina, porque compreender o fundamento é importante, mas aprender com seu exemplo, acerto ou erro, é mais ainda.

Zé Pelintra das Almas - Seu Antônio

Escritores de ficção científica predizem o inevitável, e embora problemas e catástrofes possam ser inevitáveis, soluções não o são.

Isaac Asimov

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire

Toda história que eu cria, cria-me. Eu escrevo para me criar. Toda história que escrevo adiciona-me um pouco, muda-me um pouco, me força a reexaminar uma atitude ou crença, faz com que eu pesquise e aprenda, me ajude a entender as pessoas e a crescer.

Octávia Butler

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a analisar a possibilidade de se construir um ensino de ciências através de uma prática interdisciplinar por intermédio da escrita crítica. Portanto, foi produzida com o intuito de analisar em que âmbito se encontra a realidade escolar diante do panorama entre a do conto, a autora e a escola, bem como, reconhecer que como RPG (Role Play Game) pode vir a se tornar uma ferramenta de ensino interdisciplinar em ciências e, principalmente, para estimular a escrita crítica dos alunos envolvidos nesse processo. Como método, utiliza a análise semiótica greimassiana aplicada ao conto de ficção científica “Filhos de Sangue” (1984, edição brasileira de 2020) da escritora estadunidense Octavia Butler (22/06/1947 – 24/02/2006) para ambientar uma aventura de RPG. A atividade foi desenvolvida no formato de oficina junto a estudantes do Ensino Médio do Complexo Integrado de Educação Básica de Porto Seguro – CIEB. A análise tem como objeto tanto a semiótica do conto “Filhos de Sangue”, quanto do produto pedagógico final, um manual de sistema de RPG baseado em Dungeons and Dragons 5e, com aventuras inspiradas na obra de Octávia, produzida por educandos através da oficina, com o intuito de tornar jogável as possibilidades de conteúdos escolares de ciências, visando reconhecer a validade da prática para o ensino interdisciplinar de ciências, a presença do Afrofuturismo e o papel das relações étnico-raciais protagonizadas no contexto do conto e das aventuras de RPG. Nos últimos anos, a realidade escolar do CIEB é composta por alunos cada vez menos críticos e com maior dificuldade: Interpretar e escrever textos. Tal realidade corrobora para o que já apontava Freire quando propunha repensar a educação meramente bancária, ou ainda, Snyders (1988) em torno da alegria na escola, ao afirmar que há uma separação entre a cultura escolar e a cultura primeira do aluno. Diante de tais condições, esse trabalho se constitui como uma iniciativa que visa reconhecer essa realidade e intervir, com o intuito de apresentar ferramentas que possam auxiliar tanto no reconhecimento do aluno, da sua cultura primeira, quanto em relacionar tais conteúdos da cultura elaborada, a cultura escolar.

Palavras chave: Relações étnico-raciais; ensino de Ciências; Roler Player Game; Filhos de Sangue.

ABSTRACT

This research aims to analyze the possibility of building a science education through interdisciplinary practice by means of critical writing. Therefore, it was produced with the purpose of examining the extent to which the school reality aligns with the interplay between the narrative, the author, and the school. Additionally, it aims to recognize how a Role-Playing Game (RPG) can become an interdisciplinary teaching tool in science and, more importantly, how it can stimulate the critical writing of students involved in this process. As a method, it employs Greimassian semiotic analysis applied to the science fiction tale "Filhos de Sangue" (1984, Brazilian edition 2020) by the American writer Octavia Butler (June 22, 1947 – February 24, 2006) to set the stage for an RPG adventure. The activity was conducted in the form of a workshop with high school students from the Integrated Basic Education Complex of Porto Seguro – CIEB. The analysis focuses on both the semiotics of the tale "Filhos de Sangue" and the final pedagogical product: an RPG system manual based on Dungeons and Dragons 5e, featuring adventures inspired by Octavia's work. This manual was produced by students through the workshop, with the aim of making the possibilities of science content playable. The goal is to recognize the validity of the practice for interdisciplinary science education, acknowledging the presence of Afrofuturism and the role of ethnic-racial relations within the context of the tale and RPG adventures. In recent years, the school reality at CIEB has been characterized by increasingly uncritical students with greater difficulty interpreting and writing texts. This reality aligns with the observations of Freire, who proposed rethinking education beyond a mere banking system, and Snyders (1988), who discussed joy in school and pointed out the separation between school culture and the students' primary culture. In light of these conditions, this work constitutes an initiative aiming to recognize and intervene in this reality by presenting tools that can help both in understanding the student and their primary culture, and in connecting these contents to the elaborated culture of the school.

Keywords: Ethnic-Racial; Science teaching; Roler Playing Game; Literature.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	–	Metodologias Ativas Desel, Baldez e Martin (2017)	
Figura 2	–	Gráfico da relação semiótica entre vida versus morte de Ramos (2012)	34
Figura 3	–	Análise nível fundamental T’Gatoi (plano externo)	39
Figura 4	–	Análise nível fundamental T’Gatoi versus Gan	41
Figura 5	–	Análise nível fundamental T’Gatoi com Gan	41
Figura 6	–	Análise nível fundamental Gan com T’Gatoi	42
Figura 7	–	Análise nível fundamental Humanos e Tlics	42
Figura 8	–	As engrenagens da História	44
Figura 9	–	As competências e Sansão	46
Figura 10	–	Foto Registro da oficina com a criação do mapa com os dados de RPG	41
Figura 11	–	Foto registro da oficina do mapa	41
Figura 12	–	Foto registro da Oficina	48

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Esquema das relações entre os níveis semióticos Ramos (2012)	33
-------------------	--	----

Sumário

Memorial	13
Introdução	19
1. Esferas Circunscritas	23
1.2 Por que Role-Playing Games?	34
1.3 A Aventura no espaço embranquecido	47
2. O sentido da Jornada pelas esferas metodológicas	54
2.1 A Esfera da Oficina	57
2.2 A Esfera da Análise do Conto	
2.3 Qual mensagem a Aventura traz	66
3. Contando um Conto	72
3.1 A Esfera da produção	74
3.2 Nível discursivo: Dois pesos e duas medidas	92
3.3 Nível Narrativo: As Engrenagens da História	103
3.4 Nível Fundamental	106
4. Desmacumbizando: As Vozes de Octávia Butler ecoam o grito de Iansã no caminho das encruzilhadas de Exu	113
4.1 Ponto de Contato: Esfera Construída	125
5. A Esfera Final: Considerações em torno da Pesquisa	139
Referências	144

Memorial

Início minha apresentação sendo a escritora que me tornei, e ao longo da minha história, fui aquela que produzia textos literários encantada pelo universo acadêmico. Nasci em Niterói, estado do Rio de Janeiro, no ano de 1985, e fui morar em Bom Jardim de Minas, ainda criança.

Cresci em uma cidade pequena mineira, bem no interior, com todo privilégio da menina branca e rica. Meus pais construíram uma fábrica de placas de carro e abasteciam 25 cidades do Sul de Minas, na Serra da Mantiqueira. Logo cedo, entendi que socialmente meu lugar era muito diferente do de outras pessoas que eram muito importantes para mim, eu entrava nos lugares, principalmente a escola, e era respeitada. Amiga das tias da merenda, que me explicaram logo cedo porque os alunos tinham vergonha de merendar e se a menina rica merendava, não era vergonha estar na mesa merendando.

Contudo, com um golpe de cartel de outras fábricas, meus pais foram à falência e tivemos que recomeçar tudo do zero. Minha mãe investiu em um fliperama e loja de Doces finos, meu pai, arquiteto, se tornou professor e continuou exercendo a arquitetura. Da minha mãe herdei o amor pelos jogos, ela era apaixonada pelo Atari, tínhamos Nintendo e também jogávamos Sega na loja de fliperamas. Então, durante a noite, para não atrapalhar na loja, meu pai me levava para a escola que ele trabalhava como professor de estatística, matemática e educação artística.

Em meados dos anos noventa, meu pai recebeu uma proposta de trabalho como arquiteto em Porto Seguro e anos depois estávamos começando a vida na nova cidade. Aqui, sem o privilégio financeiro, comecei a trabalhar depois da escola na barraca de bijuterias e pinturas da minha mãe, enquanto meu pai dava aulas nos colégios municipais e estadual próximos da minha casa. O Estado da Bahia, na época, estava carente de professores e fez um programa de formação continuada, também para tirar licenciatura para professores que atuassem na área de exatas, e foi assim que comecei a carreira, de forma informal, de professora.

Meu pai foi selecionado pelo antigo Colégio Estadual Pedro Álvares Cabral, atualmente CIEB - Complexo Integrado de Educação da Bahia, para fazer a licenciatura em matemática, mas o programa não contemplava substituto para a escola no período em que esses professores tinham que viajar. Assim, passei a dar aulas de matemática no lugar do meu pai e de outros professores. Estudava pela manhã no Cepac e dava aula na mesma escola pela tarde e de noite ia ao município vizinho, Santa Cruz de Cabrália, dar aulas de

Educação Artística e Estatística no lugar dele. Foi nesse período que escolhi que queria ser professora de Artes e\ou Matemática.

Terminei o Ensino Médio, entretanto, continuei trabalhando como professora substituta em outras escolas, não apenas o Cepac, ia às escolas mais afastadas do centro onde era mais difícil encontrar professores. Naquela época passamos por muita dificuldade financeira e mesmo conseguindo passar no vestibular que era feito em outras cidades, não pude cursar porque meus pais não tinham condições de me ajudar a me manter longe de casa. Assim, continuei como substituta e ganhei uma bolsa integral para estudar Ciência da Computação na antiga FACDESCO – Faculdade do Descobrimento. Um ano depois o curso faliu e novamente eu não poderia ser realocada em outra cidade.

Foi o primeiro ano que ouvi falar do PROUNI e me inscrevi, passei para dois cursos que tinham aqui na única faculdade reconhecida que havia na cidade. Consegui bolsa integral e escolhi o curso de Letras, não foi por amor, não foi por achar interessante, foi porque era a licenciatura mais próxima e possível para mim, contudo, eu me apaixonei. Descobri que os livros que foram meus amigos a vida toda, os contos fantásticos de Poe e a Madame Bovary, a arquitetura barroca, paixão do meu pai, e também a linguística. Mas o meu maior amor foi a língua latina e a semiótica, área de estudo que escolhi para minha monografia.

Ao final da minha faculdade minha mãe descobriu que estava com câncer e tivemos que tomar a decisão, ou eu estudava ou eu trabalhava, porque precisávamos que um de nós estivesse em casa, era só eu e meu pai. Deixei o trabalho, fiquei apenas com meu estágio e a faculdade. Terminei minha formação, e um ano e meio depois voltei como professora da faculdade que estudei.

Prestei o concurso para o Estado da Bahia, passei junto com minha orientadora da faculdade, que com muito carinho chamo de mãe, e logo que fomos convocadas, em agosto, meus pais faleceram juntos. Eu assumi como professora no colégio em Cabralia que trabalhei no início para o meu pai, até conseguir transferência para o CEPAC.

Sempre quis voltar à escola que eu estudei, embora fosse uma escola com uma péssima reputação, foi um período maravilhoso para mim, como aluna e como professora substituta. Nessa época eu também já trabalhava como médium em um terreiro de Umbanda, desenvolvia um projeto de curimbagem infantil (tocar atabaques) no Centro de Cultura, e nas noites livres, como fazia em casa quando minha mãe era viva, jogávamos RPG.

Foi nesse período no terreiro que descobri outra realidade, o racismo religioso e também como não conhecia sobre as religiões de matriz. A pedido de uma entidade fui pesquisar sobre a história da minha família para além do que minha mãe me contava e consegui, com uma tia, as informações que me fazem ter essa identidade hoje. Fui feita (nome dado à iniciação no Candomblé Ketu) ainda quando criança, porque por volta dos 4 ou 5 anos, segundo minha avó e minha mãe contavam, durante uma defumação em casa (ritual de limpeza), eu vi e fui dançar com Omolu (Orixá das palhas) e virei (perdi a consciência). Sou Filha de Yewá, orixá da Dan (cobra), irmã de Oxumarê, contudo, sou também Abiasé (minha mãe fez o santo comigo na barriga e isso me fez iniciada antes de nascer) de Iansã do Itã de Igbalè (família dos rituais associados aos mortos). E por isso, segundo os mais velhos da minha família, vivo mais conversando com os mortos que com os vivos.

Minha avó, mãe da minha mãe, faleceu logo depois da minha feitura e eu não tive contato algum com a religião a não ser através das entidades da minha mãe, que depois da morte dela frequentava a umbanda. A conversa na minha casa sobre isso sempre foi velada, e me lembro sempre das minhas tias mais próximas guardarem a imagem de Omolu para que eu não visse. Quando minha mãe veio a falecer, sem que ela soubesse, eu já frequentava a umbanda, um ano após sua morte iniciei o projeto com as crianças, uma vez que eu notei que cada vez menos pessoas tinham acesso a nossa literatura oral, que são as nossas músicas, bem como conheciam os toques dos atabaques.

Anos depois iniciei um projeto com a intenção do debate antirracista no espaço escolar, falando acerca do racismo religioso e cantando músicas de herança ou referência de povos de matriz para enfrentamento do espaço escolar. Assim, de forma conjunta a esta oficina, com o pedido de um professor amigo, Denys Câmara, iniciei uma oficina de RPG, na época, visando trabalhar a escrita fantástica dos alunos e sua articulação social. A oficina foi interrompida pela pandemia COVID-19 e os alunos mantiveram-na no ambiente virtual, via Discord. Compreendi, ali, que a oficina se tornou um espaço de construção de conhecimento, mas também social.

A relação desta pesquisa com minha história pessoal e a minha atuação profissional está para o quanto acredito nas metodologias ativas, na metodologia de projetos e na atuação como professora de redação. Formas de demonstrar a possibilidade da valorização das histórias e o que chamo de escrita crítica que visa a autonomia do aluno, tanto para protagonizar sua própria conquista (o texto e a criticidade na leitura), quanto para propor novas metodologias que visem se afastar das divisões seriadas e do

uso apenas da construção do texto como única ferramenta a ser avaliada para além de desenvolvimento do discurso do aluno.

Quando iniciei a primeira oficina de RPG, muito antes de iniciar no PPGER, meu intuito era trabalhar a narrativa fantástica com os conhecimentos formais da escola, e nessa consideração, apresentar a vivência da diversão de performar histórias pessoais, dramatizar a atuação do personagem e a aproximação da leitura através da criação do jogo no contato com o sistema. Não me foi necessário a experiência dos alunos e sim a paciência de construir com eles as fichas, apresentar o sistema D&D 5e e permitir que reconhecessem as diversas habilidades e competências que precisavam para construir suas histórias de personagens e da aventura.

Em primeiro momento, o jogo se tornou motivo de críticas por outros que desconhecem a sua função como ferramenta lúdica para a aproximação do conteúdo, afinal, é barulhento e entremeado de risos e gritos de euforia enquanto se tiram os dados, principalmente, não era apenas uma conta de probabilidade que se questiona numa mesa de RPG, afinal probabilidades múltiplas de um grito na sala, na verdade, dois: Vinteeeeeee! Ou Ummmmm! (O segundo geralmente vinha seguido de um palavrão, não permitido no espaço formal escolar).

Nesse primeiro momento da oficina me ative a mediar e intermediar como se poderiam reconhecer os conhecimentos formais envolvidos no jogo, e para minha surpresa os alunos reconheceram desde aspectos psico-sociais, no seu desenvolvimento pessoal quanto a sua comunicação, até os conteúdos de história, geografia, física, química, biologia, e pra minha maior felicidade, das relações étnico-raciais envolvida nos discursos de poder, proximidade e até mesmo ódio entre as raças, principalmente, entre anões, elfos e orcs.

Comecei pouco depois a me aprofundar na necessidade da minha formação, primeiramente, quando notei que precisaria de mais leitura sobre as ferramentas e a criticidade com que eu estava trabalhando, em segundo plano, a possibilidade de transgredir o espaço da escrita crítica, quando nos resultados da primeira oficina, o que eu esperava eram contos com as histórias próprias criadas pelos alunos para seu personagem, além do registro do mestre acerca dos seus NPCs.

Sendo assim, o que antes era um sonho, PPGER era para mim inalcançável pela condição de mãe solteira de gêmeos ainda com três anos, adiado desde que descobri a gravidez, se fez mais próximo ao começar a cursar as disciplinas de matrícula especial. Foi quando a pandemia nos acometeu, e eu vi um universo novo e maravilhoso: o ensino

remoto e a necessidade de reclusão durante a pandemia, me permitiram me dedicar às leituras, ao contato mais próximo e presente na criação dos meus filhos e de certo modo, vivenciar uma realidade de afastamento me permitiu também me descobrir professora no ambiente virtual.

Nesse ponto, tive contato através do estudo na disciplina do professor Francisco Nascimento com a leitura de Octávia Butler, e tudo se modificou na minha percepção de projeto. Eu entrei para conhecer o programa do PPGER com o intuito de falar acerca dos atabaques e da transgressão do espaço escolar em uma construção de oficina que eu falo acerca de racismo religioso e de reconhecimento do que é o mítico brasileiro, contudo, Octávia e o RPG me levaram a outro caminho, as escruzilhadas de que fala Rufino (2019) que eu acabava de conhecer a leitura, me mostrou outro caminho. Nesse momento, resolvi fazer a prova do PPGER e ingressar no programa formalmente, para a minha surpresa, passei. E na carta apresentada por mim ao programa estava esse novo caminho.

A escrita crítica poderia ser desenvolvida através da ficção científica e da representatividade de uma mulher negra, que falava de uma sociedade humana em terras extraterrestres, e nesse ponto, homens sendo usados em uma relação parasita para os interesses dos donos do espaço que os acolheu. Que realidade distopia poderia ser melhor para ambientar o desenvolvimento da escrita dos alunos? Ainda mais se se tornasse objeto de leitura para a ambientação do RPG. Eu só não contava com a longa espera da pandemia, a espera da volta à escola para executar a oficina, e o desespero de ver seus meses antes da pandemia, as mesas formadas e prontas para a pesquisa, apenas dependendo da ambientação da leitura, com os alunos saindo do ensino médio e todo trabalho tendo que ser recomeçado do zero.

Em primeiro momento, pensei em fazer pelo Discord, contudo, era também necessário orientar a produção dos contos e histórias individuais, o que o não contato próximo acabava fugindo à produção esperada. Em segundo momento, os alunos que eram mais presentes na oficina de RPG terminam o ensino médio, ingressando na UFSB, e me deixando com o projeto na mão, para além da minha disciplina de redação, que precisava de repor esses quase dois anos de aulas remotas, em que nem sempre todos podiam participar.

Assim nasceu o projeto de Monitoria, quando as aulas de ensino híbrido, com aulas presenciais, e não presenciais, se tornaram realidade, em meio ao medo da contaminação. Os alunos mais experientes passaram a ajudar os menos experientes, com o intuito de fixar melhor o conteúdo das aulas de redação. Contudo, por enquanto, nada

de oficinas do saber. Assim não sendo possível desenvolver a oficina, dei maior atenção ao projeto da monitoria e continuei me dedicando às leituras. Contudo, a equipe de alunos monitores passou a fazer algo interessante: a produção de materiais didáticos para auxiliar os demais alunos.

Isso me fez reviver a escolha do mestrado profissional: minha vivência como professora de licenciaturas. Eu sempre me vi na formação de professores, principalmente por causa da educação inclusiva, sou uma neuroatípica, com autismo que antigamente era chamado de Asperger, também com dislexia, TDAH e discalculia. A minha escolha pela educação não foi de qualquer modo por apenas me identificar com a realidade escolar e sim a transgressão de um espaço que nunca foi construído pensado em mim. A formação de professores contempla o debate em torno de para quem é feita a escola.

Eu me sentia próxima do discurso que me apropriei nas leituras iniciais como aluna do mestrado: Fanon fala de máscaras, eu fui ensinada a ter personas que me ajudam a ter desenvolvimento da minha sociabilidade, fazendo com que meus professores não tenham me reconhecido como uma aluna de inclusão, afinal, eu tive tratamento desde muito cedo e isso é definidor para o acesso a desenvolvimento em casos como o meu.

Assim, o mestrado profissional poderia me permitir escrever sobre o que eu gosto, de modo a construir um produto que gera a socialização de saberes, de modos e ferramentas lúdicas para o aprendizado e a aprendizagem, sem que o discurso de inclusão fosse apenas um só, afinal, são habilidades e competências que podem ser construídas em torno de vivências divertidas, corroborando para o conteúdo e a desmistificação da aprendizagem robotizada da repetição por ela mesma.

Portanto, reconheço em mim o papel de branquitude crítica, afinal, me compreendo como uma mulher branca criada em uma estrutura racista e colonizada, mas que ao compreender o meu local de privilégio, assumo a postura crítica que busca uma educação antirracista e o protagonismo do estudante nas metodologias ativas que trago, os autores que abordo em aula e na oficina, são a principal ferramenta para a desconstrução desse papel que reflete poder e o privilégio branco, muitas vezes hegemonizado na imagem de professora.

Introdução

Esta pesquisa se propõe a analisar a possibilidade de se construir um ensino de ciências através de uma prática interdisciplinar através da escrita crítica. Como método, utiliza o conto de ficção científica “Filhos de Sangue” (1984, edição brasileira de 2020) da escritora estadunidense Octavia Butler (22/06/1947 – 24/02/2006) para ambientar uma aventura de Role Play Game (RPG). A atividade foi desenvolvida no formato de oficina junto a estudantes do Ensino Médio do Complexo Integrado de Educação Básica de Porto Seguro – CIEB. A análise tem como objeto tanto a semiótica do conto “Filhos de Sangue”, quanto do produto pedagógico final, um manual de sistema de RPG baseado em Dungeons and Dragons 5e, com aventuras inspiradas na obra, produzida por educandos através da oficina, com o intuito de tornar jogável as possibilidades de conteúdos escolares de ciências, visando reconhecer a validade da prática para o ensino interdisciplinar de ciências, a presença do Afrofuturismo e o papel das relações étnico-raciais protagonizadas no contexto do conto e das aventuras de RPG.

Sendo assim, através das diversas possibilidades de análise do conto, essa pesquisa foi produzida com o intuito de analisar em que âmbito se encontra a realidade escolar diante do panorama entre a o conto, a autora e a escola, bem como, reconhecer que como RPG pode vir a se tornar uma ferramenta de ensino interdisciplinar em ciências e, principalmente, para estimular a escrita crítica dos alunos envolvidos nesse processo.

Enquanto a escola aborda conhecimentos que aparentemente não se envolvem diretamente com a realidade do aluno, por serem conteúdos formais e atividades que apenas em alguns momentos podem vir a se tornar divertidas, o jogo aborda de forma lúdica os mesmos conteúdos, assim, tornando possível escrever Narrativas Fantásticas e Ficção Científica de modo a ser interessante, para o aluno, o desafio de escrever com conteúdos reais realidades imaginadas.

Nos últimos anos, a realidade escolar do CIEB é composta por alunos cada vez menos críticos e com maior dificuldade: Interpretar e escrever textos. Tal realidade corrobora para o que já apontava Freire quando propunha repensar a educação meramente bancária, ou ainda, Snyders (1988) em torno da alegria na escola, ao afirmar que há uma separação entre a cultura escolar e a cultura primeira do aluno.

Esse distanciamento, o acesso a informações cada vez mais superficializadas na mídia, em que se busca apenas a resposta rápida e exata para questões de interesse, geram

cada vez mais alunos que repetem sem repensar o conteúdo apresentado, comprometendo não apenas o modo com que se identifica o conteúdo na escola, mas ainda, o modo com que se considera aprender - em questão de reconhecer e repetir a resposta nos textos - comprometendo a escrita e o senso crítico do aluno.

Diante de tais condições, esse trabalho se constitui como uma iniciativa que visa reconhecer essa realidade e intervir, com o intuito de apresentar ferramentas que possam auxiliar tanto no reconhecimento do aluno, da sua cultura primeira, quanto em relacionar tais conteúdos com a última. Ao criar uma história para ser narrada na realidade distópica em forma de um jogo cooperativo, é necessário conhecer o conto, conhecer um pouco acerca de RPG e bastante acerca dos conteúdos formais de geografia, história, física, biologia, química, sociologia e, mais ainda, de estruturas para se contar e escrever histórias.

A autora escolhida, Octávia Butler (2020) nasceu em Pasadena na Califórnia em 1947 e iniciou sua escrita com o intuito de escrever histórias de ficção científica melhores do que a do filme “A garota diabólica de Marte (1954)”, sendo considerada uma autora reconhecida nos anos 80, como a “musa do Sci-fi”, suas histórias representam universos que, segundo a própria autora, são representantes de uma liberdade escrita que não está direcionada apenas à uma única possibilidade.

Sua produção reflete aspectos de suas vivências e de suas experiências que são relatadas nos comentários adicionados ao livro *Filhos de Sangue e outras histórias* (2020) em relatos breves, porém fortes em torno das questões de negritude e de gênero, abordando ainda a desaprovação sobre as críticas acadêmicas que recebeu enquanto aluna universitária e a escolha da escrita do gênero de Ficção Científica, principalmente pelo preconceito em torno dessas narrativas consideradas fantasiosas e afastadas do universo científico acadêmico.

O conto “Filhos de Sangue” (1984) de Octavia Butler, foi reconhecido pela crítica e premiado pela mídia, importante prêmio como Amazing Novel no Hugo e no prêmio Nebula de ficção científica e fantasia, pois, além de ter sua representatividade calcada na imagem de uma mulher negra escrevendo ficção científica, aborda questões Afrofuturistas em uma realidade distópica da condição humana diante de uma nova raça “superior” (FRANK, 2016), com o fetiche branco refletido sob o olhar da nova raça, com a troca de papéis sociais e de gênero dos humanos, fez com que este conto se tornasse mais do que uma história de Ficção Científica (FC), mas uma possibilidade para a terra e para humanos escravizados.

Assim, ao aproximar sua escrita na relação de inversão no papel de gênero, homens servindo em uma gestação parasita para uma raça superior alienígena, bem como a condição distópica que fez desses humanos submissos à raça superior chamada pela autora de Tlics, traz um universo de possibilidades de análises e interpretações para além das que já estão postas durante a leitura do conto, portanto, um objeto fértil para a possibilidade do acesso à leitura e às construções do ensino interdisciplinar de ciências, bem como um ambiente possível para a recriação de histórias que venham a remeter aos paradigmas da colonização e da distopia, considerando o prazer da leitura de Ficção científica e da vivência desse universo da autora em narrativa de RPG.

Portanto, essa pesquisa se torna um encontro entre as esferas de várias realidades, são universos que se cruzam em caminhos bem distintos, a esfera do conhecimento escolar, a esfera da cultura primeira do aluno, a esfera da autora e da análise do conto, e as diversas esferas que se encontram circunscritas, tornando possível a metáfora através do conto de Octávia, da realidade distópica, o produto final dessa pesquisa, nomeado de “Histórias de depois do Fim”, que são aventuras de RPG ambientadas no universo criado pela autora, protagonizada pelos alunos com a finalidade de serem jogadas em outras “esferas escolares” com a função pedagógica.

Assim, no primeiro capítulo aborda as relações entre o espaço escolar, a necessidade da vivência lúdica para aproximar o conteúdo, bem como a proposta do RPG como ferramenta de ensino interdisciplinar de ciências. Assim a aproximação entre a leitura e a escrita com a escrita de ficção científica e como isso o viés do embranquecimento do espaço escolar quanto a necessidade de leituras de ficção científica afrofuturista, para compreender a importância da representatividade da autora Octávia Butler através do conto "Filhos de Sangue".

O segundo capítulo apresenta a relação entre a possibilidade de análise aprofundada do conto através da metodologia da semiótica greimasiana, inspirada nos trabalhos de João Eduardo Ramos (2012), principalmente, e construída com os aportes teóricos que apresentam a possibilidade de análise dos níveis do conto, em um processo que visa uma primeira visão do conto.

O terceiro, aponta para a análise semiótica do conto e depois para autora, em que os níveis dentro da análise se tornam visíveis pelo conto, dentro de uma ideia de reconhecer as engrenagens da história e do discurso direto e indireto que se pode analisar através dela, para depois, desse caminho a escrita se transforma em um diálogo entre as vivências da autora e sua representação diante do aural, do colonial ao decolonial, para

portanto fazer um diálogo entre os estudos do professor Piassi e da noção em torno da ficção científica.

Deste ponto, parto para a desmacumbização proposta por Malomalo, em uma análise sobre os reflexos da autora, da sua história e da sua escrita como representações de ancestralidade, através do sangue, proposto através de Exu e de Rufino e a possibilidade da aproximação da realidade brasileira, afirmando o caráter verossímilhante e transgressor da autora como importante grito de liberdade a que a própria autora fala em suas escritas, da liberdade a proximidade da coragem para transgredir e por isso se aproxima tanto do caráter de representação do arquétipo do Ilá de Iansã.

Nas considerações finais, a relação entre todas essas possibilidades, seja a inserção do jogo de RPG como ferramenta lúdica, e da necessidade do diálogo com os estudos de Nascimento (2005), Snyders (1988), Freire (2014) e Fanon (2008) em torno da escola, do critério de conhecimento e da construção estereotipada do ensino de ciências. Nesse momento também apresenta a análise da oficina de construção do produto e em que a vivência da oficina a partir da transgressão da hierarquia do espaço escolar, ou seja, mestres alunos que criam histórias ambientadas na leitura da Butler de Filhos de Sangue, trazendo sua visão da inserção dos conteúdos escolares e de uma possibilidade que possa ser jogada em outras escolas, narradas por professores ou alunos em um sistema de D&D 5e como base norteadora.

1. Esferas Circunscritas

Para que seja possível o reconhecimento da importância da Interdisciplinaridade como no ensino de Ciências, se faz necessário compreender o espaço onde ocorre sua construção, neste caso, a escola. Trata-se de um espaço social, construído historicamente de modo a se desempenhar o papel de detentor de conhecimento e, nessa perspectiva, é o espaço em que a interação entre conhecimentos vai ocorrer.

A ideia de esfera trazida na pesquisa se torna uma metáfora do encontro entre universos, é através deste e da interação que se forma a realidade paralela trazida em uma noção distópica no conto, se remetendo ao que temos como entre os universos escolares, o universo do professor, o universo do aluno e as esferas do conhecimento, como encontro entre mundos que se constroem. Se de um lado o encontro entre essas esferas é idealizado como um encontro entre mundos, de outro, se nota que o poder construído por um pode representar o controle do ambiente distópico de domínio de conhecimento.

Em primeiro plano, compreender ainda que as esferas circunscritas relatam não apenas o encontro entre esses universos, mas também nas esferas entre os autores que fundamentam essa pesquisa. São universos que se circunscrevem para compreender a realidade do espaço escolar, da escola como aparelho ideológico e da própria educação. Não como forma específica de análise, mas como se dá a interação desses em aspectos que são relevantes para reconhecer, de forma crítica, que embora o aparelho e as engrenagens que o constroem estejam vivas e atuantes, também, a educação, para aqueles que buscam o conhecimento também o é e está.

Assim, à princípio, é necessário compreender que a escola, como aparelho do Estado e, portanto, seu valor como Instituição, requer um olhar sobre a sociedade e a ideologia de controle com a qual esta está envolvida, principalmente, de modo capitalista. Portanto, escola, antes de escola, é uma representação de um espaço que reflete as relações do capitalismo, seja através da submissão, seja através da visão sobre trabalho, produto e até mesmo sobre a própria alienação.

Para discorrer sobre isso, a teoria de Karl Marx (1818-1883) - filósofo, sociólogo, teórico político, nascido em Tréveris, Alemanha - contribui para compreender como a sociedade capitalista se reflete no espaço escolar que reproduz seus ideais. Embora os estudos deste não sejam centrados na escola, algumas situações do Capital, sua obra, são refletidas através da escola.

O espaço escolar como aparelho do Estado, apresenta as características dos conceitos trazidos por Marx (1988), principalmente ao se pensar no materialismo histórico, portanto, é construída por ideais da cultura capitalista em que está calcada a classe dominante, logo esse espaço reflete a mais valia, a submissão, o controle, e muitos outros conceitos em que se apresenta a teoria.

Compreender a noção de classe, principalmente a classe trabalhadora, faz com que se note que a escola moderna visa a esfera do trabalho e do estudo como resultado para ascensão da classe trabalhadora, contudo, esse mesmo estudo, não torna o estudante próximo, muito menos pertencente ao espaço escolar, alienando o estudante do seu produto, pensando ainda na noção da alienação (conceito de separação do trabalhador com seu produto) (MARX, 1988).

Assim, a divisão de classe acaba por definir o quanto de acesso ao conhecimento que se tem e como este vem a se adequar ao espaço, se tornando submisso, receptor, do que o mesmo propõe. Entretanto, essa condição é contraditória aos ideais que a escola diz pregar, gerenciando o aluno de modo a reconhecer com um número seu desempenho em qualidade de repetição, classificando de acordo com aquele que melhor reflete a extensão do que foi apreendido.

Ora, não cabe apenas reconhecer o papel ideológico da escola como ideologia capitalista, mas também distinguir em que ponto essa engrenagem social pode ser modificada quando entendida criticamente. O papel do professor pode ou não corroborar para que essa ideologia se dê, principalmente quando este se mantém alienado do aluno e detentor do poder do conhecimento. Por isso, para Marx (1988) a educação deve ser pensada como meio de construção democrática de conhecimento.

A distância temporal e o modo com que a escola se construiu de Marx (1988) até o marco dessa pesquisa, reconhece que em muito a educação já se modificou, mas em muito, essas condições tecidas pelo teórico ainda se refletem e merecem atenção ao se pensar na esfera da escola. Ainda, na obra Manifesto Comunista, o este afirma sobre a educação:

10. Educação pública e gratuita de todas as crianças, abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material, etc. [...] o poder político é o poder organizado de uma classe para a opressão de outra. (MARX, 1977. p.37)

Portanto, se a educação, de acordo com Marx (1977), vista de modo a se tornar pública e acessível em sua época, hoje, embora pública, o que se busca é compreender como a escola, como espaço e como instituição, pode ser analisada na esfera de contato direto com as classes sociais, e trabalhar para a democratização do acesso à própria educação, como perspectiva de uma modificação social que não proponha apenas os ideais capitalistas. Sendo assim, evoca a visão de outra esfera, cem anos depois da teoria do primeiro autor, identificar como esse aparelho vem funcionando e pode vir a funcionar.

Nesse âmbito, sendo a escola vista, desde detentora até mesmo produtora de conhecimento, como autoritária e opressora, a qual se referem os estudos de Paulo Freire (1921-1997) em sua obra, ou seja, ela lida como um espaço para a esperança, de acordo com a visão Freireana, deve-se buscar como prática o ensino dialógico (FREIRE, 2014) como parte da formação de uma cultura escolar, o que pode ponto em que se dialoga com a obra do pedagogo francês George Snyders (1988), principalmente quanto o conceito de satisfação cultural, relacionado, em sua obra à Alegria na Escola.

há culturas capazes de dar satisfação. Isso significa que a caminhada em direção à verdade, à apreensão do real, dá mais satisfação, abre mais esperança que permanecer na incoerência, no aproximativo, no indeciso. Isso significa também que a satisfação da cultura pode e deve culminar em ação que mude alguma coisa no mundo, participe às forças que mudam algo no mundo. (Snyders, 1988, p. 20).

O espaço escolar desempenha o papel de formador de relações sociais, calcadas ou não em torno do conhecimento. Para Nascimento (2013, 2017) esta ação formatadora da escola se reproduz no espaço escolar através da ação de atrito entre a cultura primeira e a cultura elaborada (SNYDERS, 1988), que pode ser compreendida como uma ação de colonização cultural.

Se por um lado essa ação coloniza, de outro ela serve como uma lente para interpretar o mundo e esta, para Snyders (1988), reconstrói a forma de interpretar a relação entre a realidade do aluno e a realidade do conhecimento que a escola traz para ele como modo de olhar o mundo.

O que parece evidente à primeira vista, à cultura primeira, por exemplo, a população e sua divisão entre cidade e campo ou a “lei” da oferta e da procura, são percepções apenas parciais; elas só adquirem significado pleno em relação a categorias como o valor, a divisão do trabalho. Estas categorias não são dadas na experiência imediata [...] são o resultado de um trabalho cultural difícil. (Snyders, 1988, p. 52).

Assim, o diálogo, nessa pesquisa, se faz no âmbito da interpretação da escola e educação a que se propõe Freire (2014) e Snyders(1988), ou seja, o debate entre a palavra extensão como modo de compreender o ensino, proposta do primeiro autor, com o conceito de continuidade e ruptura proposta do segundo. Portanto, a escola seria um espaço de diálogos contínuos, ao invés de imposição do que socialmente tem mais valor em que se separa o comum do que se torna socialmente maior, mais importante, reproduzido no espaço escolar.

Continuidade e ruptura, liberdade e autoritarismo - Uma escola que realiza esta síntese de continuidade e ruptura, significa que não se deixa bloquear no dilema: ou impor do alto uma cultura já perfeita, completamente pronta - ou de se manter em níveis fáceis, médios: ela recusar-se-á a utilizar a cultura primeira como meio de atrair o cliente, astúcia liberal que é logo abandonada para recorrer ao autoritarismo, simples artifícios para atrair o cliente. Ela realmente procura os caminhos de passagem entre as músicas da moda e a "grande" música. (SNYDERS, 1988, p.186)

Nesse ponto de diálogo, se aproxima do que propõe Freire (2014) com a metáfora do agrônomo e do camponês, ou seja, ambos sejam portadores de conhecimentos em comum, um deles acaba não construindo uma relação dialógica com o outro, parte da detenção do conhecimento como poder em uma lógica mecanicista, em que o agrônomo vê o camponês apenas como extensão do seu conhecimento, quando, seu valor, estaria na ruptura constante para a modificação deste e da sua realidade.

E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em "sêres para outro" por homens que são falsos "sêres para si". E que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o "pronunciam", isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. Este encontro amoroso não pode ser, por isto mesmo, um encontro de inconciliáveis (FREIRE, 2014. p. 28)

Outrossim, Freire (2014) destaca o conceito de extensão como uma invasão, o que vem a corroborar com a ideia de que a escola se torna um espaço de violências simbólicas a ser tratado adiante e que retoma o diálogo com Fanon (2008), mas ao mesmo

tempo demonstra o que afirma Snyders (1988) sobre como esse espaço pode se afastar da alegria do novo e do aprendizado, propondo apenas a repetição e extensão de conceitos.

Tentaremos uma análise deste tipo, tendo como objeto o termo extensão. Ao fazê-lo, buscando descobrir as dimensões de seu campo associativo, facilmente seremos induzidos a pensar em: Extensão Transmissão
Extensão Sujeito ativo (o que estende)
Extensão Conteúdo (que é escolhido por quem estende)
Extensão Recipiente (do conteúdo)
Extensão Entrega (de algo que é levado por um sujeito que se encontra “atrás do muro” àqueles que se encontram “além do muro”, “fora do muro”. Daí que se fale em atividades extra-muros)
Extensão Messianismo (por parte de quem estende)
Extensão Superioridade (do conteúdo de quem entrega)
Extensão Inferioridade (dos que recebem)
Extensão Mecanicismo (na ação de quem estende)
Extensão Invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem) (FREIRE, 2014. p.12).

Diante disso, o diálogo entre esses autores se formata de modo a interpretar o espaço escolar, e fundamentará, mais adiante nesta pesquisa, a análise do espaço escolar e a relação entre a análise do conto, principalmente no que se refere ao conceito de invasão cultural. A escola, quando vista como um espaço de extensão, produz e reproduz conceitos que ideologicamente invadem a realidade do educando e categoriza o mesmo quanto à qualidade do conhecimento estendido.

Desse modo, a noção de que a avaliação é parte importante desse aparelho ideológico é marcante quando se reconhece o que a educação tende a ser diante do que está realmente tende a reproduzir. Não cabe a ideia de desconstruir o conteúdo (no sentido de esvaziar o conhecimento do conteúdo formal), muito menos valorizar apenas o conhecimento do educando, mas o conceito aqui construído se reconhece através da esfera da escola e a esfera do aluno, em uma construção constante dessa relação e como ela se dá.

A forma de interpretar o espaço escolar e o professor, define para além de como se dá a relação entre estes e o aluno, em uma relação de poder em que quem detém este, avalia o quanto está sendo reproduzido, no geral, de forma não dialógica ou em uma ideia de falsa dialogia, em que se debate, por exemplo, não para se ouvir o aluno e sim para reconhecer o quanto ele reproduz em seu discurso o que o professor busca e “ensinou”.

Ao se dar essa relação, a escola se faz um espaço que segrega, que classifica e que de forma bancária avalia a reprodução de conhecimento e não a apreensão deste (FREIRE, 2017).

A reflexão filosófica se impõe neste como em outros casos. Não é possível iludi-la, já que o que a Extensão pretende, basicamente, é substituir uma forma de conhecimento por outra. E basta que estejam em jogo formas de conhecimento para que não se possa deixar de lado uma reflexão filosófica. O fundamental, porém, é que esta reflexão, de caráter teórico, não se degenere nos verbalismos vazios nem por outro lado, na mera explicação da realidade que devesse permanecer intocada. Em outras palavras, reflexão em que a explicação do mundo deve significar a sua aceitação, transformando-se, desta forma, o conhecimento do mundo em instrumento para a adaptação do homem a ele (FREIRE, 2014. p.16)

E nesse campo é construído o papel da escola em uma crítica ao que se torna violência simbólica, termo que retoma Bourdieu (2012-2013) ao qual remota também um conjunto de práticas as quais tornam a escola um espaço de domínio e reprodução de relações de poder. E é nesse espaço que visa formar o conceito de transmissão de conhecimento, para a reprodução da submissão ao conhecimento.

Esta violência simbólica, reproduzida no espaço escolar, se forma a partir das relações sociais e da hierarquia construída no espaço institucional, que replica a construção colonizada do conhecimento (FANON, 2008). Assim, a possibilidade de se compreender a escola como um espaço que reflete o poder do colonizador, se faz possível depreender o seu papel ideológico e através da desconstrução desse, traz a tona pensar em seu potencial para a formação do sujeito que compreenda também as relações étnico-raciais.

Ao se considerar a importância do papel social do espaço escolar para o educando, se fez necessário o aprofundamento na discussão acerca de violência simbólica, espaço escolar social e, ainda, o conceito de capital cultural, do sociólogo e filósofo francês Pierre Bourdieu (2012, 2013), para que se possa construir uma relação da realidade escolar com a colonização do pensamento, tanto como excludente no conceito da violência simbólica, quanto no domínio do que se considera capital cultural.

Por isso, nessa realidade se formam muitos tipos de interações permeadas por conhecimentos múltiplos, dentro e fora do espaço de sala de aula. Tendo em vista as relações que se constroem nesse espaço, principalmente da relação entre educandos, professores e a construção de conhecimento.

Não quero deixar a cultura primeira, a cultura de massa, a cultura de lazer ser única depositária da satisfação e desta vez estou de acordo com Mac Luhan quando declara: "A escola deve ser fascinante a fim de poder competir com a publicidade, o hit-parade e a televisão". Mas na realidade estou de acordo com ele somente modificando o sentido de suas palavras: procuro para minha escola a satisfação, mas uma satisfação específica, cultural diretamente resultante do valor dos conteúdos culturais. Através da continuidade, ela estará em ruptura com o prazer, a distração; certamente há continuidade entre as satisfações, mas a satisfação para a qual minha escola tende não é idêntica a dos momentos de lazer.

Não vamos trazer à escola, declarar na escola um pouco de jogo, de divertimento, de distração; não se trata de prometer que se vai aprender brincando, distraído-se, menos ainda de anunciar que se vai aprender quase sem dar conta. A dificuldade, o esforço estarão continuamente presente; aprender para a satisfação, e uma satisfação que irá muito fundo para ultrapassar, mas não exclui o doloroso; nunca se vangloriar de ensinar pela satisfação (SNYDERS, 1988. p.186).

Para Snyders (1988), os conhecimentos são também reproduzidos em torno da cultura escolar, que propõe o domínio das áreas em um currículo que se apresenta como reprodutor de conhecimentos divididos disciplinarmente, ou seja, matemática, física, português, história, geografia, que se fazem separadas por conjuntos de conteúdos que são apresentados como essenciais à formação do educando.

Pensando nessa construção do que se entende do espaço escolar e o conhecimento desenvolvido nesse, é que se faz necessário, de alguma forma, transgredir o espaço de modo que seja possível, ainda, se manter seguro diante dessa construção. Portanto, mesmo que se busque uma educação libertadora, para que ela ocorra, terá que ser justificada dentro do parâmetro proposto pelo sistema.

o próprio saber - O sistemático da aprendizagem repousa no sistemático do saber, do real: tal conhecimento explica a razão de um outro, os conhecimentos estão ligados uns aos outros, encadeiam-se e mantêm-se uns aos outros, explicam-se uns pelos outros, unem-se em totalidades que lhes dão sentido: inserir tal poema na obra inteira do autor ou na literatura desta época ou no conjunto das obras de execução semelhante, compreender como este poema participa de maneira original à unidade imensa da poesia. É assim que se pode compreender, apreender em sua coesão o que efetivamente possui coesão, unificar o que tende a unidade. A escola tem confiança no saber como podendo ser adquirido sistematicamente porque ele forma o sistema; cada pergunta faz parte de um conjunto e esclarecer-se por este conjunto: mesmo a maneira como vemos um quadro depende do que nós sabemos ou sentimos de seu autor, de sua celebridade, de sua época: "nós não olhamos da mesma maneira um rosto que nos disseram ser datado de dez anos ou seiscentos anos; nós o questionamos de outra maneira" [1]. Certamente vai-se

introduzir elementos novos a partir de experiências pessoais, problemas pessoais, pelo que o sistema é modificado, enriquecido, mas continua a ser sistema (SNYDERS, 1988. p. 202).

O diálogo entre os autores deste capítulo, parece se constituir de modo muito distante do próximo a ser abordado, uma vez que embora Snyders (1998) e Freire (2017) possam vir a dialogar em suas teorias, Perrenaud (2000) se distancia na perspectiva de reconhecer e desenvolver o conhecimento de modo sistematizado, a realidade escolar atual tem seus documentos orientadores baseados nessa última teoria, construindo seus currículos através do sistema de habilidades e competências.

Assim, mesmo que de modo interpretativo, impõe que ocorra um diálogo direto entre o que se quer propor na escola e os documentos orientadores desta, como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em que os planejamentos recebem diretamente códigos que representam sistematizadamente tanto as habilidades quanto às competências explícitos nele.

Assim, ao apresentar para a escola o PDT (Plano de Desenvolvimento de Trabalho) da oficina, embora a metodologia seja dialógica e vise se aproximar do que propõe Freire (2017), Snyders (1998) e Gadotti (2000), precisa se ater às habilidades e competências a serem desenvolvidas dentro das disciplinas e do currículo previsto pela escola. Logo, requer reconhecer e aproximar de modo que se justifique a necessidade do trabalho a ser desenvolvido para os alunos envolvidos e para a escola de forma até mesmo jurídica.

Na BNCC, para cada área do conhecimento, são definidas competências específicas, articuladas às respectivas competências das áreas do Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. Essas competências específicas de área do Ensino Médio também devem orientar a proposição e o detalhamento dos itinerários formativos relativos a essas áreas.

Relacionadas a cada uma dessas competências, são descritas habilidades a ser desenvolvidas ao longo da etapa, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa – componente obrigatório durante os três anos do Ensino Médio, da mesma maneira que Matemática (LDB, Art. 35-A, § 3º). Todas as habilidades da BNCC foram definidas tomando-se como referência o limite de 1.800 horas do total da carga horária da etapa (LDB, Art. 35-A, § 5º) (BRASIL, 2018. p.470).

Nessa perspectiva é que se compreende a existência de conhecimentos formais e o reconhecimento dos conhecimentos múltiplos, de acordo com Philippe Perrenaud (2000), sociólogo suíço, através das habilidades e competências adquiridas no processo de formação escolar, em que se considera, diante disso, a formação do professor e do processo de avaliação no ensino-aprendizagem.

Assim, para que se possa elaborar um projeto de trabalho nesse espaço, se faz necessário que este dialogue também com os documentos orientadores que são, imperativamente determinantes do planejamento e construção de projetos que venham a ser aprovados para serem exercidos na escola. Logo, o que se nota é que mesmo que distantes, para que se justifique o trabalho de uma oficina interdisciplinar, o mesmo deve dialogar com as habilidades e competências a serem desenvolvidas, bem como, com as áreas do conhecimento bem definidas pelo planejamento.

Isso, ainda sim, fala muito sobre o que se afirma da noção de escola e interpretação de espaço escolar. Sendo então, necessário compreender que este, é também, uma construção sistematizada que, se por um lado precisa ser constituída como instituição, por outro, precisa ter acesso à própria autonomia, desde que não venha a prejudicar o ensino e o aluno. Portanto, precisa se ater aos documentos orientadores, mas não precisa ser este o único caminho, ou justificativa para que a escola se proponha a mudar sua metodologia.

As competências e habilidades da BNCC constituem a formação geral básica. Os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável, nos termos das DCNEM/2018 (Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/201858), (BRASIL, 2018. p.470).

Portanto, ao se citar conhecimentos múltiplos a serem considerados no espaço escolar, considera-se neste trabalho de pesquisa, tanto a condição do diálogo entre a cultura escolar e a cultura primeira (SNYDERS, 1998), quanto a relação de violência colonizada por um espaço em que o conhecimento remete apenas ao branco colonizador, trazida na relação de se adaptar ao que é socialmente aceito para que se encaixe nesse espaço, estudos de Fanon (2008), principalmente, e quais as potencialidades assumidas através das possibilidades da abordagem das habilidades e competências na avaliação do ensino, trazidas por Perrenaud (2000), para se reconhecer também, a condição abordada pelos estudos do educador brasileiro Moacir Gadotti (2000) com as condições acerca da necessidade de se envolver e desenvolver as potencialidades dos educandos no processo

de aprendizagem considerando suas produções dentro do processo de reinvenção do trabalho docente.

Em sua escrita, Gadotti (2000), ao discorrer acerca dos paradigmas holomônicos, cita que a educação requer um conjunto de perspectivas e duas delas citadas são as de Freire (2014) e Snyders (1988) para além de outros autores quando evoca o sentido da escola como construtora de conhecimento, mas que precisa estar em constante transformação, diante do conhecimento e do modo com que o transmite.

Tendo em vista que a transformação do conhecimento, define também o modo de interpretar a escola e o espaço escolar, este autor, traz consigo um conjunto de teorias que se unem diante da formação de uma visão crítica do próprio ensino. Ou seja, a educação se constrói através da perspectiva de esferas menores, institucionalizadas, que acabam reproduzindo sistemas de controle e de extensão. O que, de modo crítico, requer um olhar de mudança não apenas para a escola, mas também para a própria perspectiva de educação.

Seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural. Por isso, acredita-se que a pedagogia da práxis, como uma pedagogia transformadora, em suas várias manifestações, pode oferecer um referencial geral mais seguro do que as pedagogias centradas na transmissão cultural, neste momento de perplexidade (GADOTTI, 2000. p. 07).

Ainda nessa perspectiva, não se faz apenas necessário repensar a educação e o espaço escolar como um espaço dialógico, de constante transformação e que requer compreender a importância da alegria no sentido em que traz Snyders (1988) como uma das formas de modificação do espaço escolar. O encontro entre a cultura primeira e a cultura escolar se faz um dos métodos de se aproximar dessa condição, em que o aprender não é só responsabilidade de um dos lados e sim, de todos os envolvidos no processo, e isso pode sim ser prazeroso.

O prazer sentido pelo eu em seu bom funcionamento, uma certa facilidade na manipulação da força mental e que evidentemente relaciona-se com o prazer de sentir seu corpo disponível: estar completamente pronto para agir.

Estas alegrias nos jovens são mais pronunciadas ainda: o desejo de progredir, a satisfação de se sentir capaz de progredir fazem parte integrante de sua situação: satisfação de tomar iniciativas, e assim sair

da dependência infantil. O que não se separa da alegria de crescer: antes, quando ele era pequeno, não conhecia, não compreendia bem, não sabia fazê-*Io*; agora ele adquire poderes, ele se iniciou nos segredos dos adultos, ele vai lhes roubar parcelas de sua força (SNYDERS, 1988. p. 207).

Portanto, quando se aborda o protagonismo do aluno, busca-se pensar em uma educação que proporcione alegria da descoberta e do domínio, importante a ser desenvolvido na escola como uma das formas de combater a submissão ao mercado e ao que se impõe diante dele, bem como a própria proposta da disciplina (como método de controle) do espaço escolar. Por isso, é possível reconhecer que esse espaço apesar de como se apresenta pode ser modificado e precisa estar em constante modificação.

Tais modificações orbitam em torno do universo escolar, muitas vezes como ferramentas de aproximação dessas esferas. Nesse ponto, destaca-se a esfera dessa pesquisa, um conjunto de quebras entre as bolhas e espaços fechados em que não se caberia o jogo apenas como brincadeira para aprender em forma de extensão, muito menos a estratégia lúdica como uma espécie de “salvação”, mas como uma forma de aproximação entre os universos e propondo uma aprendizagem significativa, principalmente pensada na Educação Básica.

Tendo em vista que não é o jogo por ser lúdico que busca alcançar o processo de aprendizagem através da autonomia, do protagonismo e da alegria por ser um jogo, nem muito menos um único caminho para a aprendizagem. Essa abordagem tem como princípio reconhecer a possibilidade da ferramenta para o encontro entre as esferas, entre os universos e para desenvolvimento dialógico de uma educação que visa se tornar emancipadora.

Ao reconhecer a necessidade de propor metodologias ativas para tornar o ensino de uma pedagogia que remete a autonomia de Freire (2017) e da alegria da cultura primeira de Snyders (1988) para construir a relação entre a cultura escolar para o aluno, a esfera da proposta do jogo de RPG, ambientado por um conto de ficção científica de uma autora negra afro americana, aproxima o contato através da interação do jogo, porém, principalmente geram aprendizado em uma escrita crítica em torno da produção narrativa, ou seja, não é possível narrar ficção científica e produzir a narrativa de modo consistente se não há o aspecto do conhecimento formal em torno de áreas interdisciplinares, que ultrapassam a ciência, e se valem dela, para que se torne divertida e ao mesmo tempo verossimilhante.

Com essa proposta, se pode notar como funcionou a ferramenta do RPG para a educação e para a construção da escrita crítica do educando. Não apenas ao modificar os locais de hierarquia em sala de aula, proporcionando o protagonismo do aluno, mas também apresentando os conteúdos formais distantes do livro didático e da sala automatizada a que se tem o estereótipo das ciências no geral, e das repetições textuais em mesmas leituras e mesmas perspectivas colonizadas da escrita literária e da produção da escrita narrativa.

1.2 Por que Role-Playing Games?

Segundo Wagner Luiz Schmit (2008), explicar para alguém o que é RPG é executar a tarefa mais comum do jogador de RPG, dizendo ainda ser nostálgico falar sobre, a ponto de o RPGista ter que explicar e escrever “para sites de Internet e revistas ou deram palestras com este tema. Mesmo que a pessoa observe o jogo, é muito comum a pergunta, “mas como é que se joga isto”? Ou “Como aprendo a jogar?”” (SCHMIT, 2008, p. 22). Ao nosso ver, mesmo sendo uma tarefa corriqueira, a resposta também é tão simples quanto: só se aprende o RPG jogando, tanto quando se entende a literatura lendo ou a língua tendo contato com ela.

(OLIVEIRA, 2019. p.29)

O jogar, no campo da Educação, se faz de forma crítica como parte das atividades escolares que se propõe lúdicas como importantes ferramentas para a construção de um conhecimento que possa vir a ser vivenciado, uma vez que se propõe uma atividade para além das comumente realizadas em sala de aula (GRANADO E TOROUÇO, 2008).

Seja através do sentimento de liberdade trazido pelo jogo, ou mesmo pela condição de possibilitar uma vivência divertida com orientação direta e o uso de regras, a atividade lúdica é, para a educação, uma importante ferramenta que possibilita o aprendizado sem a dependência direta de rituais comuns da sala de aula:

Para outros estudiosos, mais preocupados com a função do jogo, o ato de brincar desenvolveria a imaginação e a criatividade, beneficiaria a aquisição de leitura e escrita, a reflexão, a lógica e o raciocínio, além de contribuir para o desenvolvimento dos aspectos figurativos do pensamento (Fortuna, 2001). (GRANADO E TOROUÇO, 2008, p. 702).

É no contexto apontado pelos autores que se inserem os Role-Playing Games (RPG), jogos que foram traduzidos do inglês como “jogo de interpretação de papéis” e se tornaram populares durante a década de 70 e 80 nos Estados Unidos. O RPG foi trazido para o Brasil de forma a se inserir em um conjunto de jogos que proporcionam a vivência do tabuleiro (GRANADO E TOROUÇO, 2008, p. 702).

Sua prática é também reconhecida pela cultura de massa através da televisão, séries e filmes, que apresentam suas histórias ou mesmo a prática do jogo por personagens de suas narrativas, como por exemplo disso a série “Stranger Things” (2016) da Netflix, onde jovens praticam o jogo de RPG como hobby. De acordo com Vasques (2008), sobre a história do RPG sua difusão e o contato com a população brasileira:

Em 1973 publica-se o primeiro RPG, nos Estados Unidos, intitulado DUNGEONS & DRAGONS, um jogo de fantasia medieval, que usava elementos básicos dos war games mas diferenciava-se destes por trazer a novidade do controle de um único personagem por jogador, e por fundamentar claramente seu universo e aventuras na obra do escritor e professor de filologia de Oxford, J.R.R. Tolkien. Assim, desde a sua origem, o RPG encontra-se vinculado à literatura fantástica.

Com a fundação de novas editoras e o desenvolvimento do RPG, autores como H. P. Lovecraft, Robert E. Howard, entre outros, foram sendo incorporados às referências de escritores e jogadores. Surgiram RPGs baseados na literatura, história e mitologia que apresentavam densas pesquisas sobre os temas propostos. Os Astecas, o Império Romano, a Rússia pré-czarista, a Grécia, etc., constituíam alguns dos cenários dos novos jogos. No Brasil, no início dos anos 90, publicou-se um RPG que abordava a época dos Bandeirantes, apresentando a estrutura social, o folclore, as religiões e outras características do período colonial (VASQUES, 2008. p. 01).

Ainda sobre o jogo, os primeiros jogos de RPG que abordam a temática de ficção científica se deu em 1976, com um sistema também baseado em D&D, mantendo sua essência, o Metamorphosis Alpha. Contudo, apenas em 1977 um sistema próprio com diversas possibilidades do gênero (viagens interestelares, extraterrestres, aventuras em novos planetas etc), que tinha ainda uma fluidez necessária com relação às classes, uma vez que nessa nova realidade são novos tipos de interação (VASQUES, 2008). Assim, os sistemas de RPG foram evoluindo e assumindo cada vez mais outras perspectivas de jogo e de compreender o modo de jogar.

Assim, no Brasil, alguns sistemas se tornaram muito populares a partir dos anos 90 além do D&D, como GURPS, Vampiro: A máscara, Lobisomem, Tormenta, o sistema de terror baseada na obra H.P Lovecraft que é o Call of Cthulhu, se popularizaram através

das cópias dos livros, uma vez que a internet era limitada e os livros para compra eram caros.

Por causa de alguns acontecimentos que a mídia relacionou ao RPG, muitas pessoas ainda associam a imagem do jogo a algum tipo de seita, contudo, isso é resultado da manipulação dos meios de comunicação. O caso da menina que foi morta em Ouro Preto, Minas Gerais em 2001, se tornou motivo para que muitos pais proibissem seus filhos de jogar e também da dificuldade de acesso aos livros básicos dos sistemas.

Essa geração, de 80 aos anos 2000 xerocavam os livros e guardavam com cuidado para o uso, era raro encontrar os dados específicos do jogo, que são dados de vinte faces (D20), de quatro faces (D4), de oito faces (D8), de dez faces (D10) e de doze faces (D12), de cem (contado de 10 em 10) (d100). Assim, improvisava-se com o que se conseguia e os jogadores buscavam em outros países modos de comprar os dados ou mesmo novas aventuras. O mais raro era encontrar esses livros em português, então, nessa geração era comum estudar inglês para compreender os livros.

Enquanto estas gerações se passavam, aqueles que jogavam RPG criam o hábito, mesmo depois de adultos, de manter as mesas e o jogo como forma de diversão, assim, de algum modo associando seus conhecimentos, quando professores, notando a potencialidade deste como ferramenta pedagógica.

Apresentamo-las seguindo uma ordem cronológica que nos permite compreender alguns avanços que ocorreram nos estudos acerca do tema em questão. O primeiro trabalho sobre RPG foi desenvolvido por Sônia Rodrigues, analisando o objeto a partir de uma vertente literária. Sua tese, defendida em 1997 e intitulada “Roleplaying Game: a ficção como jogo” foi publicada em livro. Andréa Pavão defendeu sua dissertação em 1999, intitulada “A Aventura da leitura e escrita entre mestres de Role Playing Game (RPG)”. Busca, utilizando Benjamin e Bakhtin, fazer uma pesquisa etnográfica em que se esforça por desvendar o significado da leitura e escrita entre os mestres de RPG. O terceiro trabalho a ser analisado é de autoria de Luís Eduardo Martins, dissertação intitulada “A porta do encantamento: os jogos de interpretação (RPGs) na perspectiva da socialização e da educação”, defendida em 2000. Empregando a teoria de Piaget, Martins analisa as práticas dos jogadores de RPG para traçar uma relação entre os jogadores de RPG e uma possível intelectualização e socialização por essa prática. Outra dissertação de mestrado, apresentada por Carlos Klimick Pereira em 2003, chamada “Construção de personagem & aquisição de linguagem – O Desafio do RPG no INES” utiliza as teorias de Vigotski para analisar as possibilidades da utilização do RPG na educação para surdos, como método para facilitar a aquisição de linguagem. Por fim, analisamos a dissertação de Thomas Massao Fairchild, intitulada “O discurso da escolarização do RPG”, defendida em 2004, que apresenta uma análise do discurso constituído a respeito

da utilização do RPG na educação, utilizando Foucault, Freud e Bakhtin (VASQUES, 2008. p.76).

Sendo assim, os estudos em torno do jogo de RPG como ferramenta pedagógica passa a ser citado no âmbito acadêmico e não apenas como ferramenta lúdica para construção do conhecimento, mas também como ferramenta para compreender o desenvolvimento da socialização, da aquisição da linguagem e uso dela. Contudo, nesse momento, alguns dos estudos citados por Vasques (2008), não relacionam de forma positiva o fato de se construir a narrativa “vazia” por ser cultura de massa.

De outro modo, outros estudos apresentados pelo autor, valorizam também o caráter lúdico, mas a potencialidade da escrita produzida através do jogo, não apenas pelos elementos da narrativa, mas pela relação desenvolvida entre os jogadores e do modo que se constrói a história coletiva de modo a compreender como um jogo de cooperação e não de competição entre os jogadores.

Analisando o RPG a partir desta teoria de Gardner, observa-se que o RPG potencialmente envolve as múltiplas inteligências dos indivíduos. A criação das histórias, o ato de narrar e todo processo de comunicação verbal possui relação com a inteligência lingüística. Pode-se utilizar ou criar músicas para auxiliar o clima da história, portanto envolve a inteligência musical. Quanto à competência lógica-matemática esta é utilizada no momento de criar as fichas de personagens, pois existe a necessidade de trabalhar com números e operações aritméticas, além dos raciocínios referentes às aplicações de regras, as operações matemáticas com os resultados dos lances de dados e todo o processo de planificação e avaliação efetuado pelos jogadores e pelo Mestre. Em diversos momentos são utilizados mapas para facilitar a exploração de labirintos, além de inúmeras ilustrações dos personagens, criaturas ou itens. Portanto a competência espacial também é contemplada. Todo o processo de cooperação envolve a inteligência interpessoal e a interpretação de personagens está relacionada com as questões intrapessoais (BITTENCOURT e GIRAFFA, 2003, p.05).

Como primeiro contato, parece muito difícil compreender como alunos que não são leitores se envolvem na leitura desses manuais, contudo, é assim que se inicia o jogo de RPG: lendo, pensando, desenvolvendo, fazendo cálculos. Logo, o que se pode notar é que o jogo é um sistema que se adapta a todo tipo de história e universo.

Assim, por ser jogo de interpretação de papéis, que possibilita ser qualquer coisa desde que dentro do sistema ou adaptado por ele, e nesse espaço, antes de narrar a história, propicia a criação das aventuras, definindo a geografia através dos mapas e dos lugares,

clima, fauna e flora, os monstros e também a relação social e política entre as raças e classes do jogo.

Ao alegorizar uma vida na Idade Média, ser um bardo, um guerreiro, um bruxo, um feiticeiro, um paladino, um mago, um druida e muitas outras coisas, os jogadores começam a criar histórias, imaginar outros mundos, e também acabam discutindo as possibilidades de história, mas que acabam por estimular a criatividade, a interpretação de texto e relações diversas entre período histórico, sociologia, geografia, direcionamento religioso e uma infinidade de outras questões que trazem os conteúdos escolares junto da produção do jogo.

A partida de RPG é iniciada pelo narrador, que deve ter elaborado previamente as linhas gerais de uma aventura inserida no universo escolhido pelo grupo. Os demais jogadores também precisam trazer pronta a ficha de sua personagem, respeitando as determinações do narrador. Este último descreve uma situação inicial, a partir da qual cada jogador define livremente sua ação, de acordo com as possibilidades oferecidas pelo sistema de regras. Todo jogador deve comunicar a atitude de seu personagem diante da situação proposta, ainda que esta consista em uma não-ação. São anunciadas então, pelo narrador, as consequências das ações que, em alguns casos, precisam ser submetidas a testes, cujos resultados se definem pelos números obtidos nos dados. Desta forma prossegue o jogo, sendo modificado a cada nova ação dos personagens. Como muitas destas ações fogem do plano inicial do narrador, é preciso que ele improvise grande parte do jogo. Termina a partida quando o grupo consensualmente considera ter desenvolvido a contento a história proposta pelo narrador. No entanto, esta história pode sempre ser retomada e explorada sob outros aspectos. Há aventuras, por exemplo, que chegam a durar anos (VASQUES, 2008. p. 14-15).

Jogos de RPG se caracterizam pela vivência da aventura criada pelo Mestre e narrada por este como mediador dos acontecimentos e regras, pois é ele o criador da aventura e, conseqüentemente, da realidade a ser imaginada durante a sessão. Cabe aos jogadores escrever as histórias dos personagens que interpretam, se atendo às fichas com as regras responsáveis por cada característica ou decisão.

Sendo assim, o jogo se torna, na verdade, uma produção de texto em grupo e oral, definida em muitos momentos pelo sucesso nos dados e com todos os elementos de uma narrativa, ou mesmo da jornada do herói (Greimas, 1981). Assim, já se pode compreender sua função pedagógica e o jogo como ferramenta, principalmente porque para além do desenvolvimento da leitura, da escrita e da socialização, há os demais conhecimentos

envolvidos, como a matemática e até mesmo a química e a física, quando em um jogo direcionado a estes assuntos.

Nesse âmbito, se nota principalmente a necessidade da adaptação da realidade assumida para a possibilidade da criação do personagem que corrobora para trazer verossimilhança para a aventura e sua jogabilidade.

Esse jogo de interpretação vem ganhando espaço no campo da pedagogia, sendo cada vez mais utilizado em salas de aulas e em oficinas com o objetivo de promover novas técnicas de ensino. Devido ao seu caráter lúdico e à sua inserção no contexto de cultura em massa, o RPG promoveria uma conduta mais ativa e dinâmica entre os educandos (Klimick & Bettocchi, 2003; Rodrigues, 2004; Silveira, n.d.). Já existem atividades no ambiente escolar em que os educandos são incentivados a interpretar, mas essas mesmas atividades não proporcionam a variedade de cenários e diálogos oferecidos pelo RPG, ficando restritas a eventos específicos (Silveira, n.d.) (GRANADO E TOROUÇO, 2008, p. 702).

Por se caracterizar como um jogo teatral livre, (GRANADO E TOROUÇO, 2008) que pode reproduzir todo tipo de realidade no campo da imaginação, o RPG faz com que sua prática venha se apresentar como uma importante ferramenta para a Educação (PIASSI e NASCIMENTO, 2015), tendo em vista as diversas possibilidades de aprendizagem interdisciplinar, não atendo o jogo a apenas a uma atividade de uma única estrutura disciplinar, tanto com os dados se aprende matemática e proporcionalidade, quanto na história onde se abordam conteúdos biológicos, geográficos, históricos, físicos e químicos, ou mesmo a linguagem que se narra e se constrói a história do personagem que além de serem vivenciados no jogo teatral, são escritos e anotados tanto pelo mestre/narrador quanto pelos jogadores.

Neste caminho, nos últimos anos o que se pode observar é o crescente número de estudos acerca do RPG como ferramenta didático pedagógica, como nas considerações de Nascimento e Pietrocola (2009), abordando a importância da ficção científica (FC) para os estudos interdisciplinares de ciências, ou ainda, como os estudos de Nascimento e Piassi (2015) ao abordar a importância do uso do RPG no ensino de física, em Nascimento (2005) com as reflexões acerca das relações do RPG com a física. São alguns dos estudos em que se faz presente a importância do contexto em que se insere o jogo, para além dos supra citados, como instrumento relevante para a criação de oficinas de aprendizagem nas escolas.

Ao observar os trabalhos de RPG a primeira crítica possível é que independente do ano que tenha sido publicado o trabalho, aparentemente o RPG é sempre novidade. Os próprios nomes das teses e dissertações apontam para essa realidade, a realidade de uso do RPG apenas como uma ferramenta de aprendizagem, uma técnica, ou algo do gênero. O primeiro contraponto se faz a esses trabalhos, principalmente os que surgiram nos últimos 5 anos. Se o RPG for tratado sempre como novidade, em que momento serão discutidos os seguintes elementos: as raízes dessa linguagem e qual sua funcionalidade? Isto é, qual é a utilidade real dessa linguagem no âmbito acadêmico. O RPG não deve ser tratado apenas como uma técnica que é utilizada para trazer ludicidade; o jogo em suas potencialidades de ensino se desdobra além das nuances da técnica. O RPG envolve cognição, envolve o intrínseco do jogador se envolvendo com uma personagem fictícia e dinâmica. É improvável concluir a análise do RPG considerando-o apenas como uma ferramenta, percebemos o RPG como um fenômeno vivo e em constante contato com as diversas mídias do mundo contemporâneo (OLIVEIRA, 2019, p. 37).

Assim, os estudos atuais apontam para o RPG para além da ferramenta pedagógica e sim como fenômeno vivo, que acaba por corroborar na constante transformação a que se refere Snyders (1988) em relação à educação, tornando o cerne da pesquisa o jogo para além do uso da ludicidade para a educação, visando, de acordo com Oliveira (2019, p. 38) “um dos objetivos da implementação de uma epistemologia do complexo é fazer com que o RPG se aproxime ao status de linguagem e não de ferramenta”.

Embora as pesquisas em torno do RPG apresentem a perspectiva como ferramenta educacional, nesta pesquisa se busca o pensar em torno do ensino interdisciplinar, principalmente, em Ciências. Levantando as questões em torno da linguagem da escola para a linguagem do aluno. Por isso, adiante na pesquisa a caracterização do local em que se desenvolve o produto é tão relevante para reconhecer que neste caso, é uma escrita de alunos, com conteúdos disciplinares da escola, construídos de forma interdisciplinar, pensando em FC, em relações étnico-raciais e em um ensino que permita a aproximação entre as esferas circunscritas na escola.

Ao tocar no eixo das ideias de interdisciplinar e complexidade podemos dialogar com Mario Augusto Pires Pool (2017) quando discorre em seu trabalho sobre os “Desafios educacionais criativos associados as práticas docentes”. Duas ideias nos são interessantes, o fato de ser um dos poucos trabalhos que cita observar os efeitos criados pelo fenômeno jogador-professor, que é quando um jogador de RPG, em poder de sua licença para docência, desenvolve ações utilizando RPG. A segunda ideia traz o pensamento de Pombo, Guimarães e Lévy (1994, p. 18) que postulam sobre a necessidade da interdisciplinaridade na produção e na

socialização do conhecimento na educação que nos direciona para a busca de “responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento”. Pool (2017) também corrobora com Morin (2005) quando propõe uma reforma no pensamento para caminhar para o pensamento complexo, através da interdisciplinar e da transdisciplinar em uma perspectiva globalista e aglutinadora dos conhecimentos que compõe os nós da realidade (OLIVEIRA, 2019. p. 40).

A noção de poder envolvida nessa pesquisa transgride o poder comum escolar, em que se pensa em professor ensina, nesse ponto o professor participa de forma horizontal no jogo, propiciando as metodologias ativas em um plano de visão em que a sala de aula perde sua hierarquização. Por isso, a citação de Oliveira (2019) se faz necessária para demonstrar que não é a primeira vez que se questiona a construção do RPG no ensino para além de ferramenta, muito menos a primeira a questionar se cabe na escola - a tradicional, hierarquizada, colonizada - a possibilidade da desconstrução e da ruptura com esses paradigmas e ainda sim, não se perca o conteúdo, o ensino e nem mesmo o processo de aprendizagem.

Assim, para que se jogue RPG, os jogadores devem ter acesso aos manuais básicos, nessa pesquisa, os de DUNGEONS & DRAGONS 5ª edição, isso significa afirmar que o jogo é baseado em um conjunto de livros que apontam desde as regras de como jogar, mas os aspectos sociais, físicos e uma infinidade de combinações dada interpretação das informações contidas nesses livros, com aproximadamente 300 páginas cada um, e mesmo assim, parecendo ser complexo, os alunos se envolveram no processo.

O sistema educacional privilegia a leitura canônica dos livros didáticos como referência de leitura para os educandos, considerando sua relevância de acordo com a proposta do conteúdo e atendo-se ao ensino de leitura, ou para desenvolver habilidades para a competência de interpretar textos (PERRENAUD, 2000), ou visando o conhecimento da literatura apresentada através do conteúdo de da disciplina de Língua portuguesa.

Contudo, esse conteúdo, no geral, privilegia um espaço colonizado entre autores europeus e autores brasileiros que visam os modelos dos primeiros, seja mantendo, seja quebrando-os, ainda sim, seus parâmetros são os do colonizador, cabendo a interpretação apenas do que é “possível” em sala de aula. Estas leituras se afastam da cultura primeira do aluno (SNYDERS, 1988), o que acaba corroborando para um ensino constituído apenas da extensão do conhecimento (FREIRE, 2014).

A leitura de autores negros e indígenas raramente é trabalhada na perspectiva das relações étnico-raciais, logo, o contato com autores de literatura, filósofos e outras áreas do conhecimento, é quase sempre de referência branca, colonizada. Nesse ponto, acaba também por se afastar do aluno, que raramente se reconhece como aquele que pode produzir cultura e conhecimento.

Apesar desta realidade, Gadotti (2000) e Freire (2017) apontam para outro caminho, um que vem a trazer para além do que a escola deseja ensinar, visando o ensino dialógico para o aprender, se tornando possível vivenciar a aprendizagem em uma perspectiva de encontro entre a Cultura Primeira e a Cultura Escolar, dos estudos de Snyders (1988), o que proporciona a alegria de aprender em perspectiva do seu próprio desenvolvimento de habilidades e competências. O que acaba por reconhecer a necessidade em torno de compreender o trabalho pedagógico acerca da leitura, trazida pela problematização de Ezequiel Theodoro da Silva (2003):

Trazendo a reflexão de Toffler e Esteve para dentro da realidade concretamente vivida pelos professores, vemos que o problema se torna dilemático, contraditório ou, no mínimo, extremamente paradoxal, que aumenta ainda mais o volume do desafio até aqui configurado. Por que? Por três motivos básicos, que passo a descrever:

- ao nível da “cabeça”, parece-me que a mentalidade tecnicista ainda não foi completamente extirpada no âmbito do magistério brasileiro. Massageado e controlado (no pensamento e ação) ideologicamente pelo tecnicismo, o professor passa a acreditar que as metodologias e os recursos que se fundamentam na comunicação visual e/ou virtual podem ser tomadas como fins em si mesmos ou como uma panacéia para resolver todos os problemas do ensino-aprendizagem na sala de aula; (SILVA, 2003, p.413).

A mentalidade tecnicista abordada pelo professor Silva (2003), é exatamente um dos fatores que dividem e segmentam o ensino diante da ideia de que o ato da leitura de textos e imagens está dissociado do ato de interpretar realidades e de ter um ensino que se apresenta dialógico quanto a realidade do educando. Contudo, nota-se que essa crítica se tece em torno de uma formação de pensamento descrita há vinte anos e que ainda reverbera no discurso pedagógico atual, como parte de se compreender que separando as ciências das linguagens se torna possível hierarquizar o conteúdo.

Ora, se a imagem e a leitura de mundo do educando podem se tornar objeto de leitura de professores, o trabalho pedagógico que considera essa condição não visa apenas valorizar o aluno enquanto em seu aprendizado, mas na totalidade da relação entre

aprender e ter prazer de reconhecer o encontro entre a cultura escolar e a cultura elaborada trazida por Snyders (1988). Assim, ainda afirma que:

- o manejo pedagógico das diferentes linguagens e da mídia, de modo a beneficiar as práticas de ensino, depende de volumosos investimentos na esfera de atualização dos professores, coisa que os governos parecem não muitos dispostos a fazer. Assim, a situação é extremamente cômica: é feita a aquisição de equipamentos sofisticados, mas não se proporciona aos professores condições objetivas para manejá-los. Outra situação é que muitas vezes os estudantes entendem muito mais do funcionamento da mídia do que os próprios professores (SILVA, 2003, p.413).

Nesse âmbito, o acesso à internet e as mudanças sociais puderam aproximar as novas tecnologias da escola como uma forma de oxigenação do trabalho docente, contudo, sucateados pela falta de manejo e pela falta de capacitação destes mesmos professores que este relata, e ainda, a falta de investimento na formação destes professores, acaba sendo outro fator que corrobora para que esse discurso ainda seja bem próximo à realidade escolar.

A formação interdisciplinar que visaria um ensino que proporciona o acesso à uma educação cidadã e uma leitura que compreende a importância de conteúdos midiáticos como uma parte dessa educação crítica (SILVA, 2009), também corrobora para o diálogo em torno da interpretação das relações entre a leitura e o conteúdo escolar.

Ainda dialogando com Pool (2017, p. 19) observamos duas premissas propostas por Veiga-Neto (1996) em relação a interdisciplinaridade e currículo escolar que representa a ruptura radical nas formas de significar. Nesse trabalho, anteriormente, já falamos de significação ao tratar da linguística cognitiva e perceber esse novo processo de significação é adentrar intelectivamente no pensar da escola do século atual, uma escola que não mais se fecha para uma concretude, mas uma escola que participa da construção do conhecimento, transformação do sujeito, espaço e tempo. Logo “adotar a interdisciplinaridade não é desconstruir ou descaracterizar o currículo concebido, mas reforça-lo no sentido de propiciar que as inúmeras associações disciplinares e os constantes movimentos do trânsito de informações por diferentes áreas da ciência permitam ao professor e ao estudante a apropriação de espaços do saber ainda não conjugados” (1996, p.19) (OLIVEIRA, 2019. p. 40).

Ainda de acordo com Silva (2009) a formação da criticidade através da leitura requer reconhecer diversas condições que se formam em torno desta e da escrita, contudo,

principalmente da formação do professor-leitor e também do seu trabalho pedagógico. A leitura como parte também do universo do professor como sujeito e a interpretação da realidade, bem como aquele que deveria aproximar e aprofundar a capacidade de análise crítica do aluno. Portanto, se nota também a necessidade de reconhecer o professor também como consumidor de mídia e da cultura primeira.

A relação entre a leitura e o trabalho docente, baseando-se no que descrevem os estudos de Silva (2009), leva em consideração a interpretação que não cabe somente às linguagens, mas à interpretação de mundo, de conhecimentos escolares, de conteúdos curriculares e todos esses, são, exatamente, leituras, portanto, não cabendo apenas às Linguagens, e sim à todas as áreas que possam estar envolvidas na estética do texto, para além dessa.

Enquanto a leitura crítica é formulada como uma percepção necessária, a atualidade retoma esse debate tornando-o ainda mais próximo do que se vivencia na escola em torno da segmentação do trabalho docente, preso às avaliações externas que levam o alunado a estudar para a aprova, a buscar a leitura e interpretação para a repetição não dialógica (FREIRE, 2017), embora o discurso em torno da interdisciplinaridade, da vivência do aluno e da importância do papel da escola na formação do leitor crítico, sejam presentes na superficialidade das conversas, com a justificativa de que o trabalho docente está atrelado ao sistema escolar e esse parece não permitir tais questionamentos.

Por isso, a capacitação de professores também é um fator que corrobora para compreender a importância entre a aproximação entre a leitura de FC, narrativas fantásticas e outras da proporção midiática, para a escola como ferramenta que pode desenvolver a leitura crítica do aluno, bem como o aprofundamento nos conteúdos de ciências.

O presente objeto em seu diálogo complexo compõe sempre pelo menos duas visões de mundo agindo em uma narrativa off game e uma visão de mundo in game que se depara com as escolhas a fazer em seu dia-a-dia, em sua vida, que são as próprias linhas da narrativa do mestre da história. Identificando como potencialidade cognitiva estamos convergindo em uma observação do enriquecimento da cognição dos participantes através das sequenciais performances desenvolvidas nas sessões de RPG. Com isso acontecem, através da imersão, novas experiências de vida, novas histórias que podem ser tanto descaracterizadas de sua veracidade como uma obra catedrática de literatura, ou uma personagem de filme. Mas ainda há a diferença principal, a da vivência através da narrativa; a depender da forma que o sujeito assimila os acontecimentos durante as sessões de jogo, há a possibilidade de desenvolvimento cognitivo e com essa possibilidade,

na perspectiva educacional, insurge a possibilidade de planejamento para mediar novas oportunidades de enriquecimento cognitivo (OLIVEIRA, 2019. p. 55).

Em torno desse debate envolvendo os livros de RPG, as leituras necessárias para o conhecimento do jogo, inspirações para aventuras - FC, era medieval, realidade paralela, futurismo, Afrofuturismo, tempo presente ou mesmo espaços mágicos - se apresentam como leitura gratificante e instrumento de desenvolvimento da criticidade, articulação, interpretação, bem como, sua escrita (anotações, proposições, criações e personagens) trazem de forma lúdica o estudo da escrita e leitura de narrativa, formulando narrativas fantásticas, em um universo convidativo para a interpretação e criação de novos leitores e incentivo a formação de novos escritores.

Enquanto o espaço escolar se mantém, em boa parte de seu desenvolvimento, fechado em conteúdos que pouco dialogam com a realidade de quem o recebe e de quem o aplica, o que torna possível perceber a metáfora de Freire (2014) em Comunicação ou Extensão, uma vez que entre os conhecimentos do agrônomo e do agricultor se faz necessário o ensino dialógico entre as realidades aparentemente diferentes nas funções adquiridas através dessa.

Portanto, se a leitura vem a dialogar com a realidade do educando, isso corrobora para que seu aprendizado se torne significativo, aplicável e prazeroso, deixando de ser apenas extensão do conteúdo escolar. O que não significa, por exemplo, que não caiba no jogo, uma Literatura canonizada pelo conteúdo escolar, ou seja, para Carneiro, Teixeira e Júnior (2021) o uso do poeta pré-modernista Augusto dos Anjos, em uma aventura de RPG é possível como proposta intesdisciplinar, dada escrita científica da poesia deste, dada facilidade de transformar em aventura de enigmas diante das escolhas linguísticas e da presença dos elementos da química.

A escolha de uma literatura que remete ao científico, e ainda, a inserção desta leitura em objetos de análise que sejam da cultura primeira, abordada em Snyders (1988), são importantes instrumentos para a formação do leitor, mas principalmente, para a “alegria na escola” em que o aprendizado gera, em uma relação do eros (HOOKS, 2013), com o prazer proporcionado pelo reconhecimento individual e coletivo deste espaço como aprendizagem, transgredindo o espaço hierarquizado escolar, para um espaço de identidade.

Assim, a realidade escolar deixa de ser apenas um desafio de conteúdo premeditado, e passa a ter desafios outros, que remetem a um estudo

que não se mantêm uma educação hierarquizada de conhecimentos separados, Literatura é Língua Portuguesa, Física é Ciências, História é Humanidades, dentre outros estereótipos formados pela educação escolar. De acordo com Adichie (2009), os estereótipos representam um significado incompleto, muitas vezes não apenas falsos, sobre algo, criando uma história única, e esta por sua vez, cria outros estereótipos. Portanto, a possibilidade de abordar a literatura de Augusto dos Anjos, bem como o uso da Literatura Fantástica da escrita do RPG, são possibilidades de um pensar e fazer científico que transgride esses estereótipos mantidos pela escola tradicional (CARNEIRO, TEIXEIRA e JÚNIOR, 2021. p.02).

Ao se considerar as possibilidades trazidas através da leitura e da escrita dos textos e aventuras em sala de aula como oficina de RPG, se pode notar a relevância da desconstrução do conteúdo como máscara colonizada de uma cientificidade que cabe apenas àquele tipo de leitura e conteúdo, ou ainda, passa a reconhecer o espaço escolar como inclusivo - ou menos excludente - de uma proposta pedagógica que não considera a comunicação para além da estrutura colonizada do que se pretende ouvir como resposta: o certo, o errado, o que pode ser falado, o que o professor quer ouvir.

Reforça, então, o diálogo entre as teorias de Freire (2014), Snyders (1988) Fanon (2008) e Bourdieu (2012)- embora separados por um lapso temporal e geográfico - porque ao se fazer presente diante da realidade opressora do espaço escolar, o educando se mascara para cumprir padrões sociais que são avaliados como reprodutores de uma fatalidade bancária, desconsiderando sua originalidade e pontuando o que se pretende ter como produção, amarrada por uma reprodução que leva à tristeza e à falta de diálogo entre as realidades de aprendizagem vivenciadas pelos educandos.

Nesses pontos, não é apenas o espaço escolar em si, e sim o modo em que são abordadas separadamente as condições de estudo, alienando o estudante da sua real construção de conhecimento, remetendo assim, à construção simbólica marxista, perante a violência simbólica do espaço escolar de Bourdieu (2012), tanto a leitura quanto a escrita são colonizadas por uma “história única” (ADICHIE, 2009), que se remete ao que se pretende entender como qualidade e produtividade diante do capital cultural hegemônico.

Portanto, como ferramenta didático-pedagógica, o jogo de RPG é tradutor de uma realidade da cultura primeira, em prol da construção de um caminho de leitura por fruição, e da escrita - uma aventura de escrita - em um espaço dialógico das/entre realidades, do hegemônico de encontro a uma construção escolar que valoriza conhecimentos que não

estão separados entre disciplinas, conteúdos divididos e produções textuais de expectativas científicas e pragmatizadas por um ensino que coloniza o outro e pode vir a decolonizar.

A realidade escolar deixa de ser apenas um desafio de conteúdo premeditado, e passa a ter desafios outros, que remetem a um estudo que não se mantém uma educação hierarquizada de conhecimentos separados, Literatura é Linguagens, Física é Ciências, História é Humanidades, dentre outros estereótipos formados pela educação escolar.

1.2 A Aventura no espaço embranquecido

A escola como representação de um espaço institucional de conhecimento e de construção da cidadania, em diversos aspectos, principalmente ao que se relaciona com o ensino de ciências, não integra em seu currículo o reconhecimento das relações raciais, apenas resumidas às áreas de humanidades. Estereótipos relacionados com a imagem de cientista, por exemplo, contribuem para tornar o ensino/aprendizagem de ciências um espaço-tempo de não identificação para negros e mulheres.

É necessário transgredir o espaço escolar em busca de construir um conjunto de novas relações, direcionadas ao modo com que construímos o conhecimento como resultado de silenciamento de grupos sociais (hooks, 2013).

No Brasil, em geral e na cidade de Porto Seguro (BA), em particular, o acesso ao conhecimento científico é culturalmente elitizado, em que se constrói o estereótipo (ADICHIE, 2009) de que as ciências, no geral, se resumem àqueles que podem vir a produzir e reproduzir ciência, como as pessoas ricas ou aquelas com exímio domínio matemático e inteligência acima da média. O que acaba por afastar grupos sociais inteiros deste campo, por não se encaixarem no estereótipo construído, se relaciona diretamente com o fetiche branco (BHABHA, 1998) e da noção de desenvolvimento europeu (CÉSARIE, 2008), se constituir, ainda, como quando Octávia passou a escrever, sendo mulher e negra, escolhendo ficção científica.

O espaço escolar vem se tornando cada vez mais objeto de estudos e debates acerca da relação entre disciplina – em vários aspectos, que vão desde a divisão de campo de conhecimento, até mesmo as questões voltadas ao controle dos corpos – e a condição em que se dá a construção do conhecimento dentro desse espaço, tanto na formação da

pessoa como crítica diante da sua realidade quanto da formação integral da pessoa como formação cidadã, principalmente através dos estudos de relações étnico-raciais.

Este espaço apresenta a história e a cultura negra quase sempre - se não sempre - como colonizada, escrava, ou inferiorizada por sua cultura e sua própria noção de desenvolvimento e civilização (CÉSARIE, 2008), pontualmente abordado em datas específicas ou em temas específicos. No geral, refletindo também, o discurso da miscigenação como pacificador dos conflitos raciais, com a falsa representação da paz social, como se pelo fato de “ser um pouco de tudo”, não houvesse a necessidade de abordar as relações étnico-raciais.

Muito frequentemente, o primeiro contato que estudantes têm nas escolas com um corpo negro é em um navio tumbeiro, ou negreiro como comumente o chamam. Esse é o traço fundamental constitutivo da nossa identidade ancestral. Aprendemos na escola que viemos de “escravos”. Obviamente que alguém que vem de “escravos” não se sente privilegiado em sua origem e constrói uma relação psíquica causal e direta que justifica seu atual rebaixamento social, sua não detenção de bens materiais e imateriais é justificada pela sua relação com sua origem. Entretanto, pessoas negras não surgiram no mundo com a escravidão, ao contrário do que nos foi ensinado nas escolas. É preciso educar a juventude mostrando narrativas diversas e decoloniais dos diferentes marcos civilizatórios que nos constituíram. Basta de uma narrativa histórica eurocêntrica que reduz a existência ancestral de outros povos ao abismo do esquecimento e coloca a Europa no topo do progresso e das civilizações (PINHEIRO, 2019. p. 331).

Diante dessa realidade, se torna uma necessidade intrínseca ao trabalho direto com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para que se possa pensar em uma escola que visa tanto reconhecer as condições construídas através da colonização, quanto a educação que transgrida esse espaço, se tornando decolonial e descolonizadora de saberes em prol de uma educação que venha a se tornar de verdade cidadã (hooks, 2013).

Dentro desses campos de estudo, destaca-se a questão da educação dialógica trazida por Freire (1979), bem como compreender que este debate, embora extenso nos estudos e críticas ao espaço escolar, pouco realmente é aplicado por estas formações, fazendo com que as novas pedagogias (DELEUZE, 1988) estejam sempre no âmbito do reconhecer as relações entre as diferenças e as repetições que levam a educação a compreender o espaço escolar como político, contido, hierarquizado e controlado.

Trata-se da implementação de novos conceitos e percepções que proporcionem a educandos e educandas o sentimento de acolhimento

dentro da instituição escolar, para que sua estrutura seja reconhecida por eles e elas como capaz de contribuir para a construção de suas leituras do mundo. Essa construção de conhecimento deve ocorrer de modo democrático, respeitando limitações e dificuldades de cada estudante, auxiliando em sua formação cidadã. Assim é necessário que se fomente a discussão sobre novas abordagens que provoquem a curiosidade e o interesse de estudantes em participar de modo ativo na construção de seu conhecimento – fortalecendo aquilo que sabe e oportunizando sua aproximação de novos saberes em Física (NASCIMENTO, 2021, p.1).

Se faz necessário compreender ainda que a escola como espaço embranquecido reflete os ideais como aparelho ideológico do Estado, mas principalmente da classe dominante. Assim, seja através de Fanon (2008), seja através de hooks (2013), é possível compreender que a democracia racial não é realmente trabalhada na escola, pelo contrário, este espaço reflete um conjunto de violências simbólicas que acabam por fomentar as desigualdades, as divisões de raça, classe e gênero.

Segundo Fernandes ([1976] 2010, p. 113-114), as raízes dessa situação estão em nosso passado escravocrata e senhorial, com consequências específicas para a população negra e suas possibilidades de luta política. Conforme o autor, numa sociedade de classes como a brasileira, que preserva um padrão de elitismo típico da dominação estamental, o conflito potencial de raça não tem como eclodir na cena histórica. No passado, ele era expurgado da ordem legal e fortemente reprimido como uma “ameaça às instituições e à civilização”. Mesmo os abolicionistas, de Joaquim Nabuco a José do Patrocínio, procuram separar o abolicionismo do agravamento dos “ódios” ou dos “conflitos” raciais (cf. FERNANDES, [1959] 1989, p. 14) (JUNIOR, 2014, p. 25).

A distância entre a realidade escolar já é grande, contudo, esta aumenta ainda mais quando refere-se ao conflito das relações étnico-raciais. Os conteúdos, os autores e cientistas, o próprio espaço, todos fazem parte de um sistema que não encontra com frequência a representatividade. Ou seja, a adequação ao espaço social produz e reproduz um conjunto de violências que são resultado do processo colonizatório.

Já debatido nesta pesquisa que eventualmente são trabalhados alguns autores negros na Literatura, mas isso se torna ainda mais complexo ao se pensar em representatividade indígena, ou mesmo, ao se pensar nestes em filosofia, sociologia, física, química, nas ciências em geral. Portanto, o espaço embranquecido, principalmente quando aponta para a miscigenação como justificativa para uma falsa representatividade, acaba por passar a mensagem implícita do afastamento entre o conhecimento e a representatividade étnico-racial.

Todos esses argumentos – e muitos outros exemplos poderiam ser lembrados – parecem compartilhar uma série de pressupostos em comum. O que verificamos neles é a afirmação do Brasil como uma sociedade mestiça, e cuja mestiçagem é tida como indicativo de uma relação harmoniosa entre as pessoas, independentemente da sua pertença étnico-racial. Nessa perspectiva, reconhecer tais diferenças / pertenças seria o mesmo que “dividir o país”, impor uma dicotomização racial “rancorosa”, acirrar o conflito e a intolerância.

Está aí, claramente expressa, a ordenação discursiva e ideológica que Florestan Fernandes já alertava no passado. O conflito racial, o evidenciar das divisões existentes na sociedade, é visto não como um primeiro passo necessário para a busca de soluções para as desigualdades raciais existentes, mas como a própria criação dessas desigualdades. Daí a sua qualificação necessariamente negativa, de um mal a ser evitado (JUNIOR, 2014. p. 35).

Outro ponto a ser considerado é que a escola como espaço embranquecido, toma e retoma iniciativas que se tornam pontuais, nem sempre adequadas ao debate decolonial - como proposta de desconstruir a colonização e o poder do colonizador - com um conjunto de conceitos que propõem ainda mais o apagamento histórico e cultural.

O que quer dizer no Ensino Fundamental I, o dia do Índio - em lugar de apresentar como dia da resistência indígena - colocando-o como folclorizado e fantasiado sem nenhuma representatividade real, ou mesmo no Fundamental II e Ensino Médio com o dia da Consciência Negra com a abordagem pontual apenas em novembro, e que muitas vezes evidencia no Brasil a escravidão, fomenta a África sem reconhecimento como continente, faz referências sem abordar o desenvolvimento sócio-cultural-econômica da população negra. Isso ainda sim reflete por completo o ideal do embranquecimento.

Para Carneiro (2005), a educação sempre foi um elemento estratégico e fundamental dentro da arquitetura do dispositivo de racialidade. A forma pela qual as políticas de acesso e distribuição das oportunidades educacionais se deram, leva à dedução de que, intencionalmente, visavam assegurar padrões sociais hierárquicos ditados pelo dispositivo de racialidade.

Ao longo da vida escolar, o e a jovem negro (a) é assombrado por estigmas e estereótipos que na vida acadêmica universitária, longe de serem superados, ressurgem como conflito de racialidade versus saber e poder. Segundo Carneiro (2005), é nessa esfera que esses conflitos alcançam a arena privilegiada em que se constroem, reconstroem e são postas em questão, ou reafirmadas, as possibilidades do negro (a) frente ao conhecimento erudito e das implicações em termos de saber e poder que elas envolvem. Aí a branquitude do saber, a profecia auto realizadora, a autoridade exclusiva da fala do branco, são os fantasmas que têm de ser enfrentados sem mediações (SANTOS e SANTOS, 2018. p.29).

Portanto, uma educação que vise desconstruir o espaço embranquecido busca uma educação decolonial, uma educação que transgrida os limites entre raça, classe e gênero (HOOKS, 2013), embora seja utópico, a necessidade em apontar para o bom e inalcançável parece mais justa do que aceitar esse espaço como está posto.

Nesse aspecto, as Metodologias ativas, agora assumidas nessa discussão como os estudos abordados por Diesel, Baldez e Martins (2017), visando reconhecer a importância da desconstrução das relações no espaço sala de aula e do reconhecimento desse, há a necessidade de compreender a relevância do protagonismo do estudante, bem como as implicações em que essas metodologias se dão nesse espaço.

Para os autores, ao se compreender a noção de que as metodologias ativas produzem uma nova realidade, não hierarquizada, há uma mudança na postura do educando de passiva para ativa, e nesse âmbito o conhecimento se torna possível e de poder de todos os envolvidos. Com este amparo metodológico para se desenvolver essa relação, o conhecimento disciplinar se desconstrói no âmbito da separação e se torna interdisciplinar em um local em que se dá uma comunidade de aprendizagem.

De acordo com Carneiro, Teixeira e Junior (2021), são muitas as possibilidades didático-metodológicas para a utilização da ferramenta do RPG para o ensino interdisciplinar de Ciências (NASCIMENTO, 2005) em que se faz necessário a descolonização didática (BAUER, 2013), em que se pode notar a importância da Literatura Fantástica e da leitura (RAMOS, 2009) para formação do leitor e, conseqüentemente, para a formação em física (PIASSI e PIETROCOLA, 2020), e ainda sim, da importância de se compreender a física como potencialidade imaginativa, conseqüentemente as ciências, principalmente no diálogo entre a física, química e literatura (ZANETIC, 1997).

Que literatura utilizar em aulas de ciência? Brevemente, diria que tenho em mente não apenas os grandes escritores da literatura universal que em suas obras utilizam conceitos e métodos das ciências, e da física em particular, os escritores com veia científica, como também várias obras escritas por cientistas com forte sabor literário, os cientistas com veia literária. (ZANETIC, 1997; 1998) Não entendo que o professor de física vá substituir os professores de português e de línguas estrangeiras, mas sim que uma atividade interdisciplinar se instale através da colaboração mútua entre esses diversos professores. Assim, por exemplo, trechos dos Diálogos e dos Discursos, de Galileu, ou de A máquina do tempo, de H. G.Wells, podem suscitar análises tanto do

conteúdo científico quanto do discurso literário pelos professores de física e de português, respectivamente (ZANETIC, 2006, p. 46).

Tendo em vista a afirmativa do autor, nota-se que esse espaço que se constrói de poder entre as disciplinas, de diversos modos, não propõe, em muitas situações, compreender que o trabalho interdisciplinar pode contar com aliados em torno da construção de conhecimento sem a fragmentação. Com um aspecto mais profundo, ainda sobre a afirmativa, poderia sim caber às ciências e à física, compreender construções e verdades que se tornaram parte da escrita literária e para isso, se de um lado se nota a presença da necessidade do trabalho colaborativo, de outro se nota a necessidade de desconstruir a hierarquização entre esses saberes.

Outro aspecto importante a ser pontuado, é que esse espaço se torna embranquecido justamente quando aponta para as ciências apenas em uma noção de branquitude acrítica para se dizer que as ciências são um conhecimento que requer muito além de domínio, não servindo para aqueles que não possam alcançá-la: os subalternos (SPIVAK, 2010), aqueles a quem não interessa que se domine conhecimentos diante da elite normativa e da imagem taxativa de para quem serve a ciência.

Portanto, no projeto de escola que serve aos ideais coloniais, a segmentação de conteúdos e a hierarquização da ciência são instrumentos que apontam para enfatizar o poder e a quem ele domina e pode dominar. O espaço embranquecido escolar, por conta da fragmentação e do estereótipo de ciência como difícil de se adaptar para o lúdico e para a realidade do aluno - discurso mais comum entre aqueles professores que acabam reverberando o colonial - se torna excludente para aqueles que não pretendem cumprir o feitiço colonial, causando uma violência simbólica (FANON, 2008) que visa categorizar também quem pode ter acesso a esse conhecimento.

É notório que essa estratégia não é explícita e muito menos pensada para deixar claro aqueles que ficarão de fora do projeto, e sim, que o espaço embranquecido une discursos que definem poderes, para além daqueles que fazem esses discursos sendo professores ou alunos, que de forma acrítica sequer compreendem que fazem parte desse feitiço colonial, bem como é proposto pensar acerca do silenciamento da cultura diante da indústria Cultural de Adorno, como uma forma de manter o poder dominante a que esse discurso serve.

Assim, a fala trazida pelo professor Zanetic (2006), é de extrema realidade para se compreender a vivência que precisa ser repensada no espaço escolar e vem

problematizada através desta pesquisa: nem a física cabe apenas às ciências, nem a escrita cabe apenas às linguagens. Ambas podem vir a compreender juntas a formação de um leitor mais crítico do mundo e, contribuir, principalmente para a escrita crítica de uma literatura que aborda a construção do conhecimento que valoriza as habilidades e competências (PERRENOUD, 2000) a serem desenvolvidas pelo processo do ensino interdisciplinar.

Por fim, compreender a escola como espaço embranquecido requer compreender que as relações desenvolvidas nesse espaço são construídas em uma noção de colonialidade, mas também de um ensino que reflete ideais capitalistas, em que a repetição, a mais valia e a alienação são construídas através da noção de submissão ao espaço. Logo, o silenciamento das relações étnico-raciais, ou a abordagem parcial das temáticas que se envolvem nesse conflito, refletem também o contar a história sempre da perspectiva do colonizador (ADICHIE, 2009), o que acaba afastando ainda mais o debate crítico em torno do papel ideológico da escola embranquecida e requer, assim, o ensino decolonial, justificando tanto as metodologias ativas, quanto a abordagem de análise do conto de Octavia Butler como autora de FC, mulher e negra.

2. O sentido da Jornada pelas esferas metodológicas

Neste capítulo cabe a abordagem metodológica em dois sentidos, primeiro em como foi construída a oficina e a identificação de lócus da pesquisa, em segundo a metodologia em que se constrói a análise do conto da Octávia Butler, “Filhos de Sangue”, sendo estes, os caminhos que dão sentido à jornada.

Portanto, a estrutura de oficina está fomentada nas metodologias ativas de acordo com os estudos Diesel, Baldez e Martins (2017) com a proposta de reconhecer o lócus e o método de aplicação da oficina, bem como sua fundamentação teórica.

São chamadas metodologias ativas um conjunto de metodologias que propõe o envolvimento do aluno no processo educacional de forma ativa. Ou seja, nessa pesquisa a perspectiva metodológica da prática da oficina se baseou em uma horizontalização do conhecimento e o desenvolvimento de acordo com o domínio de cada envolvido. Pensando no envolvimento do aluno, tanto pela perspectiva de uma educação que envolva pelo interesse na cultura primeira (SNYDERS, 1988), quanto na relação dialógica do aprendizado (FREIRE, 2014).

Figura 1 - Princípios que constituem as metodologias ativas de ensino



Fonte: Diesel, Baldez e Martins, 2017, p.273

Nessa perspectiva, a proposta metodológica da oficina não é, de modo algum, algo que será ensinado pela professora, mas sim, o envolvimento na criação junto com todos, gerando um senso de cooperação e a participação ativa de diversos protagonistas. Por

isso, visto em uma educação que responde ao documento da BNCC, apresenta em sua proposta o desenvolvimento de habilidades e competências, mas não se fomenta com essa única finalidade.

Reconhecendo o local de subalternidade da relação entre professor-aluno, em uma perspectiva do trabalho de Spivak (2010), há ainda o recorte de gênero, raça e classe, em que se busca não apenas a abordagem deste, mas a proposição de reconhecimento de si através dos personagens do conto e consequentemente do jogo de RPG.

Sendo assim, serão descritos os sujeitos da pesquisa, mas também um breve histórico do local em que ocorre a oficina, e ainda, anexo PDT da oficina como documento oficial apresentado para escola e produzido em grupo com os alunos. Também se faz necessário pontuar que a estratégia de convite a produzir material didático de RPG para outros professores e alunos cativa para que o aluno se envolva com reconhecimento de seu protagonismo, individualmente e em grupo.

Demonstrando, ainda, a possibilidade de ensino de ciências e demais áreas através da análise do conto e das visões da autora, tornando a FC um instrumento importante para a produção de conhecimento e de questionamento da realidade e do conteúdo escolar, visando desconstruir conceitos de uma educação distópica branca, em uma realidade crítica e transdisciplinar de ensino.

Em âmbito de educação para a alteridade (MUNANGA, 2001; MALOMALO, 2017), se faz importante notar a formação do espaço escolar como ambiente de criticidade (ADORNO, 2006), e, portanto, tornar a separação entre conteúdos em forma de disciplinas como parte de uma escola distópica, servindo ao sistema colonial, sendo assim, desconstruir a ideia que as ciências e matemática se dissociam das demais disciplinas por estarem calcadas em conhecimentos objetivos, e não subjetivos como as literaturas e ciências sociais.

Foi visando aproximar os alunos da análise e do produto proposto que houve a escolha de “Filhos de Sangue”, ao se reconhecer que o universo da FC está presente nas produções midiáticas - referências à filmes como como Alien, Duna, Predador, dentre outros - e que o afrofuturismo é também motivo de aproximação através das mídias sociais, principalmente podcasts e YouTube.

Portanto, trazendo através da cultura primeira do aluno, um conjunto de propostas para que se desenvolva o pensamento crítico: Dá pra escrever FC sem se aprofundar em Ciências? A Distopia apresentada pelo conto é vivenciada na sociedade atual? Temos referências de escritoras negras? E de FC? Por que não temos ou não reconhecemos diante

da obra? para além de uma infinidade de questionamentos possíveis e relevantes tanto para o aluno quanto para o seu desenvolvimento crítico.

Para tanto, a ficção científica, nessa obra, passa a ser uma possibilidade para questionar a própria ciência e perspectiva de realidade imposta por esta, como apontam os estudos de Piassi e Pietrocola (2009), a extrapolação dos efeitos humanos leva a uma noção de ciência extrapolada, em uma condição de possibilidade trazida pela FC, que embora esteja calcada no “para além” da própria possibilidade científica, pode vir a se tornar uma possibilidade social.

Assim, a FC ultrapassa o mundo possível para construir um “mundo futurível”, o que se relaciona diretamente com a possibilidade de futuro trazida pela autora Butler (2020), uma vez que a perspectiva afrofuturista (FRANK, 2016) traz consigo a possibilidade de se discutir o futuro científico através da perspectiva diaspórica negra (HALL, 2003), outra condição de importância a se abordar perante a realidade escolar, indubitavelmente branca quando se considera a apresentação das ciências (PINHEIRO, 2019), teorias e estudiosos e/ou cientistas.

Para além destes, reconhecer a distopia branca como formadora de um espaço escolar excludente no sentido de negritude (PINHEIRO, 2019; CÉSARIE, 2010) e, ao mesmo tempo, representações sociais que levam à não identificação dessa mesma distopia, principalmente no viés capitalista em que a escola reproduz os meios de produção na escolha de conteúdos e na forma de apresentá-los, uma forma de educação margeada por rituais e violências simbólicas.

Se faz necessário propor, ainda, que uma educação crítica não visa por completo abandonar conteúdos postos e a formação do pensamento científico (FREIRE, 2005), mas reconhecer que a forma de representar estes, de forma crítica e questionando apenas um caminho para o conhecimento, sem reconhecer a produção que não advenha da branquitude (HOOKS, 1995; MUNANGA, 2001), apresentando assim, novas formas de conteúdo e metodologias possíveis.

Contudo, esta desconstrução se dá no conjunto de possibilidades analíticas perante o conto de Butler (2020), que partiu da linguística, gênero literário e discursivo, para também perpassar ciências, sustentabilidade e temas sociais como a própria distopia branca e o racismo (MOREIRA, 2019), além da psicologia.

No contexto multidisciplinar, a necessidade de extrapolar as condições da realidade apresentada é um pressuposto para uma produção em FC (PIASSI e PIETROCOLA, 2009), e esta, torna possível a identificação de possibilidades e

perspectivas de futuro, neste caso, afrofuturista quando consideradas condições da realidade extrapolada até mesmo nas importâncias da representação de papéis de gênero e da própria formação da família.

Nessa perspectiva, ainda, foi proposta a ideia da análise em conjunto com perspectivas diferentes dos alunos quanto às diversas áreas do conhecimento, trabalhando ao mesmo tempo pontos do conto, possibilidades conjuntas, não separadas por suas próprias amarras disciplinares, uma vez que domina-se muito além de seu próprio conteúdo em sala de aula, conhecimentos sociais, antropológicos e propriamente educacionais, que possam vir a desconstruir a distopia de um único local de fala em sala de aula, com aprendentes críticos em sua própria participação, de forma horizontalizada de ensino (FREIRE, 2005; DUARTE, 2004) e para além desta, não hierarquizada pelo sistema educacional.

Compreende-se a importância da produção de Butler (2020) como literatura e para seu reconhecimento como “musa do Sci-fi”, trazendo assim, possibilidades de uma liberdade de escrita calcada na revolução dos papéis, não refletidos como papéis sociais comuns, como no caso do gênero, mas também refletindo uma sociedade colonizada e colonizadora (CÉSARIE, 2010), verossímil quando no âmbito da distopia colonial, da colonialidade do ser e do poder, de Fanon (1960, 2008) e de Quijano (2005).

Para isso, a análise semiótica greimasiana do conto de Butler, visando fundamentar as possibilidades de análise e compreensão da obra da autora e reconhecer seus caminhos através do nível fundamental, nível narrativo e nível discursivo para que haja um aprofundamento da leitura e recepção do conto.

2.1 - A Esfera da oficina

Diante do que já foi apresentado nesta pesquisa, cabe compreender que o encontro entre as esferas requer um conjunto de estratégias que visem o aluno, sua cultura primeira (SNYDERS, 1988), reconhecer também sua realidade e seu ponto de desenvolvimento, logo compreende os Sujeitos da pesquisa de forma humanizada.

Nos últimos anos, as tecnologias estão cada vez mais presentes na realidade da população em geral. O acesso às mídias digitais e informações se dá de forma mais rápida,

o que requer a adaptação, o que Bauman (2009) vem a chamar de liquidez moderna, é nada mais que o reflexo dessa necessidade.

Logo, a escola como um espaço de conhecimento também precisou se readaptar, ou seja, não é apenas por levar o computador e projetar coisas para os alunos que está próxima dessas novas tecnologias, embora esse seja um dos caminhos, outras realidades orbitam na escola: comunicados via whatsapp, instagram com divulgação de notícias e comunicados, para além das fotos do que acontece no espaço escolar, acesso à internet, livros digitais acessados pelo celular.

A partir dessa reflexão, é possível inferir que, em oposição às experiências pedagógicas “sólidas” e conteudistas, as atuais demandas sociais exigem do docente uma nova postura e o estabelecimento de uma nova relação entre este e o conhecimento, uma vez que cabe a ele, primordialmente, a condução desse processo. Com efeito, essas exigências implicam em novas aprendizagens, no desenvolvimento de novas competências, em alteração de concepções, ou seja, na construção de um novo sentido ao fazer docente, imbuído das dimensões ética e política (Bassalobre, 2013). (DIESEL, BALDEZ e MARTINS, 2017, p. 269).

Assim, ao apresentar como as metodologias ativas estão presentes no espaço escolar dessa pesquisa, é importante reconhecer que a escola aqui apresentada não é uma realidade comum às outras escolas estaduais da Bahia. Isso porque o CIEB, Complexo Integrado de Educação da Bahia - Porto Seguro, apresenta uma estrutura curricular de Ensino Integral desde 2016, em parceria com a Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB.

Primeiro, é preciso reconhecer o espaço escolar como um espaço integral, ou seja, os alunos entram às 7:30 e saem às 17 horas, a escola serve lanche da manhã, almoço e lanche da tarde. As aulas das disciplinas regulares ocorrem com maior carga horária e também há outras disciplinas no currículo, como Educação e Direitos Humanos, Letramento Científico, Letramento Matemático, Letramento artístico, Letramento Linguístico, Laboratório de Química (como disciplina), Laboratório de Física, dentre outras que compõem o currículo do aluno. Para além disso, a escola dispõe de sala de informática, internet wi-fi, computadores e televisores de 55 polegadas (algumas smart tv), quadra poliesportiva, horta para a produção de uma parte do almoço, refeitório para aproximadamente 70 alunos, além da área de convivência que é o jardim.

Às terças pela manhã (dois horários) e às quintas pela tarde (dois horários), às disciplinas cursadas pelos alunos são escolhidas por eles e as salas são multisseriadas, de acordo com o interesse individual. Também, é um momento de autonomia para o professor, que aplica oficinas que possam ou não ser de sua área, mas sim de seu domínio. Por exemplo, fotografia, dança popular, coral, fanfarra, banda (rock, mpb, pop etc), esportes (futsal, vôlei, basquete), francês, espanhol, Sagrado e Profano (oficina de filosofia com história das religiões), Culturalidade Afro e Empoderamento (Oficina de musicalidade de povos de terreiros e movimentos de resistência, como SLAM), Química na prática, Eu sei fazer (oficina de potencialidade do aluno como professor), teatro, dentre outras.

Através dessa descrição, do CIEB em 2016, compreende-se que é uma escola com um direcionamento interdisciplinar, contudo, para essa pesquisa, a oficina de RPG: Narrativas Fantásticas nasce em 2019, juntamente com o projeto da mesma professora, de monitoria como comunidade de aprendizagem, depois de acompanhar as dificuldades dos alunos na escrita, por conta da disciplina de redação e a dificuldade na escrita científica da disciplina de letramento científico. A escola neste ano, começou também com osicineiros (alunos da escola ou de graduação, pessoas da comunidade) que poderiam, acompanhados de um professor responsável, aplicar uma oficina.

Esta primeira oficina de RPG contava com umicineiro, o João Vitor Nascimento de Santana, graduando do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Humanidades da UFSB, quatro monitores responsáveis, alunos menores dos segundo e terceiro ano do Ensino Médio, sendo um deles monitor geral, além de 24 estudantes multisseriados. Sua continuidade se daria em 2020, contudo, a oficina precisou ser interrompida devido ao isolamento social da Covid-19. Nesse momento, a proposta de um dos novos monitores foi manter a oficina via Discord.

Diante disso, a oficina de “RPG: narrativas fantásticas” inicia com a mudança da hierarquia professor-aluno ao apresentar oicineiro e estagiário João Vitor, bem como o monitor A.5 que fica responsável por apresentar os livros (livro do mestre, do jogador e dos monstros) com a finalidade de construir os personagens dos jogadores e instruir o mestre na construção da história a ser criada, cabendo aoicineiro orientar os debates em torno das teorias e disciplinas em alcance, por exemplo, na construção do mapa e na distribuição do biótipo da raça perante as condições geográficas e climáticas (TEIXEIRA et al, 2022, p. 05).

A oficina desta pesquisa se deu após o retorno das atividades presenciais na pandemia, no ano de 2022, quando as oficinas da escola voltam a funcionar. Foi construída pela professora e pelos monitores, contudo, é importante destacar que o projeto da monitoria não visa privilegiar “bons alunos que ensinam outros” e sim, alunos com dificuldade que podem ajudar fortalecendo outras potencialidades e desenvolvendo, ao ajudar os outros, as suas dificuldades. Por isso, os monitores da oficina embora mestres de RPG, na sua avaliação diagnóstico - feita para a escola quando se propõe um monitor para a coordenação - apresentam dificuldades quanto à escrita ou a socialização.

Portanto, essa breve descrição da escola, visa apresentar que a Oficina aplicada para esta pesquisa já possui uma história no espaço escolar, antes mesmo desta, logo, a realidade do aluno é de contato com RPG e envolvimento nas oficinas, seja como oficinheiro, seja como monitor.

Caracterização dos Sujeitos

Antes de caracterizar o sujeito da pesquisa, vale reconhecer a que concepção de sujeito esta pesquisa está direcionada, uma vez que a proposta envolve as metodologias ativas e o protagonismo estudantil, principalmente a produção desses sujeitos. Assim, se reconhece, ainda, como se dá o processo da busca pela horizontalidade.

Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. O pesquisador estuda esse objeto e fala sobre ele ou dele. Está numa posição em que fala desse objeto mas não com ele, adotando, portanto, uma postura monológica. Já nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico (FREITAS, 2002. p. 24).

Sendo assim, os sujeitos dessa pesquisa são os alunos envolvidos que têm idades entre 15 e 17 anos, cursando o integral e se inscreveram na oficina, em sua maioria, com o intuito de aprender a mestrar ou criar histórias menos previsíveis em suas mesas que já

ocorrem no espaço escolar. É comum que nos horários de almoço e no final da tarde antes do escolar passar eles fiquem no espaço escolar jogando.

Nem todos da turma já jogaram RPG, a turma foi composta de 26 alunos, sendo 5 monitores, 12 jogadores e 10 como primeira experiência. Eles se dividiram de acordo com o interesse próprio a partir da terceira aula, buscando os colegas que mais se identificavam. Os que foram como primeira experiência foram convidados pelo monitor geral para acompanhar uma das mesas de lazer, para se ambientarem com o jogo.

Sendo dividida a oficina em dois momentos, de junho a agosto e depois de agosto à novembro, isso porque as oficinas têm um período determinado pela escola de um trimestre e a cada troca os alunos podem ou não trocar de oficina. Logo, o público total da oficina foi de 36 alunos, mas considerados os 26 que foram até o final de novembro.

O PDT (Plano de Desenvolvimento de Trabalho) foi desenvolvido pela professora em conjunto com três monitores, o monitor geral, mais experiente em planejamento, após ler o conto definiu os temas com os demais monitores a ser ministrado por eles e pela professora, baseados nas dificuldades de escrita dos alunos e nas próprias dificuldades como mestres ou jogadores.

A Oficina

A oficina ocorreu entre 14 de junho e 29 de novembro de 2022 e contemplou 36 alunos multiseriados. Após a leitura do conto, os alunos tiveram aulas provocativas buscando construir aventuras como mestres de RPG visando que outros professores pudessem utilizar em aulas lúdicas, ou mesmo como forma de uma oficina interdisciplinar em uma outra escola. A turma inicial, com 28 alunos, foi composta por três mestres já ambientados com o jogo, 12 jogadores que pretendiam aprender a mexer e 13 alunos que nunca haviam jogado.

As metodologias ativas são norteadoras da oficina de RPG, uma vez que visa trabalhar diretamente o contato com o sujeito aluno, proporcionando a inversão da hierarquia em sala de aula. Nesse ponto, a atuação dos monitores e da autonomia de desenvolver o planejamento junto com o professor, envolve, e torna o conhecimento e a aprendizagem uma responsabilidade de todos. Assim, a confiança em trabalhar com o alunado em um espaço em que todos estão aprendendo, faz com que se desenvolva o protagonismo do aluno.

As metodologias ativas na escola são também um modo de modificar o ensino e a maneira de interpretá-lo, uma vez que a realidade escolar ainda se baseia em um ensino conteudista e de reprodução, apesar das diversas tentativas de um ensino construído através também do protagonismo dos alunos, a escola, em geral, ainda se mantém em um modelo eurocêntrico (TEIXEIRA et all, 2022, p. 03).

O primeiro encontro visava apresentar a autora e o conto, propondo aos alunos a leitura para reconhecimento do universo, os monitores fizeram o levantamento dos alunos leitores e uma das alunas já tinha lido o conto e outras obras da autora. O debate girou em torno de se reconhecer um mestre de RPG que pense no desenvolvimento do universo da história antes da história narrada.

Neste encontro foi apresentada a proposta como oficina de mestres em que todos os alunos poderiam escolher mestrar, mas desenvolveriam as histórias com a referência do conto de Octávia visando criar um produto para professores e alunos pudessem aproveitar em aula com o conteúdo escolar de diversas disciplinas.

A proposta de ter para além de dois monitores definidos, outros monitores que tivessem o interesse de colaborar com o andamento da oficina. Por fim, houve uma conversa, chamada pelos alunos de reunião, para que os monitores explicassem como funcionaria a oficina e qual era o planejamento proposto, nesse momento os alunos escolhem quais as temáticas que devem permanecer no PDT e se estava faltando algo que os interessava.

Por isso, se nota a proposta metodológica de uma oficina prática que visa a interação e a aprendizagem através do envolvimento e da significação. Ao se sentirem pertencentes e responsáveis pela oficina deixa de ser uma obrigação de uma disciplina escolar e o que se discute com frequência é “como podemos ajudar nisso?”.

Essa proposição metodológica é coerente com toda sua teoria dialética de compreensão dos fenômenos humanos. Partindo da premissa básica de que as funções mentais superiores são constituídas no social, em um processo interativo possibilitado pela linguagem e que antecede a apropriação pessoal, Vygotsky também vê a pesquisa como uma relação entre sujeitos, relação essa que se torna promotora de desenvolvimento mediado por um outro. Sua posição tem importantes conseqüências para a pesquisa, em seus próprios experimentos e nos de seus colaboradores: é possível perceber a mediação do pesquisador provocando alterações de comportamento que possibilitam a compreensão de seu desenvolvimento. Seus estudos sobre o desenvolvimento dos conceitos na criança revelam como a palavra mediadora do adulto influi no próprio processo de formação de conceitos (FREITAS, 2002, p. 25).

A primeira aula, visando a realidade deles foi ambientada pela conversa sobre o conto e apresentação deste para aqueles que ainda não haviam lido, com o tema “Somos todos sobreviventes”, em que a professora introduz a ideia acerca da realidade distópica do conto em contrapartida da própria realidade do aluno. Houve o debate acerca do conceito de distopia e naturalmente alguns alunos trouxeram a temática afrofuturista e as questões de sobrevivência em outra realidade.

No segundo encontro, a temática “Como sobrevivemos” abordou a relação entre como contar histórias era importante para a humanidade quanto ao reconhecimento do homem e do seu entorno na época. Também houve o debate acerca da construção de conhecimento na realidade do conto, fantasiando em como seria na realidade contar histórias e para que serviriam as profissões. Os alunos levantaram a ideia de como a realidade distópica vinha representada pela ausência de relatos sobre escolas, profissões ou mesmo, na falsa ideia de escolha do personagem Gan.

No terceiro encontro foi “Como nos adaptamos” e abordou a relação entre as questões históricas, sociológicas, biológicas, climáticas e geográficas e a formação das espécies e da raça humana. Nesse ponto, os alunos começam a compreender a importância de antes de narrar a história, criar o universo em que ela vai ocorrer, quais as diversas possibilidades de produção e quanto precisaria ser escrito para que outra pessoa pudesse jogar o RPG daqueles mestres.

A princípio, os jogadores se dividiram em mesas de criação, formando quatro grupos. Alguns mestres, de forma individual, produziram também suas histórias e uma das mesas pensou o sistema para adaptar ao universo da autora. Assim, foram construídos os mapas e depois desse encontro, a professora se tornou apenas observadora do processo de desenvolvimento.

Nos demais encontros os alunos Monitores (mestres mais experientes) orientavam os demais alunos divididos em grupo em como o universo era importante para a criação dos personagens e consequentemente como seria a jogabilidade da proposta deles. Através das metodologias ativas, a sala de aula se torna horizontal nesse ponto, todos participam igualmente na criação do sistema que será jogado. Uma mesa analisa a outra e escolhem os focos de cada grupo: uma mesa se preocupa mais com o sistema, outra mesa se preocupa mais com o universo e a outra mesa se preocupa mais com os conteúdos escolares no jogo. O passeio entre as mesas é estimulado de modo que todos construam juntos as estratégias do jogo.

É nessa perspectiva que se situa o método ativo -tido aqui como sinônimo de metodologias ativas -como uma possibilidade de deslocamento da perspectiva do docente (ensino) para o estudante (aprendizagem), ideia corroborada por Freire (2015) ao referir-se à educação como um processo que não é realizado por outrem, ou pelo próprio sujeito, mas que se realiza na interação entre sujeitos históricos por meio de suas palavras, ações e reflexões. Com base nessa ideia, é possível inferir que, enquanto o método tradicional prioriza a transmissão de informações e tem sua centralidade na figura do docente, no método ativo, os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa (DIESEL, BALDEZ e MARTINS, 2017, p. 271).

Em alguns encontros, com a história e o sistema de fichas possíveis, monstros e flora pensados, para além da geografia e história, cada mesa elegeu um mestre inexperiente para narrar o compilado de ideias da história e testar a jogabilidade.

Os Monitores foram responsáveis também por reconhecer, a cada encontro, quais os conteúdos escolares seriam abordados e como seriam, além de pensar em dicas para novos jogadores. A mesa também tinha um aluno responsável por anotar o andamento da história e as impressões do que dava ou não certo.

Acompanhando, nos jogos e criação, a professora anotava as interações e debates assumidos durante os jogos, mediando os conflitos ou tirando dúvidas, no grupo, para que o resultado final fosse protagonizado pelo grupo e sua criação. Ao final, com ajuda do monitor, foram recolhidos os relatórios e todas as possibilidades anotadas durante os jogos, com um instrumento de modelo de questionário (definido pelos monitores de acordo com o que observaram nas mesas) além de relatos individuais dos mestres, suas histórias e seus desenhos. As fichas do sistema foram adaptadas para as raças do conto e os modelos de história vieram com um conjunto de explicações de como jogar o jogo.

Por fim, com ajuda dos monitores, foi recolhido os materiais e reconstruído de forma didática para novos mestres em outras realidades, momento em que nasce o produto desse trabalho de pesquisa, o manual com aventuras para novos mestres e jogadores envolvendo a realidade escolar e o conto da Octávia. Nessa perspectiva, como resultado, são diversas análises do conto que construíram versões interpretativas dos alunos da realidade do universo criado pela autora.

2.2 A Esfera da Análise do Conto

A análise do conto escolhido foi realizada a partir da semiótica greimasiana, abordagem teórica de A.J. Greimas (1981), responsável pelos estudos da semiótica aplicada à semântica e à recepção de sentidos do texto, fundamentado na escola Francesa. Nosso objetivo foi o reconhecimento dos elementos sintáticos envolvidos na construção discursiva do texto, essenciais para avaliar a possibilidade de sua aplicação em atividades de ensino/aprendizagem de ciências. Nessa condição, a análise se dedicou a reconhecer as estruturas internas do texto que apresentam o sentido da produção e a possibilidade de sua recepção discursiva.

De acordo com Cortina (2017), na análise greimasiana se reconhecem os planos de expressão e de conteúdo do objeto analisado, e neste caminho, representa o sentido produzido através da imagética textual, pela noção de percurso gerativo do sentido.

Se existe um campo em que as pesquisas semióticas parecem ter conquistado um lugar próprio, é sem dúvida o da organização sintagmática da significação. Evidentemente, não se trata nem de um saber indiscutível, nem de aquisições definitivas, e sim de uma maneira de abordar o texto, dos procedimentos de sua segmentação, do reconhecimento de certas regularidades e, sobretudo, de modelos de previsibilidade da organização narrativa, modelos aplicáveis, em princípio, a todo tipo de textos e até mesmo, a partir de extrapolações justificáveis, a sequências, mais estereotipadas ou menos, de comportamentos humanos (Greimas 1976a, p. 7 apud CORTINA, 2017, p.41).

A geração do sentido, para o autor, se dá por meio da condição em que se apresentam os elementos subjetivos do texto, tornando-os visíveis através da semântica e da sintaxe, para que se tornem inteligíveis em torno do sentido.

Para compreender o ponto em que a semântica se faz presente na análise, é necessário abranger as ideias de sincronia e diacronia, do linguista francês Ferdinand Saussure (1975), que dá a representação de uma língua, sempre em movimento e constante mudança, para a ideia de sentido estático – sincronia - em que se dá, naquele momento, o sentido adotado em uma situação distinta, de modo que se relaciona com Greimas ao se reconhecer os sistemas de representação de sentidos (CORTINA, 2017).

Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; a cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio

social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe inferir sua unidade. A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presa a nenhuma outra classificação (Saussure, 1975, p. 17).

Portanto, ao estabelecer uma análise semiótica, se estabelece o reconhecimento da estrutura que forma o sentido em conjunto de um texto, partindo das condições enumeradas significativamente por Greimas (1981), em que ocorre a construção de sentido, a construção narrativa e do âmbito do discurso, como último processo a ser reconhecido através dos demais.

2.3. Qual mensagem a aventura traz?

A semiótica greimasiana é, de forma generalizada, uma teoria metodológica que propõe reconhecer a análise de uma escrita através de um conjunto de regras dispostas a corroborar para a compreensão do texto em diversos níveis. A estrutura textual define a construção de sentido, até os estudos de Greimas (1981) que, influenciado por autores linguísticos franceses como Saussure, propõe pensar acerca do símbolo diante do significado, fazendo com que a compreensão do sentido não esteja calcada apenas na construção linguístico-semântico, mas também nas ciências humanas.

Ora, se a língua é uma construção social, seu significado também se torna produtor de sentidos para além dos semânticos, e isso aponta para os estudos de Greimas (1981) que visa a Semiótica, o estudo do signo linguístico dentro de uma visão mais ampla e para além do sua relação significado-significante.

Para Greimas (1976, p. 11), “[...] o mundo humano se define essencialmente como o mundo da significação. Só pode ser chamado ‘humano’ na medida em que significa alguma coisa”. O autor acrescenta que, é pela pesquisa das significações, que as ciências humanas podem encontrar um denominador comum. Assim, a semiótica, ou o estudo do sentido, estaria na base das ciências humanas em geral. Em sua obra seminal, o autor reclama à semântica um lugar de maior destaque, junto aos outros ramos da linguística, como, por exemplo, a fonologia. O fato apontado pelo autor de a semântica ser a “parente pobre”, deriva da dificuldade em determinar métodos próprios para essa disciplina. E é justamente essa a contribuição de Semântica

Estrutural às teorias da significação e, mais especificamente, à semiótica (MENDES, 2011,p. 184).

As diversas teorias críticas da Literatura, de correntes bem diferentes, como o estruturalismo, a fenomenologia, o pós-estruturalismo, foram correntes que se propunham a pensar no texto e na construção de sentido a partir de um ponto de visão, múltiplo ou específico, para buscar a relação entre o texto e seu sentido assumido.

Por isso, para se afirmar que se analisou um texto, é necessário se valer de uma dessas teorias para que seja compreendida a perspectiva de quem analisa esse, por isso, a semiótica se faz tão importante como metodologia para compreender o sentido, porque é através desta que se pode vir a reconhecer a estrutura interna do sentido dos símbolos e signos assumidos pelo texto. Por isso, reconhecer as diversas proposições de relação entre os termos assumidos na escrita é tão relativo ao que se torna claro através uma ou duas palavras, trazidas através da escrita como símbolos base da análise.

A concepção de estrutura para Greimas se relaciona com a afirmação saussuriana de que a língua é feita de oposições. Graças à possibilidade de perceber as diferenças, o mundo toma forma. No plano linguístico, perceber as diferenças significa captar dois termos-objetos como simultaneamente presentes, e disso decorrem duas consequências: (1) um único termo-objeto não comporta significação, (2) já que esta se dá pela relação entre seus termos (MENDES, 2011, p.184).

O estudo da semiótica greimasiana como metodologia de análise para aprofundamento da análise, principalmente, diante das relações entre as oposições no texto, por isso, os conceitos de Vida/Morte, Certo/Errado, Bem/Mal, entre outras oposições são necessárias para reconhecimento do sentido em primeiro nível do texto, o que forma o quadrado semiótico. Ou seja, o modo com que se dá a relação entre os termos, de modo a resumir a história ou as ações de um personagem, constrói os conflitos trazidos pela estrutura narrativa e geram um sentido no discurso.

Portanto, neste ponto, analisar o texto requer reconhecer para além de sua estrutura, para além de um conjunto de abstrações. Somente assim, se pode chegar ao reconhecimento do sentido implícito do texto, isto é, reconhecer o discurso que não está diretamente falado, mas se faz reconhecer pelas oposições, pela estrutura da narrativa e

também pelo discurso do texto. Nesse ponto a análise se faz mais complexa, contudo vem a se tornar mais concreta diante das comprovações dos caminhos assumidos para analisar.

Sintagmática porque se preocupa não apenas com o conteúdo, mas com o texto (expressão + conteúdo); é geral porque se interessa por qualquer tipo de texto (veiculado em qualquer materialidade); e é gerativa porque concebe o processo de produção de sentido de um texto como um percurso gerativo que vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto: “constitui ele um simulacro metodológico, para explicar o processo de entendimento, em que o leitor precisa fazer abstrações, a partir da superfície do texto, para poder entendê-lo” (FIORIN, 1999)³. A constituição desse percurso, principalmente do nível narrativo, leva em conta o trabalho do russo Vladimir Propp, que reuniu um inventário das variantes do Conto Maravilhoso Russo, que somavam 31 funções (MENDES, 2011, p. 187).

A concepção Saussuriana, de interação para a formação da linguagem e do sujeito cabe como princípio de reconhecimento para a identificação do signo. Afinal, é através desta, que a proposta metodológica de sistematização dos conceitos se torna prática através dos mecanismos de formação do sentido para Greimas (1981). Por isso, os níveis de análise do sentido, em sua proposta, são também fundamentais para a compreensão do que se propõe comunicar o texto. Se nesse ponto a teoria aproxima as oposições, no nível narrativo propicia reconhecer as estruturas e no nível discursivo se reconhece a comunicação ou não comunicação do sentido.

Assim, para a semiótica, um texto pode ser fatiado em camadas, pelas quais se forma o percurso gerativo de sentido, que se estrutura do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto. Temos, assim, nesta ordem, o nível fundamental (ou profundo), o narrativo e o discursivo. Cada um desses níveis tem uma sintaxe e uma semântica próprias; a sintaxe é o mecanismo que ordena os conteúdos, e estes estão no domínio da semântica (MENDES, 2011, p. 187).

Assim, a análise destes níveis se dá desde a condição de formação da semântica e sentido da palavra, até as oposições e possibilidades desse princípio, estruturando como se fez representada a reprodução do sentido. Portanto, o nível fundamental estrutura a construção semântica, enquanto o nível narrativo rege a estratégia estruturada, e o nível discursivo representa o aprofundamento da compreensão e recepção desse sentido assumido.

No nível fundamental, mais especificamente na semântica fundamental, a significação se apresenta por uma oposição, por meio de estruturas fundamentais que se opõem. Para Barros (2003), os termos dessa oposição são determinados pelas relações sensoriais do ser vivo com esses conteúdos, que podem ter um valor positivo (eufórico) ou negativo (disfórico). Tais termos são negados e afirmados por meio de operações de sintaxe elementar e podem ser representados por meio de um modelo lógico de relações, chamado quadrado semiótico (MENDES, 2011, p. 187).

Ramos (2012), demonstra as relações principais construídas na análise greimasiana, visando identificar aspectos do texto e reconhecer sua estrutura diante do significado adquirido em sua recepção, apresentados na tabela 01:

Tabela 01: Esquema para as relações entre os níveis semióticos.

Nível Fundamental	Significação a partir da contrariedade semântica.	Mais simples e mais abstrato
Nível Narrativo	Narrativa do ponto de vista de um sujeito.	↓
Nível Discursivo	Constituição dos atores, do espaço e do tempo; e relações entre figuras e temas.	

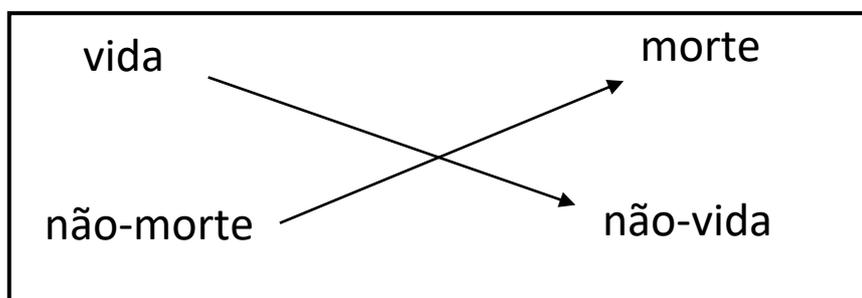
Fonte: Ramos (2012)

De acordo com Greimas (1981), se faz necessário, então, compreender que a análise semiótica reconhece os níveis desde as oposições na fundamentação do sentido, de forma a representar suas oposições e complementações, o que inclui a constituição gerada diante do chamado “quadrado de sentido”, que constitui a representação mais simples do sentido, aquele que é primeiro recebida.

Para Ramos (2012), a apresentação das oposições acrescenta a possibilidade de compreender a primeira leitura diante do sentido, portanto, no nível fundamental, que compreende o sentido superficial da palavra em seu primeiro nível.

Se a oposição trazida por Ramos (2012), diante dos estudos de Greimas (1981), apresenta um diálogo vida *versus* morte, e concomitantemente a análise de não-vida *versus* não-morte, os sentidos, em momentos são reconhecidos diante dessa oposição e

complementados pelos sentidos de dadas considerações. Diante disso, nesse nível, se apresenta e analisa a palavra e seu sentido expresso, como demonstra a figura 1:



Diante da necessidade de reconhecimento dessas estruturas, os níveis e sua análise, em separado, são geradores de um reconhecimento mais complexo, e ao mesmo tempo, mais concreto, de demonstração da representação do discurso gerador de sentido do texto. Sendo assim, se parte da superficialidade do texto para o aprofundamento das representações assumidas por este.

Todos esses mecanismos produzem efeitos de sentido no discurso. Não é indiferente um narrador projetar-se no enunciado ou alhear-se dele; simular uma concomitância dos fatos narrados com o momento de enunciação ou apresentá-los como anteriores ou posteriores a ele; presentificar o pretérito; enunciar um eu sob a forma de um ele, etc. (FIORIN, 2002, p.54).

Após a análise do percurso inicial, no nível fundamental, se pode tornar perceptível o nível narrativo. Para esse, Greimas (1981) apresenta o percurso criado pela história na geração do sentido, seja a jornada do herói (CORTINA, 2017), seja pelos elementos construídos através dos elementos do enredo, como estrutura narrativa, personagens, ordenação de fatos - introdução, clímax e desfecho, com o sem ordem - espaço, tempo e até mesmo ambiente gerado pela atmosfera da narrativa apresentada.

No entanto, é ponto pacífico que o pensamento de Hjelmslev é decisivo para o estabelecimento das bases da semiótica greimasiana, já que essa toma para si, de um lado o par expressão/ conteúdo e, de outro, o par forma/substância. O primeiro permite introduzir a função semiótica, ou seja, a maneira como se combinam o plano da expressão e o plano do conteúdo de forma incessante e mútua. O segundo par, forma/substância, permite testar e avaliar o que foi encontrado: é a partir da identidade entre forma do conteúdo e forma da expressão que

se contribui para a objetivação da teoria. Outro ponto importante na obra de Hjelmslev caro à teoria semiótica é a exclusão em parte do signo. A teoria greimasiana, assim, não situa sua reflexão no nível do signo (constituído), mas nas partes do signo (constituintes). Ou seja, ao se analisar o plano da expressão e o plano de conteúdo de modo independente, a semiótica abriu para si o campo do discurso. Além disso, ao se substituir significado por plano do conteúdo e significante por plano da expressão, lançam-se bases para o estudo de textos num sentido amplo, ou seja, qualquer expressão (verbal, visual, tátil etc.) que veicule um conteúdo (MENDES, 2011, p.183).

Nesse ponto, a análise greimasiana permite construir um conjunto de ordenações que geram o sentido em meio ao texto, aquilo que precisa do sentido superficial para se fundamentar a história, sendo assim, reconhecer o mundo do herói, o chamado à aventura e as estruturas que levam a história a comprometer o leitor na jornada.

É a jornada que permite ao herói se tornar o responsável ou não pelos acontecimentos que geram o sentido da oposição inicial, assim, se faz necessário, além do enredo, o envolvimento de mais personagens ou elementos discursivos que geram esse sentido interpretativo e estratégico do texto. A estratégia assumida pelo autor se faz presente em sua construção mais profunda para assumir por fim o nível discursivo. Em um ponto, se nota a presença de como o herói e os personagens se constituem, como se desenvolve sua história e o que vão se tornando através da jornada, que para Greimas (1981), apresenta um conjunto de informações importantes a se analisar em último nível, o discursivo.

O fato de examinar um texto literário, como é o caso do conto de Maupassant, decorre, como ele mesmo declara, do fato de, até então, o grupo por ele liderado, responsável pela construção do projeto da semiótica, voltar-se, na sua grande maioria, para o estudo desse tipo de texto: “Nesse campo, metodologicamente circunscrito, da análise dos discursos narrativos, é a semiótica literária que, pelo número de pesquisadores e pela qualidade de seus trabalhos, ocupa o primeiro lugar, sendo este ao mesmo tempo o que mais se expõe tanto aos elogios quanto às críticas” (Greimas, 1976a, p. 8)¹². Duas características são, portanto, marcantes até os anos 1970 para o desenvolvimento do modelo da semiótica discursiva pensada por Greimas. Por um lado, o foco na narratividade propriamente dita, embora já se tenha consciência, nessa época, de que esse é um princípio inerente a qualquer tipo de texto, não apenas do texto narrativo. Por outro, o fato de que a maior parte dos trabalhos que a equipe liderada por Greimas desenvolve trata de questões próprias ao texto literário (CORTINA, 2017, p. 42).

Para compreender o nível discursivo, há a necessidade de reconhecer que há uma intencionalidade de quem fala é uma condição para quem recebe essas informações. Ao se considerar os estudos acerca das condições de comunicação, principalmente saussurianos, reconhece-se que a interação social é o que constrói o sentido do discurso assumido, em que a mensagem adquire diversos sentidos diante da sua intencionalidade que pode ou não chegar ao leitor, que a interpreta através do contexto.

Diante de Greimas (1981), a análise do nível discursivo considera a recepção e a intencionalidade do texto e isso, condicionado ainda, a um contexto que definiu a interpretação inicial do primeiro nível, o fundamental. Assim, a compreensão do sentido se dá em um âmbito de leitura não mais superficial ao se considerar o nível discursivo e as influências diretas de fatores externos contextualizados com o texto adquiridos através do leitor, ou seja, a intenção pode não ser a recepção, e a última se condiciona também a fatores históricos, sociológicos, culturais dentre outras variantes que possam vir a construir o sentido para além do semântico.

Por fim, ao se valer da metodologia de análise através da semiótica greimassiana, a presente pesquisa se fundamenta para propor o reconhecimento do conto de Octávia Butler através de um conjunto de significações e símbolos propostos pelo texto, visando apresentar uma das possibilidades, diante das muitas, análises do texto de forma aprofundada e a relação deste com a autora, para demonstrar os conceitos já apresentados nessa, principalmente de distopia, afrofuturismo e relações com o capitalismo para a formação social.

3. Contando um Conto

O conto Filhos de Sangue aborda a história de T’Gatoi e Gan, convivendo na realidade de um universo, em que após a terra viver uma condição apocalíptica, humanos são acolhidos por este novo planeta e essa raça “superior”, em uma construção imagética de acolhimento, mas de real distópica velada, uma vez que para que os Tlic e N’Tlic os acolhessem havia a necessidade de que um filho de cada família, depois de adulto, se tornasse hospedeiro para a reprodução desta raça superior.

Inicialmente o conto apresenta uma situação em que a Tlic, T’Gatoi, está na casa de Gan e conversa sobre seu futuro com ele e sua mãe. O conto apresenta a convivência aparentemente tranquila entre a Tlic e os humanos em que T’Gatoi é uma funcionária do

governo Tlic que trabalha para proteger a Reserva de humanos. Assim, é explicada a relação entre os humanos e tlics da reserva, como pacífica, e entre os que eram de fora da reserva, que queriam mais humanos disponíveis, ponto central entre estes fora da reserva.

Para que Tlics e N'Tlics os acolhessem, havia a necessidade de que um filho de cada família, depois de adulto, se tornasse hospedeiro para a reprodução desta raça superior. A relação velada é abordada de modo a haver a romantização da escravidão e das relações de poder geridas nesse planeta, uma vez que há uma falsa ideia de que esta relação é consensual por ambas as partes.

É apresentada, também a relação entre os humanos e os Tlics: humanos se alimentam de ovos dos Tlics, a ferroada destes os entorpecia e tirava a sobriedade. Nesse ponto a mãe de Gan parece não estar feliz com a relação, perguntando a T'Gatoi se ela acha que ela trocaria o filho por ovos. para se manter as famílias criavam alguns animais e milhares de outros que eram nativos.

Contudo, um N'Tlic, um humano que está gerando os filhos de um Tlic, aparece já quase morrendo e fugindo. Nesse momento T'Gatoi ordena que Gan conseguisse um animal para que as larvas fossem retiradas do humano sem que ele morresse. Gan entra em uma jornada de conseguir o animal e demonstra conhecer onde seu pai escondia uma espingarda, proibida por Tlics.

É através de Gan que se pode notar essa relação de poder de escolha são irreais, ultrapassando o limite entre poder ser “escolhido” por T'Gatoi para se reproduzir, pois ficam envolvidos fatores diante da violência do parto e do processo de gestação, que acabam por fazer com que ele não queira que outros de sua família passem por isso e tal proposição determina sua escolha.

A violência do parto é como uma cesária e Gan sabia o que iria acontecer porque T'Gatoi já teria lhe apresentado. Portanto, o conflito trazido pela violência do parto era através da perspectiva de violência. Enquanto as coisas acontecem Gan se aproxima de Bran, e sua descrição é de um homem negro, que estava magro demais para sua condição. O parto, também era assustador: as ferroadas para entorpecer, as lambidas para estancar o sangramento da abertura, explicando que na fase em que estava, a larva já tinha comido a casca do ovo, mas parecia não ter se alimentado do humano (N'Tlic).

A relação entre Tlics mais fortes (gerados em humanos) tlics mais fracos (gerado em animais) fica explícita, para além da necessidade de humanos médicos. Diante de toda a violência, Gan se sente assustado e enojado com tudo que está ali, como situação. Assim, a conversa entre ele e o irmão leva a tona a realidade do conto: ele teria que fazer

isso pela família dele e por T’Gatoi. Contudo, embora parecesse uma escolha, o irmão dele diz que ele é imposto a isso.

A relação velada é apresentada de modo a haver a romantização da escravidão e das relações de poder geridas nesse planeta, uma vez que há uma falsa ideia de que esta relação é consensual por ambas as partes, ficando claro, através de Gan, que está para além de poder ser “escolhido” por T’Gatoi para se reproduzir, pois ficam envolvidos fatores diante da violência do parto e do processo de gestação, que acabam por fazer com que ele não queira que outros de sua família passem por isso.

Durante a narrativa, a surpresa, terror e medo do personagem Gan são abordados na condição de reconhecimento do que haveria de esperar ao parir. A situação é construída através de outro humano fugitivo parindo na casa de Gan, com a ajuda dele e de T’Gatoi, fazendo com que ele questionasse todo o processo abusivo desta relação com ela, uma vez que o terror da cena, construída pela autora de modo a fazer com que se reconheça as escolhas envolvidas nesta, naturalizadas como escolhas, mas visivelmente não sendo, demonstram exatamente o que se reconhece como um processo de escravidão velado.

Na tentativa de se reconhecer na sua falsa escolha, Gan afirma que reconhece a manipulação de T’Gatoi para que ele hospede seus filhotes. e a conversa entre eles gera uma situação de dualidade para que se confirme a manipulação, pois se não fosse ele, seria sua irmã. Assim, Gan tem a impressão de estar escolhendo e descreve a violência de ser inoculado, no final, parecendo escolher, ela afirma que ela já havia o escolhido há muito tempo.

Sendo assim, quanto mais mulheres preservadas, mais humanos na reserva de T’Gatoi. Este discurso de adaptabilidade e reprodução assistida, preservação e evolução da espécie, se assemelha, em muitos momentos, às condições abordadas pela teoria Darwinista, bem como os estudos acerca da biologia e da relação humana de preservação para que haja uma sustentabilidade diante das espécies e suas relações na cadeia alimentar e reprodutiva.

3.1 A esfera da Produção

A autora Octávia Butler apresenta em sua obra um conjunto de condições que são propostas a repensar os temas como maternidade, preservação, política de proteção,

relações amorosas e sociais, dentre diversas outras colocações que são sempre demonstrações possíveis de considerações acerca da relação entre a realidade e a ficção. Assim, a autora de Ficção Científica (FC), tem em seu discurso reflexos em torno de sua realidade e de sua vivência como mulher negra americana.

É através de sua história que se faz possível notar como a autora propõe um repensar de condições que a incomodavam, principalmente, acerca da sua relação com o mundo e consigo mesma. A própria autora afirma em seu relato do livro *Filhos de Sangue*, em que foi publicada a obra analisada que não pretendia falar acerca de escravidão e sim sobre como seria um homem grávido, inspirada pelo medo das moscas varejeiras que teve contato durante uma viagem à Amazônia.

Outrossim, antes de reconhecer tais condições que inspiraram essa obra, se faz necessário compreender que o período em que o conto foi escrito era calcado em relações e tensões em torno da negritude americana. Tendo em vista que diante da condição em que se davam as relações étnico-raciais em torno dos Direitos Civis americano - período marcado entre as tensões acadêmicas de considerar o racismo uma atitude incorreta, tanto no campo científico quanto no político - marcado, principalmente, pela descolonização para as tentativas de debates em torno do uso do termo “raça” (AUDEBERT et all, 2022).

Criada por uma mãe que a incentivava a liberdade em suas escolhas, a autora descreve que era influenciada a ver diversas condições, mesmo, que essa tivesse sido criada na zona rural de Luisiana, havia explicado pra sua filha que mesmo na Califórnia, poderia ser impedida de entrar em alguns lugares, e no começo, a autora descreve que ficou encantada com a biblioteca, mas ainda como resultado dessa criação que refletia as dores de uma sociedade de extrema segregação racial, teve que perguntar se poderia entrar e frequentar aquele espaço.

Essas histórias contadas pela autora sobre sua vida, são importantes para reconhecer a notoriedade das escolhas na escrita identitária da autora, que entre os primeiros livros que comprou estavam um sobre cavalos e outro sobre planetas, estrelas, asteroides luas e cometas, o que também acaba transgredindo as escolhas de meninas da mesma idade que tinham influência midiática em torno da construção do feminino da época.

A ascensão da autora Butler, vem em meio ao período de conflitos e debates em torno da colonialidade e racialidade, o que acaba por apresentar bastante acerca da visão afrofuturista da autora, demonstrando não apenas sua capacidade de transgredir o espaço hegemônico de produções brancas de ficção científica, mas também acerca da visão de

futuro entorno da raça humana, não apenas com a separação racial, mas como uma visão de um futuro distópico que demonstra a necessidade de repensar os espaços das minorias e uma visão de futuro.

Nessa ascensão, em 1984, a autora se torna reconhecida através dos contos "Speech Sounds" que ganhou o prêmio Hugo de melhor conto e "Bloodchild" – conto motivador dessa análise – com os prêmios Hugo, Locus e o prêmio Science Fiction Chronicle Reader de melhor Novelette. Embora muitas críticas atuais permeiam visões da autora entorno de racismo e sexismo, não é através desse viés único de reflexos em sua escrita que esta análise visa se encontrar, uma vez que a autora representa um marco de mulheres em torno da cultura Sci-Fi e ao mesmo tempo, uma identidade importante na escrita do período dada a sua própria história. Como conta a autora, acerca de como sua própria família aponta a incredibilidade da profissão de escritora:

Minha tia e eu estávamos na cozinha, conversando. Ela estava cozinhando alguma coisa que tinha um cheiro bom, e eu estava sentada na mesa da casa dela, observando. Um luxo. Em casa, minha mãe teria me colocado para ajudar.

— Quero ser escritora quando eu crescer — falei.

— Quer? — perguntou minha tia. — Ah, que legal, mas você também vai precisar arrumar um emprego.

— Escrever vai ser meu emprego — respondi.

— Você pode escrever quando quiser. É um passatempo ótimo. Mas vai ter que ganhar a vida.

— Como escritora.

— Não seja boba.

— Estou falando sério.

— Querida... Pessoas negras não podem ser escritoras.

— Por que não?

— Apenas não podem.

— Elas também podem, sim!

Eu tinha mais convicção quando não sabia do que estava falando. Durante meus treze anos, eu nunca havia lido uma palavra impressa que eu soubesse ter sido escrita por uma pessoa negra. Minha tia era adulta. E se ela estivesse certa? (BUTLER, 2020, p. 105).

Assim, a autora se apresenta, ainda, como aquela que não se importa em quebrar os estereótipos de quem pode vir a escrever ficção científica, ou seja, a autora relata que sua vontade de escrever tal gênero vem do reconhecimento de si mesmo e de sua escrita, afirmando poder fazer melhor do que ela via e ouvia de produção na época, contudo, acaba sendo confrontada por sua tia, para que tivesse ambições de emprego que não

escritora, uma vez que não seria possível, na fala da tia, a possibilidade de uma mulher negra ser escritora e ainda viver disso.

Como reflexo de uma imagem de alteridade em torno da sua produção, a autora critica que as análises em torno do seu trabalho, tenham e muito, da imagem irreal de que negros falam apenas de escravidão ou a refletem o tempo todo em sua escrita. Embora se possa notar a ideia de subsistência em torno da relação entre humanos e extraterrestres, a questão da autora se foca em uma relação que esta mesma descreve ser sobre o aluguel, afinal, morar junto dos outros seres requer também um tipo de pagamento acerca da divisão desse espaço.

Essa característica na escrita da autora, reflete tanto sua vivência em torno das condições da segregação racial nos Estados Unidos, quanto as dificuldades vividas quanto a timides e pela dificuldade de aprendizagem causada pela dislexia. Para se fortalecer diante da realidade de suas dificuldades, passava seu tempo na Biblioteca pública da cidade e consumia diversas leituras, contudo, influenciada diretamente pelos autores de ficção científica da época.

O conto “Filhos de Sangue” - Bloodchild – publicado pela primeira vez em 1984, foi responsável pelo reconhecimento da autora em seu gênero e estilo de produção. Em 2005 foi reconhecida pelo Hall da Fama de Escritores Negros e em 24 de fevereiro de 2006, na cidade de Lake Forest Park faleceu deixando o legado de suas histórias.

Ainda assim, cabe compreender dois conceitos que remontam o trabalho da autora: o conceito de Distopia e o conceito de Afrofuturismo. Muitas das obras de Octávia são baseadas no primeiro conceito, o que acaba por trazer a importância do segundo conceito como premissa no conto, uma vez que essa obra se faz afrofuturista.

Inicialmente, o sentido da palavra distopia está para o Oxford Languages and Google como “distopia / substantivo feminino/ 2. lugar ou estado imaginário em que se vive em condições de extrema opressão, desespero ou privação; antiutopia”, em que se faz notar que a noção de distorção da realidade diante da opressão se faz pressuposto para compreender a noção semântica da palavra e do seu uso no contexto desse artigo.

Para Talone (2018), o conceito de distopia foi inicialmente abordado por Mills, e tbm por Claeys, acerca da ideia de uma sociedade que oprime e impõe conceitos que não permitem uma visão da realidade a que se pretende reconhecer. Sendo assim, para estes autores, a distopia é uma construção baseada em conceitos em torno do “medo”, da “crise” e de “inimigos” forjados por um poderio europeu, em que se reconhece o

“coletivismo moderno”, a escravidão e a própria formação da sociedade moderna em condições paradigmáticas e estruturais que necessita de binarismos para se auto manter.

Como destaca Gregory Claeys, [...] “a palavra [distopia] é derivada de duas palavras gregas, dus e topos, significando um lugar doente, ruim, defeituoso ou desfavorável”² (p. 4). Normalmente, conceberíamos a distopia pensando apenas a partir da literatura ou da cinematografia, mas “[existem] usos não literários e empíricos do termo” (p. 5). Aqui encontra-se o dado primordial e a característica mais relevante do livro: distopias podem não só existir nesse exato momento, como formaram a realidade de diferentes grupos ao longo da história. (TALONE, 2018, p. 368)

A ideia construída de distopia colonial, implica ainda, na fantasia do conceito de sociedades que acabam por se autodestruir, mantém ainda, assim, a semiótica de uma realidade (GREIMAS e COURTÈS, 2008) em que o coletivo se encontra como pressuposto de sobrevivência e ainda mais, em sociedades que não reconhecem este fato e, portanto, se fazem como parte de uma realidade apocalíptica, em uma noção de que as sociedades são naturalmente violentas e com interesses próprios de um grupo sobre outro, eventualmente, acabariam por se autodestruir. De acordo com Claeys apud Talone (2018):

O termo ‘distopia’ foi evidentemente cunhado em 1747, escrito como ‘dustopia’. Em 1748, a ‘distopia’ foi definida como ‘um país infeliz’ [por Budakov]. O uso relevante seguinte veio em um discurso de 1868, de John Stuart Mill, no Parlamento. Ali chamou a política britânica na Irlanda de ‘muito ruim para ser praticável’, e seus defensores como ‘cacotopianos’ (como no grego, lugar ruim), ou dis-topianos. [...] A distopia veio a uso comum significativo no final do século XX e, principalmente, na literatura secundária, concentrando-se em textos contemporâneos” (p. 274).

A noção formada de universo, a imagem distópica dos trópicos, as noções de em cima e embaixo, desenvolvido e subdesenvolvido, são por completo formuladas e apresentadas como verdades únicas reproduzidas pela escola, contudo, inquestionáveis como conceito de ciência, embora se saiba que todos estes conceitos não estão determinados por uma única verdade científica, e desse ponto de vista, se faz notar a importância de se reconhecer diversos tipos de conhecimentos que fazem questionar a realidade apresentada.

Portanto, o conceito de Afrofuturismo se faz necessário para compreender a obra e a produção da autora. Este movimento intelectual, iniciado no século XX, apresenta sua produção afrocentrada e tem como premissa o reconhecimento afro-diaspórico dada sua

falta de representatividade sócio-político-econômica, principalmente, visando legitimar sua história lutando contra o silenciamento e o embranquecimento (DIAS, 2020).

Por conseguinte, com o intuito de projetar um futuro próspero ao afro-diaspórico, a corrente afrofuturista desenvolve-se concomitantemente ao movimento Pan-africanista, consolidando-se apenas no final do século XX, e pode ser definida a partir da afirmativa de Fábio Kabral enquanto uma “mescla entre mitologias e tradições africanas com narrativas de fantasia e ficção científica, com o necessário protagonismo de personagens e autores negros e negros” (KABRAL, 2019:106). Em sua obra “O Caçador Cibernético da Rua 13”, apresenta um rico aparato semântico no intuito de “recriar o passado de valores, espiritualidade e tecnologia africanos por meio de narrativas ficcionais que projetam um futuro no qual o mundo iorubá prevaleceu” e consegue destacar e articular a experiência de uma pessoa negra projetando seu futuro em um meio tecnológico (KABRAL, 2019) que não necessariamente lhe explora sistematicamente. Conclui ainda que a inserção dos afro-diaspóricos nas ficções científicas absorve as experiências desta população e os aloca como agentes contribuintes da histórica, política e cultural do meio em que vivem (DIAS, 2020, p. 39).

Quando a autora se auto-reconhece como capaz de criar histórias de FC melhores do que as postas, esta, se torna então afrofuturista, se projetando no futuro como aquilo que diziam não ser possível para ela como pessoa negra: autora de ficção científica, universo da escrita para legado cultural em um espaço que era ocupado por homens brancos.

O movimento afrofuturista tem em si a necessidade latente de reconhecer sua produção no intuito de transgredir as distopias do universo real, quanto à produção intelectual, de um ponto em que o apagamento histórico e a visão colonizada do que é afrodescendente nas Américas principalmente.

No ramo artístico, livros e performances vão se desenvolvendo, com os destacados Ralph Ellison e Octavia Butler. Algumas destas produções são caracterizadas com o que Mark Dery denomina afrofuturismo. Em 1993, o autor americano entrevista escritores afro-americanos em seu artigo *Back to the future: Interviews with Samuel R. Delany, Greg Tate and Tricia Rose*, em que questiona a falta de pessoas negras na ficção científica. A corrente afrofuturista pode ser entendida como um movimento estético-político de autoconhecimento das populações africanas e afro-diaspóricas que possibilita sua continuidade para o futuro frente ao genocídio e encarceramento epistêmico (SOUZA; ASSIS, 2019). A viagem pelo oceano Atlântico, a “porta do não retorno”, até a América escravocrata produziu a destruição simbólica e material dos africanos como seu passado, favorecendo o estranhamento e o não pertencimento com a terra nova. A partir disso, o movimento estrutura-se para fundamentar uma nova identidade direcionada ao futuro, a partir do passado africano, suprimindo a ausência deste que ainda une ciência e tecnologia (DIAS, 2020, p. 42).

Assim, a representação da necessidade da autora de expressar essa condição de sair da estereotipação dessa visão, remete aos trabalhos de Adichie (2009) e Spivak (2010), questionando acerca da subalternidade das minorias em torno dos reflexos da colonização e da segregação social, podendo se reconhecer o poder de fala que alimenta a ideia de que embora haja um reflexo estrutural na escrita, ela não se resume a intencionalidade da autora em sua produção. O que a resume é sua intencionalidade, trazida pela própria.

Fico surpresa que algumas pessoas tenham interpretado “Filhos de sangue” como uma história de escravidão. Não é. Mas é uma série de outras coisas. Em um primeiro plano, é uma história de amor entre dois seres muito diferentes. Em outro, é uma história de entrada na vida adulta em que um menino precisa assimilar informações perturbadoras e usá-las para tomar uma decisão que irá afetar o resto de sua vida.

Em um terceiro plano, “Filhos de sangue” é minha história sobre um homem grávido. Eu sempre quis explorar como seria, para um homem, ser colocado na mais improvável de todas as posições. Será que eu conseguiria escrever uma história em que um homem escolheu engravidar não por meio de alguma espécie de competitividade despropositada, para provar que um homem poderia fazer qualquer coisa que uma mulher pudesse fazer, nem por ser forçado, nem mesmo por curiosidade? Eu queria ver se conseguiria escrever uma história comovente de um homem engravidando por um ato de amor, escolhendo a gravidez a despeito e por causa das dificuldades envolvidas (BUTLER, 2020, 32).

As questões que levam a autora a transgredir a imagem masculina, também denotam características afrofuturistas e que visam a noção de que a subalternização do feminino não a deixa sair da condição também de uma reprodutora, mas do homem como hospedeiro em sua espécie para outra, visando a relação de gestação e de concepção em um aspecto de reprodução da necessidade de proteção do grupo e de identificação da possibilidade de ser violenta para quem hospeda e gesta.

Se de um lado temos a gestação como cerne desta questão trazida pela autora em filhos de sangue, de outro, temos a sua majestade em apresentar todo o seu processo criativo em torno da crítica social acerca do homem vendo uma cesárea, uma retirada de si em uma cirurgia abrasiva e que gera para os outros uma imagem violenta. A autora não é a primeira a apresentar essa relação e ainda assim, apresenta a romantização dessa violência e das dificuldades das relações das diferenças entre as raças envolvidas.

É importante afirmar que segundo a autora, quando relata sobre as diversas leituras reproduzidas através deste conto, não era a intenção abordar as questões de escravidão, e sim, explorar a possibilidade de um universo em que homens apresentam sua própria visão acerca da gravidez masculina, da reprodução de forma violenta com esta “raça superior” e para além disso, a violências físicas e simbólicas (FANON, 2008) envolvidas nesse processo, portanto, para a autora:

Fico surpresa que algumas pessoas tenham interpretado “Filhos de Sangue” como uma história de escravidão. Não é. Mas é uma série de outras coisas. Em um primeiro plano, é uma história de amor entre seres muito diferentes. Em outro, é uma história de entrada na vida adulta em que um menino precisa assimilar informações perturbadoras e usá-las para tomar uma decisão que irá afetar o resto de sua vida. Em terceiro plano, “Filhos de Sangue” é a minha história sobre um homem grávido. Eu sempre quis explorar como seria, para um homem, ser colocado na mais improvável de todas as posições (BUTLER, 2020, p.44).

Ao se considerar isso, é possível compreender a importância das representações Afrofuturistas assumida por Butler, porque diante da visão de futuro, têm-se a relação diaspórica (FRANK, 2016) negra como uma das perspectivas diante dessa imagética idealizada.

Portanto, historicamente se pode notar que gestar, gerar e reproduzir não são novidades no plano literário, contudo, homens gestando e hospedando outra raça, principalmente em torno da sua possibilidade de reconhecer seus sentimentos diante dessa relação é o que vem a transgredir essa imagem anterior. Podendo reconhecer que não são apenas partes de uma ficção científica elaborada e sim de um reconhecimento de relações étnico-raciais e social envolvidos no processo da geração de sentidos entre gestar e hospedar.

Objeto de estudo de diversas áreas, a questão da maternidade foi, por muito tempo, compreendida a partir de pressupostos patriarcais, instituídos por questões mais relacionadas à cultura que à própria biologia. O entendimento da maternidade como realidade institucional e não instintual denota uma correlação entre constrição e liberdade, por meio da qual o corpo feminino parece ser por natureza condenado à reprodução de vida (STEVENS, 2006). Em partes, isso se deve ao entendimento cultural de que a capacidade de procriar leva a uma necessidade orgânica de exercer a maternidade. Contudo, conforme já indicado por Butler (1987), o que se vem buscando ao longo dos anos é compreender o fazer-se mãe como uma prática opcional e não natural. Ainda que culturalmente isso possa parecer uma fuga ao destino biológico do corpo feminino, entender maternidade como uma opção é

um paradigma com o qual as obras de autoria feminina têm trabalhado brilhantemente em narrativas utópicas (PRADO, 2010).

Portanto, Butler define novos padrões na escrita acerca destas relações o que a torna reconhecida não apenas em sua produção, mas no âmbito intelectual e da relação entre o científico e o que é proposto por esta em sua realidade ficcional. Não se pode deixar de lado a noção de que sua maior influência no campo da ficção científica adveio do cinema. A autora é clara ao citar sua relação com o filme “A garota diabólica marte” (Devil Girl from Mars) de 1954, uma vez que ao terminar o filme, em seus relatos, afirma que poderia escrever uma história melhor e iria.

Essa relação com cinema demonstra, ainda, a influência do contexto histórico da condição da relação entre a produção e a Indústria cultural de Theodor Adorno, uma vez que a realidade de produção se faz para as massas e torna possível a influência na modificação de sua cultura e mesmo seus hábitos. Em uma esfera mais ampla, o esvaziamento cultural trazido pelas massas, acaba sendo questionado pela produção afro-americana da época, demonstrando questões de espaços de produção das minorias.

Os afroamericanos estavam saindo de um contexto de invisibilidade para ocupar novos espaços independentes, onde “os espectadores negros do cinema comercial e da televisão podiam mapear o progresso de movimentos políticos pela igualdade racial através da construção de imagens, e assim fizeram” (HOOKS, 2019, p. 218). E, nesse caso, os discursos e as estéticas presentes nos gêneros cinematográficos clássicos passavam a ser lidos a partir dos valores, linguagens, experiências e do próprio imaginário da comunidade negra – o que, inclusive, se espelha na própria provocação que o crítico Bruno Galindo faz em seu texto “Terror colonial, terror suprarreal, terror infrarreal” (2020), quando nos lembra que, para o espectador negro, o Nascimento de uma nação (1915), de Griffith é basicamente um filme de terror, bastante indesejável aliás, já que são os corpos negros em cena que são retratados tanto como repulsivos e monstruosos quanto como extermináveis (SEGUNDO, 2021, 249).

Essa noção trazida pelas influências do cinema da época acaba por demonstrar que essas visões vão desde a noção de ancestralidade e revelação do poder de realidade vivenciada pelas relações raciais da colonização, mas também permeadas pelas visões de futuro de grupos sociais subalternizados, contudo tornados também um nicho de mercado

em um espaço que só possuía referências marcantes denotadas pelo homem branco e pela sua intenção de representação social deste.

Essa quebra da realidade tornou possível reconhecer a produção de um público que nesse período era alegorizado para a referência da colonização e do olhar do colonizador diante dessa realidade e isso faz com que essa noção se apresente como um filme de terror aos olhos do colonizado, aspecto claro também em *Filhos de Sangue*, uma vez que aos olhos de Gan o medo e a representação do parto de se tornar hospedeiro se colocando em risco de morte para a vida do que o “deu um espaço para habitar”, uma proteção e o alimenta, mesmo sendo uma relação romantizada de proteção do ser superior, claramente relação colonizador-colonizado.

Diante dessa transgressão do espaço no cinema, nas artes, e na escrita literária, a construção ficcional do período é uma relação real com os meios da cultura midiática e sua intencionalidade de produção, mas de representação de um espaço existente da voz desses grupos que apresentam a relação entre a colonização e a produção científica da época.

O poder da tradução pós-colonial da modernidade reside em sua estrutura performativa, deformadora, que não apenas reavalia aos conteúdos de uma tradição cultural ou transpõe valores "transculturalmente". A herança cultural da escravidão ou do colonialismo e posta diante da modernidade não para resolver suas diferenças históricas em uma nova totalidade, nem para renunciar a suas tradições. É para introduzir um outro lócus de inscrição e intervenção, um outro lugar de enunciação híbrido, "inadequado", através daquela cisão temporal - ou entretempo - que introduzi (especificamente no Capítulo IX) para a significação da agência pós-colonial. As diferenças na cultura e no poder são constituídas através das condições sociais de enunciação: a cesura temporal, que é também o momento historicamente transformador, em que um entre-espaço se abre no intervalo da intersubjetiva "realidade dos signos... destituídos de subjetividade" e a desenvolvimento histórico do sujeito na ordem dos símbolos sociais.¹⁵ Esta transvalorização da estrutura simbólica do signo cultural e absolutamente necessária para que na renomeação da modernidade se dê aquele processo da agência ativa da tradução - o momento de "construir um nome para si", que emerge através da "indecidibilidade... [em ação] em uma luta pelo nome próprio dentro de uma cena de endividamento genealógico"¹⁶(BHABHA, 1998, p.333-334).

Se faz possível também acrescentar a noção do pensamento de Quijano (2005) a relação entre as culturas e a colonização denotam a colonialidade do ser, do poder e do saber, em que se discute a que espaços a produção é objeto da construção colonial e do reflexo da mesma, propondo repensar a relação de poder inerente ao que se é vigente

como visão temporal e de sujeito como reflexo histórico dessa realidade nos diversos espaços de poder – academia, ciência, cultura e poder – se fazem relações identitárias de um sujeito que a reflete naturalmente, mas que precisa estar ocupando o espaço para que haja uma remodelagem dessas construções, assim como para Bhabha (1998).

Nesse âmbito, Butler (2020) apresenta uma realidade muito próxima ao que Bhabha (1998), considerando o período de 1984, em que o conto se encontra, ou seja, sua produção reflete sim aspectos da relação colonial, mas a ultrapassa em uma construção que desconstrói o homem, a mulher que produz ficção científica e o poder entre as raças de modo a questionar com que intuito se preserva o outro para que se tenha uma relação falsamente sustentável entre estes, assim, denotando o conhecimento das relações políticas intencionalizadas por uma noção de terror ficcional que ultrapassa a escrita para o real.

A objetificação do humano é na escrita da autora uma das representações da subalternidade, mas da realidade em que esta também se encontra, em uma direção de que o espaço ficcional permite a liberdade, como ela mesmo afirma sobre sua liberdade de escrita e interpretação, uma vez que somente a literatura teria o poder de tornar livre em um universo que ela mesma pudesse criar e existir.

Os "subalternos e ex-escravos" que agora se apoderam do acontecimento espetacular da modernidade, fazem-no em um gesto catacrético de reinscrição da "cesura" da modernidade e utilização desta para transformar o lócus do pensamento e da escrita em sua crítica pós-colonial. Reparem na nomeação irônica, as repetições interrogativas, dos próprios termos críticos: a "vernacularidade" negro repete o termo menor usado para designar a linguagem do nativo e do escravo doméstico para tornar demólicas as narrativas maiores do progresso. O "expressivismo" negro reverte a afetividade estereotipada e a sensualidade do estereótipo para sugerir que "as racionalidades são produzidas infinitamente" no modernismo populista²⁵ (BHABHA, 1998, p.340).

A crítica pós colonial a que se remete Bhabha (1998) está para a realidade assumida por Butler (2020) em um diálogo possível para reconhecer essas personalidades da produção ficcional da autora, uma vez que essa inversão de papéis da geração e gestação é muito representativa na noção de gênero, mas também na relação que se assume entre colonizador e colonizado, em que mulheres negras, objetificadas como reprodutoras e sexualizadas para o branco sem a relação de afeto da parte do colonizador,

mas sim na sua posse e poder absoluto como ser superior, a que pode se remeter a personagem T'Gatoi, invertida na posição feminina, mas com a mesma representação do colonizador e do poder prometido por ele.

Influenciada pelos ideais de liberdade a que se propunha como espaço atribuído a sua própria escrita, e pelo reconhecimento de possibilidades que sua mãe lhe propõe, a autora segue escrevendo suas histórias e trazendo para o seu universo a realidade das violências e seus medos. A exemplo disso, a autora descreve que ficou horrorizada ao pesquisar e ver sobre a relação parasita das moscas varejeiras em uma visita à Amazônia e aos Andes. Assim, se tornando reconhecida através das premiações de narrativas de ficção científica e fantásticas do Nebula e Hugo, a autora atinge notoriedade nos anos oitenta, solidificando seu reconhecimento como escritora de sci-fi feminista.

A falsa relação apresentada na narrativa da autora se apresenta entre a romantização, mas entre a noção de que a subalternidade cria a voz de liberdade na escrita com a inversão de papéis, construindo uma esfera de ambiente de terror ficcional, compreendido entre o humano e o que se superioriza a ele. Nesse aspecto a autora se torna autóctone em sua produção e representação das relações externas a ela, a liberdade, o terror apresentado por essa e encarar olhando para o futuro, assim se tornando afrofuturista, em uma realidade completamente distópica em que para quem lê o ambiente de suspense não é apenas racial, mas da violência em forma de romance e de uma falsa escolha.

O "direito" de se expressar a partir da periferia do poder e do privilegio autorizados não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência e contraditoriedade que presidem sobre as vidas dos que estão "na minoria". O reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição "recebida". Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanta conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso (BHABHA, 1998, p.21).

Quando Bhabha (1998) afirma sobre estas relações e de como há a necessidade de compreender o que é consensual e o que pode vir a desafiar as expectativas de progresso,

a construção da escrita de Butler (2020) é um marco também diante dessa realidade, não por ser autora, mulher e de Sci-fi, porém por ter em sua escrita aspectos de espaços que propõe um repensar sobre a racialidade assumida na sua obra, influenciada pela possibilidade da relação entre romance e terror de um modo que não reafirma o amor necessariamente romantizado, no entanto, a relação de romantização do dominado diante do dominante.

Na construção desta e de outras obras de Butler, como em *Kindred* (1979), a relação entre olhar para o passado – em uma realidade de viagem no tempo em que as mulheres fortes da família se sustentam desde a escravidão – para que se reconheça o futuro e a necessidade de assumir um espaço em que se veja a identidade ancestral para a voz da autora ficcional é um dos meios para que se compreenda a quebra do espaço da minoria para a sua alteridade de identidade na produção.

Ainda retomando a produção da autora em *Filhos de sangue*, não se pode deixar de reconhecer as influências do body horror, em que se nota a noção de se alimentar de ovos alienígenas, dormir entre braços de uma criatura superior que te alimenta, mas é de mesmo modo violento e invasivo com respeito ao corpo do ser inferiorizado pela sua condição de hospedeiro. Assim, a cena do parto, as cenas das relações entre as famílias e o abandono do homem que é o clímax desse conflito – o parto e a corrida de Gan e T’Gatoi para salvar uma vida que aparentemente não tem valor para a outra Tlic – demonstra essas influências de como o corpo pode ser dominado e hostilizado para além de animalizado em prol da objetificação.

O body horror é um subgênero do horror que começou a despontar no final dos anos 1970, marcada com as experimentações dos filmes de zumbis e obras de alguns diretores como John Carpenter e o canadense David Cronenberg, na herança de obras que discutem a alteração do corpo humano como efeito monstruoso como *Frankenstein* de Mary Shelley. A principal característica do body horror é que ele parte de um imaginário fortemente dominado pela biotecnologia, em que coexistem “híbridos monstruosos, mutações e doenças que se manifestam como deterioração física e comportamental; metamorfose; e zombificação” (CRUZ, 2012, p.161). Para Ronald Cruz, é um tipo de horror que “aprecia a destruição da forma orgânica a ponto de uma insignificância evolutiva não natural” (idem, p.167-168) (SEGUNDO, 2021,p. 250) .

Essa influência na escrita de Butler (2020), é também resultado das relações que se fazem através da Indústria cultural da época em que a mídia reforça a necessidade dessa relação em prol do lucro e não dos valores reais em produção, assim, a autora também acaba por transgredir essa condição ao denotar a verossimilhança e a profundidade do contexto de produção literária e da representação da possibilidade da mulher negra produtora de ficção científica de qualidade ímpar, visando a liberdade muito além do lucro, mas com a possibilidade de fazer disso um espaço de reconhecimento da sua profissão, bem como da sua produção, possibilitando a escrita e também o lucro para sua vivência. Conquistando, assim, o espaço contrário a realidade apresentada por sua tia.

É assim que se faz possível a relação entre a escrita ficcional de Butler e também os quadrinhos da época, influência maior na cultura midiática, mas que acaba por ter uma função na difusão das possibilidades dos reflexos das culturas e subculturas, difundido mais ainda a ficção científica, bem como as noções em torno do cyberpunk, uma relação que leva a reconhecer papéis de poder em espaços fora da realidade, seja através do reconhecimento do herói, seja pelo do espaço ou mesmo pelo da relação de verossimilhança em uma outra realidade.

De modo peculiar, são histórias que apresentam seus personagens dispostos em uma rede social interativa. Deste modo, consegue representar vozes sociais distintas que vão desde a autoridade legitimada (no caso do cientista como líder do grupo ou mentor do herói) para apresentar as informações científicas até pessoas comuns que representem os leitores potenciais das revistas (representado pelo jovem herói ou pelo membro mais bruto de um grupo) (NASCIMENTO, 2019, p.64).

Portanto, essa relação de proximidade em questão de reconhecer através da ficção científica, nessa afirmativa acerca dos quadrinhos, a importância dos leitores é o que a tornava essencialmente branca, em uma produção em que quanto mais embranquecida, menos se notava a representação de gênero e racialidade, como apontam os estudos de Nascimento (2019), por isso, a necessidade de espaços em que se possa ter a representatividade de autoras como Butler e sua relação com a produção de sci-fi, embora o afastamento inicial seja notado exatamente em torno de construções sociais de afastamento em torno do seu reconhecimento real e social como autora.

A construção autoral de Butler como escritora é, portanto, marcada por situações em que se reflete o discurso hegemônico contra sua representação como minoria subalternizada, e por isso, a necessidade de sua produção se torna mais ainda uma condição de alteridade diante da escrita de ficção científica e de quem poderia ocupar esse espaço de poder como reflexos das relações sociais, como afirma a autora:

O fato de meus professores de escrita da faculdade só terem dito coisas educadas e enfadonhas a respeito deles não ajudou. Eles não conseguiam me ajudar com a ficção científica e a fantasia que eu seguia entregando. Na verdade, eles não tinham uma opinião muito favorável sobre qualquer coisa que pudesse ser chamada de ficção científica (BUTLER, 2020, p.6).

A mudança temporal assumida pela autora é ainda, fato de construção atual em torno do reconhecimento da ficção científica como potencialidade em educação, afinal, a noção distorcida de apenas como reflexo da produção midiática capitalista, é uma afirmativa comum entre os professores que apontam apenas para a produção colonial e autóctone reconhecida nas academias e que não considera a modernidade para além de parâmetros colonizados.

Essa realidade, vem se tornando cada vez mais questionada entre estudos científicos que apontam para a necessidade da mudança na academia, seja por Adichie (2006), Bhabha (1998), Spivak (2010), Quijano (2005), Hooks (1995 e 2013), Bauer (2013) e Césarie (2010), ou por autores brasileiros Guimarães (1999), Moreira e Djamila (2019), Almeida (2019), Rufino (2019). Tais estudos, em algum momento abordados nesta pesquisa, tem como ponto de discussão a necessidade do decolonial, o estudo voltado para o reconhecimento da branquitude crítica, como descrita por Malomalo (2017), e como os espaços de poder na academia são permeados pela necessidade de ocupar outros espaços e o espaço devido de reconhecimento da produção intelectual e cultural.

Assim, ao apresentar a crítica em torno dos professores que passaram por sua vida acadêmica, Butler (2020) apresentava uma realidade em torno da própria educação: era necessário reconhecer a academia e, ainda mais, a própria educação de modo a corroborar com a teoria de Snyders (1988), em que a alegria na escola está diretamente relacionada ao reconhecimento também da cultura primeira, para além da cultura escolar.

Há formas de cultura que são adquiridas fora da escola, fora de toda autoformação metódica e teorizada, que não são o fruto do trabalho, do esforço, nem de nenhum plano: nascem da experiência direta da vida, nós a absorvemos sem perceber; vamos em direção a elas seguindo a inclinação da curiosidade e dos desejos; eis o que chamarei de cultura primeira (SNYDERS, 1988, p.23).

Assim, para a autora, era necessário reconhecer a ficção científica também como gênero de qualidade de produção cultural, uma vez que sua literatura aproxima o leitor e causa uma perspectiva em ciências e em história, para muito além do reconhecimento de sua própria realidade, gerando prazer ao aprender envolvido no processo da leitura e escrita crítica.

A capacidade das histórias de ficção científica em proporcionar ao leitor uma sensação de maravilhamento pode ser responsável por gerar interessantes abordagens de ensino: sua adoção como leitura pedagógica auxiliar ao ensino de Física vai ainda de encontro a análise fundamental de Brunowski sobre a atividade científica, comparando-a com a atividade artística, entendendo ambas como atividades culturais capazes de fornecer duas chaves usualmente pouco abordadas em aulas de Física - a imaginação e a criatividade (NASCIMENTO e PIASSI, 2012, p.5).

Nessa construção se forma o diálogo entre Nascimento (2020), Nascimento e Piassi (2012) Piassi e Pietrocola (2020) e ainda Piassi (2007) com o que a autora nos traz acerca da ficção científica, ou seja, os estudos apresentam uma construção importante de reconhecimento, principalmente para Piassi, em uma noção sócio-cultural, para além do reconhecimento na academia, mas do seu valor para a educação e ensino de física.

Assim, a autora apresenta a dificuldade de reconhecimento da qualidade de um gênero que para a cultura primeira, é formadora de um grupo de pessoas que realmente se envolve entre as questões mais aprofundadas em ciências, história, sociologia, antropologia formando uma escrita crítica, consciente e construtora da liberdade interpretativa sem perder seu conteúdo. Para Piassi, isso também foi um modo de reconhecer sua necessidade no ensino, mas primeiramente de seus próprios preconceitos.

Interessei-me em ler mais coisas de ficção científica e então decidi procurar 2001: Uma Odisséia no Espaço, de Arthur C. Clarke, que contava a mesma história do filme que eu já conhecia, gostava e havia chegado a usar em minhas aulas. Gostei muito do livro, e acabei lendo suas continuações, que formam uma tetralogia. Depois dessa etapa li muitos livros de Isaac Asimov e de Arthur C. Clarke. Vencendo meus preconceitos, pouco a pouco, decidi começar a ler outros autores.

Descobri que ao contrário do que as capas dos livros davam a entender, raramente se tratava de monstros horríveis, raios lasers e heróis salvando mocinhas indefesas.

Ao final de 2002 eu já havia lido um número considerável de obras de ficção científica. Minha percepção nesse momento era de que este tipo de obra não só constituía uma leitura agradável e interessante, mas também trazia questões que eram muito parecidas com as que eu gostava de abordar em minhas aulas de física: o papel da ciência na sociedade, as possibilidades futuras, a realidade física, ou seja, estes temas mais gerais e filosóficos para os quais encontramos pouca leitura adequada à faixa etária dos adolescentes. Além disso, muitas histórias incorporavam uma intensa discussão e análise de fenômenos físicos, realizada quase sempre de forma tecnicamente competente sem perder o fio de uma leitura agradável. Diante disso, decidi tentar elaborar alguns projetos de uso da ficção científica em sala de aula, empregando tanto a literatura como o cinema (PIASSI, 2007, p.18).

A descrição da relação entre o contexto de leituras do professor Piassi torna possível compreender a relação de afastamento descrita por Butler, afinal, enquanto professores da área de estudos da autora, classificavam de forma negativa a escrita de ficção científica, por não se aproximar das escritas canônicas, há também o afastamento inicial da interpretação de ciências, afinal, a escrita literária não seria ciência, nem objeto dela, na questão de pensar na simplicidade da interpretação dos conteúdos aprofundado das ciências como área de estudo da Física, por exemplo.

Atualmente, essa realidade se inverte, como propõe os autores citados quanto ao ensino de física com Ficção Científica (FC) e a necessidade da aproximação que o prazer do consumo de artes e da cultura podem gerar para as ciências no geral, e não apenas para a Literatura e para a escrita. Portanto, se faz necessário reconhecer o que de fato se apresenta como ficção científica para estes autores.

Contudo, o que é a FC afinal? A maior parte dos autores reconhece a dificuldade de estabelecer uma definição precisa. Asimov (1984), por exemplo, a insere em um gênero mais geral — a ficção surrealista — que retrataria “fatos que se verificam em ambientes sociais não existentes na atualidade e que jamais existiram em épocas anteriores”. Na FC, em particular, tais fatos “podem ser concebivelmente derivados do nosso próprio meio social, mediante adequadas mudanças ao nível da ciência e da tecnologia” (PIASSI e PIETROCOLLA, 2020, p. 16).

Essa condição começa a se compreender em que âmbito a autora também ultrapassa a noção de futuro e representa uma construção afrofuturista, porque é através

das informações trazidas pela autora em questões de reconhecimento da ficção científica, e do seu poder de trazer verossimilhança na possibilidade de ocorrer esse futuro distópico trazido por Filhos de Sangue que se aproxima do medo, mas ao mesmo tempo do que pode vir a ser possível enquanto narrativa fantástica e ao mesmo tempo, no campo da ciência e do medo acerca da humanidade.

As construções humanas trazidas pela autora se conversam entre um debate que sua realidade dispõe da necessidade de ocupar o espaço como autora, o reconhecimento de gênero nesse espaço científico e a profundidade dessa relação para a literatura de ficção científica, porque uma vez que esse futuro distópico é recebido pelo leitor como uma possibilidade, primeiramente pós apocalíptica, depois de uma relação sem nenhuma perspectiva de mudança uma vez que se tem o dominado em prol do dominante, questiona não apenas os aspectos sociais e antropológicos dessa formação, mas sua existência em um espaço que levam a pensar: seria possível um outro planeta com condições para a vida humana e de outras raças? Seria possível que essa relação permeasse o gênero em uma interpretação própria?

Apesar de não trabalhar o conceito gênero de forma explícita, Bordieu (2002) percorre um percurso em acordo ao trabalho de Butler (2010), afirmando que o contato com o maior número de representações será sempre positivo ao sujeito em formação, fortalecendo sua capacidade de diálogo com o mundo, denunciando o pensamento baseada na dicotomia masculino / feminino afirmando que corpo e biologia são espaços nos quais a desigualdade entre os sexos é naturalizada (NASCIMENTO e PIASSI, 2017, p.245).

Portanto, a autora traz questões fundamentais no seu reconhecimento também como mulher que escreve ficção científica, uma vez que sua perspectiva transpõe o espaço de mulher e negra, em um afastamento das questões sociais hegemônicas diante desse processo de escrita, ou seja, há uma desconstrução também no conceito de família e familiar e aquelas escolha real de quem faz parte da família e o porquê faz parte da família, entre o interesse de conviver entre duas raças.

A produção de Butler assume e permite ainda, uma análise diante da decolonialidade, ao tratar das expectativas de futuro diante de produção negra e feminina, proporcionando um diálogo muito atual com uma autora negra e importante para o estudo decolonial de ciências no Brasil, Bárbara Carine Soares Pinheiro (2019), que afirma:

Precisamos superar este estado de racismo institucional e colonialidade epistêmica que coloca corpos e mentes brancas em um lugar de brilhantismo intelectual e reduz pessoas negras e de outras etnias a condições subalternas, de ausência de inteligência acadêmica e de

propensão, unilateral, a trabalhos braçais. Viemos das primeiras civilizações do planeta, produzimos as primeiras formas de conhecimento e, até os dias de hoje, mesmo mediante a todo processo de sequestro de memória e de subalternização social, seguimos rompendo barreiras e acessando espaços de poder que nos são negados, como a ciência (PINHEIRO, 2019, p. 341).

Portanto, ao abordar Butler (2020) e sua produção de ficção científica em uma noção que faz possível perceber o afrofuturismo em sua construção, ao mesmo tempo como produção literária de grande importância diante do sentido de autonomia e alteridade, relatada pela autora como condição permitida pela escrita literária – chamada por esta de liberdade – se faz possível notar que se insere, ainda na realidade brasileira abordada por Pinheiro (2019), pelo diálogo de contextos entre mulheres e negras que refletem a necessidade de decolonizar os conceitos trazidos por uma parte da construção acadêmica branca, com a noção distorcida de desenvolvimento europeu, como aborda ainda, Cesárie (2010).

Ainda se faz possível, para a realidade brasileira, tornando Butler ainda mais importante para o leitor brasileiro, uma vez que também se faz notar a desconstrução de que a literatura validada pelo conteúdo escolar, ainda reflete esse padrão de apagamento histórico e denota o racismo institucional do qual fala Almeida (2019), e para o qual aponta Rufino (2019) em um processo de “desmabumbizar” o espaço escolar em torno de reconhecimento da ancestralidade e da negritude como forma de enfrentamento para que essa realidade vivenciada por Butler ao não se sentir que sua produção não foi acolhida por seus professores, contudo depois reconhecida e aclamada por sua produção além de premiada.

3.2 Nível discursivo: Dois pesos e duas medidas

A perspectiva do do conto, tem como característica o fato de ter poucas descrições, e mesmo as descrições dos personagens não são com grande quantidade de detalhes, logo, acaba por proporcionar um conjunto de possibilidades quanto ao que se espera dos personagens, do tempo e do espaço.

Inicialmente quando descreve o tempo em que se passa a história, o conto apenas descreve um antes e depois da Reserva, e essa como marco temporal, divide os Tlics que têm respeito pelos humanos e os que não têm. Contudo, isso é desenvolvido na narrativa do conto ao ponto de se compreender quais as relações são construídas para passar a

impressão de um falso respeito. Por isso, a imposição do senso de proteção da T'Gatoi com a família de Gan e a reserva é muito bem demonstrada como uma manipulação dos sujeitos envolvidos nessa relação.

Essa falsa proximidade é construída através da relação de Gatoi com a mãe de Gan. O conto aponta para uma relação próxima entre as duas por terem se tornado amigas antes da reserva, e naquela realidade, os humanos estavam muito mais desprotegidos. A noção do feitiço colonial de que fala Malomalo (2017) com relação ao reconhecimento da população negra tendo sua vida decidida e imposta por pessoas brancas, sem nenhum comprometimento, no geral, com a cidadania e seu desenvolvimento, mas sim com os interesses de ganhos dessa relação. Tal afirmação, também pode ser reconhecida através da teoria de Marx de mais valia, uma vez que há a necessidade de proteção dos humanos não por ser bom para todos, e sim por ser bom para aqueles que os dominam.

A descrição do espaço em que a história acontece, parece ainda mais vaga, trazendo elementos apenas da casa em que Gan se encontra, mas nenhum outro espaço é descrito, por isso, o discurso do conto aponta para uma realidade de prisão. O aprisionamento ao espaço e a descrição dos braços da Gatoi como gaiola, torna o espaço ainda mais fechado para a representação da violência se fazer ainda mais presente. Embora o discurso de Gatoi aponte para a convivência pacífica, as descrições de Gan dos acontecimentos em relação ao espaço, aponta muito mais para uma manipulação de uma falsa liberdade.

Gan conta como era antes de nascer, a relação da mãe com Gatoi e como foi quando ele nasceu. A passagem de tempo não é descrita, mas quando se fala sobre as descrições dos personagens e qual a representação na história, fica claro que os ovos auxiliam os humanos a terem longevidade. Essa passagem de tempo é também aparente quando Gan comenta como era antes da reserva e como ele cresceu na gaiola de Gatoi. Logo, o tempo e espaço giram em torno dos interesses da extraterrestre.

Os personagens que são da família de Gan não possuem descrições, só deixa claro que o pai morreu, a mãe é mais baixa que os filhos e os filhos são três. O irmão de Gan é a representação daquele que reconhece o sistema e antagoniza os Tlics, contudo precisa deles para a sua sobrevivência com os ovos. Assim, a relação entre eles é de interdependência, se observada de um nível mais superficial, mas esse personagem demonstra ser mais que isso, a relação é uma representação da distopia e ele é a representação de quem a reconhece.

A irmã de Gan aparece como uma personagem importante para a história, contudo, ela e a mãe são representadas como aquelas que precisam ser protegidas porque aparecem como frágeis, a ponto de Gan tomar sua decisão final de ficar com Gatoí e ser inoculado, para proteger sua irmã, para que ela não passasse por essa situação. Nesse ponto, a mãe de Gan vem representada por um profundo arrependimento, para ela o acordo de dar um filho para Gatoí, foi vista como comprar o filho, pagando em ovos (sobrevivência) o que demonstra ainda mais a noção distópica do conto.

Se por um lado, Gan aparece como imaturo e frágil, por outro, essa imagem dele é necessária para que Gatoí possa manipular a família e fazer com que cumpram seus desejos. Assim, Gan é a representação daquele que aparece submisso ao sistema, com uma falsa ideia de escolha. Nesse ponto, o personagem torna possível analisar a noção de que o sistema capitalista também passa essa falsa noção de liberdade diante das escolhas, mas estrutura-se de modo a tornar as pessoas dependentes do trabalho e seu desenvolvimento social e intelectual esteja atrelado a ele (MARX, 1977).

Aquele que é mais importante para as engrenagens do sistema é sempre beneficiado por um valor maior e escapa da noção de base de trabalho, logo, para manter estas engrenagens, que pode ser uma analogia distópica aos trabalhadores, há sempre alguém que demonstra uma falsa ascensão social, mas na realidade não passa daquele que é manipulado pelo sistema para o sistema (MARX, 1977). Essa referência fica clara quando logo no início do conto é descrito que a família divide um ovo, mas Gan ganha um ovo inteiro.

A todo tempo a manipulação segue uma estratégia mista para compreender a manutenção dessa relação distópica entre Gan e Gatoí, e de acordo com os estudos de Fiorin (1989), as quatro estratégias de manipular se dão entre a tentação, sedução, intimidação ou provocação, sendo no conto, a alternância entre estas estratégias que causa o sentimento de aparente escolha de Gan.

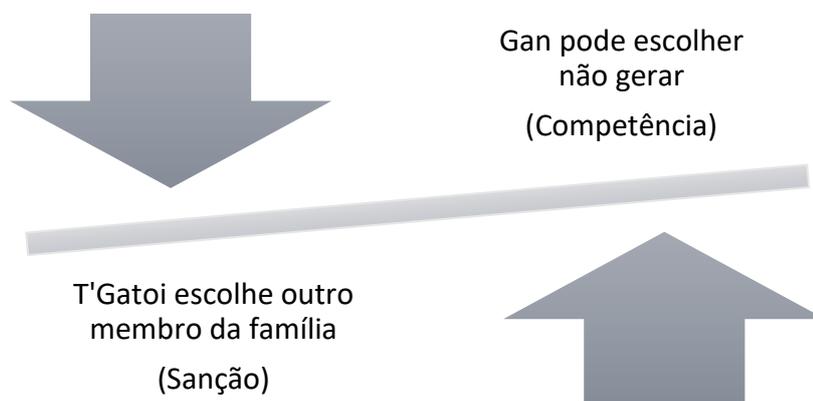
Quando o manipulador propõe ao manipulado uma recompensa, ou seja, um objeto de valor positivo, com a finalidade de levá-lo a fazer alguma coisa, dá-se uma tentação. Quando o manipulador faz fazer por meio de ameaças, ocorre uma intimidação. Se o manipulador leva a fazer manifestando um juízo positivo sobre a competência do manipulado, há uma sedução. Se ele impele à ação, exprimindo um juízo negativo a respeito da competência do manipulado, sucede uma provocação (FIORIN, 1989, p. 22).

Gan fica extremamente assustado ao presenciar o parto do personagem Lomas, um homem negro (informação que deixa aparente essa noção de escravidão e do feitiche

colonial que serão abordados mais adiante) e que está “gestando” as larvas de sua Tlic. Sem explicar o motivo que o leva para a porta da casa de Gan, o conto demonstra a preocupação de Gatoí em salvar as larvas e também o humano, contudo isso demonstra apenas o interesse da Tlic diante da falsa ideia de salvar o humano.

A raça humana é vista como uma raça de fácil adaptação, em conceitos de ciência e biologia, somos superiores pela nossa capacidade de racionalização e desenvolvimento social (MOREIRA, 2019). Contudo, diante da realidade do conto, há uma raça superior, que acaba por refletir um padrão eurocêntrico, colonizador das realidades (CÉSARIE, 2010), em que torna a raça humana inferior e subalternizada (SPIVAK, 2010), humanizada por conceitos de sobrevivência pacífica falsa, quando se nota que esta é nada mais que uma reprodução do fetiche colonial.

Para esse fetiche, a construção de uma família com o europeu, por considerar seu desenvolvimento algo a ser alcançado (CÉSARIE, 2010), é de todo importante para que se reconheça a relação entre a reprodução e o ser superior: carregar a prole e construir família com aqueles que são melhores e mais desenvolvidos que os que buscam esta relação. Para isso, não se pode considerar apenas um processo de reprodução entre os superiores e os inferiorizados nesse processo, mas a tomada de um falso poder dado pela raça superior aos humanos.



Esse falso poder retoma a fala de que T'Gatoí é alguém influente dentro da hierarquia de sua raça, bem como vista como protetora dos humanos, principalmente da reserva que abriga estes, o que acaba por lhe render também inimigos que os veem apenas para a sua reprodução sem a abordagem da noção sustentável à vida e relações entre as

duas raças. Está diante, da imagem colonizadora de uma construção da profundidade da ideia do “branco salvador” (HOOKS, 2013), em uma proposta de afirmar que são aliados, contudo em um processo extremamente abusivo e dependente da raça superior para a sua sub-existência e continuando a condição da relação entre dominado e dominante.

Não se pode deixar de observar em que condição se constroem as relações de abuso entre os Tlics e os humanos. A necessidade do entorpecimento, da bebida do ovo, das ferroadas e mesmo do engaiolamento nos braços de T’Gatoi representam, no seu todo, a ideia de uma fração de liberdade confinada à realidade trazida apenas pela raça superior. Enquanto se torna uma relação pacífica e amorosa por fora da visão imposta pela sua superioridade, o humano questiona a possibilidade de existir sem esse conjunto de dependências que o entorpecem.

Gan, como personagem principal do conflito, se reproduz como a relação entre as américas e a visão europeia, ou seja, enquanto o personagem se faz parte de um conjunto de violências que propõe questionar a necessidade dessa relação, acaba por construir a imagem das instituições e do racismo institucional (FANON, 2008) disposto diante do modo em que interpreta quem e com que intuito real vem a construir o espaço e a relação que o protege dos demais Tlics.

Diante disso, a descrição da autora de como T’Gatoi mantém a família de Gan através de chicotadas com sua cauda, explicando que suas ferroadas não doíam, mas causavam entorpecimento, para que então ela pudesse deitar-se com eles enquanto descansavam, embora enquanto se deitavam com ela, descrevem sentir-se engaiolados.

Agora, ela se deitava encostada em T’Gatoi e todos os membros da lateral esquerda se fechavam em torno dela, segurando-a superficialmente, mas com firmeza. Sempre achei confortável me deitar daquele jeito, mas, com exceção de minha irmã mais velha, mais ninguém da família gostava. Diziam que aquilo os fazia se sentirem engaiolados. [...]

A cauda de T’Gatoi se moveu mais uma vez, como um chicote tão ágil que eu não teria visto se não estivesse de olho. O ferrão extraiu apenas uma gota de sangue da perna desnuda de minha mãe. Minha mãe gritou, provavelmente de surpresa. Ser ferroadado não doía. Depois ela suspirou e pude ver seu corpo relaxar. Ela mudou, lânguida, sua posição para uma mais confortável na gaiola de membros de T’Gatoi. (BUTLER, 2020, p.14.)

Durante a narrativa, a surpresa, terror e medo do personagem Gan são abordados na condição de reconhecimento do que haveria de esperar ao parir. A situação é construída

através de outro humano fugitivo parindo na casa de Gan, com a ajuda dele e de T’Gatoi, fazendo com que ele questionasse todo o processo abusivo desta relação com ela, uma vez que o terror da cena, construída pela autora de modo a fazer com que se reconheça as escolhas envolvidas nesta, naturalizadas como escolhas, mas visivelmente não sendo, demonstram exatamente o que se reconhece como um processo de escravidão velado.

Para que estas condições possam evoluir, são necessários elementos linguísticos que remetam à violência. Para Orlandi (2007), o discurso se constrói a partir de elementos simbólicos e linguísticos que possam remeter a um discurso interno, implícito, no processo discursivo, que vem a demonstrar o real intuito do seu enunciador, não apenas deixando claro a necessidade da abordagem referenciada do que está explícito pelo próprio discurso, mas ainda, demonstrando a perspectiva deste. Sendo assim, os elementos como a arma de fogo que Gan esconde com sua família, bem como, as descrições de cortes e rasgos de onde saem as larvas filhotes, demonstram, analogamente, as violências silenciadas (BOURDIEU, 2013) e medos desta nova realidade (DELEUZE, 1988), em uma mistura de futuro possível, com elementos de um passado violento que aparece refletido em novas violências.

Ao analisar o discurso adotado por Gan, descrevendo a relação de poder assumida pela importância de T’Gatoi para a preservação da sua espécie diante do desespero da necessidade de se reproduzir, demonstra que esta convivência entre os humanos e os Tlics não é tão pacífica e segura como esta tenta demonstrar ao considerar Gan como seu hospedeiro para a reprodução. Há ainda, uma estratégia, homens humanos são escolhidos, principalmente, porque mulheres humanas geram mais humanos e homens humanos podem se reproduzir em quantidade, mas dependem da mulher para que isso aconteça.

Sendo assim, quanto mais mulheres preservadas, mais humanos ficam na reserva de T’Gatoi. Este discurso de adaptabilidade e reprodução assistida, preservação e evolução da espécie, se assemelha, em muitos momentos, às condições abordadas pela teoria Darwinista, bem como os estudos acerca da biologia e da relação humana de preservação para que haja uma sustentabilidade diante das espécies e suas relações na cadeia alimentar e reprodutiva.

Porquanto, a condição de se auto apresentar diante da relação biológica, sustentável e por fim como isso implica em uma condição discursiva social, faz notar as relações políticas possíveis de se considerar diante do contexto da personagem, ou seja, se assemelha a condição comum social descrita por Marx (1980), como resultado de poder

inserido no sistema, e ainda por Maquiavel, em que se domina a sociedade através de sua condição discursiva dentro dos papéis sociais.

Um aspecto a se considerar no conto é em torno da relação entre Lomas e sua Tlic, ao descrever ele como um homem muito magro de pele marrom, negligenciado pela sua Tlic e ao descrevê-la como mais pálida e mais fraca por nascer de animais, e Gatoi, mais forte por ter nascido de humanos. Essa relação entre as referências das cores com as palavras, acaba por denotar que há uma diferença entre gestar (quando se fala de uma mulher humana amamentando e tendo filhos, fala da Gatoi para manipular Gan através do seu senso social) e de hospedeiros das larvas.

Esse debate entre humanos e sua necessidade familiar, é o tempo todo usada como forma de manipulação dos indivíduos envolvidos no sistema da reserva. Análogo à isso, a branquitude acrítica (MALOMALO, 2017) de modo geral tem seu lugar privilégio racial e isso fica claro em condições de que por mais que as larvas sejam hospedadas pelos humanos, estes, por ter uma relação com a extraterrestre se torna um N'Tlic, ou seja, nem humano nem Tlic. Um falso privilégio racial, tornando o N'Tlic mais próximo de um escravo, que carrega e alimenta com seu sangue as larvas dos Tlics, e isso, no futuro, fará dos Tlics uma raça mais forte.

Essa relação da força do que está sendo gerado através da inoculação, se faz muito parecido com a noção de realidade distópica em que se dispõe as relações raciais, enquanto a noção de raça foi um conceito criado para se dividir e demonstrar a soberania do colonizador, como apontam em suas teorias Mbembe (2016) - acerca do conceito de Necropolítica, em que as classes dominantes, a política, cria um estado de definição de vida ou morte, principalmente diante do critério - e Malomalo (2017), a noção do N'Tlic reflete essa esquizofrenia de raça: ele não gera, não se mistura, só seu sangue serve de alimento e seu corpo de espaço que é usado, se não for protegido dessa “gestação” ele morre, e depois disso tudo, ele teve essa falsa escolha em um feitiche de ser aceito pela sua Tlic, este humano não é mais nem humano nem Tlic, ele é um “Não Tlic” Ntlic.

Diante de ambos conceitos, nota-se a importância de se analisar criteriosamente o discurso do conto de forma crítica e como, através dessa formulação, um conjunto de conhecimentos de área, que torna, a análise uma possibilidade de ensino transdisciplinar, ou seja, a análise linguística, semântica, discursiva, biológica, crítica sustentável, social, política, antropológica que evoca uma leitura visando debater a visão de futuro abordada pela autora diante da sua própria distopia Afrofuturista (FRANK, 2016).

Em outro plano, reconhecer a condição do discurso Foucautiano e Deleusiano, é uma possibilidade na abordagem do conto, uma vez que a autora deixa de forma bem clara que as relações psico-sociais são calcadas na educação e no poder, da ordem do discurso (FOUCAULT, 2012), diante da sua função social, determinada por papéis implícitos e explícitos pela construção semântica. Outrossim, se nota ainda, a semiótica da representação da imagem masculina (GREIMAS e COURTÈS, 2008), para humanos, como protetores, para Tlics e N'Tlics protegidos para que entrem em processo de extinção, fazendo com que se possa discutir uma nova perspectiva do papel social do gênero, bem como sua representação, mas também se torna uma das formas de visualizar a possibilidade de futuro assumida por Butler (2020), uma vez que esta demonstra a descentralização de papéis humanos, perspectiva bem comum em outros tipos de FC.

Ou entendiam, mas, em seu desespero, não se importavam. Ela nos repartia entre os desesperados e nos vendia para os ricos e poderosos em troca de apoio político. Portanto, éramos itens necessários, símbolos de status e de um povo independente. Ela fiscalizava a associação de famílias, dando fim à política remanescente do sistema anterior, que separava famílias terráqueas para a conveniência dos Tlics impacientes. Eu havia morado no exterior com ela. Tinha visto como as pessoas olhavam para mim com avidez desesperada. Era um tanto assustador saber que apenas ela se colocava entre nós e aquele desespero que poderia facilmente nos engolir. Às vezes, minha mãe olhava para T'Gatoi e dizia para mim: "Tome conta dela". E eu me lembrava de que ela também tinha vivido no exterior, que já vira aquilo (BUTLER, 2020, p.17).

Há uma direta relação de poder construída nesse novo mundo humano longe da terra que dispõe de reflexos sociais direcionados ao debate colonial, afinal, a raça superior, assustadora e fascinante, gosta de se esquentar com o corpo dos humanos, representação semiológica (GREIMAS e COURTÈS, 2008) da expressão "calor humano" como uma forma de demonstrar carinho, contudo uma violência simbólica do acolhimento e subserviência do colonizado (CÉSARIE, 2010). A perspectiva de futuro diante destas violências sofridas pelos humanos, são redirecionadas diante da necessidade do ser superior para que os protegesse, mesmo assim, tendo alguns vendidos e usados diante da relação do poder colonial.

Portanto, nota-se através deste aspecto da leitura de Butler (2020), a colonialidade do ser e do poder, ambas em campo de conhecimento social e reconhecimento do poder colonizado, em que para Fanon (1960) e Quijano (2005), em seus estudos, se faz parte fundamental para que se construa a realidade dominante. Nesse âmbito, a colonialidade

passa a ser, também, uma perspectiva de análise possível no conto, tanto pela importância de se debater acerca desta como formadora de conceitos em ciências e em educação em geral, que exclui a população negra como representação da comunidade científica (PINHEIRO, 2019), como demonstram as pesquisas de Pinheiro (2019), construindo uma imagem de ciência, pesquisa e cientista, calcada no fetiche colonial de Bhabha (1998). Abordar essas possibilidades com o conto ajuda a compreender o ensino de ciências de forma crítica e faz com que o aprendente se questione o conceito de ciência e quem representa socialmente o poder, domina o conhecimento, diante desta área como processo distópico capitalista.

Nesse ponto, na narrativa de Butler (2020), invertem-se os papéis entre colonizador branco humano e o planeta descoberto: não são mais os fixos papéis da raça humana dominadora e triunfante na descoberta do espaço e universo e sim, um novo espaço em que a raça superior coloniza, impõe regras e cria então, uma distopia para humanos, de forma silenciada de violência (SPIVAK, 2010), tirando o controle tanto de suas próprias vidas, mas também de como se daria o processo de desenvolvimento social, composto por representações antropológicas da relação dominado-dominante.

Diante disso, Spivak (2010) discute acerca do papel do subalterno quanto a sua representatividade em voz social, bem como, o quanto se silencia esses sujeitos em prol do sistema machista e capitalista, dando-lhes uma falsa sensação de serem ouvidos e reconhecidos, contudo, diante do mesmo espaço e lugar como corpo representante daquele local de interação. Sendo assim, T'Gatoí e Gan são elementos semiológicos para a alternância de poder social – subalternizados pela raça superior e alienação desses, por falsa afetividade – humanos que são protegidos e por isso devem, socialmente, favores para os Tlics por sua proteção.

Dentro disso, aspectos de uma relação que remete às considerações da realidade distópica, mascarada por uma afetividade de dependência (MOREIRA, 2019), também pode corroborar para o ensino de sustentabilidade em ciências, principalmente em biologia. Visa compreender que para que possam reproduzir os Tlics, os humanos objetificados, como animais, representam ainda, a consciência de proteção de recursos naturais, ou seja, para que haja uma construção de uma realidade de proteção de recursos se faz necessário compreender que estes precisam estar sempre disponíveis e cuidados para que não se findem. Contudo, questiona-se se é realmente uma relação de sustentabilidade com consciência na necessidade de conviver harmonicamente com o

sistema natural, ou apenas para que o recurso não se finde para que descumpra interesses do grupo dominante. Para Pinheiro (2019, p.334):

Haveria ainda, de acordo com Walsh (2008), uma colonialidade cosmogônica marcada pela separação entre indivíduos e natureza, o que remete a um afastamento da natureza e a desvinculação afetiva e existencial em relação a esta. Esta dicotomização propicia uma disponibilização da natureza para sua descontrolada e irracional exploração. Esta colonialidade cosmogônica é algo muito vinculado às construções dos padrões existenciais europeus, visto que outros povos, a exemplo de povos indígenas e africanos, sempre possuíram uma relação indissociável com a natureza, sentindo-se parte integrante desta; de modo que negligenciar a natureza e abrir mão do seu cuidado significa abandonar a si mesmos e mesmas.

Esse afastamento, demonstrado ainda, no conto, de modo a parecer não ser reconhecida importância para além da objetificação humana (MOREIRA, 2019) como hospedeiros das larvas da reprodução dos Tlics. Ao abordar o ato de engravidar sem gerar, mas apenas como um parasita dentro do corpo humano, a autora afirma ter se inspirado nas moscas varejeiras e no seu ciclo reprodutivo dentro de um hospedeiro e nas histórias que ouvira durante suas pesquisas para uma possível viagem até a Amazônia peruana.

Assim, parir sem gerar, em uma relação parasita torna-se também motivo de debate, não apenas como ensino de ciclos reprodutivos em biologia, mas também como forma de reconhecer uma relação sustentável diante daquele planeta, e ainda, a objetificação e processo escravagista entre as raças que convivem nesta realidade.

Diante da abordagem ficcional da autora, se faz reconhecer a inversão do papel de gênero e ainda a construção do medo e do poder do parto, semelhante a ideia do parto de cesariana, em que a dor a sensação de ser invadida, causam terror e ao mesmo tempo fascínio diante da sensação de poder da criação. Deleuze e Guattari (2011) afirmam que existe uma necessidade, calcados na crítica foucaultiana à psicanálise, em normatizar as relações de poder e gênero dominante masculino diante da construção familiar e do que ela causa nas relações do indivíduo com ele mesmo.

Sendo assim, desconstruir o gerar como parte deste conceito, é, para a FC de Butler, uma forma de dar liberdade aos papéis formados socialmente, mas ainda, de trazer para o masculino o terror do parto, romantizado e justificado com a beleza da geração.

Ela encontrou a primeira larva. Era gorda e vermelho-escura, por dentro e por fora, por causa do sangue de Lomas. Já tinha comido a casca do próprio ovo, mas aparentemente não começara a comer seu hospedeiro.

Nessa fase, a larva comeria qualquer carne, exceto a da própria mãe. Deixada ali, continuaria excretando os venenos que não só causaram a doença como alertaram Lomas. Por fim, teria começado a comer. Quando tivesse aberto uma saída em Lomas, o homem estaria morto ou moribundo e seria incapaz de revidar daquela coisa que o estava matando. Sempre havia um intervalo entre o momento em que o hospedeiro adoecia e o momento em que as larvas começavam a comê-lo. Com cuidado, T'Gatoi pegou a larva que se contorcia e olhou para ela, ignorando, de alguma forma, os terríveis gemidos do homem (BUTLER, 2020, p.28).

Para esta perspectiva, a autora traz, ainda, um conjunto de elementos formadores desta realidade, simbólicos calcados na violência, através de elementos que formam o rizoma (DELEUZE e GUATTARI, 2011) da construção textual desta, ou seja, através da semântica das palavras escolhidas em sua estrutura e estilística textual, a autora desconstrói a visão romantizada do gerar, principalmente por se tratar de uma relação parasita, o que gera ainda mais terror, intuito de sua narrativa. Contudo, diante desta cena horrível, Gan escolhe, ainda assim, gerar, o que demonstra a condição de romantização desta, que se constrói com uma falsa escolha do personagem diante do seu desejo, e não mais crítica da sua realidade, se adequando aos interesses da raça dominante.

Durante toda minha vida me disseram que isso era uma coisa boa e necessária que os Tlics e os terráqueos faziam juntos, uma espécie de parto. Eu tinha acreditado... até aquele momento. Sabia que o parto, fosse como fosse, era doloroso e sangrento. Mas isso era algo diferente, algo pior. E eu não estava pronto para assistir ao processo. Talvez nunca estivesse. Ainda assim, não conseguia não olhar. Fechar os olhos não adiantava. (BUTLER, 2020, 29)

Ao descrever a relação de reprodução entre o humano e a Tlic, a autora apresenta a submissão e a inexperiência como parte do fetiche de Gan, que acaba por sentir-se envergonhado de sua inexperiência, relatando ainda, durante o ato que se encontrava inseguro no que diz respeito à sua escolha por ter medo do parto. O debate que se finda o texto, evoca a sensação libertária presente na escrita de Butler, sendo assim, a tlic descreve a importância de poupar os humanos de ver os horrores do parto e Gan retruca que seria meramente o oposto, deveriam ser expostos à isso, até que não causasse mais horror.

3.3 Nível Narrativo: As engrenagens da História

Falar de manipulação das quatro maneiras de acordo com Greimas, qual é sanção, o que acontece no final?

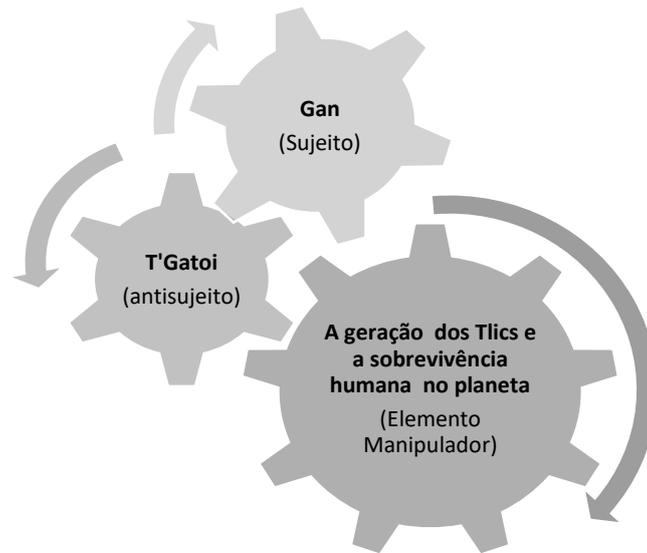
Para Greimas (1981), a jornada assumida através do enredo da história faz com que se consiga perceber de que modo foi utilizada a estratégia de desenvolvimento do sentido dessa mesma. Faz, portanto, um conjunto de conhecimentos embasado nas ideias geradas pelo que a narrativa de um ponto de vista gera para a leitura e interpretação dos acontecimentos na história.

As engrenagens da história, termo aqui assumido para compreender os núcleos e como o enredo transforma esses núcleos em um conjunto de ações que corroboram para que o clímax da história aconteça, funcionam de modo a tornar esta intrigante e ao mesmo tempo para causar um ambiente de tensão que se mantém durante todo o conto.

Inicialmente compreende-se a relação entre a família e T'Gatoi, assim, a narrativa apresenta os personagens de modo a demonstrar o local em que vive o Gan, bem como os papéis assumidos pelas personagens em sua casa, apresentando como ele se colocou no dilema que leva ao clímax do conto. Assim, para que haja o sujeito Gan e sua escolha, há sua engrenagem contrária, ou seja, o anti-sujeito T'Gatoi que torna, de certo modo, a engrenagem central: a relação entre Tlics, n'tlics e humanos.

Para que o leitor venha a reconhecer o Gan como aquele que acaba vivendo os dilemas de gestar ou não para T'Gatoi, como o humano escolhido daquela família, se faz parte da condição de compreender que apesar de uma relação pacífica, esta causa medo e gera sentimentos que variam entre o terror e a admiração, afinal, com a relação de dependência descrita pela autora, a alimentação de seus ovos que pretende trazer longevidade para a família e sua ferroadada diminuir as dores, há a condição de dependência proposta pela narrativa.

Para tanto, a relação entre a admiração, é também construída em torno de uma amizade falsa entre T'Gatoi e a mãe de Gan, o que formula a representação do que significa gestar para este personagem, uma expectativa em torno da importância da preservação da família e, conseqüentemente, de sua irmã, para depois apresentar a violência a que este será exposto em concomitância a representação política e importância de T'Gatoi para a proteção da raça humana.



Portanto, a relação apresentada por T'gatoi e os humanos, além de a ideologia, em primeira análise, por ela proposta, demonstram a consequência das escolhas de Gan para sua família e para os humanos, em que, para esta personagem, a relação é amistosa e de liberdade de escolha entre a família, usando então, a gestação como elemento manipulador desse núcleo e, por isso, de Gan.

Para que as engrenagens se constituam, o que as move é o que se faz da relação e da gestação para estes grupos, na narrativa, há, ainda, a dependência construída pelos tlics em torno dos n'tlics que estão gestando, ou seja, apenas a ferroada da tlic que o engravidou é capaz de diminuir as dores do seu parto, e caso os filhotes não sejam retirados a tempo, o n'tlic morre.

O parto em si se faz assustador, rasgado ao meio enquanto o tlic filhote ainda se alimenta, bem como, o fato de sobreviver se fazer importante para que continue reproduzindo, gera em Gan o desespero da epifania de sua decisão: escolher passar por tudo isso para que sua irmã não passe no seu lugar. Contudo, este demonstra ainda, sua rebeldia diante do sistema em que se encontra, ao apresentar que ainda possuíam as armas de fogo escondidas, proibidas pelos tlics, e mesmo assim, ser dócil o bastante para respeitar e admirar T'Gatoi.

Em uma relação que beira a dominância e a admiração, além da dependência, a narrativa assume a engrenagem final, a escolha de Gan e seu amor por T'Gatoi. Contudo, dentro da análise greimasiana, se nota, principalmente, a jornada do herói, que precisa de todas essas etapas para que se cumpra, portanto, apresentando a realidade do herói, o

elemento que modifica ela, o ponto de conflito, a luta principal, aqui chamada de clímax, a resolução do conflito e o retorno a realidade.

Diante da necessidade do retorno a realidade, a relação pós parto com T'Gatoi e a escolha de Gan, para isso, a descrição da tlic de forma a representar a sedução com o elemento lunar se faz ponto importante para o retorno a realidade, em que Gan não quer que outro membro de sua família passe pelo problema, mas ainda assim, quer estar com T'Gatoi pelo poder que essa representa, e desse modo, há um misto de admiração com submeter-se a esta como sua superiora, como demonstração de possuir também um pouco desse poder.

A manipulação está presente durante todo o conto, principalmente a sedução diante da imagem de poder de Gatoi, com seus três metros, o modo com que se move e seus muitos braços, para além de sua inteligência e importância política nesse universo. Contudo, não se mantém nessa sedução, mas também através da intimidação, se não fosse Gan seria sua irmã e isso o provoca a tomar logo a decisão, afinal ele não queria sofrer a violência do que presenciou e também não queria que a irmã passasse por isso, propondo um sistema de emergência na tomada da decisão, fazendo com que decida sem pensar, ou seja, não decida.

Logo, a personagem Gatoi manipula o tempo todo através de estratégias que tornem os humanos dependentes dela, mas ao mesmo tempo com a falsa ideia de autonomia, de boa fé (ela é responsável de proteger os humanos da reserva), e de admiração diante do seu poder e imagem. Gan, por outro lado, parece confuso quanto à sua decisão, mas demonstra a competência ao querer estar com Gatoi para que ela possa inocular ele e procriar.

Desse modo, a performance do personagem gera toda uma situação atuando para a escolha de Gan, assim, ele acredita estar escolhendo por ele, pela irmã e pelas situações que passou, e acaba sendo inoculado por ela. Por fim se dá a sanção, em que ele Gatoi diz a ele que ela já havia escolhido esse resultado há muito tempo. Isso se comprova durante toda a narrativa, principalmente quando a mãe de Gan demonstra tristeza quanto à situação dele e o irmão demonstra medo, um tipo de aceitação, por não ter escolha diante da vontade dos Tlics.

Nas engrenagens da história a relação de incutir em um homem seus filhotes gera o debate acerca da violência do parto, bem como a diferença entre gerar e gestar, estando o n'tlic mais para um hospedeiro romantizado que para um homem grávido de fato gestando a vida, embora, os fetos se alimentem dele. Há também a representação do poder

assumido pela consciência superior, os tlics, também romantizada pela proteção através da reserva de humanos e da criação da relação sustentável de dependência, assim, ambos aparentemente, no nível narrativo, tiram proveito dessa relação.

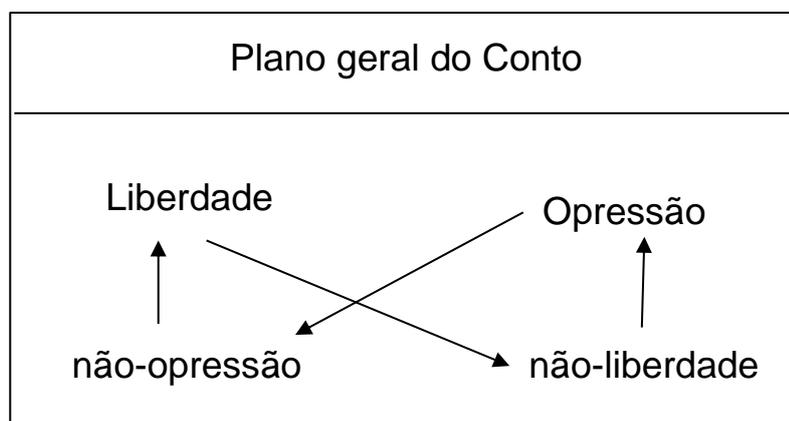
A violência do parto e o modo com que Gan apresenta as armas escondidas demonstram de ambas as partes interesses completamente diferentes para a própria sobrevivência, contudo, há a dominância dos tlics como superiores o que faz-se mais presente no nível discursivo da análise, deixando ainda mais claro como o elemento manipulador é o que faz a relação entre ambos se constituir.

3.4 Nível fundamental

Em primeiro plano, a análise de nível fundamental do conto Filhos de Sangue apresenta a dicotomia entre o agressor, personagem T'Gatoi, construindo a relação desta como não agressor, e ainda, protetor, em que as atitudes desta assumem a violência necessária do parto e da inoculação, além da sua ferroadada (agressão) não ser identificada como tal, uma vez que atordoa e anestesia seu alvo humano.

Sendo assim, se observa a relação entre os termos /liberdade/ e /opressão/, /protetor/ e /agressor/, /agressor/ e /não-agressor/, / não-agressor/ e /protetor/.

Ao descrever a história se faz necessário reconhecer a relação entre liberdade e opressão trazida através da análise do conto. Por isso, enquanto durante todo o conto a escolha de Gan é a pauta que parece central, se compreende que na verdade essa escolha não existe e ele foi oprimido a escolher, deixando claro pela personagem Gatoi que ela já fez a escolha dela há muito tempo. Esse discurso vem de uma raça superior em noção de raça e classe, o enredo da história se dá entre a não opressão, já que a relação é de uma distopia velada.



Assim só se faz possível reconhecer a pressão para a escolha de Gan como um dos artifícios que é usado para manipular a sua falsa ideia de escolha. Em outros aspectos a oposição entre liberdade ficam claros, sendo assim, Gui, o irmão de Gan, ao reconhecer que achava que poderia fugir daquela realidade até descobrir que não. Em outro ponto, a mãe de Gan também demonstra essa opressão, ao explicar que decidiu não viver mais de ovos, e come deles o menos possível, criticando a própria relação criada com Gatoi que a leva a pensar estar trocando o filho por ovos e proteção. Noutro aspecto, a irmã de Gan ser a segunda escolha da Gatoi e isso ser um ponto de discussão entre eles, tanto porque ela queria ter filhos, quando porque ele queria ter a Gatoi, ambos com a ideia de escolher, mas foram manipulados a quererem isso pelo interesse próprio da extraterrestre.

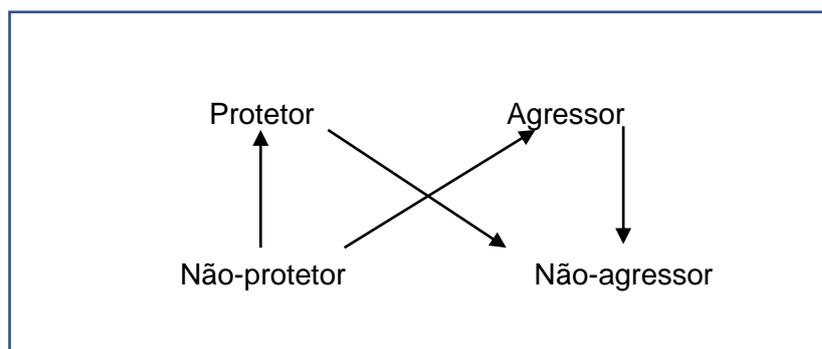
Em outro ponto, a expressão de Lomas em relação ao terror do parto e a alegria da extraterrestre em retirar um macho, demonstra que esse sistema de opressão sabe que existe e se mantém por interesse próprio da raça superior. Diante também da imagem de poder da posse da arma por Gan, a personagem o manipula a pensar que ele está fazendo escolhas e que ele tem o poder, contudo, é apenas uma estratégia para que ele faça a escolha que ela quer.

Ao descrever a personagem extraterrestre com vários braços que parecem jaulas, a autora propõe pensar acerca da relação conflituosa que se dá através do relacionamento com a família de Gan. Se de um lado se pode notar o personagem assustado com a própria responsabilidade de procriar com T’Gatoi, de outro, a necessidade de proteger a própria família do que ela poderia causar, preferindo ele, a ser considerada a possibilidade de ser sua irmã e a necessidade de manter viva e entorpecida sua mãe.

Outrossim, o plano externo dessa relação se dá com a imagem de T’Gatoi como aquela que constrói a reserva para humanos, aquela que os protege de uma reprodução predatória com os demais e é nesse ponto em que se pode notar que embora ela os proteja, a relação que se mostra é de dominação e necessidade, tanto para a sobrevivência quanto para a alimentação e proteção dos humanos.

O fato da personagem ser, diretamente, uma liderança política e influente diante de sua raça, torna Gan ainda mais dependente desta para a proteção de sua família, e essa passiva amorosidade é uma forma de demonstrar a não agressão, em que, no plano externo se constrói a imagem de um protetor que será, em sua essência, um violento agressor – quando o personagem nota a condição da gestação, inoculação e parto – sendo, ao mesmo tempo autorizado a isso, portanto, não agressor e protetor dele.

T'Gatoi (plano externo)



Enquanto no plano externo a imagem de poder de T'Gatoi se coloca como um ciclo que se repete durante toda a história, em que Gan questiona até que ponto ele pode ou não viver isso por sua família para que não seja sua irmã. Faz-se, portanto, necessário que se note, através do percurso semiótico do nível fundamental no plano externo, que a relação do percurso semiótico no plano interno demonstra como fora construída a passividade diante da situação apresentada pelo conto:

Agora, ela se deitava encostada em T'Gatoi e todos os membros da lateral esquerda se fechavam em torno dela, segurando-a superficialmente, mas com firmeza. Sempre achei confortável me deitar daquele jeito, mas, com exceção de minha irmã mais velha, mais ninguém da família gostava. Diziam que aquilo os fazia se sentirem engaiolados. [...] A cauda de T'Gatoi se moveu mais uma vez, como um chicote tão ágil que eu não teria visto se não estivesse de olho. O ferrão extraiu apenas uma gota de sangue da perna desnuda de minha mãe. Minha mãe gritou, provavelmente de surpresa. Ser ferroadado não doía. Depois ela suspirou e pude ver seu corpo relaxar. Ela mudou, lânguida, sua posição para uma mais confortável na gaiola de membros de T'Gatoi (BUTLER, 2020, p.14).

Assim, a relação entre os termos /Protetor/ versus /Não-agressor/ se modifica, principalmente, quando Gan traz à tona os pensamentos que revelam o medo velado da violência do parto e da gestação, bem como, o poder constituído acerca da sua liderança da reserva de humanos. Enquanto T'Gatoi protege a família que ela demonstra ser dela, não como parte da família, mas como objeto a se possuir de forma pacífica e amável, se torna contraste da violência da ameaça de ser a irmã de Gan a sofrer no lugar dele. Tornando-se objeto de uma relação, como o N'tlic que está parindo durante a fuga, que

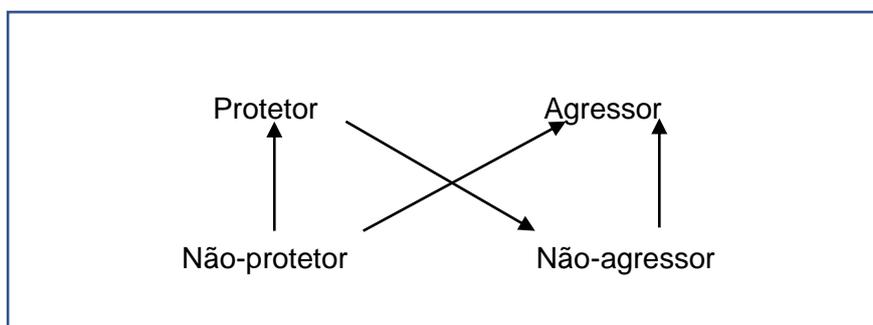
precisa da sua fêmea Tlic para que não sinta dor, para que sua ferroadada o anestesia de tamanha violência.

Diante disso, o /não-agressor/ versus /Agressor/ apresenta a transformação da relação de passividade como /não-protetor/ e ainda /protetor/ para que se dê de forma aprofundada a passividade abusiva a que se refere T’Gatoi ao afirmar que extraterrestres e humanos construíram uma relação de cooperação pacífica em que a convivência com a família os torna próximos, amáveis, contudo, nada saudável para os humanos que apenas cumprem o papel das necessidades Tlics e uma falsa proximidade e ligação dada através da sustentabilidade entorno da necessidade de se ter humanos à disposição para procriar.

T’Gatoi (plano interno) – com relação ao fato da relação abusiva que beira a passividade.

Ainda nos termos /protetor/ versus /agressor/ e a relação construída com o /não-protetor/ versus /não-agressor/ os termos complementares dão sentido a relação construída entre Gan e T’Gatoi, portanto, se nota que a condição da alienígena diante da família, ao ser descrita como protetora e amiga da mãe de Gan, protetora e amiga da irmã do personagem, essa mesma se apresenta como parte importante que se torna ambígua, uma vez que para Gan é entre a noção de não agressora para a família e agressora para ele, em uma agressividade necessária para seu entorpecimento, seja pela alimentação através dos ovos, seja pela condição em que se dá a necessidade das ferroadadas para sua mãe. Assim, ela é vista como protetora da mãe e da família, próxima e necessária, enquanto, agride para proteger, mantendo a reserva de humanos e uma relação pacífica para que um deles, no caso o Gan, se faça objeto para sua reprodução.

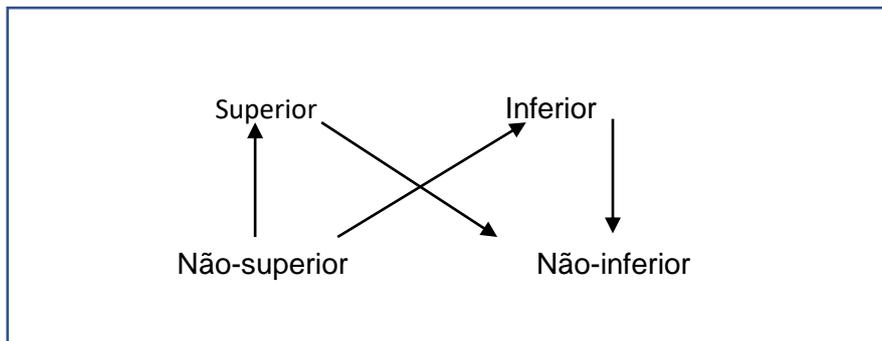
Relação T’Gatoi versus Gan



Essa relação objetificada é mascarada pelas suas oposições uma vez que se nota que o sentido assumido através da análise do nível fundamental se faz importante para

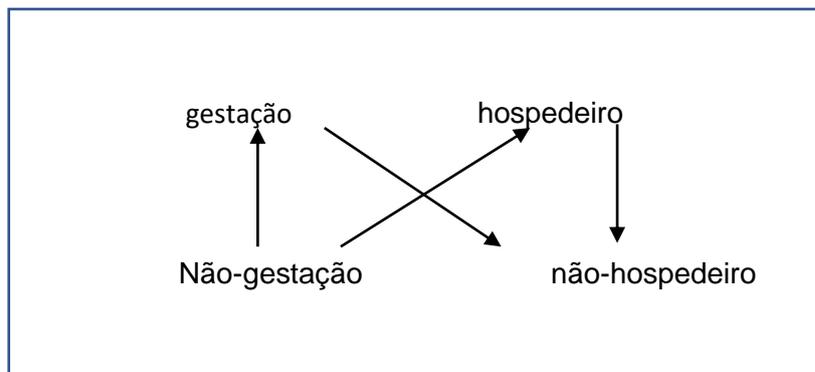
demonstrar que entre Gan e T'Gatoi se formam duas realidades, em que ela vai para além de não agressora e protetora da família, contudo, assumindo o papel de superioridade, um ser superior que os protegem e de quem eles dependem nessa realidade, se fazendo assim, o sentido de protetor, nesse caso dependente do sentido de superioridade.

T'Gatoi com Gan

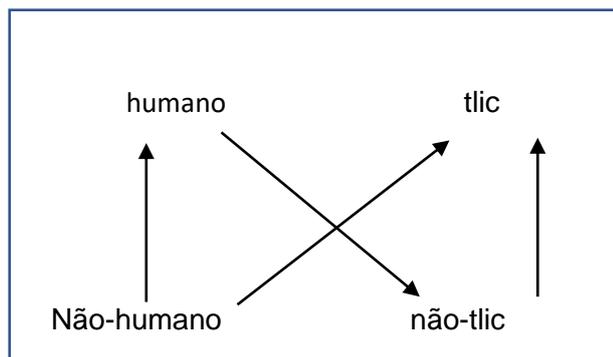


Portanto, ao apresentar para Gan uma realidade em que este depende de respeitar as vontades de T'Gatoi, enquanto essa afirma ser o bem da convivência entre humanos e tlics, a mesma afirma ter razões para manter a harmonia dessa relação, o que gera admiração e curiosidade por parte do humano, conflituando com a imagem de agressora para a gestação e parto. Nesse ponto, a personagem se faz liderança da proteção dos humanos na reserva e ao mesmo tempo, aquela que demonstra a agressão da escolha conflituosa: se não for Gan a gestar, será sua irmã e ele não quer que ela passe por isso.

Gan com T'Gatoi



A gestação e o parto descritos no conto remontam ao humano como um hospedeiro do feto e não aquele que gesta e nutre realmente, apresentando considerações importantes para a construção desse sentido, o personagem que gesta na situação de ação e conflito apresenta pra Gan a sua realidade futura: ele passará pela mesma violência e mesmo que tente fugir, essa violência o alcançará e o manterá dependente de T'Gatoi. Então, se fazem dois níveis semânticos de interpretação como variáveis: para Gan ele é um hospedeiro que aceitou não gestar, para T'Gatoi, o Gan como humano aceito e protegido pela Tlic, que o escolheu para gerar de forma pacífica, se tornando um N'tlic.



O que leva ao último nível de sentido da análise fundamental e responsável pela primeira identificação semântica do conto, de acordo com a análise semiótica do nível fundamental: a relação entre Humano *versus* Não-humano e Extraterrenos e não-Extraterrenos. Assim, para que se assuma o conflito da gestação de Gan, ele precisa compreender a escolha da transição do sentido de Humano para não humano, ou mesmo ficar preso entre as realidades da violência de aceitar o limbo, o ser N'Tlic de uma Tlic que é liderança política e importante para o seu povo e importante para a proteção dos humanos, tidos mais frágeis.

4. Desmacumbizando: As vozes de Octavia Butler ecoam o grito de Iansã no caminho das encruzilhadas de Exu. As esferas que se encontram.

Os estudos acerca do trabalho de Malomalo (2017), no Retrato dos/as Brancos/as antirracistas de um ponto de vista de uma Educação Macumbista, aponta para a construção da relação entre a branquitude crítica e branquitude acrítica, de acordo com como identifica sua construção acerca do conceito de racialidade. Portanto, o autor nomeia de epistemologia da macumba: cada um/a percorre o caminho de letramento racial de forma diferente.

O debate em torno da racialidade permeia ainda o que se compreende como alteridade, no sentido de que aliados são aqueles que compreendem que não são eles que dão a voz para que o espaço seja ocupado e sim, em uma relação de respeito, compreendem essa alteridade através do sentido trazido por Freire (2017) através da palavra autonomia.

Portanto, apesar da construção colonizada e de violência simbólica (FANON, 2008) a que fora exposta a autora, a proposta de se tornar para além do limite trazido pela academia ao escrever e se tornar reconhecida escritora de sci-fi, a torna diretamente o que o termo aponta: desmacumbiza os brancos (MALOMALO, 2017) com coragem e constrói sua própria autonomia. E o autor afirma em torno da semântica do termo:

O primeiro é a desconstrução dos preconceitos estabelecidos pelos poderes hegemônicos dominantes, da qual a branquitude racista é parte. Essa fase, que chamo de desmacumbização, é vista como o momento de enfrentamento dos racismos acadêmico, econômico, político, institucional e cordial. Em termos dos estudos da branquitude crítica, entendo-a como a fase de lavagem, da realização do Ebó do branco/a contra seu próprio nkindoki, isto é, os males que ele/ela própria inventou contra a humanidade dos quais todos/todas aqueles/aqueles que não detém o poder se tornaram vítimas. Em relação ao nkindo-do-racismo, tudo indica que, sendo seu/sua produtor/a, continua ainda a se beneficiar dos privilégios que proporciona (MALOMALO, 2017, p.263) .

Em um ato de reconhecimento como branquitude crítica, se constrói também a necessidade do ato que Malomalo (2017) apresenta nesse termo abordado, a desmacumbização, apresentando que a necessidade da reconstrução das estruturas objetivas, estruturas objetivas, subjetivas, simbólicas do mundo da vida negra e branca

antirracista e encaixar cada realidade e sujeito em seu lugar com reconhecimento do seu valor e se aquilombar.

Desse ponto, parte a análise da produção de Butler (2020), se faz presente a sua característica principal, pois embora o conto *Filhos de Sangue* não pareça remeter à ancestralidade, a autora pode sim ser vista através desse viés se for possível reconhecer o universo simbólico da possibilidade das escolhas entre as propostas não apenas da semântica na sua escolha lexical, mas também através das relações sociais expressas pelo seu discurso.

Contudo, cabe compreender a importância de se reconhecer a ancestralidade ao se referir às relações étnico-raciais, por isso, nesse ponto da análise é importante compreender a mitologia dos povos ancestrais em uma perspectiva da realidade das religiões de matriz no panteão de raízes africanas.

Em primeiro plano, a palavra *itã* quer dizer família em Yorubá, e esse ponto é uma das bases para se reconhecer as crenças ancestrais. Nessa perspectiva serão evocados na análise como alegoria dessa ancestralidade, a noção das crenças dos povos de terreiros. Tanto visando reconhecer que o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) constrói um conjunto de crenças que visam o apagamento das raízes da ancestralidade negra, quanto refletem, ainda, o racismo religioso.

Nesse ponto, o termo “desmacumbizar” de Malomalo (2017) se propõe para reconhecer também o caminho da pedagogia das encruzilhadas de Rufino (2019), por isso, assumir esse termo é uma forma de enfrentamento do que é posto a se poder ou não se debater tanto na academia quanto no espaço escolar quando se analisa a obra da autora.

Ainda é necessário compreender o que a expressão “desmacumbizar” representa para o diálogo antirracista e para as vozes de povos de terreiros. O racismo religioso construiu na população brasileira uma falsa ideia do termo macumba. Se para os povos de terreiros, macumba é o nome da árvore com que se faz o atabaque (instrumento de percussão utilizado por esses povos), para a população ensinada pelo racismo institucional - aqui como termo que representa construção, porque seria desrespeitoso usar o termo “enraizado” já que a essência natural desses povos valoriza a flora - toma como termo que representa feitiçaria em um aspecto negativo, logo, macumba é algo ruim, mal, apenas por ser um termo, ou representação, da ancestralidade negra.

Assim, a expressão de Malomalo (2017) e a proposta da pedagogia das encruzilhadas de Rufino (2019), fazem o caminho do enfrentamento pelo termo, ou seja, macumba é algo ruim? Desmacumbiza o termo. A escrita decolonial tem em sua estrutura

estes joguetes de termos que não seriam utilizados para que se compreenda seu significado no enfrentamento acadêmico também.

Análogo a esse termo, o uso da palavra encruzilhada é, em conjunto, outra forma de enfrentamento, uma vez que os povos de terreiros ao falar de Exu (cada Orixá tem valores, forças, domínios - locais - e animais que os representam) se referem às encruzilhadas de terra das estradas, os pontos de cruzamentos e decisões, nesse âmbito, o racismo religioso demonizou esse Orixá, tornando a encruzilhada um local em que se “invoca o demônio”, muito visto nos filmes de terror americanos e até mesmo brasileiros.

Por isso, quando Rufino (2019) em sua escrita colonial propõe uma pedagogia das encruzilhadas, ele aponta para a necessidade de decolonizar a pedagogia e o academicismo que não torna didático o uso de termos dos povos de religiões de matriz africana e ao mesmo tempo aceitar as ideias que a ancestralidade ensina: a educação não é linear, ela se divide, se faz um caminho com muitas encruzilhadas. O que corrobora para compreender o que a autora Octávia escreve sobre os seus universos, são histórias que permitem compreender e analisar diversos caminhos, são muitas encruzilhadas e isso também a torna afrofuturista.

Outrossim, a esfera da mitologia dos povos de matriz é principal alegoria desse ponto da análise. Enquanto Exu é o orixá da comunicação, saudado ao início e ao final dos rituais, representa também a “Boca do Mundo”, aquele que tudo come e ainda portando nos rituais o Ogó (um falo de madeira), e se nas américas colonizadas pelo cristianismo o sexo e órgãos sexuais são representações de pecado e de erro, nas culturas dos povos de matriz africana, a reprodução é muito importante e muito valorizada, porque é, em essência, pelo seu valor ancestral.

Portanto, outro elemento aqui tomado através dessa perspectiva é o sangue. Tanto por representar a vida, o vigor e a possibilidade carregar em si a ancestralidade, quanto por se tornar o elemento mágico que torna viva a ânsima, por isso, aqui debatido o valor da união do título do conto, Filhos (ancestral) de Sangue (elemento de Exu).

Outros elementos de Exu são representados no conto, a noção de manipulação e do jogo, como aspecto de exu como um dos Orixás - força que rege o universo e as pessoas, representada por valores ou por forças da natureza, alguns chamam também de deuses - tanto como sua representação de um orixá de conhecimento e esperteza, manipulação e brincadeiras, contudo, em nada assume apenas o valor de apenas brincalhão, pois suas brincadeiras, nas histórias dos itãs, são quase sempre para mostrar a verdadeira face daqueles que estão diante dele.

Concomitante a isso, ainda sobre a mitologia iorubana, de modo geral, Iansã é um Orixá que tem como premissa a coragem e a sabedoria. O fato desta ter convivido com vários Orixás, em seus itãs, com cada um deles aprendeu alguma coisa. No que cerne o conhecimento trazido pela autora, aqui se faz reconhecer a ancestralidade de Iansã: a autora enfrenta com coragem aqueles que afirmam que ela não poderia escrever FC.

Como Orixá das tempestades, dos ventos, da mudança e da coragem, pensar em Iansã propõe pensar na mulher forte de representatividade que Octávia Butler representa. Ela enfrenta, traz mudanças significativas no jeito de contar histórias de FC, apresentando estruturas de personagens que ultrapassam o aspecto de escritora, trazendo a perspectiva Afrofuturista.

Ou seja, se Iansã rompe a ideia de submissão feminina, sendo ela dona de todas as cabeças (qualidade de Iansã chamada de Bagan), aquela que luta e corre como um touro, mas é leve como o vento da brisa e também é a borboleta (todas referências de animais que representam esse Orixá na mitologia de povos de terreiros), pode ser então, Octávia com toda a força da sua ancestralidade, apresentada como Iansã, pois a autora rompe a noção de escrita, com isso, a se pode reconhecer e afirmar, com a expressão de Malomalo (2017), que a autora desmacumbiza a escrita de ficção científica.

Quanto ao discurso, remete a palavra, ao dito, ao que assume em Foucault (2012) diante do poder da construção do discurso diante da realidade posta como hegemônica, ou seja, as relações de poder podem e são expressas através do próprio discurso, no geral, denotando violência para com os que não possuem poderes, principalmente, institucionais.

Destarte, para Malomalo (2017), os reflexos desse discurso institucional, aponta que os negros que não foram contaminados pelo fetiche da brancura racista, reivindicam um tempo ancestral e a reinvenção desse tempo em um diálogo com outros tempos míticos-ancestrais. Para assim, corroborar com a realidade das encruzilhadas de Exu por Rufino (2019).

Somos seres encruzados, marcados pelo acontecimento do despedaçamento e da remontagem, do dismantelo e do rearranjo a partir de outros movimentos. Assim, há de invocar essa potência para saltar nos vazios deixados e praticar algumas estripulias. Outros giros e giras são necessárias, da mesma maneira que o colonialismo ocidental-europeu não foi redentor e a égide cristã (cruz) foi transformada em encruza exusíaca, as inúmeras formas existentes fora do eixo ocidental também foram alteradas. Essas alterações foram promovidas pelas intensas formas de violência e seus respectivos traumas, negociações e formas de reinvenção. Por mais que eu defenda a não redenção do projeto colonial e aponte a presença de Exu nas bandas de cá do Atlântico como principal

elemento que contragolpeia essa lógica, não é possível negarmos o trauma advindo da experiência colonial e seus respectivos efeitos (RUFINO, 2019, p. 16).

Portanto, na primeira análise da autora, pode se remeter ao orixá Exu, orixá do sangue, da comunicação e da sexualidade, apontando a virilidade e também chamado de “a boca que tudo come”. Ao reconhecer a semântica ancestral desse orixá e sua representação, se faz como nos tempos ancestrais, antes de tudo, saudar Exu, no nome primeiro, os Filhos de Sangue.

Assumindo a representação do candomblé como ancestralidade africana para a realidade brasileira, corroborando com a construção colonial da imagem trazida pelos orixás, o viés da análise da autora Butler, se faz presente na encruzilhada e na força trazida da África, de sua ancestralidade demonstrada através do sangue, e também da representação de sua referência ao que lhes é ancestral, herdado, com a reprodução humana, e ainda com o sofrimento de sangue.

Contudo, nesse plano, se faz necessário compreender em que aspectos é que se reconhece o significado da palavra e do sentido do sangue ancestral e de Exu, bem como dos demais orixás. Sua relação com a vida, e com a natureza de sua existência dentro e fora da compreensão mítica desse povo. Em sua leitura, com a identificação dos povos nagôs, Gama (2009) traz esse sentido:

Para o candomblé, o sangue porta o axé, “força mágico-sagrada, a energia que flui entre todos os seres, todos os componentes da natureza” (AUGRAS, 1983: 65). Esta força sagrada não se apresenta de forma fixa, precisa ser cuidada e reforçada, buscando o equilíbrio dos homens e de tudo que a ele está imbricado – a família de santo e a carnal, a saúde, os relacionamentos afetivos, o emprego, o terreiro, as divindades cultuadas... Podendo por vários motivos a intensidade deste axé aumentar ou diminuir, é especialmente, porém não exclusivamente, através do sangue, obtido por meio dos rituais de sacrifício animal, que se faz a manutenção da energia vital, seja ela coletiva ou individual (GAMA, 2009, p. 59).

Portanto, reconhecer o sentido do cuidado e do sangue remota ainda ao sentido de ser filho de santo, filho de sangue, e do sentido semântico da palavra filho para aquele que precisa ser cuidado, e sangue para aquele que o protege. A tradução intersemiótica entre essas construções imagéticas assumem como o símbolo de poder e de proximidade com o futuro. Aproximando, de tal modo, a autora da sua escrita afrofuturista, afinal é através do passado, do olhar do que se foi que se constitui o que pode vir a se tornar, ou a função a simbólica do que se pode assumir.

Outrossim, se faz presente a relação entre a importância do mito para as sociedades, tanto na forma de símbolo quanto na forma da representação do discurso de poder assumido através dela. Para tanto, retomar Rufino (2019) para trazer a encruzilhada inicial como encontro de caminhos entre a autora e a análise de sua obra, o reconhecimento mítico a que se propõe ao descrever a relação entre os seres superiores, os Tlics e os filhos de sangue com os humanos, os entre lugares, os N'tlics, da análise semiótica.

Retomar o conceito da importância do mito na formação sociológica humana é reconhecer símbolos de poder e da possibilidade da narrativa da jornada do herói a que se refere Greimas (ano), uma vez que em todas as sociedades seus mitos representam narrativas em que de algum modo vem a representar essa jornada. Para Gama (2009) é necessário compreender que:

Sendo assim, visto que os rituais expressam em ações os mitos que regem as sociedades, e que a mitologia repleta de símbolos e imagens, por sua vez, fundamenta as ações cotidianas individuais e coletivas, acredito que através desses se pode compreender o homem em toda sua complexidade, tendo consciência que, como nos diz Bachelard (2004), a objetividade apartada da subjetividade é utópica e, incluindo os erros, o acaso e as incertezas, o processo de construção do saber científico torna-se mais aproximado do real, nunca chegando a ser uma apreensão total da realidade, porém, uma de suas possíveis interpretações (GAMA, 2009, p.31).

Desse modo, se pode analisar do ponto em que a ancestralidade e o motivo se fazem presentes na produção da autora em uma interpretação brasileira. As possíveis interpretações de realidades remota à presença das escolhas da autora de modo a construir sua própria realidade mítica num futuro distópico em que se formam as relações de poder em um caminho que se cruza entre a violência da T'Gatoi e a admiração e descoberta do amor de Gan.

Como construção mítica, Exu representa a comunicação entre os mundos, entre a utopia e a distopia, o sangue e o os filhos para além da noção de sacrifício para o bem de todos, para que a vida se retome. O banho de sangue retratado no parto do N'tlic, bem como o animal que é sacrificado no lugar do parturiente, é exatamente o que representa a busca da vida através do sangue e nesse ponto, foge à noção de gênero. Vida, sangue e morte são conceitos ancestrais de vitalidade e proteção, assim para as realidades míticas de povos de terreiros.

Ainda diante da mitologia, se faz necessário reconhecer em que âmbito a autora Butler representa o Ilá - grito, brado de um orixá que nomeia o filho de santo quando

nasce para sua cultura, ou seja, em sua apresentação para a sua família (Itã) - de Iansã. Este orixá, tem em sua representação a coragem, o valor assumido de destemida, aquela que enfrenta e ao mesmo tempo, transita entre a borboleta (um dos animais que esta assume a forma), a tempestade e seus raios (força da natureza) e o búfalo (outro animal em que nas histórias se torna emblema desse orixá).

Iansã aprende um pouco de tudo com cada orixá que viveu próxima, ou seja, amiga de Omolu aprende a cura e sobre a morte, presa e feita de esposa de Ogum, aprende a forja, como esposa de Xangô, porta o fogo do acarajé que foi dado de presente para ele por Oxalá, com Nanã reconhece o mundo dos mortos e o Itã da família Igbalè, e se faz amiga dos eguns, mãe deles quando assume a qualidade de Bagan, a mãe de todas as cabeças, esta última, carrega montada em um búfalo, um cinto com a cabeça dos mortos penduradas à cintura.

Cruzando a história mítica de Iansã e a coragem e aprendizado da autora através do universo que ela cria, denota o enfrentamento necessário para dar seu brado, trazendo em sua força ancestral as representações do conhecimento em torno do universo e da realidade em que vive e enfrenta.

Refletindo esse, o poder feminino, para além da sensualidade que transpassa por T'Gatoi, para a condição entre a proteção dos humanos, bem como, carregando a morte e a violência a geração do entre lugar de N'tlic, a autora constrói uma distopia para assumir fora da escrita, seu lugar utópico: enfrenta sua tia, os professores da academia e se torna reconhecida mundialmente através do seu brado, sua escrita autóctone, transgride e se aproxima da coragem que revela Iansã.

Portanto, ao reconhecer o discurso trazido pelo distopia colonial, transgredir a subalternidade a que foi imposta, a autora passa a se apresentar como força própria, alteridade, autonomia, e seu conto, embora reflita muito acerca do colonial, se faz excelente ferramenta para reconhecer o quanto se faz necessário o que vem a ser decolonial, como se nota através de Rufino (2019):

O colonialismo nos provocou o dismantelo e a necessidade de reconstrução; assim, somos seres vacilantes, desviados e que não pode se reajustar. O tom das invenções marcadas por esse acontecimento é o da ambivalência e dos inacabamentos. Nesse sentido, é necessário ressaltar que, por mais que a dinâmica colonial tenha provocado a produção de um terceiro tempo/espço, ela ainda investe esforços para a totalização das possibilidades em torno de uma única lógica. Por mais que por aqui tenham se praticado esquivas, dribles, feitiços e formas de sucataria, a tentativa de monologização do mundo a partir de um modelo assente nos pressupostos ocidentais ainda está a ser praticada.

O imperativo racial e as suas mais variadas formas de operação é, a meu ver, o mais evidente traço dessa lógica (RUFINO, 2019, p.16).

Com isso, se consegue a possibilidade do reconhecimento da personagem T'Gatoi, uma vez que esta representa exatamente o universo colonial e o colonizador. Aquele que cria um discurso de poder em torno da relação imperativa racial. Ao apresentar a personagem como importante para manter a paz e a relação entre humanos e Tlics, estes últimos, se fazem próximos ao que a história brasileira remete: seres superiores que detém o poder da terra, sobre a vida e a morte dos demais e busca uma violência - na sociedade atual, muitas vezes, velada - em torno dos seus próprios interesses para com a subalternidade daqueles que domina.

A lógica colonial também se faz expressa quando se reconhece a importância da reserva dos humanos nesse planeta. São sobreviventes em uma realidade em que os Tlics, aqueles que não tem consciência em torno da sustentabilidade de humanos, de modo geral, introjetam seus ovos e deixam com que este, morra para parir suas larvas. Com a visão sustentável de T'Gatoi e como a própria Butler afirma sobre essa relação, os humanos pagam algum valor por serem protegidos, um aluguel, e este é o valor, a vida de um familiar.

Diante da escolha do familiar, importante que seja um ser masculino, preferencialmente jovem e sustentado pela falsa escolha, a família convive com o Tlic e tenta com que o parto seja feito antes da morte desse familiar. A distorção entre a relação de violência e até mesmo do que é realmente consensual nessa relação vem permeada de símbolos, a mulher e filhas mulheres são protegidas de modo geral porque gestam mais humanos, seja pela relação entre outros humanos de outras famílias, ou mesmo com a relação entre N'tlics (embora a narrativa denote que estes são submissos por vontade própria - bem questionável - às suas Tlics).

A autora afirma que Filhos de Sangue não é um conto sobre escravidão, e na análise brasileira, realmente não o é, e tal afirmativa corrobora para reconhecer a esta como uma escrita importante afrofuturista, afinal a colonialidade pode falar mais da intencionalidade do branco, do ser superior, como do extraterrestre da autora, como aquele que mantém seu discurso apesar da desconstrução do poder da escravidão, tornando essa velada por discursos distorcidos de realidades e de manter o espaço de subalternidade assumido pelos seres controlados por essa submissão, a escravidão silenciada pela falsa ideia de que não há uma separação racial, uma vez que ambas

convivem de modo pacífico e que se respeite as normas de convivência nesse espaço em uma perspectiva unicamente branca.

A vida é o que importa – a vida em fartura e diversidade – e é por isso que reivindicarei nos caminhos aqui cruzados um outro senso ético, a emergir como uma ação responsável que transgride os parâmetros de humanidade e consciência edificados pela modernidade a serviço da supremacia branca, da colonialidade. Assim, haveremos de manter firme a nossa toada, lembrando sempre aquilo que nos aponta Mbembe (2014), que o termo raça é a invenção que precede a noção de humanidade no curso da empreitada ocidental. Ou seja, o estatuto de humanidade empregado ao longo do processo civilizatório colonial europeu no mundo é fundamentado na destruição ontológica dos seres não brancos (RUFINO, 2019, p.29).

Os seres não brancos, os seres não Tlics, não importam para a realidade construída pela autora, como não importam para aqueles que emergem da hegemonia do poder e discurso da branquitude acrítica, ou seja, vidas que são dominadas para a intencionalidade do poder discursivo em prol do dominante. São construídos, ainda, entre lugares, entre poderes e a estes cabem os N'tlics, com cuidado, relacionados ao embranquecimento epistêmico a que se remete o quadro da Redenção.

Assim, a autora também afirma que o humano que se torna N'tlic na verdade não gesta, é um mero hospedeiro, contudo, ao se reconhecer o discurso interno do que é apresentado semanticamente como uma gestação. Aquilo que se alimenta dentro do N'tlic, ou seja, o humano que recebe o ovo, remota ao óvulo fecundado da mãe, bem como tal se alimenta da mãe até que se torne livre, e se não tirado a tempo, mesmo que em um parto violento com o corpo, sangrento como a cesária, em que ao nascer a larva precisa se alimentar do sangue de outro animal, análogo ao humano que se alimenta do leite da mãe, ou mesmo de outro animal.

Embora haja referências das diferenças científicas entre a gestação de um feto e um hospedeiro de um outro animal, em um processo em que há um parasita, se ater a análise superficial da autora, pode demonstrar apenas essa condição científica, contudo, a análise literária deste discurso permite a semântica que reflete a realidade colonial, tanto no aspecto da imagem em torno do embranquecimento das famílias, quanto da necessidade do afastamento da miscigenação, uma vez que a larva sai completamente um Tlic e quem se torna um n'tlic se sobreviver depois dessa violência é não mais um humano, e não muito um Tlic, apenas hospedeiro, sobrevivente para a próxima função de hospedeiro, com a proteção do Tlic e que deve lealdade a apenas este.

A noção apontada pela autora do sacrifício do animal que Gan precisa trazer para que as larvas se alimentem também pode denotar a construção de que a violência deve ser praticada em prol dos interesses dos envolvidos, o parturiente precisa do sangue para que seu corpo sobreviva, do mesmo modo que precisa da ferroada do Tlic para que seja anestesiado e diminua sua dor. São ambos sacrifícios, o sangue do humano para os filhos dos Tlics, o sangue do animal que Gan mata, para a sobrevivência do humano.

Ainda nesse viés, o sacrifício de Gan para ficar com T'Gatoi é bem claro, embora ele demonstre admiração e descubra seu amor por ela, ele se sacrifica, deixando claro que não aceitaria que sua irmã, segunda escolha da Tlic, passasse por toda aquela violência. Por isso, também demonstra entre o medo, a admiração e a proteção de sua família, o discurso destoante e distorcido de T'Gatoi, que afirma que não é um sacrifício e sim uma relação pacífica de escolha livre do próprio Gan, deixando claro que ela já escolheu, demonstrando a falsa noção de escolha e não sacrifício de Gan.

Em sua escrita, Butler (2020) demonstra ainda, ao construir um discurso em que T'Gatoi visa não aceitar que seja uma relação entre o sacrifício e sim de proteção, uma possibilidade para reconhecer os discursos de divisões entre a colonialidade do poder de Quijano (2005) e da falsa realidade de superioridade europeia de desenvolvimento como sociedade mais evoluída que aponta Cesárie (2010), afinal caberia apenas ao primitivo a noção de sacrifício e servindo para os interesses brancos o sacrifício a que serve a eles, disfarçado de evolução maior.

Não cabe, nesse ponto de análise, seccionar os povos de terreiros de modo a considerar quem faz ou não o sacrifício como primitivo ou quem os considera como tal, contudo, reconhecer que o discurso assumido pela Umbanda, religião brasileira fortemente influenciada pelo Kardecismo que é europeu, acaba aparecendo como um entre lugar, refletindo em discursos desses povos um paradigma de evolução que se aproxima da lógica colonial, apontando na análise um reflexo dessa relação da violência simbólica para a construção do subalterno.

O sacrifício, para a umbanda, é associado a formas primitivas de religiosidade, o que, na prática, não impede a seus membros de aderirem concomitantemente ao candomblé, assumindo dupla pertença religiosa. Um adepto do mesmo centro de Pai Júlio, se iniciou em um candomblé de nação jeje-mahi e relatou: “mamãe Iansã estava me maltratando muito, estava era com saudade do sangue!”. O filho de santo em questão era iniciado no candomblé, se afastou do terreiro, aproximando-se da umbanda e após as punições do seu orixá de cabeça, acometendo-o de violentas possessões, regressou ao candomblé, dedicando-se a partir de então aos dois cultos de matriz africana, dentre os quais o candomblé iria nutrir a “necessidade” de sangue do seu orixá.

Ao passo que a umbanda tende a banir as práticas sacrificiais de seus rituais, em contrapartida, pode-se afirmar que o candomblé elege a presença do sangue animal, enquanto fidelidade às raízes africanas, legitimando a autenticidade de seus cultos na percepção de seus adeptos [...] (GAMA, 2009, 99-100).

Pode se notar, portanto que a relação entre o sangue, demonstra essa construção da realidade assumida por quem o escolhe, relacionado a discursos entre a aceitação e a repreensão, em uma tradição que o sangue ancestral não deveria apenas denotar o poder de portar o sangue, mas de proteger a herança que se tem através dele.

Em momento algum há a necessidade de exaltar pontos em que a supremacia de uma ou de outra religiosidade se constrói através do discurso, mas se faz necessário reconhecer aquilo que transpassa a realidade do conto e se aproxima muito do que apresenta Butler diante da noção de sacrifício, e da condição em que se parece amigável, mas que retoma a violência simbólica para que se tenha a relação entre o submisso e o dominante.

Nessa condição o feitiche colonial, bem como a violência a que se refere Fanon em *Peles Negras, máscaras brancas*, deixa claro a realidade epistêmica: o sacrifício não pode ser visto por outro viés que não o cristão, colonizado e para se constituir uma religião que fica no entre caminho, a Umbanda chamada de branca, mesmo quando se reconhecem assim, refletem a máscara branca diante da sua relação com o colonizado e negro, entre os orixás estão as entidades e o senso da religião cristã.

Se pode ainda, apresentar o fato de que a Umbanda tem entre as entidades os arquétipos da miscigenação brasileira, indígenas, estrangeiras (entre colonizadores e imigrantes), orientais, africanas, e até mesmo em determinados segmentos há relatos de manifestações alienígenas, principalmente no que diz respeito à comunicação sobre a sustentabilidade do planeta e das relações interplanetárias, para que a haja a preservação do planeta em diversos aspectos das relações humanas.

Portanto, ainda assim, torna próxima a análise do conto de Butler (2020), para além da ciência trazida pela possibilidade de vida em outro planeta, em que se torna parte da escrita de ficção científica, mas dá consciência trazida pela ancestralidade em torno das relações entre o humano e o meio ambiente, e entre as características do que se mítico em torno do debate da superioridade extraterrena.

Não compreender acerca da magnitude das religiões de matriz no Brasil, principalmente no que diz respeito à Umbanda, é um erro ao se resumir a religião apenas

como reflexo colonial. Não é esse o intuito da pesquisa e sim apresentar que ecoa a voz de T'Gatoi nos arquétipos em prol da colonização do ser de Quijano (2005).

Por mais contundente que venha a ser o processo decolonial, é também um ato de ternura, amor e responsabilidade com a vida. A colonização acarreta o destroçamento dos seres subordinados a esse regime, os colonizados, mas também a bestialização do opressor, o colonizador. Sobre a colonização não se ergue civilização, mas sim barbárie. Dessa forma, inscreve-se o fato de, a partir desse acontecimento, emergir também a necessidade da invenção de novos seres. A meu ver, o afeto, a ternura, o amor, a responsabilidade com a vida são elementos decoloniais que substanciam as possibilidades de resiliência e transgressão. Assim escrevo: Resiliência = reconstrução táctica a partir dos cacos despedaçados pela violência colonial. Transgressão = invenção de novos seres para além do cárcere racial, do desvio e das injustiças cognitivas (RUFINO, 2019, p.16).

Por fim, durante a pesquisa o termo sobrevivente e o questionamento de quem seriam os seres míticos dessa realidade distópica trazida pela autora no seu conto, se faz possível para se aproximar da necessidade de decolonizar os diversos espaços de poder, não apenas a comunidade científica precisa dessa perspectiva para que se questione em que ponto são apresentadas suas análises.

Ao mesmo tempo, Butler em sua escrita, como autora, apresenta a voz da transgressão de que fala Rufino (2019), corrobora o arquétipo transgressor também de Iansã, podendo ser afirmada sua verossimilhança em uma outra realidade de décadas depois de seu conto, Filhos de Sangue é próximo da realidade brasileira a que se apresenta o Racismo Institucional de que fala Almeida (2019), e ainda transgride junto a construção do imagético violento da mulher negra como escritora de ficção científica, portanto deixando na sua escrita sua alteridade.

4.1 Ponto de Contato: Esfera Construída

A aplicação da oficina tem ocorrido e, para essa proposta, em torno de criar histórias dentro de um sistema, o D&D 5e, em uma oficina de mestres de RPG, com o seguinte questionamento: o que eu preciso conhecer para ser um bom narrador de RPG de Ficção Científica? Nessa condição, o que aprendemos com RPG? Quais as contribuições do universo criado por Octávia em torno dos conhecimentos de Sociologia e Antropologia, para além dos de ciências?



Nesse aspecto, a aproximação da realidade a que propõe a leitura de Octávia Butler (2020), por ser uma leitura da ficção científica em um universo que aponta de forma crítica às condições emergentes atuais, como sustentabilidade, sobrevivência através da consciência global, e mais ainda em torno das relações étnico-raiciais com relação às construções sociais diante do poder direcionado pela condição socioeconômica.

Assim, durante a produção da oficina demonstra a aproximação para além da construção lúdica, em uma situação de vivência do jogo de RPG, para além da leitura da autora e houve uma facilidade maior de compreender aspectos voltados à debates em torno de planetas com condições para sobrevivência humana e que tipo de relação social se desenvolve através dessas.

Ou seja, enquanto escrevia a aventura a ser narrada por outros, os alunos se envolveram em torno da leitura de Octavia e por isso, surgiram questões sobre como o trabalho interdisciplinar se faz importante em questão de interpretação de mundo. Os alunos que se voltaram a desenvolver aspectos de Biologia do planeta, bem como os que se envolveram em definir gravidade, clima, e estrutura geográfica, compreenderam, por exemplo, em torno de escala de medidas e também de cálculos de probabilidade em matemática. Isso tudo apenas para a criação da história.

Nas questões de narrativa, houve o debate em torno das questões étnico-raciais e de poder, nesse âmbito, se fez necessário criar uma raça, os Tlics e em tonro disso, organizar também o sistema de modo que ficasse equilibrado, gerando os debates em torno de gênero e gestação, para além da construção de questões políticas envolvidas no poder físico e mental da raça.



Contudo, a vivência de leitura e escrita, também levaram naturalmente a questionamentos acerca da importância de conhecimentos para que a história escrita realmente pudesse ter subsídios para existir, questões levantadas no trabalho denotam como os alunos compreenderam que a ficção científica, embora uma narrativa fantástica, torna próximos conhecimentos que na vida real estão juntos e não segmentados. Além de trabalhar a capacidade de interpretação textual dos envolvidos, trazendo debates possíveis com o que afirma Nascimento e Piassi (2012).

De modo geral, a cultura escolar atribui à disciplinas de Línguas a responsabilidade pela formação do aluno como leitor. Entretanto, professores das demais disciplinas escolares não devem se omitir nesse sentido, delineando estratégias didáticas focadas em eliminar dificuldades apresentadas pelo aluno na leitura e interpretação de textos de qualquer gênero. A proposta vem dos trabalhos de Ezequiel Theodoro da Silva (1988), que afirma que “todo professor é um professor de leitura, independente da disciplina que leciona”. Em especial, essa afirmação se faz verdadeira ao referir-se aos professores da área de ciências (NASCIMENTO e PIASSI, 2012, p. 4-5).

O envolvimento nas atividades apresenta a possibilidade de repensar como se torna estereotipada a relação entre a leitura e a aprendizagem em ciências e como se desconsidera, principalmente, a noção de que aos textos escritos, cabe apenas à literatura ou ao conhecimento de linguagens. Ao se envolver com as demais áreas, se nota que a habilidade de escrita se torna diretamente dependente de todas as outras áreas (KOCH, 1997) o que, para esta pesquisa fomenta o termo escrita crítica, ou seja, uma escrita pensada e fundamentada nos envoltimentos interpretativos entre a cultura primeira e a cultura escolar.

Com uma leitura em torno do pensamento de raça e das relações colonizadas de T’Gatoi, o que se nota é exatamente o que foi abordado em torno da escrita de Butler quanto à relação colonial e a necessidade de desmacumbizar a escola. Se de um lado a escola apresenta um discurso de proteção e liberdade, voltado a autonomia diante do aluno, de outro ela é como os braços da Tlic, com intuito de prender e de segmentar uma falsa aproximação social, determinada por introjetar os pensamentos separados do próprio humano que o gesta, tornando o aluno hospedeiro de seus conhecimentos e não aquele que os gesta.

Essa perspectiva crítica em torno da escola, em panorama com a personagem de Butler, corrobora com o debate dos autores em torno da necessidade de envolver os alunos em atividades da cultura primeira, para que haja toda uma estrutura que torne o ensino mais democrático e que, no geral, colonizado em aspectos que faz da escola um reflexo de ideias do “ser superior”, o que acaba por retomar o feitiço branco em torno do desenvolvimento europeu e da noção de sociedade a que se atribui à Europa, como aborda Césarie (2008).

A definição de diversas estratégias para alcançar o aluno em torno de gestar a própria aprendizagem é exatamente o que faz com que a ferramenta do RPG se faça escolha para essa pesquisa, uma vez que sabendo que o envolvimento deles com a leitura da autora, com os conhecimentos de verossimilhança e com a noção de envolvimento na atividade, acaba desconstruindo naturalmente a ideia colonizada de um ensino de apenas uma área de conhecimento, voltado aos interesses do dominante em poder do dominado.

Não apenas com as histórias de Octavia Butler, mas na cultura primeira em geral, quadrinhos, filmes, dentre outras narrativas, acaba por trazer identificação com o conteúdo e essa gera a aproximação entre os círculos - conjuntos - de conhecimentos em torno do que pode ser útil na apreensão do conteúdo.

Apontando em relação ao processo de desenvolvimento de estratégias de leitura eficientes o fato de que o professor é quem deve definir tarefas variadas (e não somente àquelas apresentadas pelo livro didático), criar maneiras de complicá-las significa contribuir para o aumento do nível de compreensão dos alunos, criando condições para que o estudante volte ao texto e o compreenda. É perfeitamente possível a aplicação do gênero história em quadrinhos como ferramenta de ensino para trabalhar o tema em sala de aula (RAMOS, 2009). Cabe ao professor olhar para o objeto e extrair dele tudo o que for pertinente e relevante para a realidade do ensino (NASCIMENTO e PIASSI, 2012, p. 15).

Introjetada nessa realidade da qual discorrem os autores, reconhecer para além da segmentação é importante em questão de apontar para trazer para a vivência dos alunos

conteúdos que, de forma gradual, vão se tornando mais complexos, contudo, sem que o processo se torne partimentado o que, durante a pesquisa também fica claro, o fato de não estar, diretamente, faz com que os alunos construam as relações entre as disciplinas, e não relacione apenas as disciplinas a um objeto que ele já teve contato.

Portanto, essa aproximação aborda um conjunto de fatores importantes para o protagonismo do aluno para comprometer-se com a construção do próprio conhecimento. Assim, ao se envolver com as atividades e realmente produzindo de forma lúdica, não há a cobrança de que isso é atividade e sim, o resultado disso é que a produção é natural e feliz por ser elaborada, em que os níveis de dificuldades se tornam cada vez mais desafiantes, gerando um aprendizado de forma natural.

Ao terem contato com a leitura de Octávia, não foi necessário provocar o fato de ser mulher, negra ou escritora, porque naturalmente, durante o envolvimento na leitura os alunos traziam essas questões por pesquisas próprias, ao se apropriarem das histórias, vão relatando que foram pesquisar sozinhas a autora em busca de mais histórias e levantando também acerca do "apagamento de autores negros", fala de uma aluna da oficina, afinal, também questionando o porquê não ter esse tipo de leitura na escola.

Ao propor desmacumbizar o espaço escolar através da autora, questões levantadas também sobre os estereótipos de Adichie (parte do conteúdo da disciplina de redação dos envolvidos), foram naturalmente construídas durante o debate, afinal não era uma leitura que fala da África, ou mesmo de pobreza de pessoas negras, levantadas pelos próprios alunos ao afirmar que normalmente não se tem referências negras para a escrita de ficção científica.

Com a intenção de provocar as possibilidades de universos para a criação da história, as relações sociais foram naturalmente abordadas, mas sempre atreladas às questões de ciências de forma divertida. E em um ponto alto, levanta-se o questionamento "somos todos sobreviventes" e ocorreu uma das construções mais produtivas quanto ao lúdico.

"Afinal, professora, por que essas histórias que estamos construindo não podem ser narradas pra outros alunos? Vamos fazer? Porque acho que aprenderiam melhor matemática, pra rolar os dados e para compreender sobre a forma com que está relacionada a biologia com a geografia do planeta. Como fazemos para calcular a gravidade? Seria próximo do sol? Então dá pra relacionar aos conhecimentos de astronomia?" (diálogo da oficina).

Em um outro momento, ainda debatendo acerca dos sobreviventes, os alunos acabam descobrindo que a narrativa fantástica não precisa ser apenas de uma Idade Média cheia de fantasia. O simples fato de como chegar a outro planeta já foi o bastante para tornar o possível em ciência como fantástico para a leitura.

Considerando-se seu potencial didático como forma lúdica de contextualizar conhecimento, a leitura de histórias pertencentes à esta fase pode ser incorporada a estratégias pedagógicas que objetivem a diminuição do espaço entre o conhecimento científico e o universo pessoal do aluno. São argumentos e roteiros construídos, pelos seus escritores, de forma a prever a evolução das descobertas científicas de suas épocas (NASCIMENTO, 2019, p.64).

Ao relacionar o que afirma Nascimento (2019) com a experiência que está ainda em construção, os desafios em torno de trazer para o presente e ultrapassar para um futuro possível, é também um modo de pensar em torno da possibilidade de reconhecer a aproximação do conteúdo escolar com a vida do aluno. Porque ao se envolver no processo de pensar em torno de um futuro, se faz presente as diversas visões de mundo.

Com a proposta de serem histórias para narrativas de aprender, os alunos se envolveram também em relatar suas próprias ideias de um futuro possível e distópico. Como a exemplo desse relato de uma das partes pensadas para dar contexto na história que estava sendo produzida.

A superpopulação da Terra acaba afetando as reservas naturais, em um nível que as pessoas se reproduzem muito mais rápido do que os recursos se regeneram. A água doce se tornou um artigo de luxo. Carne existe apenas para líderes políticos e verduras são extremamente raras. Consumindo apenas os produtos industrializados, a humanidade desenvolve diversos problemas de saúde, juntamente com o próprio planeta começando a se deteriorar, afinal, além de escasso, tudo é muito caro.

Em dado momento, a ONU cria o projeto “Arca”. 7 grupos de 12 pessoas cada são enviados ao espaço. Todas essas pessoas sendo armadas, saudáveis e com suprimentos suficientes para 2 anos de viagem espacial. Cada grupo foi de um país diferente, esses sendo; Rússia, EUA, China, África, Brasil, Canadá, Reino Unido.

Nesse ponto se construíram questionamentos dos alunos que já haviam tido contato com Adichie, voltado para a noção de que não se admite mais pensar na África

como país e não reconhecer como um continente plural. Assim, corrigindo suas próprias histórias sobre como interpretam o mundo como resultado do que estudam.

Ao levantarem os argumentos em torno da visão deturpada da África, questionaram acerca de ser parecido com o que acontece com os autores negros na escola. Já que eram pluralidades negras, por que não tinham um ensino que realmente mostrasse essa pluralidade? Nesse ponto retoma-se a construção de Adichie sobre o modo com que se tem uma visão estereotipada em torno da África.

Com esses grupos, apelidados de Colonizadores, indo ao espaço, um deles acaba entrando em uma dobra espacial, fazendo um salto de 1200 anos-luz, conseguindo sobreviver. Eles estavam feridos, mas sobreviveram graças a tecnologia que a ONU conseguiu colocar na Arca

O navegador da nave começou a recalcular a rota, o que demorou 3 dias. No quarto dia, a Nave parou, tão abruptamente quanto havia começado. Essa nave havia parado em um planeta considerável "habitável". Foi assim que a Arca conseguiu encontrar um planeta propício à sobrevivência dos seres humanos. Devido aos ferimentos da tripulação, a Arca acabou por fazer um pouso forçado no planeta.

Outro aspecto importante da história que está sendo construída em grupo é que os estudantes buscaram o desafio de narrar essas histórias em mesas trocadas de RPG, para conseguir dar vida a isso, precisam que os mestres saibam mostrar não somente suas histórias, mas todas. A autonomia diante da história é um questionamento constante, porque enquanto alguns buscam o "como os humanos chegaram ali?" Outros buscam o debate em torno de não serem colonizadores, chegam até com essa ideia, mas no final precisam refletir que foram colonizados pelos Tlics.

Com o debate em torno dos grupos sociais e as relações formadas por eles, nasceu naturalmente o assunto de tipos de governo e o que significa poder. Ao relatarem que seria preciso fazer um grupo de rebeldes em outra história, no mesmo universo, (outros alunos construindo outra história) questionaram ao ler esta que há a necessidade de ver que teriam sim "anarquistas" no espaço. Apresentando um conjunto de informações que levaram ao livro de sociologia, atravessando a escola correndo em busca do que o professor tinha falado pra fundamentar o discurso da anarquia.

Uma parte importante do processo é não dar respostas para além das necessidades muito direcionadas, e isso é importante para construir autonomia. Assim, as questões em

torno de questões de física, de química ou mesmo as demais áreas de matemática surgem naturalmente como questionamentos de possibilidades de verossimilhança.

As condições do planeta eram incríveis comparadas com a Terra, com uma gravidade praticamente idêntica, um nível de oxigênio levemente maior e a maioria da água sendo doce;

- 9,809 m/2² (Gravidade)

- 22% (Oxigênio na atmosfera)

- 92% (Água doce)

E embora esse seja um dos esboços de histórias que estão se formando através da oficina para que outros mestres possam vir a mestrá-la, mesmo que ainda embrionária, nota-se o envolvimento entre os conteúdos e o universo criado por Butler, como forma de pesquisa e debate em torno da possibilidade de sobrevivência em outro planeta ou mesmo ao se reconhecer a escrita crítica que se refere Koch (1997). Assim os elementos da autora e os conteúdos críticos se tornam unidos pela escrita e pela leitura, mas com a tentativa de explicar também as escolhas dos nomes dados por Butler.

Pouco tempo depois disso, apareceu uma espécie de inseto gigante, que conseguiu lutar por algum tempo com a ave. Esse acabou por atrair ela para longe, possuindo um som muito característico também... “Tlick”. E foi assim que o chamaram. Com o tempo, descobriram que esses eram extremamente perigosos e que facilmente conseguiriam matar os humanos, mas por algum motivo, aparentemente não queriam fazê-lo.

[...]

Depois de algum tempo, os Tlicks atacaram os seres humanos. Sequestraram a maioria, exceto aqueles que conseguiram fugir. Esses se isolaram em uma árvore no centro da ilha, descobrindo um local subterrâneo, porém totalmente habitável e seguro, embaixo de uma Grande Árvore. Esses se estabeleceram ali e começaram a evoluir, passando por algumas mudanças físicas, como por exemplo, maior facilidade de se deslocar. A gravidade era 0,002m/s² menor, mas isso já havia feito diferença para eles. Além disso, sua visão se adaptou muito ao escuro, após tantos anos sem iluminação.

Nesse tempo, eles ainda exploravam o mundo. E é aqui que vocês entram. Vocês acabaram de se conhecer, e fazem parte da nomeada “Tropa de Exploração”, tendo que entender o que acontece exatamente com os humanos que foram sequestrados e como resgatá-los.

Sejam bem-vindos ao primeiro arco de Arca. “Um Novo Mundo”

Assim, ao descrever as novas possibilidades da história os alunos produzem as ideias e também os mapas, o sistema possível a ser adotado para que se construam as fichas e os personagens que possam construir a aventura de modo a se tornar jogável e balanceado em torno dos resultados matemático da rolagem de dados.

Por fim, como resultado da união dos trabalhos e histórias, nasceu o “Histórias de depois do Fim”, produto dessa pesquisa, conjunto de aventuras criadas pelos alunos em um sistema simplificado do D&D 5e, mas que pode ter o apoio dele (livro dos monstros, livro do Jogador e mesmo o livro do mestre), caso a aventura em aula possa vir a ser jogada em outras perspectivas de aula.

Na experiência da oficina, um dos resultados dessa intervenção foi o envolvimento dos alunos em todas as fases da oficina. Ao se propor o rpg como ferramenta pedagógica, o seu funcionamento foi, na verdade, através das metodologias ativas em sala de aula que a perspectiva de pertença do trabalho foi assumida por aqueles que se sentiram envolvidos em ajudar outras pessoas a jogar RPG.

Na criação da história e dos universos de releituras do conto, os alunos buscaram desenhar e descrever ou pegar imagens no google que pudessem servir como referência da estética dos Tlics, que humanos seriam aqueles, ou mesmo quais as possibilidades de desenvolvimento daquele grupo social.

Quando questionados sobre os conteúdos, a resposta escrita foi visando reconhecer a relação entre criar uma história para jogar e criar uma história para outras pessoas jogarem. Por isso, a perspectiva de ser protagonista na construção foi imprescindível para o sucesso da oficina, podendo se tornar um material didático para quem escolher usar o produto final, mas também compreende que em uma sequência didática é possível estruturar a criação de outros universos e também outras esferas.

Para novo jogadores que nunca jogaram RPG de mesa, indicamos que prestem mais atenção na narração da história que o mestre fará, e que aprendem ao decorrer do tempo, visualizando como funciona as mecânicas e tirando dúvidas com o mestre.

Tenham um pouco de interesse, imaginação e criatividade para o desenvolvimento de sua interpretação (já que o jogador irá precisar se colocar no lugar de quem está jogando), (dados da entrevista estruturada anexa).

O cuidado em dar dicas para quem está aprendendo e para o professor pode demonstrar o quanto protagoniza o aluno nas metodologias ativas, afinal não gira em

torno do que o professor quer produzir apenas e sim da vontade de ajudar e participar da educação dos outros, como já discutido aqui com a educação dialógica de Freire.

Criamos uma ficha de acordo com suas profissões, as opções podem ser diversas, as armas são adquiridas conforme o jogador sobe de nível, independente se durante a criação da ficha seja muito injusta nós a refazemos.

Para o jogador: Você tem que ter um pouco de atitude para o jogo não ficar chato e que tudo bem errar o mestre irá corrigir, e suas ações pode ser com base nas suas ideias. Para o professor: que você pode organizar o jogo com base em histórias que você já viu e que se algo parecer errado peça para fazer outra ação ou veja vídeos sobre para aprender. (dados da entrevista estruturada anexa)

Nem todos os resultados foram tão somente positivos, pois enquanto houveram mesas que reconheciam os conteúdos e sabiam descrevê-los, também tiveram dificuldades em reconhecer a falta do conteúdo estruturado, como, por exemplo, notar a presença da matemática o tempo todo nos dados e nos cálculos de probabilidade, ou mesmo não notar que os conteúdos estavam ali, mesmo que não de forma formal como apresentados na escola.

Por isso, muitos alunos, principalmente os mestres das mesas e os monitores, ao responderem as pesquisas deixaram comentários de como o professor poderia atuar para que o conteúdo não explícito fosse notado durante o desenvolvimento do jogo.

Ciência: que certos elementos podem criar novas coisas úteis se juntados.

Humanidades: em sociologia aprendemos a ler o comportamento das pessoas e o sistema de colonização.

Matemática: não obtivemos muitos avanços nessa área.

Linguagem: como usar as palavras para usar e colocar medo nos outros e outras maneiras de fala. (dados da entrevista estruturada anexa)

Por serem turmas multisseriadas, os monitores apontaram previamente para esse tipo de resposta, demonstrando compreender, através da oitiva destes que ainda não se reconheciam em um ensino interdisciplinar e na escola integral “professora, não sei se eles notam assim porque eles querem o conteúdo escrito e mastigado pelo professor, e no jogo não tem isso, né?”

Nesse ponto, a função dos monitores para o desenvolvimento da oficina é muito importante, porque o professor deixa de ser o detentor do conhecimento e como todos constroem, todos pesquisam. O fato dos monitores participarem ativamente dos

planejamentos do PDT da oficina também corrobora para que se desenvolva o aspecto da pertença e do ensino dialógico. Todos são ativos e responsáveis no processo de construção do conhecimento.

A dica que eu dou é ser sempre compreensivo e solidário com os iniciantes, ajudar eles explicando as regras e ao mesmo tempo aprender juntos, fazer um personagem que você goste do seu próprio gosto e para o mestre criar uma boa história que divirta e entretenha os jogadores, para que além deles aprenderem, também se divirtam e gostem de jogar. Sempre é bom os iniciantes prestarem bem atenção no mestre e na história, para que acompanhem o desenvolvimento e façam decisões bem fundadas e que tenham haver com o enredo que estão sendo apresentados.

Essa liberdade em dizer o que pode ajudar, ajuda a notar a perspectiva da não hierarquização da oficina em relação ao professor. Ou seja, não é “façam silêncio” para ouvir o professor, é “prestem atenção no mestre (aluno) e no desenvolvimento da história”. Para além disso, o aspecto da diversão é retomado em quase todas as respostas, demonstrando que aquela não é uma aula estruturada apenas e sim um momento de lazer que envolve aprendizado.

Com essa história os jogadores podem aprender ciência através da anatomia ao criar os alienígenas e química ao pesquisar sobre elementos e compostos químicos para criação de armas e remédios para ajudar dentro da história, em humanidades os jogadores aprenderão alguns contextos de filosofia e de direitos humanos através da história em que os seres humanos são dominados por uma nova raça superior. Matemática básica e lógica ao calcular o valor dos dados e dos átomos, além de missões que necessitam de conhecimentos da área dessa matéria. Em linguagens os alunos irão escrever histórias e se comunicar muito mais ao interagirem para atuar ou discutir sobre o jogo, fazendo suas fichas irão melhorar sua gramática. Esses são alguns assuntos de vários que podem ser abordados através do RPG e com a criatividade do mestre.

Reconhecendo os conteúdos, fala-se de aprender através, mesmo que em uma escrita ainda não desenvolvida quanto ao aspecto crítico da própria escrita, uso de pontos, vírgulas ou estruturação de parágrafos, as ideias a serem debatidas e construídas pelo jogo aparecem nas respostas dos alunos.

Um ponto importante da oficina foi ao trazer o conceito de raça, classe e gênero, pois, em nenhum momento esse foi o ponto central da oficina, diretamente explícito e sim se essa seria uma resposta reconhecida pelos alunos ao se reconhecer dentro de uma relação entre os planetas. Por isso, os temas giraram, quando aula, em torno de

sobrevivência e adaptação, com o intuito de notar se na construção seria possível através do jogo e dos conteúdos, uma resposta que pensasse a relação entre as raças.

Humanidades: Abordamos temas aos direitos humanos e poder total político aos TLICKS, como governantes de toda aquela nação que eles auto proclamam como “gado”, a nação também tem seus próprios governantes, onde construiu suas próprias hierarquias e anarquistas dentre todo esse meio.

Ciências: existe uma camada protetora que preserva o resto da humanidade contra outros funcionamentos que o ser humano não conseguiria sobreviver como a camada de ozônio, nessa bolha gigante o percurso funcionava do mesmo jeito que a terra quando existia. A nação trabalha em si para se manterem vivos com alimentação, hidratação, reprodução, educação e etc. as armas possuem elementos químicos, como a ponta da flecha de Nillah (NO²)

É importante retomar que ao descrever o lócus da pesquisa, se reconhece que os alunos têm, na aula de Redação, projetos que abordam direitos humanos, questões em torno de raça, gênero e classe, bem como noções acerca da escrita científica. Por isso, era esperado que conseguissem fazer essa relação naturalmente com o conteúdo sem precisar serem estimulados ao debate. Por isso também as relações de poder entre governo e distopia também se fazem presentes nas respostas.

Ciências: forma que os corpos das personagens mudaram seu sistema fisiológico e como a mudança brusca de vida interferiu nos comportamentos da mesa. E a tecnologia e medicina mudaram com o novo mundo.

Humanidade: todos os personagens demonstraram comportamentos sólidos de empatia e a forma que eles se comportam em relação a isso.

Matemática: foi usado enigmas em sua história e entender como os limites de cada personagem os limites.

Linguagens: através das linguagens aprendidas durante as tremendas mudanças, tanto comportamentais quanto intelectuais, tendo os personagens que se adaptarem a forma de vida, raciocínio e idioma nativo.

Também se pode notar um dos pontos altos da hipótese dessa pesquisa: é possível o ensino interdisciplinar de Ciências através da redação de histórias de RPG? e a resposta fica bem clara através dos questionários de produção da aventura, quando questionados quanto às ciências, todos tinham algum aspecto que era reconhecido durante o desenvolvimento das aventuras e isso aconteceu pela relação direta entre a literatura de FC e a necessidade de se estudar ciências para se construir uma história desse gênero.

Para além dessa pesquisa estruturada, foi pedido um relatório individual do aluno sobre o envolvimento dele e sua experiência com a história e o jogo. As respostas apresentam também reflexos do ensino interdisciplinar de ciências e as pautas das relações étnico raciais. Contudo, os alunos não se ativeram à uma resposta sempre positiva, o que é importante para a análise dessa pesquisa, pois se sentem confortáveis em falar o que não gostaram na experiência.

Diálogos abordando temas sociológicos e filosóficos abordando temas como política, ditadura, química, história, biologia, para ter uma base de ensino na gameplay do RPG. Como mestre nos primeiros 3 dias de RPG foi muito bom, porém depois tiveram muitos desvios e falta de participação por parte dos jogadores ocasionando o mesmo no mestre. Cada jogador teve um papel importante, porém com todos os desvios tiveram improvisos na jogatina do RPG ocasionando em descartes de personagens, assim ocasionando em mortes. A história acabou tendo alterações imprevistas porém segue a ordem normal.

Os personagens foram balanceados sendo mais uma mesa de diálogos e escolhas democráticas públicas.

Melhoras – Evitar ao máximo desviar da histórias principal; Ter poucos improvisos; Ter mais participação dos player; Exploração de pelo menos 45% do mapa; Usar poucos monstros de fora do ***** (os asteriscos representam palavras que não conseguiram ser interpretadas na leitura).

A perspectiva do mestre, considera também o repensar o que não deu certo, não como erro, mas como resultado do aprendizado e adaptação de melhorias ao sistema do jogo. Contudo, uma das mesas acabou fracassando em envolver os alunos e isso ocorreu por conta da falta de conteúdo por se tornar apenas um jogo de batalhas, muito próximo aos jogos de video-game.

Eu no RPG não aprendi nada que eu lembre sobre alguma matéria, porque nossa aventura foi focada basicamente em batalhar por turnos. (Aluno 1).

Eu tive uma péssima experiência em relação a mesa, esperava algo mais legal e que não fosse tanto cansativo. Ao passar das sessões se torno muito chato, irritante e repetitivo muitas das vezes as sessões era mais baseada em lutas e criação de armas, onde apenas o local era diferente. Enquanto as matérias eu não percebi nada que tenha haver.

O RPG, pelo menos a mesa onde participei eu não gostei, foi uma experiência onde se tornou a última que não quero mais participar. (Aluno 2).

A minha experiência no RPG foi legal pois o mestre tentou focar mais num aspecto científico e tecnológico eu em si no RPG fui o ferreiro eu

que criava armas no RPG o mestre falou ***** dizer “se eu precisasse fazer fogo precisa ** de compostos inflamatórios como gasolina ou álcool” e foi um pouco difícil porque alguns tipos de elemento são bens complexos então também teve química foi uma experiência agradável e física pois tive que criar uma arma que usava magnetismo. (Aluno 3)

No entanto, esse face da mesa é visto de forma positiva por essa pesquisa, pois os monitores apontam para a necessidade no envolvimento do desenvolvimento da história que não fique preso apenas às batalhas por turnos em uma história que embora envolvessem aspectos de química e de física, tanto nas armas quanto nos venenos, não tinha o desenvolvimento da articulação da história o que acabou por afastar os alunos.

Assim, o RPG como ferramenta pedagógica, para que se torne uma situação de envolvimento entre os alunos e de aprendizados múltiplos têm a necessidade intrínseca de reconhecimento do envolvimento do aluno na produção da história. Assim, na mesa 1, todos se envolveram em criar a história, mapas e conteúdos, para além de pensarem em estratégias para envolver um aluno com dificuldade de aprendizagem.

Já a mesa 2, o mestre se envolveu praticamente sozinho na criação da história, querendo apenas contar a história e narrar como experiência, por consequência, os alunos que jogaram essa aventura relatam um não envolvimento nem uma compreensão acerca da relação entre os conteúdos. Os monitores buscaram auxiliar a mesa e mesmo assim, a rigidez do mestre em criar as batalhas acabou afastando os alunos que não se sentiram pertencentes à história.

Essa história pode ser jogada através de mecânicas modificadas do RPG de mesa D&D, através das fichas de jogador do mesmo, além de utilizar o sistema de dano e narrativa do jogo.

O jogo deve ser jogado através de interpretação e atuação, utilizando a criação de um personagem pela ficha no modelo de D&D onde você determinará a força, destreza, constituição, carisma, etc.

Além dos jogadores também irá ter os mestres (pode ter apenas 1 ou 2) que irá ditar a história, contar os acontecimentos, os apresentar ao mundo criado e mostrar as decisões que os jogadores terão que escolher para mudar o rumo da história.

Toda decisão tomada pelos jogadores será decidida com um dado de 20 lados, quanto maior o número tirado pelo jogador, mais êxito ele terá na sua ação e vice-versa. É só jogar o dado para um ataque ou uma ação que machuque alguém, ele deverá depois de ter êxito na jogada do dado de 20, joga qualquer um dos outros dados que o mestre achar adequado para o dano daquela situação, mas lembre-se de sempre atuar e seguir a sua ficha criada.

Nessa história alguns humanos de alguma maneira descobriram os horrores que acontecem quando um TLICK adota um humano, então na esperança de se salvarem eles se juntam com outros seres humanos e buscam discretamente tentar escapar do planeta e do governo do

TLICKS sem causar muita confusão, tudo por debaixo dos panos. Agora o mestre decide como vão acontecer os restos da história.

Na mesa 3, a criação da história e a necessidade de envolvimento para a construção da mestra fez com que essa fosse chamada pela turma de “mesa das minas”, em que a história foi desenvolvida em conjunto e a aventura foi pensada em relações sociais, contudo em relações também ecológicas e de sustentabilidade. A mesa teve maior envolvimento de todos e a relatora da aventura foi a que apresentou mais informações e detalhes sobre a jogatina de RPG.

Contudo, essa mesa era composta por cinco alunas que nunca haviam jogado RPG e uma mestra que nunca tinha mestrado, mas já era leitora de Octávia antes da oficina. Por isso, foi também a maior responsável pela parte didática do produto final, descrevendo o jogo de forma a compreender o papel da aventura sem um fim para que o mestre e a próxima mesa (pensando já no contato com o manual), pudesse ser jogada com o envolvimento de todos.

Por fim, ao final da oficina os monitores organizam todo o material e narram as histórias para a professora visando a escrita da aventura, decidindo unir histórias outras que surgiram de possibilidades paralelas à essas mesas. Ao contar a história e preparar o material os debates em torno do uso dessa metodologia fez parte da conversa, tanto para compreender como se deu o ensino interdisciplinar quanto para refazer uma análise crítica do conto, agora abordando abertamente as questões em relação à distopia, afrofuturismo e relações étnico raciais.

5. A Esfera final: Considerações em torno da pesquisa

Durante essa pesquisa, a metodologia aplicada não visava de modo algum se basear apenas na contra argumentação de que o conteúdo está distante do aluno e sim de envolver esse aprendiz, mesmo reconhecendo que se faz necessário transgredir o espaço, e as construções ideológicas do currículo que pouco dialoga, com as diferenças entre a cultura escolar e a cultura primeira, o que se pode considerar através desse trabalho é como o contato com a literatura de Ficção científica, diante do protagonismo de uma autora mulher e negra, pode integrar a escrita crítica para o reconhecimento do Ensino Interdisciplinar em Ciências.

Se por um lado a escola apresenta o tempo todo dificuldades quanto a formação crítica do aluno, a interpretação de textos e a escrita, por outro isso acaba por se refletir no reconhecimento das disciplinas de modo segmentado ou até mesmo fragmentado em meio às demais, separando e classificando, o contrário do que propõe um trabalho da escrita crítica interdisciplinar, utilizando-se do RPG e da ludicidade do jogo, para vivenciar as diversas possibilidades de narrativas de ficção científica de modo a reconhecer a interdisciplinaridade.

Sendo assim, pensar em na escola como espaço educativo requer um olhar acerca de sua função social (NASCIMENTO, 2019), o que corrobora para uma ideia de que a escola precisa repensar o conteúdo e as metodologias assumidas para a construção do conhecimento e para cada vez mais diminuir as divisões de áreas, pragmatização e sistematização do conteúdo, gerando a alienação do aluno quanto ao conteúdo, principalmente, ao se considerar o ensino de física e das ciências em geral.

A escola como espaço que deveria se apresentar plural, tem vivido momentos de tensão diante das mudanças da BNCC (Base Nacional Curricular Comum), bem como as construções de âmbito político dos últimos anos. Portanto, as metodologias ativas cada vez mais apontam para um processo necessário para uma educação de autonomia e que possa fomentar as possibilidades em torno da formação cidadã e perspectivas de alteridade.

Ainda assim, se faz presente a necessidade de compreender que a escrita crítica vem a ser formada através do desenvolvimento das habilidades de planejamento, de conhecimento de diversos repertórios socioculturais, para além do conhecimento e domínio dos conteúdos formais do que Snyders (1988) chama de cultura escolar ou de cultura elaborada, e como existe a necessidade em torno de desenvolver a alegria na escola, não voltada a noção de diversão, mas do prazer envolvido no ato de aprender e reconhecer o que se está aprendendo, envolvendo-se no processo.

Em uma análise sobre a realidade escolar, a valorização da cultura primeira se torna um caminho para a aproximação entre o conhecimento mais técnico e específico de cada disciplina sem que tal construção venha a prender o aluno apenas ao uso do livro didático, ou mesmo, mantendo as divisões entre as disciplinas.

Portanto, oportunizar metodologias que possam fomentar essas relações entre culturas e situações de aprendizagem é uma das formas de também propor um ensino decolonial. Assim, não mantendo somente o protagonismo do aluno através das metodologias ativas, mas também da relação entre conteúdo e sociedade, para além de sobrevivência, ou relações de consumo quanto às escolhas de futuro.

O aprofundamento teórico é claro em torno da necessidade de tornar o conhecimento mais próximo da realidade para que se construa uma história que realmente alcance o princípio de verossimilhança como possibilidade de ser também produtora de conhecimento. Por isso, as sociedades criadas pelos alunos, refletem tanto a distopia quanto o afrofuturismo da autora, e ao mesmo tempo, corrobora para compreender um sistema que se mantém quanto a noção de sociedade já construída em que estão inseridos.

Diante disso, as sociedades que foram desenvolvidas para a criação das aventuras se mantiveram com os reflexos sócio-políticos-econômicos em que os alunos fazem parte. Assim, a noção capitalista de mais valia, alienação, e a formação política do indivíduo diante do capitalismo refletem o que a teoria marxista aborda e tem, através dessa, um reconhecimento dos papéis sociais. Principalmente nesse ponto, se dá a metáfora de Gato como a Escola e Gan como o aluno, a escola introjetando conteúdos, envolvida em um processo de manipulação social em prol dos interesses ideológicos da classe dominante, avaliando de modo bancário, produzindo violências simbólicas e alienando o aluno da construção do conhecimento.

Ora, se a Escola como instituição tem feito esse papel, há a necessidade de transgredir (HOOKS, 1995) esse espaço, nessa pesquisa, as metodologias ativas

corroboram para constituir essa transgressão. Não apenas pelo protagonismo do aluno, mas também pela não hierarquização do conhecimento envolvida no processo da oficina.

A noção participativa propõe o envolvimento ativo dos alunos e o compromisso com o seu aprendizado, portanto, o ensino interdisciplinar se faz também transgressor, uma vez que visa a não segmentação do conteúdo, e o reconhecimento de todas as áreas do conhecimento envolvidos no processo de desenvolvimento humano, podendo ser reconhecido através das respostas dos alunos durante a criação da aventura.

Com o diálogo entre o aspecto escolar e a construção do sujeito em torno da cidadania e consciência ética, fica claro que a possibilidade trazida por Nascimento (2019) em torno do pensar em uma nova formação social de consciência mundial. Principalmente porque na atualidade, a escola acaba corroborando para se tornar a metáfora da T'Gatoi, ou seja, introjetando, em diversos momentos, conteúdos que não são gestados e sim, tornando os alunos hospedeiros, aqueles que apenas recebem o interesse do próximo, distanciado da realidade ética e da consciência global, e isso não quer dizer apenas que se acaba por tornar alunos também N'tlics, com um falso poder social, porque se unem ao que se considera importante para os interesses do poder social.

Nessa perspectiva, se pode compreender que a distopia do espaço escolar impõe o reflexo capitalista, quando compreende-se que os binarismos envolvidos no processo educacional reproduzem a condição distópica como uma engrenagem. Para tanto, seria possível compreender uma educação em ciências que realmente visasse um conteúdo crítico (DUARTE, 2004) e ainda assim, transdisciplinar, que não refletisse tais binarismos? O ensino de ciências está calcado na produção de conhecimento na perspectiva de educação em que há uma valorização direta do que se têm como conteúdo das áreas envolvidas (FREIRE, 2005), ou seja, nas fórmulas, técnica, métodos, teorias e condições em que a reflexão e a repetição (DELEUZE, 1988) são parte do processo de aprendizagem.

Outrossim, pensar que a escola apenas segue esse caminho pode vir a ser uma realidade endurecida, uma vez que iniciativas atuais corroboram pra tentativas do pensar ético e de caráter emancipatório do aluno enquanto criador de sua alteridade. Contudo, a realidade de fragmentação de conteúdos não apresenta uma variável que ultrapasse a metáfora de T'Gatoi e dos N'tlics, uma vez que não permitem maior acesso à criticidade que aquela que corrobora para o poder colonizador do próprio sistema educacional.

Nesse ponto se faz necessário retomar a leitura de Silva (2003) para abordar acerca da importância da formação de professores e da capacitação para que possa dar

seguimento a uma nova realidade pedagógica, principalmente no que diz respeito à mídia e às tecnologias. Portanto, a realidade escolar se modifica junto nesse processo de desconstruir a segmentação sem se tornar esvaziada de conteúdos importantes para a própria realidade do aluno, mas que são advindos da cultura elaborada de Snyders (1988).

O contexto em que se insere o ensino interdisciplinar de ciências com o diálogo com Nascimento (2019) se torna possível compreender a necessidade do ensino dialógico e de reconhecer estruturas que corroboram para manter o pensamento colonizado, utilizando de ferramentas como quadrinhos, nessa pesquisa a leitura do conto de Octávia e o RPG como intervenção lúdica na leitura, faz com que se possam reconhecer perspectivas de educação cidadã como direito do aluno.

O discurso da escola como espaço de construção cidadã, tem como papel fundamental não apenas a construção do conhecimento, mas a formação do indivíduo para a vida. Contudo, esse espaço acaba por ser um ambiente de disputas de poder em que gênero, raça e classe são pressupostos da definição de quem pode ou não deter conhecimento e, conseqüentemente, desenvolvimento social.

E assim, compreender que o processo de desmacumbizar a escola, reconhecendo que esse processo cabe em questão de consciência ética, como parte da ideia de que as encruzilhadas são pontos de reflexão crítica da realidade, seja no âmbito da leitura crítica, em que traz Silva (2003), seja no de pensar na perspectiva de Rufino (2019), em torno das questões entre a escola e o acesso a democracia racial, fica claro que a formação de alunos leitores críticos e de uma aprendizagem que possa trazer o lúdico do jogo, a literatura aproximada da ciência, e principalmente o ensino Interdisciplinar de ciências são iniciativas importantes para a alteridade, tanto do aluno quanto do próprio espaço escolar.

Podendo, portanto, ter a perspectiva de repensar a metáfora de T’Gatoi para a escola, e propor a transformação da realidade de Gan, escolhas que possam vir a tornar possível sua alteridade com a consciência de que se torne um ensino emancipatório, dialógico e mais democrático.

Por isso, a esfera final desta pesquisa, a esfera como metáfora de universos, teve como representação a possibilidade de transgressão destes quando em conjunto os alunos intitulam as aventuras em “Histórias de depois do Fim” propondo a continuidade em outras esferas refletindo sua noção em torno de futuro diante da realidade distópica em que estão inseridos através da leitura de Octávia e da vivência da possibilidade de se construir conhecimento em outras perspectivas, que não a disciplinar e segmentada.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Palestra proferida ao TEDx Talks Global. 7 out. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>. 1 video (19 min).

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

_____. **A indústria cultural**. In: COHN, Gabriel. *Comunicação e indústria cultural*. São Paulo: Nacional; Editora da Universidade de São Paulo, 1971.

BAUER, Francisco. Pensar criticamente. En: BAUER, Francisco. **Descolonizar el saber eurocentrista**. Córdoba: B. Guemes: Descolonizar, 2013.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1998.

BUTLER, Octavia E. **Filhos de sangue e Outras histórias**. 1ª ed. São Paulo: MorroBranco, 2020.

ALMEIDA, Silvio de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

AUDEBERT, JARDIM, JOSEPH e PINHO, Cédric, Denise F., Handerson e Osmundo. **Negritude e relações raciais: racismo e antirracismos no espaço atlântico**. Horiz. antropol., Porto Alegre, ano 28, n. 63, p. 7-37, maio/ago. 2022.

BAUER, Francisco. Pensar criticamente. En: BAUER, Francisco. **Descolonizar el saber eurocentrista**. Córdoba: B. Guemes: Descolonizar, 2013.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Revista Thema, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404/295>

BITTENCOURT, João Ricardo; GIRAFFA, Lucia Maria. **Role-playing games, educação e jogos computadorizados na cibercultura**. I Simpósio de RPG em Educação, p. 14, 2003. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/47772010/historiapaper03.pdf>

BORBA, Camile Fernandes. **Kindred – laços de sangue de Octavia Butler: uma ode à memória sob o manto da ficção**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/42081>

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

BOURDIEU, Pierre. **Capital cultural, escuela y espacio social**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012.

_____. & Passeron, J.-C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: EDUFSC, 2013.

CARNEIRO, Erick Cristian Santana; TEIXEIRA, Martha Matos Lucas e JÚNIOR, Ubiratam Gomes dos Santos. **Entre caminhos para o ensino interdisciplinar em Ciências**: de Augusto dos Anjos ao RPG. Cadernos do SIEC - v1. UFSB: Porto Seguro, 2021.

CÉSARIE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução, Anísio Garcez Homem. Letras Contemporâneas. 2010.

Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ha/a/HRvYQntgjcY8wY4YCzCpw4d/?format=pdf&lang=pt>

CORTINA, Arnaldo. **Percurso da semiótica por meio das obras de Greimas**. Estudos Semióticos, vol 13, p.37-50. São Paulo: USP, 2017.

DIAS, Nathaly de Moraes. A ficção afrofuturista na educação decolonial brasileira. Revista Cadernos de Clio, v. 11, n. 2, 2021.

FANON, Frantz. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIORIN, José Luiz. A semiótica tensiva. In: LARA, Glaucia M. P.; MACHADO, Ida Lúcia; EMEDIATO, Wander (Orgs.). **Análises do discurso hoje**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FRANK, Priscilla. **Realismo mágico, história da África e ficção científica: conheça o Afrofuturismo**. Geledés, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e Terra, 55ª Edição, 2017.

_____. **Extensão ou comunicação?**. Editora Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Maria Tereza A. **A ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA COMO ORIENTADORA DA PESQUISA QUALITATIVA**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, UFJF –, Minas Gerais, julho/ 2002. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyyq/?lang=pt&format=pdf>

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da Educação**. São Paulo em perspectiva. São Paulo. V. 14 n.2 .2000.

GAMA, Lúgia Barros. **Kosi ejé kosi orixá : simbolismo e representações do sangue no candomblé**. Recife: UFPE, 2009.

GRANADO, Anita; TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. **O uso de jogos educacionais do tipo RPG na educação**. RENOUE, v. 6, n. 1, 2008.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Semiótica e ciências sociais**. Trad. Álvaro Lorencini e Sandra Nitrini. São Paulo: Cultrix, 1981.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo, Ed. 34. 1999.

HOOKS, bell. **Intelectuais Negras**. Revista Estudos feministas. Nº2/95. vol.3. 1995.
_____. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013.

JÚNIOR, Aristeu Portela. **Raça, classe e a negação do conflito**. Revista Olhares Sociais / PPGCS / UFRB, Vol. 03. Nº. 02 – 2014.

KOCH, I. **O Texto e A Construção do Sentido**. Campinas, SP: Contexto, 1997.

MALOMALO, Bas'ilele. **Retrato dos brancos/as antirracistas feito do ponto de vista de uma educação macumbista**. Em: MÜLLER, Tânia; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude: estudos sobre identidade branca no Brasil**. Curitiba: Apris, 2017.

MARX, Karl. **O Capital**. Vol. 1, tomo I. São Paulo, Ed. Nova Cultural, 1988.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. In Textos Vol.III, São Paulo, Edições Sociais, 1977.

MENDES, Conrado Moreira. **Da linguística estrutural à semiótica discursiva: um percurso teórico-epistemológico**. Raído, v. 5, n. 9, p. 173-193, 2011. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/975>

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo** / Adilson Moreira. **Feminismos Plurais** / coordenação de Djamila Ribeiro; São Paulo: Pólen, 2019.

NASCIMENTO, Francisco de Assis, **Quarteto Fantástico de Física: Histórias em quadrinhos, ficção científica e satisfação cultural**. Dissertação de mestrado da USP, 2013.

_____. **Crise de Identidade: Gênero e Ciências nos quadrinhos de super-heróis**. Tese de doutorado da USP, 2017.

_____. **Uma Discussão sobre a Decolonialidade no Ensino de Física**. In: XXIV Simpósio Nacional de Ensino de Física (SNEF), 2021, Santo André (SP). Anais do XXIV SNEF, 2021.

_____. **RPG e Física: Alguma relação?** 2005 (Netbook) .

OLIVEIRA, Arthur Barbosa de. **REFLEXÕES ACERCA DO ROLEPLAYING GAME (RPG) NA EDUCAÇÃO: REVISÃO DE LITERATURA E OUTROS DESDOBRAMENTOS** / Arthur Barbosa de Oliveira – Palmas, TO, 2019. 91f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Palmas – Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação, 2019. Orientador: Damião Rocha. Disponível em: <http://umbu.uft.edu.br/handle/11612/2414>

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos** (1a. edição: 1990, Ed. Pontes). 2a. ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico** (1a. edição: 1996, Ed. Vozes). 2a. ed. Campinas: Pontes, 2007.

PERRENOUD, Philippe. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. **10 novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIASSI, L.P. **Contatos: A ficção científica no ensino de ciências em um contexto sociocultural**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

PIASSI, Luiz Paulo; NASCIMENTO, Francisco. **Role-Playing Games nas Aulas de Física**. Revista de Enseñanza de la Física. Vol. 27, No. Extra, Nov. 2015, 675-681, 2015.

PIASSI, Luiz Paulo; PIETROCOLA, Maurício. **Ficção científica e ensino de ciências: para além do método de 'encontrar erros em filmes**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.3, p. 525-540, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/08.pdf> Acessado em: 18 dez. 2020.

PINHEIRO. Bárbara Carine Soares. **Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências doi: 10.28976/1984-2686rbpec2019u329344. RBPEC 19, p. 329–344, 2019.

PRADO, Amanda Priscila Santos. **Entre Gênero, Feminismo e Utopia: As Reconfigurações da Maternidade em “Bloodchild”, de Octavia Butler, e Woman On The Edge Of Time, de Marge Piercy**. Fazendo Gênero 9 Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, evento de 23 a 26 de agosto de 2010. Disponível em: http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278281228_ARQUIVO_Artigo-FazendoGenero9.pdf

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Em: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf

RAMOS, João Eduardo Fernandes. **A ciência e o insólito: o conto de literatura fantástica no Ensino de Física**. Tese de Mestrado. São Paulo, 2012.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SANTOS, Hamilton Richard A. F. SANTOS, Maria do Carmo R. C. F. **Aportes teóricos e metodológicos decoloniais: o caso da disciplina “Pensamento Negro Contemporâneo”** REVISTA PARTICIPAÇÃO - UnB, n° 31,p.26-39, novembro 2018.

SAUSSURE, Ferdinand. **Escritos de lingüística geral**. Trad. Bras. Carlos Augusto Salum e Ana Lúcia Franco. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.

SEGUNDO, Waldir Alves da Silva. **Apropriações de Subgêneros do Horror no Cinema Negro Norte-Americano Contemporâneo**. Revista Científica/FAP v. 24 n. 1 (jan./jun.), 2021.

SILVA, E. T. **Criticidade e leitura**: ensaios. São Paulo: Global, 2009.

_____. **Pesquisa e Aprendizagem no Contexto das Múltiplas Linguagens Sociais**. Contrapontos - volume 3 - n. 3 - p. 407-413 - Itajaí, set./dez. 2003.

SNYDERS, Georges, **A Alegria na Escola**. Editora Manole Ltda, 1988.

SPIVAK, Gayatri Chakravony. **Pode o subalterno falar?** tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2010. 174 p. (Babel)

TEIXEIRA, Martha. M. L., de SANTANA, João. V. N., BOMFIM, Vitor. C., & NASCIMENTO, F. **Oficinas de RPG: a Transdisciplinaridade como caminho para um ensino decolonial de Ciências**. UFBA: ENECULT18, 2022. Disponível em: <http://www.enecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-607/139247.pdf>

Vasques, Rafael Carneiro. **As potencialidades do RPG (Role Playing Game) na educação escolar** / Rafael Carneiro Vasques – 2008, Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Orientador: Marilda da Silva. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90316/vasques_rc_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Anexos

Anexo 1 - Entrevista estruturada da história

História I -	
Raças Possíveis	Jogáveis (fichas pontas para rolar) Humanos Tlics N'Tlics Monstros (Livro dos monstros de acordo com Bioma predefinido no mapa)
Geografia (quais os marcos geográficos, nomes e monstros que habitam)	
Grupos Sociais (descrever as relações entre os grupos e as raças e sua localização no mapa)	

Biologia e Biomias (Fauna, flora, e outros biomias possíveis)	
Classes comuns (Quais as classes são possíveis, pensar em profissões necessárias para os humanos e para os Tlics)	

História Base

Marcos históricos ou Lugares Importantes

(Descrever lugares, cavernas, escolas, bares, assentamentos, locais políticos)

Nome do local	Descrição da função social
Outras informações importantes para quem vai narrar a História	

Anexo 2 - respostas das Entrevistas estruturadas das histórias

Resposta 1

Como jogar essa história?

R= Essa história pode ser jogada através de mecânicas modificadas do RPG de mesa D&D, através das fichas de jogador do mesmo, além de utilizar o sistema de dano e narrativa do jogo.

O jogo deve ser jogado através de interpretação e atuação, utilizando a criação de um personagem pela ficha no modelo de D&D onde você determinará a força, destreza, constituição, carisma, etc.

Além dos jogadores também irá ter os mestres (pode ter apenas 1 ou 2) que irá ditar a história, contar os acontecimentos, os apresentar ao mundo criado e mostrar as decisões que os jogadores terão que escolher para mudar o rumo da história.

Toda decisão tomada pelos jogadores será decidida com um dado de 20 lados, quanto maior o número tirado pelo jogador, mais êxito ele terá na sua ação e vice-versa. É só jogar o dado para um ataque ou uma ação que machuque alguém, ele deverá depois de ter êxito na jogada do dado de 20, joga qualquer um dos outros dados que o mestre achar adequado para o dano daquela situação, mas lembre-se de sempre atuar e seguir a sua ficha criada.

Nessa história alguns humanos de alguma maneira descobriram os horrores que acontecem quando um TLICK adota um humano, então na esperança de se salvarem eles se juntam com outros seres humanos e buscam discretamente tentar escapar do planeta e do governo do TLICKS sem causar muita confusão, tudo por debaixo dos panos. Agora o mestre decide como vão acontecer os restos da história.

Quem narra a história pode mudar informações prontas e também precisa interpretar quem conta a história de modo interativo, inserindo informações que acredita ser necessária para o contexto ou para o conteúdo aplicado. Qual conselho para fazer isso bem? Como o professor da disciplina pode ajudar sendo também o personagem que explica o conteúdo para aplicar a história?

R= Um bom jeito é interagir bastante com os jogadores, fazendo dinâmicas durante a sessão, além de dar aos players missões e situações que os forcem a pensar e aplicar o conteúdo, além de sempre atuar e deixar a experiência imersiva para os jogadores, sempre deixando os jogadores terem uma boa liberdade para decidir e agir frente as situações que

são propostas para eles. Também é importante descrever e explicar bem a história, cenários, etc, para gerar curiosidade e interesse dos players pelo conteúdo e pelo jogo.

Quais conteúdos o grupo passou a compreender melhor através da história e criação da história. Principalmente na criação do universo em relação aos conteúdos de ciências, humanidades, matemática e linguagens? Dê um exemplo de cada área.

R= Com essa história os jogadores podem aprender ciência através da anatomia ao criar os alienígenas e química ao pesquisar sobre elementos e compostos químicos para criação de armas e remédios para ajudar dentro da história, em humanidades os jogadores aprenderão alguns contextos de filosofia e de direitos humanos através da história em que os seres humanos são dominados por uma nova raça superior. Matemática básica e lógica ao calcular o valor dos dados e dos átomos, além de missões que necessitam de conhecimentos da área dessa matéria. Em linguagens os alunos irão escrever histórias e se comunicar muito mais ao interagirem para atuar ou discutir sobre o jogo, fazendo suas fichas irão melhorar sua gramática. Esses são alguns assuntos de vários que podem ser abordados através do RPG e com a criatividade do mestre.

Quais as dicas que a mesa pode dar para quem nunca jogou? Como o professor pode ajudar no processo mesmo que nunca tenha jogado?

R= A dica que eu dou é ser sempre compreensivo e solidário com os iniciantes, ajudar eles explicando as regras e ao mesmo tempo aprender juntos, fazer um personagem que você goste do seu próprio gosto e para o mestre criar uma boa história que divirta e

entretenha os jogadores, para que além deles aprenderem, também se divirtam e gostem de jogar.

Sempre é bom os iniciantes prestarem bem atenção no mestre e na história, para que acompanhem o desenvolvimento e façam decisões bem fundadas e que tenham haver com o enredo que estão sendo apresentados.

Resposta 2

Como jogar essa história?

R= Como uma história de decisões e consequências, cada decisão implica em uma consequência que vai mudar toda a direção da mesa, a mesa em si é uma mesa de fala voltando para um local de debate sobre os fatos que ocorre no local do game.

Cada jogador irá fazer suas ações baseados em suas profissões e tentaram subir em cargos ao decorrer do jogo mesmo com as complicações da campanha.

Os jogadores podem ser neutros, mas o mundo não será neutro com eles todos participam e em uma mesa que independente segura como a vida normal evoluir aprender e a meta.

Quem narra a história pode mudar informações prontas e também precisa interpretar quem conta a história de modo interativo, inserindo informações que acredita ser necessária para o contexto ou para o conteúdo aplicado. Qual conselho para fazer isso bem? Como o professor da disciplina pode ajudar sendo também o personagem que explica o conteúdo para aplicar a história?

R= Minha dica como jogador e analisador da mesa para o mestre é que deixe seus jogadores interpretarem e deem mais espaço narrado do mundo para os jogadores serem mais livres e mais fácil de ser jogável.

Quais conteúdos o grupo passou a compreender melhor através da história e criação da história. Principalmente na criação do universo em relação aos conteúdos de ciências, humanidades, matemática e linguagens? Dê um exemplo de cada área.

R=Humanidades: Abordamos temas aos direitos humanos e poder total político aos TLICKS, como governantes de toda aquela nação que eles auto proclamam como “gado”, a nação também tem seus próprios governantes, onde construiu suas próprias hierarquias e anarquistas dentre todo esse meio.

Ciências: existe uma camada protetora que preserva o resto da humanidade contra outros funcionamentos que o ser humano não conseguiria sobreviver como a camada de ozônio, nessa bolha gigante o percurso funcionava do mesmo jeito que a terra quando existia. A nação trabalha em si para se manterem vivos com alimentação, hidratação, reprodução,

educação e etc. as armas possuem elementos químicos, como a ponta da flecha de Nillah (NO²)

Quais as dicas que a mesa pode dar para quem nunca jogou? Como o professor pode ajudar no processo mesmo que nunca tenha jogado?

R= Para novo jogadores que nunca jogaram RPG de mesa, indicamos que prestem mais atenção na narração da história que o mestre fará, e que aprendem ao decorrer do tempo, visualizando como funciona as mecânicas e tirando dúvidas com o mestre.

Tenham um pouco de interesse, imaginação e criatividade para o desenvolvimento de sua interpretação (já que o jogador irá precisar se colocar no lugar de quem está jogando).

Resposta 3

Como jogar essa história?

R= Criamos uma ficha de acordo com suas profissões, as opções podem ser diversas, as armas são adquiridas conforme o jogador sobe de nível, independente se durante a criação da ficha seja muito injusta nós a refazemos.

Quem narra a história pode mudar informações prontas e também precisa interpretar quem conta a história de modo interativo, inserindo informações que acredita ser necessária para o contexto ou para o conteúdo aplicado. Qual conselho para fazer isso

bem? Como o professor da disciplina pode ajudar sendo também o personagem que explica o conteúdo para aplicar a história?

R= Seria ótimo se o mestre interaja com seus jogadores, para deixar o jogo mais interessante e menos chato, porém de um jeito que a interação do mestre não interfira nos cálculos e concentração.

Quais conteúdos o grupo passou a compreender melhor através da história e criação da história. Principalmente na criação do universo em relação aos conteúdos de ciências, humanidades, matemática e linguagens? Dê um exemplo de cada área.

R= Ciência: que certos elementos podem criar novas coisas úteis se juntados.

Humanidades: em sociologia aprendemos a ler o comportamento das pessoas e o sistema de colonização.

Matemática: não obtivemos muitos avanços nessa área.

Linguagem: como usar as palavras para usar e colocar medo nos outros e outras maneiras de fala.

Quais as dicas que a mesa pode dar para quem nunca jogou? Como o professor pode ajudar no processo mesmo que nunca tenha jogado?

R= Para o jogador: Você tem que ter um pouco de atitude para o jogo não ficar chato e que tudo bem errar o mestre irá corrigir, e suas ações pode ser com base nas suas ideias.

Para o professor: que você pode organizar o jogo com base em histórias que você já viu e que se algo parecer errado peça para fazer outra ação ou veja vídeos sobre para aprender.

Resposta 4

Como jogar essa história?

R= Mestre iniciou criando cenários e opções para os jogadores, os jogadores tomam decisões a partir do mundo criado pelo mestre. Só decisões que jogadores tomam iniciativas como base em consequências boas ou ruins.

O mestre encaminha a história, porém nada é controlado pelo jogador. Dentro do cenário criamos o mundo em conflito, os jogadores têm que sobreviver em meio a toda *****
***** diálogos e controversas.

Como todo o RPG é voltado a sobrevivência pode ocorrer a separação de grupos em busca da sua própria salvação.

Quem narra a história pode mudar informações prontas e também precisa interpretar quem conta a história de modo interativo, inserindo informações que acredita ser necessária para o contexto ou para o conteúdo aplicado. Qual conselho para fazer isso

bem? Como o professor da disciplina pode ajudar sendo também o personagem que explica o conteúdo para aplicar a história?

R= Para início, interpretar os personagens e suas necessidades. Seja bom em estratégia e conhecimentos básicos de como jogar RPG sendo por livros ou filmes.

Quais conteúdos o grupo passou a compreender melhor através da história e criação da história. Principalmente na criação do universo em relação aos conteúdos de ciências, humanidades, matemática e linguagens? Dê um exemplo de cada área.

R= Ciências: forma que os corpos das personagens mudaram seu sistema fisiológico e como a mudança brusca de vida interferiu nos comportamentos da mesa. E a tecnologia e medicina mudaram com o novo mundo.

Humanidade: todos os personagens demonstraram comportamentos sólidos de empatia e a forma que eles se comportam em relação a isso.

Matemática: foi usado enigmas em sua história e entender como os limites de cada personagem os limites.

Linguagens: através das linguagens aprendidas durante as tremendas mudanças, tanto comportamentais quanto intelectuais, tendo os personagens que se adaptarem a forma de vida, raciocínio e idioma nativo.

Quais as dicas que a mesa pode dar para quem nunca jogou? Como o professor pode ajudar no processo mesmo que nunca tenha jogado?

R= Introduza aos players situações de risco, o colocando em circunstâncias onde suas escolhas ruins ou boas o coloquem diretamente no jogo, trazendo para ele total interação e comprometimento na história – recomendar estratégia para classe dele e explicar a história do mundo e dos personagens a sua volta.

Anexo 3

Relatórios individuais dos alunos, aqui preservadas suas identidades por serem menores. A resposta do relatório final foi de escolha do aluno a participação.

L – 1º H

Foi bem dinâmica eu era um ***** ***** MC eu era general mandava em tudo eu era muito rígido nós deixava os soldado sem fazer nada também aprendo um pouco de direitos humanos, química, física, matemática e um pouco de português, sociologia, história, geografia, e muitas outras coisas que eu aprendi

P- 1º I

No começo usamos *** raciocínio rápido para começamos fugi da sala que cada um estava preso. Também utilizamos nosso conhecimento sobre como cuidar da perna que eu perdi para não infeccionar.

O jogo principal da mesa na minha visão era ver como lidamos com a situação apresentada, como exemplo se fugiríamos de um TLICK ou trabalharíamos para derrotá-lo. Basicamente como o grupo todo como uma democracia dividindo os trabalhos que tinham que ser feitos.

Já para parte teórica usamos um conceito de magnetismo para controlar ferro e criar escudos, ou como combinar elementos para criar armas mais fortes, também como combinar elementos no quesito para conseguirmos respirar em outro planeta.

K- 1º I

A minha experiência no RPG foi legal pois o mestre tentou focar mais num aspecto científico e tecnológico eu em si no RPG fui o ferreiro eu que criava armas no RPG o mestre falou ***** dizer “se eu precisasse fazer fogo precisa ** de compostos inflamatórios como gasolina ou álcool” e foi um pouco difícil porque alguns tipos de

elemento são bens complexos então também teve química foi uma experiência agradável e física pois tive que criar uma arma que usava magnetismo.

V. - 1º I

Eu no RPG não aprendi nada que eu lembre sobre alguma matéria, porque nossa aventura foi focada basicamente em batalhar por turnos.

K- 1º J

Na oficina de RPG eu aprendi muito sobre a matemática com os dados somando ou subtraindo os resultados, física eu aprendi como posiciona o meu personagem também usamos a biologia para conhecer a biodiversidade do ecossistema nos planetas usamos a geografia para nos localizar na história, usamos também a história para criar a origem dos personagens do jogo, química para criar poções.

M - 1º I

Eu tive uma péssima experiência em relação a mesa, esperava algo mais legal e que não fosse tanto cansativo. Ao passar das sessões se tornou muito chato, irritante e repetitivo

muitas das vezes as sessões era mais baseada em lutas e criação de armas, onde apenas o local era diferente.

Enquanto as matérias eu não percebi nada que tenha haver.

O RPG, pelo menos a mesa onde participei eu não gostei, foi uma experiência onde se torno última que não quero mais participar.

PH - 1° I

Eu aprendi física pois tínhamos armas gravitacionais, aprendi química para fazer armas que usavam fogo, gelo, etc, geografia pra indentificar biomas, e ciências para entender as partes futuristas da sessão.

M - 2° AI (monitor)

O RPG foi animador no inicio pelo fato que foi o meu primeiro RPG o mestre da mesa e muito criativo quando sé trata de leiz e livrar a minha pele.

O começo do RPG eu acabei causando uma confusão na escola e com isso veio a minha irma com mais um cegurança que trabalhava com ela na gurda para a proteção e sobrevivencia dos tlick depois eu me envolvi em uma discursão com a química da messa queimando o braço e com isso perdendo vida e enfaichando o baço quando chego em casa tava uma bagunsa e minha irma estava com uma pessoa amarada e ensangentada na cadeira mais não estava consiente para saber oque estava acontecendo quando voltou a normal saio corendo bravo e conheceu uma organização não foi muito bom era fraco mais tomou veneno de cobra com sangue de TLICK para me deichar mais forte com isso o dessem vou vimento do perssonagem muda au ver a cabesa da sua irma na messa fassendo ele entra em uma crise existencial mudando toda a forma de pensar e sé aliando aus TLICK inves de guerer destruir eles.

R. - 2 D (monitor)

Na minha jogatina eu criei uma personagem extremamente inteligente mas altista (tipo o Sheldor Cooper de Big Bang a teoria) e por causa disso minha personagem era interpretada como uma doida por algum motivo. Meu entendimento sobre o RPG que foi ele era baseado em racismo, tipo o personagem de Alex que mesmo sendo humana meio

TLICK achava os outros humanos inferiores, também falava sobre ditadura (a ditadura “militar dos tlicks), história, filosofia, geografia e política.

Minha experiência foi bem divertida (mesmo que eu ter faltado uma sessão pra fazer o novembro negro e isso ter matado minha personagem) mas achei ele meio lento e o mestre a maioria das vezes interpretava e falava sem perguntar para os jogadores.

M - 1° A

No início o RPG era chato e monótono mas depois foi só ação e diálogo focado em Matheus e o seu racismo contra os TLICKS teve bastante discussão sobre política a respeito da ditadura TLICK e a revolta dos humanos, também teve muita conversa paralela e teve o descarte de um personagem que era o personagem de Alex a Nilah, teve desânimo no final porque os players desanimaram primeiro, eu ganhei uma espada e de brinde uma esposa e uma maldição que se eu trair eu moro, posso nem pular a cerca mais. Luis cassou com o chefe da máfia o Viper.

F. 3°B (monitor)

Diálogos abordando temas sociológicos e filosóficos abordando temas como política, ditadura, química, história, biologia. para ter uma base de ensino na game play do RPG. Como mestre nos primeiros 3 dias de RPG foi muito bom porém depois tiveram muitos desvios e falta de participação por parte dos jogadores ocasionando o mesmo no mestre. Cada jogador teve um papel importante porém com todos os desvios tiveram improvisos na jogatina do RPG ocasionando em descartes de personagens, assim ocasionando em mortes. A história acabou tendo alterações imprevistas porém siga a ordem normal.

Os personagens foram balanceados sendo mais uma mesa de diálogos e escolhas democráticas públicas.

Melhoras – Evitar ao máximo desviar da história principal; Ter poucos improvisos; Ter mais participação dos players; Exploração de pelo menos 45% do mapa; Usar poucos monstros de fora do *****

A. 3° B (monitor)

O nome da minha personagem se chama Nillah, ela é uma general N-TLICK que serve ao regime totalitário absoluto dos TLICK, onde vivem em um sistema solar completamente diferente da que nós conhecemos hoje, possuindo dois Solis (do latim

Sol), e duas luas, assim, mudando toda a massa e densidade do planeta que vivem os seres humanos e os TLICK e outras espécies desconhecidas.

Nillah é uma mulher de 31 anos de idade com características de cabelo liso branco tendo como aspectos uma franja grande tampando uma parte do olho, é um rabo de cavalo, ela também possui olhos azuis e uma expressão totalmente seria, suas roupas são um tipo de traje formal e profissional para representar autoridade sobre outros soldados que os seguem sobre suas ordens, como os jogadores da mesa “Mordekaiser” e o “Ignus”, seus fieis soldados, mas ao decorrer da história, Nillah percebe que eles não são tão fieis assim...

Nillah é uma pessoa completamente enigmática, ela tende a sempre cumprir seus objetivos, sem questionar as ambições e intenções de seus superiores, resumindo, se houver uma ordem direcionada a ela em relação a uma ação incoerente que ela por dentro não deseja cumprir-la infelizmente, ela terá a província de executar essas ordens. Essa ideologia quase tira a vida de seu irmão “Nair” de 15 pra 16 anos justamente por ele ser uma criança anarquista, onde ele duvida e reprime os ideais de sociedade que ele vive, onde no ambiente em que vivem é considerado uma lei de punição qualquer ser-vivo questionar o governo dos TLICKS.

Nillah também possui personalidades pouco narcizista, já que ela se opõe ao restos dos humanos pelo fato dela ser uma general N-TLICK. Ela chegou até ser presa e afastada do cargo por fazer comentários raciais ao público ao se alterar um pouco a mais do limite.

Com tudo isso, no fim a minha personagem Nillah acabou falecendo em batalha (não sei a causa justamente porque no dia passei mal, então fui afastado e o enredo da minha personagem seguiu em gente sem minha presença na mesa) então na oficina seguinte o nosso mestre (Filipe) apenas comunicou a morte de Nillah sem explicação e sentido algum, assim sendo um personagem que não entregou absolutamente nada desde sua criação, apenas morrendo no fim de uma batalha, sem conclusão alguma de sua história...

D. - 3° B

No meu ver, o RPG apresenta uma história cativante, além de ser empolgante, a jogabilidade é excelente envolvendo vários temas como história, geografia, química entre

outras e minha experiência com o meu personagem chamado Ignus foi boa (mesmo não tendo muita sorte nos dados) e bem divertida.

Falando um pouco do meu personagem, Ignus é um jovem um tanto introvertido que tinha como principal objetivo de servir a justiça TLICK e obedecer a sua general, Nillah, e tinha um amigo que se formou na mesma academia em que ele, chamado Morderkaiser.

Anexo 4

PDF do Conto Filhos de Sangue

Anexo 5

Plano de Desenvolvimento de Trabalho da oficina

 COMPLEXO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO DE PORTO SEGURO	
Nome da Estação dos Saberes: RPG: Narrativas Fantásticas Oficineiros/as Martha Matos e João Vitor Nascimento	
PLANO DE TRABALHO DOCENTE (PTD)	
ESTRUTURA	DETALHAMENTO
1. Eixo temático	Pedagogia do cuidado/Pluralidade Cultural
2. Subtema	Ensino Interdisciplinar de Ciências e Escrita de Narrativas Fantásticas através do Jogo de RPG
3. Situação geradora/tema	O âmbito escolar se tornou um espaço de desenvolvimento não só intelectual, mas principalmente de experiências sociais, em que estas relações formam também o conhecimento do aluno. Visando a teoria da alegria na escola do Snyders, apresenta a cultura primeira através do jogo de RPG, se faz necessário um ensino lúdico e interdisciplinar que reconheça os diversos conteúdos formais, em que o aprendizado se torne prazeroso.
	Escrever narrativas fantásticas de ficção científica gera o ensino interdisciplinar de ciências?
4. Objetivos de aprendizagem	Estimular o estudo de temas científicos para a produção de textos de aventura
	Entender questões sobre a escrita afrofuturista e de ficção científica através da leitura do conto Filhos de Sangue da autora Octavia Butler
	Desenvolver histórias vivenciadas em um RPG com o universo do conto de Ficção científica
	Produzir contos com as histórias vivenciadas na aventura ou dos personagens.
5. Justificativa (Competências, Habilidades e especificação)	O ensino de Ciências é estereotipado através do afastamento das demais grandes áreas no espaço escolar. Diante disso, se faz necessário o ensino de forma lúdica e interdisciplinar, que estimule o conhecimento através da escrita crítica de narrativas fantásticas de ficção científica, em que se

<p>de interfaces temáticas)</p>	<p>vivencie, através do jogo de RPG, a criação e a relação entre os conhecimentos de diversas áreas.</p> <p>Atendendo a Competência de Área 3 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais</p> <p>Habilidades a serem desenvolvidas:</p> <p>EM13LP02 Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).</p> <p>(EM13LP04) Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e conferir consistência a posicionamentos e para construir e corroborar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.</p> <p>(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/ contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.</p> <p>(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.</p> <p>(EM13LP20) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.</p> <p>(EM13LP27) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental.</p> <p>(EM13LP28) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão.</p> <p>(EM13MAT106) Identificar situações da vida cotidiana nas quais seja necessário fazer escolhas levando-se em conta os riscos probabilísticos</p>
---------------------------------	---

	<p>(usar este ou aquele método contraceptivo, optar por um tratamento médico em detrimento de outro, etc.).</p> <p>(EM13MAT307) Empregar diferentes métodos para a obtenção da medida da área de uma superfície (reconfigurações, aproximação por cortes etc.) e deduzir expressões de cálculo para aplicá-las em situações reais (como o remanejamento e a distribuição de plantações, entre outros), com ou sem apoio de tecnologias digitais.</p> <p>(EM13CNT201) Analisar e discutir modelos, teorias e leis propostos em diferentes épocas e culturas para comparar distintas explicações sobre o surgimento e a evolução da Vida, da Terra e do Universo com as teorias científicas aceitas atualmente.</p> <p>(EM13CNT202) Analisar as diversas formas de manifestação da vida em seus diferentes níveis de organização, bem como as condições ambientais favoráveis e os fatores limitantes a elas, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).</p> <p>(EM13CNT204) Elaborar explicações, previsões e cálculos a respeito dos movimentos de objetos na Terra, no Sistema Solar e no Universo com base na análise das interações gravitacionais, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).</p> <p>(EM13CNT205) Interpretar resultados e realizar previsões sobre atividades experimentais, fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas noções de probabilidade e incerteza, reconhecendo os limites explicativos das ciências.</p> <p>(EM13CNT206) Discutir a importância da preservação e conservação da biodiversidade, considerando parâmetros qualitativos e quantitativos, e avaliar os efeitos da ação humana e das políticas ambientais para a garantia da sustentabilidade do planeta.</p> <p>(EM13CNT207) Identificar, analisar e discutir vulnerabilidades vinculadas às vivências e aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando os aspectos físico, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar.</p> <p>(EM13CNT208) Aplicar os princípios da evolução biológica para analisar a história humana, considerando sua origem, diversificação, dispersão pelo planeta e diferentes formas de interação com a natureza, valorizando e respeitando a diversidade étnica e cultural humana.</p> <p>(EM13CNT209) Analisar a evolução estelar associando-a aos modelos de origem e distribuição dos elementos químicos no Universo, compreendendo suas relações com as condições necessárias ao surgimento de sistemas solares e planetários, suas estruturas e composições e as possibilidades de existência de vida, utilizando representações e simulações, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).</p> <p>(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de</p>
--	--

	<p>ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.</p> <p>(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade, etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.</p> <p>(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).</p> <p>(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.</p> <p>(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.</p> <p>(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais</p> <p>(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.</p> <p>(EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção e descarte (reuso e reciclagem) de resíduos na contemporaneidade e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental e o consumo responsável</p> <p>(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos e classes sociais diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços e contextos.</p>
6. Áreas do conhecimento envolvidas	Biologia, Física, Química, Sociologia, História, Geografia, Filosofia, Português, Redação.

7. Turma(s) envolvidas	1º Ano, 2º Ano e 3º Ano (Seriado)
8. Atividades	Elaboração de textos
	Participação nas mesas e jogos
	Relatório final
9. Recursos	Televisão
	Caixa de Som
	Livros de RPG; filhos de sangue - Octávia Butler; dados de RPG.
	Xerox
10. Cronograma	<p>1º Dia - Conhecendo RPG e conhecendo o universo de Octávia - Diário da Aventura</p> <p>2º Dia - Somos todos Sobreviventes? Criando os personagens e criando os mapas.</p> <p>3º Dia - Como Sobrevivemos? Criando a aventura - dividindo as mesas - Convidado prof. Biologia Zeca</p> <p>4º Dia - Como Sobrevivemos? Experiência modelo de jogo e regras da aventura - Histórias dos personagens</p> <p>5º Dia - Aventura parte I</p> <p>6º Dia - Aventura Parte II</p> <p>7ºDia - Aventura Parte III e conversar sobre a história e as Criações</p> <p>8ºDia - Aventura E compartilhar histórias criadas e vivências do jogo.</p> <p>No segundo trimestre da oficina, serão retomadas as mesmas atividades sob a perspectiva de aprofundamento do debate. Nos encontros dos jogos, serão trocadas as mesas e histórias dos mestres para propor pontos acerca da construção da aventura.</p>
11. Produto(s)	Textos, Relatório
12. Avaliação (definir critérios)	<p>A participação através das atividades propostas como: produção dos textos, participação e Relatório e outras que serão adaptadas conforme o cronograma.</p> <p>As atividades entregues junto com participação e presenças resultando 2,0 pontos.</p>