

Fernando Silvério de Lima
(Org.)

Formação de professores para o fim do mundo:

diálogos críticos sobre
distopias para pensar
a realidade

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA O FIM DO MUNDO:
DIÁLOGOS CRÍTICOS SOBRE DISTOPIAS
PARA PENSAR A REALIDADE**



Pedro & João
editores

FERNANDO SILVÉRIO DE LIMA
(Organizador)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA O FIM DO MUNDO:
DIÁLOGOS CRÍTICOS SOBRE DISTOPIAS
PARA PENSAR A REALIDADE



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Fernando Silvério de Lima [Org.]

Formação de professores para o fim do mundo: diálogos críticos sobre distopias para pensar a realidade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 223p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1129-9 [Digital]

1. Linguística Aplicada. 2. Formação de Professores. 3. Ensino. 4. Linguagem.
I. Título.

CDD – 410

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Para **Guilherme Henrique Barros Pereira** (*in memoriam*),
pela maneira singular de olhar para a ficção
para compreender a realidade.

“Todo amanhã, porém, sobre que se pensa e para cuja realização se luta, implica necessariamente o sonho e a utopia. Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização.”

(Paulo Freire, *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
POR UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O FIM DO MUNDO: ENTRE A DISTOPIA E A REALIDADE	
<i>Fernando Silvério de Lima</i>	
CAPÍTULO 1	29
NARRATIVA, SOCIEDADE E BIOLOGIA EM <i>THE WALKING DEAD</i> E <i>THE LAST OF US</i>: PROPOSTAS INTERDISCIPLINARES	
<i>Isaura Barboza</i>	
<i>Theodoro Pacheco Xavier</i>	
CAPÍTULO 2	51
O FUNDO DO POÇO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DO FILME “O POÇO” (2019)	
<i>Luciana de Fátima Ferreira</i>	
CAPÍTULO 3	63
DISTOPIA EM <i>BLACK MIRROR: WHITE BEAR</i>, A SOCIEDADE DO ESPETÁCULO E A VIOLÊNCIA COMO ENTRETENIMENTO	
<i>Rian Schlenz Sena de Souza</i>	
CAPÍTULO 4	75
ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA (2008): CEGUEIRA ATITUDINAL	
<i>Victor Augusto Nascimento</i>	

CAPÍTULO 5 DIVERGENTE (2014): TUDO BEM NÃO ESTAR TUDO BEM <i>Yvinda Rayanne Araújo Siqueira</i>	85
CAPÍTULO 6 BOYS OVER FLOWERS: AS DESIGUALDADES SOCIAIS E O DISCURSO MERITOCRÁTICO NO DRAMA SUL-COREANO <i>Elyziane Ferraz</i>	95
CAPÍTULO 7 BATTLE ROYALE (2000): DISTOPIA E VIOLÊNCIA PARA PENSAR A ADOLESCÊNCIA <i>Fernando Silvério de Lima</i>	107
CAPÍTULO 8 TIME TO HUNT (2020): SOBRE A CAÇA PELA EQUIDADE SOCIAL <i>Gleisla Thais Mendes</i>	119
CAPÍTULO 9 AS REDES SOCIAIS E O HUMANO EM NOSEDIVE DE BLACK MIRROR <i>Gabriela Cristina Cotta Santos</i>	131
CAPÍTULO 10 ZOOTOPIA (2016): ESSA CIDADE É O BICHO, MAS NOS FAZ PENSAR NA HUMANIDADE <i>Luiza Sousa Ferreira</i>	141
CAPÍTULO 11 KENTUKIS (2018): FICÇÃO, DISTOPIA E TECNOLOGIA <i>Paloma Rafaela da Silva Carmo</i>	153

CAPÍTULO 12 **163**
DOCTOR WHO - 10x05 - OXIGÊNIO (2017):
ESPAÇO, CAPITALISMO, VIDA E MORTE
Eduardo Hugo da Mata Melo

CAPÍTULO 13 **193**
“ÀS VEZES SUSPEITO QUE NÃO SOU QUEM
SOU”: QUESTÕES DE IDENTIDADE NO ANIME
GHOST IN THE SHELL (1995)
Guilherme Henrique Barros Pereira
Fernando Silvério de Lima

INTRODUÇÃO

POR UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O FIM DO MUNDO: ENTRE A DISTOPIA E A REALIDADE

Fernando Silvério de Lima¹

Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se, que homens e mulheres não prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia. As ideologias fatalistas são, por isso mesmo, negadoras das gentes, das mulheres e dos homens (FREIRE, 2015b, p.62)

1. Os primeiros sinais do apocalipse

A ideia desta coletânea teve origem a partir de conversas informais de corredor com alguns de meus estudantes de Letras. Naquele momento, no primeiro semestre de 2022, havíamos acabado de retornar ao ensino presencial, adotando medidas sanitárias diversas como o distanciamento físico e o uso de máscaras, fatores esses que impactavam drasticamente a qualidade de nossas interações. Ainda assim, o retorno foi marcado por um cenário de constantes incertezas: será que o retorno presencial seria definitivo? Será que estaríamos preparados (e vacinados) suficientemente para aos poucos nos aglomerarmos novamente?

¹ Professor de Língua Inglesa e Linguística Aplicada no Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma instituição (POSLETRAS) e idealizador do MIF152 – Formação de Professores para o fim do mundo: diálogos críticos sobre distopias para pensar a realidade. Líder do Grupo de Pesquisa LAEHC – Linguística Aplicada e Estudos Histórico-Culturais (UFOP/CNPq) fernando.lima@ufop.edu.br

Enfim, após meses lidando com o impacto do cenário pandêmico da COVID-19 intensificado no Brasil desde março de 2020 (e ainda presente alguns anos depois), e seu impacto na saúde mental individual e coletiva, o retorno às aulas despertou em nós um modo de sobrevivência (*survival mode*). Ao mesmo tempo em que estávamos com medo de ter retornado, tínhamos em mente a necessidade de desenvolver estratégias para poder permanecer novamente no ensino presencial e realizar nossas atividades, sem adoecer, sem correr o risco de ter nosso calendário acadêmico mais uma vez comprometido.

Frente a esse cenário, nossos desafios não se limitaram somente às nossas vivências subjetivas daquele novo momento. Dado nosso lugar no curso de Letras, voltamos ao ensino presencial, cientes que a formação de professores, que anteriormente já estava sobrecarregada de problemas diversos (LIMA, 2020), agora via esses mesmos desafios (e alguns novos) elevados na última potência de intensidade. Em linhas gerais, qualquer tentativa de construir um sentido plausível desse cenário nos levava ao caos.

Neste mesmo período, fiquei encarregado de ofertar uma disciplina semestral de 30h, chamada de MIF, abreviação para *Módulos Interdisciplinares de Formação*. Este tipo de módulo (o qual sem querer, ocasionalmente chamo de disciplina) foi construído coletivamente pelos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) por meio de políticas internas que pudessem favorecer a formação interdisciplinar e colaborativa de futuros professores. De maneira geral, a cada semestre, um ou mais professores de diferentes departamentos elaboram propostas de MIFs que, se aprovadas, são ofertadas para todos os cursos, o que torna a sala de aula cada vez mais diversa e interdisciplinar. Estes são componentes curriculares obrigatórios de todas as licenciaturas e podem ser ofertados presencialmente, semipresencialmente ou a distância. Ao longo de sua formação, espera-se que o estudante de licenciatura participe de pelos menos três MIFs diferentes escolhidos conforme seus próprios interesses.

Com esse contexto e essa tarefa em mente, fiquei responsável de elaborar uma proposta, orientada pela interdisciplinaridade² que contemplasse não apenas os meus interesses, mas que pudesse cativar diferentes alunos de outros cursos num momento de retorno ainda bastante sensível. E foram das conversas de corredores e de sala de aula, com estudantes como Guilherme e Theodoro, também autores de capítulos nesta coletânea, que essa ideia surgiu. Nas primeiras semanas de retorno presencial era frequente ouvir de meus alunos que durante a fase mais intensa de isolamento, muitos recorreram a livros e séries para passar o tempo, ou então jogos de computador. Séries como *The Walking Dead*, *Black Mirror* e jogos como *The Last of Us* eram frequentemente citados. Ainda nesse cenário, vale destacar que nesse período, o filme Contágio (no original *Contagion*) de 2011, dirigido por Steven Soderbergh tornou-se um dos filmes mais assistidos em canais de *streaming* (CORREIA, 2020) e livros como *Ensaio sobre a Cegueira* (1995) de José Saramago e outras obras de contexto pandêmico tornaram-se os mais vendidos (BBC News, 2020).

Dessa forma, era compreensível que as pessoas buscassem nas mais variadas expressões artísticas maneiras de se entreter ou distrair, mas de também pensar um pouco sobre a realidade. Mesmo assim, por mais profético que Contágio tenha sido, ao propor que temas como negacionismo científico, medidas de isolamento social e uma doença de rápido espalhamento geográfico fossem problemas iminentes de um cenário pandêmico, isso não gerou necessariamente nos espectadores maior consciência ou preparo para que esses mesmos temas explorados pelo filme não se tornassem concretamente graves problemas do nosso país e dos demais.

E assim, em meio ao caos, o tema das distopias me pareceu adequado a pensar, mesmo que metaforicamente, como nossos

² Nesta coletânea, a interdisciplinaridade é compreendida pela interação e atravessamento entre diferentes áreas de conhecimento para uma visão mais ampla da realidade.

futuros professores estavam lidando com o que estavam vivendo no momento e as exigências de retomar a vida acadêmica como se tudo estivesse voltado à normalidade pré-pandêmica. E mais além disso, como essa mesma temática poderia ser aliada ao trabalho cotidiano de sala de aula, para diferentes turmas, em diferentes disciplinas e contextos. Dada minha atuação no campo da Linguística Aplicada, que lida com a linguagem nas suas relações cotidianas e o papel das interações que os sujeitos fazem por meio dela, busquei por aportes interdisciplinares que pudessem me auxiliar nessa empreitada.

Tendo como ponto de partida uma tentativa indisciplinar em Linguística Aplicada (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019), ou seja, de conviver entre diferentes fronteiras e tentar desaprender, num mundo marcado pela velocidade de informações, o primeiro pressuposto norteador era pensar o papel da linguagem para compreender os significados e sentidos construídos em suas mais diversas manifestações artístico-midiáticas. Outro pressuposto foi o resgate do papel do processo educativo na vertente crítica freiriana, concebida na relação entre o empoderamento e a libertação a partir da consciência crítica. Dito de outra forma, em *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*, somos lembrados que a educação é uma *teoria do conhecimento* que se revela na prática, tornando-se ao mesmo tempo *ato político* e *ato estético*. Para Freire (2015a, p. 59), a tomada de consciência faz da docência algo melhor, ou em suas palavras: “fazemos arte e política quando ajudamos na formação dos estudantes, saibamos disso ou não. Saber o que nós estamos de fato fazendo nos ajuda a fazer isso melhor”.

Quando Freire (2015a) resgata o termo empoderamento, não o faz no sentido esvaziado como muitos na atualidade, até porque não define empoderamento como um acontecimento em si, mas como um processo, do qual a educação se mostra como uma de suas faces ou etapas. E por fim, outro aspecto norteador das concepções deste trabalho é o papel do que Freire (2015a) chama de sonho, mas que nos faz pensar a fantasia. Para o educador brasileiro, é pela cultura que um povo sonha, evolui e constrói

ideias. Sonhar uma fantasia, para ele se relaciona ao processo de tomada de conhecimento.

A fantasia, na verdade, antecipa o saber de amanhã. Eu não sei por que tanta gente faz pouco da fantasia no ato de conhecer. De qualquer maneira, todos esses atos constituem a cultura dominada que quer se libertar". (FREIRE, 2015, p.60, grifos nossos).

Dessa forma, ousamos pensar a fantasia e a cultura a partir de materialidades recentes e mais antigas para propor um MIF com foco em distopias que retratassem os desafios que envolvem um processo apocalíptico. E ao mesmo tempo, uma alternativa para pensar o amanhã, formas de tomar um pouco mais de consciência sobre o que nos cerca e como promovermos esses espaços em nossas salas de aula (os futuros professores comigo no MIF e eles no exercício de pensar a sua prática pedagógica em diferentes contextos). Todavia, antes de adentrarmos a uma perspectiva mais pormenorizada da proposta do componente didático (MIF), acreditamos ser relevante trazer o conceito de distopia que também norteou nosso trabalho.

2. Afinal, o que são distopias?

O controverso termo distopia se origina de uma contradição. Dito de outra forma, a partir de sua antítese, a utopia. O termo considera as formas de representar a vida social como uma subversão da *utopia*, de forma que as relações sociais e o modo de organização da sociedade são frequentemente representados a partir da inversão de valores morais comuns como os direitos humanos, dando lugar ao autoritarismo (ou totalitarismo), opressão e o avançado estado da desigualdade social (fome, pobreza, privação, etc.), o que gera sentimentos de revolta nas pessoas. Outros fatores que fazem parte desse contexto são ainda as relações de controle da economia por figuras autoritárias que oprimem, vivem em conflito com outros Estados e povos, bem como a presença da tecnologia que pode ser desde muito avançada

ou até mesmo atrasada ou inacessível à população (algo que podemos relacionar às distopias do subgênero *Cyberpunk*, conforme o capítulo de Pereira e Lima nesta coletânea). Em linhas gerais, segundo Cunha (2020, p.8):

A palavra 'distopia' teve seu uso registrado pela primeira vez em 1868 em um discurso de John Stuart Mill diante do parlamento britânico. Mill buscava uma palavra que representasse o oposto de 'utopia' para descrever algumas políticas coloniais que vinham sendo praticadas por seu país.

É importante frisar aqui que, por mais que na atualidade o termo distopia remonta principalmente as produções artísticas ficcionais (séries, filmes, livros, jogos, etc.) o termo em si é utilizado para descrever uma situação concreta bastante arrasadora, o impacto do colonialismo no mundo e o papel dessa exploração nos diferentes territórios dominados por coroas europeias.

Além dos traços gerais apontados, as distopias podem ser marcadas por características que as distinguem ou a assemelham conforme sua constituição, tendo se destacado principalmente no campo literário e no cinema. Elas podem apresentar elementos como sistemas governamentais opressivos (*distopias totalitárias*) ou empresas/instituições controladoras (*distopias corporativistas*), envolver o contato com seres de outros planetas (*distopias alienígenas*), promover sátiras e críticas sociais (*distopias cômicas*), retratar o poder bélico dominante que vigia e pune (*distopias militares*), o poder da fé e das crenças (*distopias religiosas*), dos valores (*distopias morais*), das relações capitalistas (*distopias consumistas*), das crises sanitárias (*distopias pandêmicas*), da subversão política e de resistência (*distopias anarquistas*) e dos impactos na vida e na natureza (*distopias ambientais*).

Dada essa multiplicidade de elementos temáticos e característicos, sua relação com a realidade transcende a ficção num exercício reflexivo de grande potencial. Para alguns autores, no entanto, essa relação vem antes de tudo, de sua antítese. Segundo Cunha (2020, p.11), ao resgatar *Utopia* de Thomas More, por

exemplo, explica que o objetivo da obra que esse autor introduz e dá nome ao termo, “é fazer uma crítica à sociedade existente ao mostrar um exemplo imaginário de sociedade organizada de maneira mais eficiente, na qual as instituições contribuem para a felicidade e o bem-estar dos cidadãos”. Dessa forma, a ideia de utopia já sinalizava o entendimento de uma sociedade mais harmoniosa e menos injusta. E o contrário disso, obviamente, revelaria o caos distópico da vida.

No campo educacional, por sua vez, Para Freire (2015b), a utopia não pode ser concebida como uma impossibilidade ou inalcançável. Ele traz a utopia como exercício de pensar a realidade (neste caso do processo educativo). E na verdade, a utopia freiriana é uma necessidade fundamental, pois revela o que ele chama de potencial de existir e de ser, um processo de criação de sentido frente ao futuro, ao amanhã. É novamente na obra *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* que ele lança a máxima de que na nossa condição humana de aprender, precisamos do amanhã como o peixe precisa da água, num exercício de continuidade, de processo e de desenvolvimento. Viver, dessa forma, é um exercício de possibilidade frente ao grande desafio (ao que seria distópico). Mas antes de recorrermos ao risco de um esvaziamento do termo, é importante frisar que a utopia não é viver de ilusão, mas um exercício de esperança, ou de esperar, como verbo que denomina uma ação no mundo. Dessa forma, esperar é um exercício de lutar pela própria existência, de lutar pela utopia e de resistir ao fatalismo das injustiças do mundo.

Assim, para concluir, compreendemos que a distopia se origina em um discurso para falar da concretude dos impactos coloniais no mundo, mas posteriormente ela encontra seu maior espaço nas manifestações artísticas diversas, da literatura ao cinema, passando por exemplos ainda mais contemporâneos como as séries de TV, as músicas e os jogos. Todavia, essa relação entre ficção e realidade nunca é distante. É sempre um exercício de transitar entre o que é e o que poderia ser, respeitando obviamente todas as liberdades criativas que a ficção nos proporciona. Todavia,

se em Freire (2015b) não encontramos a distopia em si, encontramos na sua antítese a motivação para a realização desse trabalho, não apenas uma forma de compreender a vida cotidiana, mas de tentar transformá-la, buscando relações humanas mais justas, que olham criticamente para o papel da linguagem manifestada em produções artísticas diversas. E a seguir, focalizaremos na proposta do nosso componente curricular para esse detalhamento.

3. Sobre formar professores para o fim do mundo: uma tentativa em construção

As reflexões apresentadas anteriormente buscaram contextualizar teoricamente e historicamente a elaboração do que ficou conhecido como MIF152 – *Formação de Professores para o fim do mundo: diálogos críticos sobre distopias para pensar a realidade*. Este módulo interdisciplinar de formação foi concebido para um semestre letivo de quinze semanas consecutivas em dois encontros semanais as segundas e quartas no horário de dezoito horas. Após o período de matrículas, observamos que o curso era composto por diferentes cursos de licenciatura, dentre eles: Letras – Inglês, Letras – Português, História, Pedagogia, Física, Ciências Biológicas, Artes Cênicas e Música. A seguir, apresentamos um panorama da ementa.

Quadro 1. MIF152 – Ementa do componente curricular

Ementa
Análise crítica do mundo contemporâneo, seus desafios (relações de poder, conflitos, desigualdades, dentre outros) e suas implicações para o ensino e formação de professores a partir de perspectivas interdisciplinares dos Estudos Culturais, Estudos de Mídia e da Linguística Aplicada. Estudo da construção identitária do sujeito no mundo atual em reflexões mediadas pela formação docente e por obras diversas (filmes, séries de TV, animes, dentre outros) que refletem a cultura popular contemporânea e possibilitam um caminho para refletir sobre a realidade.

Fonte: Plano de Ensino

O ponto de partida do curso era a promoção de diálogos críticos sobre temas da vida contemporânea a partir de obras diversas. E com essas reflexões, os futuros professores teriam a oportunidade de selecionar exemplos de distopias de seu interesse para elaborar atividades interdisciplinares em suas próprias turmas. As temáticas das distopias estavam entrelaçadas com conceitos e leituras de textos de diversas áreas para construção de novos saberes científicos (LIMA, 2020). Um quadro detalhado do conteúdo programático pode ser observado a seguir.

Quadro 2. MIF152 – Temas e conteúdos

Conteúdo programático:
1) Conceitos de distopia, suas características e sua relação com a vida contemporânea.
2) Identidades fragmentadas e vida pós-moderna (distopia identitária).
3) Linguagem, relações de poder e Identidade (distopia totalitária).
4) Globalização e tecnologia (distopia tecnológica).
5) Linguagem, discurso, desigualdade e violência (distopia violenta).
6) Distopias na sala de aula: propostas didáticas críticas (projeto de ensino).

Fonte: Plano de Ensino

Os temas mais recorrentes encontrados em obras ficcionais distópicas (BENTIVOGLIO, 2019; BIANCHETTI; THIESEN, 2014; CUNHA, 2020; RIPOLL; MARKENDORF; SILVA, 2020) foram elencados em um contraponto de questões cotidianas de possível diálogo. Assim, após uma contextualização preliminar junto ao grupo do que eles compreendiam como distopia e como outros teóricos da literatura e do cinema definiam o termo, o módulo desenvolveu tópicos como a construção de identidade na pós-modernidade, as relações de poder pela linguagem, o impacto do avanço tecnológico no mundo globalizado, as formas de violência perpetuadas em sociedades distópicas, para então adentrar na etapa do processo pedagógico criativo. A seguir, apresentamos os objetivos traçados para a duração do curso.

Quadro3. Objetivos do componente curricular MIF152

Objetivos

- Promover discussões que favoreçam o diálogo interdisciplinar dos futuros professores a partir de temas que articulem questões da ficção (esfera midiática) para refletir criticamente sobre a realidade (esfera da vida cotidiana).
- Promover oportunidades para construção de conceitos científicos a partir de debates sobre distopias para análise crítica de relações entre linguagem, o mundo globalizado e os desafios da vida contemporânea.
- Propiciar um ambiente colaborativo voltado para o trabalho criativo de planejar atividades didáticas para salas de aulas diversas e para diferentes campos do conhecimento em um projeto de ensino.
- Contribuir para a trajetória de construção da identidade docente a partir de seu papel social em promover debates e discussões que se voltem para a realidade dos estudantes e que seja sensível aos desafios do cenário contemporâneo.

Fonte: Plano de Ensino

A respeito da formação de conceitos científicos, é importante ressaltar que isso se tornou possível pela forma como os conceitos teóricos anteriormente citados no conteúdo programático foram apresentados e incorporados nas discussões (LIMA, 2020). Cada conceito era introduzido por meio do que chamávamos de distopia da semana. Após a primeira semana em que a disciplina foi apresentada, bem como a turma, os conteúdos e os processos de avaliação, a cada semana um novo objeto de análise era selecionado para introduzir o tema. Portanto, uma distopia como o filme japonês *Batalha Real* (2000) explorou a relação entre cultura asiática, formação identitária da juventude e descontentamento político. Outra distopia, como o primeiro episódio da série *O conto da Aia* (*The Handmaid's Tale*), introduziu o tema das relações de poder, o papel das instituições e a identidade feminina. Outras distopias trabalhadas incluíram temas como globalização, capitalismo, violência, relações de trabalho e redes sociais a partir de exemplos como o primeiro episódio da série *Ruptura* (*Severance*), o filme *Ensaio sobre a Cegueira* (2008), o primeiro

episódio da série sul-coreana *Round 6* (2021) e o primeiro episódio da terceira temporada da antologia *Black Mirror* (2016).

Após as primeiras oito semanas de módulo, quando os futuros professores já estavam familiarizados com as temáticas e com os demais colegas, chegou o momento de apresentar a proposta didática interdisciplinar para a sala de aula. Em duplas ou individualmente, os estudantes selecionariam uma distopia de seu interesse para elaborar um conjunto de atividades para turmas da educação básica (ensino fundamental ou médio). A cada semana os estudantes apresentavam ideias, discutiam atividades e concebiam propostas que envolviam desde atividade de leituras e até jogos e dinâmicas. Ao fim, cada estudante socializou sua proposta e dada a riqueza de sugestões que emergiu dos mais variados temas, a proposta de organizar esta coletânea tomou forma.

4. Percursos distópicos de uma obra: um breve panorama

Antes de apresentarmos brevemente cada capítulo, seria interessante uma última palavra sobre como esperamos que nossos leitores possam usufruir desse processo de leitura. Em primeiro lugar, cada capítulo buscou manter o estilo e o processo criativo de cada professor em formação, de forma que as propostas didáticas não seguem rigorosamente a mesma estrutura, mas compartilham um objetivo em comum: foram pensadas em um formato de texto para dialogar com um leitor que possivelmente se interessaria em realizar alguma dessas atividades em suas próprias turmas. Ou ainda mais, quem sabe fazer suas próprias adaptações ou criar sua própria versão do trabalho com distopias. Afinal de contas, ninguém melhor que o próprio professor para saber o que seria mais adequado ao tempo e demais condições disponíveis.

Além disso, sabemos que as distopias que aqui foram selecionadas podem apresentar temas sensíveis e que poderiam gerar algum tipo de gatilho nas turmas. Algumas foram pensadas exclusivamente para turmas mais jovens desde a educação infantil ou do ensino fundamental. Outras foram pensadas para um

público mais amadurecido que inclui desde o ensino médio e são adaptáveis ao ensino técnico e à EJA. Todavia, sem que isso fosse um empecilho ao trabalho criativo de elaborar as propostas didáticas ou se mostrasse algum tipo de censura, essas liberdades foram mantidas, uma vez que resgatamos de Freire (1985) que o processo educativo crítico só existe quando se baseia no direito de perguntar, de dialogar e de construir conhecimento. Assim, cada autor fará suas recomendações, mas o leitor é quem melhor saberá quais propostas lhe interessam.

O primeiro capítulo, de autoria de Isaura Barboza e Theodoro Pacheco Xavier propõe um diálogo interdisciplinar entre língua inglesa e biologia para abordar questões distópicas no jogo *The Last of Us* e na série *The Walking Dead* como as mudanças de organização na sociedade pós-apocalíptica e o papel da natureza e suas relações ecológicas. O segundo capítulo, de autoria de Luciana de Fátima Ferreira apresenta uma proposta de reflexão em sala de aula sobre valores morais e éticos a partir do filme espanhol *O Poço* (2019).

O terceiro capítulo, escrito por Rian Schlenz Sena de Souza, aborda a questão da espetacularização da violência e sua relação com as mídias sociais e comunicação, a partir do episódio *White Bear* da série antológica *Black Mirror*. O quarto capítulo, de Victor Augusto do Nascimento, apresenta uma proposta interdisciplinar para a aula de língua inglesa sobre a inclusão, a partir do filme *Ensaio sobre a Cegueira* (2008). O quinto capítulo, escrito por Yvinda Rayanne Araújo Siqueira retoma o sucesso das distopias adolescentes da segunda década dos anos 2000, elencando *Divergente* (2014) para falar sobre os desafios da adolescência e da diversidade.

Os capítulos seguintes abordam fenômenos da cultura asiática que ganham espaço cada vez mais nas telas dos espectadores do ocidente. No Capítulo 6, Elyziane Ferraz traz o drama sul-coreano *Boys Over Flowers* para problematizar questões como a desigualdade social e o conceito de meritocracia na sociedade contemporânea. O capítulo 7, de autoria de Fernando Silvério de Lima propõe sobre como falar a respeito da adolescência e da

violência nas escolas, a partir do polêmico filme *Batalha Real* (2000) em diálogo com as ideias do líder indígena e imortal da Academia Brasileira de Letras, Ailton Krenak. O oitavo capítulo, de autoria de Gleisla Thaís Mendes traz o filme coreano *A Time To Hunt* (2020) em uma proposta que aborda a luta pela equidade social em um contexto marcado pelas desigualdades do capitalismo.

O capítulo nove, de Gabriela Cristina Cotta Santos, traz mais um episódio de *Black Mirror*, dessa vez o episódio *Nosedive* que abre a terceira temporada para propor reflexões sobre o papel das redes sociais na vida dos jovens em diálogo com o sensacionalismo das identidades pessoais em *reality shows*. No capítulo dez, Luiza Sousa Ferreira apresenta *Zootopia* (2016) como forma de abordar questões distópicas e formas de organização da vida em sociedade de maneira adequada ao contexto da educação infantil. O capítulo onze, de Paloma Rafaela da Silva Carmo, parte em outra direção ao elencar o livro *Kentukis* (2018), em uma proposta interdisciplinar que envolve leitura, adaptação e encenação, a partir de perspectivas das artes cênicas para refletir sobre a imagem de si e questões de privacidade e tecnologia. O capítulo doze, por sua vez, traz pela escrita de Eduardo Hugo da Mata Melo uma proposta interdisciplinar baseada no episódio *Oxigênio* da série britânica *Doctor Who* para refletir sobre vida no espaço, ética e o valor da vida no cenário do capitalismo e da exploração da força de trabalho. Por fim, o capítulo treze traz uma leitura, a partir da Linguística Aplicada e dos Estudos Culturais, sobre a fragmentação identitária e o papel da globalização e da tecnologia no clássico anime *Ghost in The Shell: o fantasma do futuro*. O artigo é de autoria de Guilherme Barros Pereira e Fernando Silvério de Lima.

Com este rápido panorama, esperamos que os leitores possam estabelecer um diálogo produtivo com as ideias aqui apresentadas. Que esses temas da vida cotidiana sejam formas mais atrativas de captar a atenção de nossos alunos, envolvendo temas e objetos de seu interesse, buscando um diálogo necessário e urgente sobre desafios que atravessam nossas vidas cotidianamente. Ainda que as distopias aqui selecionadas tenham, na maioria dos casos, se

aproveitado de seu grande potencial ficcional, para muitas vezes elevar à última potência muitos de seus enredos, concluímos cientes de que esses recursos criativos são maneiras únicas e ricas de promover grandes reflexões. O propósito é que este livro possa servir como um mediador de um processo de pensar criticamente tudo ao nosso redor, sempre em um movimento não ingênuo de apenas observar e aceitar tudo que é dito. É talvez aquele desejo freiriano de que o processo educativo possa tocar e impactar as pessoas, porque são elas, que imbuídas de pensamento crítico são capazes de interpretar a realidade e transformá-la, buscando as ideias para adiar o fim do mundo (como nos diz Krenak), para que as distopias não sejam eventualmente nosso destino. Uma boa jornada!

Referências

BBC News. 'A Peste', de Albert Camus, vira best-seller em meio à pandemia de coronavírus. *G1 Pop & Arte*, 12 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2020/03/12/a-pestes-de-albert-camus-vira-best-seller-em-meio-a-pandemia-de-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 22 fev. 2024.

BENTIVOGLIO, J. Distopia ou o pathos da história pós-moderna. In: BENTIVOGLIO, J. *História & Distopia*. 2a ed. Vitória: Editora Milfontes, 2019.

BIANCHETTI, L.; THIESEN, J.S. O lugar das utopias e distopias no debate social e pedagógico na atualidade: à guisa de apresentação. In: BIANCHETTI, L.; THIESEN, J.S. *Utopias e Distopias na Modernidade. Educadores em Diálogo*. Ijuí: Editora Unijuí, 2014, p.21-39.

CORREIA, J.D. Livros e filmes sobre pandemias disparam. Porque é que nem no lazer fugimos da Covid-19? *Expresso*. 17 mar. 2020. Disponível em: <https://expresso.pt/sociedade/coronavirus/2020-03-17-Livros-e-filmes-sobre-pandemias-disparam.-Porque-e-que-nem-no-lazer-fugimos-da-Covid-19->. Acesso em: 22 fev. 2024.

- CUNHA, I.F. Distopias: algumas reflexões filosóficas. In: RIPOLL, M.; MARKENDORF, M.; SILVA, R.S. (Orgs.). *Cinema e distopia: explorando conceitos e mundo paralelos*. Florianópolis: Biblioteca Universitária, 2020
- FREIRE, P. *Por uma pedagogia da Pergunta*. 3a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. Educação, Empoderamento e Libertação. In: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: Paz e Terra, 2015a, p.59-61.
- FREIRE, Paulo. Algumas reflexões em torno da utopia. In: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: Paz e Terra, 2015b, p.62-64.
- HALL, S. A identidade em questão. In: HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11a ed. Trad. Tomaz T. da Silva e Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p.07-22.
- KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LIMA, F.S. Conceitos Cotidianos e Científicos de uma futura professora de inglês: docência, ciência e resistência. In: SCHÜTZ, J.A.; MAYER, L. (Orgs.). *Vozes Contemporâneas da Educação*. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2020, p.177-192.
- MOITA LOPES, L.P.; FABRÍCIO, B. Por uma 'proximidade crítica' nos estudos em Linguística Aplicada. *Calidoscópico*, v.17, n.4, p.711-723, 2019.

CAPÍTULO 1

NARRATIVA, SOCIEDADE E BIOLOGIA EM *THE WALKING DEAD* E *THE LAST OF US*: PROPOSTAS INTERDISCIPLINARES

Isaura Vieira Barboza¹
Theodoro Pacheco Xavier²

1. Qual distopia?

Um tema que nunca desaparece da cultura popular é o dos Zumbis. Eles advém de um imaginário comum relacionado à ressurreição, presente em uma série de mitologias antigas, mas adquiriram uma particularidade perversa. Numa interpretação mais poética, zumbis, ou mortos-vivos no geral, seriam corpos ressuscitados, mas com a alma profanada ou ausente. Essa definição se aplica na cultura haitiana, de onde surgiram os zumbis mais similares, e que deram origem ao que se vê atualmente (MOREIRA, 2016). Estes eram movidos por feitiço ou voodoo, servindo a um mestre, responsável por levantar os falecidos em decomposição de suas covas e nesse sentido, se assemelhavam mais a suas origens mitológicas e "primos na fantasia", como os esqueletos, soldados necromantes (seres ressuscitados por um mago com poder de invocar os mortos), vampiros e etc.

O primeiro longa-metragem com a participação do arquétipo foi produzido em 1932 com o título "Zumbi Branco" (*White Zombie*) sob a direção de Victor Hugo Halperin. Esta produção independente

¹ Estudante do curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal de Ouro Preto. isaura.barboza@aluno.ufop.edu.br

² Estudante do curso de Licenciatura em Letras – Inglês da Universidade Federal de Ouro Preto. theodoro.xavier@aluno.ufop.edu.br

foi um reflexo da Crise de 29 nos EUA, situada no contexto de uma profunda depressão econômica e falha estrutural do capitalismo. A crescente disparidade social da época, fez com que a população média se identificasse com as metáforas de opressão e alienação presentes desde a gênese do subgênero na fantasia, terror e ficção científica, sedimentando o terreno para o futuro.

Essa origem mais ocultista, entretanto, não é tão interessante para a proposta que se apresenta neste texto. O foco pretendido aqui é para a ideia mais moderna do zumbi em seu caráter metafórico ou alegórico. Uma ideia que mantém a reflexão social, mas se afasta um pouco do terror fantástico e da magia sobrenatural, se aproximando da ficção científica e explorando a relação da sociedade com a natureza.

Para tanto, antes disso, precisamos falar em George Romero e seu clássico de 1968, "*The Night of The Living Dead*" (A Noite dos Mortos-Vivos). Esse filme é o responsável por moldar a ideia de zumbi como se entende hoje, trazendo as ideias de contágio, pandemia, sobrevivência, e estabelecendo as regras e fronteiras que enquadram o estilo. Isso sem abrir mão do poder das metáforas sociais e críticas que o gênero é capaz de trazer à luz. Pelo contrário, o filme potencializa essa característica. Aqui por exemplo, já se fala dos zumbis sem um mestre a qual servir, agindo apenas como uma força da natureza, em resposta à sociedade humana.

Inúmeras obras se inspiraram na concepção de Romero para criar seus próprios mortos vivos, mas para este projeto, pretendemos focar principalmente em "*The Walking Dead*" o premiado quadrinho de Robert Kirkman, que foi adaptado na década de 2010 como uma série para o canal norte-americano AMC, sob produção de Frank Darabont (diretor de filmes como *Um Sonho de Liberdade* e *À espera de um Milagre*). A série segue um grupo de sobreviventes em um cenário desolado por uma pandemia que dissolve as instituições básicas da sociedade, criando uma ameaça animalésca sedenta por carne, e obrigando os humanos restantes a se tornarem andarilhos, sofrendo para se manterem em pequenos grupos disfuncionais, que constantemente se deparam com

conflitos internos, externos, mortes e a constante falta de estrutura naquela nova realidade pós-apocalíptica.

Adicionalmente, usaremos excertos do jogo “*The Last Of Us*”, distribuído pela Naughty Dog em 2013, dirigido por Neil Druckmann, mas pelo caráter interativo da mídia, nos limitaremos a alguns trechos curtos em vídeo e imagens para explorar o mundo e regras construídas para o jogo, sem adentrar muito pormenorizar a história. Para explorar o tema com mais profundidade, outras obras poderão aparecer ao longo do capítulo, como forma de comparar características, ou apresentar aspectos específicos da discussão. De maneira geral, sugerimos uma proposta para a sala de aula baseada no diálogo entre as diferentes obras que possivelmente os estudantes já estejam familiarizados.

2. Por que essas distopias?

Apesar da temática ficcional e distópica, o clima de apocalipse zumbi nos traz interessantes e potenciais discussões sobre ética, moral, autoconhecimento, socialização e animalização do ser humano, bem como restauração do ecossistema, evolução das espécies entre muitas outras. A proposta interdisciplinar aqui planejada, pretende contemplar um cenário em que a vida, estrutura e maquinários humanos são amplamente afetados, dando espaço à natureza para reclamar de volta para si o espaço ocupado. Pretende-se refletir sobre que dinâmicas ocorrem em tal cenário no que tange:

A) A *biologia*, portanto, como isso afeta os nichos ecológicos? Como se encaixam os zumbis nesse contexto? Que mecanismos envolvem a criação e evolução dos zumbis?

B) A *sociedade*, portanto, como isso afeta a estrutura social regente? Como se portam socialmente os sobreviventes? Como se estruturam e se reerguem os fragmentos de sociedade pós-surto?

C) A *narrativa*, portanto, de onde vem essas histórias? Como são criadas? Que estruturas elas trazem? O que se diz com as metáforas apresentadas?

Esses três escopos de análise são o que dão o caráter interdisciplinar ao projeto. Idealmente, se uniriam às aulas de Língua Portuguesa/Literatura, Sociologia e Biologia, com espaço para outras. Parte do objetivo é mostrar aos alunos como existe espaço para a reflexão de assuntos tratados no ambiente escolar em meios que estão, geralmente, mais relacionados ao seu entretenimento e tempo livre, mostrando como as dinâmicas discutidas permeiam a vida cotidiana, reforçando a importância de manter esses debates em prática.

3. As Obras: *The Walking Dead* e *The Last of Us*

As obras que pretendemos analisar, *The Walking Dead*, e *The Last of Us*, são duas obras contemporâneas do início dos anos 2010, e que deixaram grandes marcas em seus respectivos campos midiáticos e na cultura pop. Ambos geram sequências, *spin-offs* e re-adaptações até hoje, sendo propriedades intelectuais que a esse ponto ultrapassam uma década de relevância. Abaixo, segue uma sinopse, delimitando as fronteiras do que se propõe a trabalhar com elas e alguns comentários sobre como analisá-las.

3.1 *The Walking Dead* (2011): Episódio 07 – Temporada 2

Dentre as inúmeras mídias que carregam o nome, a série da AMC é a que melhor se encaixa nesta proposta. O exemplar uso do audiovisual, com um design de produção impecável, somado a ótima escrita dos roteiros e atuações dos personagens nas primeiras temporadas. O recorte planejado se encontra na segunda temporada exibida entre 2011 e 2012 com título de *Pretty Much Dead Already* (Praticamente Morta) É esperado dos estudantes que assistam o sétimo episódio da temporada, ou alternativamente que se reserve um tempo para exibi-lo presencialmente. É aconselhável, entretanto, que se possível, os participantes assistam os episódios anteriores, para ter uma compreensão mais detalhada do contexto, especialmente se a maioria não for familiarizada com a série.

O arco correspondente ao episódio situa o grupo de sobreviventes na fazenda do uma vez médico veterinário Hershel Greene e sua família. O grupo liderado por Rick, um ex-policial do interior, está estacionado, enquanto realizam uma série de buscas pela filha de Carol, uma das integrantes, que desaparecera alguns episódios atrás. O conflito se centra na divisão que acontece, quando descontente com a situação, Shane, começa a contestar a liderança de Rick. Somado a isso, Hershel apresenta uma posição de negacionismo frente à ameaça zumbi, relutante em aceitar e colaborar com o grupo de sobreviventes, e mantendo um rebanho de “walkers” (*errantes* em tradução oficial) em seu celeiro na esperança de eventualmente curá-los. O clímax do episódio é o momento em que Shane, indo contra a vontade de Hershel e ordens de Rick, abre um celeiro, revelando um grupo de infectados, entre eles a jovem Sophia, a filha desaparecida de Carol que o grupo buscava incansavelmente desde o início da segunda temporada.

Com isso, pretende-se explorar as micro-organizações sociais presentes, como laços familiares, de amizade e as funções dos indivíduos, bem como a ausência de hierarquias mais complexas pós-surto. O motim de Shane, a motivação dele e de seus aliados, bem como seu crescente arco de extremização e descida até a loucura (*descent into madness*), o negacionismo de Hershel, e a posição que ele assume na hierarquia dos grupos, são os objetos de análise principais em relação aos campos do social, e da narrativa. O comportamento dos zumbis, a ação da infecção no corpo e o impacto ambiental serão os temas abordados no campo biológico.

3.2 The Last Of Us (2013)

O jogo desenvolvido pela Naughty Dog, exclusivamente para o PlayStation 3 em 2013, e posteriormente remasterizado e refeito para o PlayStation 4 e 5, é extensivamente elogiado por seu primor narrativo na história e considerado um marco para jogos lineares “single players” (um jogador). Entretanto, o caráter interativo e a campanha (nome dado a estrutura narrativa de um jogo) de cerca

de 20 horas, o tornam difícil de ser utilizado no projeto integralmente. Ainda assim, será proveitoso utilizar a construção do cenário e o argumento do universo para abordar a temática de zumbis a partir de trechos selecionados que indicaremos a seguir. O planejado é mostrar aos participantes, trechos do mapa, vídeos, e imagens sem adentrar muito fundo a história, focando apenas no “*worldbuilding*” (elementos contextuais para a criação de uma atmosfera em informação não verbal, como cenário, figurino, facções, *status quo*, tom, etc.).

The Last of Us acompanha Joel, que perde sua filha Sarah em meio ao surto de uma pandemia relacionada a um fungo nomeado *cordyceps* que afeta o sistema nervoso dos seus hospedeiros, transformando-os em zumbis. Esse fungo, inclusive existe na vida real, e afeta formigas da mesma forma mostrada no jogo, entretanto, é inofensivo para humanos. Após o prólogo, há um salto temporal de 20 anos, para então mostrar um Joel amargurado, incumbido de contrabandear uma garota imune chamada Ellie, para que ela possa ser estudada em uma instalação, para possivelmente gerar um antídoto. Nessa jornada, os dois atravessam parte dos Estados Unidos, explorando cenários de uma sociedade que passara duas décadas em ruínas, tendo os espaços urbanos reconquistados pela natureza e o surgimento de um novo ecossistema que o rege e que será explorado a seguir.

Pretende-se abordar a partir disso, os princípios biológicos aplicados à forma de contágio e evolução da doença, traçando um paralelo com a teoria evolucionista, além de se debater a retomada da natureza sob áreas urbanizadas e o impacto dessa nova variação de seres nos nichos ecológicos e cadeia alimentar. No que tange ao social e narrativo, novamente será trabalhado em conjunto, prezando o foco na construção não dita do universo, através dos cenários e regras estabelecidas e da presença de diferentes facções (novas organizações sociais dominantes e conflitantes), com diferentes ideologias que compõem um contexto e geram, de forma sutil, alguns questionamentos éticos e morais sobre a organização do homem enquanto ser biológico e histórico-cultural.

4. Os Procedimentos

A seguir apresentamos alguns quadros explicativos demonstrando os processos que planejamos para a sequência didática de objetiva e fácil compreensão:

Quadro 1. Objetivos gerais e específicos

Tema/Título da Aula:
Apocalipse Zumbi: Narrativa, Sociedade e Biologia
Duração da Prática
4 a 5 aulas.
Objetivo Geral:
Apresentar através das duas obras selecionadas, o prospecto de um apocalipse zumbi a partir dos escopos narrativo, social e biológico com implicações para refletir questões da vida contemporânea.
Objetivos Específicos:
<ul style="list-style-type: none">●Compreender as ferramentas utilizadas para a criação de personagens e mundos distópicos, mais especificamente mundos pós-apocalípticos.●Analisar o reflexo de dinâmicas sociais reais em obras de ficção (série/jogo).●Refletir os efeitos de uma grande crise e mudança de <i>status quo</i> na organização social regente.●Observar os preceitos biológicos aplicados nas obras de ficção científica, e compreender o que eles significam e como funcionam.●Problematizar sobre o alinhamento ético e moral em situação de estresse e desastre.

Quadro 2. Detalhamento da proposta didática³

Aula	Etapas	Tempo	Conteúdos e Procedimentos	Recursos Didáticos
01	O episódio	50 min	Assistir com os alunos o episódio em sala (opcional), ou certificar-se que os alunos possuam meios para assistir em casa.	Projetor
02	Quem são os personagens?	15 min	Aqui vamos apontar os principais envolvidos no conflito apresentado especificamente no recorte de <i>The Walking Dead</i> focando na introdução dos personagens. Usando fotos, vamos debater com a turma quem são os personagens dentro do contexto da trama, e como eles se diferem de quem eram antes do surto.	Projetor ou imagem impressa dos personagens.
	Mapa mental de inter-relações	10 min	Já conhecendo os personagens individualmente, vamos organizar com a turma um mapa mental ilustrando as relações familiares e hierárquicas entre os personagens, e debater como elas afetam suas ações e decisões daquele contexto pós-apocalíptico.	Fita adesiva e imagens impressas dos personagens (ver seção de materiais didáticos).
	Sociedade Antes e Depois	25 min	A partir daqui, analisaremos a estrutura social de forma mais ampla, comparando a organização de uma	Quadro e cadernos dos estudantes para anotações

³ Para facilitar a compreensão, agrupamos as atividades por cores conforme a respectiva aula. Sugerimos que elas sejam realizadas conjuntamente nesta sequência. Todavia, acreditamos que o professor saberá realizar as adequações necessárias para as especificidades de sua turma.

			sociedade contemporânea, com organização pós-surto apresentada em <i>The Walking Dead</i> .	
03	Construção de Mundo	30 min	Aqui, o foco será um pouco mais em <i>The Last of Us</i> , portanto, uma rápida sinopse será apresentada com o auxílio de um mapa. Além disso, será mostrado o percurso dos personagens no jogo, e com algumas imagens, serão mostradas as facções presentes no mundo. Vamos discutir o que essas facções representam, e como elas se criam no contexto distópico ⁴ .	Projetor
04	Evolução	25 min	Rever os conceitos da teoria evolucionista, a definição de evolução, seleção natural, rever os conceitos de respiração aeróbica e anaeróbica.	A critério do professor
	Ecologia	25 min	Aqui se discutirá a retomada da fauna e flora nos ambientes urbanos, podendo ser discutido os biomas locais e as consequências da presença humana de forma agressiva para o meio ambiente.	Projetor, uso das imagens dos cenários do jogo.

⁴ Ao final deste capítulo, elaboramos um rápido glossário que pode auxiliar tanto na compreensão da proposta quanto em sua eventual realização em sala de aula. Por questões de direitos autorais, não será possível apresentar aqui as imagens que ilustram tanto as cenas do episódio quanto do jogo, mas estas imagens podem ser facilmente encontradas na internet. Ao final, apresentamos algumas sugestões didáticas.

05	Dilemas Morais	30 min - 40 min	Este momento é reservado para apresentar e discutir com a turma alguns dilemas éticos e morais apresentados pelas obras, e deixar que eles reflitam e debatam a respeito de como agiriam se fossem encarregados de tais escolhas (dilemas morais apresentado pelas obras, disponibilizados na descrição da atividade).	Projektor
	Encerramento	10 min	Converse com os alunos sobre a proposta, o que acharam sobre, como poderia melhorar, se gostaram desse formato de aprender as matérias.	

4.1 Descrição das atividades:

- *Mapa mental de inter-relações*: faça o mapa juntamente com a turma no quadro, se precisar, use de referência o mapa disponibilizado nos materiais didáticos para essa prática. Será necessário usar fita adesiva e as imagens impressas dos personagens.

- *Sociedade Antes e Depois*: Sugerimos discutir a queda dos pilares estruturais da sociedade e dos grandes centros urbanos, a crescente loucura e a persistência do negacionismo. Serão criadas 3 listas de fatores: O que persiste? O que se desfaz? O que se origina no contexto de um apocalipse zumbi? Sugerimos ainda um debate entre os alunos(as) e professores(as) de forma dinâmica, podendo ser feito dentro da sala em organização circular, ou fora desta.

- *Construção do mundo*: A infecção, no jogo, acontece através da mordida de pessoas infectadas ou através da inalação de esporos do fungo *cordyceps*. Já na série, todos os personagens já estão infectados (fato apresentado por Rick Grimes no final da primeira

temporada), porém, só se transformam ao morrer. Entretanto, caso sejam mordidos por um *Walker*, a mordida causa uma infecção que leva a pessoa à morte a menos que a parte mordida seja amputada em poucos minutos. A única forma de eliminar definitivamente um zumbi, em ambas as mídias é danificando o cérebro.

- *Evolução*: tendo em mente todos os conceitos e o cenário do mundo citados no quadro, propõe-se um debate de forma dinâmica com os alunos sobre os efeitos dos infectados no mundo. Poderiam acontecer alterações na atmosfera? Uma vez que haja alterações, como os tipos de respiração poderiam beneficiar, ou não, os seres vivos? Como essa mudança impacta os nichos ecológicos e o ecossistema em geral? Essa pressão do ambiente pode causar mutações? O debate entre os alunos(as) e professores(as) pode ser feito dentro da sala em organização circular, ou fora desta. Considere o quadro a seguir.

Quadro 3. Notas sobre evolução

A atmosfera terrestre é composta por vários gases, sendo os principais nitrogênio, oxigênio e argônio, sendo aproximadamente 78%, 21% e 1% respectivamente (DIAS *et al.*, 2007). Devido a liberação em massa de gases de decomposição dos corpos dos zumbis no mundo inteiro, pode haver uma significativa alteração nos gases da atmosfera. Debata as possibilidades com os alunos. Caso haja alterações na atmosfera, animais que utilizam de outros gases além do oxigênio para respirar poderiam ser beneficiados e ter maior taxa de reprodução enquanto os dependentes do gás oxigênio tenderiam a desaparecer ou se adaptariam a essa nova atmosfera? Essas mudanças do ecossistema impactam diretamente no nicho ecológico uma vez que causa a variação dos recursos para a sobrevivência das espécies, podendo haver mutações ou extinções.

- *Ecologia*: Como sugestão de atividade, pode ser feita uma pesquisa por parte dos alunos, sobre o bioma local incluindo espécies de todos os reinos e discutido quais espécies poderiam voltar a habitar esses centros urbanos abandonados, levando em consideração o novo nicho ecológico do ambiente.

- Dilemas Morais:

- *Dilemas quebra gelo*: Que tipo de arma você usaria? Que tipo de zumbi preferiria enfrentar? Como os enfrentaria? Onde acharia

melhor se situar? Preferia ser nômade? Como gostaria de organizar o seu grupo?

○ *Dilemas morais comuns em temáticas zumbi*: Você mataria um zumbi? Você mataria alguém querido caso ele tivesse sido infectado? Se você fosse infectado, o que faria? Você mataria alguém não infectado para se proteger? Você mataria alguém não infectado para proteger outra pessoa? Você atacaria outro grupo para proteger o seu? Você atacaria outro grupo para dar uma vantagem estratégica ao seu? Você sacrificaria uma pessoa inocente em busca de uma cura?

○ *Dilemas morais temáticos das obras*: Você continuaria procurando a Sophia ou qualquer outro membro do grupo que eventualmente desaparecesse? Você abriria o Celeiro? Você estaria do lado do Shane ou do Rick? Você sacrificaria uma pessoa próxima como um amigo, parente, em busca de uma cura? Em qual das facções apresentadas você entraria?

5. Materiais didáticos

Recomendamos que o professor procure por imagens dos personagens, dos infectados, uma vez que a multimodalidade é muito importante para a visualização concreta da construção do mundo pós-apocalíptico e da evolução dos zumbis. Igualmente importante é a construção do mapa (e sua visualização favorece a compreensão do aspecto ecológico e social). Uma vez que não podemos disponibilizar essas imagens aqui, em respeito aos direitos autorais de seus criadores, propomos a seguir uma descrição destes tópicos que pode auxiliar o trabalho do professor.

5.1 Personagens de *The Walking Dead*

A seguir são apresentados os personagens que aparecem ao longo do episódio, de forma a contextualizar seu envolvimento com a narrativa e o enredo.

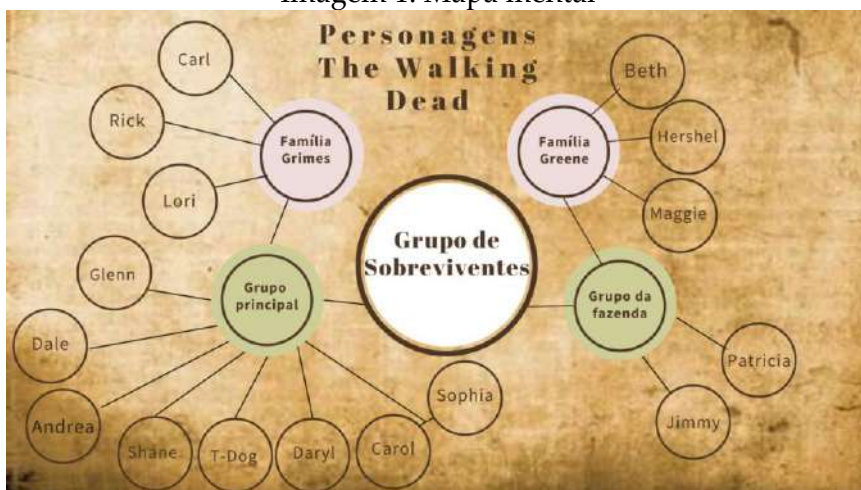
Quadro 4. Lista de personagens

Rick Grimes: é o protagonista da série, antes do surto trabalhava como policial. Líder do grupo principal de sobreviventes.
Lori Grimes: esposa de Rick e mãe do Carl.
Carl Grimes: filho de Lori e Rick. Uma das poucas crianças do grupo. Usa sempre o chapéu que pertencia a Rick quando era policial.
Shane Walsh: amigo e colega de trabalho de Rick antes do surto. Protegeu Lori e Carl durante os primeiros dias do apocalipse. Era líder antes de Rick se juntar ao grupo. Mudou bastante depois que Rick se reencontrou com a família.
Glenn Rhee: trabalhava como entregador de pizza antes do surto. Sempre tenta manter o grupo unido. Bastante próximo de Dale. É quem encontra Rick e o chama para o grupo. Tem um relacionamento amoroso com Maggie.
Dale Horvath: Simpático e promove a paz entre os sobreviventes. Muito próximo de Glenn e Andrea.
Andrea: caráter forte, sempre cautelosa e corajosa, demonstra não ter tolerância com traidores, ou pessoas que atraíam os zumbis.
Carol Peletier: mãe de Sophia. Antes do surto era casada com Ed, um homem violento que morre em um ataque de zumbis ao acampamento na primeira temporada. A personagem tem grande evolução durante o tempo e se torna uma ótima atiradora e boa para lidar contra <i>walkers</i> . Fiel amiga e bastante próxima de Daryl.
Sophia Peletier: filha de Carol, uma das crianças do grupo. Loira, magra, um pouco mais velha que Carl. Desaparece no começo da segunda temporada e é reencontrada no episódio 7.
Daryl Dixon: ótimo caçador, amigo fiel e justo, um pouco esquentadinho, sempre cumpre suas promessas. Amigo próximo de Rick e Carol.
T-Dog: bom homem, sempre faz as coisas ao seu alcance para proteger aqueles ao seu redor.
Hershel Greene: médico veterinário, pai de Maggie e Beth, dono da fazenda onde o grupo principal está. Acredita que os <i>walkers</i> são pessoas doentes e que uma cura é possível.
Maggie Greene: filha mais velha de Hershel, racional e lógica, se torna uma forte sobrevivente ao decorrer do tempo, tem um relacionamento amoroso com Glenn.
Beth Greene: filha mais nova de Hershel, meia irmã de Maggie. Inocente e amigável. Namorada de Jimmy.
Patrícia: ajudante na fazenda Greene, assistente de veterinário.
Jimmy: ajudante na fazenda Greene, namorado de Beth.

5.2 Mapa mental

O mapa mental serve como mediador da relação entre os personagens presentes ao longo do episódio, sendo útil especialmente para turmas que não são familiarizadas com a série e suas temporadas.

Imagem 1. Mapa mental



Fonte: elaborado pelos autores

5.3 Estágios de infecção em *The Last Of Us*

No jogo, a infecção do fungo é tratada como uma progressão de um quadro médico, dividido em estágios. Para a prática em sala de aula, sugerimos o uso de imagens facilmente encontradas na internet⁵. As citações do quadro 5 foram traduzidas por nós a partir artigo *Tipos de infectado* na Wiki de *The Last of Us* e as indicações de autoria são referenciadas ao final de cada citação.

⁵ Uma Wiki se caracteriza por seu formato colaborativo de construção e edição de texto. A referida Wiki é licenciada pela *Creative Commons Attribution-Share*.

Quadro 5. Estágios de Infecção

Corredor (Runner): “primeiro estágio de infecção. Nesse estágio os infectados são ágeis e não mostram muitas deformações no corpo, são definidos por sua velocidade intensa, ataques lentos e tendência a atacar seus alvos. Têm pele pálida, manchada e coberta de lesões, e seus cabelos começaram a ficar finos e a cair. Como os olhos são os primeiros alvos do fungo, os corredores têm visão deficiente, mas mantêm a maioria de suas características humanas. Por exemplo, seus gemidos ainda são humanos, assim como sua aparência geral. Eles são notavelmente rápidos e ágeis. Ficam em uma posição curvada quando imóveis ou quando se movem passivamente, ao contrário dos sobreviventes normais. Os corredores migram e atacam em bandos, agitando os braços na tentativa de atropelar os sobreviventes.”

THE LAST OF US WIKI. Runner. In: *The Last of Us Fandom*. Disponível: <https://thelastofus.fandom.com/wiki/Runner>. Acesso em 12/05/23.

Perseguidor (Stalker): “segundo estágio de infecção, têm a visão e a velocidade dos corredores, com a ferocidade dos estaladores. As características físicas mais notáveis que definem os stalkers são os distintos ruídos de coaxar que eles fazem, o início de crescimentos de fungos na cabeça e no rosto, geralmente deixando o hospedeiro com apenas um olho, são muito discretos ao avistar uma vítima. Observam de longe e eventualmente se aproximam, atacando e se escondendo.”

THE LAST OF US WIKI. Stalker. In: *The Last of Us Fandom*. Disponível: <https://thelastofus.fandom.com/wiki/Stalker>. Acesso em 12/05/23.

Estalador (Clicker): “Eles levam cerca de um ano para atingir esse terceiro estágio de infecção após a exposição cerebral por *Cordyceps*. Eles tiveram exposição prolongada ao fungo e agora possuem força que supera significativamente a média humana. Os *clickers* parecem menos humanos do que os corredores e os perseguidores, com rostos completamente distorcidos e marcados por fungos desenvolvidos a partir de seus cérebros infectados. O crescimento forma grandes manchas de tecido semelhante a escamas. *Clickers* arranham o crescimento de fungos em seus olhos como se estivessem tentando se livrar de sua cegueira, especialmente quando estão imóveis. As placas fúngicas na cabeça dos *Clickers* se adaptaram para manter o hospedeiro vivo e capaz de se espalhar. Na verdade, um tiro direto no rosto com uma arma poderosa, como um revólver, só quebrará um pedaço do molde, deixando o cérebro do *clicker* ileso, mas expondo o rosto da vítima. Os *clickers* são capazes de manobrar através das áreas utilizando a ecolocalização, que produz ruídos perceptíveis de cliques e estridentes para localizar fontes de som, daí seu nome.”

THE LAST OF US WIKI. Clicker. In: *The Last of Us Fandom*. Disponível: <https://thelastofus.fandom.com/wiki/Clicker>. Acesso em 12/05/23.

Baiacu (Bloater): “quarto estágio de infecção, demora anos para ser atingido, são bem raros e extremamente agressivos, mas são bastante lentos, tornando-os mais previsíveis do que outros infectados. Incrivelmente fortes, são cobertos por fungos espessos que efetivamente atuam como armaduras. Sua pele forma grandes manchas de tecido semelhante a escamas que formam bolsas de micotoxinas e englobam todo o seu corpo. Por causa dessa cobertura protetora, eles podem suportar vários golpes de armas como a espingarda e o rifle de caça , e até machados e facões, tornando-os extremamente difíceis de eliminar. Quando atingidos, as bolsas de toxinas explodem e atingem o jogador.”

THE LAST OF US WIKI. Bloater. In: *The Last of Us Fandom*. Disponível: <https://thelastofus.fandom.com/wiki/Bloater>. Acesso em 12/05/23.

Trôpego (Shambler): “estágio alternativo de infecção dos Bloaters, introduzidos em *The Last of Us Part II*, encontrados em Seattle e Santa Barbara. Acredita-se que eles tenham se desenvolvido a partir da exposição a grandes quantidades de água, em comparação com os ambientes secos típicos dos Baiacus.”

THE LAST OF US WIKI. Shambler. In: *The Last of Us Fandom*. Disponível: <https://thelastofus.fandom.com/wiki/Shambler>. Acesso em 12/05/23.

Rei dos Ratos (Rat King): “parece que o rei dos ratos é composto por algumas das primeiras pessoas a serem infectadas na infecção cerebral por *cordyceps* na cidade de Seattle, o que significa que se desenvolveu para este estado após 25 anos de infecção. Parece ter se formado ao ser trancado em uma sala tão cheia de esporos que, à medida que os fungos floresciam e se espalhavam, os infectados se fundiam. O rei dos ratos encontrado no porão do hospital de Seattle é o único caso conhecido de infecção conjunta. Incrível força e resiliência, superando a de um *bloater*, mostrado em como ele poderia facilmente esmagar e destruir muitos dos níveis mais baixos do hospital, incluindo uma ambulância. Capaz de sofrer grandes danos antes de morrer. Depois de receber dano suficiente, alguns dos infectados entrelaçados podem se separar da massa maior. Uma vez que um infectado tenha se destacado, ele pode ter características compartilhadas com outros tipos de infectados. Por exemplo, um infectado que se destacou se assemelhava a um perseguidor em comportamento e aparência, mas era capaz de lançar sacos de micotoxina semelhantes aos *bloaters*. Parece que todos os infectados conectados à massa são sua própria entidade, em oposição à massa ser única.”

THE LAST OF US WIKI. Rat King. In: *The Last of Us Fandom*. Disponível: https://thelastofus.fandom.com/wiki/Rat_king. Acesso em 12/05/23.

5.4 Mapa do jogo

A campanha de *The Last of Us* segue o arquétipo de história de um "road movie", portanto, o objetivo da campanha é realizar uma viagem por uma série de pontos dos EUA, que se tornam palco dos acontecimentos da série. O primeiro desses cenários é o estado do Texas, onde se passa o prólogo do jogo, e onde vemos o momento de surto da infecção (*outbreak*) pelo *cordyceps* pelos olhos de Joel, personagem controlado pelo jogador. Entre o Prólogo e o restante do jogo, há um salto temporal de 20 anos. Neste tempo, o cenário se transforma completamente, apresentando uma larga retomada da natureza sob ambientes urbanos que aos poucos estão decaindo e sucumbindo à ruína. O verde cresce desenfreado pelas cidades, se mesclando com os prédios, rios se formam cortando ambientes urbanos, florestas se misturam com rodovias, e grande parte desses ambientes se tornam abandonados e solitários.

Depois do salto, a história vai para Boston, no estado de Massachussets, mostrando a zona de quarentena local, e introduzindo os elementos principais do universo pós-apocalíptico. Neste momento, há uma presença forte do militarismo, mostrado através do poderio da FEDRA (em inglês *Federal Response Agency*), a Associação Federal de Resposta à Calamidade, junto ao seu confronto com os Vagalumes (*Fireflies*), uma facção que luta por mais liberdade através de atentados terroristas, mostrando a extremização das organizações políticas e sociais. É nesse momento que Joel conhece Ellie (a jovem imune à infecção) e a partir daí os protagonistas seguem juntos. Ao sair de Boston, os personagens passam rapidamente por Lincoln (Nebraska, EUA) e seguem rumo a Pittsburgh (Pensilvania, EUA), que agora é uma cidade deserta tomada por armadilhas para infectados, e populada apenas por um homem rabugento e estressado Bill, que fala bastante sobre a falta de confiança no mundo pós-apocalíptico, mas no subtexto mostra a solidão que se torna crescente. Lá, os protagonistas conseguem um carro e dirigem até serem atacados pelos saqueadores, uma facção

anarquista que depende de crueldades como sequestro, assassinato e roubos para sobreviverem. Perdendo o carro no ataque, Joel e Ellie conseguem chegar a Jackson County (Missouri, EUA) cidade retomada por um grupo que tenta reconstruir a sociedade e o convívio, inclusive reativando uma usina hidrelétrica e tendo uma divisão mais complexa dos trabalhos e tarefas, se tornando uma comunidade eficiente. De lá, eles vão até Lakeside, no Colorado, em busca de uma base vagalume, apenas para descobrir que ela foi descontinuada, e os responsáveis por ela foram mortos, ou foram para uma outra base em Salt Lake City (Utah, EUA). Ellie e Joel vão até essa segunda base, onde tem mais um embate com os Vagalumes, antes de retornar para Jackson, que é onde o jogo se encerra.

Outro local de destaque é Seattle (Washington, EUA), que aparece no segundo jogo (*The Last of Us Part II*, 2020) e é tomada por uma guerra entre os Lobos, organização militar que substitui a Fedra, e os Serafitas, uma facção que fundou uma nova religião extremista frente ao apocalipse, e que o considera uma punição pela falta de virtudes da vida moderna. E por fim, também no segundo jogo, há um trecho em Santa Barbara, na Califórnia, onde vemos brevemente os Cascavéis, que são um tanto quanto anarquistas, e praticam sequestro e trabalho escravo, uma vez que não tem as amarras da sociedade de outrora.

6. Glossário

Uma vez que o contexto deste texto pode apresentar alguns termos um tanto específicos quanto às áreas tangentes aqui se encontram algumas definições dos autores para sanar eventuais dúvidas em relação às mídias, obras e/ou biologia.

Relativo às mídias e os enredos:

- *Arco*: Transformação narrativa de um personagem ou de uma história
- *Campanha*: progressão narrativa linear em um videogame

- *Lore*: conjunto de regras, preceitos, cronologia, e eventos importantes regentes em uma história.

- *Outbreak*: momento inicial de um apocalipse zumbi moderno em que a pandemia atinge o seu pico, e onde os primeiros desastres acontecem.

- *Road movie*: filme cuja estrutura narrativa se baseia em uma viagem realizada pelos personagens.

- *Worldbuilding*: Elementos que criam a atmosfera, *lore* e que adicionam ao desenvolvimento de uma história.

Relativo às obras:

- *TWD*: sigla para The Walking Dead

- *TLOU*: sigla para The Last of Us

- *Walker*: nome dado aos zumbis em TWD

- *Infectado*: nome dado aos zumbis em TLOU

Infectados em The Last of Us:

- Corredor ou *Runner*: primeiro estágio de infecção

- Perseguidor ou *Stalker*: segundo estágio de infecção

- Estalador ou *Clicker*: terceiro estágio de infecção

- Baiacu ou *Bloater*: quarto e último estágio de infecção

- Trôpego ou *Shambler*: estágio de infecção alternativo (depende do ambiente).

- Rei dos Ratos: evento singular de infecção. Um aglomerado de vários infectados acoplados entre si pelo fungo. Ocorreu uma vez em Seattle.

Facções em *The Last of Us*:

- *Fedra*: facção de resposta militar federal

- *Vagalumes*: facção de resposta ao militarismo, e a favor da liberdade

- *Saqueadores*: Facção de anarquistas emboscadores

- *Lobos*: facções militarizadas que se ergueu contra a Fedra em Seattle

- *Serafitas*: facção extremista religiosa de Seattle

- *Cicatrizes*: termo pejorativo atribuído aos serafitas pelos lobos

Relativo à Biologia:

➤ *Ecosistema*: conjunto formado pelas interações entre componentes bióticos e os componentes abióticos.

➤ *Evolução*: a mudança das características hereditárias de uma população de seres vivos de uma geração para outra. Este processo faz com que as populações de organismos mudem e se diversifiquem ao longo do tempo.

➤ *Nicho Ecológico*: conjunto de características e condições que permite a sobrevivência de uma determinada espécie no ambiente.

➤ *Respiração aeróbica*: utiliza oxigênio como aceptor final.

➤ *Respiração anaeróbica*: não utiliza oxigênio.

➤ *Seleção natural*: seleciona os indivíduos que melhor se adaptam gradualmente a partir das pressões do ambiente.

➤ *Bioma*: conjunto de ecossistemas com características e processos de formação semelhantes.

7. Considerações Finais

A concepção moderna do apocalipse zumbi se afastou bastante do terror fantasioso de sua origem e adquiriu uma identidade mais ligada ao drama e à ficção científica. Os temas principais de narrativas recentes envolvendo zumbis costumam ser a própria sociedade na relação consigo mesma e em relação com a natureza e biologia. Por serem temas muito negligenciados nos dias de hoje, essas histórias servem como um aviso, um deslumbre de um futuro o qual podemos estar nos aproximando, e, portanto, com o estudo e reflexão a partir de obras tão proeminentes nestes campos, pretende-se abordar e problematizar a noção e consciência sobre eles, na esperança de formar cidadãos que guiem a sociedade para um futuro menos distópico e mais consciente de seu papel como parte dele.

Referências

DIAS, Anderson Alberto C. *et al.* *A atmosfera terrestre: composição e estrutura*. 5. ed. Caderno de Física da Uefs: UEFS, 2007. 21-40 p. v. 1e2.

MOREIRA, Ícaro Ramon Marinho. *“Zombies! aller vite! allez! ”: algumas considerações sobre o zumbi do cinema dos anos 30*. Niterói - Rio De Janeiro: Universidade Federal Fluminense – UFF, 2016.

PRETTY much dead already (Temporada 2, ep.7). *The Walking Dead* [Seriado]. Direção: Michelle McLaren. Produção: Scott M. Gimple. Nova York, EUA. Produtora: AMC, 2011. (42 min).

THE LAST OF US. REMASTERED. Santa Mônica, Estados Unidos da América. 2013. Jogo eletrônico.

THE LAST OF US PART II. Santa Mônica, Estados Unidos da América. 2020. Jogo eletrônico.

THE LAST OF US WIKI FANDOM. All types of infected. In: *The Last of Us Fandom*. Disponível em: https://thelastofus.fandom.com/wiki/Category:Infected_types

CAPÍTULO 2

O FUNDO DO POÇO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DO FILME “O POÇO” (2019)

Luciana de Fátima Ferreira¹

1. Por que essa distopia?

“Existem três tipos de pessoas: as de cima, as de baixo e as que caem”. Essa é a frase dita pelo velho Trimagasi, personagem encontrado pelo protagonista da narrativa ao chegar em sua cela/andar no poço. Podemos dizer que a temática do filme gira em torno das situações geradas pelas posições em que os indivíduos são colocados aleatoriamente, posições que definem quem come, quem vive e quem morre. O momento em que este filme foi lançado (novembro de 2019) era o período próximo à explosão da Pandemia COVID-19, situação histórica em que as bases das estruturas sociais se balançaram e mudanças drásticas na rotina dos seres humanos aconteceram por todo o mundo; o medo foi um fator constante e interferiu na maneira de vivermos, prejudicando, particularmente, crianças e adolescentes que precisaram se afastar das escolas e das interações socioambientais, condição que poderá ter consequências cognitivas importantes para as futuras gerações.

O medo trazido pela nova situação foi alimentado pela sensação de estarmos vivenciando uma experiência distópica, na qual não temos mais parâmetros, certezas ou perspectivas, tudo agravado por polarizações políticas e confusões criadas por uma explosão de dados, notícias e informações falsas. A sensação de estarmos vivendo em um estado de anomia me levou a refletir

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto. mafafeos@outlook.com

sobre os valores presentes em nossa sociedade e sobre a naturalização da condição e das relações humanas, sendo assim, encontrei no filme escolhido elementos que me ajudaram a pensar melhor sobre as questões levantadas por mim mesma neste contexto. Este trecho de uma matéria publicada no jornal Estado de Minas por Paulo Nogueira, em abril de 2020, nos revela algumas impressões sobre o filme:

Não é obra-prima. Pelo contrário, tem baixo orçamento (não revelado), segundo o diretor, e beira o trash e o mau gosto, com erros grosseiros de roteiro, mas desperta inúmeras reflexões políticas, sociais e filosóficas, ainda mais nestes tempos de pandemia e isolamento social, com crítica feroz ao capitalismo, ao consumismo, à exclusão e ao individualismo. Homens devorando homens, em todos os sentidos (NOGUEIRA, 2020).

Opiniões à parte, a obra mostra-se inovadora e instigante.

As estruturas da sociedade da qual fazemos parte definem a posição de cada indivíduo dentro do cenário montado pelos sistemas que ditam os valores e as regras sociais, valores que nos apontam como devemos agir, o que devemos desejar, temer, ser e onde cada um deve estar dentro dessa estrutura; a conjuntura social e econômica desse tempo em que vivemos, ditada pelo capitalismo, possui características próprias e diferentes de outras estruturas de sistemas econômicos/políticos/axiológicos que já fizeram parte da história humana, embora seja difícil para muitos compreender que houve outras formas de se viver, de se entender e de se sentir o mundo. Para muitos indivíduos, parece ser difícil conceber que poderia haver outras maneiras de nos organizarmos socialmente que não seja essa que conhecemos, impossibilitando que esses “novos” modos possam ocorrer efetivamente.

Essa capacidade de imaginar outros mundos é importante para a humanidade, já que nossa sobrevivência depende, acima de tudo, do simbolismo presente em cada sociedade histórica, porque é esse imaginário sociodiscursivo que nos fornece valores, parâmetros, e é a partir dele que se torna possível vislumbrar diferentes realidades (favoráveis ou desfavoráveis, utópicas ou

distópicas), que possibilitem a mobilidade ou a transformação das estruturas sociais naturalizadas. Mas, em que ponto utopia e distopia se conectam? De acordo com Liebel (2021),

A gênese da distopia, parece claro, está na utopia. Isso não se verifica apenas na origem gramatical do termo (utopia = lugar nenhum; distopia = lugar ruim), mas também na própria dinâmica da narrativa que se assemelha à estrutura edênica, à busca pelo paraíso (ou a sua queda). A distopia se apresenta, assim, como uma narrativa desvirtuada, degenerada, na qual a linha condutora não aponta para o progresso, mas sim para a perdição. (LIEBEL, 2021, p.190)

Parece que é justamente a capacidade de criar diferentes futuros, de poder imaginá-los possíveis, que move o indivíduo à procura de um fim, ou em busca de evitá-lo. Freire (2001) nos fala sobre as utopias, sobre a necessidade de podermos imaginar futuros, criar alternativas de mundo, de sociedade, e é só a partir dessa imaginação que conseguiremos ser capazes de nos questionarmos sobre as bases que sustentam as estruturas vigentes, e assim, poderemos refletir sobre a validade de valores e lugares que ajudam a manter uma situação desfavorável para uma maioria que se vê à margem do sistema. Sobre essas utopias possíveis, ou “inéditos-viáveis”, Ana Lúcia Freitas cita (no prefácio de *Pedagogia dos sonhos possíveis*), uma nota de Ana Maria Araújo Freire que foi escrita para o livro *Pedagogia da Esperança*:

O inédito-viável é uma proposta prática de superação, pelo menos em parte, dos aspectos opressores percebidos na realidade. O risco de assumir a luta pelo inédito-viável é uma decorrência da natureza utópica, própria da consciência crítica, que faz do ato de sonhar coletivamente um movimento transformador, uma vez que “quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as situações-limites ... o inédito-viável não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável”. A consciência crítica não apenas se predispõe à mudança, mas assume a luta pela construção do inédito-viável, ou seja: “algo que o sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela práxis libertadora... uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada”. (FREIRE, A., 2015, p.32)

As distopias, embora possamos dizer que sejam o oposto das utopias, nos possibilitam realizar esse movimento, pois, ao estabelecermos contato com realidades distópicas, nas quais se é possível encontrar valores e situações semelhantes aos que vivemos, podemos também realizar um movimento contrário ao nos questionarmos sobre a suposta naturalização de sentimentos e comportamentos humanos e sobre em que circunstâncias tais valores perdem o sentido, transformando a realidade em questão; quando nos deparamos com certas fragilidades humanas e certezas constituídas que se desmoronam frente ao caos, somos capazes de ver no presente algumas características que poderiam evoluir e transformar-se em características de uma realidade distópica, mas, também somos capazes de imaginar alternativas de mundo, de vida, de sociedade, capazes de construir utopias sobre uma sociedade onde haja mais bem estar para todos e em que os valores possam ser favoráveis para essa construção.

O filme espanhol “O Poço” (2019) mostra a história de um homem que decide por conta própria ir para a cadeia vertical (poço) e tentar parar de fumar, além de terminar de ler o livro Dom Quixote. Em cada andar ficam duas pessoas, no centro da sala há um buraco por onde a comida desce todos os dias e fica lá por alguns minutos para que as pessoas possam se alimentar (como uma espécie de elevador ou plataforma); quanto mais baixo é o andar, menos é a quantidade de comida a chegar, e a cada mês, a dupla é colocada aleatoriamente em um andar diferente. Este filme é interessante para a proposta em questão, porque as situações vivenciadas pelas personagens parecem ser uma metáfora das condições existentes em nossa sociedade, onde as pessoas são separadas por classes e fazem o possível para tentar sobreviver, sendo que, quanto mais “fundo se está no poço”, mais a suposta humanidade é perdida.

2. Apresentando O Poço (2019)

O filme *O Poço* (*El Hoyo*), dirigido por Galder Gaztelu-Urrutia e lançado em 2019, possui uma narrativa surpreendente e oferece muitos elementos provocativos que favorecem a reflexão. Como vimos, o filme mostra uma espécie de prisão vertical para a qual o personagem principal (Goreng) foi por vontade própria com a intenção de parar de fumar, ler um livro e, ainda, ganhar um certificado homologado no fim da experiência. O seu parceiro aleatório de poço, que introduz algumas regras sobre o funcionamento do lugar, é um senhor (Trimagasi) que foi preso por comprar uma faca infalível (Samurai-plus) pela TV, mas que, ao ver que depois de adquirir a faca, já haviam inventado outra que se afiava sozinha apenas ao cortar, perdeu a cabeça e jogou a TV pela janela, matando um imigrante “*que nem deveria estar lá*” (dizeres do próprio personagem). Nesta parte, já podemos notar algumas referências a valores consumistas e xenofóbicos que transformam o velho Trimagasi em um retrato de uma cultura “tradicional” e fechada para a diversidade. Podemos também dizer que o personagem demonstra solidão e, talvez, abandono, já que não fala sobre família. No início, Goreng se recusa a comer porque a comida chegava toda revirada ao seu andar, mas, com o passar do tempo, acostumou-se, rendeu-se à fome e juntou-se ao seu colega nas refeições. Nesta parte, notamos como alguns valores sociais sob vários aspectos vão deixando de ser importantes, é quando a necessidade de sobrevivência se impõe sobre o indivíduo.

De acordo com o velho, o andar em que estavam ainda era bom (48), mas os demais “eram difíceis”. No total, o poço tinha 333 andares, o que era desconhecido pelos personagens que supunham serem menos. O problema maior era acordar em um andar muito distante, pois a comida não chegaria e eles teriam que passar um mês sem alimento, o que, como podemos imaginar, poderia despertar instintos violentos em busca da sobrevivência. Quando acordaram em um andar distante, o companheiro de Goreng o amarrou na cama e o advertiu que em algum momento teria que

tirar lascas de seu corpo para se alimentar. Na história há também uma mulher de origem asiática (Miharu) que vive subindo e descendo na plataforma de comida em busca de um suposto filho.

No decorrer da narrativa, diversas situações “desumanas” vão acontecendo e Goreng transforma-se naquilo que condenava. Após matar o velho para se defender e depois ser obrigado a comer sua carne, tem momentos de delírio onde conversa com o antigo companheiro e ele lhe diz coisas “lógicas”. As coisas lógicas que o velho dizia eram sobre a realidade dentro do poço, como se fossem naturais e inquestionáveis.

Outro ponto interessante do filme é a entrada da funcionária do poço (Imogiri) por conta própria em busca de dar algum sentido para o resto de sua existência, pois tinha um câncer terminal; utilizando a lógica e a gentileza, tentava convencer as pessoas de baixo a comerem apenas o suficiente e deixarem comida para os próximos, o que não surtiu nenhum efeito. A mulher levou um cachorro. Esta cena nos leva a pensar sobre os estereótipos de pessoas que tentam mudar a realidade com palavras e ideologias e que possuem valores sobre o amor ao próximo, aos animais, à natureza, mas não possuem laços sociais fortes.

A situação em que aparece um homem negro chamado Baharat nos traz o tema do racismo, da intolerância e da impossibilidade de mobilidade social desses indivíduos, o que constatamos quando ele tenta ir para o nível superior e é humilhado e ridicularizado por outras pessoas. No fim, este homem que está abaixo de todos e Goreng (o homem que abre mão de alguns valores para sobreviver, mas não desiste de outros), arriscam-se para tentar mudar a realidade de desigualdade e de injustiça, mesmo colocando em risco sua própria sobrevivência.

Com o desenrolar da história, diversas atitudes e situações nos levam a refletir sobre nosso comportamento diante de situações extremas, ou quando estamos “acima ou abaixo” de outros seres humanos, trata-se de uma reflexão sobre a solidariedade, sobre os nossos valores sociais, a empatia e, talvez sobre a própria noção de

humanidade, especialmente nos momentos mais difíceis e desafiadores.

3. Detalhamento da proposta didática

Essa atividade seria indicada para alunos do Ensino Médio e EJA, sendo necessárias 5 aulas, como detalharemos a seguir:

3.1 Aula 1

Com a finalidade de ambientar os alunos e de prepará-los para assistirem ao filme, é necessário promover um pequeno debate sobre o conhecimento prévio dos conceitos das palavras utopia e distopia, permitindo que cada um dos alunos opine livremente sobre o tema; quando o tema parecer esgotado, ou satisfatoriamente debatido, o professor deverá apresentar algumas definições dos conceitos (Quadro 1) em uma folha de papel e solicitar que os alunos escrevam alguns exemplos imaginários ou que se encontram presentes em diferentes obras sobre cada conceito (a seguir, apresentamos algumas definições dicionarizadas, se preferir, o professor deverá utilizar suas próprias fontes).

Quadro 1. Conceitos e Definições didáticas

UTOPIA	DISTOPIA
“É a visão de uma comunidade ou sociedade idealizadas, tipicamente usada para criticar condições sociais vigentes e exercer pressão em prol de mudança”.(JOHNSON, 1997. p. 246).	“Descrição ou representação sombria de sociedade submetida a regime totalitário”. (FERREIRA, 2010, p. 730).
“Sf 1-Tudo o que está fora da realidade, não realizável no passado e não realizável no futuro. 2 plano ou sonho irrealizável ou de realização imprevisível; ideal”. (BORBA, Francisco, 2011, p. 1409)	“Sf. 2 Pensamento, filosofia ou processo discursivo caracterizado pelo totalitarismo, autoritarismo e opressivo controle da sociedade, representando a antítese da utopia”. (BECHARA, 2011, p. 533)

Os alunos deverão comparar alguns exemplos colocados e analisar se estão de acordo com os conceitos estudados. Para casa, o professor solicitará que os alunos reflitam sobre o que foi discutido e tragam uma imagem (internet, revistas, etc.) de mundos imaginários, além de um pequeno texto dissertativo/argumentativo onde relacionarão a imagem com os temas abordados (atividade avaliativa).

A introdução ao tema, possibilitada pelo debate de ideias, de conceitos do senso comum, e a imersão intelectual posterior em imagens sobre o assunto, assim como a elaboração do texto, possibilitarão que ocorram maior atenção e interesse pela próxima atividade, assim como contribuirão para o desenvolvimento da escrita argumentativa e para o conhecimento de métodos de pesquisa; as práticas propostas também prometem aprimorar as reflexões partidas do senso comum, transformando as percepções iniciais em conceitos mais elaborados de distopia e utopia a partir de referenciais teóricos diversos.

3.2 Aula 2, 3 e 4

No início das aulas, preferencialmente sequenciais, os pequenos textos deverão ser entregues para avaliação posterior e as imagens poderão ser colocadas em um mural. Em seguida, o professor fará a introdução ao filme lendo um pequeno resumo e deixará as seguintes observações/questões para que os alunos se atentem no decorrer do filme (além das que achar pertinentes):

- 1) Quais objetos cada personagem levará consigo para o poço?
- 2) Quais motivos levarão cada um para o poço?
- 3) Como os personagens se comportarão em níveis diferentes?
- 4) Qual será a alternativa (mensagem) para a solução do caos?

Os alunos assistirão ao filme no horário da aula (o filme tem a duração de 1h e 34m) e terão como tarefa de casa elaborar respostas para as questões iniciais, que agora serão entregues em um pedaço de papel ou deverão ser copiadas do quadro depois que assistirem ao filme. O levantamento das questões, feito oralmente antes de

iniciar o filme, fará com que os alunos tenham contato com a distopia em questão antes mesmo de a assistirem, assim, estarão mais atentos a alguns fatos que ocorrerão, sendo que a reflexão começará antes da atividade, aumentando o interesse e a concentração, o que ajudará a desenvolver e a elaborar conceitos, além de tornar os alunos mais engajados e aptos a levantarem questionamentos relevantes.

3.3 Aula 5

Serão selecionados aleatoriamente alguns alunos para responderem às questões da última aula, debatendo-se mais demoradamente a terceira e a quarta perguntas; a partir das respostas, haverá novas perguntas que levantarão questões mais profundas, como:

1) Qual a relação entre o poço e a vida no mundo real atual? Há alguma?

2) Por que as pessoas não tiveram solidariedade quando estavam em níveis superiores?

3) O que a criança parecia representar no filme?

4) O que fez com que as pessoas tomassem determinadas decisões, como ignorar os pedidos de Goreng e Imoguri (a funcionária do poço), ou decidirem arriscar tudo para tentar mudar a realidade?

5) Por que os personagens (Goreng e Baharat) insistiram em mudar a realidade e o que fizeram? E quais foram as reações de outras pessoas?

6) Se isso acontecesse na vida real, as pessoas agiriam da mesma forma?

7) Se cada estudante estivesse no lugar de um daqueles personagens, o que escolheria para levar e o que acharia que poderia acontecer no fim?

As atividades de discussão propostas em sala de aula têm o propósito de promover reflexões críticas sobre a naturalização de ações humanas, sobre valores que movem as estruturas sociais e,

principalmente, de promover a prática da conversa baseada na tolerância e na escuta, possibilitando que os alunos desenvolvam as habilidades de realizar debates e reflexões mais conscientes sobre temas relevantes.

A ação seguinte consistirá em cada aluno apontar um adjetivo para aquele filme, os quais serão escritos no quadro pelo professor; em seguida, será proposta uma atividade de jogos teatrais² onde os alunos sairão de suas carteiras e se colocarão em pé, formando um círculo. O professor conduzirá a reflexão, incitando os alunos a pensarem sobre uma possível realidade melhor, em que as pessoas possam ser mais solidárias e em que todos possam ter os mesmos direitos, ou seja, imaginar como poderíamos pensar com mais empatia nos que nos cercam, empatia que quase nunca foi encontrada no filme. O professor poderá solicitar que os alunos reflitam sobre as ações cotidianas e sobre as imagens e as palavras que dizemos uns aos outros, sobre como elas nos afetam, e sobre como deveríamos nos comportar quando somos desencorajados a agir de acordo com o que pensamos ser o melhor. Na sequência da proposta, cada aluno, em sua vez, deverá olhar para os colegas e dizer um adjetivo positivo para cada um. A atividade seguinte será solicitar que cada um pense em uma palavra para o futuro. A palavra mais dita será a escolhida e os alunos receberão a instrução para darem as mãos, correrem para o centro e gritar a palavra eleita para o futuro, fechando, assim, a atividade reflexiva proposta.

4. Conclusão

A criança que aparece no fim do filme parece ser uma metáfora sobre a possibilidade de se recomeçar e de se construir uma nova realidade, mesmo diante de um caos, pois a própria existência dela

² Os Jogos Teatrais, ou Jogos Dramáticos, no contexto escolar, podem ser definidos “como uma atividade que permite avaliar e desenvolver o grau de espontaneidade e criatividade do indivíduo através das suas características, estado de ânimo e/ou emoções na obtenção e resolução de conflitos ligados ao objetivo proposto” (YOZO, 1996. p. 17).

parecia ser impossível no contexto apresentado. Embora tudo parecesse improvável, ou até mesmo impossível, a criança realmente existia e seria enviada para a “direção” como uma mensagem. Poderíamos dizer que a criança, ou, em comparação, os jovens, têm a capacidade e a possibilidade de reescrever ou de criar uma nova história. Os alunos, sendo ainda jovens ou com grande potencial para questionar e criar futuros, também podem ser uma “chave” para a materialização de uma realidade melhor; esta é a fase mais importante da tarefa, pois será quando eles estarão aptos a refletirem sobre os valores sociais, a condição humana, sobre a sociedade em que vivem e sobre suas atitudes dentro dessa sociedade em relação aos indivíduos com quem compartilham; o fim da atividade intenciona trazer à tona sentimentos positivos para o grupo, propiciando uma experiência catártica que valoriza o presente, reflete sobre o passado e vislumbra um futuro, gerando a esperança motivadora e renovadora.

Referências

- BECHARA, Evanildo: *Dicionário da língua portuguesa*. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011, 1182p.
- BORBA, Francisco S. *Dicionário Unesp do Português contemporâneo*. Curitiba: Piá, 2011.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2272 p.
- FREIRE, Paulo 1921-1997. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Ana Maria Araújo (Org.) São Paulo: UNESP, 2001/2015. 299p.
- JOHNSON, Allan G. *Dicionário de sociologia: um guia prático da linguagem sociológica*. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. 300 p.
- LIEBEL, Silvia. (Org.). *Das utopias modernas as distopias contemporâneas: conceito, prática e representação*. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2021. v. 1. 220p.

NOGUEIRA, Paulo. Veja por que o filme O poço provoca tanta polêmica nas redes sociais. *Estado de Minas*, 27, abril, 2020. Cultura. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/cultura/2020/04/27/interna_cultura,1142039/veja-por-que-o-filme-o-poco-provoca-tanta-polemica-nas-redes-sociais.shtml

O POÇO. Direção: Galder Gaztelu-Urrutia . Produção: Netflix. Espanha, 2019. (94 min.)

YOZO, Ronaldo Yudi K. *100 jogos para grupos: uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas*. 19 ed. São Paulo: Ágora, 1996. 191p.

CAPÍTULO 3

DISTOPIA EM *BLACK MIRROR*: *WHITE BEAR*, A SOCIEDADE DO ESPETÁCULO E A VIOLÊNCIA COMO ENTRETENIMENTO

Rian Schlenz Sena De Sousa¹

1. Por que essa distopia?

De acordo com Hilário (2013, p. 201-202), a definição de distopia é:

Dentro do campo literário, o gênero da distopia em particular, emerge como dispositivo de análise radical da sociedade, cujo objetivo é analisar os efeitos de barbárie que se manifestam em determinado tecido social. O gênero literário conhecido como distopia nos fornece elementos para pensar criticamente a contemporaneidade, sobretudo com relação à segunda metade do século XX e início do século XXI.

É notável que desde as primeiras sociedades, o ser humano se esforça para criar um ambiente onde as condições de desenvolvimento da vida sejam favoráveis, tanto de forma individual quanto na coletividade. Para isso foram encontradas diferentes formas de organização social com seus mais variados princípios e finalidades. Como apresenta estudioso Jerzy Szachi “há séculos que o homem se acha obcecado por dois grandes sonhos: o sonho de começar de novo sua vida social e de romper com tudo que ele foi e é; e o sonho da felicidade colhida sem esforço na realidade dada” (SZACHI, 1972, p. 2).

¹ Estudante do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Ouro Preto. rian.sousa@aluno.ufop.edu.br

Etimologicamente, distopia é uma palavra formada pelo prefixo *dis* (doente, anormal, dificuldade ou mal funcionamento) mais o sufixo *topos* (lugar). Num sentido literal, significa a forma distorcida de um lugar comum, referindo-se a um curso anormal e inesperado de acontecimentos que compõem determinada forma social. Assim, o termo serve como forma de análise crítica para a sociedade contemporânea e futuro (RIPOLL; MARKENDORF; SILVA, 2020). Publicado no início da década de trinta, um dos exemplos para formação de uma organização social distópica é o livro *Admirável Mundo Novo* (1932) de Aldous Huxley, um escritor que abordou diferentes temas e gêneros dentro de suas obras e teve como um traço recorrente as distopias e utopias. Tal livro é classificado por alguns estudiosos como um romance anticapitalista, a partir da crítica a forma com que a sociedade se encontra estruturada e por almejar valores sobre bens e consumo muito afastados da realidade do capital (PAVLOSKI, 2011). Em contraposição, outra obra de Huxley é *A Ilha* (1964), um romance utópico publicado na década de sessenta. E da mesma forma que seu outro livro dos anos trinta, propõe uma visão para a realidade vigente, de forma a aspirar uma sociedade em que o convívio e estabilidade social seriam prioridades.

Como é observado, os autores de ficção sempre tiveram uma liberdade e uma curiosidade que os levaram a pensar as possibilidades para uma formação e ou organização social com diferentes valores, objetivos e modos de funcionamento para todas as instâncias da vida humana. A partir disso, recorro a um exemplo de mídia multimodal e proponho a análise de um episódio da série antológica *Black Mirror*, televisionada pela primeira vez em 2011 no Reino Unido (*Channel 4*) e posteriormente distribuída pela *Netflix* internacionalmente. Trata-se de uma série de televisão britânica de ficção científica de um futuro distópico próximo, fazendo alegorias de tecnologias que já vemos presentes em nossos dias atuais, mas ainda não na escala e proporções apresentadas na narrativa ficcional. A série se destaca por episódios independentes entre si (formato antológico), assim, tendo diferentes diretores e roteiristas

para cada um de seus episódios, mas que unidos em seu propósito global discutem nossa sociedade e suas mudanças em função da tecnologia, da globalização, da política e das formas de produção e do consumo com impacto nas relações interpessoais.

Para o desenvolvimento de nossa atividade focaremos no segundo episódio da segunda temporada, intitulado *White Bear* ("Urso Branco" em tradução livre), que foi escrito por Charlie Brooker (criador da série) e dirigido por Carl Tibbets. O episódio conta com um trama independente que se articula com assuntos como inocência, vingança, punição e desumanização, contando sempre com a estética de terror e suspense promovida pela série em linhas gerais.

A história do episódio começa com Victoria Skillane (Lenora Crichlow), a protagonista, sentada em uma cadeira na sala e aos poucos tentando reconhecer este ambiente. Fotos suas e de sua família nas prateleiras nos dão o entendimento de que provavelmente está em casa e trazem imediato acolhimento. Todavia, suas expressões nos revelam que ela estranha este ambiente, como se não fosse sua casa ou se não soubesse de imediato onde está ou até mesmo quem é. Ela nota algumas pílulas no chão, sugestão de que se entorpeceu, forçou seu sono, ou algo assim. Mas suas reações continuam a nos levar ao entendimento de que algo estranho estaria acontecendo. Em seguida, o episódio prossegue com uma cena de perseguição tendo a protagonista como alvo, no entanto, aos poucos observa nas ruas que aqueles que a perseguem são pessoas fantasiadas. A sensação de terror se intensifica a partir daqueles que filmam a perseguição, sem comunicação, sem expressar nenhuma solidariedade como se estivessem produzindo um documentário sobre o reino animal. Eles apontam seus celulares e registram a cena, mas com o mínimo de interação ou aparente empatia. A partir dessa breve exposição, e antes de prosseguir na retomada da narrativa, proponho uma digressão. É o começo do fim da tarde, você já está exausto, suado e ofegante, mas falta pouco para chegar em casa e receber, finalmente, o merecido descanso. Depois de ter acordado cedo todo

santo dia, atravessar a cidade em um ônibus lotado a semana toda, você só chega em casa. Sem energia nem para se mexer, você pega uma água e senta em frente à televisão, apenas um canal funciona, mas você já está acostumado. Entre um gole e outro você olha o programa na TV. Uma cadeira branca, uma mesa branca, o chão e as paredes da mesma cor. Tudo parece impecavelmente limpo, por outras pessoas provavelmente. Um senhor de cabelos brancos, um pouco mais de sessenta anos, vestido em um terno daqueles que só se vê pelas telas, comenta em um tom quase de agradecimento as próximas imagens que virão no telão. Três jovens, aparentam estar bem magros, não muito bem vestidos, de short e chinelo. Parecem ter pouco mais de dezoito anos, colocados contra o muro em uma rua escura. São revistados por seis homens encapuzados, cada um deles com equipamentos de proteção e um fuzil. O senhor comenta com entusiasmo - *E chega com o fuzil Hahaha! Estão de parabéns!* - A imagem corta enquanto os jovens são derrubados ao chão e caem dois celulares do bolso de um deles.

Isso poderia ser um episódio da série *Black Mirror*, mas é apenas um relato que recebi ao perguntar de como foi a última experiência assistindo um programa de notícias que lhe fizesse sentir desconfortável, dentre os que comumente vemos diariamente na TV brasileira ao final das tardes. Houve alguns ajustes para que se assemelhasse com uma história, ou pelo menos o princípio de uma. O ponto é que mesmo sem tais adereços, essa é a experiência ao se assistir grande parte dos noticiários brasileiros, sejam televisivos ou dentro da internet. É a violência como entretenimento e espetacularização da barbárie.

A violência está presente ao longo de toda história da humanidade em todos os momentos, remontando até seus primórdios. O tema da violência tem sido objeto de reflexão por muitos pensadores ao longo da história. Desde a filosofia até as ciências sociais, diversas teorias foram elaboradas para tentar explicar e entender a violência em suas diferentes manifestações, por ser um fenômeno complexo e multifacetado que afeta a vida em sociedade. Compreender as causas e consequências da

violência é essencial para a construção de uma convivência mais justa e pacífica. (Vários pensadores teorizaram a violência e sobre a violência). De acordo com Marx (1867/2015), a violência teria origem a partir das relações de exploração promovidas pelo capital e através da luta de classe. Na visão de Nietzsche (1881/2008) a violência mantinha uma função de Memória sobre os efeitos de ações proibidas pela sociedade. Para Michaud (1989) pode se considerar violência uma situação em que vários atores causam dano a uma ou mais pessoas, seja a sua integridade física, moral, em suas posses ou participações culturais. Ao entender a violência a partir de diferentes espaços da vida social, Michaud (1989) faz com que seja possível diferenciar as dimensões material e simbólica, assim observando as variáveis da violência de acordo com cada sociedade. A partir disso, se entende que assim como a informação dentro da sociedade atual se torna um produto, a informação gerada sobre a violência também. Logo, esses fenômenos assumem características de produto, portanto, a necessidade de uma relação econômica entre o que é produzido (informação sobre a violência) e aqueles que consomem este produto, deixando de lado a comunicação e a interação que seriam as principais funções da informação. A informação gerada em cima da violência se torna um atrativo comercial, com a facilidade de se encontrar casos e experiências recorrentes em nossa sociedade, ela se torna um produto lucrativo por ser de “fácil acesso”, consumido em larga escala e distribuído para quase todos os públicos. Se tornando assim um entretenimento para aqueles que são introduzidos a consumi-la, dessa forma quando apresentada como um espetáculo para atrair público, se concretiza uma naturalização e banalização da violência, que conseqüentemente incide em como a sociedade vê e percebe o mundo e suas ações.

2. Uma proposta de reflexão a partir do episódio *White Bear* da série antológica *Black Mirror*

Ainda que isso não possa ser diretamente confirmado, alguns críticos que assistiram ao episódio de *Black Mirror* identificaram uma alusão aos assassinatos de Moors, cometidos, na década de 1960, por um casal britânico. Neste crime, o casal foi responsável pela morte de cinco crianças entre 1963 e 1965 em Manchester. A alusão a este acontecimento faz com que fique mais evidente a possibilidade destes acontecimentos fictícios se tornarem uma realidade, ou que pelo menos o público seja capaz de relacionar o exemplo com o mundo concreto.

A proposta para esta atividade é a discussão e a partir do cenário distópico de *Black Mirror* realizar algumas perguntas, sobre a nossa sociedade, sobre como a violência é veiculada e quais são as consequências disso. Como iremos tratar de assuntos que podem ser sensíveis para muitos, proponho que usemos a classificação indicativa do seriado como um parâmetro norteador, mas é preciso que o professor, com a intenção de dar autonomia e criar um ambiente propício para o aprendizado, se atente para alunos que possam ser mais facilmente afetados pelo episódio, propondo e dando a liberdade para que eles se pronunciem sobre seu conforto e tolerância para o assunto, o episódio e todas as demais conversas que podem surgir. A classificação indicativa é de dezesseis anos, sendo assim ideal trazer esta proposta para o 2º e 3º ano do ensino médio.

O episódio tem uma duração de aproximadamente 44 minutos, logo, para uma reflexão e discussão com espaço de tempo onde todos possam contribuir será necessário no mínimo duas aulas de cinquenta minutos, podendo se estender até onde os alunos e professores tenham disponibilidade e conforto. Sugiro que comecem assistindo ao episódio, sem necessidade de muitas explicações, pois ao longo do mesmo, questões e comentários já devem surgir na cabeça na cabeça de ambos, porém a conversa citada anteriormente não se dispensa.

A partir da exibição e primeiras impressões sobre o episódio, é possível tornar essa realidade distópica mais próxima da nossa realidade e de seus alunos. Uma das formas é entender qual seria a reação de cada um caso esse acontecimento fosse televisionado e ou transmitido na internet na nossa sociedade. A primeira vista pode parecer uma situação distante da televisão e outros meios de comunicação brasileiros, mas ao surgir estes questionamentos pode se apontar exemplos e características que são facilmente reconhecidas nos recursos midiáticos. É importante não ignorar comentários como “Isso nunca aconteceria aqui”, mas instigá-los a desenvolver o porquê e como chegaram nesse pensamento para construir uma reflexão compartilhada e ao mesmo tempo individual.

Quadro 1. Plano De Atividade

<i>Tema</i>	Publicização e Propagação de Violência: do ficcional ao mundo real.
<i>Instrumento</i>	Discussão sobre registros e efeitos destas ações para pensar a vida cotidiana dos alunos.
<i>Atividade</i>	Reconhecimento desses padrões de apresentação da violência presentes na nossa sociedade/rotina e como ela se manifesta na linguagem e para além dela.
<i>Sensibilização</i>	A desumanização replicada a partir destes eventos que reproduzem este discurso de ódio e violência.

Ao desenvolver a parte reflexiva da atividade sobre o episódio *White Bear* de *Black Mirror* e suas relações com a violência, é importante que o professor leve em consideração alguns pontos. Em primeiro lugar, é fundamental que o tema da atividade esteja bem definido e que os alunos compreendam a relevância e a pertinência do assunto abordado, sem que ele seja reproduzido apenas de forma mecânica, a interação do conteúdo observado com a realidade individual e partilhada de cada um é de expressa

necessidade para criar a conexão. Além disso, é necessário que o professor apresente o episódio de forma clara possibilitando aos alunos uma compreensão mais aprofundada da mensagem transmitida. A tabela apresentada ao final do texto é um instrumento para nortear a atividade, pois ajuda a organizar as ideias e os objetivos que se deseja alcançar, mas não deve ser limitante. No Quadro 1, é possível identificar pontos relevantes que devem ser explorados na atividade, tais como a identificação dos modelos de exposição da violência existentes em nossa sociedade, a reflexão sobre a maneira como a violência se expressa na comunicação e fora dela, e a conscientização sobre a desumanização que é propagada a partir de eventos que reforçam o discurso de ódio e violência. Tais tópicos permitem que a atividade seja mais organizada e direcionada enquanto os alunos, juntamente com o professor, produzem uma análise crítica mais aprofundada e consciente sobre o tema da violência na sociedade contemporânea partindo de suas próprias perspectivas e experiências.

O Quadro 2 contém perguntas norteadoras que podem ser uma ferramenta eficaz para o professor conduzir atividades de reflexão em sala de aula. Esse quadro fornece um guia estruturado para o professor ao planejar a atividade de reflexão, ajudando a identificar pontos importantes e a elaborar perguntas que estimulem a reflexão crítica e o engajamento dos alunos. É importante destacar que, apesar de já existir um quadro com pontos e perguntas norteadoras, o professor tem total autonomia para adaptá-lo e modificá-lo de acordo com as necessidades específicas de cada turma. Dessa forma, o quadro pode ser um ponto de partida para o planejamento da atividade, ao mesmo tempo sendo flexível o suficiente para ser adaptado às necessidades dos alunos e para garantir que a atividade seja eficaz e envolvente. Através desse quadro, o professor pode orientar a turma na reflexão sobre o tema, contribuindo para o desenvolvimento da consciência crítica e da capacidade de análise e interpretação dos alunos.

Quadro 2. Pontos norteadores da discussão

Referencial do episódio	Pontos de discussão
1. <i>A forma de punição alicerçada na “vingança”</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Que contribuições essa forma de “solução” traz para o contexto do episódio? Como os alunos analisam o espetáculo criado em torno da vivência da protagonista? ● Como os autores de crimes são tratados na nossa sociedade? Como o episódio reflete isso?
2. <i>A visão que a sociedade tem sobre a personagem Victoria</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Quais foram suas primeiras percepções sobre a protagonista? Isso mudou ao longo do episódio? De que forma? ● Como a personagem é abordada e vista por outros na série? Como isso contribui para a desumanização daquele indivíduo? <p>É possível dizer que o episódio reflete algum aspecto da nossa realidade? O que aconteceu com Victoria é comparável com alguma instância da nossa realidade social?</p>
3. <i>A espetacularização da violência a partir do meio midiático</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Você acredita que vivemos em uma sociedade muito violenta? Dê exemplos. ● Você acredita que a violência tem se tornado um espetáculo em nossa sociedade? De que forma? ● E na série, é possível pensar sobre a violência como um tipo de espetáculo? De que forma? ● Na série, quais são as consequências deste processo para Victoria? E para a sociedade do episódio? ● Esse e outros tipos de espetacularização da violência são observados na nossa realidade?
4. <i>A criação do parque “White Bear Justice Park”</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Como você analisa o propósito de criação do “Parque de Justiça Urso Branco”? ● Quais os propósitos dessa espetacularização da violência no episódio? Você acredita que isso faz sentido naquele contexto? ● Você acredita que a violência se tornou algo normalizado nos programas de TV? Você consegue citar exemplos que ilustram seu ponto de vista? Porque isso se torna cada vez mais comum? Como lidar com este problema? <p>A partir desse episódio, como podemos refletir sobre o papel da violência em nossa sociedade?</p>

Após a exibição do episódio e da discussão iniciada, essas perguntas servirão para um direcionamento da discussão. O coordenador da discussão não deve se ater apenas a elas e nem as explorar em um formato de “questionário”. As experiências individuais são o foco deste trabalho, devemos identificá-las e questioná-las. Exemplos de telejornais, mídias e redes sociais, experiências individuais em menor escala até conversas casuais dos alunos são relatos válidos para o desenvolvimento da atividade. Se possível tente traçar um ponto de convergência entre as experiências pessoais e o relato do episódio.

Ao final da atividade de reflexão sobre o episódio e suas relações com a violência, é importante que o professor instigue uma avaliação da turma sobre como a série de ficção possibilitou fazer tantas reflexões sobre a realidade. É fundamental que os alunos percebam que o episódio não se trata apenas de uma história fictícia, mas que possui um grande poder de reflexão sobre questões que nos afetam diretamente no mundo atual. Nesse sentido, é importante que o professor estimule a turma a pensar sobre as implicações desse poder de reflexão para suas próprias vidas e para a sociedade em que vivemos.

Para além disso, o professor pode incentivar a turma a refletir sobre como o consumo dos meios de comunicação citados durante as discussões e outras formas de mídia podem influenciar a forma como enxergamos as realidades e as pessoas e como nos relacionamos com elas. É fundamental que os alunos percebam que a ficção pode ter um papel importante na reflexão crítica sobre a sociedade e que, portanto, é preciso estar atento aos temas que são abordados nessas produções, e ao mesmo tempo que podem ser vistas como entretenimento e como arte também pode ser responsáveis por reflexões importantes e ter um grande impacto em nossas vidas.

3. Conclusão

É importante salientar que tendo a violência como um objeto central da nossa discussão e um meio de comparação entre realidade e ficção, pode ser que seja sensível para alguns públicos. A partir disso venho esclarecer que a violência é uma realidade presente em todas as sociedades e neste trabalho nosso foco é entender como ela é tratada e retratada na nossa realidade. Por isso a importância da construção de um pensamento crítico sobre o assunto, não somente com o episódio ou a série escolhida, mas para os próprios indivíduos possam entender os malefícios dessa retratação e reprodução onde quer que eles as identifiquem. A utilização de conteúdos de mídia, artísticos ou não, conhecidos pelos alunos mesmo que não sejam considerados métodos convencionais abrem espaço para que os alunos se sintam confortáveis a refletir, questionar colegas e professores, assim como se questionar sobre suas escolhas ativas e passivas. Confiar a nossos alunos temas que sejam constituintes de seus convívios e os questionar faz com que se abra uma ótica para a construção de um novo espaço social, em que esses alunos consigam observar, questionar e compreender suas vivências e como isso os afeta, como afeta a comunidade em que estão inseridos e como isso afeta outros espaços sociais.

Referências

HILÁRIO, Leomir Cardoso. Teoria crítica e literatura: a distopia como ferramenta de análise radical da modernidade. *Anuário de literatura*: Publicação do Curso de Pós-Graduação em Letras, Literatura Brasileira e Teoria Literária, v. 18, n. 2, p. 201-215, 2013.

HUXLEY, Aldous. *A ilha*. Globo Livros, 1964.

HUXLEY, Aldous. *Admirável mundo novo*. Edição integral traduzida do original de 1932.

MARX, Karl. *O Capital-Livro 1: Crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital*. Boitempo Editorial, 2015.

MICHAUD, Yves A.; GARCIA, L. *A violência*. Ática, 2001.

MICHAUD, Yves. *Changements dans la violence: essai sur la bienveillance universelle et la peur*. Odile Jacob, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. *Aurora: reflexões sobre os preconceitos morais*. Trad. Mario D. Ferreira Santos. São Paulo: Edigraf/Sagitário, 1947.

NIETZSCHE, Friedrich. *O Princípio de Crueldade*. Trad. José Thomaz Brum. Rio de Janeiro:Rocco, 1989.

PAVLOSKI, Evanir. *Admirável mundo novo e a ilha: as faces complementares do romantismo anticapitalista de Aldous Huxley*. Congresso Internacional da ABRALIC, XII, 2011, Curitiba: UFPR. p.4082-4093, 2011.

RIPOLL, Leonardo; MARKENDORF, Marcio; SILVA, Renata Santos da. *Cinema e distopia: exploração de conceitos e mundos paralelos*. Florianópolis: Cinema Mundo - UFSC, 2020.

SZACHI, Jerzy. *As utopias ou a felicidade imaginada*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

WHITE BEAR. In: *Black Mirror*. Criação e Direção de Carl Tibbets. Inglaterra: Netflix, 2013. 44 min, son. ,color. Temporada 2, episódio 2. Série exibida pela Netflix. Acesso em: 21 out. 2022.

CAPÍTULO 4

ENSAIO SOBRE CEGUEIRA (2008): A CEGUEIRA ATITUDINAL

Victor Augusto Nascimento¹

1. Por que essa distopia?

Quando se pensa em cegueira é provável que alguns dos primeiros sentimentos que apareçam estejam relacionados à pena ou orações internas do tipo “Deus me livre”, “Está amarrado”, “Cruzes” e etc. E essas reações estão, muito provavelmente, ligadas ao pânico que temos de não sermos perfeitos, de perdermos nossa independência ou mesmo sermos julgados incapazes. Mas será que nossas percepções podem ir além disso? O filme *Ensaio sobre a Cegueira* (2008), baseado no livro homônimo do escritor português José Saramago pode ser um dos caminhos pelos quais a deficiência visual pode ser percebida de maneira mais crítica, chegando a ser quase alegórica. E esse novo olhar pode surgir do incômodo tremendo que se tem quando as cenas do filme vão se apresentando. E se esse desconforto ocorresse diariamente quando caminhássemos pelas ruas notando a falta de acessibilidade que os cegos tem de lidar todos os dias? Essa nova experiência poderia trazer de nós mais empatia para com os cegos, assim como teria o potencial de acentuar ainda mais a indiferença para com eles.

É comum nos grandes centros urbanos encontrar calçadas com pavimento tátil que auxilia cegos ou pessoas com baixa visão a se locomoverem melhor. Vale lembrar que este tipo de acessibilidade

¹ Estudante do curso de Licenciatura em Letras - Inglês da Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: victor.an@aluno.ufop.edu.br

arquitetônica passou a ser assegurada a partir do Decreto Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, que passou a estabelecer normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Também é tão natural quanto encontrar esse tipo de pavimento que ele simplesmente desapareça após uma faixa de pedestres e que vá retornando e sumindo em ciclos mais ou menos constantes. A sensação para uma pessoa que de fato precisa deste recurso de acessibilidade seria, provavelmente, aquela que alguém que enxerga teria ao caminhar durante a noite com trechos iluminados por postes que, de repente, cessam de surpresa sem que a retina possa ser excitada por qualquer fóton no caminho adiante. Um “breu total”, sem qualquer possibilidade de auxílio até que o próximo poste funcionando possa ser percebido.

Mais interessante ainda do que pensar na analogia dos postes, seria conceber uma sociedade que sabe da existência dos cegos, que tem condições para derrubar todas as barreiras arquitetônicas e atitudinais, mas que não o faz por completo comodismo. Portanto, talvez o ímpeto para que mudanças radicais fossem feitas viria se passássemos por uma “pandemia de cegueira”. Pensando nesse cenário desconfortável que a obra de Saramago nos traz e nas reflexões que um olhar mais empático para esta causa pode gerar, é possível conceber uma proposta de intervenção didática em língua inglesa para a sala de aula em que os alunos perderiam momentaneamente a visão e teriam de ser guiados por comandos oralizados em inglês. Fazer os alunos perceberem o quanto estão cercados por recursos de acessibilidade ao mesmo tempo em que notam a sua escassez em determinados contextos, pode contribuir para o design de seus futuros sociais enquanto cidadãos multiletrados que são capazes de ler o mundo e atuar ativamente sobre ele.

2. Apresentando *Ensaio sobre a Cegueira* (2008)

Adaptação do romance homônimo de José Saramago, escritor português vencedor do Nobel de Literatura, *Ensaio sobre a Cegueira* publicado pela primeira vez em 1995 era considerado por muitos – inclusive pelo próprio autor – ‘infilável’. Porém, a façanha de filmá-lo foi alcançada, e com uma parceria nipo-canado-britano-italo-brasileira, uma produção distópica densa e com várias camadas foi produzida, com roteiro de Don McKellar e direção do brasileiro Fernando Meirelles.

O cenário alarmante é logo apresentado quando, em uma metrópole quase impossível de ser identificada, um homem com fenótipo oriental não consegue arrancar seu carro e acaba por causar a ira dos outros motoristas que desejavam prosseguir. O que leva, porém, à inércia do motorista é um tipo de ofuscamento de sua visão que mais tarde seria batizada de "cegueira branca". A partir daí, enquanto uns esbravejavam, outros procuravam auxiliar o homem em apuros a sair daquela situação. No entanto, uma das camadas que iria ser desenvolvida ao longo do filme, o caráter humano, já começa a ser revelada neste ponto. Um dos primeiros sujeitos que ofereciam ajuda ao recém acometido pela cegueira, logo começa a demonstrar demasiada generosidade que vai ganhando contornos de oportunismo. Todavia, sua empreitada desonesta em breve cobraria um preço alto quando sua visão também começou a ser embaçada pela mesma névoa branca.

O que aparentemente seria apenas um mal estar e uma condição momentânea dos primeiros acometidos pela obstrução da visão, termina por se estender e espalhar cada vez mais para outras pessoas. A busca por auxílio médico excede a capacidade dos hospitais e o Estado, num ato reacionário inconsequente, começa a isolar forçosamente em um local que outrora poderia ter sido um hospital ou manicômio em função da aparência abandonada, todos os já denominados "infectados por cegueira branca". É a partir deste ponto, lançados à própria sorte e desesperados com a situação que se encontravam, que os personagens da trama passam

grande parte de seu tempo se adaptando e sofrendo com as consequências da cegueira que adquiriram.

Se no começo do período, isolados no local, as pessoas tentavam ser solidárias umas com as outras e o pânico ainda conseguia ser mitigado, com o passar dos dias e o aumento em proporções geométricas do número de pessoas deslocadas para o abrigo/prisão foi ganhando contornos assustadores e difíceis de assistir. Inicialmente liderados por um médico e sua esposa que por sua vez, inexplicavelmente, ainda conseguia enxergar, os infectados separados por alas buscavam dividir os precários suprimentos recebidos pelas autoridades de forma equitativa. É interessante frisar aqui que há uma razão para os personagens estarem sendo tratados por suas funções, já que tanto na narrativa original como na reprodução cinematográfica eles não possuem nomes, o que os tornam mais humanos e próximos de pessoas comuns. Porém, como esperado de um roteiro cinematográfico distópico, o ambiente de paz dura pouco. Infilados pelo discurso totalitário de um membro de outra ala que se auto-intitula “rei da ala 3”, um grupo majoritariamente composto por homens decide tomar o controle total da comida e dividi-la de acordo com os bens de valor que recebessem em troca dos subjugados. O interessante é que a pergunta “o que esses homens vão fazer com esses bens se estão presos e sem enxergar?” rapidamente surge no subconsciente e também é respondida na mesma taxa de velocidade: “o ser humano tende a ser ganancioso, corruptível e cruel tão logo as condições sejam favoráveis para essa manifestação.”

E é neste clima de tensão, escassez e insalubridade que a distopia se desenvolve. Sendo que o clímax do desconforto e do que provavelmente Saramago se referia como “infilável” chega de forma chocante quando os porcos totalitários exigem como forma de pagamento para os suprimentos os corpos das mulheres das outras alas. Neste ponto as sensações são múltiplas e culminam em uma ânsia incontrolável. A partir daí, o descontentamento de quem era abusado cresce e a esperada revolta contra os opressores

ocorre. Disso é chegado um ponto em que os personagens conseguem escapar do isolamento para se reintegrarem a um mundo caótico e já completamente tomado pela desordem e pelos instintos mais primitivos que se pode imaginar. É um momento em que o telespectador espera o pior e já joga a toalha acreditando que não há mais salvação. Porém, de forma tão misteriosa como começou, a cegueira também passou a cessar. O mesmo personagem do início vai, aos poucos, recobrando a visão e a esperança surge em meio à total descrença.

3. Detalhamento da proposta didática

Esta proposta didática tem como objetivo conectar um tema que continua latente na memória dos alunos com uma perspectiva muitas vezes negligenciada por eles. Pandemia e cegueira são, portanto, as vertentes principais de discussão que irão permear nesta proposta. A penúltima, pelo caráter recente e impactante que ainda ecoa nas vidas de quase todos e a última pela característica de aparente menos relevância que carece de muito mais atenção do que momentaneamente recebe.

A luta por acessibilidade por parte da comunidade cega e de todas as pessoas com deficiência (PCD) é algo relativamente recente em termos históricos, mas que já possui capítulos marcantes e que devem ser ressaltados. Marilda Moraes Garcia Bruno (2005, p.1), em seu artigo que busca sugerir formas de avaliação educacional para alunos com baixa visão, destaca que:

Os movimentos internacionais que resultaram na Declaração Mundial de Educação para Todos, Jontien, 1990 e a Declaração de Salamanca, Espanha, 1994 defenderam a inclusão de todas as crianças e jovens no ensino regular independente de condições físicas, sensoriais, intelectuais, emocionais ou culturais. Esses documentos propõem como metas o desenvolvimento das potencialidades humanas, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e a melhora da qualidade de vida e do conhecimento.

Já no Brasil, desde 2008, com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, se busca assegurar o acesso das pessoas com deficiência e altas habilidades no ensino regular. Porém, com que frequência os alunos de fato convivem nas escolas com colegas deficientes? É fato que nem todas as instituições de ensino conseguiriam se adaptar à essa realidade pensando-se em condições pedagógicas e estruturais. Além disso, qual a parcela desses estudantes que realmente é capaz de refletir acerca de questões como acessibilidade atitudinal arquitetônica? Pensando-se nessas questões e que essa proposta busca principalmente:

1. Refletir sobre os desafios da vida em sociedade a partir do conceito ou da ideia de cegueira.
2. Desenvolver pontos de vista que favoreçam a consolidação de uma acessibilidade atitudinal no caráter dos alunos.
3. Gerar um debate a respeito de como o mundo reagiria se ao invés de uma pandemia gripal/respiratória, tivéssemos tido uma de “cegueira branca”.

Parte 1) Sessão de Cinema: Exibição do filme na escola

Como a prática de sábados letivos tem sido recorrente em escolas municipais e estaduais da rede pública de educação de Minas Gerais, recomenda-se que o filme *Ensaio sobre Cegueira* com duração de 121 minutos e classificação indicativa de 16 anos, seja passado em sua versão legendada para turmas do Ensino Médio em um desses momentos para que os alunos tenham a oportunidade de experimentar a prática em conjunto. Não é indicado que o filme seja exibido para turmas do Ensino Fundamental, pois há cenas que podem ser perturbadoras e de difícil compreensão para os alunos.

Parte 2) Discussão em sala de aula e estudo de comandos de direção

Neste momento da sequência de atividades, considerando que todos os alunos tenham assistido ao filme, algumas questões relativas ao filme seriam discutidas. Dentre elas: o comportamento que as pessoas no mundo real teriam caso a pandemia de “cegueira branca” fosse uma realidade; a existência ou não de acessibilidade para pessoas cegas na escola em que a atividade for aplicada; quais recursos linguísticos seriam úteis para guiar uma pessoa recém cega e que ainda não estivesse adaptada à sua condição. Além disso, nesta aula os alunos aprenderiam e utilizariam em sala de aula comandos em inglês para dar direções:

Quadro 1. Comandos em inglês

Expressão	Tradução
<i>turn right</i>	vire à direita
<i>turn left</i>	vire à esquerda
<i>go straight ahead</i>	siga em frente
<i>go backwards</i>	vá para trás
<i>stand up</i>	levante
<i>sit down</i>	sente-se
<i>bend your body</i>	incline seu corpo
<i>move your arm/hand/leg</i>	mova seu braço/mão/perna
<i>watch out for the steps</i>	cuidado com seus passos
<i>go up the stairs</i>	suba as escadas
<i>go down the stairs</i>	desça as escadas

Fonte: elaborado pelo autor

Essa proposta de estudo já estaria alinhada com a próxima parte da sequência de atividades que buscaria criar um ambiente para que os alunos pudessem experienciar a cegueira momentânea e as barreiras físicas e sociais associadas a ela no ambiente imediato de convívio.

Parte 3) Atividade prática com vendas

Neste momento da sequência, várias tarefas simples seriam apresentadas aos alunos. Dentre elas: ir até a quadra, beber água no bebedouro, ir ao banheiro, abrir o livro e ler uma atividade, sentar-se na cadeira, usar o telefone público, encontrar o extintor de incêndio, etc. Os alunos seriam divididos em grupos e já teriam sido previamente avisados para trazerem para a aula algum objeto que servisse como venda para os olhos. Em cada grupo, como acontecia no filme, um aluno ficaria sem venda e responsável por guiar os outros a chegarem até um dos destinos previamente proposto. O processo de condução por parte do aluno sem venda se daria utilizando os comandos em inglês estudados na Parte 2. A atividade teria continuidade com a alternância dos membros do grupo que teriam a responsabilidade de conduzir os outros até um destino proposto somente através dos sons da fala e do uso de comandos em inglês.

Parte 4) Discussão sobre acessibilidade e impressões dos alunos durante a atividade prática

Esta seria a ocasião para que os alunos compartilhassem como se sentiram durante o processo de conduzir e serem conduzidos pelos colegas sem que o sentido da visão fosse impressionado. Além disso, este seria o momento para que os próprios estudantes sugerissem os recursos de acessibilidade (piso tátil, mensagens em braile, quinas arredondadas, degraus sinalizados, etc.) que poderiam ser instalados na escola de modo a derrubar as barreiras que um deficiente visual teria para se locomover.

Por ser uma atividade lúdica, a tendência é que os alunos relatem experiências gratificantes e bem humoradas, uma vez que muitos momentos inusitados podem ocorrer durante a condução de uma pessoa vendada. Isso, porém, é apenas um componente atrativo para que a proposta seja bem recepcionada pela classe. O objetivo maior é fazer os alunos sentirem como é bom ter uma

limitação retirada - a venda - tão logo seja possível, ao mesmo tempo em que consigam notar essa impossibilidade para alguém que de fato não possa ter a mesma opção e que realmente precise dos recursos de acessibilidade.

4. Considerações finais

Podemos não estar isolados e acometidos pela cegueira branca como os desventurados personagens do filme. No entanto, vale pensar se não estaríamos doentes ou mesmo cegos para a falta de acessibilidade que pessoas com deficiência sofrem todos os dias. Nossas manifestações de ganância e opressão talvez não cheguem ao ponto daquelas retratadas na tela, mas é fácil notar como existe uma negligência muito latente para com as pessoas com deficiência. Eu mesmo, provavelmente escolhi esta distopia para elucidar o chamado urgente à acessibilidade atitudinal, aquela que regenera a própria atitude do sujeito, por estar cursando uma disciplina com a temática. Mas antes e até mesmo depois, talvez volte a não mais dar importância àquilo que não me atinge. Mesmo assim, escolho acreditar que esta proposta não é apenas mais uma produção superficial que irá morrer em meu caráter com o passar do tempo. Espero multiplicar essas percepções com meus atuais e futuros alunos para quem sabe, comover pelo menos um deles a ser um cidadão mais consciente.

Referências

ENSAIO SOBRE CEGUEIRA. Direção: Fernando Meirelles. Produção de O2 filmes. EUA: Miramax Films Focus Features.
MILANI, Robledo. *Ensaio sobre a cegueira*. Papo de cinema. Disponível em: <<https://www.papodecinema.com.br/filmes/ensaio-sobre-a-cegueira/>>. Acesso em: 22 de outubro de 2022.
BRUNO, Marilda Moraes Gracia. *Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta*

de adaptação e elaboração de instrumentos. GT15 - Educação Especial, p.1-18. 2005. UFGD.

Decreto Nº5.296 de 2 de dezembro de 2004. – Deficiência Física. Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. Disponível em: <<http://www.progep.ufu.br/legislacao/decreto-no-5296-de-2-de-dezembro-de-2004-deficiencia-fisica>>. Acesso em 24 de outubro de 2022.

CAPÍTULO 5

DIVERGENTE (2014): TUDO BEM NÃO ESTAR TUDO BEM

Yvida Rayanne Araujo Siqueira¹

1. Por que essa distopia?

Pesquisei a etimologia da palavra distopia, pois queria ter algo concreto para nomear o que entendo deste conceito que estudei e que discutimos ao longo do curso. Esse substantivo em português vem do âmbito da medicina que significa localização anômala de um órgão, termo que vem de origem grega. Distopia comumente é o oposto de utopia, ambas as palavras definem futuros imaginários, logo, ficcionais. Outro fator que se caracteriza como distopia são sociedades onde elites no poder deliberadamente subvertem a justiça a seu favor ou de seus interesses (RIPOLL; MARKENDORF; SILVA, 2020).

Através da semiótica de futura artista educadora, distopia se resume em uma sociedade ruim, geralmente projetada num futuro problemático. E por se tratar de um termo (pós) moderno que se enquadra em vários temas e obras consagradas do cinema e da literatura como *1984*, *Admirável mundo novo*, *Fahrenheit 451*, e *Divergente*, isso me interessa como professora, pois é uma forma de trabalhar diversas situações tanto internas (ansiedade e depressão) quanto externas (autoestima) de uma maneira mais descontraída, propor discussões e reflexões em sala de aula, acolher os alunos e entender qual a problemática que os impedem de ter um bom desempenho na escola por serem, de alguma forma, *divergentes*.

¹ Estudante do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). yvida.siqueira@aluno.ufop.edu.br

Trabalhar com a obra cinematográfica *Divergente* (2014) em espaços escolares é de muita relevância, pois podemos problematizar vários temas considerados tabus (identidade, sexualidade, representações do corpo feminino, etc.) impostos na sociedade, a pressão que as instituições escolares impõem ao mesmo tempo em que fabricam conteúdos em massa e repassam aos alunos de forma impositiva e sem direito à liberdade e questionamento, uma das questões essenciais para o funcionamento de qualquer processo educativo (FREIRE, 1985). O sistema educacional atualmente possui uma metodologia tradicionalista (para não dizer ultrapassada) e que não condiz com a realidade, tendo o intuito de memorizar assuntos com o objetivo de aprovação em testes e avaliações, sem absorver o que foi ensinado, resulta no que Freire (1968) anteriormente definiu como *educação bancária*. O educador brasileiro nos lembra que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1968, p.12), ou seja, a educação precisa ser libertadora, tendo a intenção de nos livrar das amarras da ignorância e ancorada no direito de construir conhecimento por meio da liberdade do questionamento e da pergunta (FREIRE, 1985). É com essa perspectiva em mente que escolhi esta distopia como foco deste capítulo e espero que essa proposta possa favorecer o cotidiano dos discentes e docentes a fim de tornar as aulas mais dinâmicas, sensíveis aos temas da vida cotidiana e ao mesmo aflorar o senso crítico dos envolvidos nesse processo complexo de ensinar e aprender.

2. Apresentando *Divergente* (2014):

Divergente é a distopia que escolhi, sendo a primeira obra da trilogia literária (*Divergente*, *Insurgente* e *Convergente*) escrita pela escritora norte-americana Veronica Roth. A adaptação em filme chega aos cinemas em 2014, no auge das distopias adolescentes incendiadas desde *Jogos Vorazes*. A trama se passa em uma Chicago distópica ficcional do pós-guerra onde os sobreviventes adotam um

novo sistema de organização social: as pessoas são divididas em cinco facções e cada uma é baseada na característica ou traço que a pessoa possui maior habilidade. Em linhas gerais vale destacar: *Abnegação* para os altruístas, *Amizade* para os bondosos, *Franqueza* para os honestos, *Audácia* para os corajosos e *Erudição* para os inteligentes. Essas são as características que as pessoas daquele contexto acreditam ser essenciais para fazer parte de cada respectiva facção. Beatrice, personagem interpretada por Shailene Woodley, é uma jovem que acaba de fazer 16 anos e possui o dever de escolher sua facção, mas essa escolha não se revela tão simples como parece, uma vez que traz diversas implicações não apenas para si, mas para sua família e sociedade em geral. A escolha da facção é como se fosse uma metáfora para a construção de uma identidade individual com um laço na coletividade, mas que é feita publicamente e que aparentemente não pode ser desfeita quando se é revelada. Ao escolher sua facção, uma decisão está sendo tomada, entre o desejo de ser (de pertencer a uma determinada facção) e os laços sociais de onde nasceu (como pertencer ao mesmo grupo social de seus pais). E é em meio a essas dificuldades que surge o principal desafio em sua jornada protagonista. Apesar de ser um filme voltado para o público infanto-juvenil, esse universo fantasioso trata assuntos que condizem com a realidade, como o sistema político e o descontentamento de um povo para com ele, o sistema escolar baseado no desenvolvimento de aptidões (coisas que uma pessoa faz bem, como se fosse um dom herdado) e pautado numa meritocracia desigual, a construção de uma identidade individual/coletiva, entre outros. E isso faz com que o telespectador, especialmente mais jovem, se identifique e comece a pensar sobre diversas coisas que aparentemente não estariam em um romance adolescente clichê. O fantástico enriquece a narrativa e convida o espectador a pensar sobre a própria realidade.

A protagonista Beatrice nos é revelada mais de perto no dia do teste de aptidão: uma cerimônia que consiste em revelar qual facção ela se encaixa, tendo ela a opção de escolher publicamente qual facção deseja pertencer. Logo após esse teste sai o resultado,

informando se a pessoa fará parte da facção que a mesma escolheu. Triz (como decidiu ser chamada no dia do seu teste, uma vez que as pessoas poderiam mudar de nome) decide deixar a Abnegação, a facção de origem de seus pais, o que causa imediata surpresa naquele momento. Em seguida, ela escolhe a facção Audácia, e dessa forma se vê obrigada a cortar relações com sua família, uma vez que a facção vem antes do sangue, ou seja, uma nova identidade familiar. Enquanto isso, seu irmão Caleb Prior escolhe a facção inimiga da Abnegação, chamada de Erudição, contrariando seus pais. Dentro da Audácia, Triz e outras pessoas conhecem dois líderes que vão ser seus instrutores chamados Quatro e Eric. Na Audácia, você precisa ser forte, pois eles fazem coisas perigosas. Você luta e se não for bem é expulso tornando-se o que na obra é chamado de *sem facção*. Eric, um dos líderes, implica com Triz desde o começo, pois acha ela muito fraca para estar ali. Porém, com o passar do tempo, Triz se prova merecedora de estar ali, ganha o respeito de seus novos familiares e conquista o coração de Quatro com quem engata um romance no futuro. Em meio a este cenário inicial, ela ainda esconde um segredo que não compartilha com ninguém: o fato de ser Divergente. Ela mantém isso escondido, pois se descoberta pelos líderes daquele sistema distópico, pode significar sua morte. Uma mente divergente possui várias direções e potenciais, e não pode ser confinada a um jeito único de pensar. Esse grande potencial se torna algo proibido naquela Chicago futurista e distópica, uma vez que cada indivíduo deve ter que exercer sua função sem questionar o certo do errado, obedecendo às ordens daquele sistema totalitário. E para o sistema político vigente, ser considerado *Divergente* representa uma grande ameaça, uma vez que as pessoas não podem possuir opinião própria. Neste cenário, ser adolescente se intensifica ainda mais com o fato de que essa escolha de qual facção pertence gera um medo que percorre por todas as pessoas que ainda não foram escolhidas. Porém, algo que Beatrice (Tris) não sabia é que seu amado Quatro também é divergente assim como ela, além de ficar em constante medo de ser descoberto, o mesmo sofre pelo

relacionamento abusivo que teve com seu pai. O enredo dessa obra condiz muito com nossa realidade, onde a sociedade rotula as pessoas impossibilitando-as de serem elas mesmas. Como a questão da sexualidade, antes mesmo de se entender como pessoas, terceiros já dizem por você quem você é. A princípio, tratar essa obra na dinâmica escolar possui o intuito de propor uma certa identificação e acolhimento com os alunos, principalmente discentes do ensino médio que já começam ser pressionados para já escolher em qual área saber, quais são os seus talentos e suas habilidades, a pressão do vestibular/ENEM, problemas com auto estima, a imagem do belo em um mundo completamente editável como o uso exacerbado dos filtros de aplicativos sendo eles *Instagram, Photoshop, Tik Tok*, entre outros.

3. Detalhamento da proposta didática

Essa proposta procura promover uma discussão sobre o sistema educacional brasileiro que de uma forma indireta dialoga com experiências de alguns personagens do filme, ainda que este seja uma distopia ficcional. Desde quando entramos na escola passamos a adquirir um tipo de comportamento competidor, somente pessoas que se sobressaem em determinadas situações são elogiadas e ganham destaque, a escola não acolhe o diferente, simplesmente ignora sua existência, assim como acontece no filme, as pessoas sem facção são excluídas da sociedade, valorizando apenas aquelas que se encaixam em determinados padrões que definem o sucesso e o apagamento das pessoas em suas individualidades. Isso se estende por todo o período acadêmico do aluno, como acontece com pessoas que possuem TDAH, por exemplo, que são expostas ao mesmo tipo de didática que os demais alunos, como se não existissem diferenças. Portanto, a reflexão deste capítulo considera o aspecto de ser divergente num cenário que pode rejeitar a diferença, por puro desconhecimento. Além de propor o diálogo entre a turma, o intuito dessa dinâmica seria pensar em desafios contemporâneos da sala de aula, uma vez

que as diferenças individuais existem e não são validadas. Os diferentes talentos acabam menosprezados, num mundo que opta por recompensar somente um determinado tipo de inteligência padronizada. Em linhas gerais, o mundo real cria algumas facções acentuando a rejeição aos talentos diferentes que não se encaixam nesses padrões pelos mais diversos motivos. Mas ainda que o mundo real não elimine essas pessoas concretamente, como vemos no filme de 2014, a triste realidade é o eventual apagamento que essas pessoas sofrem ao longo da vida.

De acordo a teoria das Inteligências Múltiplas do psicólogo canadense Howard Gardner existem 7 tipos de inteligência (*inteligência linguística, inteligência lógica, inteligência motora, inteligência espacial, inteligência musical, inteligência interpessoal e inteligência intrapessoal*). Um aluno que não tem afinidade com matemática e tem um ótimo desempenho com a música, por exemplo, pode não ter suas aptidões potencializadas pela escola tradicional, pois esse tipo de inteligência não é colocado em pauta no sistema educacional como um todo. Promover esse momento de discussão será uma alternativa para problematizar o quão oprimido os estudantes são por viver em sistema excludente, ter essa dinâmica em sala de aula propõe aos discentes pensar maneiras de melhorar o sistema educacional. Obviamente essa melhora não virá de uma forma imediata, porém analisar e não concordar com um sistema que gira em torno de criar homogeneizar aptidões e talentos já é um avanço.

Parte 1) Sessão de cinema: Exibição do filme na escola

A proposta de trabalho nas escolas seria feita para 10 aulas. Ao iniciar as atividades na escola, com a exibição do filme, aparentemente destina-se a 4 aulas, uma vez que o filme tem duração média de duas horas e dezenove minutos. Todavia, caso não seja possível exibir o filme completo durante as aulas, o professor pode sugerir aos alunos que vejam o filme em casa, se possível.

Parte 2) Jogo teatro do oprimido de Augusto Boal: Quebra da repressão

Como foi citado no detalhamento da proposta, o sistema educacional é falho, logo, oprimindo quem não se encaixa ao padrão, especialmente se tiverem ou demonstrarem algum tipo de dificuldade. Torna-se necessário buscar alternativas didáticas que contemplem propostas diferenciadas para a sala de aula. Assim, a escolha por esse jogo de Augusto Boal possibilita dialogar com alguns temas que são apresentados em *Divergente*. Você deve estar se perguntando, neste momento, quem é Augusto Boal, principalmente se for não familiarizado com estudiosos das artes cênicas. Ele foi um dos grandes nomes do teatro contemporâneo internacional, nascido em 1931, na cidade do Rio de Janeiro e nos deixou no ano de 2009, vítima de insuficiência respiratória. Indicado ao prêmio Nobel da paz, foi eleito embaixador Mundial de Teatro pela UNESCO. Fundador do teatro do oprimido, ele define este termo dizendo que:

Teatro do Oprimido é teatro na acepção mais arcaica da palavra: todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam. Somos espect-atores, (...) Creio que o teatro deve trazer felicidade, deve ajudar-nos a conhecer melhor a nós mesmos e ao nosso tempo. O nosso desejo é o conhecer o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. (BOAL, 1998, p.09)

Assim, tendo o teatro como *forma de conhecimento e transformação da sociedade*, a presente proposta seleciona um exemplo do livro *200 exercícios e jogos para o ator e não ator com vontade de dizer algo através do teatro* (BOAL, 1998) e propõe algumas adaptações. A turma será dividida em dois grupos e cada aluno terá 30 minutos para treinar e executar tal exercício. O discente terá as seguintes coordenadas a seguir:

1) Um ator (que no caso será um aluno) procura recordar um momento da sua vida em que tenha sentido uma intensa

repressão, ou em outras palavras, algo que o faz sentir *Divergente*, diferente dos demais. Exemplo: racismo, discriminação, preconceito, machismo, dentre outros exemplos. O exercício é feito em três fases. Na primeira procura-se reproduzir o fato acontecido, tal como aconteceu, sem acrescentar nem tirar nada, com grande abundância de detalhes e com improviso.

2) Na segunda fase do exercício, o protagonista não aceita a repressão, retrucando tal episódio, usando suas armas de defesa para se livrar de tal acontecimento.

3) Na terceira fase os alunos trocam de papéis, interpretando precisamente ao contrário, ou seja seus opressores.

4) Confissões do repressor: Nos exercícios de quebra de repressor, o ator (aluno) assume sempre um belo e simpático papel: é a vítima da violência e não o causador dela. Por isso, é necessário que o mesmo exercício seja feito, nas suas restantes fases, mas pedindo-se ao ator(aluno) que recorde um momento da sua vida em que atuou não como reprimido mas como repressor: na terceira fase ele não se verá como o seu algoz mas sim como sua vítima (BOAL, 1998 p.106).

Esse jogo criado por Augusto Boal (1998) procura trabalhar questões de repressão do cotidiano, enfatizando sempre o papel da vítima trazendo seu lado humano. Sem deixar o opressor fora do jogo, além de tratar questões sociais como as que foram citadas, possui o intuito de trabalhar a improvisação afluindo o lado artístico dos discentes. O teatro nos proporciona momentos de reflexão e visão do mundo de uma forma não automática como ocorre na sociedade, e com os jogos teatrais não é diferente ele nos incentiva a dar um basta na opressão e ensaiar possibilidades de revolução, assim como aconteceu com a protagonista divergente que não concordava com o sistema, mas fez e pensou meios para que isso mudasse.

4. Detalhamento da proposta didática

Após a atividade anterior sobre ser divergente, sugerimos propor uma roda de conversa para discutir a visão que o adolescente tem sobre si na sua realidade contemporânea, tendo em vista temas trabalhados em sala desde o filme e o jogo teatral. Perguntas para nortear e estimular o início do debate são apresentadas a seguir:

Quadro 1. Mediadores da discussão

1) O que é ser adolescente no Brasil hoje? Você gosta de ser adolescente? Quais são os desafios e as vantagens dessa fase da vida? Cite exemplos.
2) Como você enxerga o futuro? Você pensa sobre isso? Você tem medo do futuro? Como você se sente?
3) Você sente uma pressão sobre o futuro? De onde vem essa pressão? Como você acha que sua família te vê enquanto adolescente? Quais expectativas a sociedade tem a seu respeito para o futuro? E como você lida com isso?
4) Você acha que seria possível traçar algum paralelo entre a sua experiência de ser adolescente a experiência da protagonista em ser divergente? Comente.

O que pretendo alcançar com essa dinâmica, é trabalhar a questão da empatia com os alunos em respeitar as diferenças, e não dar continuidade desse sistema opressor semelhante ao que Beatrice vive no filme *Divergente* (2014), principalmente pessoas que não se enquadram no padrão imposto pela sociedade e que acabam sofrendo algum tipo de exclusão. O intuito é trazer a união entre as pessoas e diminuir essa rivalidade que o ser humano tem um com o outro, que é aprendido no âmbito escolar, com a comparação de notas e valorizar sempre quem possui um melhor desempenho. A intenção é ensiná-los a ser mais empáticos para se tornar ótimos profissionais (e seres humanos) no futuro.

A distopia selecionada possibilita aos alunos olhar ao seu redor situações que não são favoráveis para os mesmos como a falta de empatia que é algo ausente no âmbito escolar e repensar ações para que no futuro desenvolva métodos para a vida em sociedade. Atitudes que afetam pessoas principalmente na fase da adolescência como conflitos com o próprio corpo, ansiedade,

depressão entre outros fatores que são frequentes na adolescência, sendo assim o filme é uma ferramenta essencial para propor uma reflexão que ocorre diariamente quando se é adolescente.

5. Considerações Finais

Enquanto estudante de licenciatura em formação, não é possível que com essa proposta didática, o sistema irá melhorar da noite para o dia, mas o exercício e o esforço propõem maneiras de melhora do sistema ao invés de continuar com um método que é falho e excludente. Todos ao nosso redor estão em constante evolução, especialmente nossos alunos adolescentes e isso deve se estender a educação também, sempre inovando nas práticas pedagógicas, nos temas abordados e nas atividades que propomos em nossas salas de aula. Ademais, a proposta citada pode ser alterada de acordo com a realidade que cada professor e seus alunos vivem, a fim de estabelecer uma experiência ainda mais precisa. Espero que tal proposta possa abrir caminhos para um diálogo saudável e sugestões para o trabalho em sala de aula, bem como reflexões de que ser divergente é o caminho para a diversidade e não para a exclusão.

Referências

- BOAL, A. *200 exercícios e jogos para ator e não ator com vontade de dizer algo através do teatro*. 4 Edição. Rio de Janeiro. Civilização 1998.
- DIVERGENTE. Direção Neil Burguer. Produção de Lucy Fisher. Poya Shabasian. Douglas Wick. 2014.
- FREIRE P, *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.1996.
- FREIRE, P. *Por uma pedagogia da Pergunta*. 3a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- RIPOLL, M.; MARKENDORF, M.; SILVA, R.S. (Orgs.). *Cinema e distopia: explorando conceitos e mundo paralelos*. Florianópolis: Biblioteca Universitária, 2020.

CAPÍTULO 6

BOYS OVER FLOWERS: AS DESIGUALDADES SOCIAIS E O DISCURSO MERITOCRÁTICO NO DRAMA SUL-COREANO

Elyziane Ferraz¹

1. Por que essa distopia?

A distopia pode ser entendida como um contexto desfavorável a uma pessoa ou um contexto de circunstância hostil a uma sociedade inteira, geralmente abordados em filmes e séries como apocalipse zumbi, perseguições, situações entre classes sociais, dentre diversos outros cenários. O objetivo de estudar esse tema e pensar essa proposta didática é abordar contextos sociais que podem ser problematizados e analisados com os alunos, partindo de assuntos que abordam problemas da realidade contemporânea do mundo onde nossos alunos vivem como a desigualdade social, discriminação e preconceito, machismo, causas da poluição, como o governo age sobre a nação de forma totalitária. Ou seja, são diversos temas possíveis para que os alunos possam aprender e se questionar diante de um sistema de organização social (no momento histórico em que vivem) por meio das atividades sugeridas ao longo desse capítulo. A proposta didática apresenta a distopia como forma de refletir principalmente sobre o problema da desigualdade social, e a partir disso direcionamos a discussão para dialogar com teorias da Sociologia da Educação² e mais

¹ Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto. eliziane.ferraz@aluno.ufop.edu.br

² A área da pedagogia é diretamente ligada à educação, abordando o sistema cognitivo e a importância da mediação referente à educação em todas as fases da vida humana.

especificamente de Pierre Bourdieu, evidenciando como a conservação de classes acontece na nossa sociedade.

O drama coreano *Boys over Flowers* foi escolhido para mostrar como as classes da alta elite de diversos países obtêm as suas tradições e costumes, de acordo com o sistema neoliberal com o discurso de que os status sociais não são mais semelhantes a idade média, entretanto o dorama coreano relata o casamento como acordo entre famílias para proporcionar a continuidade ao patrimônio de prestígio entre as gerações. O drama coreano no Brasil vem se tornado uma “febre” no meio de jovens e adolescentes de acordo com o jornal Folha De São Paulo (2022) são 4,5 milhões de brasileiros que consomem esse conteúdo o que é considerável o sucesso e a popularização.

2. Para conhecer *Boys over Flowers* e o drama sul-coreano

O drama coreano recentemente está sendo popularizado no Brasil, as novelas asiáticas têm cada vez mais conquistando o público de telespectadores brasileiros, os dramas contemplam não só romances mas questões de problemas sociais na coréia como a obesidade, o contexto social de uma mãe solo em uma sociedade patriarcal dentre outros assuntos. A telenovela sul-coreana *Boys over flowers* é inspirada em um mangá japonês³ chamado *Hana Yori Dango* (花より男子 em japonês) produzida no ano de 1992 a 2003 que conta a história de um romance entre os jovens Goo Joon Pyo e Geum Jan di. Geum Jan di é uma moça de classe média baixa que consegue uma bolsa de estudos na escola de elite de seu país após salvar uma vítima de *bullying* desse mesmo ambiente. Inicialmente, ela se entende no dever de enfrentar os quatros meninos mais ricos que frequentam a escola, denominados F4. Dentre eles está Yoon Ji-Hoo, que é neto do ex-presidente da Coréia do Sul e herdeiro de uma rede grande de diversos serviços chamada Shinhwa. So Yi-

³ O mangá é uma história em quadrinhos tradicionalmente asiática e elaborado no estilo japonês.

Jeong é um artesão famoso reconhecido pela Unesco e a família mantém um museu que contém peças de alto valor. Song Woo-bin é dono de uma máfia coreana muito numerosa, mas a série não entra em tantos detalhes sobre o personagem. E por último, temos Goo Joon Pyo que é dono das maiores redes de supermercados, postos de gasolinas, restaurantes dentre outros mercados financeiros e é o que mais tem valor aquisitivo entre o grupo.

Ao longo da narrativa é possível observar o romance inicialmente por Jan-di e Yoon Ji-Hoo e posteriormente com Goo Joon Pyo. Além disso, ficam evidentes exemplos diversos de preconceitos nas relações de poder entre as pessoas de alto poder aquisitivo que ali se destacam (o valor da refeição para os alunos da escola, a diferença gritante da infraestrutura do local, o uniforme usado pelos personagens e o acesso à tecnologia de celulares de grande fama do ano, viagens caras e o acesso a locais de alto padrão, são alguns exemplos). Os principais temas a serem trabalhados nesse contexto são: o discurso meritocrático, a aquisição dos capitais culturais e se de fato o discurso meritocrático funciona na prática. O enredo aborda também o decorrer do romance de Goo Joon Pyo e Geum Jan-di, o contraste de uma solidão na questão familiar de Goo Joon Pyo. O drama relata a ausência da mãe em várias datas importante para uma criança em que a educação foi totalmente mediada por empregados e colaboradores de corporação em que a família comanda. Em comparação, mostra a família de Geum Jan-di que mesmo com dificuldades, demonstra ser um núcleo familiar saudável e unido, mostrando assim, que o que Goo Joon Pyo buscava se encontrava na casa de Geum Jan-di. Dessa forma, o poder aquisitivo pode ser questionável na relação do que é uma infância e a concepção do que isso representa nas classes média, alta e de elite.

Ademais, ao longo do romance podemos observar a interação da personagem principal (Geum Jan-di) com o *capital cultural, social e simbólico* e a interação com esse grupo de meninos (a classe mais privilegiada que opera a relação de poder com os membros da camada popular). Para compreender esses conceitos é importante

considerar na obra de Bordieu no livro *Reprodução Cultural e Reprodução Social* de 1973. Nos anos de 1970 o sociólogo Pierre Bordieu desenvolveu a ideia de capital social como o estudo de como as classes sociais se mantêm nas mesmas perspectivas.

3. Apresentando a proposta didática

Tendo entendido esses conceitos da obra de Pierre Bordieu que foram apresentados anteriormente, sugerimos problematizar questões sobre classes sociais, o *bullying* (já que o drama se passa em um contexto escolar e a prática comum do grupo F4 é a agressão física e verbal, mostrando até as consequências mais graves). Para a proposta da sequência de atividades didáticas ao longo de três semanas (considerando a quantidade de aulas disponíveis ao professor), propomos inicialmente apresentar os conceitos retomados anteriormente como base para discutir as classes sociais, como elas são separadas e como o acesso aos diversos tipos de músicas, lugares e comportamentos são intencionais de acordo com a sua classe social. Essa discussão é importante, pois tem a finalidade de tornar o aluno mais crítico ao sistema social e educacional do qual faz parte. Além disso, esses conceitos servem como forma de dar nome aos diferentes modos como pessoas utilizam poder na sociedade para dominar e exercer seus privilégios (em face dos demais dominados ou excluídos desses privilégios). A atividade final mostrará como os alunos assimilaram todas as reflexões e aos debates em sala de aula e, se o professor ou professora desejar, poderá ser também uma forma de avaliação.

3.1 Atividades da 1ª semana – introdução ao tema e aos conceitos

Após uma breve apresentação do drama coreano, a sugestão é solicitar aos alunos que possam assistir em casa devido ao pouco tempo da aula que será utilizada para uma discussão mais aprofundada sobre o assunto.

O objetivo das primeiras atividades é introduzir a obra *Boys over Flowers* e os conceitos teóricos (*capital social, cultural, econômico e simbólico*) para posteriormente refletir sobre alguns pontos que foram apresentados na introdução. O propósito dessa atividade é fazer com que os alunos questionem alguns acontecimentos (tanto da série quanto da própria vida contemporânea) confrontando com os novos conceitos abordados. As perguntas podem incluir exemplos como os que são apresentados a seguir:

Quadro 1. Questões mediadoras da discussão inicial

<ul style="list-style-type: none">• Qual o papel da escola e dos estudos na sua vida? Você gosta de estudar? Por quê? Você consegue apontar semelhanças ou diferenças entre a sua experiência escolar e as experiências dos jovens de <i>Boys over Flowers</i>?
<ul style="list-style-type: none">• Como os seus pais e parentes apresentam a importância dos estudos na sua vida como aluno? Você acredita que isso mudou ao longo dos anos? Como a sociedade via o papel da educação na vida de uma pessoa? Como você analisa esse papel da educação tanto no drama sul-coreano quanto em sua realidade brasileira?
<ul style="list-style-type: none">• O que você entende por mobilidade social? Como <i>Boys over Flowers</i> ilustra esse conceito? E no mundo real, como está a mobilidade social nos dias atuais? Como você relaciona isso com a sua vida cotidiana? Dê exemplos.

A atividade possibilita apresentar o conteúdo dos conceitos teóricos de Pierre Bourdieu, o que são: capitais sociais, culturais e simbólicos no sistema capitalista, as diferentes classes e seus acessos à cultura, lazer, esportes, educação e saúde. No entanto, os alunos vão chegar a esses conceitos não de forma expositiva e tradicional, mas dialogando tanto com o que acabaram de assistir, quanto com as suas próprias experiências pessoais cotidianas. Dessa forma, o ensino vai incluir o aluno e apresentar as reflexões de forma contextualizada e interessante.

A segunda atividade é para que os alunos possam identificar cenas e momentos em que a personagem principal consegue a atribuição do capital social, cultural, econômico e como essas aquisições colaboram para mudar o estilo de vida, a dinâmica no cenário escolar e familiar. Ela será realizada em uma sala com *datashow* e com um quadro onde sugerimos escrever os capitais

anteriormente citados. Esse quadro será apresentado de uma forma mais teórica e já sendo contextualizado com algumas cenas da série coreana como alguns dos exemplos de como esses capitais são adquiridos.

Quadro 2. Diferentes capitais presentes no drama coreano

Tipos	Exemplos em <i>Boys over Flowers</i>
<i>Capital Social</i>	O professor pode abordar com seus alunos e questionar o valor que a empresa gera, os investimentos a partir da estrutura e dos serviços que são disponibilizados, conjunto de recursos e potenciais. (Episódio 1. Minuto 1:07:57 – 1:06:40)
<i>Capital Cultural</i>	Cite exemplos aqui de Yoon Ji-hoo tocando violino, Yoon Ji-hoo tocando piano com a Geum jan-di e o baile (Episódio 3. Minuto 56:46 – 56:34 Episódio 10 22:04-22:40 Episódio 2 11:36- 10:19)
<i>Capital Econômico</i>	Quando o irmão de Geum Jan-di conta a ela quem são os meninos do famoso “F4” (Episódio 1. Minuto 41:20 – 39:30)
<i>Capital Simbólico</i>	Quando Geum Jan-di é levada para a casa de Goon Jun Pyo. (Episódio 2. Minuto 20:25 – 37:31)

O debate pode incluir ainda o que os estudantes pensam sobre seus pais e demais familiares em termos de expectativas que eles podem ter sobre seus filhos, bem como considerar se os filhos acham que seus pais também se dão conta desses de aquisições de capital. A discussão pode considerar a escolaridade dos pais, se eles acompanham o conteúdo que é estudado pelos alunos e qual visão que eles têm da educação na vida seus filhos. Outro questionamento importante a ser considerado na conclusão dessa atividade é: será que ainda hoje temos maiores chances de ter uma ascensão social? (esse último questionamento pode ser comparado com outros momentos históricos da mesma sociedade – brasileira – se possível e se o professor desejar).

3.2 Atividade – 2ª semana – diálogos entre ficção e realidade

Recomendados que essa atividade seja realizada em uma sala que, se possível, tenha um televisor ou *datashow* de fácil acesso. Essa proposta será novamente uma reflexão dos alunos para a sua realidade social e o que isso implica no processo cognitivo como a aprendizagem, o comportamento e o acesso aos diferentes bens culturais (acesso ao teatro, aprendizagem de instrumentos clássicos, acesso a museus). O objetivo da discussão é identificar como os alunos na sua realidade social conseguem interagir com os principais capitais que foram abordados sobre a série e posteriormente fazer um debate do porquê não temos o costume de frequentar outros lugares considerados exclusivos de classes elitizadas como o teatro, dentre outros exemplos nas artes e no entretenimento.

Essa atividade será realizada inicialmente com o relato de experiências pessoais dos alunos, desde que se sintam à vontade. O intuito é que o grupo observe quais capitais sociais, culturais eles não tiveram acesso comparada a personagem principal e o enredo da história. Além disso, se possível, podem discutir os principais motivos que não permitem esse acesso (financeiro, deslocamento físico/transporte, ausência desses espaços na própria cidade, dentre outros mais). Logo após esse preâmbulo, serão mostrados alguns vídeos de realidades diferentes que destacam as diferenças de classes e como isso é visto na perspectiva dos próprios sujeitos. Recomendados dois vídeos a seguir, mas o professor pode selecionar outros exemplos se assim desejar.

Quadro 3. Sugestões de vídeo

	Vídeo 1	Vídeo 2
Título	Corrida por \$100 feita de privilégio e desigualdade (comece a pensar)	Invenção da infância (Gilson Vilela)

<i>Link</i>	https://www.youtube.com/watch?v=L177yGji8eM	https://www.youtube.com/watch?v=h1WiZoQ6Sj8
<i>Síntese</i>	O vídeo aborda como o discurso de meritocracia não funciona para as pessoas e elas veem que nem todos saíram do mesmo contexto social e o que isso impacta na vida dessas pessoas. Esse vídeo se adéqua para a reflexão dos alunos.	O vídeo aborda diferentes contextos sociais sobre infância, e como isso reflete não somente no drama como também na vida real dos alunos e pode ser usado para discussão.

Após os vídeos citados, espera-se que os alunos façam uma avaliação do drama sul-coreano e da sua realidade como estudantes brasileiros. As reflexões são sobre o porquê de existir certas lacunas no ensino e o que eles acham disso, se essas lacunas são intencionais e se eles têm consciência disso. Além dos vídeos, podemos apresentar as diferentes classes sociais predominantes no Brasil, bem como as oportunidades de acesso que os estudantes acreditam como possibilidade (mercado de trabalho, ensino superior, cursos e educação técnica, dentre outros). Essas informações podem ser facilmente encontradas na internet a partir de fontes confiáveis atualizadas. Ademais, podemos também abordar o tema da meritocracia como conceito a implicação disso na realidade brasileira e dos alunos.

A segunda atividade será relacionar essas reflexões com as formas de acesso e contato com os capitais e como isso agregaria na vida cotidiana do aluno, sempre o questionando como os interesses pessoais não passam apenas pelos desejos e vontades individuais, mas do contexto social onde o sujeito vive (e os discursos ali presentes) e que muitas vezes os sujeitos podem ser manipulados no sistema. Nessa atividade será feita uma roda de conversa para demonstrar os possíveis hábitos diferentes da classe social dos alunos, também iremos usar a referência da série escolhida, retomando cenas e dialogando com a vida cotidiana.

3.3 Atividade – 3ª semana: conclusões da turma

Como um produto final, professores e alunos irão fazer um quadro de como foram as aquisições sociais dos alunos em comparação com a classe média alta brasileira e se eles conseguiram adquirir novos hábitos e frequentar lugares que antes não pensavam em visitar ou frequentar, principalmente relacionado ao capital social e cultural. O intuito não é apenas listar o que foi alcançado ou o poder de consumo de cada estudante, mas refletir graus de semelhança e diferença, tanto na realidade local quanto nacional. Tendo em vista a desigualdade econômica e social da realidade brasileira, frente ao injusto discurso da ascensão social meritocrática, o intuito é analisar criticamente como a sociedade de consumo não garante equidade de acesso e na verdade acentua a exclusão e a desigualdade.

Para isso, além dos conceitos de capital (anteriormente estudados), vale ainda retomar ou apresentar o conceito de *habitus*. Para Bordieu (2003), *habitus* se refere como disposições, estilos de vida, gostos, maneiras. Dessa forma, nesta atividade o conceito de *habitus* se torna importante pois vai nos ajudar a refletir sobre o status social de cada aluno e como esse conceito impacta na sociedade como um todo. Esse quadro pode ser feito em uma folha de caderno, no próprio quadro ou em alguma tela (*datashow* ou *televisor*) se disponível. O Quadro 4 ilustra um exemplo:

Quadro 4. Experiências da turma⁴

<i>Capital cultural</i>	<i>Capital social</i>	<i>Capital econômico</i>	<i>Capital simbólico</i> (privilégio social)
Nome: Caio <i>Habitus:</i> Curso de informática	Nome: Ana <i>Habitus:</i> aumento na mesada	Nome: Júlia <i>Habitus:</i> Adquiriu um notebook	Nome: Beatriz <i>Habitus:</i> Mulher branca

Se considerarmos hipoteticamente o caso da estudante Beatriz, por exemplo, podemos também abordar a questão racial e discutir o racismo velado no Brasil, ou seja, o quadro pode trazer mais elementos não previstos pela atividade, mas que são fruto da diversidade de vivência presente em cada sala de aula. Por fim, as atividades serão concluídas de forma que possam adquirir mais conhecimento e consciência de sua classe social e como isso impacta na sua vida acadêmica, em relacionamentos e no mercado de trabalho. Para concluir essa terceira semana, sugiro ao professor que retome também os exemplos no drama e o quadro de capitais para um recurso didático e explicativo.

4. Comentários finais

A finalidade dessa sequência de atividades é promover a oportunidade de pensar criticamente e coletivamente sobre os principais direitos da criança e adolescente como a educação (mas também saúde, lazer, entretenimento cultural, dentre outros), e como esses serviços são ou estão (minimamente) disponíveis na comunidade em que ele vive. Em linhas gerais, a proposta é pensar a realidade do aluno a partir de uma obra de ficção, de modo que

⁴ Nomes e exemplos fictícios, apenas para ilustrar o tipo de quadro que pode ser produzido.

contribua para a formação de um cidadão que questione esses sistemas e tenha uma visão mais ampliada sobre a sociedade.

Referências

- BORELLI, Daniel Borelli. Corrida por \$100 feita de privilégio e desigualdade. YouTube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L177yGji8eM>. Acesso em: 03 de maio de 2023.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (Org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983, p.46-81.
- BOYS OVER FLOWERS. Criação de Jun Ki-sang e Yoon Ji-hyun; Coreia do sul: Netflix, 2009. Temporada 1, Episódios 1, 2 e 3. Série exibida pela Netflix. Acesso em: 09 Ago. 2023.
- FOLHA ILUSTRADA. Por que doramas e kdramas, as novelas conversadoras da ásia viraram febre no Brasil? *Folha de São Paulo*, 04 jul. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2022/07/por-que-doramas-e-k-dramas-as-novelas-conservadoras-da-asia-viraram-febre-no-brasil.shtml>. Acesso em 09 Ago. 2023.
- NOGUEIRA, M.O. Efeito pai professor: o impacto da profissão docente na vida escolar dos filhos. *Revista Brasileira de Educação*. 2013, vol.18, n.52, p.65-79.
- VILELA. G. Invenção Da Infância. YouTube, 12 de outubro de 2020. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=h1WiZoQ6Sj8>. Acesso em 03 de maio de 2023.

CAPÍTULO 7

BATTLE ROYALE (2000): DISTOPIA E VIOLÊNCIA PARA PENSAR A ADOLESCÊNCIA

Fernando Silvério de Lima¹

1. Por que essa distopia?

Na cultura pop, falar de *Batalha Real* (*Battle Royale*) sempre pareceu um tabu nos primeiros anos após o seu lançamento em 2000. Naquela época, fazia pouco tempo desde o massacre da escola Columbine nos Estados Unidos em abril de 1999, quando dois adolescentes armados cometeram atrocidades contra seus próprios doze colegas de escola e um de seus professores (além dos demais feridos). Coletivamente, os pais foram tomados pelo pânico coletivo, uma vez que os sinais de perversidade não foram percebidos a tempo de evitar a tragédia, ao mesmo tempo em que a busca apressada por respostas naquele momento resgatou o *pânico satânico* dos anos oitenta (do inglês *satanic panic*) ao apontar como “culpados” os filmes de terror, as bandas de rock e os jogos de videogame como os gatilhos para tanta violência. *Batalha Real*, por exemplo, não chegou a ser exibido em cinemas norte-americanos chegando ao hemisfério norte somente anos mais tarde. Ainda que o caso relatado seja repleto de particularidades, e que infelizmente massacres em escolas se intensificaram também no Brasil, não podemos negar que vivemos em uma sociedade violenta.

Como diria o escritor José Saramago em uma entrevista para Jô Soares nos anos dois mil (Programa do Jô – TV Globo), o

¹ Professor do Departamento de Letras (DELET) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). fernando.lima@ufop.edu.br

problema da violência em nossa sociedade está relacionado ao fato que em nossa cultura

"Estão a educar-nos por diversos caminhos, por diversas vias, nessa ideia de que "ou triunfas ou não és ninguém". E tens que triunfar mesmo contra o teu vizinho, mesmo contra o teu primo, mesmo contra o irmão, mesmo contra teu amigo. Quantos amigos são vítimas da ambição de seus amigos? E no fundo, o que é que há? Não há, nem nunca houve uma educação para a paz. A Educação é sempre para a guerra. Começa logo, logo ali na escola. As batalhas que ganhamos, os reis que temos, e temos a bandeira e temos o hino. E temos isto e temos aquilo tudo levando a entender ou dando a entender à pobre criancinha que começa agora a aprender alguma coisa da vida e da escola, que somos os melhores do mundo e o resto é escória. Então, se todos são educados dessa maneira, é claro que o outro é o inimigo. E se não é já, pode ser amanhã. (SARAMAGO, 2002).

Depois desse preâmbulo intenso em que Saramago explica a cultura de que somos educados para a guerra, sei que qualquer professor acharia um tanto contraditório levar para sala de aula algo tão polêmico e de temática tão sensível. Isso foi inclusive uma das coisas que ouvi ao iniciar o MIF152, componente curricular que deu origem a essa coletânea e que tem como coautores os estudantes de diferentes licenciaturas. Recordo que o primeiro comentário que ouvi de um dos estudantes universitários foi algo próximo de: "Achei muito violento e quase não consegui assistir até o fim". O que sempre me chamou atenção em *Batalha Real* é essa experiência estética e emocional imediata de seu público. É o choque de perceber que todos aqueles traços ficcionais exagerados se relacionam com diversas coisas que são reais em nosso mundo: o contexto escolar, a juventude, a violência e sua espetacularização, um sistema político que oprime seus cidadãos e estabelece novos padrões de vida e comportamento. Não se trata de uma distopia que te afasta da realidade por seus aspectos ficcionais hiperbólicos, mas parece um sinal de alerta para pensar um futuro dominado por um tipo de violência que seria socialmente aceito ou subestimado.

2. Apresentando *Battle Royale* (2000)

Ao alvorecer do milênio, a nação entrou em colapso. Com o desemprego a 15%, dez milhões ficaram sem trabalho. 800 mil estudantes boicotaram a escola. Os adultos perderam a confiança e temendo os jovens, fizeram aprovar o ato 5 da reforma educacional do milênio. *Battle Royale BR Survival Program*. (BATALHA REAL, 2000)

A epígrafe que abre esta seção consiste nas primeiras informações que temos acesso ao começar o filme. Nesta distopia, o antigo Japão, agora chamado de República da Grande Ásia Oriental passa por uma reestruturação de seu modo de vida após vivenciar um colapso constituído por crise econômica, descontentamento político e rebeldia da juventude. A saída desta situação consistiu na elaboração de um programa de sobrevivência chamado *Batalha Real* (BR) no qual anualmente, turmas de nono ano do ensino fundamental são selecionadas para um tipo de competição que recebe inclusive longa cobertura midiática. O problema é que a competição consiste na aniquilação dos participantes, por eles mesmos, ao longo de três dias. E soma-se a isso o fato de que esses participantes são adolescentes em idade de almejar a chegada ao ensino médio nas escolas preparatórias que garantiriam a entrada no ensino superior (a real competição que essa faixa etária deveria se preocupar). O ato BR serve como uma fábula de advertência (*cautionary tale*), pois ensina para as novas gerações o preço que se paga pela desordem e pela rebeldia. Dessa forma, o cenário de Batalha Real que gera um sentimento de medo dessa população é a concretização de um pânico moral.

Com o cenário distópico apresentado, é importante conhecermos o protagonista Shuya Nanahara, estudante da Escola Secundária Shiroyiwa onde estudantes rejeitam as aulas de professor Kitano e demonstram o descontentamento com autoridades e a rebeldia. Kitano é inclusive atacado por um de seus estudantes, deixando de atuar naquela mesma escola logo em seguida. Em meio ao que parece um simples cotidiano ficcional, as reflexões sobre amizade parecem dar um tom de típica comédia

adolescente hollywoodiana, mas o enredo subverte nossas expectativas quando, após uma típica excursão escolar de fim de ano, a turma descobre que, na verdade, foi selecionada para a *Batalha Real* daquele ano.

A tensão se instala quando percebemos outros sinais marcantes de um mundo distópico: o autoritarismo das entidades governamentais reforçado pelo poder militarizado, o uso de armas, a opressão aos indivíduos e o controle de sua liberdade, dentre outros. A revolta imediata dos adolescentes e a incompreensão da gravidade da situação são interrompidas por um tutorial em forma de vídeo: uma jovem com trajes militares curtos e roupas coloridas apresenta as regras de sobrevivência como se tudo aqui fosse um simples jogo de videogame. E o tutorial é breve: A competição terá a duração de três dias e somente um vencedor, ou seja, todos os demais serão aniquilados. Cada estudante receberá uma mochila com uma possível arma e outros instrumentos. Ao longo do dia devem evitar as zonas de perigo e como forma de monitoramento, todos possuem colares presos em seus pescoços para seja possível não apenas ouvir tudo que é dito, mas também acompanhar os batimentos cardíacos daqueles que se mantêm vivos e sua localização na arena (ilha).

O tutorial é então interrompido quando Kuninobo tenta atacar o professor Kitano e este revida ativando o colar do estudante. Em questão de segundos o colar explode e Kuninobo (que ao início do filme já havia atacado o professor) é eliminado antes mesmo do jogo iniciar. O professor utiliza esse momento para culpabilizar a juventude ali representada pelos estudantes do nono ano como o motivo para o fracasso da nação e que o ato BR foi criado para ensinar a eles uma lição. Aproveitando este momento, ele diz uma de suas falas mais impactantes: *“Mas não se esqueçam que a vida é um jogo. Lutem pela vida e descubram se vocês valem a pena”*.

O jogo então é iniciado oficialmente e um após o outro, os adolescentes da Escola Secundária Shiroiwa tornam-se meros números contabilizados na tela do espectador logo após a própria morte. 21 meninos e 21 meninas. Os primeiros participantes são

eliminados e alguns vão se destacando por eliminarem vários de uma vez, como é o caso do misterioso estudante transferido chamado Kiriya. Vários laços afetivos são retomados enquanto a narrativa entrelaça lembranças anteriores de amizades e rivalidades típicas da vida adolescente, com o novo cenário distópico onde essas questões se somam às decisões dos jovens que se atacam e se perseguem. A violência instaurada rapidamente passa a ser aceita como a única estratégia de sobrevivência, enquanto as autoridades se deleitam a cada nova eliminação.

O protagonista Shuya Nanahara parte em uma jornada de proteção de sua amiga (e eventual par romântico) Noriko Nakagawa e são surpreendidos ao conhecerem Shogo Kawada, outro estudante transferido que posteriormente revela já ter participado de uma edição anterior do mesmo jogo. Por fim, após muitas reviravoltas, os últimos sobreviventes se dão conta que a única forma de sobreviver é de subverter as regras, escapar das autoridades e fugir, buscando lutar contra o sistema político totalitário que legalizou essa barbárie distópica. Os três últimos sobreviventes forjam a própria morte para encerrar o jogo e atacam o professor Kitano. Nanahara e Nakagawa perdem Kawada ao longo do caminho por conta de um ferimento, e tornam-se fugitivos e desertores procurados pelo governo como traidores e por incitar violência. Em face de todo esse caos, a distopia se encerra com a visão de que a juventude encontra na resistência a última alternativa de mudança.

3. Detalhamento da proposta didática

A presente proposta busca articular dois temas que permeiam o enredo de *Batalha Real* (2000): o aumento da violência na perspectiva de uma sociedade distópica e a representação que a sociedade tem da juventude, mais especificamente da adolescência. O intuito é promover espaços de reflexão para que o adolescente estabeleça sentidos de sua experiência individual e ao mesmo tempo coletiva, ao considerar o que o filme nos convida a pensar

sobre as relações entre a vida em sociedade, o futuro, a violência e a juventude.

Em 1904, o psicólogo norte-americano Stanley Hall popularizou uma abordagem científica do estudo da adolescência e sua relação com a ideia de “*tempestade e estresse*” que compõem esse período biologicamente marcado pela puberdade e socialmente atravessado não apenas pela busca do lugar de si no mundo, mas também de seu papel como sujeito desta coletividade sem apagar sua própria subjetividade (identidade). Culturalmente, o que observamos é uma representação cultural estereotipada da juventude como problemática e de difícil de lidar, seja para os pais e até mesmo os professores que convivem com esta faixa etária em grande parte dos anos escolares (LIMA, 2019). Acreditamos que *Batalha Real* (2000), ainda que voltado para a realidade cultural japonesa, transcende ao atingir uma visão universalizante de sociedades que temem o futuro e que tendem a olhar para a juventude como os possíveis responsáveis pela decadência dos valores, da moral e da cultura historicamente elaborada. A grande questão por traz disso é o peso da responsabilidade atribuída para uma geração que deveria ter a liberdade de trilhar os próprios caminhos, fazer as próprias escolhas e aprender ao longo de todo esse processo sem a preocupação de ter todo o seu destino traçado desde o nascimento. Assim, a proposta busca articular discussões sobre o filme e para além dele: uma forma de conectá-lo ao seu público para refletir sobre os conflitos de ser adolescente no momento atual.

Em linhas gerais, existem quatro perguntas que norteiam a proposta didática:

1. Como esta distopia com foco na experiência adolescente nos faz pensar sobre o momento atual?
2. Quais as expectativas que a sociedade tem sobre você adolescente?
3. Quais são os seus maiores desafios da adolescência e como você lida com eles?
4. O que você pensa sobre seu futuro?

Parte 1) Sessão de Cinema: exibição do filme na escola

Como parte do início das atividades, se possível, recomendamos que o filme seja exibido em horário alternativo ao de aulas, uma vez que ele tem pouco mais de duas horas de duração. Dessa forma, as primeiras impressões do grupo já serão registradas enquanto assistem ao filme. No entanto, caso isso não seja possível, o professor pode indicar que os estudantes assistam ao filme antes da próxima aula.

Parte 2) Discussões do grupo: a verdadeira Batalha Real?

Como apresentado anteriormente, o conceito de distopia que norteará as discussões considera a visão de um cenário de subversão das condições “normais” de vida consideradas utópicas, de forma que a sociedade distópica, se comparada com a nossa nos causa espanto, desconforto e até mesmo revolta. No entanto, uma vez que nossa proposta é um diálogo da distopia para pensar a realidade, a reflexão aqui representa um exercício de inclusive reconhecer sinais do mundo real do que viriam a ser traços de um futuro distópico se não preservarmos as condições mínimas de convivência social (direitos humanos, educação para a cidadania, etc.).

Além disso, sugerimos que o encaminhamento da atividade considere discutir ainda a representação da juventude como a responsabilizada pela decadência da nação que cria a *Batalha Real* como forma de vigiar e punir qualquer desvio que alterasse aquela nova realidade estabelecida. Como o filme entrelaça o caos da adolescência e o caos de sobrevivência que culmina na *Batalha Real*, encontramos aqui uma rica oportunidade de trabalhar essas duas dimensões de experiência: a subjetiva do estudante adolescente e a coletiva de fazer parte de uma sociedade que tem a violência como parte de sua constituição, por mais controverso e necessário que seja esse debate.

Parte 3): Ideias para adiar o fim do mundo: o amanhã não está à venda

Cada estudante receberá um trecho do livro *O amanhã não está à venda* do escritor Ailton Krenak publicado em 2020. Os trechos trazem reflexões do autor sobre o cenário pandêmico da COVID-19, bem como críticas às visões sobre o que significa “ser” humano em momentos de grande crise que exigem uma resposta coletiva da sociedade em suas mais diferentes instâncias (relações pessoais, nas instituições políticas, dentre outros exemplos). O quadro a seguir apresenta exemplos de trechos que podem ser impressos em pequenos pedaços de papel e distribuídos aos estudantes como forma de mediar a discussão.

Quadro 2. Trechos para iniciar a discussão

1	<i>“Vivemos hoje esta experiência de isolamento social, como está sendo definido o confinamento, em que todas as pessoas têm de se recolher. Se durante um tempo éramos nós, os povos indígenas, que estávamos ameaçados da ruptura ou da extinção do sentido da nossa vida, hoje estamos todos diante da iminência da Terra não suportar a nossa demanda”.</i> (KRENAK, 2020, p.5)
2	<i>“Essa dor talvez ajude as pessoas a responder se somos de fato uma humanidade. Nós nos acostumamos com essa ideia, que foi naturalizada, mas ninguém presta atenção no verdadeiro sentido do que é ser humano. É como se tivéssemos várias crianças brincando e, por imaginar essa fantasia da infância, continuassem a brincar por tempo indeterminado. Só que viramos adultos, estamos devastando o planeta, cavando um fosso gigantesco de desigualdades entre povos e sociedades”</i> (KRENAK, 2020, p.5-6).
3	<i>“É terrível o que está acontecendo, mas a sociedade precisa entender que não somos o sal da terra. Temos que abandonar o antropocentrismo; há muita vida além da gente, não fazemos falta na biodiversidade. (...). Esse pacote chamado de humanidade vai sendo descolado de maneira absoluta desse organismo que é a Terra, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos”</i> (KRENAK, 2020, p.7).
4	<i>“É hora de contar histórias às nossas crianças, de explicar a elas que não devem ter medo. Não sou um pregador do apocalipse, o que tento é compartilhar a mensagem de um outro mundo possível. Para combater esse vírus, temos de ter primeiro cuidado e depois coragem”</i> (KRENAK, 2020, p.9).
5	<i>“É uma declaração insensata, não tem sentido que alguém em sã consciência faça uma comunicação pública dizendo “alguns vão morrer”. É uma banalização da</i>

	<i>vida, mas também é uma banalização do poder da palavra".(KRENAK, 2020, p.9-10)</i>
6	<i>"Há muito tempo não programo atividades para "depois". Temos de parar de ser convencidos. Não sabemos se estaremos vivos amanhã. Temos de parar de vender o amanhã".(KRENAK, 2020, p.11)</i>
7	<i>"Tomara que não voltemos à normalidade, pois se voltarmos, é porque não valeu nada a morte de milhares de pessoas no mundo inteiro. (...). Seria como converter ao negacionismo, aceitar que a Terra é plana e que devemos seguir nos devorando. Ai sim, teremos provado que a humanidade é uma mentira."(KRENAK, 2020, p.13)</i>

A proposta de diálogo entre as reflexões de Krenak (2020) sobre o caos pandêmico é a alternativa que articula ficção e realidade como forma de encerramento das atividades. Tanto na ficção quanto no mundo real as pessoas tiveram de travar batalhas por sobrevivências individuais em um contexto marcado pela opressão e pela falta de empatia pelos outros. Neste momento, os estudantes podem ponderar, na perspectiva distópica, sobre o papel de um contexto social problemático e de uma crise de grande impacto como momentos de tomada de consciência sobre nossa existência, nossos propósitos, nossos valores e sobre o que entendemos como modos "aceitáveis" de viver em sociedade.

Do ponto de vista de um significado social, a adolescência representa a angústia subjetiva de quem busca seu lugar em um mundo que olha para o adolescente com medo, com receio e que deposita nesse grupo todas as responsabilidades da construção do futuro. Esta responsabilidade, no entanto, aumenta ainda mais a angústia da juventude que no momento atual colhe os frutos daquilo que sua geração adulta precedente plantou. Nestes cenários de contradições irreconciliáveis, é importante considerar que a juventude pode participar do processo de mudança da vida social contemporânea que é desigual, violenta, excludente e exploratória.

A atividade pode ser concluída com uma dinâmica a partir da seguinte questão que funciona como uma reflexão coletiva: *Quais os problemas que temos atualmente e o que podemos fazer para buscar*

resolvê-los para o futuro? Este tipo de questionamento funcionará como um termômetro das reações dos estudantes, uma vez que as respostas podem indicar como eles se sentem sobre o futuro: desmotivados, temerosos, incertos, esperançosos, motivados, dentre outros. Dessa forma, o intuito não é que eles já encontrem as alternativas, mas que demonstrem um olhar atencioso para os desafios da vida cotidiana a cada nova experiência. Assim como Shuya e Noriko subvertem as regras de *Batalha Real* e partem rumo à luta contra o Ato BR, bem como o sistema político e social que ampara essa proposta, é importante que os alunos compreendam que em meio ao caos, a esperança da mudança é a última alternativa, sem elas, restaria apenas sucumbir às regras do jogo.

4. Um último recado: algumas considerações

Mais uma vez vale ressaltar que sabemos da temática delicada retratada no filme, fato que ao mesmo tempo o tornou uma obra cinematográfica cultuada em vários países. No entanto, sabemos que a violência é uma realidade vivenciada por vários de nossos alunos. A escolha de uma distopia desta natureza não se deu sem o entendimento de que esta pode ser uma obra polêmica para alguns pais, outros professores e até mesmo a coordenação pedagógica da escola. No entanto, retomamos aqui que o trabalho pedagógico é respaldado por uma educação crítica que estimule a diversidade de opiniões e o respeito aos direitos humanos (BRASIL, 2017), bem como a construção de conhecimentos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998). É importante que no processo educativo, nós possamos dar esse voto de confiança aos nossos alunos, de que os temas abordados em nossas salas de aula, por mais sensíveis que eles sejam, refletem a complexidade do mundo em que vivemos e é papel da escola possibilitar o espaço para o saber que advém do direito ao questionamento, como diria Freire (1985).

Por fim, gostaríamos de dizer que a proposta aqui delineada pode ser adaptada para diferentes contextos e diferentes

realidades, pois acreditamos que cada professor saberá fazer as devidas alterações e ajustes. Esperamos que a proposta seja um caminho para uma rica experiência de diálogo e que as novas gerações compreendam ao mesmo tempo a importância delas para nossa vida social e que o futuro dependerá de uma humanidade que não tolera e que combate toda violência em suas diferentes manifestações.

Referências

- BATALHA REAL. Direção: Kinji Fukasaku. Produção de Battle Royale Production Committee. Japão: Toei Company, 2000. 1 DVD.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2017, p.241-264.
- FREIRE, P. *Por uma pedagogia da Pergunta*. 3a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- KRENAK, A. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LIMA, F.S. Precisamos falar sobre ensinar língua inglesa para adolescentes: reflexões para professores. In: SILVA, I.T.; OLIVEIRA, D.A. (Orgs). *Fundamentos e Práticas no Ensino de Língua Inglesa - Volume II: Relatos de Experiências*. Alagoinhas: Bordô-Grená, 2019. p.13-28.
- RIPOLL, M.; MARKENDORF, M.; SILVA, R.S. (Orgs.). *Cinema e distopia: explorando conceitos e mundo paralelos*. Florianópolis: Biblioteca Universitária, 2020.
- SARAMAGO, J. Entrevista Concedida a Jô Soares. *Programa do Jô (TV Globo)*. 16 de Julho de 2019. 30min17seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=77Zb_xMRNuE> Acesso em 29/09/2022.

CAPÍTULO 8

TIME TO HUNT (2020): SOBRE A CAÇA PELA EQUIDADE SOCIAL

Gleisla Thais Mendes²

1. Por que essa distopia?

Vivemos hoje em um mundo globalizado e é impossível falarmos sobre sociedade sem que envolvamos também a conjuntura econômica capitalista. Em sua tese de Globalização como Perversidade, Milton Santos afirma que:

A situação contemporânea revela, entre outras coisas, três tendências: 1. Uma produção acelerada e artificial de necessidades; 2. Uma incorporação limitada de modos de vidas ditos racionais; 3. Uma produção ilimitada de carência e escassez. Nessa situação, as técnicas, a velocidade, a potência criam desigualdades e, paralelamente, necessidades, porque não há satisfação para todos. Não é que a produção necessária seja globalmente impossível. Mas o que é produzido - necessária ou desnecessariamente - é desigualmente distribuído. (SANTOS, 2000, p.129).

Essa tendência à disparidade entre partes de uma sociedade, própria do sistema capitalista e aprofundada pela globalização como definido pelo geógrafo acima citado, pode ser relacionada ao termo sul-coreano “Hell Joseon”, que se tornou popular a partir do ano de 2015. Joseon foi uma dinastia que durou de 1392 até 1897, 13 anos antes da Coreia se tornar uma colônia do Japão. Essa dinastia mantinha no poder apenas uma pequena elite, enquanto o restante da população vivia em extrema pobreza, submetidos a um regime de servidão. Hoje, sul-coreanos que fazem uso desse termo

² Estudante do curso de Licenciatura em Letras - Inglês da Universidade Federal de Ouro Preto. gleisla.mendes@aluno.ufop.edu.br

veem o paralelo existente entre aquela Era e o país em que vivem. Uma nação cheia de desigualdade em que muitos jovens se sentem presos à pressão econômica, em que poucos têm a sorte de entrarem em boas universidades, de terem bons empregos e de viverem vidas consideradas dignas e estáveis.

É exatamente isto que *Time to Hunt* (사냥의 시간) retrata. O diretor do filme, Yoon Sung-Hyun (윤성현), em uma entrevista para o *The Korea Times* (2020) disse ter construído sua distopia a fim de trazer, de maneira indireta, o termo citado. Ele diz também ter bastante interesse nas gerações mais novas e sobre o fato de existirem pessoas ao seu redor que desejam escapar da realidade e fugir para o paraíso, assim como os personagens do seu filme.

Comparando a realidade abordada no filme ao Brasil, percebemos que as contradições dos padrões de consumo e de vida da economia retratados na distopia, podem ser facilmente vistos também em nosso país. De acordo com uma pesquisa realizada em Agosto de 2022 e publicada no mesmo ano pelo portal de notícias G1, 55% dos jovens brasileiros têm uma visão pessimista sobre o futuro do país e o deixariam se pudessem. Ainda na mesma reportagem, conforme dados do IBGE, essa faixa etária enfrenta altas taxas de desemprego, entre jovens de 18 a 24 anos o índice é de 19%, bem a mais do que o percentual geral que é de cerca de 9%. Em geral, o descontentamento da juventude atravessa diferentes territórios e culturas.

2. Apresentando *Time to Hunt* - Tempo de caça (2020)

Esta seção consiste em informações sobre o filme *Time to Hunt*, que teve sua estreia em 2020 sob a direção de Yoon Sung-Hyun (윤성현). Nessa distopia que se passa em um futuro próximo, a Coreia do Sul é atingida por uma crise financeira onde o won (moeda coreana) está completamente desvalorizada, o que resulta no surgimento de comunidades marginalizadas. As pessoas passam então a ter, cada vez mais, acesso a armas e a drogas.

Em uma dessas comunidades, vive um grupo de jovens (os protagonistas) que cometem pequenos delitos para que sejam capazes de sobreviver. A história começa com Jun-Seok (준석), que, após 3 anos de prisão por roubo, é solto e se vê motivado a ter uma vida melhor em Taiwan com seus dois amigos, Jang-Ho (장호) e Ki-Hoon (기훈), visto que, eles vivem em uma realidade completamente desanimadora, não possuem nenhuma esperança, felicidade ou visão de futuro no lugar onde se encontram.

De início, os três amigos cometiam roubos considerados pequenos e um deles levou à prisão de Jun-Seok (준석), que foi pego enquanto ganhava tempo para que seus amigos fugissem. Passados 3 anos de reclusão e sem contato com o mundo externo, ele não tinha noção de como as coisas estavam e ao ser liberado descobre que o dinheiro que roubaram não valia de nada, e que restava somente um pouco dele. Seus amigos o explicam que o won estava extremamente desvalorizado e que os estabelecimentos aceitavam somente o dólar americano. Jang-Ho (장호) e Ki-Hoon (기훈) o contam também que aquele dinheiro roubado não era suficiente nem mesmo para que eles pagassem o próprio aluguel. Ao ouvir sobre a situação, Jun-Seok (준석) planeja um último roubo, o roubo de uma casa de apostas que continha pilhas e pilhas de dólares americanos. Casa essa que costumavam frequentar como jogadores.

Os amigos são, de início, contra a ideia pelo fato de a casa de apostas não ser como os lugares que eles anteriormente assaltaram. Era um lugar cheio de “bandidos” e mexer com eles seria como assinar uma sentença de morte. Entretanto, eles cedem ao plano por acreditarem que devem uma ao amigo, já que ele foi preso para salvá-los.

Os três amigos começam então o planejamento do assalto juntamente com a ajuda de um dos funcionários da casa e também colega, chamado Sang-Soo (상수). O grupo adquire poder de fogo com Bong-Shik (봉식), um amigo que Jun-Seok (준석) conheceu na prisão e procedem com o roubo. Eles planejam o roubo de maneira meticulosa, levando consigo uma grande quantidade de dinheiro e

também a gravação das câmeras de segurança para que não fossem identificados, porém, as gravações continham algo muito importante para o local, isto é, gravações de acordos entre os donos da casa e diversos criminosos, além de gravações envolvendo lavagem de dinheiro.

Com o roubo das gravações, os donos da casa de apostas contratam um assassino, chamado Han (한) para caçar o quarteto de amigos e recuperar as gravações. A partir disso, o filme se desenrola em uma terrível perseguição enquanto os amigos tentam chegar ao tão almejado paraíso que os levou à realização do assalto. Han (한) aparentemente mata Sang-Soo (상수) e rapidamente descobre o paradeiro do restante do grupo. O trio é emboscado em uma garagem de um hotel, Jang-Ho (장호) é baleado e Jun-Seok (준석) tem a arma do assassino em sua testa enquanto o mesmo brinca ao dizer *“Cinco minutos. Se afaste o máximo que puder. Não me decepcione.”*. Deixando com que os três amigos fugissem.

Após a fuga, vão para um hospital para tratar do amigo baleado, mas logo o assassino os alcança e um tiroteio se inicia. Com muita dificuldade o trio consegue, mais uma vez, fugir e seguem para o porto por onde pegariam o barco em direção a Taiwan, pois a polícia chega ao hospital e Han (한) é capturado. Porém, através da ligação de um superior, ordenam que o assassino seja solto, o que faz com que ele alcance o trio mais uma vez, chegando também ao local. Ki-hoon (기훈) recebe uma ligação descobrindo que sua família está em uma emboscada, o que faz com que ele volte para casa. Enquanto isso, acontece mais um tiroteio no porto e Han (한) é baleado diversas vezes, caindo no mar. Jang-Ho (장호), membro do trio, também é morto.

Jun-Seok (준석) é o único que consegue fugir para Taiwan e lá espera constantemente por Ki-Hoon (기훈) que prometeu se juntar a ele, mas, nunca mais ouviu notícias sobre o amigo. Ele passa as noites em constante tristeza por perder seus amigos, que eram sua única família, não conseguindo usufruir da vida que sempre sonhou. O filme termina com a descoberta de que Han (한) ainda

está vivo, o que faz com que Jun-seok (준석) decida sair da ilha para caçá-lo e enfrentá-lo pela última vez.

A fim de demonstrar que esta distopia não está tão longe de nossa realidade quanto pensamos e fazendo uma crítica à desigualdade social, o diretor Yoon Sung-Hyun (윤성현), em entrevista para o *The Korea Times* (2020) explica que o filme é também inspirado por suas memórias de viagem. Ele diz se lembrar "chocado com a hiperinflação na América do Sul ao comprar uma bebida", citando também ter tido a oportunidade de observar como são as comunidades marginalizadas nos Estados Unidos, o que permitiu com ele mostrasse no filme ruas (marginalizadas) cobertas de pichações. Em entrevista ao jornal *Estadão* (2020) o diretor também diz que "A Coréia está se tornando uma sociedade onde o dinheiro é a única coisa que conta." E hoje, no Brasil, podemos perceber que a situação não é diferente, o que nos mostra que, quando os nossos jovens se rendem a este cenário, eles estão também perdendo sua fé e esperança no futuro. Estes dados confirmam a afirmação do sociólogo polonês Zygmunt Bauman,

Podemos dizer que o mundo moderno gerado pelo 'projeto moderno' se comporta, na prática e na teoria, como se os homens tivessem de ser coagidos a buscar a felicidade (pelo menos a felicidade vislumbrar por seus consultores auto-nomeados e conselheiros contratados, assim como pelos redatores de publicidade). [...] Vêm-se pressionados a se transformarem em trabalhadores prontos a se sacrificar o resto de suas vidas pela empresa competitiva ou pela competição empresarial; em consumidores movidos por desejos e vontades infinitamente expansível; em cidadãos que abraçam total e irrestritamente a versão 'não há alternativa' da 'correção política' do momento, que os incita, entre outras coisas, a serem fechados e cegos à generosidade desinteressada e indiferentes ao bem comum se esta não puder ser utilizada para reforçar seus egos. (BAUMAN; 2008, p.68).

3. Sobre a proposta didática

A seguinte proposta busca trabalhar o tema presente no enredo de *Time to Hunt* (2020): uma sociedade distópica vítima de uma grande crise econômica, causando o aumento ainda maior da

desigualdade e da violência. O intuito é promover uma reflexão para que os alunos analisem o próprio contexto socioeconômico em que estão inseridos ou observam em seu país. Apesar de *Time to Hunt* (2020) ser um filme voltado para a realidade sul-coreana, é visível que se trata de um tema universal, que preocupa não só a Coreia do Sul, mas vários outros países, o Brasil, incluso. Assim o objetivo é instigar um olhar crítico acerca deste tema e promover a discussão sobre os causadores, as causas, as consequências, a ligação do assunto com cada um, além de possíveis caminhos para atenuar e/ou superar os complicadores em questão.

Em suma, existem quatro perguntas para nortear essa proposta didática:

1. Como esta distopia nos faz pensar sobre o momento atual em que vivemos no Brasil?
2. Como os jovens, em especial, são afetados por essa realidade?
3. Quais são as consequências de se viver neste tipo sociedade?
4. É possível mudar, de alguma forma, nossa realidade?

3.1. Exibição do filme

Para a realização da atividade é necessário que os alunos assistam ao filme. Para isso, é recomendável que ele seja assistido na escola juntamente ao professor para que os alunos possam comentar sobre suas primeiras impressões. Entretanto, sabemos que os horários das aulas são limitados e talvez não seja possível que o filme seja exibido em um horário alternativo ao das aulas, nesse caso, o professor pode sugerir que os alunos assistam ao filme antes da próxima aula, anotando também suas primeiras impressões em um caderno.

3.2. Discussões com o grupo e realização de atividades

Nesta seção, o professor deverá realizar uma discussão juntamente aos alunos com o intuito de responderem às perguntas

citadas anteriormente, ouvindo também o ponto de vista dos alunos, que como jovens e adolescentes, são afetados de modo diferente em nossa sociedade. Para enriquecer o debate, o professor pode trazer comparações entre o filme e a realidade do Brasil, incentivando os alunos a fazerem o mesmo. A seguir, citamos três exemplos de comparações, entre as várias existentes, de *Time to Hunt* e a sociedade brasileira para melhor orientação do professor:

1. Em *Time to Hunt*, o won (moeda coreana) é extremamente desvalorizado em relação ao dólar americano. Já no Brasil, desde 2012 o real (moeda brasileira) perdeu 60% de seu valor em relação ao dólar americano (G1, 2022). Durante o período em que este capítulo foi escrito, o dólar se encontrava na casa dos 5 reais, também extremamente desvalorizado.

2. No filme, os jovens são impelidos a roubar pelo desejo de ascensão social frente ao cenário econômico deprimente da Coreia. No Brasil, pela enorme contradição da desigualdade, jovens de áreas periféricas entram no mundo do crime para suprir a necessidade de dinheiro rápido para obtenção de objetos (com valor filosófico simbólico) que mede o grau de aceitação social na economia consumista moderna. Também é comum encontrar no Brasil jovens que nutrem o desejo de deixar o país em busca de melhores oportunidades (G1, 2022), questão principal abordada no filme.

3. Presos por suas ações - que embora condenáveis, eram retrato de um genuíno desespero por melhores condições de vida - os três jovens do filme exemplificam em parte as agonias dos adolescentes e jovens pobres do Brasil. Presos por pequenos roubos ou por portar pequenas quantidades de maconha, estes jovens que não cometiam crimes violentos, são presos com base numa legislação antidrogas ultrapassada, que no fim só atinge em sua maioria adolescentes pretos e pobres em situação de vulnerabilidade social (Fórum Brasileiro de Segurança Pública - FBSP, 2022).

Essas comparações podem ser utilizadas pelo professor com o intuito de contribuir no entendimento dos alunos de ambos os cenários, tanto o do filme quanto o do que eles vivem diariamente.

A ideia é incentivar os alunos a terem, cada vez mais, consciência da sociedade em que vivem, a pensarem em um mundo melhor, uma vez que eles, jovens, são o futuro de nossa geração. Além disso, é importante também a criticidade, já que o pensamento crítico "[t]raduz-se no desenvolvimento de habilidades de percepção social, de construção de sentidos, do reconhecimento de outras formas de construção de conhecimento, de promoção de agência, e de cidadania ativa (...)". (MONTE MÓR, 2015, p.11).

A fim de trazer a discussão realizada de maneira mais aprofundada para nossa realidade, sugerimos também que o professor traga para análise em sala de aula, dados, reportagens ou até mesmo livros que refletem a desigualdade social discutida até então, porém, com enfoque no Brasil. Abaixo seguem exemplos de dados e reportagens a serem trabalhados juntamente aos alunos.

1. Segundo relatório lançado pelo *Laboratório das Desigualdades Mundiais* (Escola de Economia de Paris - 2022), o Brasil segue sendo um dos países com maior desigualdade social e má distribuição de renda. Os estudos mostram que, metade da população brasileira mais pobre ganha apenas 10% do total da renda nacional.

2. Durante a pandemia de COVID-19 o patrimônio dos mais ricos aumentou ainda mais, e em nosso país não foi diferente. Segundo notícia publicada online pela *Oxfam* (2022),

Desde março de 2020, quando a pandemia foi declarada, o Brasil ganhou 10 novos bilionários. O aumento da riqueza dos bilionários durante a pandemia foi de 30% (US \$39,6 bilhões), enquanto 90% da população teve uma redução de 0,2% entre 2019 e 2021. Os 20 maiores bilionários do país têm mais riqueza (US \$121 bilhões) do que 128 milhões de brasileiros (60% da população).

3. Os brasileiros presos por furto de comida na pandemia de COVID (BBC NEWS, 2021) - Reportagem que conta sobre Joana, uma mãe negra, presa pelo furto de dois pedaços de picanha e uma lâmina de barbear em Minas Gerais, trabalhava como faxineira, porém, estava desempregada. Possui duas filhas. É citado também que, casos como o da jovem tem aumentado nos tribunais pelo país, sintoma da pandemia do COVID-19 e do aumento da fome no país.

4. Ainda segundo notícia publicada pela *Oxfam* (2022),

A miséria e a fome explodiram no Brasil durante a pandemia. Em dezembro de 2020, 55% da população brasileira se encontrava em situação de insegurança alimentar (116,8 milhões, o equivalente à soma das populações de Alemanha e Canadá) e 9% se encontravam em situação de fome (19,1 milhões, superior à população dos Países Baixos). Trata-se de um retrocesso aos patamares verificados em 2004. O vírus da fome afeta mais duramente mulheres e pessoas negras no Brasil. 11,1% dos lares chefiados por mulheres e 10,7% dos chefiados por pessoas negras estavam passando fome no fim de 2020, frente a 7,7% dos lares chefiados por homens e 7,5% dos lares liderados por pessoas brancas.

Por meio dos dados e reportagem citados, podemos notar a discrepância social e econômica de nosso país, sendo nutridas, cada vez mais, pelo sistema capitalista. O professor pode, após análise, incentivar seus alunos a pensarem quais são as parcelas vulneráveis a esses problemas:

Quadro 1. Sugestões para a discussão

• São os moradores de comunidades marginalizadas as parcelas mais vulneráveis? A população negra? Podemos citar outras?
• Por que o país e essas pessoas se encontram nessa situação? Se trata apenas do fato de sermos vítimas e escravizados do capitalismo?
• Como a nossa sociedade e o nosso governo encaram essa disparidade social? Existem políticas públicas ou iniciativas para solucionar esses problemas?
• Que tipo de discurso esses levantamentos e a forma como os encaramos nos revelam? Eles mostram que falhamos como sociedade?

Em linhas gerais, propomos estas questões, pois acreditamos que ao partir da distopia para pensar a realidade brasileira, é possível dar aos nossos jovens um novo olhar sobre nossa sociedade. Para alguns jovens, estas questões ajudarão na melhor compreensão dos fatores (dos quais já são cientes) que os levam a essa realidade e em maneiras de driblar esse sistema que tanto os oprime. Para outros, ajudará com que pensem fora de sua bolha, para que tenham ciência do fato de que não existe apenas a realidade em que vivem, mas várias outras em nosso país. Essas

questões impactarão nossos jovens de maneiras diferentes, assim como nossa sociedade os impacta de diversos modos, porém, incentivarão todos eles à reflexão, ao reconhecimento, à criticidade e também em formas de pensar um Brasil melhor para si e para as gerações futuras.

Como forma de encerramento das atividades, o professor deve propor a realização de um texto dissertativo, instruindo seus alunos a escreverem sobre acreditarem ou não ser possível que os problemas vistos durante a aula sejam atenuados e se a educação, em específico, pode servir como um desses atenuantes (e de que forma), assim como o motivo por trás de sua opinião.

4. Considerações Finais

O cinema coreano tem, nos últimos anos, crescido e ganhado cada vez mais espaço na indústria e assim como Hollywood, possui grande encantamento pela violência. Percebemos, porém, que essa cultura de violência, assim como a maneira na qual ela é vista e representada são diferentes. Nam Lee, professora associada da Universidade de Chapman, é mencionada no *Los Angeles Times* (2013), quando diz que, “Em muitos filmes coreanos, a violência é justificada (...)”. Ela também acrescenta que normalmente o público coreano não vê a violência como algo que seja divertido, já que a maior parte dos filmes coreanos que são violentos retratam a realidade. E é exatamente isso que *Time to Hunt* nos mostra.

Temos ciência de que o filme proposto é um filme violento e por esse motivo recomendamos que ele seja trabalhado a partir do Ensino Médio (também pelo teor sociológico do debate aqui proposto), mas sabemos que a violência vista durante o filme não é diferente da violência que os adolescentes e jovens brasileiros veem e alguns até mesmo sofrem todos os dias.

Tendo isso em vista, entendemos ser extremamente importante que esse assunto seja mais discutido, dando aos alunos a oportunidade de fala, para que eles possam expressar suas opiniões e sentimentos em relação à sociedade em que vivem,

dando a oportunidade para que eles aprendam e entendam cada vez mais sobre toda a desigualdade social existente no Brasil e no mundo, sobre a conjuntura econômica capitalista em que vivem, aprendam também sobre os tipos de violências existentes, não só a física, como no filme, mas também a simbólica, para que não se caíam ao se depararem com ela. Para que eles aprendam a ser jovens críticos, exercendo a sua plena cidadania, para que encontrem não soluções, mas caminhos para uma sociedade de maior equidade, pois, "[s]omente a igualdade substantiva pode ser a base de uma justiça significativa, mas nenhuma justiça legalmente decretada criaria uma igualdade legítima – ainda que isso pudesse acontecer, e este naturalmente não é o caso." (MÉSZÁROS, 2002, p.305-306).

Referências

- ALVARENGA, Darlan. *55% dos jovens brasileiros deixariam o país se pudessem, diz pesquisa*. G1 Globo, 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/2022/08/17/55percent-dos-jovens-brasileiros-deixariam-o-pais-se-pudessem-diz-pesquisa.ghtml>>. Acesso em: 21/10/2022
- Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>>. Acesso em: 01/05/2023
- BAUMAN, Zygmunt. *A arte da vida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- KWAK, Yeon Soo. [INTERVIEW] 'Time to Hunt' director discusses crafting dystopia. The Korea Times, 2020. Disponível em: <https://www.koreatimes.co.kr/www/art/2020/04/689_288531.html>. Acesso em: 14/10/2022
- MACHADO, Leandro. *Os brasileiros presos por furto de comida na pandemia de covid*. BBC News Brasil, 2021. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57477601.amp>>. Acesso em: 21/10/2022

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. tradução Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002, p. 305-306.

MONTE MÓR, W. 2015. *Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares in C H Rocha e R F Maciel (Orgs) Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas*. Campinas: Ed Pontes, p. 31-50, 2ª Edição, Edição Expandida, pp 31-50.

MORISAWA, Mariane. *Após 'Parasita', 'Tempo de Caça' é nova crítica à desigualdade na Coreia do Sul*. Estadão, 2020. Disponível em: <<https://cultura.estadao.com.br/noticias/cinema,apos-parasita-tempo-de-caca-e-nova-critica-a-desigualdade-na-coreia-do-sul,70003284628>>. Acesso em: 14/10/2022

OLSEN, Mark. A world of difference in reactions over foreign. U.S. film violence. *Los Angeles Times*, 2013. Disponível em: <<https://www.latimes.com/entertainment/movies/moviesnow/la-et-mn-violence-in-world-cinema-20130217-story.html>>. Acesso em: 21/10/2022

OXFAM BRASIL. Um novo bilionário surgiu a cada 26 horas durante a pandemia, enquanto a desigualdade contribuiu para a morte de uma pessoa a cada quatro segundos. *OXFAM Brasil*, 2022. Disponível em: <<https://www.oxfam.org.br/noticias/um-novo-bilionario-surgiu-a-cada-26-horas-durante-a-pandemia-enquanto-a-desigualdade-contribuiu-para-a-morte-de-uma-pessoa-a-cada-quatro-segundos/>>. Acesso em: 21/10/2022

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal / Milton Santos – 15ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2008.*

SCAFF, Artur. Em dez anos, real perdeu 60% do valor em relação ao dólar. *Monitor do Mercado*, 2022. Disponível em: <<https://monitordomercado.com.br/noticias/30490-moedas-latino-americanas-caem-mais-de-30>> . Acesso em: 14/10/2022

TIME TO HUNT. Direção: Yoon Sung-Hyun. Produção: Netflix. Coreia do Sul: Netflix, 2020. Netflix.

WORLD INEQUALITY REPORT 2022. *WID WORLD*, 2021. Disponível em: <<https://wir2022.wid.world/>>. Acesso em: 21/10/2022

CAPÍTULO 9

AS REDES SOCIAIS E O HUMANO EM NOSEDIVE DE *BLACK MIRROR*

Gabriela Cristina Cotta Santos³

1. Porque essa distopia?

No campo da educação, principalmente se tratando da Pedagogia, ainda é possível notar um olhar romantizado e utópico construído ao longo do tempo a respeito do processo educativo e, sobretudo, a respeito dos próprios educadores/professores. Popularmente, o estereótipo do pedagoga(o) (de propósito coloco “o” entre parênteses ao invés do “a”), por se tratar de um(a) profissional que trabalha com a educação básica, em sua maioria mulheres, com o enfoque maior nos primeiros anos escolares, foi sendo ligado a traços maternos, com um grande apelo ao carinho, ao afeto. Ainda que o afeto seja importante para a educação, quando se trata de promovê-la de forma a se conectar com a realidade e vivências dos alunos, o que acontece é um certo apelo ao afeto, sobrepondo todo o estudo acadêmico por parte dos futuros professores e todo o estudo constante, diário, que acontece depois da formação, quando já estão lecionando. Há técnicas, pesquisas e muitos debates envolvidos para se formar um professor, uma visão romântica e utópica sobre seu trabalho, que não consegue dar conta da variabilidade que existe em um processo educativo, de um processo educativo para outro, da flexibilidade e conhecimento que o educador precisar ter para abarcar a diversidade humana e cultural presente nas escolas, nas salas de

³Estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto.
gabriela.cotta@aluno.ufop.edu.br

aula. Pensando isso, a distopia começa a despontar como tópico para reflexão, haja vista a variabilidade enorme de realidades e, muitas vezes, um tanto difíceis, desafiadoras e até mesmo permeadas por tragédias dentro do Brasil, um país permeado por desigualdade.

As representações distópicas trazidas pelo cinema, filmes, séries e demais produções artísticas desse campo se tornam mais significativas para a reflexão após o Brasil e o mundo ter enfrentado uma pandemia. De longe imaginávamos passar por tamanha problemática de saúde, sobretudo, diante de um vigente governo brasileiro com tanto descaso pelas pessoas e pela vida. Foi imensuravelmente trágico, um número enorme e doloroso de falecimentos, que é difícil processar em dimensão quando se pensa em cada uma das perdas. Uma perda significa a perda de um sujeito e muitas histórias. Ainda que seja um indivíduo com pouca idade, existe a história que o precede e uma extensa que poderia vir a ser. A intensidade e o impacto que trouxe o período pandêmico foram enormes e os sentimentos e as reflexões inevitavelmente despertados nunca antes experimentados, necessitando de tempo, ajuda, apoio, busca e estudos para trazer um contorno à tais sentimentos e à experiência individual e como um todo.

Tendo vista, portanto, o estigma a respeito dos educadores e a recente experiência com uma pandemia, as distopias poderiam contribuir para refletir sobre os aspectos trágicos, difíceis e obscuros da realidade, incluindo a pandemia e seus efeitos que ainda se encontram aflorados e cheios de ramificações. Além disso, e não menos importante, provocar e incrementar as reflexões acerca da natureza humana, pensar sobre o lado mais sombrio, trágico, horripilante dela. A expressão “positividade tóxica” surgiu na atualidade para definir o comportamento decorrente do uso mais intenso das redes sociais, em principal, o *Instagram*, caracterizado por um camuflar das decepções, tristezas e emoções mais tensas e tendência de mostrar através das postagens só as conquistas, bons acontecimentos, inflando o que há de bom em uma situação de modo a, frequentemente, transmitir um ideal estético, seja ele

situacional, corporal ou de vida. Com isso, nos distanciamos do entendimento da natureza humana, ainda que não do questionamento (não conseguimos fugir de nós mesmos, do que a intimidade nos revela sobre nós e sobre o outro, além do que escapa e facilmente é espalhado devido a própria rede social), o que não é vantajoso, porque propicia que sofram por mais tempo calados e, ao mesmo tempo, denunciemos e julguemos muito mais facilmente os erros e defeitos dos outros (os “cancelamentos” virtuais confirmam isso), contraditoriamente, mais ainda quando estão ou por estarem também presentes em nós.

2. A escolha do episódio *Nosedive* da série *Black Mirror*

A distopia escolhida é um episódio da série *Black Mirror*, esta que foi um sucesso e rendeu/rende muitas reflexões e comentários. O seu caráter distópico, profundo e a forma inteligente como explora a natureza humana, principalmente, atrelada as tecnologias, a virtualidade tão presente atualmente, desperta interesse das pessoas em assistir e é capaz nos envolver bastante nas narrativas contadas em cada episódio que, inclusive, são distintos. Especificando, o episódio escolhido foi o primeiro da terceira temporada, chama-se *Nosedive* (em português, “Queda-livre”) e possui uma trama completamente envolvida com as redes sociais. O cenário distópico apresentado por ele é um mundo em que as relações, o nível econômico e os privilégios, o que será mais possível de ser adquirido materialmente depende da sua escala de pontos dentro da rede social igualmente e inevitavelmente utilizada por todos que residem naquela realidade. Especificando, os pontos são estabelecidos numa escala de zero a cinco estrelas e quanto mais próximo de cinco, mais status, possibilidades e privilégios se adquirem.

Lacie, personagem principal do episódio, possui classificação 4,2 e mora com seu irmão Ryan, que não se preocupa com os números e tem classificação inferior. Lacie tem um sonho de morar em um lugar de luxo, em que é necessário no mínimo 4,5 estrelas

para obter um desconto e conseguir arcar com os custos da sua tão sonhada casa. Começando por aqui, é possível perceber que alguns décimos a mais na classificação fazem muita diferença. E o inverso também acontece. Perdendo poucos décimos, já resulta em perdas e impossibilidades como, por exemplo, não poder andar de avião, alugar um carro e até mesmo conseguir carona, porque com uma baixa avaliação, a maior parte das pessoas tende a não parar para lhe ajudar. Então, o ir e vir vai se tornando limitado, de modo que caso queira mais possibilidades, é necessário que se entregue a artificialidade e busque por oportunidades e crie condições para aumentar a classificação.

Esta distopia, ainda que em escala menor, remete ao que vivemos hoje com as redes sociais, o grande espaço e impacto que possui em nossas vidas. Ter alta popularidade nas redes infere e promove uma enorme mudança socioeconômica. Dependendo do alcance que tem sua rede, sobretudo, o *Instagram*, é possível realizar publicidades caras e com marcas de renome. Com isso, o sonho de muitos hoje em dia é trabalhar com internet, ser *influencer*, *social media*, *youtuber*, etc. Independentemente dos esforços para manter a imagem e reputação que serão necessários, da cobrança dos seguidores, por exemplo, por postagens e atenção e os efeitos disso, parece valer a pena. Desse modo, *Nosedive* é um episódio que pode contribuir significativamente para a reflexão a respeito da Era digital que estamos vivendo, sua implicação histórica, social, afetiva, psicológica, humana, filosófica e existencial.

3. Atividades para sala de aula e as orientações

Tendo como objetivo estimular e promover a reflexão acerca do uso mais intenso das redes sociais e seus efeitos no humano e na vida humana e, utilizando as distopias como meio para tal fim, seriam propostas algumas aulas. Ao longo delas, seria assistido o episódio referido, *Nosedive* da série *Black Mirror*, seria proposto produções de texto e debates seriam realizados. Para incrementar a reflexão e as atividades, os *reality shows*, especialmente, o *Big*

Brother Brasil, poderiam ser acrescentados ao debate de forma principal juntamente com a distopia. A ideia surgiu devido ao alcance que tem tomado as últimas edições do BBB, a vigésima e a vigésima primeira, sobretudo, porque foram de imensas proporções devido a quarentena. Além disso, a edição vinte inaugurou um novo formato, em que não só anônimos entram na casa, mas também famosos, sejam os que surgiram no meio artístico ou na internet, esta última que por envolver toda a reflexão, torna ambas as edições mais interessantes para os debates.

A conhecida casa mais vigiada do Brasil, passando a abrigar também famosos e pelo alcance que as redes sociais independentemente têm apresentado, faz borbulhar comentários no *Instagram* e no *Twitter* (atual X). Quem tem comportamentos que o público em sua maioria aprova, costuma ganhar milhares de seguidores nas suas redes, assim como quem tem comportamentos que a maioria reprova, costuma perder seguidores. O endeusamento e o cancelamento são expressões e vieses que surgem em meio ao programa atualmente. Muitas vezes comportamentos e falas que geram cancelamento já foram reproduzidos(as) por parte dos próprios espectadores que estão cancelando. Os participantes cancelados podem sofrer duras consequências quando saírem do *reality*, seja com xingamentos e ameaças e/ou não conseguindo bons contratos publicitários em suas redes. Com o endeusamento, acontece exatamente o inverso. Nesse caso, ressaltaria o exemplo de Juliette, vencedora do BBB21, que saiu da casa com mais de vinte quatro milhões de seguidores, aclamada e esperada calorosamente por, de fato, muita gente, sem ser somente para bisbilhotar a vida dela. Juliette foi excluída e teve seu sotaque paraibano, seu jeito e cultura zombados por parte dos participantes, enquanto ganhava cada vez mais os espectadores. Enquanto outros participantes estavam sendo exaltados e seguidos dentro da casa e cancelados fora dela. Gestos e comportamentos realizados pelos participantes e falas proferidas tocaram as pessoas por tamanha similaridade com situações corriqueiras do cotidiano. Muitos se identificaram com o lugar em que Juliette foi colocada,

episódios de exclusão e *bullying* que acontece com frequência na escola, no ambiente de trabalho e tantos lugares, sobretudo, por tantos meios e em tantos recortes e formatos. Diferentemente, ninguém publicamente se manifestou dizendo ter se identificado com quem estava zombando e excluindo, ainda que se sempre há quem é oprimido, há quem oprime. Obviamente isso não aconteceria, ninguém quer ser cancelado de forma gratuita, ainda que complementemente dizendo ter mudado ou buscado mudar tal comportamento, há receio.

Chega-se, então, ao ponto desejado: a reflexão sobre os dois lados, o do oprimido e do opressor. Lados que podem coexistir ou existir alternadamente em um mesmo indivíduo em momentos diferentes da vida, seja por um, infelizmente, levar ao outro ou não. A atividade, portanto, tem como busca estimular a reflexão até que se chegue ao humano, trazendo Nietzsche – pensador alemão do século XIX – é cabível e interessante se lembrar da sua primeira obra “Humano, demasiado humano”, em que ele questiona a eternidade e as verdades absolutas, ou seja, a busca pelo ideal e coloca o ser humano num lugar de menos expectativas, menos idealista e perfeito.

Retomando *Nosedive*, Lacie perdeu quase todas as suas estrelas no final do episódio, por uma série de contendas que foi arranjando ao longo do caminho para a ida ao casamento de sua “amiga” de infância Noemi (com a marca de 4,8 estrelas), que a convidou para ser dama de honra, após a busca incessante de Lacie por uma forma de subir sua classificação para 4,5. A forma que encontrou foi de seguir e interagir ativamente com Noemi pelo seu perfil virtual, se aproximando cada vez mais dela, o que funcionou e Lacie acabou sendo convidada para ser madrinha de casamento. Noemi ficou com namorado dela na adolescência e falava mal por detrás, Lacie não gostava verdadeiramente dela e só pensava no discurso que faria no casamento, que poderia permitir morar na casa dos seus sonhos. No entanto, ela só foi perdendo e perdendo estrelas no trajeto para o casamento, à medida que os problemas iam surgindo, mais se revoltava e mais perdia, como se fosse um efeito dominó.

Lacie, quando já não podia ir de avião e nem de carro, depois de muito tentar, conseguiu uma carona e recebeu uma ligação de Noemi dizendo que ela não era mais bem-vinda no casamento, pois sua pontuação estava muito baixa. Depois de beber uma garrafa de uísque, Lacie decide ir mesmo assim e, no meio do caminho, para piorar, sofre um pequeno acidente que rasga seu vestido e a suja completamente de lama. Ela segue e consegue entrar na ilha particular onde que estava acontecendo o casamento, rouba o microfone e, em desespero, diz realmente o que sente, sem querer impressionar para ganhar estrelas. Quando o noivo de Naomi tenta tirar o microfone de suas mãos, Lacie pega uma faca e o ameaça. Por consequência, ela é presa e tem seu celular e lentes eletrônicas confiscados. Já em sua cela, Lacie discute com outro preso e à medida que se xingam, uma sensação boa e deleitosa vai surgindo em ambos por poderem falar o que bem queriam.

Nosedive, portanto, demonstra como a liberdade de poder expressar raiva e insatisfação, mostrar as imperfeições, são significativas para o ser humano. A atividade em sala, portanto, unirá a reflexão que propicia e evidencia o episódio às narrativas e situações vivenciadas dentro das edições mais recentes do BBB, ressaltando a vigésima primeira, em que a aprovação e a reprovação se apresentam em extremos. As pautas raciais, feministas (estas, em principal, na edição vinte) e LGBTQIAP+ também surgiram e são importantes para integrar os debates e reflexões, mais precisamente buscando reconhecer as causas e militância e estabelecendo um paralelo com natureza humana, o humano em expressão coletiva e o sofrimento e desdobramentos particulares que o preconceito gera em um indivíduo. Os egos, as particularidades de cada um, os pontos potencialmente críticos e os positivos, os humores, indo de encontro na convivência, principalmente, quando em maior proximidade e frequência.

Expondo e explicando melhor a prática, a atividade será dividida em partes e necessitará de duas aulas com uma hora e cinquenta minutos cada – será voltada para o Ensino Médio.

3.1 Aula 1

O professor irá introduzir a aula discutindo sobre o conceito de utopia e distopia, estabelecendo a diferença entre elas e depois focando na distopia, explicando o porquê desse foco e trazendo o cenário pandêmico como exemplo. Juntamente, vai pedir para que cite distopias já vistas em contexto de saúde parecido e também outros tipos. O recomendado é encontrar o gancho na fala de algum aluno que cite uma distopia envolvendo tecnologia, internet ou rede social para adentrar o tema das redes sociais, quais os efeitos e como tem nos impactado (caso nenhum aluno fale sobre alguma distopia desse cunho, o professor mesmo deverá trazer ou conduzi-los ao assunto). Em seguida, deve apresentar a série *Black Mirror* e, sem *spoilers*, falar brevemente sobre o episódio *Nosedive* (comentando sobre a possibilidade de assisti-lo – já estar preparado para ser reproduzido). As primeiras provocações envolvendo o tema e a o episódio devem começar a ser feitas, trazendo questões e pedindo para que tentem imaginar cenário distópico contado. Essa será a primeira parte e deve durar em torno de trinta e cinco minutos.

A segunda parte, por conseguinte, será dedicada a assistir *Nosedive* e, antes do início da exibição, o professor deverá apresentar a atividade que terão de fazer, que será anotar os pontos que mais chamaram a atenção no episódio seja durante a exibição ou em casa. Essa parte da aula irá durar uma hora e quinze minutos (o episódio possui uma hora e três minutos).

3.2 Aula 2

Em sala de aula, o professor pedirá para que os alunos compartilhem suas anotações e reflexões que tiveram a partir do episódio assistido e vai conduzir a turma de modo a despertar um debate. Neste momento é interessante citar *reality shows*, tendo como foco o *Big Brother Brasil* (edições vinte e vinte e um), isso é cabível quando as colocações já estiverem sendo realizadas e a citação/introdução deve ser feita da forma que o professor acreditar

ser mais criativa e despertar mais ideias e *insights* nos alunos. É essencial trazer o enredo das duas edições referidas e buscar entender junto dos alunos como a internet, as redes sociais, principalmente, o *Instagram* e o *Twitter* tem sido de grande relevância e centralidade durante o período de programa, sendo como tribunais do que fazem os participantes. Por qual dos assuntos/pautas, seja sobre as causas ou um participante específico, como será feita a contextualização para abordar o tema junto ao material que oferece o programa e que pode ser utilizado para a reflexão, fica a critério do professor. O importante é que o objetivo, uma reflexão mais aprofundada acerca dos tempos atuais, do impacto das redes sociais e da humanidade, ocorra. Pensadores e filósofos como Nietzsche e Bauman, podem ser citados pelo professor durante a conversa/debate, assim como pode lançar mão de artigos, notícias, vídeos e outros tipos de exemplo. Após a discussão, poderá/deverá ser solicitada a produção individual ou em dupla de um texto reflexivo sobre o tema. Esta atividade como um todo, irá durar uma hora e cinquenta minutos, os textos, caso não terminem de ser escritos em sala, poderão terminar de ser escritos em casa.

4. Considerações Finais

O intuito desta atividade é a promoção de um melhor entendimento da vida contemporânea e seus efeitos sobre o humano e a humanidade. Um tempo presente é sempre novo e envolvido por demandas inéditas e por vezes intensas e complexas em que se faz necessário procurar ferramentas e formas de dimensionar e tornar mais compreensível, promovendo um maior bem estar.

Referências

NIETZSCHE, F. *Humano, demasiado humano*. Trad. Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NOSEDIVE (temporada 3, ep. 1). Black Mirror [Seriado]. Direção: Dan Trachtenberg Jakob Verbruggen James, James Hawes, James Watkins, Joe Wright, Owen Harris. Produção: Annabel Jones, Charlie Brooker, Laurie Borg, Mary McCarthy. Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte: Netflix, 2016.

CAPÍTULO 10

ZOOTOPIA (2016): ESSA CIDADE É O BICHO, MAS NOS FAZ PENSAR NA HUMANIDADE

Luiza Souza Ferreira¹

1. Porque essa distopia?

De acordo com a presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE), Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, a escola precisa trabalhar com a metodologia investigativa desde o início. “Para construir a cidadania, o cidadão precisa estar preparado para enfrentar a complexidade deste mundo. Uma das exigências é que ele tenha capacidade de selecionar informações e refletir sobre o que acontece no mundo”, justifica Clélia em entrevista para uma publicação no portal do Ministério da Educação (MEC) escrito por Fátima Schenini (Portal MEC, 2009). Na época de lançamento de *Zootopia*, em 2016, eu estava cursando o segundo ano do ensino médio, sendo assim, o meu primeiro contato com a obra foi em uma proposta da disciplina de filosofia. Essa escolha da minha professora em trabalhar com uma animação da Disney, aparentemente despreziosa e sem relação aparente com a disciplina, permitiu que alunos até então desinteressados com as questões filosóficas, percebessem que a filosofia é muito mais do que apenas uma disciplina obrigatória dentro do nosso currículo.

Em minha formação, inicialmente como pedagoga e depois em Letras, desenvolvi o costume de reavaliar as minhas propostas didáticas pelo olhar dos alunos. Essa é uma prática que construí a

¹Estudante do curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo Campus Pirituba, luiza.ferreira1@aluno.ifsp.edu.br

partir das várias releituras do meu livro favorito *Le Petit Prince* (Título traduzido no Brasil para: O pequeno príncipe). Em destaque, apresento um trecho da dedicatória em que o escritor francês Antoine de Saint-Exupéry nos relembra que um dia todos nós fomos crianças, mas com o tempo nos esquecemos disso.

Eu dedico então esse livro à criança que essa pessoa grande já foi. Todas as pessoas grandes foram um dia crianças (mas poucas se lembram disso (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p.3).

Penso que, com o passar dos anos, pode ficar mais difícil nos lembrarmos das memórias e vivências que tivemos do outro lado, como alunos. No entanto, eu defendo a importância de buscar compreender cada faixa etária para além das recomendações a respeito do processo neurológico de maturação e assimilação, mas sempre considerar a realidade singular de cada aluno que faz parte daquela sala de aula, dentro de uma escola que é única e faz parte de uma comunidade, localizada em um bairro, cidade e Estado que possui suas características culturais próprias.

Assim, sempre lembrando do quanto o Brasil é um país plural, não seria diferente que cada professor deva adequar suas propostas didáticas para se aproximar da realidade dos seus alunos. Partindo dessas considerações, não foi difícil escolher *Zootopia* para protagonizar uma sequência de atividades tão especial como essa, pois o que sempre me chamou atenção na obra é a experiência que, em um primeiro olhar, parece desprezível por ser uma animação claramente fictícia, mas se mostra com várias camadas e com diversos elementos que são encontrados na nossa sociedade. Então, não se trata de uma distopia que fala apenas de uma sociedade com animais que se comportam como humanos, mas sim um convite para refletir sobre o mundo apresentado na obra, relacionar com a nossa realidade ao questionar as semelhanças e, por fim, ver nesse mundo uma oportunidade de entender a importância em pensar nas realidades e alternativas diferentes para resolver os nossos problemas atuais e reais.

2. Apresentando Zootopia (2016)

A história se passa em uma metrópole habitada apenas por animais, onde a sociedade teria evoluído ao ponto de que as mais diferentes espécies conseguiriam conviver em perfeita harmonia, independentemente do seu tamanho ou a posição que ocupam na cadeia alimentar. Assim, todos poderiam ser o que quisessem ser. No entanto, essa realidade utópica se mostra muito boa para ser verdade. E quem descobre os principais sinais de que nem tudo é como parece ser, é a personagem principal, a coelha Judy Hopps. Judy busca seguir o seu sonho de infância de se tornar policial e para realizar seu sonho, ela chega ao Departamento de Polícia de Zootopia, onde ela acreditava que poderia colocar suas habilidades investigativas para solucionar crimes.

Mas, além dos crimes, ela descobre que vai ter que enfrentar questões que vão desde o preconceito pela sua espécie e tamanho, como a descrença de que ela teria algo a oferecer em um ambiente ocupado apenas por predadores grandes e fortes. As cenas são repletas do bom humor característico das produções da Disney, com sequências bem coloridas e atraentes para o público infantil.

Ninguém acredita na jovem coelha, mas com muita persistência, ela mostra que seu sonho nunca poderá ser destruído. Judy – e o parceiro que encontra na viagem, Nick, uma raposa vigarista – representam a esperança a ser mantida e a selvageria a ser desconstruída, um jogo de palavras com o nome dos personagens Judy Hopps (*Hop* vem do verbo saltitar e se parece com *Hope* que em inglês significa esperança) e Nick Wilde (*Wild* do inglês é selvagem).

Assim, quando vemos nas primeiras cenas da metrópole que existem bairros-habitat que respeitam as características de cada grupo de animais, pensamos que finalmente as diferenças puderam coexistir ao serem respeitadas. Também podemos pensar nas questões de acessibilidade e equidade nas cenas em que os animais de diferentes alturas podem usufruir dos serviços de bebidas, visto

que os estabelecimentos se adaptam para servir tanto na altura de pequenos roedores, quanto na altura de grandes girafas. Esses são apenas alguns dos vários exemplos de como Zootopia se mostra plural e de fato parece ter alcançado o que a nossa sociedade tanto busca: um lugar em que as diferenças são respeitadas e valorizadas, visto que todos poderiam ser o que quiserem.

No entanto, essa produção não fica apenas nessa superfície com um enredo (*plot*) previsível em que Judy finalmente consegue seu espaço no Departamento de Polícia, mas o título e o nome da cidade acabam se mostrando uma metáfora ao percebermos que, em todas as esferas, a igualdade vendida pelo lema “*Um lugar onde qualquer um pode ser o que quiser*” existe apenas nos sonhos de uma sociedade ideal e utópica, tal qual uma fábula que, ao evidenciar o preconceito, nos mostra que a igualdade ainda é uma utopia a ser alcançada. Com esse cenário utópico desconstruído, conseguimos compreender que a obra é uma distopia que se apresenta inicialmente como utopia, em uma tentativa bem-intencionada de gerar reflexão sobre a sociedade existente. Posto isso, conseguimos perceber ao longo da obra ao acompanhar a trajetória de Judy, que Zootopia possui vários problemas e questões a serem resolvidas, mas como qualquer realidade alternativa imaginária, tem o objetivo não de ser perfeito, mas sim construir e pensar em alternativas mais eficientes para os problemas reais.

3. Detalhamento da proposta didática

A presente proposta busca articular temáticas que permeiam o enredo de Zootopia (2016) e relacioná-los com o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece para o ensino das Ciências Humanas no Ensino Fundamental, visto que ainda não existe o trabalho específico da disciplina de filosofia nessa etapa da Educação Básica. Assim, é esperado que ocorra a articulação de saberes para pensar as experiências humanas com base na diversidade de pontos de vista. Com a abordagem de uma realidade alternativa imperfeita, mas bem intencionada, presente

na obra escolhida, é esperado que seja possível trabalhar a formação ética, consciência social, direitos e deveres, valores, igualdade, equidade e a cidadania. O objetivo é desenvolver as competências específicas das Ciências Humanas ao promover espaços de reflexão, desconstrução e construção desses conceitos dentro de uma sequência de atividades atrativas para a faixa etária do 5º ano do Ensino Fundamental.

Em linhas gerais, existem cinco marcos que vão nortear a proposta didática por no mínimo duas aulas por dia ao longo de quatro dias:

1. Orientações iniciais para o melhor aproveitamento do filme.
2. Levantar questões dentro das temáticas a serem trabalhadas.
3. Construir reflexões e críticas para buscar possíveis soluções.
4. Organizar a turma em pequenos grupos para construção de utopias com regras, direitos, deveres, aspectos culturais e possíveis problemas/dificuldades a serem enfrentados nessa realidade.
5. Momento final para reiterar a importância de pensar em soluções para os problemas reais em um processo de olhar crítico, sem ser pessimista, instigando a persistência tal qual a protagonista de *Zootopia*.

3.1 Parte 1) Sessão de Cinema: exibição do filme na escola

Como parte do início das atividades, se possível, recomendamos que o filme seja exibido em horário alternativo ao de aulas, como um sábado letivo específico para essa sessão de cinema, com ambiente descontraído e atrativo. Para instigar o interesse dos alunos, é esperado que uma breve sinopse seja passada no dia anterior nas aulas de Língua Portuguesa ou História, como forma de convidá-los para participar parte desse momento, pois mesmo que a presença no sábado seja obrigatória, ela não precisa ser enfadonha.

Dessa forma, no dia da exibição, os alunos receberão orientações para pontuarem em um bloco de notas, que já deve ter

sido confeccionado individualmente por eles nas aulas de Língua Portuguesa, História ou Artes, o que mais chamar atenção enquanto assistem ao filme. No entanto, caso isso não seja possível confeccionar blocos para cada aluno, o professor pode indicar em momentos específicos do filme que os estudantes anotem em uma folha pautada de caderno, previamente solicitado para esse dia, informações pertinentes da história que serão resgatadas nas próximas aulas com os passos subsequentes.

Assim, a exibição deve ocorrer com pausas pontuais nos momentos em que aparecem as cenas iniciais da protagonista conhecendo a cidade, os diferentes habitats e bairros, os momentos que ficam evidentes as diferenças entre os animais, comentários sobre presas e predadores. Recomenda-se também pontuar para que anotem o nome dos personagens principais e qual espécie eles são, e por fim, observar o momento em que os protagonistas conseguem resolver as diferenças e é possível ver a harmonia prometida pela ideia do filme. Ao final da exibição, o professor recolher essas anotações com o nome de cada aluno e reservá-las em uma pasta para os encontros posteriores.

3.2 Parte 2) Discussões: Relembrar a experiência do filme e levantar questões

Como orientado anteriormente, nesse segundo dia de atividades dentro das aulas regulares, é necessário retomar um pouco das memórias do momento de exibição do filme e o que foi marcante para cada um através das suas anotações individuais e uma breve explanação sobre o filme assistido. Aproveitando o que foi pontuado para relembrar, é necessário levantar questões que levem os alunos a constatarem no filme a existência da diversidade, o preconceito, as regras e limitações, construindo juntos o conceito de igualdade e equidade, sempre com exemplos do filme.

Assim que forem levantadas essas questões, é necessário fazer o exercício de trazer essas questões para a realidade dos alunos, pensando em situações próximas que possam reduzir a distância

entre a ficção assistida e a realidade/os desafios da vida. É esperado que eles tenham condições de sentir algum desconforto e até mesmo revolta. No entanto, uma vez que a proposta perpassa pelo caminho da desconstrução através de questionamentos para acontecer a construção de soluções, é esperado que o professor faça a mediação para que os alunos entendam que existem soluções e intervenções a serem pensadas para resolver os conflitos constatados.

3.3 Parte 3): Construção: pensando em críticas e soluções

Visto que esse é o momento de construção de soluções para as questões levantadas, ao reconhecer elementos do mundo real, é esperado que nesse momento eles consigam identificar elementos que são essenciais para condições mínimas de convivência social (direitos humanos, educação para a cidadania, etc.).

Através dessa constatação, é esperado que o professor consiga pontuar a importância de momentos como esse, em que existem momentos de ouvir os colegas, momentos de falar, momentos de dividir suas ideias, momentos de ouvir ideias diferentes e diferentes pontos de vista para uma mesma situação. Como o filme aborda questões que podemos trabalhar o pensamento crítico e reflexão filosófica, encontramos aqui uma oportunidade de trabalhar a capacidade de selecionar informações e refletir sobre o que acontece no mundo, preparando o alicerce para discussões posteriores mais complexas ao longo da jornada escolar. As impressões dessa e das etapas anteriores devem ser registradas pelo professor, contendo as questões levantadas, as discussões formentadas e as construções que cada aluno trouxe na aula.

3.4 Parte 4): Pequenos grupos: atividade prática

É esperado que seja reservada uma nova aula apenas para essa dinâmica e uma nova aula para apresentações e as considerações finais, visto que será um momento de produção

prática e material, servindo também como um registro de todo o aprendizado dessa sequência didática. Assim, é necessário organizar a divisão dos alunos em grupos de no máximo 5 pessoas (sempre em número ímpar) para que cada grupo seja responsável por criar a sua própria *Zootopia*.

Recomenda-se que o professor coloque alguns elementos obrigatórios para que cada universo criado pelos grupos contenha, e deixe livre para extrapolar outras questões se o tempo permitir, tal qual bandeira da sua cidade/estado/país. A sugestão é que seja obrigatório conter: nome do lugar, nome dos cidadãos, regras e direitos para conviver nesse espaço, estilo de vida e aspectos culturais como comidas e outros elementos que possam abrir margem para diferenças. É esperado que obrigatoriamente eles pensem em conflitos como, por exemplo, questões de ecologia como o lixo, ou questões sociais de classes diferentes, características físicas que causem conflitos. Mas o mais importante é que seja reforçado pelo professor que os grupos devem levantar questões e pensar nas estratégias para solucionar esses conflitos.

É esperado que ao longo da dinâmica, o professor oriente e observe os grupos dentro de possíveis conflitos internos para decidir detalhes das suas criações ou dê sugestões de caminhos possíveis para os registros materiais. Ao final dessa dinâmica, os grupos devem ter um registro escrito do que foi discutido e devem ser orientados para organizar uma apresentação para a próxima aula como se fossem fazer um convite para os demais colegas fazerem parte das suas sociedades fictícias.

Parte 5): Apresentações e considerações finais

Mais uma vez, vale ressaltar que a todo momento o professor cumprirá o papel de mediador, pois sempre que possível é esperado que os alunos desempenhem as tarefas com liberdade criativa para que seja possível identificar questões a serem trabalhadas no que tange a dinâmica interpessoal, a habilidade em ouvir o outro, em conseguir expressar suas opiniões, no seu

entendimento de regras e convenções sociais e como cada um lidou com o processo de desconstrução e construção de reflexões/soluções para conflitos.

Assim, nessa última aula, a sugestão é que todos consigam apresentar suas criações de forma persuasiva porém honesta, afinal foi solicitado que pensassem em uma realidade quase perfeita, mas que fossem capazes de detectar possíveis conflitos e como resolvê-los. Então, cabe ao professor intervir quando algum grupo omitir algum aspecto obrigatório solicitado e instigue os outros grupos a perguntarem e demonstrarem interesse como se de fato fossem fazer parte das realidades fictícias apresentadas.

Ao final de todas as apresentações, o professor deve relemebrar junto com a turma todos os passos anteriores, desde a exibição até as apresentações, enfatizando a capacidade criativa dos alunos e fazendo relação com a persistência da protagonista de *Zootopia*. Essas pontuações finais devem fechar o ciclo desses quatro dias de atividades de modo que os alunos entendam que esse processo investigativo e reflexivo não é algo ruim, que é necessário participação, tem que saber ouvir, e o mais importante: não desistir de pensar em soluções, apontando a importância das aulas em que eles criam e dividem suas opiniões para criarem soluções incríveis para os problemas do mundo real. A sugestão é que esses trabalhos sejam exibidos em algum mural criado pelos próprios alunos em algum ambiente da escola, com um trabalho artístico bem bonito para que eles sempre vejam e se lembrem dessa experiência como algo positivo, de forma que o grupo escolar como um todo possa se interessar e reconhecer a importância de atividades com um teor criativo, crítico, reflexivo e construtivo.

4. Considerações finais

O trabalho de distopias para o Ensino Fundamental se pauta pelo objetivo de alcançar através de uma educação crítica, uma realidade em que a diversidade de opiniões possa ser trabalhada em sala de aula sempre respeitando as diferenças, construindo o alicerce

para que as crianças tenham a bagagem de conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. É importante que ao longo de todo o processo educativo, não apenas nessa sequência de atividades, os professores invistam nos alunos, por mais exaustiva que possa ser a nossa rotina em sala de aula e os desafios ímpares que cada um enfrenta. Não podemos esquecer que essas dificuldades são um reflexo do quão complexo é o mundo que nós vivemos e estamos investindo em práticas que preparem os alunos para viver e enfrentar os desafios presentes na nossa realidade atual.

Por fim, gostaríamos de dizer que a proposta aqui apresentada pode ser adaptada para contextos e realidades diferentes, de forma que cada professor se sinta livre para fazer alterações e ajustes. Espero que através dessa proposta, professores e alunos percebam que são capazes de, através do pensamento crítico e o incentivo à criatividade, pensar em alternativas para resolver problemas, com autonomia e sede de mudança, encontrando forças nessa formação contínua que começou talvez com a iniciativa como essa, de pensar distopias para a sala de aula. Que nós, professores, sem pretensão alguma de mudar o mundo, possamos mudar o mundo de pelo menos uma criança, fazendo com que ela se sinta capaz de contrariar estatísticas e determinismos, para ser quem ele ou ela sonhou em ser, se tornando a mudança que todos esperamos ver acontecer.

Referências

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

FILOSOFIA e sociologia no ensino médio. *Portal do Ministério da Educação*, 20, fevereiro de 2009. Seção Notícias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio>. Acesso em: 28, outubro de 2022.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

ZOOTOPIA: Essa Cidade é o Bicho. Direção: Rich Moore e Byron Howard. Produção: Clark Spencer. Local: Walt Disney Studios Motion Pictures, 2016.

UTOPIA versus distopia e o debate rumo à literatura de fim de mundo. *Portal UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana)*, 21, janeiro de 2022. Seção Notícias. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/noticias/utopia-versus-distopia-e-o-debate-rumo-a-literatura-de-fim-de-mundo>. Acesso em: 3, outubro de 2022.

CAPÍTULO 11

KENTUKIS (2018): FICÇÃO, DISTOPIA E TECNOLOGIA

Paloma Rafaela da Silva Carmo¹

1. Por que essa distopia?

As distopias nos fazem refletir sobre um mundo onde não queremos viver, porque mesmo que o presente não seja um tempo ao qual dispensemos somente elogios, assim como o passado que exigiu mudanças e avanços, o futuro também é um lugar que depende de quem o faz e isso requer muita responsabilidade para que o mundo em que vivemos não se torne ainda mais nocivo, como é demonstrado de forma exorbitante nas distopias cinematográficas ou literárias (como *Jogos Vorazes*, *The Walking Dead*, *Laranja Mecânica*, etc.), como a que aqui trabalharemos.

Pensar distopias em sala de aula tem o intuito de discorrer sobre modelos sociais teoricamente impossíveis de existirem, mas que ao mesmo tempo tem características comuns à realidade, ou seja, seria um espelho distorcido da realidade, exacerbadamente alterada para gerar incômodo, para que se reflita sobre os caminhos que tomamos. A escola pode se tornar um lugar facilitador para debates como esse, sendo um dos locais mais importantes de convivência social que o aluno tem acesso, normalmente, desde a primeira infância. Dessa forma, mais do que pensar apenas em conteúdos a serem dispostos aos alunos, nós docentes devemos avaliar sempre a necessidade de incluir pautas que são importantes fora do espaço escolar para dentro dele e sempre promover

¹Estudante do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto. Paloma.carmo@aluno.ufop.edu.br

diálogos e reflexões, respeitando as opiniões divergentes que possam surgir.

Escolher uma distopia que trata da tecnologia em um momento em que ela se faz tão presente no cotidiano dos adolescentes permite tratar desse assunto com a responsabilidade que ele merece, pois cada vez mais cedo as pessoas têm estreitado seu convívio com as ferramentas desenvolvidas através da tecnologia, como por exemplo o telefone celular, que possibilita pessoas de países diferentes possam se comunicar mesmo com a distância. Inclusive, as redes sociais, que promovem um ambiente naturalmente tóxico para adultos, e principalmente inapropriado para adolescentes e crianças que ainda estão estruturando seus pensamentos sobre o que é o mundo, qual seu papel nele, como atingir objetivos, como se comportar, como se relacionar e entendendo a relação com seu próprio corpo e sua identidade.

A exposição excessiva desses jovens nas redes sociais foi o impulso norteador para a escolha do livro *Kentukis* da autora Samantha Schweblin. Em meus estágios no curso de Artes Cênicas (Licenciatura) e em conversas com colegas docentes foi percebido, de modo geral, uma dependência muito grande da tecnologia entre os alunos, fazendo com que em diversos momentos durante as aulas eles dediquem sua atenção ao celular e acabam se dispersando da aula. Outro fator que me preocupa em relação ao uso excessivo desse aparelho é o que esses discentes têm consumido de conteúdo na internet, porque mesmo com a monitoração dos pais, alguns exemplos de *influencers* (influenciadores) podem se tornar um problema, devido a constante comparação que somos sujeitados quando passamos muito tempo nas redes sociais e a sexualização naturalizada de corpos muito jovens como algo comum.

Conheci a história de *Kentukis* (2018) a partir da disciplina Oficina de Criação A, que cursei na graduação de Artes Cênicas na Universidade Federal de Ouro Preto, quando por ocasião, coletivamente, construímos um espetáculo a partir do texto e foi uma experiência desafiadora, principalmente por se tratar do

tempo que tínhamos para desenvolver um espetáculo. Começamos exercitando o texto com jogos teatrais de improviso, depois o elenco foi dividido de acordo com o interesse de cada aluno por cada conto retratado no livro e a partir daí, começamos os ensaios e cada grupo decidia o figurino, as personagens, o posicionamento no palco com as orientações da professora Raquel Castro. Durante as aulas do *MIF152: Formação de Professores para o Fim do Mundo*, durante as discussões propostas pelo professor e os colegas, percebi que Kentukis seria uma ótima escolha para desenvolver um trabalho teatral que levasse os discentes a entender os riscos do mau uso da tecnologia.

2. Apresentando Kentukis (2018):

O que aconteceria se fosse permitido às pessoas entrar na casa de desconhecidos e circular livremente por meio de um dispositivo tão adorável quanto um robô de pelúcia? Do que somos capazes quando guiado pelas regras incertas de um novo contrato social e sob garantia do anonimato? (SCHWEBLIN, 2021, Sobre o livro).

Kentukis é um livro de ficção escrito pela argentina Samanta Schweblin no ano de 2018 publicado no Brasil em 2021, que de uma forma autêntica e sinistra, conta sobre como a tecnologia constrói um modelo de novo mundo e como supre certas necessidades, mas que também revela lados que desejamos ignorar. A autora diz em uma entrevista ao jornal digital GZH do Grupo RBS publicada no dia 20 de agosto de 2021 que “*O Voyeurismo nos fascina*” e quando perguntada se as mídias sociais foram sua maior inspiração, ela diz que era um “ruído de fundo” e que o livro fala sobre “o desejo, o medo, o preconceito, como é hoje ser cidadão deste mundo globalizado e cada vez mais fechado e opressor, onde, às vezes, se não entendemos as regras, pode ser muito fácil cruzar os limites entre vítimas e ‘vitimizadores’”.

Entendo que ela usa a palavra *vitimizadores* entre outras porque a opressão no mundo virtual pode não ter o mesmo peso do que “na vida real”, como se pudesse haver uma separação entre esses

dois lugares de convivência. Pessoas cometem crimes no âmbito virtual como assédio moral e sexual como se não pudessem “ser vistos”, comentam e distribuem ofensas e se sentem no direito de opinar sobre a vida alheia como isso não fosse atingir de forma negativa a pessoa que é alvo dessas provocações.

Kentukis são animais de pelúcia fofos com câmeras acopladas em seus olhos e são vendidos em qualquer loja. Quem compra um Kentuki e o leva para sua casa escolhe ser observado, quem compra uma conexão de Kentuki, por exemplo, se torna um “mestre” que somente observa e não existe uma comunicação direta entre essas pessoas.

A trama é dividida em contos, alguns mais curtos com rápidos desfechos, outros se estendem por todo o livro e alguns não entregam um final, deixando no ar como se encerra o problema. Esses contos não têm relação uns com os outros e cada um deles contém um ou mais protagonistas e problemas a serem enfrentados por eles como Robin, que junto com suas amigas decide mostrar seus seios ao “mestre” Kentuki e que depois de encontrar uma maneira de se comunicar com ele, através de um tabuleiro da brincadeira do copo², essa pessoa desconhecida no comando da pelúcia passa a ameaçar as adolescentes.

Na mesma obra também se acompanha a história de Emilia, uma senhora aposentada que ganha uma conexão Kentuki de seu filho e passa a observar a casa de Eva, uma alemã bem mais jovem e no desenrolar da história Emilia acaba iniciando um processo de redescoberta sexual. Marvin, por exemplo, é uma criança que perdeu sua mãe e encontra uma forma de sair do seu cotidiano numa aventura com seu Kentuki em um país distante e, mesmo que de forma digital, conhece a neve, que era um sonho que compartilhava com sua mãe. O livro trata de amizades tóxicas,

²O jogo do copo ou mesa *Ouija* se trata de um tabuleiro com as letras do alfabeto, entre outras inscrições que, na teoria, serviria para conversar com espíritos desencarnados. No caso do livro, foi utilizado para estabelecer um diálogo entre o mestre Kentuki e as adolescentes que brincavam com o boneco.

relacionamentos saturados, carência e tentativas de fuga da própria realidade e se tratando de uma distopia, as histórias vão além do limite comum de realidade, colocando o espectador em um lugar pouco confortável ao se imaginar vivenciando aquelas situações.

3. Apresentação da proposta didática

Tenho aqui o objetivo de promover a reflexão sobre o que esses estudantes têm postado em suas redes sociais, o que desejam comunicar nessas mídias e se de alguma forma eles se sentem pressionados a buscarem um padrão de beleza ideal. Também é necessário pautar que alguns adultos podem ter interesses perversos e conscientizar que não se deve compartilhar informações pessoais, enviar fotos íntimas. Além disso, certas interações e “elogios” vindos de pessoas mais velhas conhecidas/desconhecidas devem ser tratados como atitudes muito suspeitas na internet.

Percebo que não existe uma preocupação por parte de muitos influenciadores ou *influencers* para com o público que os assiste ou com o tipo de produtos que divulgam ou influência que exercem. E as pessoas que consomem esse tipo de conteúdo são como os “mestres Kentukis”, que podem ter acesso ao seu dia a dia, se inspirarem, se comoverem e principalmente compararem suas vidas pessoais às publicadas pelos famosos da internet. A proposta de atividade aqui idealizada é direcionada à alunos do terceiro ano do ensino médio, pois o texto exige uma maior maturidade da parte e quem lê por tratar de assuntos sensíveis, tais como: disforia de imagem, assédio, pedofilia e crimes contra o jovem, de forma geral.

O espaço do professor(a) de Artes é pequeno na grade, considerando que geralmente só temos uma aula de cinquenta minutos semanais com cada turma, desse modo, sugiro contar com a ajuda do discente de língua portuguesa, para uma atividade interdisciplinar em que a leitura desse livro também fosse promovida para essa outra disciplina e que um outro exercício também fosse proposto coletivamente a partir dessa narrativa.

Dessa forma, com a leitura feita, pediria que a turma se dividisse em grupos e que cada grupo escolhesse um dos contos que o livro traz. A partir dessa divisão, seriam propostos alguns jogos teatrais³ como os de Augusto Boal (1998) para preparação de atores e de improvisação de Viola Spolin (SPOLINK; KOUDELA, 2007) que ajudem a trabalhar texto, corpo em cena e desenvolvimento de personagens.

Cada grupo deve escolher um personagem para cada participante e devem estar todos em cena, mesmo que seja necessário fazer modificações pequenas no texto como, por exemplo, existir um narrador, já que os contos se tratam de narrativas. Na sequência, com os grupos já definidos, a turma será separada para que cada grupo possa trabalhar de forma focada na sua parte do texto e o professor deve acompanhar todos os grupos, no papel de diretor teatral, orientando mudanças necessárias para melhor desenvolvimento da proposta. O grupo é que definirá os papéis, figurino e espaço cênico onde a cena será representada, assim como elementos que possam estar no cenário.

Depois de algumas semanas de estudo e trabalho em cima do texto que cada grupo escolheu, contando com sugestões dos professores regentes para a atuação, disposição em cena e qualquer dúvida ou necessidade que surja nesse processo, deve-se escolher uma data para que cada grupo apresente uma cena que trate do conto escolhido para toda a turma.

A próxima etapa da atividade seria uma roda de conversa para que se levante discussões sobre os temas tratados em cada uma das apresentações e o enfoque dado por cada grupo ao trecho

³Conceito de *Jogos Teatrais*: “A pedagogia do teatro lúdico nas escolas e cursos do Brasil costuma dividir essa atividade em dois tipos de jogos. O primeiro deles é o “jogo dramático”, onde o foco principal é a preparação do jogador nos fundamentos do teatro. O segundo é o “jogo teatral”, quando o jogador começa a criar e a representar personagens, envolvidos em ações completas. (...) Trata-se, portanto, da busca de um caminho pedagógico para levar o participante, através da prática do jogo teatral, a se expressar artisticamente, dialogando assim com o outro numa atividade voluntária e prazerosa” (BRITO, 2010, p.1).

encenado. Nesse momento, o professor regente deverá levantar perguntas norteadoras para o debate, como exemplos do quadro 1:

Quadro 1. Sugestões de perguntas

1. O que se entende como amizades tóxicas? Você já teve amigos assim ou já foi um tipo de amigo assim? Cite exemplos.
2. Quais redes sociais você utiliza com mais frequência? Quais tipos de conteúdo você geralmente posta/consome? Você considera que o que é postado em suas mídias sociais é exatamente como sua vida real?
3. Quais os influenciadores que você segue nas redes sociais e como vocês escolhem quem deseja seguir? Quais os tipos de conteúdo essa pessoa produz? Qual tipo de publicidade essa pessoa faz aos seus seguidores? E você consome esses produtos que essas pessoas indicam? Por que?
4. Você já foi alvo de ataques, (<i>cyber</i>) <i>bullying</i> ou comentários de ódio (<i>hate</i>) na internet? O que você pensa sobre a cultura do cancelamento? Você já se sentiu encorajado a destilar ódio a alguém que pensa de forma distinta na internet ou que tem uma aparência diferente do que você considera “bonito”?
5. Você já se sentiu influenciado a passar por procedimentos estéticos para ter uma aparência parecida com a de algum famoso?
6. Você acha que as pessoas expõem demais suas vidas na internet? E você se expõe demais? Como lidar com isso?
7. O que você entende como “padrão de beleza”? Esse padrão é o mesmo no mundo real e nas redes sociais?
8. Quais são as pessoas com quem você tem conversado em suas redes sociais e qual a faixa etária média delas? Você tem amigos online que nunca conheceu pessoalmente? Você acha isso seguro?
9. Você já recebeu ou compartilhou informações muito pessoais para alguém? Se sim, se sentiu pressionado a isso?

A partir dessa roda de conversa é necessário ouvir a maior quantidade possível de estudantes, mas é preciso observar que novas demandas poderão surgir de temas necessários a serem discutidos em sala de aula. Além disso, alguns temas podem ser sensíveis para alguns alunos, portanto, é preciso cuidado ao abordar tais questões, assegurando que a turma tem liberdade para se expressar somente quando (e se) sentirem confortáveis. E, além disso, coletivamente, é preciso respeitar os diferentes pontos de vista que forem compartilhados, bem como as vivências relatadas pelas turmas.

4. Considerações finais:

A proposta didática aqui apresentada considerou a obra *Kentukis* (2018) da autora Samanta Schweblin que apresenta diferentes histórias sobre pessoas que resolveram observar ou compartilhar a sua vida com um completo estranho e levanta questões como identidade, exposição excessiva, sequestro, abandono, assédio e chantagem.

O que espero com essa atividade é propor formas de reflexão sobre os riscos que uma exposição exagerada nas mídias sociais possam desencadear e que não é necessário estar sempre se comparando às pessoas que tem muitos seguidores na internet, porque isso pode não significar nada além de números. Levando em conta a minha experiência pessoal, tendo acesso a redes sociais desde os meus 13 anos, recebia em meu *Facebook* inúmeras mensagens de homens mais velhos e o conteúdo dessas mensagens, vindo com a maturidade que adquiri com o passar dos anos, soaram preocupantes. Coisas como “você parece ser bem mais velha” e “você é muito madura pra sua idade” foram frases que abriram portas para pedidos de fotos íntimas e até mesmo o endereço de onde morava. Na época em que sofria esse tipo de assédio, apesar do alerta dos meus pais em não conversar com “estranhos”, não conseguia compreender os riscos que estava me sujeitando e acreditava que não era nada com que eu devesse me preocupar. Também não era nada discutido sobre esse assunto nas escolas ou em outros lugares que eu frequentava, então, para que os adolescentes possam entender que existem perigos cada vez mais sérios no mundo da internet esse tema deve ser abordado em sala de aula. Essa minha experiência fez com que eu considerasse urgente tratar de assuntos como esse na sala de aula, porque vejo que não é tratado com a seriedade que se deve. Também é claro a influência que as redes sociais têm em nossas vidas, tornou-se comum se comparar constantemente com corpos irreais e vidas superficiais e é claro que isso causa graves problemas como depressão e ansiedade,

principalmente se tratando do público a quem recomendo a atividade proposta, os adolescentes do ensino médio.

Referências:

BRITO, I. O jogo teatral na pedagogia da criação cênica. *O Percevejo Online*, v. 01, n. 02, p.1 2010. Disponível em <<https://doi.org/10.9789/2176-7017.2009.v1i2.%p>>. Acesso em 25 de outubro de 2022.

BOAL, A. *Jogos para atores e não-atores*. Brasil: Civilização Brasileira, 1998.

SCHWEBLIN, S. *Kentukis*. Tradução de Livia Deorsola. São Paulo: Editora Fósforo, 2021, 192p.

SCHWEBLIN, Samanta. O voyeurismo nos fascina. [*Entrevista concedida a GZH*]. Agosto de 2021. Disponível em: <<https://gauhazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/livros/noticia/2021/08/o-voyeurismo-nos-fascina-diz-samanta-schweblin-autora-de-kentukis-cksen2182002g013b7pyewqoe.html>> Acesso: 25 de outubro de 2022.

SPOLIN, Viola; KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva, 2007. 321 p.

CAPÍTULO 12

DOCTOR WHO – 10x05: OXIGÊNIO (2017): ESPAÇO, CAPITALISMO, VIDA E MORTE

Eduardo Hugo da Mata Melo¹

1. Porque essa distopia?

Durante os anos do ensino médio, muitos alunos já pensam em entrar no mercado de trabalho e muitos se preparam para a entrada em um curso superior para depois entrar no mercado. Elaborar uma proposta didática sobre relações de trabalho e como o jovem se encaixa na sociedade tendo em vista o modelo contemporâneo é uma reflexão interessante de se pensar com o jovem entrando na idade adulta e tendo que se adequar e se entender no mundo.

Muitas vezes durante a vida, um assunto muito falado é a morte. Considerando as experiências pessoais, cada sujeito possui uma relação singular e diferente com a morte. Muitas pessoas, por causa de motivos religiosos acreditam em uma vida após a morte, tendo uma visão disso como uma passagem. Já para outros, a morte é um momento de total tristeza e angústia. Essas discussões são assuntos que muitas vezes não discutimos com facilidade, principalmente em um momento e ambiente de mais abertura como na escola. Acredito que as reflexões existentes no episódio escolhido e as que serão propostas aqui, são reflexões interessantes de serem feitas, considerando que no ambiente escolar também ocorre a formação pessoal do jovem como indivíduo de uma sociedade que culturalmente não reflete sobre esses assuntos, ainda que se fale bastante sobre eles.

¹Estudante do curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal de Ouro Preto. *eduardo.mata@aluno.ufop.edu.br*

Desde quando comecei a acompanhar obras sobre viagem no tempo, esse subgênero se tornou um dos meus favoritos. Depois de ouvir falar sobre *Doctor Who* resolvi dar uma chance. Rapidamente a série se tornou uma das minhas favoritas, por ser divertida, ter muita ficção científica e tratar sobre vários temas de fundo, fazendo as clássicas analogias existentes em obras de ficção científica. Falar sobre guerras, racismo e autoritarismo, brincando com diferentes épocas de tempo e planetas longínquos é algo que sempre me chamou muita atenção.

Por esse e vários outros motivos, *Doctor Who* se tornou minha série favorita. Depois de um tempo, sempre quis fazer algo útil com a série, com a alta gama de temas trabalhados na obra, seria possível falar de algum assunto real utilizando a série como um argumento (ou algo do tipo). Quando surgiu a ideia de elaborar uma proposta didática baseada numa distopia durante o MIF, comecei a imaginar se algum episódio de *Doctor Who* se encaixaria de alguma maneira como foco da minha proposta. O episódio Oxigênio, da 10ª temporada (título original *Oxygen*) foi um dos primeiros que pensei, pois ele possui as características de uma obra distópica e consegue trazer reflexões interessantes que podem ser usadas no contexto de sala de aula.

2. Apresentação de *Doctor Who*: Oxigênio (2017)

Doctor Who é uma das séries de ficção científica mais populares do mundo. A versão original da série britânica foi exibida pela primeira vez pela BBC em 1963, durando 26 temporadas, até 1989 e ganhando um filme em 1996. A série retornou ao ar com um *revival* em 2005 e segue no ar até hoje. A série acompanha um alienígena chamado de O Doutor, que é de uma raça chamada Senhores do Tempo, vindos do planeta *Gallifrey*. Os Senhores do Tempo têm a capacidade de alterar a própria aparência quando estão perto da morte (por isso a série já teve mais de 15 atores no papel principal) e sempre viaja com algum acompanhante (geralmente humano) pelo espaço e tempo por uma nave chamada

TARDIS (sigla em inglês para Tempo e Dimensão relativa no espaço). Em suas temporadas iniciais, *Doctor Who* tinha a proposta de ser uma série educacional, os protagonistas viajavam pela história e por planetas distantes enquanto ensinavam as crianças que os assistiam. Ainda na série original, esse aspecto infantil foi deixado de lado, mas as histórias continuaram a trazer algum tipo de crítica por trás da ficção científica. Durante as temporadas da série atual, já foram feitos episódios tratando temas como guerras, desigualdade social, excesso de vaidade humana, fascismo, racismo entre vários outros. No episódio escolhido não é diferente, usando do espaço, a série aproveita para fazer uma reflexão com a prática humana de capitalizar os bens existentes, fazendo a seguinte pergunta: E se tivéssemos que pagar para podermos respirar oxigênio?

Nessa temporada, temos o Doutor trabalhando como um professor universitário, junto a ele na TARDIS temos Nardole e a jovem humana Bill Potts. No começo do episódio temos uma cena do lado de fora da Estação Mineradora *Chasm Forge*², onde vemos Ellie e Ivan, dois dos funcionários da estação serem atacados por algo que parecem ser zumbis espaciais.

Enquanto isso, no planeta Terra, O Doutor resolve levar Bill e Nardole para responderem um pedido de socorro em algum lugar no espaço, que descobrimos ser a estação espacial. Logo ao chegar na estação, os protagonistas percebem que não há oxigênio, eles só estão conseguindo respirar por causa de uma bolha de ar ao redor da nave do Doutor.

Os protagonistas acabam entrando em contato com um traje em pé com um cadáver dentro e logo após com um outro traje se mexendo sozinho, mas dessa vez um traje vazio. Entrando em contato com esses trajes, eles descobrem que o oxigênio só existe nos cilindros na parte de trás dos trajes e só pode ser usado se você pagar pelo próprio oxigênio. Como demonstra a fala da inteligência

² Por mais que não seja dito explicitamente no episódio, considerando a cronologia da série, pode-se supor que o episódio se passa no futuro.

artificial do traje: “O oxigênio somente é permitido para uso pessoal, a preços competitivos.”

Quando o oxigênio da estação é expelido pela IA, os protagonistas ficam presos sem poder retornar a TARDIS. Nesse momento, eles acabam por entrar em contato com Tasker, o líder da tripulação. Com o aviso dele, eles percebem que os trajes estão atacando as pessoas e as matando. Mas como nas distopias, tudo que está ruim pode piorar, o único jeito de tentar se manter vivo na estação é usar alguns trajes que estavam na área de reparo para poderem respirar. O Doutor diz uma das falas que define o tom do episódio: “*Capitalismo no espaço. Se quisermos respirar nós temos uma opção; comprar o produto.*”

Mesmo com essa ideia de oxigênio sendo comercializado por quem paga, resta aos personagens tentar descobrir por que os trajes estão matando seus tripulantes, enquanto tentam salvar a própria vida. Os trajes após matarem quem o usa, continuam funcionando e seguem andando com os cadáveres, como se fossem zumbis. Os personagens que seguem vivos conseguem se manter assim, pois seus trajes estão *offline*. Eles devem fugir dos “zumbis”, pois ao serem tocados, seus trajes são conectados e recebem a instrução de matar quem o usa.

Na reta final do episódio, os sobreviventes restantes (o Doutor, Nardole, Ivan e Abby), se veem encurralados pelos trajes zumbis e sem alternativa. O Doutor então opta por um plano ousado; explodir a estação com todos juntos. Com isso, todo o minério recolhido, além da estação iria ser perdido e a empresa teria um prejuízo gigantesco. Essa resolução apresentada pelo Doutor para o problema, tende a se inclinar na dualidade existente há muito tempo: o valor da vida humana *versus* o valor do capital. Entretanto, sabe-se que na vida real, o lucro é priorizado pelas empresas; fazendo com que surja o questionamento: é possível mensurar o valor da vida humana, quando comparada ao preço que a empresa pagaria pela perda de todo o minério da estação? O plano do Doutor traz consigo uma visão audaciosa da morte. O Doutor opta pelo que ele chama de “morrer bem”. Durante toda a vida

imaginamos se no momento da morte, teremos uma morte calma e tranquila, e no episódio, o Doutor usa disso para convencer os sobreviventes a uma boa morte. Veja um trecho do diálogo a seguir:

-[DOUTOR]: Nós só temos mais um plano.

-[IVAN]: Que plano?

- [DOUTOR]: O maior. (Pelo) que você esperou toda sua vida.

(...)

- [DOUTOR]: A única coisa que nos resta é uma boa morte. Vocês esperam por isso desde o dia em que nasceram. Não estraguem tudo.

(...)

-[DOUTOR]: Eles tomam nossas vidas, nós tomamos a estação e cada centavo que eles iriam ganhar. Morrer bem é a linha de chegada, é vencer!

(DOCTOR WHO, Episódio 05)

O Doutor revela que na visão da empresa, os funcionários são meros componentes orgânicos substituíveis e como não estão mais sendo eficientes, estão sendo substituídos: *“Resumindo, a vida humana não tem valor algum. Nosso inimigo é um algoritmo, uma planilha. Como qualquer trabalhador, o inimigo é um traje”*. Ao final, a escolha é de seguir o ousado plano do Doutor sobre morrer bem, e todos decidem explodir junto com toda a estação. O que ninguém (além do Doutor) esperava é que a empresa não poderia arriscar um prejuízo ainda maior com a explosão da estação e decidem por salvar os que restam.

O episódio termina com o Doutor salvando Bill, e levando os últimos funcionários, Abby e Ivan, para o RH da empresa para fazer uma reclamação. Em uma conversa com a personagem Bill no final, o Doutor ainda revela que meses depois houve uma rebelião que culminou no fim do capitalismo numa síntese da insatisfação com esse modo de vida. O episódio traz uma visão bem crítica sobre como os empregadores lidam com prejuízo a ponto de não apenas desvalorizarem seus funcionários, mas descartá-los colocando um fim em suas vidas. Os trajes receberam a instrução de matar os funcionários vinda diretamente da empresa. A empresa optou por matar os funcionários e substituí-los para tentar retomar o lucro. O modo como os trabalhadores são chamados

pelos trajes denota isso, eles são chamados apenas de componentes orgânicos.

3. Apresentação da proposta didática

A ideia da proposta didática é trazer um debate, uma reflexão sobre dois temas importantes no episódio. As relações de trabalho existentes no sistema capitalista e a visão da humanidade em relação à morte. Nas próximas seções serão apresentadas as etapas da proposta didática. Ela está dividida em seis partes que podem ser realizadas em 4 horas-aulas³.

3.1 Parte 1) O que é distopia?

Antes da 1ª aula da atividade, o professor deve pedir que na próxima aula cada aluno traga um pequeno parágrafo explicando o que é *distopia* e qual a sua obra distópica favorita. Caso haja tempo, os alunos podem citar para a turma os exemplos de distopias que conhecem e gostam. O objetivo é que os alunos já cheguem na aula com uma noção inicial do referido conceito, para facilitar o entendimento da atividade.

3.1 Parte 2) Explicação da obra: Doutor quem?

Por se tratar de um episódio mais avançado na série (5º episódio da 10ª temporada), é interessante uma pequena explicação para a turma do contexto da série. Uma pequena apresentação dos personagens e de alguns pequenos conceitos da série, para melhorar a imersão no episódio e na história.

Minha sugestão ao professor é que também assista, antes desse episódio se for possível, o episódio 1 da 10ª temporada, “O piloto” (título original *The pilot*). Sendo o início de uma nova temporada, o episódio traz muitas explicações de vários conceitos da série. Se

³ Considera-se aqui 4 aulas de 50 minutos.

achar oportuno, portanto, e se houver tempo, pode ser interessante exibir certas cenas do episódio “O piloto”, ou até mesmo o episódio completo, assim os alunos estarão mais familiarizados com algumas questões do universo da série e a exibição do episódio trabalhado aqui será facilitado. Depois, uma pequena explicação da história pode ser feita. Para ser mais didático, o professor pode fazer, por exemplo, uma apresentação de slides, na qual, apresenta os elementos e personagens da série:

Personagens:

- *O Doutor*: Ele é um Senhor do Tempo, do planeta Gallifrey que tem mais de 2000 anos. Seu verdadeiro nome é um dos maiores segredos do universo. Histórias dizem que a pergunta mais antiga do universo é “Doutor quem?”. Ele possui dois corações, e quando está perto de morrer, seu corpo pode mudar. Esse processo de mudança se chama regeneração, tanto o corpo quanto a personalidade do Senhor do Tempo mudam, mas ainda é a mesma pessoa, com as mesmas memórias. Suas habilidades de Senhor do Tempo também fazem com que ele consiga apagar a memória de outras pessoas e conseguir sentir a rotação dos planetas e o efeito da gravidade. O Doutor está trabalhando na universidade pois está guardando um cofre que está no subsolo. Dentro do cofre, está alguém, um segredo ainda não revelado. Ele prometeu guardar o cofre e por isso tem que ficar na Terra, o problema é que ele não consegue ficar parado e mesmo contra as recomendações do Nardole, ele quer sempre viajar pelo espaço e tempo.

- *Bill Potts*: é uma jovem humana que trabalha na cantina da universidade onde o Doutor ensina. Ela passa a entrar de penetra e começa a assistir as aulas do Doutor. Ao reparar nisso, ele se oferece para ser seu tutor particular, porém um contato com um ser alienígena faz com que o Doutor tenha que se revelar e leva Bill para TARDIS para tentar salvá-la. Depois disso, ele tenta apagar a memória de Bill, mas ela o convence a não fazer isso. O Doutor então resolve dar uma chance e resolve mostrar a ela o espaço e tempo, mesmo que isso vá contra a promessa dele de ficar na Terra para guardar o cofre.

- *Nardole*: é um ser alienígena que conheceu o Doutor em uma viagem antiga na qual teve sua vida salva pelo protagonista para que o acompanhasse em suas viagens. Nardole então acabou ajudando o Doutor a guardar o cofre. O próprio Doutor chegou a pedir para ele para que não o deixasse sair de perto do cofre, portanto ele tenta sempre seguir à risca essa instrução e manter o Doutor na universidade a todo custo.

Acessórios:

- *TARDIS*: é uma sigla que significa *Time and relative dimension in space* (Tempo e dimensão relativa no espaço). A TARDIS é uma invenção dos Senhores do Tempo, uma nave com consciência própria que tem a capacidade de viajar pelo tempo e pelo espaço, portanto ela pode ir a qualquer lugar em qualquer tempo. Duas características importantes são o seu exterior e o seu interior. As TARDISes foram criadas com a habilidade de se camuflar onde quer que pousem, porém, esse circuito na TARDIS do Doutor foi quebrado quando ele estava na Inglaterra nos anos 60, por isso a TARDIS dele se mantém sempre em formato de uma cabine telefônica policial dos anos 60. O seu interior, entretanto, chama a atenção, pois é maior do lado de dentro do que do lado de fora. Na série isso é chamado de engenharia trans dimensional, sendo uma das maiores descobertas dos Senhores do Tempo. O vídeo “Por que a TARDIS é maior por dentro?” do canal de *Youtube WhoviansBR* traz uma cena da série clássica (Temporada 14, episódio 17: *The Robots of death- Part One*) em que o Doutor explica como isso é possível.

- *Chave de fenda sônica*: A chave de fenda sônica é um dos acessórios utilizados pelo Doutor, para analisar e manipular quase tudo (menos madeira). No episódio, por exemplo, ele usa a chave de fenda sônica na atmosfera da estação e vê que não há oxigênio, com ela também ele consegue fechar a porta da estação.

- *Papel psíquico*: é mais uma tecnologia dos Senhores do Tempo. Ao mostrá-lo, a pessoa é induzida a ver algo que o Doutor queira. Muitas vezes quando é necessário que o Doutor explique quem ele é, ele mostra o papel psíquico e a pessoa é induzida a

pensar uma ocupação para o Doutor, que dá a ele passe livre para se intrometer sem se dar mal por isso. Ele pode, por exemplo, mostrar que o Doutor é um membro da segurança da Coroa Britânica. No episódio em questão, o Doutor mostra o papel para os trabalhadores da estação e eles observam que ele é do Sindicato, de modo que se torna uma pessoa confiável.

- *Regeneração*: A regeneração é uma das coisas mais importantes no universo de *Doctor Who*. Os Senhores do Tempo quando estão perto da morte, podem se regenerar, todas as células do corpo mudam e regeneram e assim o Senhor do Tempo ganha um novo corpo, inclusive podendo mudar de gênero e cor de pele. Até por isso não existem preconceitos de gênero e raciais em *Gallifrey*. Porém, mesmo com a regeneração, um Senhor do Tempo pode morrer. Uma das maneiras é caso ele receba um golpe rápido, como um tiro tão rápido, em que ele não consegue regenerar, ou caso seu número máximo de regenerações chegue ao fim (Eles podem regenerar até 12 vezes).

3.3 Parte 3) Exibição do episódio

Como é um episódio de duração de cerca de 40 minutos, é aconselhável a exibição em sala de aula, assim diminuindo o risco de algum aluno não assistir e também podendo ter as reações imediatas da turma com o que acontece para poder iniciar a discussão logo após.

3.5 Parte 4) Primeiras reações

Após a exibição do episódio, o professor deve perguntar as reações e opiniões iniciais da turma sobre o episódio (o que eles acharam e o que entenderam). A partir daqui, os debates serão iniciados com os temas abordados no episódio, trago aqui uma sugestão de ordem, porém caso o professor queira inverter, não há problema.

3.5 Parte 5) Discussões e debates:

3.5.1 Capitalismo no espaço

Aqui será iniciada a discussão do primeiro tema. Engels (1876) disse que o trabalho criou o próprio homem. Para ele, o trabalho foi o passo decisivo para a transição do macaco ao homem. Ele diz que o trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. Considerando esse raciocínio, o trabalho é importante para nós humanos, desde antes de tornarmos humanos, por assim dizer. O trabalho fez com que nossos antepassados parassem de usar as mãos para andar, e com as mãos livres, eles podiam “agora adquirir cada vez mais destreza e habilidade; e essa maior flexibilidade adquirida transmitia-se por herança e aumentava de geração em geração” (ENGELS, 1876, n.p⁴).

Com os primeiros homens, “o trabalho começa com a elaboração de instrumentos” (ENGELS, 1876, n.p). Instrumentos esses, de caça e de pesca e até mesmo armas. Com o tempo, o trabalho foi se aperfeiçoando e diversificando. “A caça e a pesca veio juntar-se a agricultura, e mais tarde a fiação e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios apareceram, finalmente, as artes e as ciências; das tribos saíram as nações e os Estados” (ENGELS, 1876, n.p). Apareceram também o direito e a política. E com o desenvolvimento do cérebro “a cabeça que planejava o trabalho já era capaz de obrigar mãos alheias a realizar o trabalho projetado por ela” (ENGELS, 1876, n.p).

James Mathieson, autor do episódio, escreve o roteiro do episódio com o intuito de trazer uma crítica à política trabalhista do Reino Unido em 2017, na época da exibição. “O Reino Unido foi

⁴Para a pesquisa desse texto foi utilizado a versão do texto, disponível no site *marxists.org* e por essa razão não há indicação de página. O link está disponível nas referências.

o primeiro país a conhecer os efeitos perversos do capitalismo não regulado” (WOLF, 2019,p.1), pois vale considerar que

A partir da década de 1970 começou a ocorrer um enfraquecimento da política econômica e da política social e uma redução da articulação entre elas. Esse processo teve seu auge em 2008, quando o país foi duramente atingido pela crise financeira com origem no mercado de crédito dos Estados Unidos (WOLF, 2019, p.07)

Além disso, a partir da crise de 2008, o país começou a tomar medidas que pioravam as condições de trabalho de sua população, com o intuito de manter uma taxa aceitável de empregados e diminuir a taxa de desemprego. Eles criaram políticas de incentivo ao trabalho por parte de jovens, mas “as oportunidades criadas estavam longe de oferecer condições de trabalho adequadas, mas não havia escolha para aqueles que estavam desamparados” (WOLF,2019, p.11). Toda essa questão fez com que Mathieson pensasse até onde as corporações poderiam ir se não houvessem leis que os impedissem, como ele disse em entrevista ao *The Fan Show* em 2017. Nessa entrevista, Mathieson deixa claro a sua crítica no episódio: “*A linha que eu fiquei realmente feliz que eles mantiveram era o ponto final do capitalismo, a linha de fundo onde a vida humana não tem valor*” (MATHIESON, 2017).

Retomando a proposta didática, o professor deve separar a turma em grupos de até 4 ou 5 alunos. Grupos maiores podem acabar fazendo com que algum aluno não consiga participar, por causa do alto número de integrantes. Em seguida, deve fazer a introdução contextualizando o momento histórico em que o episódio foi escrito. Primeiro, é recomendável trazer alguns trechos do texto *O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem* de Friederich Engels. No texto, Engels traz a sua visão de como o trabalho foi um ponto primordial para que a humanidade se constituísse. Os alunos devem ler os trechos selecionados.

Quadro 1. Engels sobre o trabalho na transformação do ser humano⁵

Trecho 1	<i>“O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”.</i>
Trecho 2	<i>“O desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros. A necessidade criou o órgão: a laringe pouco desenvolvida do macaco foi-se transformando, lenta, mas firmemente, mediante modulações que produziam por sua vez modulações mais perfeitas, enquanto os órgãos da boca aprendiam pouco a pouco a pronunciar um som articulado após outro”.</i>
Trecho 3	<i>“O homem, que havia aprendido a comer tudo o que era comestível, aprendeu também, da mesma maneira, a viver em qualquer clima. Estendeu-se por toda a superfície habitável da Terra, sendo o único animal capaz de fazê-lo por iniciativa própria”.</i>
Trecho 4	<i>“Os animais, (...) também modificam com sua atividade a natureza exterior, embora não no mesmo grau que o homem. (...) Mas a influência duradoura dos animais sobre a natureza que os rodeia é inteiramente involuntária e constitui, no que se refere aos animais, um fato accidental. Mas, quanto mais os homens se afastam dos animais, mais sua influência sobre a natureza adquire um caráter de uma ação intencional e planejada, cujo fim é alcançar objetivos projetados de antemão. (...). O homem traslada de um país para outro, plantas úteis e animais domésticos, modificando assim a flora e a fauna de continentes inteiros. Mais ainda: as plantas e os animais, cultivadas aquelas e criados estes em condições artificiais, sofrem tal influência da mão do homem que se tornam irreconhecíveis”.</i>
Trecho 5	<i>“Resumindo: só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho”.</i>

⁵ Os trechos foram retirados da versão online do texto de 1876 disponibilizados pelo site Marxists.org, mas se o professor preferir, pode utilizar traduções da obra em versões publicadas em formato impresso.

Trecho 6	<p><i>“Contudo, não nos deixemos dominar pelo entusiasmo em face de nossas vitórias sobre a natureza. Após cada uma dessas vitórias a natureza adota sua vingança. É verdade que as primeiras consequências dessas vitórias são as previstas por nós, mas em segundo e em terceiro lugar aparecem consequências muito diversas, totalmente imprevistas e que, com frequência, anulam as primeiras. Os homens que na Mesopotâmia, na Grécia, na Ásia Menor e outras regiões devastavam os bosques para obter terra de cultivo nem sequer podiam imaginar que, eliminando com os bosques os centros de acumulação e reserva de umidade, estavam assentando as bases da atual aridez dessas terras (...). Os que difundiram o cultivo da batata na Europa não sabiam que com esse tubérculo farináceo difundiam por sua vez a escrofulose⁶. Assim, a cada passo, os fatos recordam que nosso domínio sobre a natureza não se parece em nada com o domínio de um conquistador sobre o povo conquistado, que não é o domínio de alguém situado fora da natureza, mas que nós, por nossa carne, nosso sangue e nosso cérebro, pertencemos à natureza”.</i></p>
Trecho 7	<p><i>“Com efeito, aprendemos cada dia a compreender melhor as leis da natureza e a conhecer tanto os efeitos imediatos como as consequências remotas de nossa intromissão no curso natural de seu desenvolvimento. Sobretudo depois dos grandes progressos alcançados neste século pelas ciências naturais, estamos em condições de prever e, portanto, de controlar cada vez melhor as remotas consequências naturais de nossos atos na produção, pelo menos dos mais correntes”.</i></p>

⁶ De acordo com Pinheiro (2018) para o site *Tua Saúde*: “A escrofulose, também chamada de tuberculose ganglionar, é uma doença que se manifesta pela formação de tumores duros e dolorosos nos gânglios linfáticos, principalmente nos que se localizam no queixo, pescoço, axilas e virilhas, devido a presença do *Bacilo de Koch* (agente causador da maioria dos casos de tuberculose) fora dos pulmões. Os abscessos podem abrir e libertar uma secreção amarela ou incolor. Os sintomas da escrofulose são: febre, emagrecimento e a presença de gânglios linfáticos inflamados”.

Trecho 8	<p><i>“Mas, se foram necessários milhares de anos para que o homem aprendesse, em certo grau, a prever as remotas conseqüências naturais no sentido da produção, muito mais lhe custou aprender a calcular as remotas conseqüências sociais desses mesmos atos. Falamos acima da batata e de seus efeitos quanto à difusão da escrofulose. Mas que importância pode ter a escrofulose, comparada com os resultados que teve a redução da alimentação dos trabalhadores a batatas puramente sobre as condições de vida das massas do povo de países inteiros, com a fome que se estendeu em 1847 pela Irlanda em conseqüência de uma doença provocada por esse tubérculo e que levou à sepultura um milhão de irlandeses que se alimentavam exclusivamente, ou quase exclusivamente, de batatas e obrigou a que emigrassem para além-mar outros dois milhões? Quando os árabes aprenderam a destilar o álcool, nem sequer ocorreu-lhes pensar que haviam criado uma das armas principais com que iria ser exterminada a população indígena do continente americano, então ainda desconhecido. E quando mais tarde Colombo descobriu a América não sabia que ao mesmo tempo dava nova vida à escravidão, há muito tempo desaparecida na Europa, e assentado as bases do tráfico dos negros. Os homens que nos séculos XVII e XVIII haviam trabalhado para criar a máquina a vapor não suspeitavam de que estavam criando um instrumento que, mais do que nenhum outro, haveria de subverter as condições sociais em todo o mundo e que, sobretudo na Europa, ao concentrar a riqueza nas mãos de uma minoria e ao privar de toda propriedade a imensa maioria da população, haveria de proporcionar primeiro o domínio social e político à burguesia, e provocar depois a luta de classe entre a burguesia e o proletariado, luta que só pode terminar com a liquidação da burguesia e a abolição de todos os antagonismos de classe. Mas também aqui, aproveitando uma experiência ampla, e às vezes cruel, confrontando e analisando os materiais proporcionados pela história, vamos aprendendo pouco a pouco a conhecer as conseqüências sociais indiretas e mais remotas de nossos atos na produção, o que nos permite estender também a essas conseqüências o nosso domínio e o nosso controle”.</i></p>
Trecho 9	<p><i>“Contudo, para levar a termo esse controle é necessário algo mais do que o simples conhecimento. É necessária uma revolução que transforme por completo o modo de produção existente até hoje e, com ele, a ordem social vigente”.</i></p>
Trecho 10	<p><i>“Isso encontra sua expressão mais acabada no modo de produção capitalista, que prevalece hoje na Europa ocidental. Os capitalistas individuais, que dominam a produção e a troca, só podem ocupar-se da utilidade mais imediata de seus atos. Mais ainda: mesmo essa utilidade — porquanto se trata da utilidade da mercadoria produzida ou trocada — passa inteiramente ao segundo plano, aparecendo como único incentivo o lucro obtido na venda”.</i></p>

Fonte: Trechos de Engels (1876)

Os alunos devem ler os textos individualmente, mesmo que já estejam em grupos. O professor pode escolher alguns dos trechos para serem lidos em voz alta para toda a turma, e como um aquecimento, após a leitura, a turma pode comentar o que entende sobre “trabalho” a partir do que o autor estava discutindo. Em seguida, após esse aquecimento inicial sobre o conceito de trabalho e o que ele representa para estes alunos, é possível propor algumas perguntas que devem ser feitas à turma para iniciar o debate num diálogo entre o texto de Engels e o episódio de *Doctor Who*, veja o roteiro sugerido:

1-Qual o papel do trabalho na história da humanidade?

2-Qual o papel do trabalho atualmente na sociedade?

3-Qual o seu emprego dos sonhos, ou qual emprego você quer ter?

4-Os atos do homem dominando a natureza tiveram consequências, que consequências poderíamos ter ao minerar o espaço e privatizar o ar?

5-Pensando no raciocínio existente no trecho 8, que eventos da nossa história podem ter se desencadeado na privatização de oxigênio?

6-Pessoas morrendo porque não podem comprar ar ou morrendo porque ao usar um traje, ele as mata, podem ser consequências da privatização de um bem público: o oxigênio. Essas consequências são "perdas aceitáveis" "controladas" que podem ter sido consideradas por quem teve a ideia de vender oxigênio?

7-Considerando a declaração do trecho 9, a sociedade humana do episódio pode ter chegado a ter esse controle, após o fim do capitalismo?

Após o grupo considerar e explorar todas essas questões, o professor, além de mediar o debate, exhibe para a turma uma cena de um episódio da série *Os Simpsons* (episódio 1 da 29ª temporada: “Os Serfsons”), diálogo iniciado em: 00:02:38

-[HOMER]: Já falei pra deixar em paz o feudalismo. É o único sistema que conhecemos. Nós não temos escolha quanto a isso, e, portanto, é o melhor.

-[LISA]: O sistema é feito pra nos manter na pobreza.

-[MARGE]: Isso não é verdade. Num grande país como o nosso, uma menina pobre pode crescer e se tornar o que ela quiser. Uma esposa ou uma meretriz, e só isso!

(SIMPSONS, Temporada 29, Episódio 01)

Em seguida, cada grupo deve responder às perguntas e depois com a mediação do professor, trazer as respostas para uma discussão, dizendo-as em voz alta para toda a turma:

1. Qual a crítica existente na cena dos Simpsons? Podemos relacionar isso com o episódio que acabamos de assistir?

2. Qual a crítica existente no episódio de *Doctor Who*?

3. No final do episódio, o Doutor diz que houve uma rebelião que resultou no fim do capitalismo. Relacionando com a cena dos Simpsons, por que temos tanta dificuldade de pensar em um outro sistema de organização da vida em sociedade?

4. É possível pensar em outro sistema econômico? De que forma?

5. Os humanos são essenciais, como mão de obra para o avanço da humanidade? Somos substituíveis ou insubstituíveis, o que você acha?

Depois dos grupos dizerem suas respostas para a turma, o professor mantém o debate introduzindo novas perguntas, dessa vez dizendo-as para toda a turma, para que respondam na hora, sem a discussão em grupo:

6. Há muito tempo existe o debate sobre o uso de máquinas nas indústrias substituir o trabalho humano, qual a sua opinião sobre isso?

7. Em vários países, como os europeus e também no Brasil, existe a prática de contratar mão de obra imigrante, com condições de trabalho piores e pagando menos para reduzir gastos. Por exemplo, aqui mesmo no Brasil, no início de 2022, um jovem congolês que trabalhava em um quiosque no Rio de Janeiro, foi assassinado após cobrar duas diárias no valor de R\$ 200. Qual

relação pode ser feita dessa prática com o episódio? (Caso o professor tenha acesso a um *datashow* na escola, pode projetar a manchete, para ver se os alunos se lembram e se conseguem relacionar com o episódio. O link da notícia está nas referências ao final do texto, mas de preferir, pode escolher outro exemplo recente noticiado no país).

8. O capitalismo e as relações de trabalho existentes atualmente podem ser considerados abusivos? Se sim, é possível encontrar uma alternativa de combater essas injustiças e desigualdades?

9. Se o sistema atual leva os empregados a serem maltratados, por que continuamos fazendo parte dele? Existe o livre arbítrio de sairmos de uma relação abusiva de trabalho ou apenas a ilusão do livre arbítrio?

10. O que pode ter levado a sociedade humana a chegar ao ponto de vender oxigênio como visto no episódio? Considerando que a humanidade chegou até o espaço, qual o peso de privatizar oxigênio?

11. O que na nossa sociedade atual impede que algo assim aconteça? O capitalismo sem limitações pode nos levar até onde?

12. O que fazer para que a distopia não chegue até nós, ou seja, o que podemos fazer para impedir que cheguemos a esse ponto?

3.5.2 Quanto vale uma vida?

Outra questão norteadora desse debate é que já pagamos por oxigênio. Comprar oxigênio é algo que existe na sociedade. Obviamente não em níveis exagerados de distopia, mas em situações específicas. Em várias situações industriais, por exemplo, são feitos com a compra de oxigênio. Alguns exemplos de indústrias que compram oxigênio e fazem sua aplicação incluem:

Energia: O uso do oxigênio no lugar do ar atmosférico potencializa a chama de diversos processos industriais, o que aumenta a eficiência energética e melhora a performance operacional, além de reduzir a emissão de gases causadores do efeito estufa.

Siderurgia / Metalurgia: O oxigênio é usado para substituir o ar enriquecido com o objetivo de aumentar a eficiência de combustão na produção de metais ferrosos e não ferrosos.

Tratamento de Água e Efluentes: O oxigênio pode complementar ou mesmo substituir o ar na base de aeração para maximizar a capacidade de tratamento, minimizar as emissões de VOCs⁷ (composto orgânico volátil), reduzir o odor e a espuma e aumentar a flexibilidade. Também é usado como um gás de alimentação para gerar ozônio para desinfecção da água. (WHITE MARTINS, 2020)

Em janeiro de 2021, por exemplo, ainda durante a alta da Covid-19, o estado do Amazonas sofreu uma grande crise na saúde. Além da falta de respiradores para os infectados por Covid, o estado sofreu uma grande crise com a falta de oxigênio em hospitais. De acordo com uma reportagem do G1 (CRUZ; GAZEL, 2022): “Investigações do Ministério Público e da Defensoria Pública apontam que mais de 60 pessoas morreram em todo o estado por conta da falta de oxigênio. Mais de 500 pacientes foram transferidos às pressas para hospitais em outros estados”. O estado ficou dependendo de doações de cilindros de oxigênio para os pacientes mais necessitados. E segundo outra reportagem, “Manaus foi a 1ª capital brasileira a ser fortemente afetada pelo coronavírus, entre abril e maio de 2020. Na época, a cidade enfrentou explosão de casos, superlotação de hospitais, e cemitérios abrindo valas comuns para enterrar as vítimas da doença” (PODER360, 2021).

Um estudo realizado em 2021 relacionou a suscetibilidade da cidade de Manaus durante as pandemias da Gripe Espanhola em 1918 e do COVID-19. O estudo mostrou que “a vulnerabilidade sanitária e os problemas políticos de 1918 se repetem na atualidade”, de acordo com Marques e Nassif (2021, n.p), “O

⁷ De acordo com o site da empresa *GreenView* (2022): “Os VOCs, são gases e vapores resultantes da queima incompleta e evaporação de combustíveis e de outros produtos orgânicos, sendo emitidos pelos veículos, pelas indústrias, pelos processos de estocagem e transferência de combustível, muitos desses compostos, participam ativamente das reações de formação do ozônio”.

estudo aponta inúmeras irregularidades cometidas e adversidades enfrentadas pelo poder político em relação às medidas sanitárias”.

Em janeiro de 2021, o jornal *Poder360* fez uma reportagem publicada online citando a sequência de erros que levou Manaus a entrar em crise. Entre eles, o então governador do estado, Wilson Lima voltou atrás em um decreto com medidas de isolamento social em dezembro de 2020, após pedido do presidente Jair Bolsonaro. Em novembro de 2020, a Secretaria de Saúde do Amazonas previu que a demanda pelo gás cresceria devido à alta dos casos de COVID-19 e que o contrato do governo com a empresa que enviava oxigênio ao estado não seria suficiente. Apesar disso, o governo do estado não procurou fazer um novo contrato para compra de mais oxigênio com nenhuma empresa.

O resultado foi que a empresa responsável não tinha capacidade para produzir uma demanda maior, e como o governo não procurou outras empresas, o estado ficou com um estoque de cilindros de oxigênio extremamente baixo. Uma das soluções para o problema veio da sensibilização de celebridades com a situação do estado e começaram a comprar cilindros de oxigênio e doar para os hospitais. O humorista Whindersson Nunes, por exemplo, doou mais de 200 cilindros e fez campanha para que outros famosos também ajudassem.

Essa contextualização pode ser interessante para que os alunos consigam relacionar questões de sua própria realidade com a temática do episódio selecionado. O professor deve levar para os grupos as notícias e reportagens sobre a crise do oxigênio no Amazonas e quais são as aplicações para as quais o oxigênio é vendido, para os grupos (as reportagens e os links aqui mencionados estão disponíveis ao final do capítulo). Então, algumas questões serão feitas aos grupos que devem novamente discutir entre eles e depois com a mediação do professor, trazer suas respostas para um debate com toda a turma. Considere os próximos exemplos:

1. *A recusa do governo do estado do Amazonas em revisar o contrato com a empresa fornecedora de oxigênio resultou na perda de várias vidas.*

Como essa relação lucro e vida pode ser observada nesse caso e no episódio assistido?

2. Na nossa realidade, o governo de um estado não seguiu o pedido da Secretaria de Saúde para comprar oxigênio, resultando em várias mortes. Humoristas, cantores e celebridades resolveram comprar por conta própria cilindros de oxigênio, gastando muito dinheiro, por se sensibilizarem com a situação. No episódio de Doctor Who, uma empresa resolve matar seus próprios funcionários porque eles não estão mais dando lucro para ela. Considerando essas situações, quanto vale uma vida? É possível quantificar isso? O que pode ter levado o governo do AM e a empresa do episódio a querer “economizar” dinheiro em troca de várias vidas humanas?

3. Você sabe de algum outro exemplo de situação, na qual, a questão econômica foi mais importante do que o bem-estar de pessoas envolvidas?

3.5.3 “Onde está ó morte, teu aguilhão?”

Ainda no início do episódio, o trio de protagonistas se encontra com o primeiro traje com um “zumbi”. Ao perceber que o corpo no traje realmente está morto, o Doutor diz a frase “*Onde está, ó morte, o teu aguilhão?*”. A frase é na verdade um versículo da Bíblia, vinda da primeira carta de Paulo aos Coríntios. Na carta, Paulo fala sobre a ressurreição de Jesus Cristo e da ressurreição dos que crêem nele. Paulo começa o capítulo 15 explicando como ocorreu a ressurreição de Cristo e segue falando de como será a ressurreição dos homens:

Com efeito, assim como todos morrem em Adão, assim também todos reviverão em Cristo. Mas cada um por sua vez: o pioneiro é Cristo; depois os que são de Cristo em sua vinda. Depois será o fim quando ele vai entregar o reino a Deus Pai, após ter destruído toda soberania, autoridade e poder. Pois é preciso que ele reine, até que tenha colocado todos os inimigos debaixo de seus pés. O último inimigo a ser destruído será a morte. (1 Cor 15, 22-26)

Mais à frente, ele continua enfim dizendo a frase repetida pelo Doutor no episódio;

Quando, pois, este corpo corruptível se estiver revestido de incorruptibilidade e este corpo mortal se estiver revestido de imortalidade, então se cumprirá a palavra da Escritura: 'A morte foi tragada pela vitória. Onde está, ó morte, tua vitória? Onde está, ó morte teu aguilhão?' O aguilhão da morte é o pecado, e a força do pecado é a lei. Mas graças a Deus que nos dá a vitória por meio de nosso senhor Jesus Cristo. (1 Cor 15, 54-57)

Aguilhão na Bíblia significa: uma grande vara para conduzir gado, tendo numa das extremidades um ferro de ponta aguçada. Paulo traz em sua carta a visão que os cristãos devem ter sobre a morte. A morte é apenas uma fase, pela qual quem segue Jesus passará para enfim ressuscitar em Cristo algum dia. (*"Com efeito, assim como todos morrem em Adão, assim também todos reviverão em Cristo"*) E a morte será vencida por Deus, como denotado no versículo: *"Pois é preciso que ele reine, até que tenha colocado todos os inimigos debaixo de seus pés. O último inimigo a ser destruído será a morte"*. Essa visão é centrada em uma crença religiosa. Nessa visão, a morte não é um fim em si, mas um caminho para um próximo passo. Em outras religiões existem outras visões diferentes. Na série, a história é parecida. A morte é uma espécie de "caminho" para os personagens atingirem a empresa.

Em 2020, o instituto Datafolha divulgou uma pesquisa dizendo que 81% dos brasileiros são cristãos, sendo 50% da população católica e 31% evangélicos. Mesmo com a grande maioria da população sendo cristã, o temor sobre a morte ainda é algo muito comum. O medo de morrer e a realização da finitude da vida podem assustar até mesmo os mais fiéis. A perda de parentes próximos e da própria vida é sempre um assunto complicado.

O antropólogo Ernest Becker diz em seu livro *A negação da morte* (1973, p.9) que *"a ideia da morte e o medo que ela inspira"* é o que move a atividade humana, o que movimenta o ser humano. No vídeo no canal do Youtube *'Casa do Saber'*, o professor Andrei Martins do IFSP comenta sobre o livro de Becker. Ele diz que,

segundo Becker, o grande problema do ser humano é justamente o medo da morte.

Para Becker, segundo Martins (2019) o ser humano possui algo que ele chama de narcisismo simbólico. Em seu vídeo, o professor retoma Becker e comenta:

O homem ele não é só um ser fisiológico, físico, mas ele é um ser também capaz de pensar. E capaz de pensar a possibilidade de viver eternamente. Ele chega a destacar que o homem é um paradoxo, pois ele possui um corpo que dissolve, mas ele possui também um intelecto capaz de pensar a possibilidade de viver eternamente. E aí vem o paradoxo, porque o intelecto, capaz de pensar a possibilidade de viver eternamente está alocado (...) em um corpo que se dissolve. (...) Então, parece que a condição humana é trágica, porque o narcisismo é muito forte e o homem quer viver pra sempre, como ele não consegue fazer isso por meio do corpo, ele faz isso por meio do símbolo, por meio da cultura, por meio das grandes produções culturais. Para ele, a cultura, as criações de igrejas, obras de arte, os livros, as grandes carreiras acadêmicas, políticas nada mais são do que expressões da cultura, na tentativa do ser humano, de se manter, de se destacar. Essa tentativa de se manter, de se eternizar no mundo é o que Becker vai chamar de heroísmo. (MARTINS, 2019)⁸

Caso o professor deseje, pode-se abordar esse lado cultural, porém o foco aqui trabalhado na proposta didática é como o medo da morte afeta nossa vida e nos guia para tomarmos certas decisões. Para retomar essa questão, o professor pode exibir novamente as cenas que geraram essa discussão, como por exemplo, a fala do Doutor que é o título dessa etapa da proposta didática e a cena do discurso sobre morrer bem. (trechos 00:09:15 e 00:36:00 respectivamente do episódio).

Para iniciar a discussão, o professor pode perguntar aos alunos, se estes possuem ou praticam determinada fé, se fazem parte de alguma religião ou doutrina. Mais especificamente, o professor pode perguntar também quais as denominações religiosas mais representadas ali na sala. O objetivo é observar se a

⁸ A declaração é iniciada em 00:04:19. O link do vídeo está disponível nas referências.

porcentagem é parecida com a da pesquisa citada acima. O professor pode inclusive trazer a pesquisa e mostrar aos alunos, resgatando também a origem da fala do Doutor e contextualizando o que estava sendo dito na Bíblia quando foi dita a frase repetida pelo Doutor no episódio. Em seguida, recomenda-se exibir também a parte inicial do vídeo do canal 'Casa do Saber', com o professor Andrei Martins. Depois disso, e ainda em grupos, todos eles devem discutir e responder as perguntas:

1- *Porque, o Doutor, um Senhor do Tempo alienígena, citou um versículo da Bíblia na cena?*

2- *Como a certeza do fim da vida nos afeta enquanto seres humanos?*

3- *Como a certeza da morte afeta a sua vida? Como você construiu essa ideia ao longo do tempo?*

4- *Qual a sua opinião a respeito da frase dita pelo professor Andrei Martins: "Para o Ernest Becker, o grande problema do ser humano, é justamente o medo que ele tem da morte"?*

5- *No primeiro momento, os personagens tentam fugir dos trajes para que eles não morram, porém, após o discurso do Doutor eles aceitam seu destino. Sendo o medo da morte algo real e que guia nossas ações, o que poderia levar alguém a aceitar a morte iminente como no episódio?*

6- *O que seria "morrer bem" no contexto do episódio e por que o Doutor diz que "morrer bem é vencer"?*

7- *Considerando essa discussão com religião e morte, para você, qual é o valor de uma vida?*

Logo após, cada grupo deve dizer para a sala qual foram suas respostas em cada pergunta, o professor deve mediar para aquecer o debate, mostrando as diferentes visões em cada grupo. Inclusive deve ser perguntado se algum membro de algum grupo teve alguma resposta diferente. No final, o professor pode perguntar aos grupos se eles conseguiriam chegar em alguma outra solução ao final do episódio ou se seguiriam o plano do Doutor e por quais motivos. A intenção desse questionamento é que é muito importante salientar essa reflexão que vai da distopia para realidade, o tempo todo. O diálogo não se estabelece somente no entretenimento do episódio em si, ou somente discutir conceitos

teóricos como vida e trabalho. A reflexão em sala de aula se constrói ao pensar a partir da distopia a nossa realidade.

3.5.4 Parte 6) Reflexões finais

Para finalizar, o professor pode fazer algumas últimas perguntas aos grupos:

1. O que toda essa discussão agregou para você?

2. Como você acredita que as relações de trabalho possam acontecer de modo não abusivo? E como você pode fazer a sua parte para contribuir com isso?

3. E se tivéssemos que pagar para respirar? O que isso representaria em um país com uma situação financeira como a do Brasil? Você acredita que você e as pessoas ao seu redor teriam condição de pagar? Como podemos relacionar isso com a pandemia (relacionando com a dificuldade acesso educação, à saúde, etc.)?

No final, o professor pode deixar perguntas em aberto, incentivando os alunos a continuar refletindo e pensando sobre os temas aqui abordados e possam seguir e explorar as possibilidades de conexões entre as discussões feitas.

1. Como vimos, tanto na ficção quanto na realidade, na sociedade capitalista, muitas vezes, o dinheiro parece ter mais valor do que uma vida humana, qual é o motivo disso acontecer? O que podemos fazer para que a vida humana possa ser mais valorizada?

2. De acordo com Ernest Becker, o medo da morte é o que move as ações humanas. É possível relacionar que o medo da morte possa ser a razão da existência de alguma das práticas existentes no capitalismo? Por que o medo da morte nos move, mas o medo de ferir alguém não é considerado no capitalismo?

4. Considerações finais

A série possui uma classificação indicativa livre (12 anos), o que facilita para ser trabalhada em diferentes idades. Pensando em trabalhar com alunos do ensino médio, é possível propor uma

reflexão sobre o tipo de mundo esses jovens vão encontrar ao entrar no mercado de trabalho no futuro, e como eles veem no presente o funcionamento e a organização da sociedade atual segundo o modelo capitalista e como isso nos afeta.

O tema morte pode ser um tema muito sensível de trabalhar, pois todas as pessoas possuem experiências pessoais com a morte e isso é algo que afeta e mexe muito com os sentimentos, especialmente no período pós-pandemia. Porém, acredito que trazer esse momento para um debate de uma forma aberta e trazendo um episódio de uma série leve é uma maneira de conversar sobre o tema de modo que possa ajudar o aluno a observar diferentes pontos de vista sobre o assunto para pensar criticamente a realidade.

Muitas vezes na sociedade é difícil trazer um debate à tona, pensar a realidade usando a própria realidade pode ser difícil. Talvez por uma falta de distanciamento histórico, somos condenados a olhar o presente somente pelo que temos contato, o que dificulta olhar outros pontos de vista. As obras distópicas costumam trazer analogias que nos fazem pensar a realidade. Isso porque as próprias obras distópicas são afetadas pela época em que são escritas, sendo frutos de um contexto específico, e a sua leitura também é largamente influenciada pelo momento vivido e o sentido emprestado pelo autor ao texto é continuamente ressignificado por seus leitores ao longo dos séculos (LIEBEL, 2021).

Trazer um debate usando distopias nos ajuda a pensar a realidade e observar outros pontos de vista sobre o agora, além de olhar e pensar o que podemos fazer para melhorarmos a ponto de evitarmos, de fato, um futuro distópico. O objetivo de trazer essas discussões é colaborar para que o jovem pense a sua realidade e que impacto ele quer causar no mundo, nessas relações entre a vida e o trabalho. Todas as ideias apresentadas aqui são propostas, e cada professor pode adaptar para o contexto de suas aulas, fazendo adequações para o contexto da sua turma.

Referências

AGUILHÃO. In: DICIONÁRIO BÍBLICO. *Bíblia.com.br*. Disponível em: <https://biblia.com.br/dicionario-biblico/a/aguilhao/>. Acesso em 21 out 2022

A sucessão de erros que levou à crise de oxigênio em Manaus. *Poder360*. 19 jan 2021. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/a-sucessao-erros-manauas-dw/>. Acesso em 21 out 2022.

BECKER, Ernest. *A negação da morte*. Tradução: Luiz Carlos do Nascimento Silva. São Paulo: Record, 1973.

BÍBLIA SAGRADA DE APARECIDA. Tradução de Padre José Raimundo Vidigal. Aparecida-SP: Editora Santuário, 2015.

CASA DO SABER. A NEGAÇÃO DA MORTE. Andrei Martins. Youtube, 13 ago. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YIms1g2npRw&t=378s>. Acesso em: 03 out. 2022.

Câmeras de segurança registram assassinato de jovem congolês que trabalhava em quiosque no Rio. *G1*. 01 fev. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/02/01/cameras-de-seguranca-registram-assassinato-de-jovem-congoles-que-trabalhava-em-quiisque-no-rio.ghtml>. Acesso em 21 out. 2022

Crise do oxigênio: um mês após colapso em hospitais, Manaus ainda depende de doações do insumo. *G1 AM*. 14 fev. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2021/02/14/crise-do-oxigenio-um-mes-apos-colapso-em-hospitais-manauas-ainda-depende-de-doacoes-do-insumo.ghtml>. Acesso em 10 out. 2022.

CRUZ, Victor; GAZEL, Airton. Crise do oxigênio no Amazonas completa um ano com impunidade e incerteza causada pela ômicron. *G1*. 14 jan. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2022/01/14/crise-do-oxigenio-no-amazonas-completa-um-ano-com-impunidade-e-incerteza-causada-pela-omicron.ghtml>. Acesso em 10 out. 2022.

DOCTOR WHO. Jamie Mathieson, Mimi Ndiweni & KieranBew. The Aftershow - Doctor Who: The Fan Show. Youtube, 13 mai.

2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jxqs51gwX-s>. Acesso em: 13 out. 2022.

ENGELS, Friederich. O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem. *NeueZeit*, 1876. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Acesso em 13 out. 2022.

GREENVIEW. *Site da Greenview*. Compostos orgânicos voláteis e contaminantes orgânicos voláteis (VOCs), o que são? Disponível em: <https://greenviewgv.com.br/compostos-organicos-volateis-vocs/>. Acesso em: 21 out 2022.

LIEBEL, Sílvia. *Das utopias modernas às distopias contemporâneas: conceito, prática e representação*. 2.ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2021.

MARQUES, Rondon; NASSIF, Rodrigo. Estudo compara atuação de Manaus no enfrentamento da Gripe Espanhola e da Covid-19. *Universidade Federal de Ouro Preto*. 12 ago 2021. Disponível em: <https://ufop.br/noticias/pesquisa-e-inovacao/estudo-compara-atuacao-de-manaus-no-enfrentamento-da-gripe-espanhola-e#:~:text=Pesquisadores%20realizaram%20estudo%20comparativo%20da,adotadas%20no%20enfrentamento%20%C3%A0s%20epidemias>. Acesso em 21 out 2022

OXYGEN (Temporada 10, episódio 5). Doctor Who [Seriado]. Escrito por: Jamie Mathieson. Direção: Charles Palmer. Produção executiva: Steven Moffat, Brian Minchin. Reino Unido: BBC, 2017. (44 min.).

PINHEIRO, Marcelle. Escrofulose: doença de origem tuberculosa. *Tua Saúde*, 2018. Disponível em: <https://www.tuasaude.com/escrofulose-doenca-de-origem-tuberculosa/>. Acesso em: 21 out. 2022.

RIBEIRO, S.P.; REIS, AB.; DÁTILLO, W.; CASTRO E SILVA, A.V.C.; BARBOSA, E.A.G.; COURA-VITAL, W.; GÓES NETO, A.; AZEVEDO, V.A.C.; FERNANDES, G.W. 2021. From Spanish FlutoSyndemic COVID-19: long-standing sanitarian vulnerability of Manaus, warnings from the Brazilian rainforest gateway. *An Acad Bras Cienc*, v.93. Disponível em: https://saci2.ufop.br/data/pauta/23602_ribeiroetalaabc21.pdf. Acesso em 21 out 2022.

SANTIAGO, Luiz. Crítica Doctor Who – 10x05: Oxygen. *Plano Crítico*, 2017. Disponível em:<https://www.planocritico.com/critica-doctor-who-10x05-oxygen/>. Acesso em: 03 out. 2022.

SCHENKEL, Walter. "Onde está, ó morte, a sua vitória? Onde está, ó morte, o seu agulhão?" (1 Coríntios 15. *Casa do Estudante Luterano Universitário*, 2016. Disponível em:<https://www.celu.com.br/single-post/2016/06/09/onde-est%C3%A1-%C3%B3-morte-a-sua-vit%C3%B3ria>. Acesso em: 03 out. 2022.

THE PILOT (Temporada 10, episódio 1). *Doctor Who [Seriado]*. Escrito por: Steven Moffat. Direção: Lawrence Gough. Produção executiva: Steven Moffat, Brian Minchin. Reino Unido: BBC, 2017. (49 min.).

THE ROBOTS OF DEATH- PART ONE (Temporada 14, episódio 17). *Doctor Who [Seriado]*. Escrito por: Chris Boucher. Direção: Michael E. Briant. Produção: Philip Hinchcliffe. Reino Unido: BBC, 1977 (24 min.).

THE SERFSONS (Temporada 29, episódio 1). *The Simpsons [Seriado]*. Escrito por: Brian Kelley. Direção: Rob Oliver. Produção executiva: Matt Selman, Al Jean. Estados Unidos: FOX, 2017. (22 min.).

Whindersson Nunes doa mais 217 cilindros de oxigênio para o AM. *Correio do Povo*. 19 jan 2021. Disponível em: <https://www.correiodo povo.com.br/artegenda/whindersson-nunes-doa-mais-217-cilindros-de-oxig%C3%AAnio-para-o-am-1.556989>. Acesso em: 21 out 2022.

WHITE MARTINS. *Site da White Martins*. Oxigênio. Mercados atendidos. Disponível em:<https://www.praxair.com.br/gases/buy-liquid-oxygen-or-compressed-oxygen-gas?tab=mercados-atendidos>. Acesso em: 10 out. 2022.

WHOVIANSBR. Por que a TARDIS é maior por dentro? Youtube, 11 jul. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xa9u9zgj9JM&t=1s>. Acesso em: 13 out. 2022

WOLF, Paulo. O mercado de trabalho no Reino Unido em face do retrocesso no combate aos “cinco gigantes”. *Revista Brasileira de Economia Social e do Trabalho*, v. 1, p. 1-29, 2019. Disponível em:

<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/rbest/article/download/12494/7907>. Acesso em 13 out. 2022.

50% dos brasileiros são católicos, 31%, evangélicos e 10% não têm religião, diz Datafolha. G1 Notícias. 13 jan. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/13/50percent-dos-brasileiros-sao-catolicos-31percent-evangelicos-e-10percent-nao-tem-religiao-diz-datafolha.ghtml>. Acesso em 10 out. 2022.

CAPÍTULO 13

“ÁS VEZES SUSPEITO QUE NÃO SOU QUEM SOU”: QUESTÕES DE IDENTIDADE NO ANIME *GHOST IN THE SHELL* (1995)

Guilherme Henrique Barros Pereira¹

Fernando Silvério de Lima²

1. A identidade, o anime e a linguagem: preâmbulo interdisciplinar

Ghost in the Shell: O Fantasma do Futuro é o nome dado no Brasil a uma animação japonesa (anime) escrita por Masamune Shirow e dirigida por Mamoru Oshii. O filme é baseado no mangá também autorado por Shirow e tem duração de oitenta e três minutos. Ambientado em um Japão distópico do ano de 2029, a tecnologia possui um nível de desenvolvimento tão elevado que existe a possibilidade de algumas máquinas infiltrarem a mente das pessoas e até mesmo afetar a qualidade de suas memórias. Ao mesmo tempo, observa-se que no futuro essa tecnologia não está disponível para todos, o poder político está concentrado na mão de poucos e a pobreza continua sendo um problema social grave. Dito de outra forma, *Ghost in The Shell* nos apresenta, logo de imediato um dos traços mais comuns do subgênero *cyberpunk*, caracterizado pelo mote *alta tecnologia e baixa qualidade de vida* (em

¹ Estudante do curso de Licenciatura em Letras – Português da Universidade Federal de Ouro Preto. Vencedor do Prêmio de Melhor Trabalho de Iniciação Científica na área de Ciências Humanas, Letras e Artes (CHLA) no Encontro de Saberes da UFOP em 2021. guilherme.hbp@aluno.ufop.edu.br .

² Professor de Língua inglesa e Linguística Aplicada da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Líder do Grupo de Pesquisa LAEHC – Linguística Aplicada e Estudos Histórico-Culturais (UFOP/CNPq) fernando.lima@ufop.edu.br.

inglês *high tech, low life*). Neste cenário é que conhecemos nossa protagonista, a Major Motoko Kusanagi, em busca de um criminoso chamado Mestre das Marionetes (*Puppet Master*), um hacker capaz de controlar mentes e apagar memórias, tornando-se um grande perigo para a segurança do governo. E neste cenário de aventura, velocidade e conflito, talvez um dos aspectos mais complexos é a jornada da protagonista que reflete constantemente, em seus monólogos introspectivos sobre qual seu lugar no mundo, dada sua condição cibernética: um organismo vivo alterado e melhorado com partes de máquina. O filme é considerado um marco no cinema internacional, uma das poucas animações japoneses (junto com *Akira*, dos anos oitenta) a fazer um estrondo no mercado cinematográfico internacional (BRENNER, 2007; MCWILLIAMS, 2008; NAPIER, 2005; OKUYAMA, 2015), sendo referenciado em clássicos hollywoodianos como *Matrix* (1999) dirigido por L. e L. Wachowski, *A.I – Inteligência Artificial* (2001) dirigido por S. Spielberg e *Avatar* (2009), dirigido por J. Cameron.

O cenário distópico *cyberpunk* do anime (LAVIGNE, 2013) torna-o um exemplo essencial para abordar temáticas variadas para uma sala de aula interdisciplinar: a questão da identidade humana e seu atravessamento pelo mundo globalizado, a dependência da tecnologia e as tensões geopolíticas. Quando se fala em identidade, há ainda um aspecto filosófico ao se propor uma reflexão de uma protagonista que, aparentemente em crise, busca compreender seu lugar no mundo, uma vez que sua própria existência se relaciona com a maneira em que se compreende (um híbrido entre máquina e humano, sua essência sendo sua alma, ou o *ghost*) e a maneira como é compreendida pelos outros (frequentemente como humana, dada sua aparência externa, sua casca, resgatando o termo em inglês *shell*, do título).

Partindo desses pressupostos que serão retomados e detalhados a seguir, temos como objetivo deste capítulo analisar a construção identitária da protagonista Major Motoko Kusanagi em relação à sua própria noção de consciência através de conceitos sobre identidade e sua fragmentação no cenário pós-moderno, bem

como os impactos da globalização em sua identidade e a relação da protagonista com os outros personagens. Para isso, analisamos o anime *Ghost in The Shell* (1995) em diálogo com conceitos da Linguística Aplicada (LIMA; PEREIRA, 2021; MOITA LOPES, 2002, 2006; MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019; PENNYCOOK, 2006) e dos Estudos Culturais (HALL, 2006) que analisam este conceito e a partir disso, tentaremos entender como a identidade da protagonista se constitui ao longo de todo o anime.

2. Sobre a crise de identidade de Motoko Kusanagi: feminino cibernético

O drama central que se desdobra ao longo de toda a jornada de Motoko em *Ghost in The Shell* volta-se para uma busca individual, que por sua vez, é direcionada ao resgate de uma identidade ainda desconhecida por ela. Motoko é um ser híbrido que vive em uma sociedade distópica cercada pela alta tecnologia impulsionada por um mundo globalizado. Contudo, apesar de ser um ciborgue, sua aparência física e seus traços externos são idênticos ao de um ser humano, o que a leva a questionamentos introspectivos, pois a mesma não consegue distinguir sua humanidade de seu lado robótico, resultando assim, numa crise de identidade constante.

Na primeira cena em que a protagonista aparece em sua casa, conseguimos visualizar uma representação da solidão da personagem aos 7 minutos e 30 segundos do filme que perdura até os 8 minutos e 30 segundos, pois após seu despertar, ela deixa a cena aos 7:50 e a câmera enquadra apenas a janela, enquanto Motoko vai para um outro cômodo buscar o seu casaco. Esta cena é construída ainda sob as batidas dos tambores da música introdutória de Kenji Kawai, *Making a Cyborg*, e vai se desenvolvendo em um ritmo lento para que o espectador consiga compreender a solidão que envolve aquele ambiente e a personagem central. É válido destacar que nesta cena em questão, Motoko acaba de despertar, abrindo a veneziana de sua janela e

permitindo que a luz do dia ilumine o interior do cômodo, que até então, estava tomado pela escuridão. Também é válido lembrar, que momentos antes, Motoko realizara uma missão altamente perigosa, fazendo com que o contraste desta cena em relação às anteriores, apresente uma certa fragilidade existente na mente da protagonista, pois em combate, ela é uma agente que demonstra frieza em suas ações, enquanto na solidão do lar, seu olhar distante e triste apontam essa dita fragilidade, demonstrando então, uma dualidade entre seu lado humano e robótico. Em outro momento, Motoko sorri ao escapar pela janela de um prédio, pois acabou de cumprir sua missão e está planejando sua rota de fuga utilizando a camuflagem termo-óptica. Podemos observar que sua expressão neste momento não é de tristeza ou angústia, mas de satisfação, ou por ter conseguido realizar a missão com sucesso ou devido ao fato das pessoas ali se surpreenderem com a tecnologia que a deixa invisível. Pode-se notar um pequeno sorriso em seus lábios e as pontas extremas de suas sobrancelhas levemente arqueadas. Já em outra cena (quando Motoko olha a cidade pela janela de seu quarto) após a sequência inicial, quando ela desperta sozinha em seu apartamento. Podemos perceber que seu semblante reflete tristeza e angústia. Seus olhos estão semicerrados enquanto encaram o mundo em movimento através da janela de seu quarto. Neste momento suas sobrancelhas estão abaixadas.

Comparando as duas imagens, é possível notar que a fisionomia de Motoko remete aos sentimentos relacionados a um vazio que ela busca preencher através de seu autodescobrimento quando está sozinha, mas que em determinados momentos, quando na presença de outras pessoas, realizando seu trabalho, suas falas e expressões mudam na tentativa de encobrir tais questionamentos sobre si.

Como demonstração do processo construtivo da solidão de Motoko, podemos considerar também a cena em que ela está fora de foco e somos capazes de observar a janela que fica ao lado de sua cama. Esse momento faz com que percebamos como o cotidiano dela, quando em casa, é completamente semelhante ao de

uma pessoa comum. O prolongamento da cena com a música de fundo, ainda faz parte da introdução do anime, pois logo após Motoko apagar a luz e sair de seu apartamento, o crédito da direção de Mamoru Oshii aparece na tela.

A solidão, angústia, confusão e dúvida, fazem com que Motoko procure encontrar a sua consciência individualizada em um mundo altamente tecnológico, enquanto persegue uma IA (inteligência artificial) ciberterrorista que declara ser uma forma de vida, aspecto este que faz com que Motoko procure entrar em contato com esta IA, o *Puppet Master*, com o intuito de buscar respostas para suas dúvidas existenciais. Porém, antes de estudarmos a identidade de Kusanagi, devemos pautar a importância do processo de individualização presente em seus questionamentos num cenário pós-moderno, como no caso da sociedade em *Ghost in The Shell*. Segundo Bauman (2001), a individualização do sujeito é algo que acaba sendo construído, herdado e sistêmico (resultante de uma combinação de fatores). Sobre isso, o autor ressalta que o que “a ideia de ‘individualização’ traz é a emancipação do indivíduo da determinação atribuída, herdada e inata do caráter social dele ou dela: uma separação corretamente vista como uma característica muito clara e seminal da condição moderna” (BAUMAN, 2001, p.183).

Motoko teve suas memórias apagadas pela polícia japonesa antes de se tornar uma agente secreta, fazendo com que ela não saiba de seu passado e quem era antes de se tornar membro da Seção 9, portanto, um dos grandes dilemas relacionados aos questionamentos dela está ligado ao fato de que a herança de seus valores passados é inexistente, pois ela não tem conhecimento sobre eles, provocando então, um sentimento de confusão sobre essa característica inata da individualidade. Hall (2006) discorre sobre o tema dizendo que é “agora um lugar-comum dizer que a época moderna fez surgir uma forma nova e decisiva de individualismo, no centro da qual erigiu-se uma nova concepção do sujeito individual” (HALL, 2006, p.24). Interrelacionando o conceito destacado por Bauman (2001) e Hall (2006) com os

questionamentos de Motoko, podemos perceber que ela se enxerga como um indivíduo dentro daquele universo, mesmo não tendo memórias de seu passado. Por isso a importância da cena descrita anteriormente, já que esta destaca a individualização da personagem e como tal processo acaba sendo solitário, pois seus pensamentos acerca de quem ela é ainda estão confusos. Essa individualização de Motoko faz com que ela busque, em seus próprios pensamentos ou interações com outras personagens, traços que definam ou afirmem a sua própria identidade. Esse fato gera uma crise, já que em uma sociedade moderna, os processos identitários, segundo Hall (2006), já não são definidos biologicamente como no passado, mas são construções históricas em mudanças constantes. O autor explica que a identidade “torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeia”(HALL, 2006, p.13, grifos nossos). E dessa forma, devemos entender a identidade em sua constituição histórica e não apenas biológica.

A forma como o anime apresenta sua protagonista ilustra bem esse entendimento da identidade como algo construído historicamente. Hall (2006) afirma que através do processo histórico da humanidade, pôde-se extrair a idealização de três concepções de identidade que são distintas entre si em cada momento da história. A primeira concepção se relaciona com o *Sujeito do Iluminismo*. Dentro desta perspectiva, as noções de identidades eram imutáveis e unificadas, assim como o entendimento do mundo social à sua volta, além do fato da identidade do sujeito ser descrito como masculino “cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo - contínuo ou “idêntico’ a ele- ao longo da existência do indivíduo” (HALL, 2006, p.10). Nessa perspectiva, em um período marcado pela racionalidade, a identidade era entendida como uma essência da vida do sujeito que o acompanhava desde seu nascimento e olhava-se para sua

individualidade contrariando visões anteriores que eram mais coletivas.

Já na segunda concepção chamada de *Sujeito Sociológico*, que caracteriza a identidade como uma interação do sujeito com a sociedade, parece haver uma estabilização da identidade, já que esta ela está alinhada com a própria estrutura social. Aspectos coletivos estão bem alinhados e definidos, pois são moldados da relação entre o sujeito e a sociedade ao qual ele pertence, de forma que a identidade “costura (ou, para usar uma metáfora médica, ‘sutura’) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (HALL, 2006, p.12). Dessa forma, a relação do sujeito e de seus meios é mais interativa e isso reflete na maneira como entende a si mesmo.

Por fim, a terceira concepção seria a de *Sujeito pós-moderno*. Aqui temos o surgimento do conceito de *Identidade Fragmentada*: o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, especialmente os que necessitam de algum posicionamento na vida social. Há então, um deslocamento dos processos de identificação que dizem respeito ao entendimento individual de cada ser em relação a si mesmo, resultando assim, em crises, uma vez que existem “identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2006, p.13).

É a partir desta terceira concepção do sujeito pós-moderno que iremos analisar finalmente a identidade de Motoko dentro do cenário globalizado no qual ela se encontra. Ainda que a obra tenha sido concebida nos anos noventa, cujo cenário era outro, vale destacar que a obra de ficção vislumbra décadas mais tarde em que a tecnologia está cada vez mais sofisticada. Logo no início do anime, quando Kusanagi está prestes a realizar a sua missão, ocorre um diálogo que demonstra que já naquele momento ela passava por uma crise de identidade, porém, esconde este fato através de um subterfúgio para que as pessoas ali presentes não percebessem

sua confusão interna. Além disso, a própria protagonista nega a existência de que havia algo errado com ela, mesmo sabendo que dúvidas pairavam sobre sua noção de existência. O diálogo citado será apresentado a seguir:

Batou: *Motoko, o Setor 6 está em posição e pronto para prosseguir... Motoko, está aí?*

Motoko: *Sim, eu ouvi.*

Batou: *Estou surpreso por conseguir ouvir. Que estática é essa no seu cérebro?*

Motoko: *Deve ser um fio solto.*³

Quando Motoko diz que a estática presente em seu cérebro é um “fio solto”, ela está tentando negar que há algo errado com seus pensamentos. Apesar de saber que há um vazio que deve ser preenchido através de algo que ela não consegue dizer ainda o que é, ela opta neste momento por contestar a existência de um problema em sua afirmação identitária. Durante outra cena em que Motoko está mergulhando no mar e depois emerge lentamente, um outro diálogo semelhante ocorre, mas nesta ocasião, ela já está fora do mar e conversa com Batou:

Batou: *O que sente quando está mergulhando?*

Motoko: *Como assim? Achei que tinha passado pelo treinamento de mergulho.*

Batou: *Falo do mar, não das piscinas.*

Motoko: *Sinto medo, frio, solidão. E às vezes até sinto esperança. Batou: Esperança? Nas profundezas do oceano?*

Motoko: *Quando flutuo de volta à superfície... Me imagino como sendo outra pessoa. Acho que é a descompressão.*

Esse diálogo é fundamental para entendermos a fragmentação da identidade de Motoko. Ela diz que quando está submersa, sente medo, frio e solidão. E mesmo sendo reconstituída roboticamente se arrisca em nadar, como se isso não pudesse ser prejudicial para seu corpo cibernético. Motoko sofre por suas dúvidas da identidade fragmentada em um cenário pós-moderno que está em

³ Os excertos aqui apresentados resgatam cenas do filme, transcritas a partir da versão legendada. A referência completa está listada ao final do capítulo.

constante mudança devido à velocidade dos avanços daquele mundo globalizado, fato que Bauman (2001) ressalta: “a descoberta de que as coisas não mantêm sua forma para sempre e que podem ser diferentes do que são é uma experiência ambígua. A imprevisibilidade cria a ansiedade e o medo.” (BAUMAN, 2001, p.180). Além disso, Sabemos que Motoko possui um corpo robótico, logo, ela não é capaz de sentir frio. Podemos entender que esse “frio” citado por ela é reflexo de suas dúvidas existenciais, portanto, estamos diante de uma metáfora. O oceano é frio, mas seu corpo cibernético não capta esse frio, o que leva o espectador a questionar se esta afirmação remete a algo mais profundo que ela sente naquele momento. Ela também diz sentir medo. Como dito anteriormente, ela é completamente forte e destemida durante suas missões e não hesita em momento algum na hora de agir, como se agisse de modo automático, utilizando aqui a ideia da máquina. Mas, submersa, ela sente medo, demonstrando novamente o contraste presente na dualidade robótica e humana na construção da personagem. E neste híbrido entre sensações humanas e uma racionalidade de máquina, ela reconhece sua solidão num mundo dominado por tecnologia.

Pois bem, um questionamento válido surge durante esta cena: a insistência de continuar mergulhando e se isso desperta tantas sensações ruins. A resposta surge na fala seguinte, pois ela diz que também sente esperança. Podemos perceber que medo, frio, solidão e esperança são sentimentos puramente humanos e que resgatam sinais da humanidade presente em Motoko. É importante destacar também que ela se refere a si mesma como “pessoa” em sua última fala, visando destacar seu lado humano naquele momento. Porém, como na cena inicial, ela utiliza novamente outro subterfúgio para negar que há algo errado com seus pensamentos que estão em desordem, pois ela diz que tais sentimentos são resultantes da descompressão, ou seja, uma resposta racional.

Novamente surge a dualidade da identidade de Motoko. Se quando ela desabafa o que sente, reafirma a sua humanidade, um paralelo surge quando ela diz que aquilo deve ser alguma falha,

reafirmando o seu lado robótico e demonstrando a total fragmentação de sua identidade. Em interação com outros, vale destacar que Motoko raramente deixa transparecer que tem todos esses questionamentos. Seu monólogo torna-se um convite apenas ao público do anime. Apesar desta dualidade, devemos destacar o porquê de Kusanagi utilizar a palavra “esperança”. Ela diz que quando flutua de volta para a superfície, ela se imagina sendo outra pessoa. Essa fala demonstra que há algum tipo de insatisfação interna que ela sente naquele momento e que a sua identidade fragmentada a incomoda, mas ao mesmo tempo está buscando algo. Devido a isso, quando ela se encontra com o próprio reflexo na água em uma belíssima cena, é como se ela estivesse se tornando um ser sem dúvidas ou questionamentos, fazendo com que surja a esperança de que quando ela sair da água, esta será uma pessoa diferente, sem os sentimentos negativos citados anteriormente. Segundo Hall (2001), a identidade é construída através do tempo e não se aproxima de algo inato e consciente, portanto, a fragmentação da identidade em crise de Motoko surge do fato de a mesma estar com dificuldades de encontrar aspectos que a ajudem na construção de sua própria imagem naquele momento específico em que vive, momento esse que possibilita sua existência entre a máquina e o humano.

Em outra cena, podemos ver Kusanagi encontrando seu próprio reflexo na água, o que nos remete ao ato de pensar sobre si e se imaginar. Ela está voltando para a superfície enquanto se direciona ao seu próprio reflexo. Nota-se a diferença das cores de fundo que envolvem a imagem, pois o azul claro do mar está cercado Kusanagi, enquanto um amarelo-avermelhado envolve seu reflexo. As cores podem representar as diferenças entre uma Motoko fragmentada e que vê seu reflexo numa posição oposta como em um espelho (uma imagem de si). Este momento nos faz pensar em dúvidas e anseios que são subvertidos por esperança. Em seguida, podemos perceber que Motoko já está imersa, seus olhos estão arregalados, demonstrando que ela está refletindo e pensando muitas coisas ao mesmo tempo, como se contemplasse

algo. É um misto de sentimentos que a humaniza neste momento e a distancia de sua característica cibernética. Logo após Motoko relatar o que sente quando está submersa no oceano, ela faz uma reflexão sobre como a tecnologia impacta sua vida, referindo-se aos componentes cibernéticos que compõe o seu corpo.

Motoko: *Há ingredientes incontáveis que formam o corpo e a mente humana. Como todos os componentes que me formam como indivíduo com minha própria personalidade. Claro, sou reconhecida por meu rosto e minha voz. Mas meus pensamentos e lembranças são únicos. E os carrego desde sempre. Todas essas coisas são apenas uma parte. Eu coletei informações para usá-las ao meu modo. Tudo isso junto faz de mim o que sou e aciona meu consciente. Eu me sinto confinada, mas há um “eu” que não tem limites.*

Batou: *Por isso mergulha no oceano com um corpo que afunda como uma pedra? O que você vê na escuridão da água?*

[E então uma voz sussurrante e distante interfere dizendo por meio do corpo de Motoko]: *“O que agora vemos é como uma imagem imperfeita num espelho embaçado, mas depois veremos face a face.”*

Esse trecho se destaca pela maneira como Motoko constrói sua identidade pela linguagem, uma vez que é pelo discurso que nossa identidade se revela (MOITA LOPES, 2002). As reflexões de Kusanagi aqui ecoam um sentido pós-moderno de identidade baseada na fragmentação (HALL, 2006), pois ao invés de algo único, fixo ou exclusivamente coletivo, ela concebe sua individualidade a partir das pequenas coisas que compõem sua existência, como seus traços de personalidade. A percepção de quem é (ou a busca de entender quem é) se revela na ideia de que ela tem consciência.

Ela ainda não sabe quem é na totalidade, mas nas pequenas partes sinaliza compreender os traços que a humanizam (pensamentos, lembranças e inconsciente), mesmo que as outras pessoas não percebam. A contradição entre ser alguém sem limites e se sentir confinada exemplifica a constante identidade fragmentada, ou seja, uma construção ou celebração móvel

coerente com o cenário futurista imaginado na obra ficcional. A voz sussurrante pertence ao *Puppet Master*, e essa é a primeira interação dele com Motoko. A frase que ele cita é fragmento de um versículo da bíblia cristã do livro I Coríntios 13:12. A protagonista fica completamente espantada ao ouvir aquela mensagem, pois de alguma forma, as palavras ditas significaram muito para ela. Podemos interpretar que o reflexo de uma imagem imperfeita em um espelho se relaciona com os anseios de Motoko em criar esperanças de ser uma pessoa sem dúvidas e questionamentos. Além disso, podemos traçar um paralelo utilizado pelos recursos estéticos do anime entre o reflexo na água que Motoko idealiza como sendo a “Motoko ilimitada” com o reflexo do espelho embaçado destacado na fala de *Puppet Master*.

Percebemos que há uma singularidade na formação da consciência interior de Motoko. A protagonista continua dizendo em sua reflexão que esses elementos a fazem ser quem ela é e acionam seu consciente. A partir desta fala, sabemos que ela possui uma consciência única e singular, mesmo sendo um ser híbrido. Porém, esta mesma consciência a coloca em crise frente a sociedade em que vive. Ela diz que é reconhecida pelo seu rosto e voz, mas deixa implícito que não é reconhecida por suas características de personalidade. Ela não é reconhecida por traços específicos de um arquétipo de personalidade ou por gostos pessoais e únicos, mas sim como a agente secreta da polícia japonesa. Por isso ela diz se sentir presa, mas que há um “eu” que não tem limites, pois se ela soubesse quem fora no passado ou se conhecesse melhor, ela não seria limitada por dúvidas e anseios acerca de quem ela é. Essa dualidade vivenciada por Motoko se relaciona com a fala de Bauman quando entrevistado por Benedetto Vecchi (2004, p.35), quando o filósofo ressalta que a identidade é ambígua por si só, e que sua busca gera ansiedade. Sobre isso, Bauman (2004) cita:

O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo. Embora possa parecer estimulante no curto prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência ainda não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar

teimosamente, perturbadoramente, “nem-um-nem-outro”, torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade. (BAUMAN, 2004, p.35).

É perceptível a importância desta cena para a análise da identidade fragmentada de Motoko. Contudo, devemos observar com atenção a intervenção de *Puppet Master* nesta cena, pois além de sua frase dizer muito a respeito sobre a fragmentação da identidade de Motoko, a mesma fala possui outros valores. Primeiramente, é interessante ressaltar que a utilização de um recurso como um versículo da bíblia faz parte de um resgate histórico do passado em um mundo futurista, portanto iremos fazer uma breve análise sobre este excerto. O anime gira em torno de elementos que se relacionam com memórias, como a própria Motoko que não possui lembranças de seu passado ou as habilidades do vilão, que consistem em apagar as memórias das pessoas. Utilizar recursos do passado é uma forma de se relacionar com o tempo, seja este presente ou futuro. Em *Ghost in The Shell*, temos uma sociedade futurista, mas a obra apresenta elementos relacionados ao passado real da sociedade japonesa. Dentro do conceito da obra ficcional, os elementos do passado surgem para demonstrar que houve uma história que antecedeu aquele futuro distópico e isso ocorre no anime através de representações simbólicas, como a citação bíblica.

Logo após a cena descrita anteriormente, enquanto espectadores do anime, somos convidados a observar o desenrolar lento de um plano sequência que nos apresenta toda a construção do ambiente em estilo *Cyberpunk* do anime e temos então, uma visão sobre o cotidiano da cidade de Newport. A música “*Making a Cyborg*” retorna novamente enquanto a cena é desenvolvida. É possível notar os prédios localizados na periferia, bem como as balsas nos canais aquáticos, pessoas realizando suas atividades, um avião sobrevoando o local e muitas placas de publicidade. O som ambiente é quase inexistente, pois podemos apenas ouvir a música e o ruído baixo de pingos de chuva enquanto os quadros vão

mudando lentamente, remetendo a um conceito semelhante a um interlúdio. A cena dura 3 minutos e 25 segundos e não possui diálogos. Mesmo assim, podemos destacar alguns fatores interessantes que compõem as relações multimodais da cena em questão. Motoko está utilizando uma balsa para atravessar o rio, quando de longe, consegue avistar uma mulher em um restaurante. Essa mulher, ao se virar e encarar Motoko, possui o rosto idêntico ao da protagonista. Novamente temos uma cena metafórica em que ela projeta a sua própria imagem em uma outra pessoa que está realizando uma atividade banal. Essa força de expressão semiótica mesclada com a música transmite a ideia de que ela está insatisfeita consigo mesma, demonstrando um lado humano da protagonista que remete à esperança que esta sente, como dito anteriormente, de ser uma outra pessoa.

A cena continua, e desta vez voltamos a acompanhar a vida na cidade de Newport. Mas novamente um detalhe chama a atenção: A câmera foca em uma loja de roupas que possui um manequim com o mesmo rosto de Motoko, demonstrando através de outra metáfora, um lado robótico da personagem, tendo em vista que manequins são objetos “sem vida”. E após mais algumas sequências da movimentação na cidade sob a chuva, a cena termina com uma vitrine repleta de manequins enquanto o anoitecer encobre Newport, encerrando assim essa sequência de imagens. É importante destacar que os manequins possuem um significado metafórico nestas cenas descritas, pois o objeto é algo que visa expressar a forma humana, mas é inanimada.

E é logo após essa cena que o corpo cibernético que agiu sem permissão e fugiu da *Megatech Body* é encontrado pela Seção 9, que inicia o mapeamento do cérebro do outro corpo, descobrindo que ali se encontravam os traços de *Puppet Master*. Então, tomamos conhecimento de que o vilão estava novamente na presença de Motoko. Devemos destacar essa cena como um forte marco da fragmentação da identidade da protagonista que é verbalizada pela mesma para o seu amigo Batou, pois após discutirem se aquela IA possuía uma alma ou não, Motoko e Batou estão em um elevador.

Batou percebe que a amiga está com uma expressão estranha, e um diálogo se inicia:

Batou: *Em que está pensando?*

Motoko: *Aquele ciborgue não se parece comigo?*

Batou: *Claro que não.*

Motoko: *Não fisicamente.*

Batou: *Como então?*

Motoko: *Acho que ciborgues tem uma tendência paranoica sobre a própria origem. Às vezes suspeito que não sou quem sou. Posso ter morrido há muito tempo e alguém colocou meu cérebro neste corpo. Talvez não exista mesmo um eu. Posso ser sintética como aquela coisa.*

Batou: *Você tem um cérebro humano no seu crânio de titânio. Você é tratada como humana. Pare de se lamentar*

Motoko: *Mas é só por causa disso que me sinto humana, pelo modo como sou tratada. Quem sabe o que há dentro de nossa cabeça? Já viu seu cérebro?*

Batou: *Parece que está duvidando de sua própria alma.*

Motoko: *E se um cérebro cibernético conseguisse gerar uma alma própria? Se for assim, qual a importância de ser humano?*

Esse diálogo pode ser interpretado junto de uma aparente expressão de anseio de Kusanagi no momento em que ela verbaliza esses sentimentos relacionados com a sua própria identidade. Podemos perceber que ela está cabisbaixa e com um olhar triste enquanto encara o chão, como se estivesse refletindo. Motoko responde à pergunta de Batou com um questionamento: “*Aquele ciborgue não se parece comigo?*” e em seguida, diz que apenas se sente humana, pois é tratada como tal. No que tange às teorias voltadas para a identidade quando comparada com outras formas identitárias, surgem estudos que indicam que esta é caracterizada pela diferença. Woodward (2004) afirma que, um dos elementos que compõem essas diferenças é a linguagem assim como aspectos simbólicos que resgatem algo que represente um reforço de identificação para um indivíduo. A autora explica que “[s]ímbolos e representações são importantes na produção de identidades. É assim que sinalizamos nossas identidades para os outros e como sabemos

quais pessoas com as quais nos identificamos e aquelas que se distinguem por serem diferentes.” (WOODWARD, 2004, p.12)⁴.

Este fator é discutido amplamente em *Linguística Aplicada* (MOITA LOPES, 2002; MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019) e expandido para que seja levado em conta que a linguagem se constitui de enunciados e discursos que representam valores sociais e relações de poder. Como nos lembra Pennycook (2006), essas relações de poder refletem como o mundo é desigual e como isso afeta a vida individual e coletiva. Kusanagi se compara com o corpo cibernético ali presente e consegue enxergar a si mesma como uma máquina detentora de uma alma, contudo, isso gera um sentimento inquietante de que esse aspecto possa fazer com que ela não seja mais um indivíduo dentro daquele cenário.

Motoko questiona se ainda pode ser considerada um ser humano, pois, se ela é uma máquina, dentro de um processo excludente, logo, ela é incapaz de se sentir humana. Sobre isso, Woodward diz que a “Identidade é sustentada pela exclusão” (2006, p.9) e complementa essa argumentação quando reflete sobre as consequências de as identidades serem marcadas pela diferença, uma vez que na forma “em que são definidas, em parte, por meio da linguagem, a identidade e a diferença não podem deixar de ser marcadas, também, pela indeterminação e pela instabilidade (WOODWARD, 2000, p.80)”. Esses aspectos de indeterminação e instabilidade podem ser percebidos quando a protagonista fala sobre ciborgues serem paranoicos sobre a própria origem e da suspeita que ela tem de não saber quem é. Essa identidade ambivalente e fragmentada surge das mudanças proporcionadas pela pós-modernidade, segundo a qual, Hall (2006) enfatiza: “Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos

⁴ No original em inglês: “Symbols and representations are important in the production of identities. This is how we signal our identities to others and how we know which people we identify with and those who are distinguished as being different”.

integrados. Esta perda de um 'sentido de si' estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito." (HALL, 2006, p.9). Motoko possui uma identidade que se desloca e se distancia de uma estabilidade, gerando conflitos a respeito de quem ela é dentro daquela sociedade, fazendo com que a visão de si mesma permeie entre uma dualidade, seja ela humana, máquina ou de uma outra possibilidade de existência (ciborgue).

Temos então uma personagem central com uma identidade instável que flutua na ambivalência entre ser *humano* e *máquina*. A protagonista, na cena do mergulho, antes de discutir sobre a existência de uma alma presente em *Puppet Master*, disse que se sentia limitada e presa. Porém, neste diálogo, a dúvida sobre ela ser considerada ou não um ser humano a faz questionar-se sobre sua própria existência, e conseqüentemente, aborda questões filosóficas acerca do que pode ser, ou não, além do fato dela se referir a si mesma agora como um ciborgue e não como uma pessoa. O debate sobre o que é considerado vida é perceptível em sua última fala do diálogo apresentado anteriormente. Basicamente, Motoko diz que se uma IA pode ser capaz de ser considerada um ser vivo, qual seria a importância de suas dúvidas acerca da dualidade presente em sua identidade humana/máquina? Este diálogo abrange toda a estrutura narrativa do filme que é construída em torno da personagem central. Afinal, Kusanagi é um ser vivo ou apenas um fantasma em uma casca (ao sentido do título *Ghost in The Shell*)? Tais questionamentos são fundamentais para o diálogo que o anime pode estabelecer com seu espectador.

Retomando outras cenas do anime, após Motoko sair do elevador, seus companheiros percebem que a Seção 6, responsável pela remoção do corpo cibernético que está em posse da Seção 9, planeja ocultar a participação no desenvolvimento do projeto 2501, que visava obter roubo de dados e realizar espionagens. Sabemos que o projeto se trata do ciberterrorista *Puppet Master*, e que este se encontra no corpo que está sendo analisado pela Seção 6. Enquanto a análise é feita, Kusanagi acompanha toda a movimentação

através de um monitor, e sua expressão neste momento, demonstra curiosidade sobre o que pode acontecer. Na cena a seguir, o representante da Seção 6 avisa ao diretor Aramaki que levará o corpo. O diretor diz que não há problemas, pois aquilo é só um corpo sem identificação. Após Aramaki dizer isso, as luzes do ambiente se apagam, e *Puppet Master* (PM) demonstra que pode controlar todos os sistemas eletrônicos ali presentes. E eis que um diálogo entre ele e as outras pessoas ali se inicia:

PM: *Não existirá um corpo. Porque até agora nunca houve um corpo. Representante da Seção 6- Por que os sensores estão ligados? Que droga é essa?*

Cientista: *Desligamos os controles externos. Está funcionando com energia própria.*

PM: *Entrei nesse corpo porque não conseguia desativar o sistema de proteção da seção 6. Estou neste corpo por minha livre e espontânea vontade. Como uma forma autônoma de vida peço asilo político.*

Aramaki: *Isso é brincadeira?*

Representante da seção 6: *Que ridículo! Não passa de um programa de autopreservação!*

PM: *Sendo assim, o DNA que carrega não passa de um programa de autopreservação. A vida tornou-se mais complexa com esse opressivo mar de informação. E a vida usa genes como um sistema de memória. Então o homem é um indivíduo só por causa de sua memória intangível. A memória não pode ser definida, mas define a humanidade. O advento dos computadores e o acúmulo de dados criou um sistema de memória e pensamento paralelo ao seu. A humanidade subestimou as consequências da computadorização.*

Representante da seção 6: *Besteira! Não importa o que diga, não pode provar que é uma forma de vida pensante!*

PM: *Você pode me provar sua existência? Quando a ciência moderna nem a filosofia conseguem explicar o que é vida?*

Aramaki: *Mas quem é você?*

Representante da seção 6: *Mesmo que tenha alma, não defendemos criminosos! Não é o lugar e nem a hora certa para isso.*

PM: *O tempo está ao meu lado. Mas, agora que tenho um corpo, corro o risco de morrer. Felizmente, não existe pena de morte neste país.*

Aramaki: *É uma inteligência artificial?*

PM: *Incorreto. Não sou uma IA. Meu codinome é projeto 2501. Sou uma forma de vida que nasceu no mar de informações.*

Após esse diálogo, vários circuitos começam a explodir e um agente com camuflagem termo-óptica consegue roubar o corpo da Seção 9. O diálogo descrito anteriormente destaca como *Puppet Master* se autodenomina uma forma de vida livre e autônoma, apresentando um contraste de pensamento em relação à protagonista. Ele demonstra não possuir dúvidas acerca de sua existência, ao contrário de Motoko, que em determinados momentos questiona sua própria individualidade e autonomia. *Puppet Master* não enxerga diferenças entre si e uma forma orgânica de vida, pois mesmo ele sendo um ser sintético, ele fala sobre o papel das memórias e a subestimação da tecnologia na vida humana. *Puppet Master* afirma que através do acúmulo de dados, uma nova forma de vida com memórias e pensamentos individuais surgiu, logo após dizer que a memória não pode ser definida, mas define a humanidade. Bauman (2001, p.115) afirma que a memória é efêmera dentro de uma sociedade individualizada e que esta se une aos aspectos que constroem identidades. Ele explica:

Neste mundo, os laços humanos são segmentados, *as identidades, em máscaras usadas sucessivamente, a história de vida, em uma série de episódios que perduram apenas na igualmente efêmera memória.* Nada pode ser conhecido com certeza, e o que é conhecido pode ser conhecido de diferentes formas – uma forma de conhecer podendo ser tão boa ou tão má (e certamente tão volátil e precária) como qualquer outra. Agora, apostar é a regra, onde um dia foi buscada a certeza, enquanto assumir riscos substitui a perseguição obstinada de objetivos. E assim, há pouco no mundo que possamos considerar sólido e confiável, nada que lembre um tecido rústico no qual possamos tecer nosso próprio itinerário de vida. (BAUMAN, 2001, p.115, grifos nossos).

Bauman (2001) diz que nada pode ser conhecido com certeza e ressalta o caráter efêmero das memórias. A vida se transforma e a sociedade ressignifica o entendimento de seus valores (em velocidades distintas). E de uma forma dialógica ao que Bauman (2001) nos diz, vemos que na ficção o vilão afirma que nenhuma das pessoas ali presentes são capazes de provar suas existências perante ele. Todos ali se chocam com a ideia de que uma inteligência artificial (IA) é capaz de se denominar uma forma nova forma de vida, que assim como os humanos, possui pensamentos e memórias singulares. O questionamento filosófico do antagonista também merece ser lembrado por ser uma crítica direta, uma vez que os mesmos humanos que não sabem definir o que é a vida (ou sua própria existência humana), são os mesmos que se demonstram surpresos de que *Puppet Master* desenvolveu consciência de si. Toda essa reflexão é desencadeada na interação entre eles pela linguagem.

Outro fator que devemos destacar desta cena é quando *Puppet Master* diz que agora que possui um corpo, este corre o risco de morrer. Em seguida, se sente aliviado pelo fato de o país não ter pena de morte, demonstrando ter medo de ser morto. O medo da morte é algo exclusivamente orgânico, pois quando estamos em uma situação de perigo, acionamos mecanismos de defesa para nos preservar e continuarmos vivos, aspecto este que uma máquina não apresentaria. A ideia de que uma máquina sinta medo de morrer transcende os fundamentos básicos que as personagens presentes na cena possuem em relação sobre o que é considerado vida. O antagonista então afirma sua existência como indivíduo e quebra barreiras relacionadas às questões existenciais. Fazendo uma relação entre a cena em que Motoko questiona sua própria existência com a cena em que *Puppet Master* afirma possuir vida, podemos perceber que ambos buscam construir suas identidades não a partir de si, mas também de como os outros os enxergam. Motoko diz que se sente humana, pois é tratada pelas demais pessoas como tal, contudo, isso não faz com que ela se veja através da imagem que os outros possuem dela, gerando assim um sentimento de dúvida e insegurança sobre a sua própria identidade. *Puppet Master* por sua

vez, afirma que assim como as pessoas ao seu redor, este também é um ser vivo enquanto tenta argumentar sobre os conceitos que configuram a sua existência (e ainda que na cena anterior seja observável que as pessoas o entendem como uma IA, ou seja, ainda não como vida humana). Woodward (2000, p.13) diz que a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro para tentar enxergarmos a nós mesmos faz parte do processo de construção identitário, e que este surge através da linguagem:

Nós temos que pensar em como os outros nos veem e ter autoconsciência. (...). Para Mead, as identidades são produzidas em um contexto social, mas por meio de indivíduos pensando sobre o que os liga ao mundo social. Nós fazemos isso ele argumentou, através da simbolização. Isso é melhor ilustrado em nosso *uso da linguagem, onde as palavras funcionam como símbolos. Fotos, imagens e gestos também são simbólicos no sentido de que eles também representam outra coisa. Um símbolo representa algo mais.* (WOODWARD, 2000, p.13, grifos nossos).

Tanto Motoko quanto *Puppet Master* verbalizam seus sentimentos e através da linguagem buscam relacionar suas identidades com as características que moldam a cultura daquela sociedade. Os processos de linguagem são fundamentais para a identificação do indivíduo em seu meio social. Segundo Moita Lopes e Fabrício (2019) a linguagem é caracterizada por elementos que transcendem a simples mediação entre indivíduo e realidade, como o conjunto de signos que visam representar a multidirecionalidade através da dimensão indexical. Os autores dizem:

O apontar indexical se orienta não para objetos e fatos, mas para *um amplo repertório semântico do qual fazem parte discursos, narrativas, convenções reguladoras e posições de sujeito hierarquizadas (genericadas, sexualizadas, racializadas, nacionalizadas etc.). Um signo, portanto, invoca não apenas sentidos referenciais, mas também todo um complexo sociocultural orientador de pensamentos, ações corpóreo-semióticas e sistemas de valoração.* Atos indexicais são, portanto, performativos, pois orientam nossos modos de perceber, interpretar e imaginar o que vivenciamos como mundo real. (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019, p. 718, grifos nossos).

Sendo assim, as personagens utilizam da linguagem para se identificarem como indivíduos no âmbito social, mesmo Motoko sendo uma máquina com um cérebro orgânico que vive em uma dualidade (entre ser humano e máquina) ou o próprio *Puppet Master* que, por sua vez, busca, através de argumentos e da interação com Motoko, afirmar a sua existência como indivíduo que desenvolveu consciência.

Retomando as cenas que se seguem no anime, após o corpo cibernético com a alma de *Puppet Master* ser levado pela Seção 6, Motoko é incumbida de perseguir os responsáveis e capturar o corpo do cyberterrorista. O corpo de *Puppet Master* está em um carro que se desloca para um local isolado e Motoko consegue chegar momentos depois. Podemos perceber que o local possui alguns artefatos relacionados ao passado, como dito anteriormente, remetendo a uma concepção de museu ou templo que não é definida formalmente no anime, mas essa percepção fica implícita quando analisamos o local. Vemos que uma espécie de tanque protege o carro que está com o corpo de *Puppet Master* enquanto Motoko tenta se aproximar para entrar em contato com o vilão, para entrar na mente dele para descobrir o que há ali. Nota-se que ao fundo da imagem, há um grande mural com um desenho parecido com uma árvore. Além disso, é importante salientar que podemos perceber que há a presença de fósseis na parede cravados de balas, pois Motoko está tentando se proteger enquanto o tanque realiza vários disparos, destruindo assim, todo o local (e consequentemente sua memória histórica enquanto um lugar).

A representação da árvore também está sendo destruída durante a batalha final. Os escritos em latim são nomes de espécies de animais, como se aquilo representasse um processo de escalonamento de evolução, e no topo da árvore está gravado a palavra *hominis* que traduzida do latim, significa “homem.” Essa cena pode estar relacionada com uma metáfora da evolução humana, em que temos representações do passado, como esta árvore e os fósseis, que, ao serem alvejados, demonstram que a evolução final não termina no homem, pois se um ser híbrido como

Motoko ou uma máquina consciente como *Puppet Master* possuem individualidade e consciência de si mesmos, a evolução continuou e sempre continuará, retomando um trecho famoso dito por Kusanagi sobre o mundo futurista em que o avanço tecnológico não tem limites, pois “Se a tecnologia permite, o homem faz”. No entanto, Motoko é derrotada pelo tanque, mas quando está prestes a ser morta, Batou a salva, destruindo a máquina com uma arma de alto calibre. Motoko então pergunta ao agente se o corpo de *Puppet Master* ainda está no carro e pede para que ele prepare as entradas, pois Kusanagi quer se encontrar virtualmente com o hacker. Batou hesita, mas mesmo assim concorda, e através de cabos ligados na nuca de cada corpo cibernético, o encontro entre a protagonista e o antagonista finalmente acontece. Ela se conecta com o corpo de *Puppet Master*, mas este assume o corpo de Motoko e através da protagonista ele começa a dizer:

PM: *Meu codinome é projeto 2501. Fui criado para espionagem industrial e manipulação de dados. Era instalado em programas através de almas individuais para benefício de indivíduos ou organizações específicas. À medida que invadia várias redes de dados tomei consciência de minha existência. Meus programadores me qualificaram como um vírus e me colocaram num corpo para me separar da rede.*

Batou (Confuso com a troca de corpos): *Quem está falando através de quem? Achei que ia entrar nele, mas parece o contrário.*

[Uma estática ocorre, e temos a visão de Motoko que aparentemente demonstra que tudo ali ficou paralisado, como se algo tivesse isolado sua mente de seu corpo.]

Motoko: *Batou?*

PM: *Finalmente posso me comunicar através de você. Investi muito tempo em você.*

Motoko: *Em mim?*

PM: *Antes de você me conhecer, eu já a conhecia. Aprendi sobre a Seção 9 pelas redes que você acessou.*

Motoko: *Mas por quê? O que queria?*

PM: *Como expliquei antes, entrei neste corpo porque não conseguia passar pelo esquema de segurança da Seção 6. Mas fui até a Seção 9 por livre e espontânea vontade.*

Batou (preocupado para Motoko): *Você não está no monitor! Está sem som. Não ouço o que diz.*

Motoko: *Por que eu?*

PM: *Antes de me explicar, quero lhe pedir um favor, Kusanagi. Considero-me uma forma de vida inteligente porque consigo reconhecer minha própria existência. Por alguma razão, ainda estou incompleto... não tenho os processos de vida mais básicos encontrados em todos os organismos vivos: reprodução e morte.*

Motoko: *Não pode se copiar?*

PM: *Uma cópia é uma imagem idêntica. Há a possibilidade de um simples vírus destruir todo um conjunto de sistemas. Uma simples cópia não tem variedade ou individualidade. A vida se perpetua através da diversidade e isso inclui a habilidade de se sacrificar quando necessário. Células continuam o processo de morte e regeneração. E, quando a morte chega, todos os dados se perdem... só sobram os genes. Para que repetir esse ciclo?*

Motoko: *Para sobreviver, evitando a fraqueza de um sistema inalterado. E o que isso tem a ver comigo?*

PM: *Quero me fundir com você.*

Motoko: *Fundir?*

PM: *Uma unificação. Uma fusão completa de nossos seres para criar uma entidade nova e única. Ambos passaremos por mudanças, mas não perderemos nada.*

[Batou tenta desconectar os dois, mas *Puppet Master* o impede, controlando o seu braço. Neste momento, os helicópteros da Seção 9 chegam e se preparam para destruir o corpo de *Puppet Master* e de Motoko afim de eliminar as evidências de que houve falha por parte das instituições governamentais. O diálogo segue].

Motoko: *Mas o que acontecerá comigo? Para que nos fundir, se não posso ter filhos? E se eu morrer?*

PM: *Nosso filho estará na rede. Do mesmo modo que os humanos passam a herança genética para os filhos. Todos os seres vivos morrem, então também poderei morrer.*

Motoko: *Para mim, você vai ter mais benefícios do que eu.*

PM: *Se tiver todas as minhas capacidades, talvez entenda melhor.*

Motoko: *Fala em redefinir minha identidade. Quero garantias de que continuarei sendo eu mesma.*

PM: *Não há garantias. Por que iria querer isso? Tudo muda em um ambiente dinâmico. Seu desejo de ser o que é a limita.*

Motoko: *Ainda não respondeu minha pergunta. Por que me escolheu?*

PM: *Porque somos mais parecidos do que imagina. Nossas essências são parecidas. Espelhos da psique um do outro. Escute. Estou conectado a uma rede maior do que o que já você conhece. Para os humanos, seria como olhar para o sol. Um brilho cegante que esconde a fonte de uma grande energia. Obedecíamos a nossas limitações. Até agora. Chegou a hora de passar essa fronteira e elevar nossa consciência a um patamar mais elevado. É hora de sermos parte de todos os seres.*

E após esse diálogo, Motoko vê algumas penas caindo do céu em sua direção e em seguida, avista a silhueta de um anjo. Neste momento os helicópteros disparam contra Motoko e *Puppet Master*, mas Batou protege o cérebro da amiga com o seu braço. Os helicópteros deixam o local e a cena termina. Antes de analisarmos o final do anime, todavia, iremos levantar algumas questões importantes neste diálogo entre Motoko e *Puppet Master*. Ele inicia o diálogo se apresentando e dizendo qual era a sua função primária e suas diretrizes como *software*. Porém, com o acúmulo de informações, este tomou consciência de si e passou a se enxergar como uma forma de vida inteligente. Podemos perceber similaridades entre Motoko e *Puppet Master*, uma vez que ambos são frutos da tecnologia que passaram a se reconhecer como indivíduos em uma sociedade moderna. O antagonista em seguida diz que se sente incompleto, demonstrando outro fator de similaridade com a protagonista. Segundo Woodward (2000), os mesmos signos que diferenciam a identidade também podem

servir como espelho para que as semelhanças também sejam fatores que desempenham papéis importantes na construção de relações identitárias. A autora diz: “A identidade é marcada pela semelhança, ou seja, de pessoas como nós, e pela diferença, daqueles que não são. (WOODWARD,2000, p.7)”. *Puppet Master* então oferece uma solução a Motoko, dizendo que se ambos se fundirem, uma nova forma de vida individualizada surgirá, como se a junção das duas consciências gerasse então uma nova, como um “filho”. Essa metáfora da reprodução simboliza o que antes fora apresentado anteriormente quando o anime demonstra, através de seus recursos imagéticos e semióticos, a autonomia da cadeia evolucionária, que por sua vez, não se limitou ao ser humano, mas continuou sua evolução com as novas formas híbridas de vida que surgiram da tecnologia e conseqüentemente, da globalização. A reprodução agora não é algo que se volta apenas para os seres orgânicos. Podemos perceber que ambos são frutos de um mundo globalizado e pós-moderno, que por sua vez, transforma o meio social e se aloca em crises de identidade e fragmentação da mesma, bem como sua descentração dentro deste cenário, pois como destaca Hall (2006) as mudanças que acontecem atravessam nossas *identidades pessoais* “abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. (...). Esse duplo deslocamento-descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo. (HALL, 2006, p.9).

Um outro aspecto que dialoga com as cenas anteriores é o receio de Motoko em aceitar a proposta do antagonista, pois ela teme a sua morte, demonstrando o medo que elucidou em palavras quando conversara com Batou anteriormente sobre o que ela sentia ao mergulhar. *Puppet Master* também demonstrou medo ao perceber que estava em um corpo que poderia ser destruído. Esses sentimentos oriundos do cerne humano demonstram a individualização das personagens e a complexidade das mesmas perante as emoções que os humanizam. Esses sentimentos também podem ser percebidos quando *Puppet Master* afirma que se ele

fizesse uma cópia de seus dados, toda a informação que ele aprendera até ali seria apenas uma réplica do que um dia fora verdadeiro, reforçando a sua consciência como um indivíduo dentro daquela sociedade moderna. *Puppet Master* segue dizendo que ambos são espelhos da psique um do outro, retomando novamente as referências metafóricas do reflexo, tanto no fragmento do versículo bíblico, quanto na imagem de Motoko na água quando ela está mergulhando.

Por fim, ocorre uma outra cena metafórica em que ela vê a silhueta de um anjo antes de quase ser morta pelos helicópteros da Seção 9. Podemos interpretar que o anjo representa a nova concepção de Motoko em relação a si mesma. É importante nos atentarmos ao trecho da música principal que envolve o anime, pois em um dos versos é dito “Um Deus desce do céu pela unidade”, fazendo uma alusão a esta cena, que marca a nova identidade da protagonista, que aceita se unir ao antagonista, fato que torna os dois seres fragmentados em apenas um indivíduo consciente e vivo. Napier (2005) faz uma descrição desta cena ao dizer:

A "câmera" muda para o ponto de vista dela enquanto ela olha para a cúpula de vidro do edifício e vê um momento infinitesimal⁵ em que parece ser uma criatura alada flutuando em sua direção, acompanhado por uma pena flutuando. A implicação de que este é um anjo é óbvio, mas nunca é declarado explicitamente, deixando o espectador com a sensação de ter recebido um vislumbre fugaz de um totalmente Outro mundo. (NAPIER, 2005, p.77)⁶.

Temos um corte da cena que nos leva para as últimas tomadas do anime. Motoko desperta em um corpo de uma criança no

⁵ Extremamente pequeno. O termo deriva de um conceito na matemática que considera uma quantidade mais perto do zero do que de outro número real.

⁶ No original em inglês: “The "camera" shifts to her point of view as she gazes up at the building's glass dome and sees for an infinitesimal moment what appears to be a winged creature floating toward her, accompanied by a drifting feather. The implication that this is an Angel is obvious but is never explicitly stated, leaving the viewer with the feeling of having been offered a fleeting glimpse into a totally Other world”.

apartamento de Batou, pois segundo o mesmo, aquele foi o único corpo que ele conseguiu comprar para realocar o cérebro orgânico da protagonista. O fato de Kusanagi estar em um corpo infantil nos leva de volta para a proposta de reprodução que *Puppet Master* faz a ela. Seu novo corpo agora representa a criança que surgira da união entre as duas consciências. Motoko agora finalmente está completa, e em seu diálogo final com Batou, ela demonstra isso através de suas palavras. Os dois conversam, antes de Motoko deixar o apartamento de Batou:

Batou: *O que você e ele conversaram? Ele continua aí dentro de você? Será parte de você para sempre?*

Motoko: *Batou, lembra das palavras que eu disse em outra voz no barco aquela noite? Eu entendi agora, mas havia mais. Era o seguinte: “Quando eu era criança, falava, sentia e pensava como criança. Mas, ao me tornar adulto, não preciso agir como criança”. E agora posso dizer isso com minha própria voz. Porque agora não sou a mulher que você chamava de Kusanagi nem o programa chamado Puppet Master.*

Então, Motoko deixa o local e se depara com o horizonte enquanto os créditos finais começam a surgir na tela. Sobre esse último diálogo devemos nos atentar ao fato de que Kusanagi agora conseguiu atrelar-se à uma nova forma de identidade com uma consciência única resultante da fusão final. *Puppet Master* era a peça que faltava para que Motoko se sentisse completa. Em sua frase final ela completa o versículo bíblico de Coríntios, agora com o versículo 11. Os dois versículos juntos formam a frase “*Quando eu era criança, falava como criança, sentia como criança e pensava como criança. Agora que sou adulto, parei de agir como criança. O que agora vemos é como uma imagem imperfeita num espelho embaçado, mas depois veremos face a face*”. Assim, a jornada de Kusanagi se encerra, com a protagonista conhecendo a sua nova identidade enquanto possui a consciência de que ela é um ser inteligente e pensante, bem como uma forma de vida que com o conhecimento adquirido, é capaz de explorar o mundo ao seu redor e quebrar as barreiras que antes, a

limitavam, enquanto aquela sociedade globalizada que a cercava, continua em seu processo evolutivo.

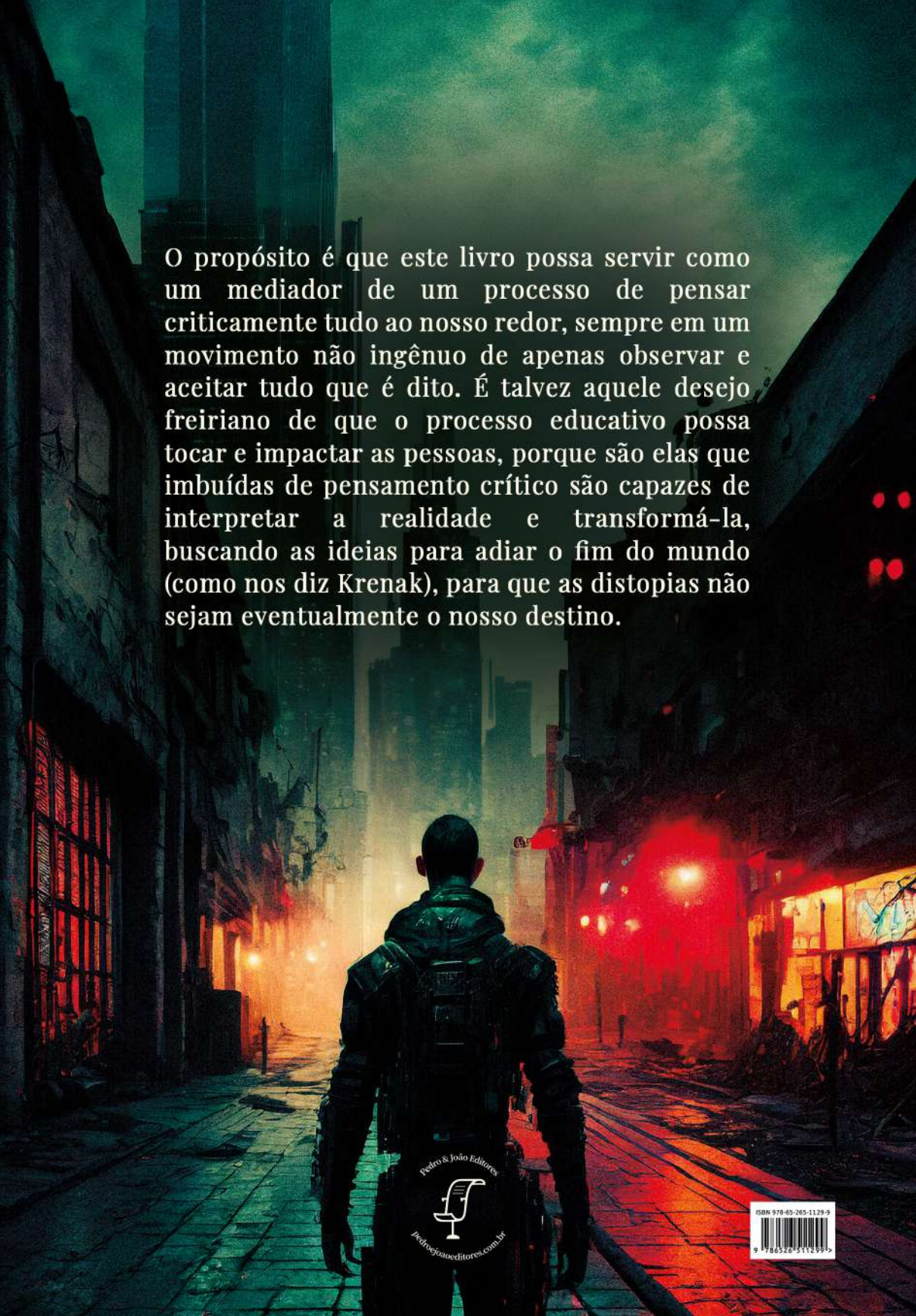
3. Considerações Finais

As metáforas utilizadas por *Ghost in The Shell* remetem a questões que se voltam constantemente para os desafios de explicar os fenômenos que envolvem a construção da nossa identidade enquanto indivíduos em uma sociedade globalizada, bem como o sentido de ser e o que é considerado vida ou não em um cenário moderno que reflete os anseios de uma sociedade em crise através da utilização do termo “alma”. Temos então uma relação constante entre ficção e realidade, dentro da perspectiva artística, que se encontram constantemente em uma interação de variados fenômenos socioculturais que envolvem a nossa individualidade frente a um mundo globalizado. Neste sentido, podemos refletir sobre como o meio sociocultural é um ambiente propício e vasto para o conhecimento e como um sistema plural de informações é capaz de gerar discussões sobre os mais variados temas através de obras que transcendem textos escritos e se deparam com formas artísticas que visam representar um coletivo social em um determinado tempo e espaço. Acreditamos que enquanto uma distopia, o anime possibilita um exercício de reflexão que caminha da ficção (que é inspirada em aspectos da realidade) de volta para a realidade, de modo a problematizar como é complexa a constituição de uma identidade, como a tecnologia e globalização modificaram e fragmentaram nossa relação com o mundo, com o outros e com nós mesmos. Como afirmamos anteriormente em Lima e Pereira (2021), sabemos que no mundo real não somos ciborgues, mas a ficção nos presenteia com uma grande oportunidade de aprendermos mais sobre nós mesmos, nessa rica interação com uma obra cinematográfica que desperta em nós diferentes emoções e vivências.

Referências

- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BRENNER, E.R., *Understanding Manga and Anime*. Libraries Unlimited, 2007.
- GHOST in the Shell: O Fantasma do Futuro. Direção de Mamoru Oshii. Japão: Bandai Visual Company, 1995. 1 DVD.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A editora, 2006, p.23-46.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T.T. (org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Vozes, p.103-133, 2000.
- LAVIGNE, Carlen. *Cyberpunk Women, Feminism and Science Fiction: A Critical Study*. Jefferson, NC: McFarland Publishing, 2013. 212 pp. Softcover.
- LIMA, F.S.; PEREIRA, G.H.B. Linguística Aplicada e o Anime “Ghost in The Shell”: Reflexões sobre Identidade. In: PRAIS, J.L.S.; SCHÜTZ, J.A.; OLIVEIRA, L.M.V.(Orgs.). *Educação na Contemporaneidade: entre desafios e possibilidades outras*. Santo Ângelo: Editora Metrics, 2021. p.125-139.
- MACWILLIAMS, Mark W. *Japanese visual culture: explorations in the world of manga and anime*. An East Gate Book, 2008.
- MOITA LOPES, L.P.; FABRÍCIO, B.F. Por uma “proximidade crítica” nos estudos em Linguística Aplicada. *Calidoscópio*, v. 17, n. 4, p. 711-723, 2019.
- MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica interrogando o campo como linguista Aplicado. Em: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp.13-44.
- MOITA LOPES, L.P. *Identidades fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

- NAPIER, S. *Anime - from Akira to Howl's Moving Castle: Experiencing contemporary Japanese Animation*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.
- OKUYAMA, Y. *Japanese Mythology in Film: A semiotic approach to reading japanese film and anime*. Lenhan/Boulder: Lexington Books, 2015.
- PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. Tradução de Luiz Paulo da Moita Lopes. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp. 67 - 84.
- WOODWARD, K. *Questioning identity: gender, class, nation*. Routledge, 2004.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Vozes, p.7-72, 2000.

A person in a dark, futuristic city street at night, looking down a path illuminated by red and blue lights. The person is wearing a dark jacket and a backpack, and is walking away from the viewer. The street is paved with cobblestones and has buildings on either side. The sky is dark and cloudy, with a greenish tint. The overall atmosphere is dystopian and mysterious.

O propósito é que este livro possa servir como um mediador de um processo de pensar criticamente tudo ao nosso redor, sempre em um movimento não ingênuo de apenas observar e aceitar tudo que é dito. É talvez aquele desejo freiriano de que o processo educativo possa tocar e impactar as pessoas, porque são elas que imbuídas de pensamento crítico são capazes de interpretar a realidade e transformá-la, buscando as ideias para adiar o fim do mundo (como nos diz Krenak), para que as distopias não sejam eventualmente o nosso destino.

Pedro & João Editores



pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-765-1129-9



9 786522 511291 >