

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS

THAÍS SABOYA TEIXEIRA

A Ficção Científica para debater igualdade de gênero em espaços de vulnerabilidade social

São Paulo

2020

THAÍS SABOYA TEIXEIRA

A Ficção Científica para debater igualdade de gênero em espaços de vulnerabilidade social

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filosofia pelo programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais.

Versão corrigida contendo as alterações solicitadas pela comissão julgadora em 17/08/2020. A versão original encontra-se em acervo reservado na Biblioteca da EACH/USP e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (BDTD), de acordo com a Resolução CoPGr 6018, de 13 de outubro de 2011.

Área de Concentração:

Cultura e Ciência

Orientador:

Prof. Dr. Emerson Ferreira Gomes

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CATALOGAÇÃO-NA-
PUBLICAÇÃO

(Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Biblioteca)

CRB 8 - 4936

Teixeira, Thaís Saboya

A Ficção Científica para debater igualdade de gênero em espaços de vulnerabilidade social / Thaís Saboya Teixeira ; orientador, Emerson Ferreira Gomes. – 2020

115 f : il.

Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós- Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Versão corrigida

Nome: TEIXEIRA, Thaís Saboya.

Título: A Ficção Científica para debater igualdade de gênero em espaços de vulnerabilidade social

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filosofia do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais.

Área de Concentração:

Cultura e Ciência

Aprovado em: 17/08/2020

Banca Examinadora

Prof. Dr. Emerson Ferreira Gomes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Campus Boituva.

Universidade de São Paulo, Escola de Artes, Ciências e Humanidades.

Prof. Dr. Cathia Alves

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Campus Salto.

Prof. Dr. Elisângela Lizardo de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Campus Pirituba.

Prof. Dr. Vivian Grace Fernández-Dávila Urquidi

Universidade de São Paulo, Escola de Artes, Ciências e Humanidades.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente à Deus, que estou segura de ter aberto meus caminhos e colocado neles exatamente as pessoas de quem eu precisava, nos momentos em que precisava, muitas das quais à quem também dedico aqui minha gratidão.

À minha mãe que sempre me deu seu apoio independente de qualquer coisa e que é a maior responsável por eu estar aqui

À minha irmã, que me inspira profundamente e que sempre esteve ao meu lado desde que chegou neste planeta.

Ao Vinícius, pela paciência sem igual, por me ouvir sempre que precisei – desde as descobertas empolgantes que rechearam o processo desta pesquisa, até os incontáveis desabafos e frustrações.

À tantas mulheres que me cercam e me inspiram com sua coragem, força e presença. Roberta, Kamila, Isabela, Vilma, Sabrina, entre tantas outras. Obrigada por serem quem são.

À Lívia, minha companheira de curso que dividiu esta experiência única comigo. Você é excepcional e trabalhar ao seu lado é um estímulo para ser cada vez melhor. Obrigada por tornar o caminho mais leve.

Ao meu amigo Fernando, pelas incontáveis vezes que pacientemente me ouviu falar sobre meu projeto e por demonstrar genuíno interesse pelos assuntos que fazem meus olhos brilharem.

Agradeço especialmente ao meu orientador, Emerson Ferreira Gomes, que me acompanha e me ensina há mais de 10 anos – como pessoa, professor e orientador. Obrigada por acreditar em mim!

Agradeço também ao Professor Luís Paulo de C. Piassi pelas diversas oportunidades de trabalhar com algo que mudou a minha vida, bem como às/aos companheiras/os do grupo de pesquisa. Ao Kaio, menino brilhante com quem tenho o privilégio de trabalhar e que sempre apoia à cada nova obra que apresento ao grupo. À Stella, pela contribuição direta na etapa inicial da pesquisa, essencial para que eu pudesse me orientar em diversos momentos. À Tati, Ciça e tantas/os outras/os que me ajudaram em diferentes etapas do caminho.

À todos os integrantes da equipe L.U.C.I.A. que abraçaram minhas ideias por mais trabalhosas que fossem. Sem vocês nada disso seria possível.

E a todos participantes das atividades, que me ensinaram tanto durante todo esse tempo. Que seus caminhos sejam brilhantes!

Agradeço, ainda, à todas as escritoras de ficção científica que se encontram espalhadas por todo o mundo. Por sua coragem de entrar em um gênero literário que precisa de nós, criando universos – distópicos ou não – onde nos fazemos ser ouvidas. Eu as leio e as escuto.

"If you could be a writer in any time and place, when and where would it be?

Here and now will do very nicely, thank you."

(GUIN, 2017)

RESUMO

TEIXEIRA, Thaís Saboya. **A Ficção Científica para debater igualdade de gênero em espaços de vulnerabilidade social**. 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Versão corrigida.

Esta dissertação irá abordar diferentes aspectos da cultura através de diversas disciplinas que se relacionam entre si dentro dos Estudos Culturais. A partir delas será possível discorrer sobre questões de gênero - tais como o papel da mulher na ciência ou a igualdade de gênero, por exemplo - com o público jovem. Entende-se a ciência como cultura, como parte essencial da sociedade e da qual qualquer pessoa pode fazer parte, incluindo jovens que muitas vezes desconhecem seu potencial para fazer ciência. A literatura por sua vez, em especial a literatura de ficção científica (FC) escrita por mulheres, estimula através de suas páginas a reflexão acerca da sociedade, cultura, ciência e do papel da mulher em cada uma delas. A partir da relação entre a ciência, a FC e as questões de gênero que as permeiam, propôs-se o desenvolvimento e a aplicação de atividades lúdicas de divulgação científica, inspiradas em histórias de FC escritas por autoras mulheres, a fim de discutir temáticas de igualdade de gênero presentes nessas narrativas. Abordaram-se aqui novas formas de leitura que não a tradicional do texto escrito, ampliando as perspectivas acerca de como é possível ler uma narrativa. O público para o qual estas atividades foram dirigidas, consiste em jovens de 12 a 14 anos em espaço educativo localizado em um bairro socialmente vulnerável na zona leste de São Paulo. Entendendo que este tipo de debate não chega com facilidade até estes lugares, as intervenções pretenderam estimular as conversas sobre diversas temáticas advindas de livros e permitir aproximar o contato dos jovens com a ciência e a literatura, quebrando os estereótipos muitas vezes encontrados de que elas seriam algo complicado e inacessível a todos. Para isso foram selecionadas três obras, o conto “Revés Alquímico” de Cristina Lasaitis e os livros “Kindred: Laços de Sangue” de Octavia Butler e “A Mão Esquerda da Escuridão” de Ursula K. Le Guin. Utilizando a metodologia de pesquisa-ação, foi feito o levantamento bibliográfico e análise teórica das três obras literárias selecionadas para este trabalho – analisando-as a partir da perspectiva dos estudos culturais, sendo posteriormente realizadas as atividades propostas, as quais foram analisadas sob a mesma perspectiva, bem como sob a ótica da análise do discurso. Foi possível notar como a abordagem lúdica desperta o interesse dos participantes e possibilita que eles se mantenham interessados nas dinâmicas, além de facilitar o diálogo entre eles e as

obras literárias, bem como com os conteúdos científicos. Eles ainda se mostraram curiosos e dispostos a conversar sobre o papel da mulher em diversos aspectos da sociedade.

Palavras-chave: Ficção Científica. Cultura. Mulheres. Ciência. Difusão Científica. Lúdico.

ABSTRACT

TEIXEIRA, Thaís Saboya. **Science Fiction to discuss gender equality in spaces of social vulnerability**. 115 p. Dissertation (Master in Philosophy) – School of Arts, Sciences and Humanities, University of São Paulo, São Paulo, 2020. Corrected version.

This dissertation will talk about different aspects of culture, through different disciplines that relate to each other within Cultural Studies. From these it will be possible to discuss gender issues - such as the role of women in science or gender equality, for example - with young audiences. Science is understood as culture, as an essential part of society and of which anyone can be a part, including young people who are often unaware of its potential to do science. Literature, especially science fiction (SF) literature written by women, encourages through its pages to reflect on society, culture, science and the role of women in each of them. Based on the relationship between science, SF and the gender issues that permeate them, it was proposed the development and application of recreational activities for scientific dissemination, inspired by SF stories written by female authors, in order to discuss themes of gender equality present in these narratives. New forms of reading were approached here, other than the traditional one of the written text, expanding the perspectives on how it is possible to read a narrative. The public for which these activities were directed, consists of young people from 12 to 14 years old in an educational space located in a socially vulnerable neighborhood on the east side of São Paulo. Understanding that this type of debate does not reach these places easily, the interventions intended to stimulate conversations on various themes arising from books and to allow young people to get in touch with science and literature, breaking the stereotypes often found that they would be something complicated and inaccessible to everyone. For this, three works were selected, the short story “Revés Alquímico” by Cristina Lasaitis and the books “Kindred: Laços de Sangue” by Octavia Butler and “The Left Hand of Darkness” by Ursula K. Le Guin. Using the action research methodology, a bibliographic survey and theoretical analysis of the three literary works selected for this work was done - analyzing them from the perspective of cultural studies, and the proposed activities were subsequently carried out, which were analyzed under the same perspective, as well as from the perspective of discourse analysis. It was possible to notice how the playful approach arouses the interest of the participants and allows them to remain interested in the dynamics, in addition to facilitating the dialogue

between them and the literary works, as well as with the scientific contents. They were also curious and willing to talk about the role of women in different aspects of society.

Key-words: Science fiction. Culture. Women. Science. Scientific Dissemination. Ludic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Jogo de forca do grupo com a palavra “famosa”.....	55
Figura 2 - Cartaz feito para representar o final da história, metade escrito, metade desenhado.	55
Figura 3- Jogo de forca do grupo com a palavra "farmacêutica".	56
Figura 4- Cartaz desenhado pelo grupo representando o final da história.	56
Figura 5- Jogo de forca do grupo com a palavra “felicidade”.....	57
Figura 6- Ilustração da cientista ganhando muito dinheiro e anotações sobre o final da história na parte superior.	57
Figura 7- História em quadrinhos representando o final do conto.	59
Figura 8- À esquerda um mural representando a cena do livro e à direita a monitora contando aos participantes sobre aquele trecho.	64
Figura 9- Parte do cenário para a cena da floresta.....	64
Figura 10- Continuação do cenário para a cena da floresta.....	65
Figura 11- Monitores explicando as etapas da gincana para os participantes.	78
Figura 12- Participantes procurando os “mantimentos” dentro das bexigas.	79
Figura 13- Participantes passando por baixo do elástico.....	80
Figura 14- Etapa final, nave chegando ao planeta Inverno.	81

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	A FICÇÃO CIENTÍFICA E SEU POTENCIAL COMO INSTRUMENTO PARA DEBATE.....	17
	2.1 História da Ficção Científica	17
	2.2 Ficção Científica: Ciência, Cultura e sua imersão em espaços socialmente vulneráveis.....	20
	2.3 O espaço dentro dos Estudos Culturais	22
	2.4 Ficção Científica, Ensino e Divulgação Científica	24
3	GÊNERO, FICÇÃO CIENTÍFICA E CIÊNCIA	29
	3.1 A Mulher e a Ficção Científica	29
	3.2 Entendendo melhor o que é “empoderamento”.....	36
	3.3 A Mulher e a Ciência.....	39
4	PESQUISA-AÇÃO: TEORIA UNIDA À PRÁTICA	44
5	OBRAS LITERÁRIAS, ATIVIDADES, ENTREVISTAS E SUA FORMA DE ANÁLISE	47
6	GLÁUCIA E SUA “QUASE” DESCOBERTA: A REPRESENTAÇÃO DE UMA CIENTISTA BRASILEIRA	48
7	A VIAJANTE (INVOLUNTÁRIA) DO TEMPO: O CONFLITO ENTRE PRESENTE, PASSADO E SOBREVIVÊNCIA	61
8	O DIFERENTE EM MEIO AOS IGUAIS: UM MUNDO GELADO, COMPLEXO E SEM DESIGUALDADE DE GÊNERO.....	73
9	O PONTO DE VISTA DOS MONITORES: SUA VIVÊNCIA NO GRUPO E SUAS PERSPECTIVAS SOBRE AS ATIVIDADES	89
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	107
	ANEXO A – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS MONITORES	115

1 INTRODUÇÃO

Acredito inteiramente na literatura com potencial para transformação social. Considero que a partir dela, horizontes se expandem e uma vez despertado o leitor que há dentro da pessoa, basta que ela se encontre em algum gênero literário – ou em vários deles – para que se iniciem novas descobertas.

A ficção científica, como é de se esperar, é um dos gêneros onde me encontro e me inspiro, mas nem sempre foi assim e por isso penso que seja importante fazer um breve resumo de meu trajeto até aqui.

A partir do ensino fundamental II, passei a sentir grandes dificuldades nas disciplinas de ciências exatas, o que não é incomum. No entanto, em meu caso houve um diferencial que foi meu professor de matemática e física – que posteriormente viria a se tornar meu orientador no mestrado – e que tornou aquelas disciplinas um tanto quanto mais simples. A dificuldade permanecia, mas sentia que seria possível entendê-las.

Em determinado momento do ensino médio, o mesmo professor trouxe algumas atividades em sala de aula envolvendo ficção científica (FC). Lembro-me bem de ter lido “O tempo e o espaço do tio Albert” e de ter achado aquela experiência interessantíssima. No entanto, por algum motivo, sentia que a ficção científica não era para mim. Parecia algo além da minha capacidade de entendimento e não me sentia capaz de ler e entender uma obra de ficção científica *hard*, por exemplo, motivo que impedia as tentativas.

Passado algum tempo, já na universidade e cursando Lazer e Turismo, passei a ver as atividades de lazer com outros olhos, com capacidades transformadoras e essenciais a todos os indivíduos. Identifiquei semelhanças entre elas e as atividades de divulgação científica (DC) logo que ingressei em um grupo de pesquisas que se valia da literatura e da ficção para debater questões sociais e científicas, o L.U.C.I.A. (Literaturas, Utopias e Cenas Investigação da Arte-Ciência).

Dentro desse grupo, voltei a ter contato com a ficção científica, desta vez de forma mais assídua e dei uma segunda chance ao gênero. Durante as atividades me recordo com facilidade de minha experiência no ensino médio e talvez este tenha sido um dos motivos que tenha despertado meu interesse na área, unidos também ao interesse pela literatura, lazer e igualdade de gênero.

Então passo a ter contato com a Ficção Científica Feminista (FCF), a qual ainda não conhecia, e ao ver outras mulheres dentro do gênero me identifico mais. Isto porque é possível

perceber questões comuns entre as mulheres sendo retratadas, personagens femininas fortes sendo representadas e autoras criando histórias criativas e inovadoras mostrando que ali também é nosso lugar.

Sinto como toda essa transformação foi e ainda é essencial no meu processo de aprendizagem – acadêmico e pessoal -, de maneira que acredito ser importante proporcionar à outras meninas e meninos o que foi proporcionado a mim. E ainda mais importante é fazer isto com as pessoas que não possuem privilégios como os que eu tive, pois são as que mais precisam.

A partir daí elaborei meu projeto e ingressei no programa de mestrado em Estudos Culturais, a fim de levar essas atividades para discutir gênero em espaços de vulnerabilidade social, utilizando da ficção científica como ferramenta. Dentro dos estudos culturais procurei estabelecer uma perspectiva sobre o diálogo entre ciência e cultura numa interface entre a FC e os estudos literários.

Os jovens inseridos nesse espaço possuem dificuldade de acesso à educação, lazer, entre outros serviços (ABRAMOVAY *et al*, 2002) e por consequência à literatura, entendendo que ela se encaixa nessas categorias. Dessa maneira, a intenção é também levá-la a esses locais, buscando gerar aproximação e afinidade entre eles.

Busquei analisar se o uso de histórias de ficção científica em atividades lúdicas permitiria/facilitaria o debate de questões de gênero em espaços de vulnerabilidade social, com pré-adolescentes do ensino fundamental II, entendendo este como o principal objetivo de pesquisa.

Pretendi também identificar de que maneira poderia articular a ficção científica e o lúdico para abordar questões de gênero em espaços onde há vulnerabilidade social, pensando em alternativas para que isso pudesse acontecer.

Para realizar esta pesquisa, utilizei como metodologia a pesquisa-ação, que abrange tanto a parte teórica quanto a prática. Neste tipo de pesquisa a parte prática é aprimorada através de agir no campo prático e estudar sobre ele (TRIPP, 2005). De acordo com David Tripp (2005, p.455) “a pesquisa-ação deveria ser capaz de fazer a ligação tanto da teoria para a transição da prática quanto da prática para a transformação da teoria”.

A partir de então passei a realizar atividades com os participantes do Projeto A.L.I.C.E. (Arte e Lúdico na Investigação da Ciência nos Espaços Educativos) em um espaço educativo (que será chamado nesta pesquisa de “Espaço A”) localizado em um bairro de vulnerabilidade social, na zona leste de São Paulo. Este é um espaço que recebe os indivíduos no período contraturno das aulas e, de acordo com Cruz (2017, p. 20):

Têm como missão oferecer proteção social à criança e adolescente por meio do desenvolvimento de suas potencialidades, bem como favorecer aquisições para a conquista da autonomia, protagonismo e cidadania, mediante o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Para tanto, são desenvolvidas atividades lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social, tendo por foco a constituição de espaço de convivência a partir dos interesses, demandas e potencialidades da faixa etária em questão (CRUZ, 2017, p. 20).

No que diz respeito às atividades envolvendo as obras literárias, elas tinham o propósito de analisar o posicionamento e a observação dos participantes das questões pertinentes à igualdade de gênero dentro das narrativas e identificar de que maneira compreendem as histórias de ficção científica.

Procuramos ainda investigar a ciência que pode ser produzida pelos jovens, considerando os seus conhecimentos prévios e entendendo que eles também possuem saberes a oferecer durante essas atividades e esses momentos de trocas de ideias. Sobretudo pretendemos estimular a participação da mulher na ciência através das atividades, de maneira que possam se sentir capazes e entenderem que a ciência, a literatura e a ficção científica também pode ser um espaço feminino ocupado por elas.

2 A FICÇÃO CIENTÍFICA E SEU POTENCIAL COMO INSTRUMENTO PARA DEBATE

É impressionante a maneira como podemos transportar-nos para outros mundos quando estamos lendo um livro. Um romance de época nos faz imaginar como seria viver no século passado e uma trama de mistério nos prende até que o segredo principal seja revelado. Mas há um gênero em especial que é capaz de dialogar com a ciência e fazer-nos questionar nossa própria realidade: a ficção científica (FC).

Com narrativas envolventes que geralmente giram em torno da ciência, tecnologia e sociedade, este gênero literário fornece panorama ideal para que sejam gerados debates acerca desses temas. Abaixo entenderemos um pouco mais sobre ele e sua relação com a ciência e cultura, bem como de que maneira pode ser utilizado para discutir-se sobre diferentes assuntos.

2.1 História da Ficção Científica

De acordo com Bráulio Tavares (1992, p. 7), a Ficção Científica foi considerada como um tipo de literatura “imaturado pelos adultos de várias gerações sucessivas”. Porém ainda assim conseguiu se ampliar e diversificar, tendo hoje maior visibilidade. Com imagens bastante características, como espaçonaves, mutantes e viagens no tempo, a FC é facilmente reconhecida e, apesar de certa dificuldade em ser manejada como categoria literária, ela funciona muito bem enquanto categoria de mercado (TAVARES, 1992). O autor exemplifica:

Todo mundo sabe intuitivamente que *Guerra nas estrelas* é fc, sem necessidade de uma definição acadêmica a respeito. Essa nitidez é imprescindível para que se possa vender bem um livro, um filme ou produto semelhante (TAVARES, 1992, p. 9).

Contudo o gênero se constrói como algo que vai muito além do que apenas uma categoria de mercado, mas também como uma maneira de refletir acerca de questões científicas e tecnológicas.

No final do século XIX tem início a FC moderna e já na década de 1920 os contos escritos voltados para o público acabam por impulsioná-la, o que posteriormente vem a impulsionar também outros diferentes meios de entretenimento, como cinema, desenho animado, séries de televisão, etc (PIASSI, PIETROCOLA, 2009). O gênero ganhou tanto espaço em livros, quadrinhos, televisão, que hoje é difícil defini-la (TAVARES, 1992).

Alguns autores como David Allen (1974) já buscaram até mesmo categorizá-la. O autor defende que elas podem ser divididas em categorias como ficção científica hard (aquelas que utilizam mais das ciências exatas e tecnologias), soft (a respeito das que se valem das ciências humanas e), fantasia científica (cujas narrativas estão relacionadas à presença da magia, de universos alternativos, etc.), entre outras categorias. Segundo ele, essas categorias irão variar de acordo com o sujeito que as estiver criando.

Além disso, pode haver divergência de opiniões. O que um estudioso pode entender que se classifica como certo tipo de FC, outro pode acreditar que há elementos que a enquadram em outra categoria. Independente de qual está certo, com isso podemos notar a dificuldade de classificar as obras dentro desse gênero.

Outro fator bastante importante acerca da ficção científica é que ela acaba “prevendo” ou inspirando diversos acontecimentos, ou seja, é possível encontrar em FCs mais antigas, elementos tecnológicos semelhantes aos que encontramos hoje. Fátima de Oliveira (p. 178, 2003) também corrobora essa ideia, afirmando justamente que: “na virada do século XX para o XXI assistimos a um fato curioso: os monstros e os mundos possíveis da ficção científica parecem escapar das páginas de livros e telas de cinema e se materializar em nossos laboratórios”.

As páginas das obras de FC são recheadas com diferentes aparatos tecnológicos, muitas vezes se passam em um tempo futuro e trazem diferentes visões de como nos relacionaríamos com as mudanças sociais e conforme nos apontam Naumam e Shaw (1994, p.18), nos levam a ideia de como as decisões atuais afetam o futuro.

Apesar das temáticas principais dessas narrativas giram em torno da ciência e da tecnologia, muitas vezes elas nada mais são que apenas uma inspiração (TAVARES 1992), onde o comprometimento maior é com a história. Além disso, também não é possível ignorar que a obra ficcional segue suas próprias leis: “aquilo que um cientista consideraria um erro pode constituir uma estratégia narrativa fundamental para que a história atinja o efeito pretendido pelo autor” (PIASSI e PIETROCOLA, p. 527, 2009).

A FC encontra sua maneira particular de falar sobre ciência e representar suas reflexões acerca da sociedade, e o faz de maneira que essas questões possam ser observadas no decorrer da trama, estimulando o pensamento também do leitor. Luis Paulo Piassi e Maurício Pietrocola (2009) afirmam que:

A FC tem sua própria maneira de falar sobre ciência, que é uma maneira que não encontramos mesmo em outras expressões ficcionais que falam da ciência. Ela é didática, porque se propõe a veicular ideias, mas não no sentido de

explicar o que é a ciência ou ensinar conceitos científicos, embora isso possa ocorrer ocasionalmente. O que ela veicula, acima de tudo, são as questões que incomodam ou estimulam as pessoas, e que são questões originadas na ciência e na nossa relação sociocultural com ela (PIASSI, PIETROCOLA, 2009, p. 536).

Apesar de nem sempre ter sido reconhecida e de já ter passado por certo período de indiferença, a FC conseguiu conquistar seu espaço (ALLEN, 1974). No início não tinha tanta credibilidade vinda dos leitores e outros autores, o que dificultou seu processo de consolidação.

No Brasil não foi diferente e também precisou passar por um longo caminho até ser reconhecida, como coloca Fausto Cunha:

Passados os primeiros anos de indiferença e hostilidade, com injustificadas acusações de alienação, escapismo, sublitteratura e coisas piores (quase sempre por parte de indivíduos que não só desconheciam a ficção científica, mas estavam também “por fora” de todos os movimentos literários) o gênero agora é aceito no Brasil sem maiores reservas e até adotado em colégios (CUNHA, 1974, p. 17).

Também se observava no Brasil certa hostilidade com o gênero vindo até mesmo de pessoas que não conheciam os movimentos literários, mostrando como recusavam-se a conhecê-la ou a olhá-la com seriedade. No entanto com a mudança radical de cenário, ela passou a ser aceita até mesmo dentro das escolas. Pode ser para discutir questões sociais ou científicas, a FC agora é bem-vinda para auxiliar no debate dessas temáticas em ambientes educacionais formais ou informais, como é o caso da presente pesquisa.

Isto se dá, entre outras razões, porque a FC além de tratar questões científicas e socioculturais os apresenta de maneira dinâmica e ao despertar o interesse do leitor na narrativa, acaba por despertar também seu interesse nos temas e reflexões apresentados dentro dela.

Hoje a FC conquistou talvez ainda mais do que se esperava e é parte importante da cultura, especialmente no que diz respeito à literatura e ao cinema. Em meados do século XX, na Inglaterra, iniciava-se o movimento dos Estudos Culturais, com alguns autores que analisaram cultura sob novas perspectivas. Começavam a sair da ultrapassada ideia de que cultura era algo erudita e a entendê-la como algo pertencente à todos, como ilustram os autores “cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões” (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003, p. 36).

Esta ideia de que a cultura pertence somente à determinada classe também se passa com a literatura. É comum encontrar pessoas que acreditem que literatura é algo de uma classe dita “intelectual”. Há também quem diga que literatura não é para si, especialmente se a pessoa se

encontra em um ambiente onde haja pouco estímulo à leitura ou difícil acesso à livros, por exemplo. É o caso de espaços de vulnerabilidade social.

2.2 Ficção Científica: Ciência, Cultura e sua imersão em espaços socialmente vulneráveis

Espaços socialmente vulneráveis são geralmente mais sensíveis, com menor renda e carência em outros aspectos sociais. A vulnerabilidade social atinge, em sua maioria, famílias pobres e esta situação “se encontra diretamente ligada à miséria estrutural, agravada pela crise econômica que lança o homem ou a mulher ao desemprego ou subemprego” (GOMES; PEREIRA, 2005, p. 360).

De acordo com Martha A. T. Yépez e Verônica de S. Pinheiro (2002), a vulnerabilidade social pode ser definida como:

Dinâmica e mutante, uma categoria operativa que considera não apenas a posse limitada de bens materiais (que influenciam de fato o grau de vulnerabilidade), mas antes, tenta fazer uma avaliação mais abrangente dos aspectos negativos, bem como dos positivos, incluindo características, recursos, habilidades e estratégias, individuais, grupais e sociais, para lidar com o sistema de oportunidades oferecido pela sociedade. Assim, a conformação de situações de vulnerabilidade implica, necessariamente, a interação dinâmica entre objetividade e subjetividades, entre o contexto e as pessoas nele inseridas (YÉPEZ; PINHEIRO, 2002, p. 140-141).

Ou seja, pessoas inseridas nesse contexto geralmente não possuem acesso a diversos de seus direitos básicos. Devido às grandes desigualdades, ainda é possível que falte “oportunidades de educação, trabalho, lazer e cultura” (YÉPEZ; PINHEIRO, 2002, p. 139).

São situações que se acumulam e tornam ainda mais complicada a situação dessas famílias. A falta de assistência que essas famílias sofrem nos quesitos mais básicos, como a dificuldade ao acesso à saúde e educação, unida a outros obstáculos como o desemprego e subemprego citados anteriormente, faz que com seja cada vez mais difícil sair dessa situação.

Mônica Araújo Gomes e Maria Lúcia D. Pereira (2005, p. 359) também colocam que a “pobreza não pode ser definida de forma única, mas ela se evidencia quando parte da população não é capaz de gerar renda suficiente para ter acesso sustentável aos recursos básicos que garantam uma qualidade de vida digna”. Ou seja, a pobreza impede que essas pessoas tenham acesso a recursos essenciais. Este motivo justifica a importância do presente

trabalho nesses espaços de vulnerabilidade, pois são espaços que as discussões científicas e sociais chegariam com maior dificuldade e, ainda, são locais onde elas realmente precisam chegar.

Entendemos então que por conta dessas características os espaços onde há vulnerabilidade social são ambientes onde discussões científicas e de gênero não chegam com tanta facilidade e, por isso, precisam ser levadas até esses lugares.

O distanciamento entre esses assuntos e as pessoas de ambientes como esses apenas contribui para aumentar ainda mais a distância entre elas e seus direitos. Entendendo que a vulnerabilidade também está atrelada à educação, ao trabalho e que por muitas vezes essas pessoas tem acesso à uma educação defasada, é natural supor que poucos sejam os laços criados entre elas e à ciência, especialmente no que diz respeito às mulheres. Portanto a ciência pode acabar soando como algo “não-acessível” e isto precisa ser revertido.

Isso vale para a literatura, que também não chega facilmente a esses espaços. No entanto, no presente trabalho, temos a ideia de que a literatura, assim como a cultura - até porque àquela faz parte desta - é plural e deve ser considerada de todos. Também vale para a ficção científica, um gênero que dispõe de artifícios capazes de despertar o interesse do público, ainda que - e especialmente se - este ainda não tenha estabelecido vínculos com a literatura.

Muitas vezes o único contato que a pessoa possui com a leitura, especialmente na faixa etária que trabalhamos - de 12 a 14 anos, é através dos livros didáticos (MARTINS, 1997), que não possuem qualquer compromisso em serem atrativos, contando com linguagem formal e excesso de fórmulas e definições (SILVA; ALMEIDA, 1998).

Portanto é importante que a leitura chegue a eles de forma atrativa e “ampliar a noção de leitura. Vista num sentido amplo, independente do contexto escolar, e para além do texto escrito permite compreender e valorizar melhor cada passo do aprendizado das coisas, cada experiência” (MARTINS, 1997, p.29).

É importante que a literatura seja acessível a todos, bem como a ficção científica, pois elas vão muito além de um simples objeto midiático ou produto cultural, mas carregam narrativas que estimulam a reflexão de seus leitores.

O papel da ficção científica vai muito além de um gênero literário com função de entretenimento. Ela deve na verdade “ser encarada como um discurso social sobre a ciência que expressa questões, interesses e preocupações atuais a respeito do desenvolvimento científico e tecnológico” (PIASSI; PIETROCOLA, 2007, p. 1).

Ou seja, é possível encontrar em suas páginas cenários imaginários de como estaríamos no futuro a partir de como estamos hoje, quais as consequências e de que maneira nossa

sociedade poderia estar. Daí surgem as distopias, os universos pós-apocalípticos, ou as cidades futurísticas recheadas de tecnologia. Além da relação com a ciência, também são representados os conflitos sociais presentes na sociedade, questões étnicas, de gênero e sexualidade, entre outras. Piassi (2013) afirma que:

Dessa forma, um dos critérios para considerar uma obra de ficção científica como de elevada qualidade é verificar em que medida ela inova ao lançar luzes sobre as questões que afetam nosso modo de vida, questões essas, pelo próprio caráter do gênero, vinculadas à ciência e à tecnologia (PIASSI, 2013, p. 153).

Com esse cenário futurístico e cheio de tecnologia, típico de narrativas de FC, é possível perceber que “a ciência parece ser uma fonte de inspiração” (TAVARES, 1992, p. 8) para as histórias. Apesar da ciência possuir um papel inspirador neste gênero, e influenciar diretamente a sociedade através de seus avanços, foi apenas a partir da Revolução Industrial que ela começou a ganhar espaço, como evidencia Luís Paulo Piassi:

Não há dúvida, porém, que é a partir da revolução industrial e sobretudo desde meados do século XIX que a ciência e seus produtos vêm adquirindo um papel e uma visibilidade crescente nas relações sociais, econômicas e culturais (PIASSI, p. 89, 2007).

No que diz respeito aos estudos sobre a ciência, dentro dos Estudos Culturais é possível encontrar espaço para observar tanto à ela, quanto à ficção científica a partir do ponto de vista da cultura.

2.3 O espaço dentro dos Estudos Culturais

Partindo de uma perspectiva teórica, os Estudos Culturais resultam de certa insatisfação com as disciplinas existentes e seus limites, de maneira que propõe a conversa entre diversas disciplinas, ou seja, a interdisciplinaridade (ESCOSTEGUY, 1998; HALL, 1980; TURNER, 1990). Porém os Estudos Culturais acabam não sendo apenas interdisciplinares, mas também multidisciplinares, já que podem ser compostos por diferentes disciplinas.

Ricardo Ortiz (2004, p. 121) diz que “os Estudos Culturais caracterizam-se por sua dimensão multidisciplinar, a quebra das fronteiras tradicionalmente estabelecidas nos departamentos e nas universidades”.

O cenário que esses estudos oferecem, conseguem contemplar a necessidade da ciência ser vista através da perspectiva da cultura, pois apesar de ainda levantar muitas discussões, a

ciência é sim cultura, conforme defende Luis Paulo Piassi (2007). A pesquisadora Maria Eduarda V. M. dos Santos (2009), por exemplo, também defende a ciência como cultura e escreve sobre seu emprego na educação científica escolar.

Além disso, esse entendimento da ciência possibilita que a ficção científica seja observada como não apenas mais um gênero midiático feito para vender, mas como um objeto cultural capaz de ser usado estimular o pensamento crítico de seus leitores.

É preciso que se tenha em mente que os livros, assim como diversos outros tipos de mídias, têm relação estreita com o mercado e desempenham forte influência sobre seus consumidores. Essa influência que as mídias exercem nas pessoas entra no que Kellner (2006) entende por “sociedade do espetáculo”. Para ele, esses espetáculos são promovidos pela cultura da mídia para aumentar, entre outras coisas, o poder da indústria cultural¹. O autor ainda diz que os indivíduos são doutrinados através desses espetáculos (KELLNER, 2003).

Portanto, seguindo essa linha de raciocínio, um livro teria potencial de influência no comportamento de seus leitores. Através de seus personagens, enredo e cenário, podem gerar tendências - em diferentes escalas - em quem consome essas informações, compactuando muitas vezes com a propagação de culturas dominantes e fazendo parte da sociedade do espetáculo.

O público, porém, não precisa necessariamente receber este conteúdo de forma passiva, como explica Douglas Kellner:

No entanto, o público pode resistir aos significados e mensagens dominantes, criar sua própria leitura e seu próprio modo de apropriar-se da cultura de massa, usando a sua cultura como recurso para fortalecer-se e inventar significados, identidade e forma de vida próprios. Além disso, a própria mídia dá recursos que os indivíduos podem acatar ou rejeitar na formação de sua identidade em oposição aos modelos dominantes. Assim a cultura veiculada pela mídia induz os indivíduos a conformar-se à organização vigente da sociedade, mas também lhes oferece recursos que podem fortalecê-los na oposição a essa mesma sociedade (KELLNER, 2001, p. 11-12).

No que diz respeito à cultura de massa, Ortiz (2004) afirma que:

O debate sobre o surgimento da cultura de massa nos Estados Unidos (anos de 1940 e 1950) tomava o universo da arte como referência obrigatória, seja para criticá-la como “elitista” (os autores liberais vinculados à idéia de democracia de massa e ao mercado), seja para valorizá-la, como os frankfurtianos, como o derradeiro refúgio da liberdade espiritual. Pode-se ainda dizer que a análise dos fenômenos culturais desfrutavam de um prestígio “menor” no campo

¹ Sugestão de leitura sobre o conceito de indústria cultural: “Indústria cultural e sociedade” de Theodor W. Adorno (2002).

intelectual (ORTIZ, 2004, p. 124).

A intenção desta pesquisa esta, justamente, em utilizar a capacidade do público de resistência às mensagens dominantes e seu poder de questionamento e criação da própria identidade, para lançar um olhar acerca das questões de gênero encontradas nas ficções científicas.

Entendemos que é importante que essas pessoas estreitem as ligações com a ciência, percebendo que eles também devem ter acesso a ela. Além disso, faz-se necessário levar debates de gênero a estes locais para que tanto meninas quanto meninos possam questionar os padrões patriarcais da sociedade em todos os seus aspectos, inclusive nos padrões encontrados nos diversos tipos de mídias às quais eles têm acesso.

Entendendo aqui que o “patriarcado se refere a uma forma, entre outras, de modos de organização social ou de dominação social” (MACHADO, 2000, p. 3) e os padrões patriarcais sendo os decorrentes dessa dominação. A autora Lia Zanotta Machado (2000) também explica a diferença dos termos “gênero” e “patriarcado” e como o uso de um deles não impede que também se use o outro.

O conceito de gênero não implica o deixar de lado o de patriarcado. Ele abre a possibilidade de novas indagações, muitas vezes não feitas porque o uso exclusivo de “patriarcado” parece conter já, de uma só vez, todo um conjunto de relações : como são e porque são. Trata-se de um sistema ou forma de dominação que, ao ser (re)conhecido já (tudo) explica : a desigualdade de gêneros. O conceito de gênero, por outro lado, não contém uma resposta sobre uma forma histórica. Sua força é a ênfase na produção de novas questões e na possibilidade de dar mais espaço para dar conta das transformações na contemporaneidade (MACHADO, 2000, p. 3).

Ainda se espera que a presença desses assuntos nestes ambientes sejam capazes de estimular o debate entre os participantes, assim como o empoderamento feminino entre as participantes, individual e coletivamente, que será melhor abordado em um capítulo mais adiante.

2.4 Ficção Científica, Ensino e Divulgação Científica

Sabendo como a Ficção Científica se constrói e seu potencial para estimular reflexões, iremos pensar agora em como ela pode ser utilizada como ferramenta de auxílio no ensino e na divulgação científica.

De acordo com Piassi e Pietrocola (2009) a Ficção Científica não é apenas mais um recurso didático incorporado nas aulas. Segundo os autores, tanto uma notícia de jornal quanto

uma obra ficcional seriam capazes de passar sua mensagem, no entanto esta promove o envolvimento do leitor, que é o diferencial. “Não fosse assim, seria desnecessário o próprio texto da obra em si. Bastaria, em vez de ler um conto de robô de Isaac Asimov, colocar a questão: um dia as máquinas poderão evoluir a ponto de termos dúvidas se elas serão ou não humanas?” (PIASSI, PIETROCOLA, 2009, p. 537). No que diz respeito ao uso da leitura no ambiente escolar, Emerson F. Gomes (2011) acredita que ela possibilite um espaço dialógico onde o aluno pode expressar seu pensamento crítico.

Assim como é usada em espaços formais de educação – como são os casos das salas de aula, consegue desempenhar o mesmo papel nos espaços não-formais, gerando o envolvimento das pessoas com as temáticas, o que facilita sua abordagem e discussão.

Porém para que a FC consiga estabelecer essa relação com as pessoas, é preciso que seja estabelecida uma relação entre leitor e texto como colocam os autores Maria José P. M. de Almeida e Alan Esteves Rincon:

Sem dúvida o envolvimento é importante. Provavelmente para estas pessoas a leitura transcende o ato mecânico do decifrar códigos impressos, para se revelar numa relação de cumplicidade entre leitor e texto. A leitura de textos literários (romances, crônicas, biografias, poesias, quadrinhos, etc.) leva muitas vezes ao estado de envolvimento, pois nela há espaço ao belo, ao lúdico, às nossas fantasias e emoções (ALMEIDA, RINCON, 1993, p. 7).

Quando estabelecida esta relação o leitor passa a de fato interagir com a história, envolver-se com os personagens e com as temáticas ali tratadas, não lendo mais apenas por obrigação, mas por prazer. Esta relação entre texto e leitor permite com que as temáticas ali propostas se aproximem mais dele e a partir desse ponto já esta sendo estimulando seu pensamento crítico.

Devemos lembrar que a prática da leitura pode ser considerada também uma atividade de lazer. Luis Octávio de L. Camargo (2008) afirma que “O lazer é um tempo precioso para o exercício do conhecimento e satisfação da curiosidade intelectual, em todos os campos, seja através da conversação aparentemente banal com os amigos, seja através dos meios de difusão eletrônica, seja através da consulta especializada” (CAMARGO, 2008, p. 25). Não apenas o ato de ler, mas o diálogo com o outro a partir de temáticas provenientes da leitura, também é uma aproximação entre o leitor e a obra em questão.

Em relação aos romances, por exemplo, a autora Lígia Maria M. Dumont (2000) afirma que um dos principais motivos para sua leitura é transcender a realidade para outro contexto como um escape das coisas negativas do dia a dia. De acordo com Camargo (2008) o lazer

também possui esse mesmo caráter liberatório, como a própria autora menciona em seu texto. Dessa maneira tanto a leitura quanto às práticas de lazer – e neste caso elas convergem em uma só – são capazes de proporcionar fuga à rotina e muitas vezes ao cansaço do dia a dia.

A FC, por trazer muitas questões que instigam à reflexão, é um bom instrumento para gerar discussões sobre suas narrativas posteriormente. Ela tende a girar suas informações em torno da ciência e tecnologia, o leitor terá conseqüentemente maior ligação com elas. Esse tipo de leitura pode ser usado tanto em ambientes formais quanto não-formais de educação para auxílio no ensino.

Quando pensamos em recursos para auxílio no ensino, especialmente ligado à ciência, não podemos deixar de falar da divulgação científica. Esta consiste na tradução de uma linguagem específica para uma leiga, mais informal, sendo capaz de alcançar um público maior (ALBAGLI, 1996).

As atividades de divulgação científica são das mais diversificadas e usam recursos lúdicos, manuais, entre outros para tratar temas científicos de maneira mais simplificada levá-los à um público maior e mais diversificado.

Diferente da educação formal, a difusão científica “proporciona um contato ativo e contínuo do cidadão com a esfera da Cultura Científica, o que favorece o engajamento social frente a questões contemporâneas das práticas científica e tecnológica” (LIMA, 2016, p. 25). Portanto este tipo de atividade é capaz de levar a ciência de maneira diferente à que a maior parte das pessoas esta acostumada, utilizando linguagem mais simples, atrativa e estreitando os laços entre os indivíduos e esta cultura.

Além disso, a interdisciplinaridade entre a DC, literatura e ciência podem ser extremamente relevantes para os participantes. Neide Rodrigues L. Favarão e Cíntia de Souza A. Araújo (2004, p. 104) defendem uma educação interdisciplinar:

A educação deve ser entendida e trabalhada de forma interdisciplinar, na qual o aluno é agente ativo, comprometido, responsável, capaz de planejar suas ações, assumir responsabilidades, tomar atitudes diante dos fatos e interagir no meio em que vive contribuindo, desta forma, para a melhoria do processo ensino-aprendizagem (FAVARÃO, ARAÚJO, 2004, p. 104).

As atividades de divulgação científica podem facilmente ser consideradas atividades de lazer. Isto porque parte de uma escolha pessoal do indivíduo, gera momentos de prazer para ele e libera-lhe das obrigações cotidianas, que seriam algumas propriedades do lazer de acordo com Luiz Octávio de Lima Camargo em seu livro “O que é lazer” (2008).

No entanto, é importante que tais atividades sejam desenvolvidas de maneira que

desperte o interesse dos participantes de forma genuína, fazendo sentido para eles para que realmente aconteça um momento de diversão. Camargo (2008, p. 75) acrescenta que não é possível obrigar alguém a se divertir: “A expressão lazer dirigido é falsa se se quiser insinuar que é possível induzir as pessoas a fazerem algum tipo de lazer. Não se pode obrigar alguém a se divertir ou a fazer alguma coisa desinteressante”.

Grande facilitador da divulgação científica é o lúdico. Existem diversos estudos sobre o uso do lúdico na DC (SILVEIRA, ATAIDE, FREIRE, 2009; MELO et al., 2007), e também temos demonstrado alguns resultados (TEIXEIRA, PIASSI, 2017; PUPO et al, 2017a), que se utilizam de jogos, teatro e recreações para trabalhar temáticas científicas e socioculturais. Estes auxiliam para que a divulgação científica cumpra seu papel. Isso porque são práticas que permitem que os participantes brinquem com os assuntos trabalhados e fujam do tradicional padrão de ensino, onde há o “certo” e o “errado”. Até porque a proposta da divulgação científica não é ensinar, mas levar pautas científicas para serem discutidas em locais onde geralmente tais temas chegariam com maior dificuldade.

O lúdico ainda possui relação estrita com o lazer. A pesquisadora Cátia Alves (2019, p. 168) afirma que “o lúdico é um dos componentes que pode vir a contribuir para o desenvolvimento das práticas vivenciadas no âmbito do lazer, de maneira a agregar significado as diferentes atividades desenvolvidas em seu contexto”. A autora ainda afirma que a ludicidade é propriedade de cultura do ser humano, materializando-se de maneira singular nas vivências do lazer.

Dessa maneira as dinâmicas lúdicas auxiliam para que as atividades de divulgação científica se tornem também atividades de lazer, capazes de proporcionar diversão aos participantes. Além disso, durante interações lúdicas, especialmente nas atividades de divulgação científica, os participantes são convidados a discutir os temas com maior leveza, em meio a brincadeiras e sem expectativas de respostas certas. Isso permite que eles criem maior envolvimento com esses tipos de atividade, despertando o interesse deles nos temas.

O lúdico trabalha bem tanto com a DC, quanto com a própria educação formal e não-formal, sendo importante desde a infância. Gisela Wajskop (1995, p. 66) afirma que “o brincar, numa perspectiva sociocultural, define-se por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura”.

Apesar do lúdico ter-se mostrado previamente como grande facilitador no processo de aprendizagem das crianças acerca de variados temas, nem sempre ele é colocado em prática. No que diz respeito à locais formais de ensino, segundo pesquisa de Liana Romera et al (2007) os próprios pais se mostram mais satisfeitos com as crianças desenvolvendo tarefas e trabalhos

do que atividades lúdicas.

As observações colhidas durante a pesquisa de campo mostraram que, na escola infantil, em alguns casos, os pais são os primeiros a expressar insatisfação quando da percepção de que a criança tenha brincado durante o período de aula. Eles expressam uma satisfação maior com as tarefas e os trabalhos que possam ser desenvolvidos pelas crianças do que com as manifestações advindas dos jogos, das brincadeiras ou das atividades nas quais as manifestações lúdicas se encontram mais presentes, uma vez que, de certa maneira, situações permeadas de ludicidade não lhes soam como produtivas, tampouco como ferramenta de preparação de seus filhos para o futuro. A partir dessa forma de compreensão, o brincar é compreendido, na sociedade, como perda de tempo (ROMERA et al, 2007, p. 136).

Ou seja, o jogo não é visto como atividade que venha a acrescentar na educação da criança. E apesar do seu potencial educativo e facilitador da aprendizagem, ainda assim é visto pela sociedade, como a autora coloca acima, como uma perda de tempo. Gilles Pronovost (2011) coloca que o lazer em si, no mundo ocidental, “não constitui um valor que se poderia qualificar como dominante, global”.

O próprio lazer – que engloba jogos e outras práticas lúdicas – não é concebido pela sociedade como um valor, por consequência não é tido como prioridade e muitas vezes é deixado de lado. Com isso pouco se aproveita dos benefícios que tais atividades trariam na educação formal e não-formal.

E qual seria a relação da Ficção científica com a divulgação científica? Como mencionado anteriormente, a FC pode servir de ferramenta para ser trabalhada dentro de atividades de divulgação científica. Suas histórias fornecem o cenário ideal para atividades abordando ciência e tecnologia, ajudando a atrair o interesse dos participantes com suas narrativas inusitadas e trazendo reflexões ideais para este tipo de atividade.

A partir das narrativas de FC é possível elaborar diversas atividades lúdicas imersivas em seus temas científicos e muitas vezes futurísticos. Dessa maneira é possível trazer o jovem para dentro da história através de brincadeiras e discussões, permitindo que sejam trabalhados os mais variados assuntos de maneira divertida para os participantes. Assim é possível despertar o interesse não apenas pelos temas científicos, tecnológicos e socioculturais, como também pela literatura de ficção científica.

3 GÊNERO, FICÇÃO CIENTÍFICA E CIÊNCIA

Como dito anteriormente, esta é uma literatura que costuma inspirar-se na ciência e na tecnologia para refletir sobre a sociedade. Porém, há um ramo muito específico que se propõe a pensar a respeito do papel da mulher na sociedade e na ciência, que é a ficção científica feminista.

Esta possui autoras mulheres escrevendo sobre as temáticas acima, o que é de fundamental importância ainda mais quando se fala de um gênero predominantemente masculino como é o da FC, bem como a própria ciência, que pode ser pouco acolhedora para as mulheres.

3.1 A Mulher e a Ficção Científica

O marco de início da ficção científica de acordo com alguns autores, data de Frankenstein, escrito por Mary Shelley (CALVIN, 2012; TAVARES, 1992). A obra divide opiniões, pois muitos estudiosos não a consideram ficção científica, apesar de ter elementos que a ligam com a ciência e de ilustrar a preocupação com o progresso científico da época (PIASSI, 2013). Além disso, apesar da ficção científica feminista ter aparecido com força na década de 60, é importante notar que a primeira obra que se aproxima da FC tenha sido escrita por uma mulher – ainda que tenha sido que ser publicada sob codinome masculino na época -, o que mostra sua presença no gênero desde o início. Contudo, há diferentes visões também sobre esta história ser ou não feminista.

Para Rajaram Zirangue (2010), trata-se de mulheres escrevendo ficção científica, embora o autor não a classifique como feminista. Já de acordo com Ritch Calvin (2012), Frankenstein faz sim críticas às questões de gênero, como o silenciamento das mulheres.

Ainda de acordo com Zirangue, o autor divide as FC's escritas por mulheres em dois tipos. As ficções científicas femininas, sendo aquelas que são escritas por mulheres, mas não necessariamente abordam questões de gênero em suas narrativas. E as FC's feministas, sendo as que debatem a igualdade de gênero. No entanto, a filósofa Djamila Ribeiro (2018) fala sobre a colocação da literatura escrita por mulheres como “Literatura Feminina”:

Criam categorias como “literatura feminina”, assuntos “para mulheres”. A literatura produzida por eles é tida como universal, enquanto a feita por mulheres é “literatura feminina”. Alguém já ouviu falar em literatura masculina? Essas subcategorias são criadas para hierarquizar arte e conhecimento. Julgam que falam do universal enquanto nós falamos no

específico, do “nosso mundo”, quando é justamente o contrário (RIBEIRO, 2018, p. 77).

Neste parágrafo a autora refere-se aos intelectuais que se recusam a falar sobre gênero, alegando que as intelectuais do tema só sabem falar disso. No entanto a autora defende que para essas estudiosas essas questões são além de estudo, resistência. Também critica a tentativa de colocar o feminino como específico, colocando o masculino como universal.

O mesmo vale para a FC. Por que a ficção científica escrita por mulheres precisaria de uma denominação a mais? Colocando dessa maneira entende-se que o natural ou adequado seria a escrita dos homens, centralizando-a. Portanto consideraremos aqui apenas as FC feministas sendo aquelas que possuem o levantamento das questões de gênero em sua narrativa e as demais apenas FC.

Para compreender a FCF é necessário também compreender o que seria o feminismo. Este defende a igualdade entre os gêneros e que eles possuem o mesmo valor (FREEDMAN, 2002), buscando questionar os valores culturais da sociedade patriarcal (ZIRANGUE, 2010). No entanto seu significado varia para mulheres de diferentes partes do mundo, bem como de época para época (CALVIN, 2012), pois as lutas são diferentes para cada uma. Além disso, Estelle Freedman (2002) coloca que o gênero sempre se relaciona com outras hierarquias.

A realidade de uma mulher negra é diferente de uma mulher branca, assim como ambas não são as mesmas das mulheres do século passado. Por este motivo as questões de gênero sempre vêm acompanhadas de outros debates. Fatores como classe social, raça, local em que vive também influenciam diretamente nas dificuldades que as mulheres irão encontrar, por isso é importante destacar que apesar de todas passarem por questões semelhantes, cada caso possui sua individualidade.

Isso é exemplificado pela filósofa Angela Davis (2016), ao mencionar a Convenção de Seneca Falls – convenção sobre os direitos das mulheres realizada nos Estados Unidos no século XIX -, a qual apesar de se propor a analisar a condição das mulheres, não levava em conta a condição feminina das trabalhadoras brancas ou das mulheres negras. Portanto apesar de estar reivindicando direitos femininos, acabou não abrangendo uma parte deste grupo.

A autora bell hooks (1989) corrobora essa ideia ao falar sobre pensadores feministas considerarem a dominação patriarcal como a raiz de uma crise social.

Tal suposição fomentou a ideia de que a eliminação da opressão sexista levaria necessariamente à erradicação de todas as formas de dominação. É um argumento que levou mulheres brancas, ocidentais e influentes, a sentir que o movimento feminista deveria ser a agenda política central para as mulheres

em todo o mundo. Ideologicamente, pensar nesta direção permite que as mulheres ocidentais, especialmente as brancas privilegiadas, sugiram que o racismo e a exploração de classe são apenas fruto do sistema familiar: o patriarcado (HOOKS, 2018 p. 168).

É essencial considerar que os enfrentamentos individuais e coletivos das mulheres são diferentes entre si e devem ser levados em conta outros fatores como raça e classe, por exemplo.

No que diz respeito à resistência e ao enfrentamento diante de eventuais situações, Constância Lima Duarte afirma que não precisa ser um movimento sempre em grupo, mas as atitudes individuais também contam. “Como todo gesto ou ação que resulte em protesto contra a opressão e a discriminação da mulher, ou que exija a ampliação de seus direitos civis e políticos, seja por iniciativa individual, seja de grupo” (DUARTE, 2003, p. 152). Ou seja, toda ação em prol do mesmo objetivo, seja coletiva ou individual, causará algum impacto. Portanto todas contam.

Quando se fala de ficção científica feminista, refere-se à uma categoria de FC que busca representar em suas histórias personagens femininas fortes, que se sobressaíam nos enredos, procurando refletir a respeito do papel da mulher na sociedade. Reflete e questiona ainda desigualdades de gênero em sua história e, muitos são os temas de debates possíveis de serem levantados e que vem sendo tratados nestas narrativas. Nas palavras de Ritch Calvin:

A ficção científica feminista explorou ordens sociais patriarcais, matriarcais e igualitárias; construiu sistemas governamentais e organizacionais alternativos; re-imaginou as regras de gênero (e a própria ideia de regras de gênero); minou o relacionamento naturalizado entre sexo e gênero; colocou diferentes meios de reprodução (feminina, masculina, alienígena e mecânica); ilustrou diferentes sexualidades (humana, animal, alienígena e mecânica); e considerou as ramificações de ambas as ciências, masculina e feminina (a qual algumas vezes incorpora noções de ciência radicalmente diferentes, incluindo “magia”) (CALVIN, 2012, p. 5, tradução nossa).

Ela trouxe uma nova perspectiva à ficção científica, que apesar de ainda ser predominantemente masculina, até o início do boom da ficção científica feminista não contemplava essas temáticas. A FCF fez com que o gênero contemplasse não apenas reflexões sobre o futuro da ciência, tecnologia e parte da sociedade, mas questionou a sociedade como um todo, incluindo os padrões patriarcais.

Ou seja, através deste tipo de ficção inúmeras questões sociais ligadas a gênero têm sido discutidas e de acordo com Rajaram Zirangue (2010), é a melhor maneira de fazer o que ele chama de “subversão” e questionar a realidade.

Unido a isso temo chamado “lugar de fala” que cada autora ocupa e que influencia diretamente no seu texto. Quando se fala neste termo, ele não se refere à experiência individual

de cada uma, mas nos grupos sociais aos quais elas pertencem. Djamila Ribeiro (2019) em referência ao trabalho de Patricia Hill Collins, explica que:

Não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social ocupado por certos grupos restringe oportunidades (RIBEIRO, 2019, p. 52).

No caso dos autores de ficção científica isso também acontece. Cada um pertencerá a um diferente grupo, o que influenciará em sua escrita. Portanto, é natural que a escrita das autoras mulheres seja diferente. E mesmo entre elas haverá diferenças, pois o “lugar de fala” levará em conta também fatores como raça e classe, por exemplo.

No entanto, ocupar determinado lugar não significa ter consciência sobre ele, como argumenta Ribeiro (2019, p. 63) “O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas”.

A partir da década de sessenta e setenta, muitas autoras começaram a ganhar espaço dentro do gênero escrevendo FC a partir de suas perspectivas, e suas publicações passaram a ganhar maior notoriedade. Entre elas autoras como Ursula K. Le Guin, Octavia Butler, Joana Russ, Margaret Atwood e Andre Norton (ZANEZI, 2018; WOLF, 1985). Juliana C. Zanezi coloca que:

Estas autoras propuseram ao sci-fi questões políticas e sociais diversas que até então eram praticamente ignoradas pelos autores anteriores: raça, gênero e orientação sexual tornaram-se as motrizes de suas obras que salientaram diferentes percepções, experiências e projeções de passado, presente e futuro (ZANEZI, 2018, p. 307).

Virginia L. Wolf (1985) escreve sobre Andre Norton afirmando que em seus conhecimentos a autora nunca se declarou como feminista, no entanto identifica em suas narrativas – em especial em suas obras de FC de 1970 em diante – personagens femininas fortes, além de encontrar analogias em suas obras que representam a cultura do patriarcado e personagens que tendem a romper com essas ideias.

Explorando as questões mencionadas acima, este tipo de ficção foi e ainda é capaz de criar universos alternativos, explorando ordens sociais - vigentes ou não (CALVIN, 2012). Podem, inclusive, criar enredos distópicos e utópicos, onde as mulheres assumam papéis totalmente diferente dos que costumam assumir atualmente na sociedade.

É dentro deste tipo de ficção científica que as personagens femininas ganham espaço, e a maneira como as mulheres são representadas dentro de diversas mídias, inclusive nos livros, é mais importante do que pode parecer.

De acordo com Douglas Kellner (2001) a “cultura da mídia” é um espaço onde grupos sociais distintos, com ideologias distintas, disputam entre si. Essa luta seria vivenciada pelos indivíduos através dos produtos veiculados pela mídia, como imagens, discursos, assim por diante.

Este tipo de disputa acontece o tempo todo e quem consome esses produtos acaba, direta ou indiretamente, sendo influenciado por eles. Portanto, é essencial que seja observado de que maneira as mulheres vêm sendo retratadas:

Relações de gênero permeiam a mídia. Em produtos midiáticos há, frequentemente, uma sub-representação das mulheres e produtos midiáticos direcionados ao público feminino são, normalmente, classificados como inferiores pela crítica. Além disso, em uma infinidade de produtos midiáticos, mulheres e meninas são representadas de forma insatisfatória ou até misógina (OLIVEIRA; ARAÚJO; PIASSI, 2017, p. 120).

As pessoas estão constantemente consumindo produtos midiáticos e este tipo de representação citada pelos autores, reforçam pensamentos misóginos e representações ultrapassadas das mulheres. Ainda segundo os mesmos autores, as personagens femininas costumam aparecer como “mães, esposas, donas de casa, prêmios, rivais, consumistas, entre outros estereótipos, que acabam por naturalizar certos comportamentos como relacionados às mulheres, quando não o são” (OLIVEIRA; ARAÚJO; PIASSI, 2017, p. 120).

A FCF busca trazer o contraponto a esse padrão que costumamos ver em relação às personagens femininas. Neste tipo de ficção científica encontramos mulheres sendo representadas como cientistas, heroínas, sem terem sua capacidade dentro da ciência questionada e sem ficarem em segundo plano. É essencial que exista este tipo de representação dentro da mídia, para que as mulheres que os consomem possam criar identificação com o que esta sendo mostrado e possam se sentir representadas.

Este é um dos motivos que consideramos este o tipo de literatura ideal para trabalhar gênero, ciência e sociedade com os jovens. Além de despertar o interesse através da narrativa, as mulheres ganham espaço e podem ser vistas com outros olhos por quem está lendo. Adicionado a isso, os jovens estão consolidando seu pensamento crítico e é importante que tenham acesso a este tipo de representação midiática, para que possam refletir e se questionar a respeito do que esta sendo proposto nos enredos e, conseqüentemente, refletir sobre à

sociedade na qual estão inseridos.

Também ao entender a ciência como cultura é possível pensar na aproximação entre a ela e o indivíduo comum, além de apreciar os valores e os limites da ciência e tecnologia (SANTOS, 2009). Os participantes poderiam, então, se apropriar dessa cultura.

O autor João Zanetic (2005), por sua vez, defende a física como cultura, afirmando ainda que para o jovem despertar o interesse pelo conhecimento é necessário que seja proporcionado ambiente rico e estimulante tanto no âmbito escolar quanto no cultural.

No que diz respeito aos produtos midiáticos mencionados acima, apesar de serem influenciadas pelo que consomem, as pessoas sempre podem resistir às mensagens dominantes e ressignificar o que chega até elas levando em conta sua própria cultura (KELLNER, 2001). No entanto, ainda que os produtos da cultura de massa sejam de fácil acesso, seu consumo acrítico não permite que reflitam sobre a ciência e o cientista. Já a literatura, por sua forte ligação com a ciência e a filosofia, proporciona tais reflexões (GOMES, 2011). Portanto consideramos que a união dos dois, especialmente levando em conta que o produto midiático com o qual trabalhamos sejam obras literárias, é capaz de estimular essas reflexões.

Dentro das diversas autoras que escrevem nesta temática e que trazem reflexões em suas narrativas, algumas se destacam e serão analisadas neste trabalho. É o caso da autora norte-americana Ursula K. Le Guin (1929-2018), que começou a escrever desde pequena, mas foi em 1960 que se interessou pela ficção científica, conquistando grande reconhecimento na década seguinte com a obra “A Mão Esquerda da Escuridão”. Este foi o período em que a literatura de ficção científica escrita por mulheres começa a ganhar destaque e Le Guin é um dos grandes nomes desta época, com histórias que costumam explorar aspectos inerentes a igualdade de gêneros e às causas sociais.

Nas décadas seguintes, outra personalidade recorrente é Octavia Estelle Butler (1947-2006), uma escritora negra de ficção científica que enfrentou diversos obstáculos para que pudesse escrever suas histórias. Conhecida mundialmente, Butler era não apenas feminista, mas escrevia narrativas com personagens femininas fortes, questionando questões de gênero, raciais e de classe (CALVIN, 2012). Em seu livro de maior sucesso, *Kindred* – escrito em 1979 -, a autora conta a história de Dana, uma mulher negra que viaja no tempo para a época da escravidão. Em suas viagens ela precisa salvar Rufus, um homem branco filho de um fazendeiro dono de escravos e um de seus mais antigos ascendentes. Octavia consegue retratar em suas páginas uma personagem feminina forte, que se vê obrigada a encarar de frente o preconceito racial e de gênero.

Além dessas, muitas outras autoras usaram suas palavras para questionar a maneira

como a sociedade se comporta em relação ao gênero e outros tantos temas pertinentes. No Brasil, podemos citar Cristina Lasaitis, nascida em 1983 é biomédica formada pela Universidade Federal de São Paulo e escreveu diversas obras de ficção científica e fantasia, sendo a coletânea de contos “Fábulas do tempo e da eternidade”, de 2008, seu grande destaque. Além disso, junto com Rober Pinheiro, editou os volumes das coletâneas “A Fantástica Literatura Queer”, de 2011, com contos de ficção científica e fantasia que contemplam temas da diversidade sexual.

No que diz respeito ao Brasil, o movimento feminista vem muito ligado à literatura e é possível encontrar evidências bem marcadas desses movimentos. A autora Constância Lima Duarte (2003) aponta quatro ondas importantes na literatura brasileira.

A primeira seria ainda nas primeiras décadas de 1800, quando poucas eram as mulheres que sabiam ler e escrever e entre elas, algumas se preocuparam em ensinar as outras. Ainda houve as que ousaram escrever e publicar, como é o caso de Nísia Floresta, que publicou um livro questionando a superioridade masculina. Duarte (2003, p. 153) diz que “segundo a autora, os homens se beneficiavam com a opressão feminina, e somente o acesso à educação permitiria às mulheres tomarem consciência de sua condição inferiorizada”.

A literatura também é uma ferramenta de libertação e tomada de consciência, bem como – e especialmente aliada – à educação. Ao longo do trabalho será possível notar a maneira que a literatura é trabalhada como instrumento de transformação social.

A segunda onda, de acordo com a autora, pode até ser considerada mais jornalística que literária, pois se trata de diversos jornais com levada feminista, mais para o final de 1800. Eram utilizados como instrumentos que auxiliavam a conscientizar as mulheres.

A terceira buscava a cidadania e mais direitos para as mulheres, como o direito ao voto, a cursos superiores, assim por diante. Nos anos 70 do século XX, inicia-se a quarta fase, quando é decretado o dia internacional da mulher. Nessa época, apesar de grande movimentação fora do país, as mulheres que estavam aqui precisavam enfrentar a ditadura e foram surgindo diversos jornais assumidos feministas (DUARTE, 2003).

Na quarta onda a autora diz que foi a “mais exuberante, a que foi capaz de alterar radicalmente os costumes e tornar as reivindicações mais ousadas em algo normal” (DUARTE, 2003, p. 165), foi onde discutiu-se bastante a sexualidade e o direito ao prazer.

Além de destacar a importância da FC escrita por mulheres, bem como a trajetória da literatura feminista no Brasil, cabe aqui fazermos um novo filtro, que é o da FC latino americana e especialmente escrita por mulheres. Como visto anteriormente, neste gênero – e em muitos outros – predominam os autores masculinos. E, se voltarmos os olhares para os escritores e

escritoras, poderemos notar que os latino-americanos não estão entre os que ganham maior destaque, pelo contrário, não é fácil encontrá-los pois não possuem visibilidade.

Com o passar do tempo, o amadurecimento e fortalecimento deste gênero literário, os autores latinos também passam a ganhar espaço, no entanto sua visibilidade não é tão grande, ainda que haja latinos escrevendo ficções científicas.

É importante notar que entre esses nomes, poucos são de mulheres, já que é mais difícil encontrar autoras latino americanas que se destaquem. As mulheres, sejam elas autoras ou personagens, começaram a ter reconhecimento há pouco tempo (PAVANI, 2017). Outro ponto importante a se notar é a questão – da falta de – destaque desses autores, especialmente das mulheres.

Ao observar prêmios importantes de FC como Hugo e Nebula (Allen, 1974), percebemos que eles se concentram nos autores da América do Norte. E que mesmo entre eles a presença de mulheres indicadas e premiadas é bastante inferior aos homens.

No entanto, voltando para a FC latino-americana, vale destacar pontos importantes, especialmente sobre as autoras mulheres. Apesar da falta de visibilidade (e com isso queremos dizer de obras que não tem tanta repercussão comparadas com as de outros autores – homens), elas escrevem e representam a ficção científica feminista, como é o caso de Carmen Boullosa, autora mexicana que coloca temáticas de gênero em suas obras.

Outro exemplo são as autoras brasileiras Aline Valek e Lady Sybylla, que organizaram uma coletânea de contos feitos por autoras brasileiras questionando diversas faces do patriarcado e a própria Cristina Lasaitis citada anteriormente.

Através de todas essas definições e da representatividade dessas autoras, assim como muitas outras, é possível entender como este tipo de literatura é relevante para pensar não apenas sobre gênero, mas também no que diz respeito à mulher e a ciência, relação esta que precisa ser discutida, o que será feito a seguir.

3.2 Entendendo melhor o que é “empoderamento”

Se faz necessário, primeiramente, entender o que é o empoderamento para então falarmos do empoderamento feminino e conseqüentemente compreender sua importância.

Joice Berth em seu livro intitulado “Empoderamento” (2019) faz um panorama sobre a origem da palavra, falando logo de início da palavra no inglês.

Power é um substantivo da língua inglesa que significa basicamente

habilidade ou permissão para que alguém realize alguma coisa. Também pode significar autoridade, força, entre outras coisas⁸. Já a palavra *empower*, que de acordo com o MerriamWebster *Dictionary*, um dos mais confiáveis dicionários online da América e que pertence à marca homônima, já conhecida no mercado editorial, foi usada pela primeira vez em 1651, surgiu de uma adaptação específica do próprio idioma inglês chamada *verbing*, que consiste em transformar um substantivo em verbo. Logo, o significado ao pé da letra de *empower* é dar poder ou habilidade a algo ou alguém (BERTH, 2019, p. 28).

No Brasil, no entanto, “empoderamento” é considerado um neologismo, fenômeno linguístico capaz de criar uma palavra nova ou atribuir novo significado para palavra já existente (BERTH, 2019). De acordo com a autora, o conceito é complexo sobretudo por conta do debate acrítico que existe sobre ele.

Apesar da complexidade do tema, entende-se aqui sua importância em relação às minorias sociais. Entre outros pontos de destaque, é necessário frisar que o empoderamento é essencial seja em dimensões individuais ou coletivas.

De acordo com Djamila Ribeiro (2018, p. 135-136), não é possível vê-lo como algo isolado de cada indivíduo, mas “como ele promove o fortalecimento de outros com o objetivo de alcançar uma sociedade mais justa para as mulheres”.

Quem corrobora essa ideia é Joice Beth (2019) já que para ela o empoderamento individual está destinado ao coletivo e este não se faz sem indivíduos que estejam atuando conscientemente naquele.

É o empoderamento um fator resultante da junção de indivíduos que se reconstróem e desconstróem em um processo contínuo que culmina em empoderamento prático da coletividade, tendo como resposta as transformações sociais que serão desfrutadas por todos e todas (BERTH, 2019, p. 54).

Ainda que vivamos em uma sociedade branca e patriarcal, bell hooks (2019, p. 53-54) em seu livro “Olhares Negros” alerta que “nenhum de nós somos vítimas passivas da socialização”. Em sua obra a autora conta de quando foi questionada, ao final de uma palestra, por uma mulher branca, se ela não concordava que todos havíamos crescido dentro de uma cultura racista e que fomos ensinados assim, querendo ou não.

hooks ressalta a escolha que todas as pessoas têm de serem antirracistas. Ela complementa:

Comentei como estava exausta da maneira como as pessoas brancas querem desviar atenção de sua responsabilidade pela mudança antirracista ao fazer parecer que todo mundo foi socializado para ser racista contra sua vontade.

Meu medo é que isso se torne outra desculpa frequente para o racismo, uma que procura apagar a responsabilidade e a necessidade de tomar uma atitude que poderia realmente empoderar (HOOKS, 2019, p. 54).

A autora destaca em sua fala a importância de assumirmos as responsabilidades individuais, mesmo em uma sociedade racista, pois não somos sujeitos passivos e é preciso que sejam tomadas atitudes. O mesmo poderíamos pensar para o movimento feminista, ao invés de aceitarmos a estrutura dominante, repensá-la, assumir responsabilidades individuais e tomar atitudes que possam de fato empoderar outras pessoas e, por que não, a nós mesmas.

Djamila Ribeiro (2018) também coloca que o empoderamento permite a tomada de consciência dos problemas que nos afetam e a partir disso a possibilidade de criação de mecanismos para combatê-los, ressaltando que uma mulher empoderada é capaz de fazer o mesmo com outras.

O empoderamento seria então libertador, já que permite com que a mulher veja quais são as questões que a atingem diretamente e isso a auxilia a identificar como superá-los. E uma vez tendo feito isso, é capaz de empoderar outra mulher, o que passaria por fim a ser um movimento em conjunto onde uma ajuda a outra.

Ribeiro (2018) também coloca que cada mulher pode promover o empoderamento de outras dentro do seu dia a dia, como as que são empregadoras e que podem garantir um ambiente respeitoso de trabalho, onde haja igualdade salarial e as demandas as mulheres sejam atendidas.

Partindo disso podemos pensar nas mulheres universitárias, que podem promover discussões sobre gênero com outras mulheres através de rodas de conversa e outras dinâmicas. E as pesquisadoras, que podem levar suas pesquisas até outras mulheres, levando seu conhecimento para dentro e fora da universidade.

No entanto estas tarefas não são assim tão simples. Para conseguir levar estes assuntos adiante é preciso que isso seja feito de maneira interessante para o público, portanto é aqui que a difusão científica entra como ferramenta essencial no processo de levar a ciência adiante, através de suas abordagens atrativas e criativas.

Relembrando que devemos contar com o fato de que muitas vezes as pessoas nessas posições, que podem ser consideradas como oprimidas, acabam sendo convencidos de que não são capazes, descreditando de si mesmos (FREIRE, 1987), como citado anteriormente. Essas atividades pretendem estimular o envolvimento de todos os participantes, a fim de mostrar que a ciência também é para eles e que são totalmente capazes de conversar sobre ela.

Desta forma esta pesquisa propôs-se a utilizar a ficção científica para debater questões de gênero em espaços de vulnerabilidade social, fazendo isso através de atividades de difusão

científica que sejam capazes de atrair e estimular as pessoas a discutirem sobre esses assuntos.

A intenção era que as meninas pudessem criar maior contato com a literatura e a ciência, apropriando-se delas. Seguindo a linha dos autores anteriores, poderíamos considerar que teria sido gerado o processo de empoderamento individual a partir do momento que uma menina passa a se apropriar da ciência, por exemplo, que é um ramo predominantemente masculino. Elas iniciarem a criação de vínculos com conteúdo científico é o início do processo de empoderar-se.

3.3 A Mulher e a Ciência

São inúmeros os motivos pelos quais precisa ser revista a relação entre a mulher e a ciência. O primeiro deles é o fato de que homens e mulheres não avançam na mesma medida em suas carreiras. Existem diversas barreiras que dificultam que as mulheres atinjam níveis maiores de hierarquia e construam sua carreira na ciência. Por mais que as mulheres possuam participação significativa na ciência, a hierarquia estará na maioria das vezes ocupada por homens (SILVA; RIBEIRO, 2014).

Outro tópico que afeta frequentemente as mulheres é o eventual posicionamento que precisam assumir diante de sua carreira científica e sua vida pessoal. Velho (2006) diz que dentre as que decidem conciliar ambas, precisam desdobrar-se para atender as demandas além de entrarem em conflito com um determinado tipo de culpa, por não sentirem que estão dando conta de designar atenção suficiente à esses dois aspectos de suas vidas.

A relação entre as mulheres e os ambientes para além do doméstico sempre foi bastante complexa. Primeiro porque houve um tempo em que ela nem mesmo existia, segundo que todo o processo de criação desta relação foi longo, exigiu muita luta e persistência por parte delas.

As mulheres sequer podiam ler, menos ainda trabalhar fora estudar e ter sua independência. Assumiram um papel de submissão durante longos anos, dedicando-se apenas ao trabalho doméstico. Nathalie Reis Itaboraí (2017) fala sobre como essas relações limitaram as possibilidades para as mulheres:

Nota-se, por um lado, que a histórica segregação de espaços masculinos e femininos, além de conferir maior valor social às atividades masculinas, incluiu muitas vezes o controle sobre as mulheres e sua reclusão em casa. Historicamente, o trabalho feminino foi frequente no próprio domicílio e de forma não remunerada, o que restringia a rede de relações sociais da mulher, o seu contato com sociabilidades do mercado e Estado e seu acesso a direitos. A falta de remuneração ou recursos próprios colocava, por sua vez, as mulheres numa situação de dependência econômica e de limitado poder de decisão sobre suas vidas e nas suas famílias, levando a que a identidade

feminina fosse frequentemente conferida pelas relações familiares, em especial pelo pai ou marido (ITABORAÍ, 2017, p.55)

Quando elas passam a conquistar seu espaço e seu direito de trabalhar fora, muitos acabam ficando assustado com seu novo posicionamento, não mais atendendo ordens, mas seguindo suas próprias vontades e desempenhando bem seus novos papéis na sociedade.

Vale lembrar que as mulheres passam a ter seu trabalho reconhecido apenas quando ele é remunerado, pois o trabalho que já exerciam anteriormente dentro de casa não é levado em conta (WOLF, 1992). A autora explica:

Até a década de 1960, a convenção de referência ao trabalho não remunerado em casa como algo que não era realmente trabalho ajudou a destruir o conhecimento que as mulheres tinham de sua tradição de labuta. Essa tática passou a ser inútil quando as mulheres começaram a realizar tarefas que os homens reconheciam como masculinas, ou seja, trabalho digno de ser remunerado (WOLF, 1992, p. 30).

O trabalho feminino passa a ser válido para ser remunerado quando se assemelha ao trabalho até então considerado masculino e, este sim, visto como importante o suficiente para que se receba em troca. Porém por mais que as mulheres passassem a fazer os trabalhos vistos como dignos de remuneração, permaneciam sendo subjugadas e desvalorizadas, como aponta Camargo (2008, p.55):

As mulheres foram compelidas a trabalhar pela situação de penúria das famílias. O recurso à mão-de-obra feminina era, por outro lado, vantajoso para a indústria, que podia lhes pagar salários ainda mais miseráveis que os aos homens, sob a justificativa de que era uma população menos preparada para o trabalho (CAMARGO, 2008, p. 55).

No entanto, a luta das mulheres não é simples e faz-se necessária a reivindicação de direitos em diversas áreas. Ainda que conquistando o direito de trabalhar, seus salários permaneceram inferiores e, ainda de acordo com Camargo (2008), teriam inclusive menos tempo de lazer que os homens.

Com o passar do tempo, as mulheres perceberam que a reivindicação da igualdade de direito ao trabalho, se isolada, era uma armadilha: na realidade, elas estavam reivindicando o direito a uma dupla jornada de trabalho, a profissional, à qual acediam, e a doméstica, que tradicionalmente lhes era legada. Na segunda parte deste livro, viu-se o quanto a mulher trabalhadora é prejudicada no seu tempo livre em relação ao homem (CAMARGO, 2008, p. 55).

Por um lado, as mulheres ficavam sobrecarregadas – como encontram-se ainda hoje,

tendo em vista que a jornada dupla é bastante comum -, mas por outro lado conquistavam seus direitos pouco a pouco e ganhavam espaço na sociedade.

Essa forte ascensão das mulheres, especialmente na década de 60 onde nota-se isso tanto na literatura quando no mercado de trabalho, assusta aos defensores do sistema vigente, já que coloca em pauta a ideia da meritocracia. Isto porque mesmo quando trabalham fora dão conta do serviço doméstico, assumindo diversas jornadas durante o dia e “mesmo sobrecarregadas com a "dupla jornada" do trabalho doméstico, as mulheres ainda conseguiram abrir brechas na estrutura do poder” (WOLF, 1997, p.31). Mulheres que já eram eficientes em tarefas individuais, agora mostravam-se competentes em mais de uma jornada ao dia, ainda que sobrecarregadas.

No Brasil, foi apenas no final da década de 60 que a ciência e a tecnologia começaram a ganhar espaço dentro país e fazer parte do planejamento nacional. A participação das mulheres nessa área, no entanto, vem aumentar apenas nas décadas de 80 e 90 (LETA, 2003).

O professor Attico Chassot (2004) diz que a ciência é uma área predominantemente masculina, assim como a Arte. Não se conhecem tantos nomes de escultoras, pintoras, compositoras e até mesmo filósofas como se conhecem de homens nas respectivas áreas.

Esta situação também é notada na ciência, já que cientistas homens são muito mais conhecidos que as mulheres, especialmente no que diz respeito às ciências exatas. Essa predominância masculina acaba, por muitas vezes, a inibir a participação e o interesse das mulheres nessa área.

Outro aspecto que até hoje é presente e ainda não conseguiu ser superado é o preconceito com a mulher no que diz respeito à sua capacidade com ciências exatas. Exemplo claro colocado por Chassot (2004, p. 22) é de que “quando as meninas se destacam em Matemática é porque são esforçadas, mas quando esta é a situação de meninos é porque são inteligentes. Mesmo que se saiba ser essa premissa falsa, ainda hoje a situação é reforçada”.

Este tipo de comentário ainda é muito presente e apesar de não fazer jus à realidade, reforça este estereótipo e contribui para um padrão cultural errôneo. É preciso reconhecer não apenas a capacidade, mas a importância da presença da mulher na ciência.

Além disso, ainda estando no ramo científico, precisam deparar-se com preconceitos de gênero, ainda que estes venham camuflados de alguma forma. Como é o caso das “piadas” relacionadas ao gênero, frequentemente notadas na pesquisa de Fabiane Ferreira da Silva e Paula Regina C. Ribeiro (2014), que entrevistaram diversas cientistas mulheres a respeito de suas carreiras.

Mesmo que essas situações possam disfarçar-se sobre o pretexto de “brincadeiras”, é

preciso disponibilizar à devida atenção a elas, como explica Silva e Ribeiro:

O preconceito de gênero, como produto social, cultural e histórico, que institui e determina constantemente uma imagem negativa e inferiorizada das mulheres, nem sempre se dá de forma explícita; muitas vezes, ele se dá de forma velada, sutil, e aí residem, justamente, sua força e eficácia (SILVA; RIBEIRO, 2014, p. 455).

E essa exclusão da mulher na ciência, ou os empecilhos colocados em seu caminho para que possa assumir essa posição, são prejudiciais não apenas para as mulheres, mas para a sociedade como um todo.

Para o desenvolvimento do país, é necessário que se invista em ciência, tecnologia e educação e que se estimule que metade da nossa força de trabalho participe ativamente neste sentido (LETA, 2003). Além disso, Jacqueline Leta (2003) coloca também que apesar do crescimento da participação das mulheres nas áreas científicas, ainda não se nota esse avanço em cargos e posições de destaque.

Portanto, é sempre importante olhar um panorama maior quando se fala da relação da mulher com a ciência, pois por mais avanços que tenhamos tido nas últimas décadas, ainda há um longo caminho a ser percorrido.

É essencial também pensar em soluções e meios de diminuir a desigualdade entre os gêneros nos mais diferentes âmbitos da sociedade. No que diz respeito à ciência, Gilda Olinto (2011) sugere algumas alternativas que seriam viáveis nesse processo:

Políticas e programas de governo em vários níveis, assim como políticas e programas de instituições de ensino e pesquisa visando à redução da segregação horizontal da mulher, podem se inspirar nos resultados das pesquisas sobre diferenças de gênero para promover mudanças que levem à redução da segregação vertical da mulher, incentivando uma participação mais igualitária dos gêneros na universidade e no exercício da atividade científica (OLINTO, 2011, p. 75).

Programas de inclusão são importantes para tentar diminuir a segregação das mulheres nesta área e para, além disso, incentivar a participação e o interesse delas. É necessário criar espaços onde elas se sintam à vontade para ir mais a fundo no assunto sem se sentirem inibidas ou serem subestimadas pelos demais.

Ainda que as mulheres conquistem cada dia mais seu espaço na ciência e sigam quebrando estereótipos, ainda sofrem preconceito e precisam enfrentar diversos obstáculos para permanecerem nesta carreira. Portanto, entendemos que é necessário que haja discussões sobre a relação entre a mulher e a ciência, bem como seu posicionamento na sociedade, para que

possamos entender melhor a relação de valores atribuídas aos gêneros atualmente e questioná-los.

4 PESQUISA-AÇÃO: TEORIA UNIDA À PRÁTICA

Nesta pesquisa foi utilizada como metodologia a “pesquisa-ação”, que de acordo com Tripp (2005) pode ser caracterizada da seguinte forma:

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIPP, 2005, p. 445-446).

A pesquisa-ação possui características tanto da prática quanto da pesquisa científica, tendo sempre partes de ambas as vertentes, isto porque “ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática” (TRIPP, 2005, p. 447).

A presente pesquisa se encaixa nesta categoria pois consiste em, além de amplo levantamento bibliográfico, realização de atividades de difusão científica que foram realizadas no em espaço educativo na zona leste de São Paulo – a fim de levar questões científicas para os pré-adolescentes. Os processos acerca dessas atividades caracterizam-se como os passos da investigação-ação descrita por Tripp (2005) anteriormente. Primeiro as atividades foram planejadas, em seguida implementadas no Espaço A, descritas por meio de relatórios, posteriormente analisadas e então foi avaliado se seria possível fazer melhorias naquela intervenção. Todo este processo é fundamental para a pesquisa sendo além de enriquecedor, essencial para a investigação.

Em seu aspecto científico, foi feita análise discursiva, consistida em pesquisa qualitativa, pois não poderia ser quantificada já que trabalha com significados (MINAYO, 2009). No que diz respeito ao levantamento bibliográfico, foi realizada ampla busca teórica acerca de conteúdos que norteiam o trabalho como ficção científica – e FC feminista -, questões de gênero, difusão científica, entre outros temas relacionados.

A parte prática da pesquisa foi desenvolvida dentro do projeto de extensão universitária A.L.I.C.E., que é realizado em parceria da Universidade de São Paulo, Universidade Federal de São Paulo e Instituto Federal de São Paulo e realiza atividades de difusão científica com pré-adolescentes do ensino fundamental II sobre assuntos sociocientíficas e culturais.

O A.L.I.C.E. subdivide-se em seis frentes temáticas, onde cada uma aborda temáticas científicas e sociais através de diferentes vertentes. Esta pesquisa foi realizada na equipe

L.U.C.I.A. (Literaturas, Utopias e Cenas Investiga o da Arte-Ciência), uma das seis frentes, que aborda a ciência partindo de leituras, sejam elas livros, contos, histórias em quadrinhos, entre outras, que servem de inspira o para a cria o de atividades lúdicas de difusão científica.

Foram elaboradas algumas atividades de difusão científica junto ao grupo, capazes de abordar questões de gênero e posteriormente realizadas no Espaço A na zona leste de São Paulo, com jovens de ensino fundamental II. A institui o fica localizada em bairro próximo ao campus Leste da Universidade de São Paulo e   socialmente vulnerável, motivos os quais nos levaram a realizar o trabalho neste local, além de aproximar a Universidade da comunidade. É um ambiente de educa o não-formal onde os jovens vão no período contraturno das aulas. As atividades foram realizadas semanalmente com um grupo de jovens de 12 a 14 anos do Espaço A, com dura o de cerca de 1 hora cada.

Para inspirar estas atividades, foram utilizadas algumas narrativas de fic o científica, especialmente fic o científica feminista, explorando as temáticas das histórias. Foram selecionadas três obras de fic o científica escrita por mulheres, “A Mão Esquerda da Escuridão” de Ursula K. Le Guin (2008), “*Kindred*: Laços de Sangue” de Octavia Butler (2018) e “Fábulas do Tempo e da Eternidade” de Cristina Lasaitis (2010). Coletamos dados em cada uma das atividades realizadas e posteriormente as interven es foram analisadas através dos dados obtidos, assim como foram feitas com as próprias narrativas sob o olhar das questões de gênero.

A análise das obras se deu especialmente a partir de dois referenciais. Fazendo liga o com os Estudos Culturais, utilizou-se Douglas Kellner (2001) para analisar as obras literárias, levando em considera o seu livro “A Cultura da M dia”. Juntamente a este referencial, utilizamos também a análise do discurso (AD). Em um segundo momento, para compreendermos as atividades aplicadas e seus resultados, focamos no uso da análise de discurso, que de acordo com Eni P. Orlandi (2009) não se trata da língua, nem da gramática, mas do discurso – como o próprio nome sugere –, com suas atribui es de significado e de sentido. O discurso representa movimento e ao observ -lo analisamos “o homem” falando.

No que diz respeito à escolha das obras, elas possuem elementos interessantes para as discussões propostas pela pesquisa. Ursula K. Le Guin se destaca na FC, sendo um dos poucos nomes femininos encontrados em grandes premia es do gênero literário, por exemplo (ALLEN, 1974). Octavia Butler, por sua vez, levanta questões raciais e de gênero em sua obra, tendo grande repercussão dentro da FC. E Cristina Lasaitis traz uma coletânea de contos, dentro dos quais são tratadas diversas questões científicas, considerando importante valorizar e trabalhar obras de autoras brasileiras com os participantes.

É importante ressaltar no que diz respeito as intervenções com os jovens, que todas elas foram feitas de maneira a proporcionar uma experiência agradável para os participantes, para que os assuntos tratados fossem interessantes, a fim de que se dispusessem a participar dos debates. Portanto, utilizamos muitos recursos lúdicos, já que são capazes de atender a todos esses requisitos. No entanto, ainda foi preciso permitir que os participantes apropriem-se do local, já que de acordo com Aline Tschoke e colaboradores (2008) o espaço apenas se tornará lúdico a partir de sua apropriação.

Através deste tipo de abordagem foram criadas atividades atrativas para os participantes, levando a ciência de maneira que lhes parecesse interessante e, então, buscamos investigar quais tipos de ciência podem vir a partir deles. Isto porque entendemos que a ciência deve ser vista como algo acessível, que pode ser feita por todos.

Ainda durante as atividades, adotamos a postura de dar voz aos adolescentes, de maneira que pudessem sentir-se à vontade para se expressar, entendendo que eles possuem muito para contribuir a partir de sua vivência e cultura, como sinaliza Raymond Williams:

Seja qual fôr o ponto de onde partamos, devemos ouvir outros que hajam partido de posições diferentes. Precisamos considerar cada adesão ou crença, cada valor, com a maior atenção; por não podermos penetrar o futuro, não podemos estar certos acerca do que o enriquecerá (WILLIAMS, 1969, p. 343).

Paulo Freire (1987) também acentua sua ideia de co-laboração, onde o *eu* constitui o *tu* e o *tu* constitui o *eu*. Ou seja, precisamos do outro para nos constituir.

Além disso foi feito o registo das atividades por meio de fotos e anotações dos monitores da equipe que estiveram presentes, que posteriormente foram transformadas em relatórios. Por fim foi feita análise de todos os dados coletados durante a intervenção.

5 OBRAS LITERÁRIAS, ATIVIDADES, ENTREVISTAS E SUA FORMA DE ANÁLISE

Buscamos observar a ciência como cultura (PIASSI, 2007) e foi feita busca aprofundada acerca da ficção científica, ficção científica feminista e difusão científica, além de bases teóricas acerca do feminismo e da ampla variedade que o termo assume nas diferentes culturas (CALVIN, 2012), de maneira que fosse possível compreender e analisar os resultados da pesquisa.

Também foi essencial coletar informações sobre condições e espaços de vulnerabilidade. De acordo com Miriam Abramovay et al. (2002, p. 28), os primeiros trabalhos situados a partir da perspectiva da vulnerabilidade social preocupavam-se em investigar de maneira integral não apenas a pobreza, “mas as diversas modalidades de desvantagem social”. A mesma preocupação ao observar o Espaço A e a comunidade onde esta inserido é importante para que seja possível perceber a realidade daquele local e compreender melhor os resultados.

De acordo com a pesquisadora Livia Delgado da Cruz (2017, p. 20) o Espaço A possui como missão:

Oferecer proteção social à criança e adolescente por meio do desenvolvimento de suas potencialidades, bem como favorecer aquisições para a conquista da autonomia, protagonismo e cidadania, mediante o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Para tanto, são desenvolvidas atividades lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social, tendo por foco a constituição de espaço de convivência a partir dos interesses, demandas e potencialidades da faixa etária em questão” (CRUZ, 2017, p. 20)

De acordo com a mesma autora, todas as crianças e pré-adolescentes que frequentam o Espaço A são beneficiários de programas sociais como o Bolsa Família. Este espaço localiza-se em bairro socialmente vulnerável próximo ao Campus leste da Universidade de São Paulo. Em sua pesquisa, a autora ainda apresenta dados do Observatório de Indicadores da Cidade de São Paulo de 2016 que apontam que muitas das famílias que ali residem vivem em situação de extrema pobreza. Adicionado à isso, o bairro ainda conta com problemas ambientais, como salienta Cruz (2017, p. 33): “de forma geral, a paisagem do bairro é composta por ruas de terra, sobrados de alvenaria e por dois córregos com esgoto a céu aberto, cujas margens encontram-se geralmente repletas de lixo”.

Através da análise dos dados coletados durante as atividades, foi possível evidenciar o comportamento, participação, diálogos, entre outros elementos verificáveis, como:

manifestações espontâneas dos participantes durante as atividades, relações estabelecidas com assuntos de seu cotidiano, assim por diante. Os diálogos relatados dos participantes, bem como os relatórios dos monitores, foram analisados através da análise de discurso. Também foi realizada entrevista com os monitores presentes nas atividades para que tivéssemos maior entendimento dos resultados, de suas percepções e da contribuição do grupo para sua graduação.

Todos os dados das atividades foram posteriormente analisados com auxílio da fundamentação teórica para compreender os resultados da pesquisa nas partes teóricas e práticas, como é o caso da pesquisa-ação (TRIPP, 2005). No que diz respeito à fundamentação teórica, analisamos as obras sob a perspectiva dos estudos culturais, seguindo as tradições desses estudos, que de acordo com Douglas Kellner (2001) combinam desde teorias sociais até análises culturais, utilizando-se de abordagens interdisciplinares. O autor ainda diz:

As abordagens interdisciplinares à cultura e à sociedade transpõem os limites existentes entre várias disciplinas acadêmicas. Em particular, propugnam que não devemos nos deter nos confins de um texto, mas devemos procurar saber como ele se encaixa nos sistemas de produção textual e de que modo vários textos fazem parte de sistemas de gêneros ou tipos de produção e tem uma construção intertextual (KELLNER, 2001, p. 42).

A análise da obra foi realizada a partir da perspectiva relatada por Kellner (2001), contemplando os estudos culturais. Como metodologia de análise das obras – junto à Kellner –, mas especialmente das atividades e seus resultados, usamos a análise de discurso, que também propõe não se deter na linguagem, mas observar o discurso e o movimento que ele traz consigo (ORLANDI, 2009).

6 GLÁUCIA E SUA “QUASE” DESCOBERTA: A REPRESENTAÇÃO DE UMA CIENTISTA BRASILEIRA

Quando falamos das escritoras de ficção científica, de imediato vem em mente os nomes mais conhecidos de autoras que ganharam prêmios e reconhecimento mundial. No entanto é importante também valorizarmos as escritoras locais, que possuem obras importantes e produzem conteúdos ricos dentro do gênero literário.

No Brasil encontramos mulheres que escrevem FC e trazem questões de gênero direta ou indiretamente em suas escritas. É o caso de Cristina Lasaitis, citada anteriormente. Aqui iremos analisar um conto do seu livro “Fábulas do Tempo e da Eternidade”, chamado “Revés

Alquímico”, que serviu de inspiração para duas atividades que serão posteriormente descritas e analisadas.

O conto escolhido conta a história de Gláucia, uma estudante de farmácia que vivia em uma cidade pequena, onde todos tinham suas funções pré-estabelecidas. Por influência de sua mãe, foi para a capital estudar farmácia, a fim de assumir o lugar do farmacêutico local que já se encontrava com bastante idade. Após se encontrar na vida acadêmica, sua mãe diz que seria melhor se regressasse à sua cidade natal, pois já estava passando da idade de casar e Gláucia decide que era o momento de encontrar alguém para sua vida: um orientador para seu doutorado. Dessa maneira, continua com seus estudos, contrariando a vontade da mãe naquele momento e investindo em sua carreira e pesquisa (LASAITIS, 2010).

A personagem mostra-se bastante tímida ao longo do conto, bastante voltada para o laboratório onde exercia sua pesquisa e pouco ativa em sua vida social. No entanto, sempre muito competente em seu trabalho. Em determinado momento seu orientador, o Professor Girandello a chama para trabalharem juntos em um projeto, que lhe daria muito mais trabalho em sua tese, mas que poderia levá-la à uma descoberta que eternizaria seu nome.

Este projeto tratava-se de uma fórmula da “juventude” ou “Fórmula de Cronos” (LASAITIS, 2010, p. 57), que permitiria que as pessoas tivessem mais energia e disposição, fazendo seu dia durar mais, como se ele tivesse mais horas. A partir daí começam as experiências em camundongos, que vezes não dão resultados e vezes chegam muito próximas dos resultados desejados.

Em determinado momento o professor resolve tomar a fórmula, contra a vontade de Gláucia, e surte o efeito desejado, no entanto sua duração não é a esperada e logo ele deixa de funcionar. A partir daí vão seguindo nas pesquisas, mas acabam deixando de lado os testes por conta dos perigos. Depois de anos a personagem se casa e acaba decidindo voltar para a sua cidade.

É importante ressaltar alguns pontos da narrativa. Ela traz a mulher no papel de cientista e personagem principal, o que já a coloca em lugares diferentes do que as narrativas comuns costumam colocar. Além disso, Gláucia é dona de si e toma as decisões por si própria, dedicando-se à carreira em grande parte de sua vida.

Ainda assim, seu orientador (e pessoa acima dela dentro da academia) é um homem. No entanto, podemos observar que o tratamento dele com ela é sempre de igual para igual, sempre confiando em seu potencial. Como podemos observar no trecho abaixo:

Terminada a aula, antes que eu deixasse o seu laboratório caseiro o Professor

Dello descarregou nos meus braços uma pilha de livros.
 - Mas estão em Latim! – eu protestei.
 - Então leve também um dicionário. Tome! (LASAITIS, 2010, p. 60).

Ainda que a própria personagem se sinta confusa por pegar os livros em outra língua, a qual ela não tem conhecimento, o professor tem certeza de que ela será capaz de desvendá-los com o auxílio de um dicionário.

Outro ponto importante é o fato de Gláucia ter se casado ao final da história. De certa maneira, é comum encontrar este tipo de final em histórias, onde a protagonista se casa e tem filhos. No entanto, neste conto Lasaitis deixa claro que tal decisão partiu da própria cientista, sem influência de terceiros, como é possível observar no trecho abaixo.

A vida toma rumos inesperados e um dia eu descobri que tinha talento para surpreender a mim mesma: cansei-me dos laboratórios e desejei voltar para a vida tranqüila que levava na minha terra natal. E quem não muda radicalmente de idéia alguma vez na vida? Eu me casei, mudei para o interior, abri uma farmácia e tive filhos – não necessariamente nessa ordem de acontecimentos (LASAITIS, 2010, p. 67-68).

É muito explícito que a decisão surpreendeu até a ela mesma, algo que não esperava desejar, mas que quando foi de sua vontade, realizou. Essa visão é interessante porque ela reforça alguns pontos importantes. Ela mostra o poder de escolha da personagem como cientista e como mulher, tomando suas próprias decisões e escolhendo deixar o laboratório, casar-se, ter filhos e abrir seu próprio negócio.

E ainda mostra uma mulher que é capaz ter uma carreira e uma família – já que ela não deixou de trabalhar e nem abandonou a profissão, mudou apenas o local de trabalho. É bastante comum encontrarmos personagens masculinos que tenham êxito profissional e o conciliem bem com a família, da mesma maneira é importante a representação da mulher capaz de ter o mesmo, fugindo do padrão daquela que precisa escolher entre família ou carreira, incapaz de conciliar os dois – ou ao menos é representada assim.

Claro que aqui caberia a discussão acerca da jornada dupla da mulher, no entanto no conto ela não é representada como uma mulher sobrecarregada que precisa realizar a maior parte do trabalho dentro de casa, além do trabalho externo.

Também vale ressaltar que a competência da mulher não é medida por quais funções ela desempenha ou por quantas jornadas realiza durante o dia e, que esta é apenas a maneira como a personagem é representada dentro do conto (estudante, cientista, mãe, esposa, empreendedora, entre outros).

E ainda que Gláucia tenha optado em se casar, ao final do conto a autora explicita como a carreira científica sempre falou mais alto para a farmacêutica:

A Sra. Girandello pousou um sorriso enrugado em mim, talvez contente em saber que os trastes do professor ainda teriam valor para alguém. Ela nos deixou à sós. Eu e minhas memórias, a discípula com o segredo.
 Meu marido olhou enciumado para o caderno que eu abraçava com tanto carinho, talvez com mais zelo do que tivera um dia com nossos filhos.
 - O que é isso, alguma mensagem que o professor deixou pra você?
 - Não, querido, é a pedra filosofal (LASAITIS, 2010, p. 69).

Portanto é possível tirar diversas reflexões a partir do conto no que diz respeito ao papel da mulher na ciência e seu desenvolvimento dentro dela. A partir daí pensei em como representar a inserção da mulher no meio científico de maneira que possibilitasse também a sensação dos participantes estarem dentro desse ramo.

Inspirada na história, a primeira parte da atividade consistiu em colocá-los no lugar da cientista e mostrar que a ciência também está acessível. Além disso, pretendeu ilustrar a narrativa de forma lúdica. Para tanto, os participantes foram divididos em quatro grupos de aproximadamente 4 pessoas (participaram em torno de 15 jovens, entre 12 e 14 anos) e cada grupo realizou uma experiência com um monitor para depois apresentá-la aos demais. Antes de iniciarem as experiências, os participantes todos formaram uma roda e um monitor contou a história em que a atividade foi inspirada, dizendo que naquele momento eles seriam a cientista. Depois, cada um se dirigiu a uma sala e com o auxílio dos monitores aprenderam um experimento.

O primeiro grupo a realizar os experimentos, composto por Jimmy, Cassiano e Joabi² fez uma ampulheta. Ao entrarem na sala que estava toda decorada conforme um laboratório, mostraram-se bastante empolgados com o cenário e com o experimento. Alguns inclusive já mostravam conhecimento prévio sobre as ampulhetas.

Havia algumas garrafas recicladas disponíveis para que pudessem escolher os tamanhos e materiais como areia colorida e glitter para preenchê-las. O único imprevisto foi que as tampinhas deveriam ter furinhos para passar a areia e ao testarem os furos estavam muito pequenos, então foi necessário aumentar seu tamanho para que a areia pudesse passar. Feito isso, ligaram as duas garrafas com fita adesiva e enfeitaram a parte de fora, fazendo uma base com palitos de churrasco e papelão.

2 Todos os nomes utilizados para referir-nos aos participantes são fictícios.

Mostravam-se interessados na decoração e chegaram a perguntar sobre os experimentos dos demais grupos e o que estariam fazendo.

O segundo grupo, que contava com uma menina e três meninos, ficou encarregado de realizar o experimento da areia movediça, feito com amido de milho, água e corante. O monitor iniciou perguntando se sabiam o que era areia movediça e um dos participantes se manifestou dizendo que sim. Porém antes de começarem, eles também se mostraram curiosos a respeito da decoração e perguntavam o que eram os objetos que havia na mesa – em sua maioria eram vidrarias de laboratório.

O monitor informou que precisaria da ajuda de todos para realizar a experiência e chamou Roberta para auxiliá-lo. No momento em que pegaram o amido de milho um dos integrantes se manifestou dizendo para a colega que não era para comer. O monitor respondeu para deixarem ela fazer, porque ela sabia, e outro aluno respondeu que tudo o que ela via, comia. Tais comentários mostram a falta de confiança na colega para auxiliar o monitor.

Seguindo com a atividade, foram perguntados se conheciam o amido e milho e foi dito que ele poderia ser comprado em supermercados, sendo um item de fácil acesso. Realizaram o experimento e mostraram entender tanto o processo de realização dele quanto a parte teórica.

Fizeram um pouco de sujeira brincando e dando “socos” na “areia” para comprovar como ela poderia ficar rígida e logo em seguida, se mergulhassem a mão, voltava a ficar líquida.

O terceiro grupo ficou com o experimento das latinhas, que consistia em uma corrida. De dois em dois deveriam cada um pegar uma bexiga e energizá-la em seu próprio cabelo. Em seguida, ao aproximá-la da latinha ela começaria a andar. Então seria demarcada a linha de chegada, por onde deveriam fazer a latinha cruzar apenas empurrando-a com a energia da bexiga.

O experimento foi bem rápido pois não havia muitas misturas ou coisas mais trabalhosas como os demais, porém os participantes se empolgaram e fizeram várias disputas entre si até chegar o momento de mostrar o experimento para os colegas.

O quarto grupo, composto apenas por meninas, ficou responsável por fazer a “Geleca Magnética”. A geleca é um brinquedo comum entre as crianças, que consiste em uma massa de textura viscosa e pegajosa, geralmente colorida. O que a diferencia da comum é que àquela é atraída por super-ímãs.

A monitora pediu que lessem o passo a passo da experiência que se encontrava na lousa

para que pudessem começar. Elas perguntaram o que era *Bórax*³ e o que significava "diluir" e ao final da explicação, elas perguntaram o que aconteceria se colocasse mais bórax na mistura. Então a monitora pediu que elas tentassem para ver o que acontecia.

Esses questionamentos mostraram o interesse das meninas na proposta, já que ainda que estivessem tímidas no início, aos poucos foram se soltando e interagindo mais.

No momento seguinte, todos os grupos se reuniram novamente e a apresentaram seus experimentos. Assim como as salas foram caracterizadas como laboratórios para deixar a atividade mais lúdica, no momento da apresentação as crianças usaram jalecos para se sentirem como cientistas.

O estereótipo da ou do cientista usando jaleco esta presente até mesmo no imaginário das crianças, como demonstram Renata Rosenthal e Daisy de Brito Rezende (2017) em sua pesquisa. Porém ainda que isto não passe de um estereótipo e nem todas as cientistas ou os cientistas usem jalecos, esta foi uma maneira encontrada para tornar a atividade mais lúdica e permitir a caracterização dos participantes.

Percebemos grande envolvimento dos participantes com seus experimentos, mostrando-se felizes por serem capazes de realizar o que lhes foi proposto. Uma garota disse à outra enquanto aprendiam seus experimentos: "até da vontade de ser cientista, né?" ao passo que a outra concordou de imediato.

Em seguida, após terem realizado as experiências em salas separadas, se reuniram à fim de ensinar os demais. Nesse momento cada grupo vestiria jalecos e deveria ensinar os outros a fazerem seu experimento, assim como havia experienciado com os monitores. O primeiro grupo, das ampuhetas, se mostrou tímido no início, mas aos poucos foram se soltando.

Os monitores foram estimulando com perguntas e conseguiram se sair bem nas explicações. Em seguida foi a vez do segundo grupo, que mostrou como fazer um experimento usando amido de milho, água e corante. Os outros, que assistiam de expectadores, mostraram-se bastante empolgados e queriam colocar a mão na "areia movediça". Novamente foi feito um pouco de sujeira, já que houve agitação entre eles e todos queriam experimentar colocar a mão na "areia".

Quando foi a vez da corrida de latinhas, explicaram o que os demais precisariam fazer e pedimos que fizessem duas filas para que todos pudessem jogar ao menos uma vez. O experimento em si era relativamente rápido, mas o grupo gosta de atividades de competição, de

³ Bórax ou borato de sódio é um mineral alcalino, que permite a viscosidade elástica no experimento. Esse material tem sido bastante utilizado na confecção de experimentos didáticos com polímeros (ANASTÁCIO; TORREZ; REGIANI, 2016; RAMOS et al, 2017)

maneira que deixamos que todos jogássemos um pouco e isso os animou. Os participantes da equipe também mostraram ter entendido a parte teórica do experimento para mostrar aos demais.

Por fim as meninas foram mostrar sua geleia magnética. Como foi o último grupo, os demais participantes já se encontravam bastante agitados. No entanto, elas conseguiram explicar como fazer, mostraram aos demais e com um super ímã mostravam como a geleia era atraída.

A empolgação foi tanta dos participantes durante a atividade que ela durou o dobro do tempo planejado e propusemos uma segunda parte dela, que foi realizada na semana seguinte com os mesmos grupos.

Nesta segunda etapa a história foi recontada para eles - sem nunca revelar o final. A tarefa foi ilustrarem como a história terminaria e escolher uma palavra que representasse este final para um jogo de forca com os outros grupos. Dessa o grupo ia até a frente e começava com o jogo de forca, onde os outros tentavam acertar a palavra que representasse seu final. Depois disso, mostravam seu desenho aos demais, explicando o final de sua história.

A primeira atividade foi realizada na Universidade e a segunda etapa no Espaço A. Nesta havia alguns jovens que não tinham participado da atividade anterior, então mantivemos os grupos e distribuímos os novos integrantes dentro deles.

O grupo que havia feito as ampulhetas na atividade anterior ganhou três novos membros, para os quais foi contada a história novamente. Para pensarem seu final, Joabi propôs que a então doutora Glaucia se daria bem, não tendo problemas com a dose que o seu professor havia tomado e com isso ficaria famosa pela descoberta. Então, faria pílulas para ajudar outras pessoas. Decidiram então escrever o final em metade da cartolina e desenhar na outra. Joabi e Giovanni escreveram a história e Cassiano, Juliano, José e Jimmy ficaram responsáveis por fazer os desenhos. Os meninos também decidiram que o nome da pílula inventada seria pílula sônica.

A palavra escolhida para o jogo de forca foi “Famosa”, para fazer referência ao final que escolheram.

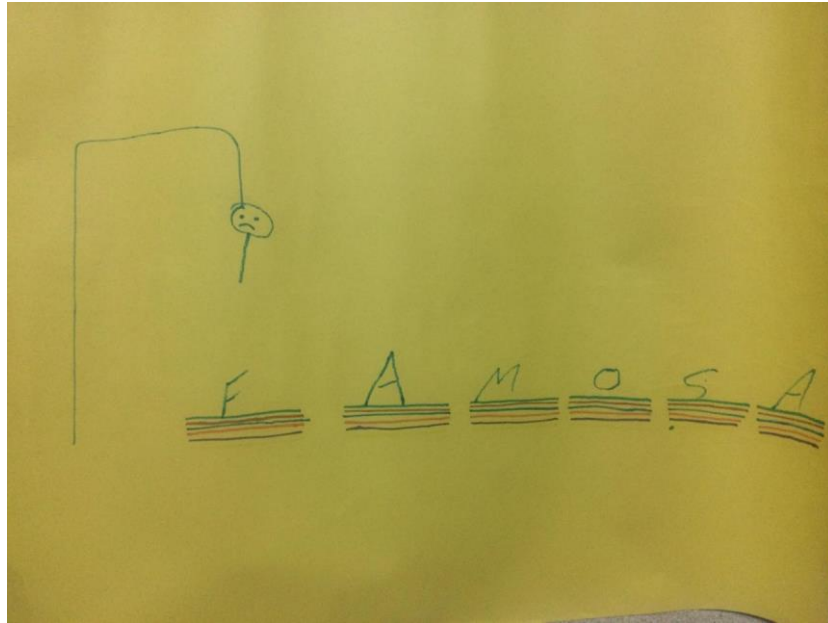


Figura 1- Jogo de forca do grupo com a palavra "famosa".

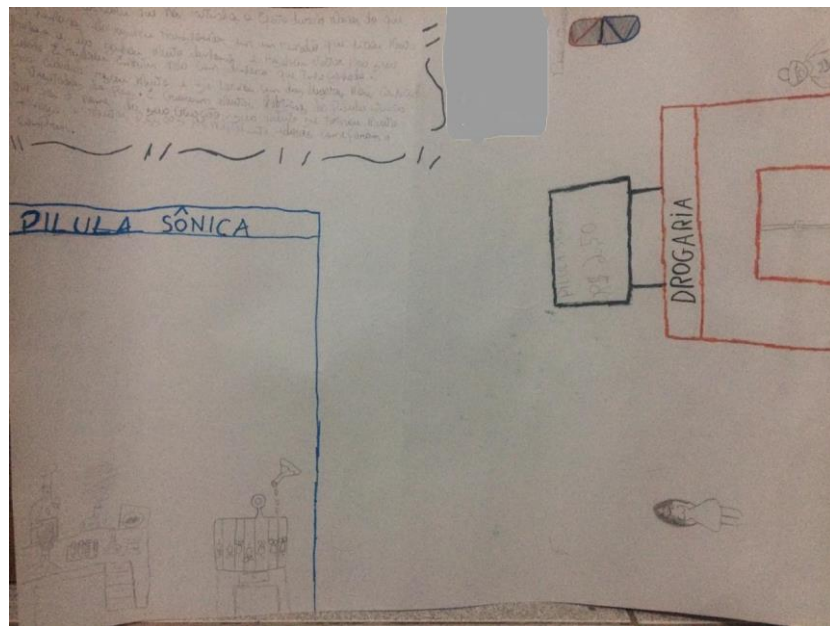


Figura 2 - Cartaz feito para representar o final da história, metade escrito, metade desenhado.

Um dos grupos, que havia feito o experimento da “areia movediça” acabou ficando com quatro meninos e duas meninas. As meninas mostraram-se um pouco acuadas pois os meninos estavam sempre tomando à frente e cortando suas falas. O monitor buscava intervir para que elas pudessem participar mais. Perguntou o que achavam da mulher na ciência e de início disseram apenas "esperta" e coisas do tipo, mais genéricas. Então tentou uma abordagem diferente, perguntando sobre a mãe da Gláucia, sobre o pedido que ela fez a filha para que voltasse à sua cidade para se casar, pois estava passando da idade. Então a participante Tábata disse: "aí ela ligou pra mãe dela e falou assim que ela não quer voltar porque ela tá conseguindo

a vida dela na cidade", mas o colega (Vítor) disse que: "a mãe dela sentiu saudade".

O monitor perguntou a Tábata se ela seria cientista e ela respondeu que não. Quando questionada sobre o que gostaria de fazer, respondeu que gostaria de ser veterinária. O monitor perguntou se veterinária não seria cientista e ela respondeu que não sabia.

Acabando o desenho entraram em acordo e decidiram que a palavra do jogo da forca seria farmacêutica. Já o final do grupo era o de que Gláucia havia ficado na cidade mesmo após a sua mãe ter ligado, havia se tornado cientista e só depois disso voltaria para sua cidade.

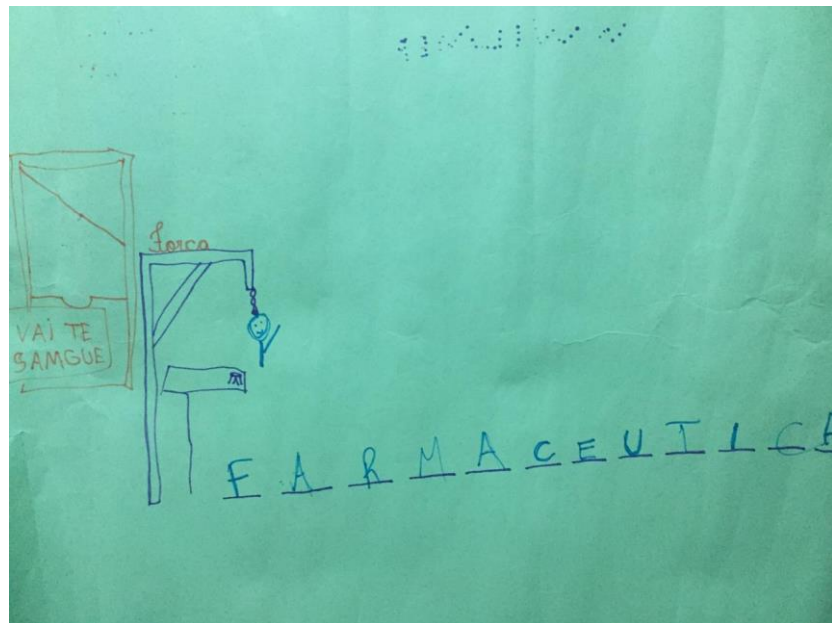


Figura 3- Jogo de forca do grupo com a palavra "farmacêutica".

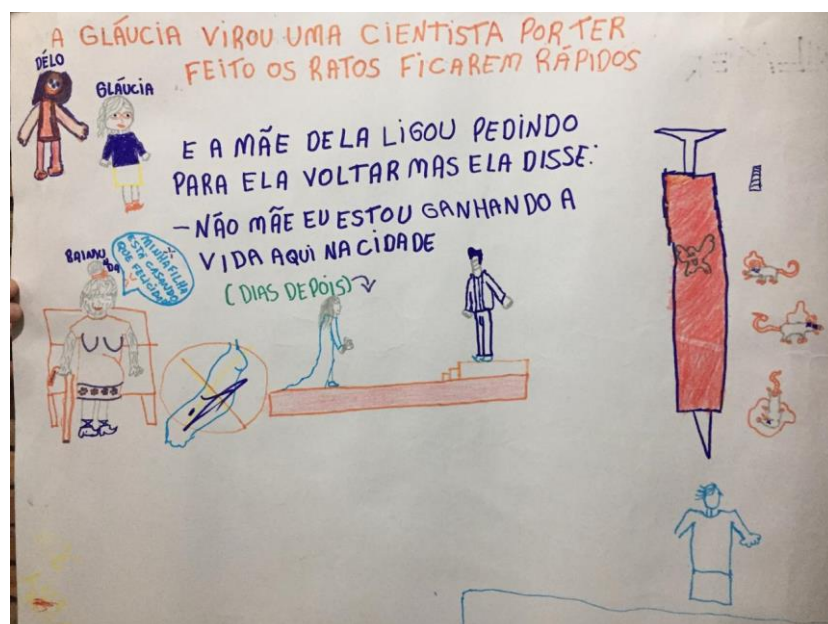


Figura 4- Cartaz desenhado pelo grupo representando o final da história.

O terceiro grupo, que anteriormente havia ficado com o experimento das latinhas, decidiu que eles ficariam ricos com a descoberta, porém não sabiam que a fórmula seria tão perigosa e no final o professor teria morrido por ter tomado muitos remédios.

Porém a palavra escolhida para o jogo de forca foi “felicidade”, representando a fortuna que fizeram com a venda da fórmula.

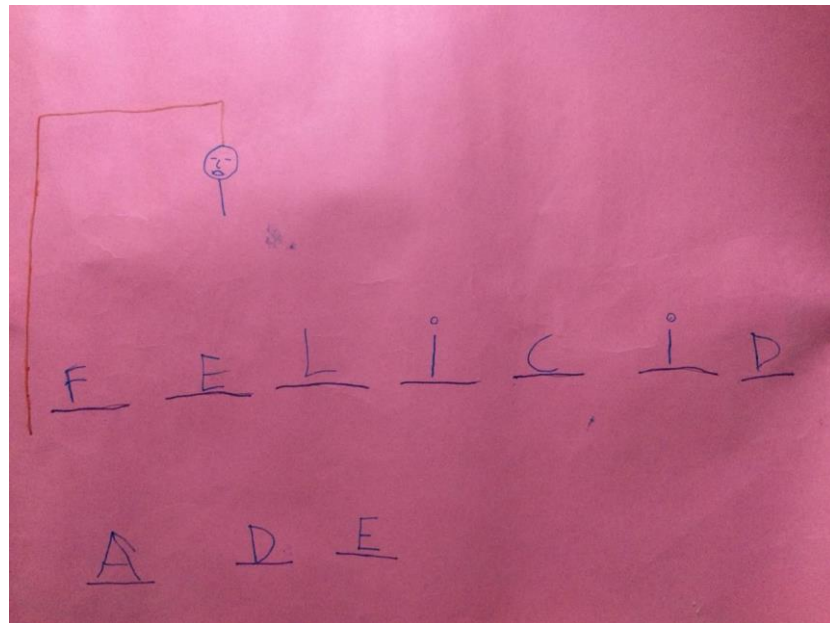


Figura 5- Jogo de forca do grupo com a palavra “felicidade”.

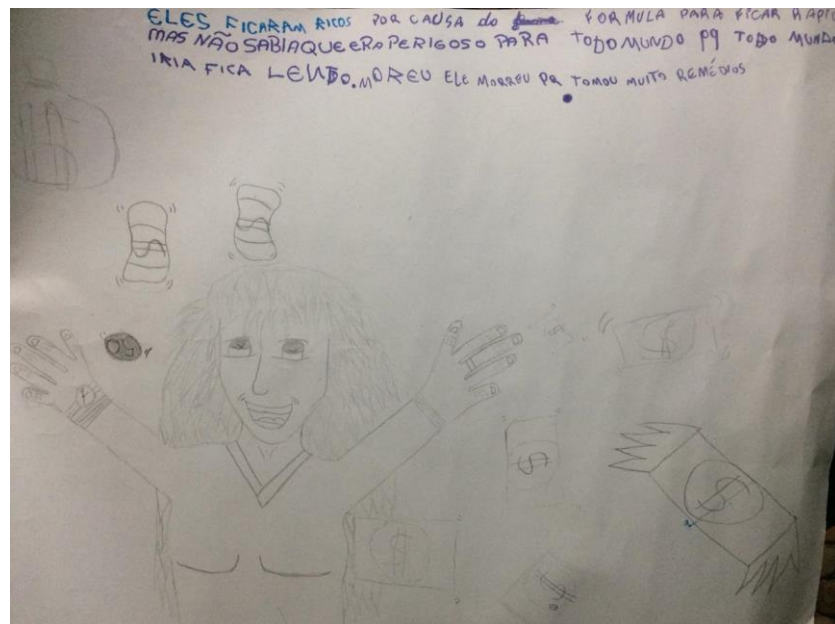


Figura 6- Ilustração da cientista ganhando muito dinheiro e anotações sobre o final da história na parte superior.

No grupo das meninas entraram duas meninas novas e a discussão iniciou-se colocando as outras duas a par da atividade anterior e da história. As meninas ficaram divididas entre deixar a personagem desistir da carreira científica e voltar para sua cidade se casar ou curar o doutor e ficar famosa. Depois de discutirem entre si, decidiram que ficariam com a segunda opção e a palavra escolhida foi "cientista famosa".

Douglas Kellner (2001), conforme citado anteriormente, ressalta que apesar do consumo dos produtos da cultura de massa, é sempre possível que o espectador crie significados para a mensagem passada, resignificando-a de acordo com a sua cultura.

E já que de acordo com o autor a própria cultura de massa oferece material para se opor à ela, podemos observar algo do tipo aqui. Apesar o livro ser escrito por uma mulher e quebrar determinados padrões de escrita e personagens que estamos acostumados, ao contarmos a história para os participantes deixamos abertos alguns pontos polêmicos para que refletissem, como é o caso de a personagem voltar para sua cidade casar-se ou não.

Neste caso, especialmente com este grupo, podemos observar este fato onde as meninas conseguiram resignificar o conto, questionando um final que poderia ser provável e emancipando a personagem, focando em sua carreira científica.

O cartaz delas também se diferenciou um pouco dos demais. Primeiramente porque utilizaram frente e verso da cartolina, desenhando na frente e escrevendo todo o final da história atrás – além de posicionarem a cartolina na vertical para acomodar melhor seu desenho. No desenho, elas fizeram como se fosse uma história em quadrinhos, mostrando a cientista encontrando a cura para o doutor, recebendo prêmios e viajando o mundo.

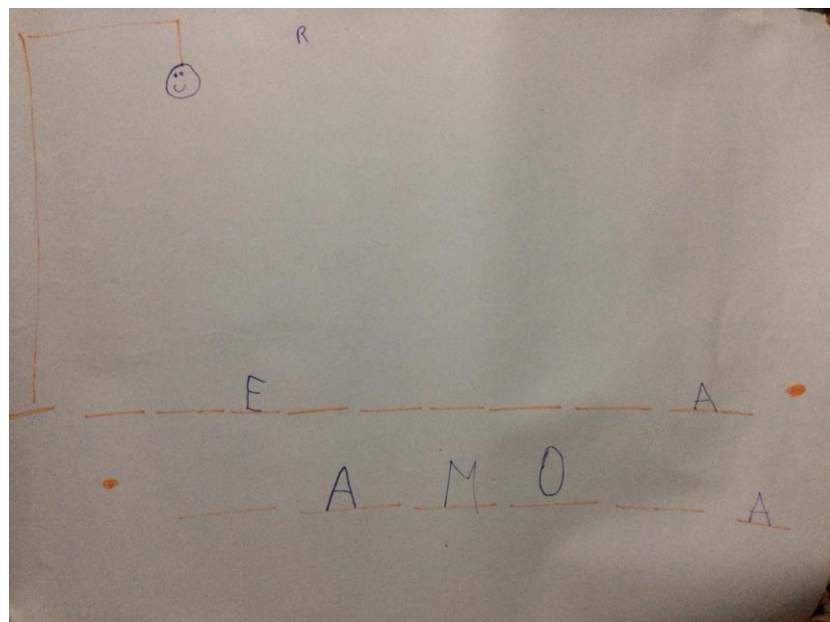


Figura 7: Jogo de forca do grupo com a palavra “cientista famosa”.



Figura 7- História em quadrinhos representando o final do conto.

Todos os grupos se mostraram empolgados e desenharam diversos finais. Em alguns deles, a cientista se casava, em outros fazia grandes descobertas para a ciência. Levantamos o ponto de que sua mãe pensava que era hora de se casar e notamos que muitos tomavam aquilo como algo normal, até serem questionados e começarem a repensar sobre o assunto.

O interessante foi que, o único grupo que era composto apenas por meninas, criou o final que mais se diferenciou dos demais. Em sua história, a cientista não se casaria, mas se dedicaria à ciência e viajaria o mundo com suas descobertas científicas, a fim de ajudar as pessoas.

Essas reações nos ajudam a perceber como é necessária a discussão de gênero com os jovens, pois muitas vezes os estereótipos ligados às funções que as mulheres devem exercer na sociedade estão enraizados de maneira tão profunda nas pessoas, que elas acabam não os notando. Além disso, percebemos como esse tipo de literatura fornece material para debate, já que aborda temáticas atuais e que qualquer uma delas pode vir a vivenciar.

Quanto à atividade, o jogo de forca que precedia a exposição dos desenhos é uma tática adotada para chamar a atenção dos participantes. Após mais de dois anos de atividades com o mesmo grupo, pudemos notar que se envolvem mais quando há alguma dinâmica de jogo e

competição. Além disso, no que diz respeito à literatura, deixar o final em aberto ajuda a instigar o interesse dos participantes, pois a história lhes é apresentada de maneira lúdica, fazendo com que de certa forma eles possam “vive-la” um pouco. E todos se mostram interessados em saber o final.

Para tornar isso possível, disponibilizamos o conto para quem quisesse ler e saber como acaba. No entanto, por ser um conto um pouco longo muitos se desmotivaram. Podemos atribuir isto à diversos fatores. Entre eles o fato de que poucos deles estão intimamente ligados à literatura, faltando assim o pontapé inicial para que se tornem leitores. Como dito anteriormente, o grupo pertence à uma comunidade socialmente vulnerável na zona leste de São Paulo e muitos participantes, apesar de sua idade, não sabem ler ou ainda leem com muita dificuldade.

Este é um dos grandes desafios que encontramos e tentamos buscar saídas para que os jovens se envolvam cada vez mais com a literatura e para que possam ter acesso aos livros, tendo em vista que nem sempre são financeiramente acessíveis para eles.

7 A VIAJANTE (INVOLUNTÁRIA) DO TEMPO: O CONFLITO ENTRE PRESENTE, PASSADO E SOBREVIVÊNCIA

Voltando para o âmbito mundial, uma das autoras mais importantes dentro da ficção científica a debater gênero e raça é Octavia Butler. Nascida em 1947, nos Estados Unidos, a autora que posteriormente viria a ser conhecida como “a dama da ficção científica” iniciou no mundo da escrita aos doze anos.

Butler começou a escrever histórias que davam enfoque a questões de gênero e raça, publicando quatorze livros dentro da FC, que até então era masculinizada e branca (RIBEIRO, RAMOS, 2018).

O livro *Kindred: Laços de Sangue*, um dos mais renomados da autora, foi publicado em 1979, mas foi traduzido e chegou ao Brasil apenas em 2017. A obra conta a história de Dana, uma jovem escritora negra que em seu aniversário de 26 anos começa misteriosa e inesperadamente a viajar no tempo.

Sempre que Dana viaja encontra Rufus Weylin – um garoto branco, filho do dono de uma fazenda escravagista – em alguma situação de perigo que coloca em risco à sua vida. Com o passar o tempo, Dana percebe que Rufus é na verdade um antepassado seu e, que em cada volta no tempo ela precisa ajudá-lo a se manter vivo pelo bem de sua própria existência.

No decorrer de suas viagens o menino vai ficando mais velho e sempre se encontra em situações perigosas. No entanto, Dana passa a perceber os riscos que ela mesma corre durante suas viagens. A personagem é casada com um homem branco chamado Kevin, também escritor, que a acompanha em algumas de suas viagens.

Ela se dá conta de que não será fácil sobreviver em suas viagens, pois chega em outra época com suas roupas modernas, em períodos em que as mulheres não podiam sequer usar calças. Quando ela volta no tempo e esta vestida com calças, é frequentemente confundida com um homem.

Além disso, percebe quantas doenças havia na época, as quais muitas vezes não tinham remédio, tratamento ou cura. Isto a leva a colocar alguns analgésicos em sua bolsa quando esta no momento presente, para que esteja preparada quando viajar.

Também há o cuidado com a comida que é bastante diferente do que dos que temos atualmente, além do fato de Dana ficar junto aos escravos em suas viagens, os quais não recebiam os melhores alimentos.

Este é outro fator bastante preocupante e que acaba gerando conflito entre ela e seu

marido é que quando viajam juntos ao passado acabam se hospedando na fazenda de Rufus. No entanto, precisam fingir que Kevin é seu “dono” e não seu marido, mas ele tem grande dificuldade em tratá-la diferente. Adicionado a isso, Dana é tratada como escrava e, portanto, colocada junto aos demais, encarregada de trabalhar na fazenda, enquanto seu marido é recebido como convidado e hospedado na casa principal.

Isto faz com que Kevin diga para Dana que talvez ali não seja tão ruim, o que a deixa indignada no mesmo momento, rebatendo-lhe que ele não vê tudo o que acontece ali pois fica em local privilegiado da casa.

É importante ressaltar o peso do trabalho realizado pelas mulheres negras naquela época, como é retratado diversas vezes no livro durante as viagens da personagem. Angela Davis (2016) afirma que o grande espaço que o trabalho ocupa na vida das mulheres negras atualmente é decorrente do período da escravidão, onde o trabalho compulsório acabava ofuscando os outros aspectos de suas vidas.

É interessante notar a maneira como a autora constroi a narrativa, pois coloca situações em que a personagem é confrontada e para todas elas Dana se posiciona de maneira firme em suas convicções.

O texto então vai se desenrolando através das inesperadas viagens de Dana – sejam elas para o passado ou para seu tempo presente. Waldson Souza e Isadora Dias complementam:

Para além dos momentos nos quais a vida de Rufus corre perigo e precisa ser salva, a narrativa se estrutura em torno de Dana tentando sobreviver num tempo-espaço ao qual não pertence, mas do qual ela é fruto. É inegável que o eixo do romance gira em torno dos problemas que um sistema escravista traz para uma mulher negra de outro espaço-tempo (SOUZA; DIAS, 2018, p. 301).

Depois de pensar em diversas possibilidades, desenvolvemos uma proposta de atividade a ser praticada sendo baseada em cenas do livro de Octavia Butler (2017). O público alvo das atividades são jovens com idade entre 12 e 14 anos, e o objetivo é verificar e analisar como os jovens enfrentam as situações étnico-raciais e de empatia.

A partir de 4 cenas retiradas do livro *Kindred* montamos cenários em quatro salas diferentes da universidade, com o objetivo de fazer o estudante ter a experiência de voltar no tempo, mais especificamente no século XIX. Cada sala caracterizava uma cena diferente do livro.

A primeira cena é sobre o rio. Dana se sente tonta e, no instante seguinte, está à beira de um rio, como retrata o trecho abaixo.

Era um lugar muito verde. À beira de uma mata. À minha frente havia um rio largo e tranquilo, e mais para o meio dele uma criança debatendo-se, gritando... Afogando-se. Reagi quando vi a criança em apuros, mais tarde eu poderia perguntar, tentar descobrir onde eu estava, o que havia acontecido. Naquele momento fui ajudar a criança. Desci correndo até o rio, entrei na água totalmente vestida e nadei depressa até ela. Quando o alcancei, ele estava inconsciente. Era um menino pequeno e ruivo, boiando de barriga para baixo. Eu o virei e o segurei com força, mantendo sua cabeça fora d'água, e o puxei para a margem (BUTLER, 2017, p. 22-23).

Logo depois de salvar o garoto, aparece sua mãe que, ao invés de ficar grata por seu filho ter sido salvo, se zanga com Dana, como vemos no trecho a seguir.

Havia uma mulher ruiva esperando por nós na beira do rio. Ou melhor, ela corria de um lado a outro e gritava na beira do rio. Assim que viu meu esforço para sair da água, saiu correndo, pegou o garoto de meus braços e o carregou pelo restante do caminho, procurando tocá-lo e examiná-lo.
 - Ele não está respirando! – ela gritou. [...]
 - Você matou meu filhinho! – gritou. – Matou! Eu me virei e consegui segurar seus braços.
 - Pare com isso! – gritei com toda força que pude. – Ele está vivo! – Estava mesmo? Eu não sabia. Por favor, Deus, permita que ele esteja vivo. – O menino está vivo. Me deixe ajudá-lo (BUTLER, 2017, p. 23).

A segunda vez em que Dana viaja no tempo ela aparece no quarto de Rufus e as cortinas estão pegando fogo. Seu primeiro instinto é salvar o garoto e depois disso, começa a perceber que é o mesmo menino da primeira vez. Ele também a reconhece e é neste episódio que ela se da conta de que sua vida depende da dele.

A segunda vez em que Dana viaja no tempo ela aparece no quarto de Rufus e as cortinas estão pegando fogo. Seu primeiro instinto é salvar o garoto e depois disso, começa a perceber que é o mesmo menino da primeira vez. Ele também a reconhece e é neste episódio que ela se da conta de que sua vida depende da dele.

Na terceira viagem, Rufus está com a perna quebrada, acompanhado de um “amigo”:

Olhei ao redor à procura de Rufus, sabendo que ele deveria estar por perto. E estava. E assim que o vi, percebi que estava atrasada demais para tirá-lo da encrenca dessa vez. Ele estava deitado no chão, o corpo encolhido, as mãos segurando uma das pernas. Ao lado dele, havia outro garoto, negro, de cerca de 12 anos. A atenção de Rufus parecia estar totalmente voltada para sua perna, mas o outro menino havia nos visto. Talvez até tivesse nos visto aparecer do nada. Talvez por isso ele parecesse tão assustado no momento. Eu me levantei e fui até Rufus. A princípio ele não me viu, seu rosto estava contorcido de dor e marcado pelas lágrimas e pela terra, mas não chorava alto. Como o garoto negro, ele aparentava cerca de 12 anos. - Rufus. Ele olhou para frente, assustado. - Dana? - Sim – fiquei surpresa por ele me reconhecer depois dos anos que tinham passado para ele (BUTLER, 2017, p. 95-96).



Figura 8- À esquerda um mural representando a cena do livro e à direita a monitora contando aos participantes sobre aquele trecho.

E a última cena é sobre a briga. Quando Dana chega, vê Rufus apanhando de um homem negro e Alice perto, com o vestido rasgado. Isso faz com que ela intuitivamente perceba a situação e que se questione sobre salvá-lo ou não, pois se tudo for como parece, ela pensa que talvez ele merecesse a surra.



Figura 9- Parte do cenário para a cena da floresta.



Figura 10- Continuação do cenário para a cena da floresta.

Unidas a esse cenário, além da produção e os enfeites na sala, havia algumas árvores penduradas no teto e som ambiente que se assemelhava com um som de floresta.

Todos os cenários foram organizados com base nas cenas do livro, devendo haver 4 cenários em ambientes/salas distintas, as matérias utilizadas para fazê-lo podem ser diversas, dependendo apenas de como é no trecho do livro, na entrada de cada cenário deve ter algo que simule uma máquina do tempo. Os participantes devem ser divididos em grupos de até 5 membros e devem ser orientados por um monitor/professor que passariam por uma grande viagem no tempo, na qual voltariam em determinadas épocas e o dever do participante era tentar solucionar a determinada situação em que estava inserido, podendo assim alterar o futuro. No decorrer da atividade o acompanhante dos participantes deve fazer perguntas pertinentes as questões raciais e até mesmo o porquê das modificações de determinada situação no qual ele estava inserido, sempre deve-se tentar fazê-los compreender o verdadeiro significado de colocar-se no lugar do outro e assim os fazendo perceber as distinções de cada um.

Essa parte da atividade deve levar cerca de 50 minutos e os grupos de estudantes devem ser intercalados para que assim possam passar por todos os 4 ambientes. Após todos os grupos terem passados por todas as cenas eles devem se reunir em um espaço para a socialização dos resultados, essa etapa deve durar cerca de 15 minutos, nela se deve conversar sobre o livro, sobre o que os participantes acharam e analisar se eles conseguiram entender o significado e a importância de se colocar no lugar do outro, o verdadeiro significado da empatia.

A intervenção em questão ocorreu na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP), que está localizada bem próxima ao Centro da Criança e do Adolescente. Havia 9 participantes no total, sendo apenas uma menina. A atividade ocorreu nas sala de aula (as salas que estavam caracterizadas), antes disso, com a chegada dos estudantes, foi contado para eles pela monitora o conto, informando que era sobre a Dana, uma mulher negra, que vivia na nossa época, e de repente começou a fazer viagens no tempo, indo para o período da escravidão, e a toda viagem havia um menino que estava em perigo e ela precisava salvar a vida dele, ele era como se fosse o tataravô dela, então se ela não salva a vida dele (um participante interrompeu e disse: “Ela morre”). A monitora continuou, disse que as vezes esse menino faz algumas coisas que nem sempre ela gosta, e as vezes ela acaba ficando na dúvida se ela salva ele ou não. Após isso, ela informou que nos colocaríamos eles em cada uma das cenas, que eles entrariam em várias salas diferentes e que cada sala seria um pedacinho do livro, nesse momento um dos participantes (Cassiano) nos questionou: “Como é uma viagem no tempo, é no tempo psicológico que ela está dormindo ou ela vai para uma máquina do tempo”, e a monitora o respondeu que a autora não explicava como acontecia, porém ela viajava de verdade, porque quando ela voltava ela estava no mesmo estado físico que ela estava durante a viagem. Por exemplo, se estivesse chovendo lá e ela se molhasse, quando retornasse ela estaria molhada.

Começamos a divisão dos grupos, dando um total de 3 grupos com 3 integrantes cada, levamos eles para as salas, aonde um grupo entraria por vez. No corredor das salas havia um tapete estendido até o final, informamos a eles que esse tapete que faria eles viajarem no tempo. Para a primeira cena foi caracterizada uma das salas com o cenário de um rio – com uma criança se afogando. Os jovens decidiam o que fariam na situação, se salvariam ou não o garoto. Todos os grupos decidiram que salvariam, mas diante da reação da mãe as reações foram diversas, enquanto alguns decidiam que iriam salvar o garoto e fugir, outros disseram que tentariam revidar. Mesmo dentro dos grupos as opiniões eram diversas.

Outra cena foi a da árvore, o que gerou bastante discussão, pois tiveram que se colocar no lugar da Dana e do garotinho que iria buscar ajuda. Muitos disseram que ajudariam se fossem a Dana, mas se fossem o outro garoto provavelmente não buscariam ajuda. Um deles disse que buscaria ajuda independente do que acontecesse com ele, já que o garoto era seu amigo.

A cena em que Rufus está apanhando teve reações diversas. Alguns disseram que não o salvariam por conta do que ele tinha feito, enquanto outros pensavam que a primeira coisa a se fazer era ajudar a garota. Alguns salvariam apenas porque suas vidas dependiam daquilo. A seguir, analisaremos com mais detalhes a atividade nas cenas do rio e do quarto, a primeira e a

segunda retratadas no livro, usando nomes fictícios para referir-nos aos jovens.

A primeira cena a ser representada foi a cena do rio, onde Dana encontra uma criança se afogando, o salva e a mãe da criança ainda a culpa. Acredita que ela seja um homem - por conta das roupas que esta vestindo - e um escravo por conta da cor de sua pele. O primeiro grupo era composto por Rafaela, Leonardo e Giovanni, e concordaram em salvar a criança e bolar diferentes estratégias para se livrar da mãe. Uma possibilidade era largar a criança com a mãe e sair correndo. Leonardo disse que “já que as duas são mulheres, a Dana poderia bater na mãe da criança caso ela comece a briga, porque mulher pode bater em mulher.” Apesar de ser uma posição um pouco extrema, os outros integrantes concordaram e disseram que a mãe era uma pessoa muito ingrata e preconceituosa, reagindo dessa maneira com alguém que estava ajudando seu filho.

O segundo grupo a passar por esta sala foi mais tímido e não exploraram tanto o cenário como fez o anterior. Disseram que salvariam a criança e pensariam em um jeito de escapar da briga. Também concordaram que a mãe de Rufus era ingrata por não ter agradecido e racista por não gostar de Dana por conta de sua cor.

O último grupo a passar por esta sala era composto por Joabi, Cassiano e Renan, e já estavam mais à vontade com o cenário. Resolveram que salvariam a criança independentemente da mãe do menino, dizendo também que ela era irresponsável por não querer que Dana encostasse em seu filho. Também comentaram sobre as roupas e cabelo da personagem - calças e cabelo curto -, o que teria feito com que a mãe de Rufus à confundisse com um homem. Também disseram que antigamente seria normal confundirem mulheres com homens por motivos de roupas e cabelo, mas que hoje é norma que as mulheres usem calças e tenham cabelo curto.

Cassiano perguntou se nesta cena o marido de Dana estaria com ela, já que na outra sala por onde ele havia passado seu marido havia aparecido e que caso ele estivesse junto com ela poderia ajudá-la. Complementou dizendo que assim seria melhor e mais legal.

Na cena seguinte, a do quarto, foi explicado para o primeiro grupo que entrou nesta sala (Renan, Cassiano e Joabi) que estaríamos no século XIX, em um quarto e quando Dana apareceu, viu a cadeira com as velas, e de repente viu a cortina pegando fogo. Mostramos a eles a cortina queimada e as cinzas no chão. A Dana então olhou ao redor e viu o Rufus, com um pedaço de madeira queimada na mão, então um participante (Cassiano) nos interrompeu e perguntou: “Então esse é o menino que ela tentou salvar?”, respondemos que sim.

Continuamos dizendo que o pai do Rufus não poderia ver a Dana no quarto, porque ela era uma mulher negra. Perguntamos aos estudantes o que ele faria com ela naquela época, se a

encontrasse no quarto e Cassiano respondeu: “Ele ia chicotar ela”, então perguntamos: “E se ela fosse uma mulher branca, o que vocês acham que aconteceria?”, então um participante (Joabi) disse que nada aconteceria. Questionamos se naquela época só existia escravidão ou se havia outras questões como o machismo, por exemplo. A resposta foi que sim, havia também o machismo.

Voltamos a questionar o que aconteceria com ela, instigando-os a pensar na situação. Se o pai do garoto a trataria normalmente ou não, e o estudante Joabi disse: “Acho que ele trataria ela mal, ou alguma coisa do tipo”. Ao ser questionado sobre como seria esse tratamento, se poderia dar um exemplo, respondeu: “pegar o braço dela, bater nela, puxar o cabelo”. Continuamos perguntando: “E se fosse um homem?”, e Cassiano disse: “Ixi, matava logo”. Joabi completou logo em seguida: “Não aí eu acho que não ia acontecer nada porque... É, depende da cor dele também né?”. Aqui, notamos que o participante foi capaz de identificar a diferença de tratamento que as pessoas recebiam naquela época de acordo com a cor de sua pele.

Ao ser questionado sobre o que mudaria se ele fosse branco, o mesmo estudante respondeu: “Aí eu acho que não ia acontecer nada”. Caso fosse negro disseram que seria escravizado e apanharia.

É importante direcionarmos a atenção para como a violência está implícita nas falas dos participantes, especialmente durante uma intervenção onde se trata de questões raciais e de gênero. A violência de gênero está muito presente na sociedade, não se limitando apenas à violência física. Eveline Pena da Silva e Carol Lima de Carvalho (2016, p. 67) falam sobre isso:

No entanto, a violência de gênero não diz respeito somente à violência física, aquela que fere o corpo. Podemos citar também a violência psicológica, que fere a autoestima, a violência sexual, na qual há a apropriação da sexualidade da vítima, a simbólica, que reforça papéis e estereótipos, a patrimonial e econômica, na qual há a apropriação de dinheiro e bens, e inúmeras outras (SILVA, CARVALHO, 2016, p. 67).

Notamos vários tipos de violência representados na narrativa em relação às personagens femininas negras. A violência psicológica, em momentos onde Rufus chantageia Dana; Violência sexual, ou a tentativa dela, quando Alice rejeita Rufus; entre outras.

Silva e Carvalho (2016, p. 67) continua: “Mais uma vez, quando se acrescenta a variável raça, surge uma ampla série de violências às quais as mulheres negras são submetidas, além destas já citadas”. Isto também pode-se perceber no livro, já que as mulheres negras – como exemplificado acima – sofrem mais tipos de violência. Gênero e raça ainda são diretamente

ligados com diversos tipos de violência.

Perguntamos a eles se isso ainda acontecia nos dias de hoje e nos contaram sobre uma reportagem que haviam visto sobre um homem que queria pagar um lanche para uma criança de rua e o segurança do local não teria permitido. Ele não teria deixado apenas pelo fato da criança ser de rua, fato que claramente incomodava os participantes.

Aqui podemos verificar como a interpretação do indivíduo se dá de acordo com sua perspectiva. Conseguiram relacionar a cena do livro, onde é discutido especialmente o racismo (mas também o machismo) com a situação atual de uma criança de rua. Exemplo certamente usado, pois, em algum momento àquela notícia lhes tocou.

Henrique César da Silva e colaboradores (2006, p. 351) corrobora esta ideia dizendo que a leitura e o sentido dela nem sempre está no próprio texto, mas que ela vem de uma visão prévia de mundo: “No entanto, as palavras só fazem sentido porque já têm sentido, e nossa relação com o mundo não é direta, mas passa necessariamente pelo simbólico e, portanto, pela interpretação”.

Finalizada esta discussão, o grupo saiu da sala e foram para uma cena em que o Rufus estaria mais velho, enquanto outro grupo entraria na sala.

O grupo 2 (Leonardo, Rafaela e Giovanni) chegou e explicamos novamente para eles o cenário e a época que eles estariam complementando ainda que ali o Rufus estaria mais velho, com 10 anos, já que no cenário anterior onde estavam ele tinha 08. Quando perguntamos o que o pai do Rufus faria se visse a Dana no quarto, a estudante Rafaela respondeu: “Ele ia brigar com menino, e provavelmente ia agredir nem que seja um pouquinho a Dana, só porque ela é negra, essas coisas”. Perguntamos então a eles o que fariam se eles fossem a Dana, a resposta que obtivemos de cada um foram as seguintes: (Leonardo) “Eu fugia, fugir pra outra viagem”; (Giovanni) “Eu tentaria matar o Rufus”. Nesse momento o recordamos de que se matasse o Rufus, estaria matando a si mesmo, e sua resposta foi: “Eu matava o pai dele”; (Rafaela): “Eu fazia duas coisas, a primeira opção é brigar também, mas a segunda opção é fugir”.

Então perguntamos se ela fosse uma mulher branca o que iria ocorrer, e eles disseram que o pai dele iria ficar feliz e agradecer, questionamos então se nessa época o machismo não existia, o Giovanni disse que não, já o Leonardo perguntou o que seria, então a Rafaela respondeu: “O homem achar que a mulher é tipo, nada. Se aproveitar dela. É que nem escravo, só que em vez de escravo - tanto mulher quanto homem - é só mulher, não importante se é branca, negra, ruiva”.

Percebemos que a participante já possuía conhecimento prévio sobre o assunto, já que não hesitou em esclarecer a dúvida do colega. Enquanto isso, Giovanni aparentemente não

possuía tal conhecimento (bem como Leonardo), ou não foi capaz de identificar como o machismo estaria presente naquele momento da história.

Pedimos a eles que se colocassem no lugar dela, como eles se sentiriam e como seria, então disseram que seria difícil e dolorido. Antes de irem para as outras salas eles contaram ainda diversas situações que perceberam o racismo, como reportagens e casos ocorridos na escola, como o caso de uma colega de Giovanni que é haitiana e sofre bullying dos amigos por não falar bem o português. No caso da Rafaela é de um amigo que todo mundo gosta, porém falam mal dele pelas costas, falam sobre a pele dele e sobre o jeito dele de falar. Após isso encerramos a discussão com eles.

Grupo 3 (Luccas, Gustavo e Claudinei), novamente explicamos o contexto da cena. Perguntamos o que o pai do Rufus faria se pegasse a Dana no quarto, eles então perguntaram qual seria a cor dele, pois só a partir dela eles saberiam o que ele faria naquela época. Respondemos que ele era branco, e disseram que ele a espancaria e depois a usaria como escrava. Então trocamos a situação e perguntamos se ela fosse uma mulher branca, como o pai de Rufus iria reagir? Eles disseram que ela iria salvar o Rufus, mas o pai dele iria atrás, para buscar o filho, e que ele apenas maltrataria ela. No caso de um homem branco um estudante (Luccas) disse: “Ele ajudaria ele, porque ele é branco e é homem, os homens têm tipo o mesmo poder, mais forte que a mulher”, agora se ele fosse um homem negro iria escravizá-lo. Quando perguntamos se isso existia ainda hoje, eles disseram que sim, então perguntamos como era e um participante (Gustavo) disse: “Deixando as pessoas negras de lado”.

Quanto à cena da floresta, o primeiro grupo foi questionado sobre o que eles fariam se vissem uma pessoa apanhando, enquanto ao lado dele estava uma garota com as roupas rasgadas, indicando que tivesse sido abusada. Perguntando ao primeiro grupo que estava composto por três crianças e acompanhado pela educadora, ouvimos o posicionamento de que caso o menino tivesse feito algo de mal, ajudariam a matá-lo, mas que se isso interferisse na sua existência, ajudariam seu antepassado a vencer a luta, pois preferiam que acontecesse algo com ela do que com eles.

Em contrapartida outro integrante do grupo, respondeu que preferiria morrer a salvá-lo, pois ele havia feito algo de errado e que, portanto, bateria nele e ajudaria a menina. A educadora, no entanto, questionou o questionou: “Ah, mas naquela época isso era visto como normal, você não “ia” precisar matar ele, essas coisas eram normais.”

Aqui percebemos uma contradição importante entre os pensamentos do participante e da educadora. Fica clara a indignação do garoto com a situação em questão, dizendo até mesmo que no contexto do livro, ele preferiria deixar de existir à ajudar Rufus. Outro fator importante

em sua fala, assim como percebemos em muitas falas dos participantes durante esta atividade, é a violência implícita nelas, que pode ser decorrente de sua vivência ou outros fatores externos.

A autora Eni P. Orlandi (1996, p. 209) diz que um deslocamento importante que deve ser considerado na análise do discurso é o possibilita que se passe “do **dado** para o **fato**”. Ou seja, houve uma história que resultou em tal discurso, ele não vem separado de uma bagagem.

Influências do contexto social, por exemplo, podem ter contribuído para a maneira como o jovem se expressa. Quando percebemos que é colocada certa carga de violência em seu discurso, é possível considerar que ele tenha observado comportamentos assim fora do ambiente do Espaço A e os reproduzido durante a atividade.

Enquanto isso, a educadora tomou posicionamento que de certa forma “neutralizou” a situação representada, utilizando-se dos costumes da época como justificativa. Tal posicionamento provavelmente deve-se também à fatores externos, que levam-na a crer que determinadas atitudes justificam-se de acordo com a época e com o que era aceito naquele momento.

Depois dessa colocação o garoto voltou atrás com a sua opinião disse que então ajudaria Rufus, assim ele também poderia viver, e outro garoto do grupo logo concordou. Questionamos se achavam certo a atitude que ele havia tido com a garota e, caso tivesse passado algo com eles, como gostariam que acontecesse? E a opinião geral foi: “Eu iria querer que ele morresse”. Então foram questionados novamente o que fariam e todos optaram por salvá-lo para que pudessem também salvar a si mesmos.

Notamos que nem sempre os jovens conseguiram assimilar a gravidade do assunto, porém o comentário da educadora fortalece e estimula que os alunos viessem a tomar medidas no qual iriam apenas salvá-los, e acabou por influenciar um pouco o pensamento deles.

Com o segundo grupo, explicamos novamente a história e repetimos os questionamentos. Um dos integrantes do grupo respondeu que tentaria parar a briga, em primeiro lugar, para entender o que aconteceu. Depois disse que bateria em Rufus, mas não o deixaria morrer para que também pudesse viver. Novamente questionamos se aquilo era certo ou errado e, caso fosse errado, se ainda assim continuariam com a mesma ideia, mas continuaram com a mesma resposta. Rafaela foi a única que discordou, pois disse que o que ele havia feito não era certo.

O terceiro grupo não estava tão empolgado, mostrando desinteresse por essa parte da história, mas a opinião foi como a dos demais grupos, preferindo salvar Rufus para que também pudessem viver. Novamente questionamos se o que ele tinha feito era errado ou certo, todos concordaram que havia sido errado e disseram que se não fossem ser prejudicados, eles não o

ajudariam.

Encerramos a atividade e fomos para um outro local, mais aberto, lá nós conversamos com os estudantes sobre o que eles acharam da atividade, disseram ter gostado, e um participante (Leonardo) disse: “Tio, eu acho que essa atividade é pra pensar na vida”. Já outro disse que seria para pensar no passado. Questionamos se dava pra pensar o agora também, e como, e o mesmo participante (Leonardo) respondeu: “Refletindo”. A participante Rafaela disse: “Dá pra fazer as crianças, os adultos refletir um pouco mais sobre o racismo, machismo”. Fechamos a atividade, os alunos foram lancha e nós fomos organizar as salas.

Percebemos durante a atividade como os jovens estavam dispostos a debater os temas propostos, e alguns são os motivos disso. A primeira coisa a despertar o interesse neles foi a história unida à proposta lúdica. Criativa e envolvente, a narrativa facilmente consegue instigar a curiosidade desde o primeiro momento, especialmente ligada à proposta lúdica. Contar a história aos participantes de forma breve e dinâmica ajuda a interessá-los pela narrativa e propor uma atividade logo na sequência onde possam descobrir mais sobre a história de maneira lúdica, ajuda a instigá-los e manter a curiosidade.

Entrando nas salas, algo que notamos que auxilia bastante é a caracterização do cenário. Quanto mais bem feita for a caracterização do local, maior o envolvimento dos participantes. Percebe-se isso pois, ao entrarem nas salas todas caracterizadas, os participantes olhavam ao redor com atenção, buscando identificar o cenário em que encontravam para melhor entender a cena do livro em que estavam.

Quando falamos sobre uma decoração bem feita não estamos falando de itens caros ou sofisticados, tendo em vista que trabalhamos apenas com materiais de baixo custo. Mas estamos falando de detalhes que fazem a diferença. Como no caso da sala que representava a cena da floresta, o monitor responsável pela decoração colocou painéis de árvores pela sala, bem como algumas penduradas no teto. Além disso, ainda deixou um som de pássaros ao fundo para ajudar a ambientar os jovens. Nesse sentido, apesar dos materiais serem de baixo custo, nota-se o empenho em tornar aquilo mais real.

A disposição dos jovens em debater os assuntos também foi essencial, pois o diálogo com eles foi o que tornou ainda mais importante a atividade e foi possível gerar discussões e reflexões a partir disso, que era a ideia inicial. Foi possível fazê-los repensar acerca de alguns temas e, ainda mais notável que isto foi o fato de terem surgido debates e posicionamentos diferentes entre os próprios participantes.

8 O DIFERENTE EM MEIO AOS IGUAIS: UM MUNDO GELADO, COMPLEXO E SEM DESIGUALDADE DE GÊNERO

Publicado em 1969, o livro de Ursula K. Le Guin “A Mão Esquerda da Escuridão” chegou para seus leitores durante o período onde a ficção científica feminista veio com força total (CALVIN, 2012). Em suas páginas a autora traz uma história que questiona os papéis de gênero na sociedade e os estereótipos ligados a eles.

Vencedor de premiações importantes dentro da Ficção Científica como os Prêmios Hugo e Nébula, o livro recebeu elogios tanto de admiradores quanto de escritores de FC (ALLEN, 1974). A escrita da autora, entre outras características, estabelece críticas sociais e políticas.

Em entrevista para a *School Library Journal* (GUIN, 2004), a autora conta que seu pai – um antropólogo – nunca priorizou uma cultura sobre a outra, não tendo a ideia de que o que eles faziam ou a maneira como viviam fosse melhor que a dos outros. Ainda conta que não sabia que essa visão que seu pai tinha era “incomum”. Talvez essa seja uma das razões pela qual a autora escreve obras que muitas vezes questionam tipos diferentes de hierarquias.

Como é o caso de “A Mão Esquerda da Escuridão”, onde a autora questiona hierarquias de gênero criando um novo panorama onde existem seres diferentes de nós e dinâmicas sociais distintas.

O livro se passa em um cenário onde existe vida e diferentes civilizações em muitos planetas, os quais possuem relações comerciais entre si no que é chamado de “Conselho Ecumênico”. Então um homem – chamado Genly Ai é enviado ao planeta Gethen - ou Inverno -, local onde os habitantes desconhecem a vida em outros planetas, com a missão de passar essa informação à eles e convencê-los a se juntarem à sua organização para que possam trocar conhecimentos e tecnologia (GUIN, 2008). No entanto, alguns são os empecilhos para a sua missão.

O primeiro é que os habitantes não sabem que existe vida em outros planetas, portanto nem todos dão credibilidade ao que Genly fala. O segundo é que neste lugar os seres são ambissexuais, podendo assumir a forma feminina ou masculina no período de reprodução e passando todo o resto do tempo sem gênero definido. E durante o próprio texto a autora levante questionamentos sobre Gethen e seus seres, muitas vezes trazendo as questões para o âmbito científico, que levam conseqüentemente o leitor à reflexão.

questionando a todo instante como aquela espécie de seres humanos se tornou ambissexual (experiência genética? Acidente? Correlação direta com o ambiente gelado? Resultado de uma linha evolutiva improvável, mas possível?) e de como o planeta se tornou tão frio. A autora é provocativa quando a todo o instante incita a curiosidade, criando hipóteses que não podem, no momento da narrativa, serem validados conclusivamente (PIASSI, KIMURA, 2016, p. 1731).

Este fato traz algumas complicações para Ai, pois em diversos momentos ele se pega tentando definir os seres como mulheres ou homens. Se alguém assume uma postura mais rígida, ele interpreta-o como sendo um homem. Se este ser se posiciona de maneira mais branda e cuidadosa, por exemplo, o interpreta como uma mulher. No entanto esses seres não são nem um, nem outro, e quando alguém possui os dois tipos de atitude o protagonista fica confuso, mesmo tendo ciência de que eles não precisam se enquadrar como mulher ou homem pois não são nenhum dos dois, como acontece no trecho abaixo:

Embora eu estivesse há quase dois anos em Inverno, estava ainda longe de conseguir ver as pessoas do planeta através de seus próprios olhos. Tentei, mas meus esforços tomaram a forma, desajeitada, de ver o getheniano primeiro como homem, depois como mulher, forçando-o em uma dessas categorias tão irrelevantes à sua natureza, e tão essenciais à minha. Assim, enquanto bebericava minha cerveja amarga e fumegante, pensei que à mesa o desempenho de Estraven fora feminino, cheio de charme, tato e falta de substância, capcioso e astuto. Seria, na verdade, essa feminilidade suave e dócil que me fazia desgostar e desconfiar dele? Pois era impossível pensar nele como uma mulher, aquela presença indefinida, irônica, poderosa ali ao meu lado, na escuridão iluminada pelo fogo. Contudo, sempre que pensava nele como homem, tinha a sensação de falsidade, de impostura: seria por causa dele ou de minha própria atitude em relação a ele? Sua voz era suave e ligeiramente ressonante, mas suave, não a voz de um homem, mas certamente tampouco a voz de uma mulher... (LE GUIN, 2008, p. 20)

Em contrapartida os habitantes do planeta Inverno o estranham por assumir um gênero a todo o momento (ou seja, o gênero masculino, por ser homem). Essas estranhezas complicam um pouco a missão de Genly.

Além disso, no decorrer da narrativa encara outras dificuldades, faz conexões com as pessoas erradas, acaba sendo expulso de alguns países, entra outros conflitos que fazem com que a trama se desenrole com bastante ação e contratempos para o personagem.

Outro fato importante a ser mencionado é que como nesse planeta os seres não possuem gênero, não existem problemas relacionados ao preconceito de gênero nem nada parecido. Bem como nunca houve guerras. Apesar de, obviamente, existir conflito entre os países dentro do planeta, nunca houve nada que culminasse em guerras ou conflito com maiores proporções.

O autor David Allen (1974) diz que a autora consegue construir uma vasta gama de

detalhes em sua narrativa, o que enriquece a história e é raro de se encontrar.

Esses pormenores incluem a estrutura de governo, os métodos de viagem, religião, panoramas da vida e dos modos que os humanóides constroem as instituições sociais. Quando se termina esse livro, não só se tem o primeiro tema de “contato” diferentemente e bem manipulado, como também se leu uma ótima aventura e também se conhece o mundo e seus habitantes totalmente. A realização de qualquer um desses aspectos mereceria louvor; realizar bem os três deveria assegurar ao autor um lugar permanente na lista de chamada da boa ficção científica (ALLEN, 1974, p. 197).

Ou seja, a maneira como a autora consegue trazer uma temática inovadora em que faz reflexões sociais e políticas, especialmente a respeito das relações e desigualdades de gênero, também consegue criar um universo completo por trás da trama, onde é possível situar-se quase que por inteiro no planeta em que ela se desenrola. A capacidade de fazer isso de maneira natural, onde a leitura continue fluída e ainda seja capaz de descrever uma aventura, é um conjunto que o autor diz ser digno de conquistar seu espaço de importância dentro do gênero literário.

A autora ainda consegue construir os personagens de Inverno com características marcantes, além de deixar bem clara a confusão de Genly Ai com eles, de maneira que em alguns momentos do livro é possível pegar-se fazendo as mesmas análises do protagonista.

Os habitantes de Inverno são fortes, apesar de serem um pouco mais baixos que Genly. E assumem posicionamentos ora dóceis, prestativos e gentis, ora fortes, imponentes e irritadiços. Ai se vê muitas vezes apegado à essas características, às quais tenta atribuir à mulher ou homem, ainda que saiba que não são nenhum. O leitor pode ter a tendência de fazer o mesmo durante o livro, o que torna interessante o exercício da desconstrução.

Outro fato que difere bastante esses seres do que estamos acostumados é a relação que possuem (ou deixam de possuir) com seus filhos. Não é a mesma relação familiar que estamos acostumados, nem mesmo com o parceiro, até porque eles não se prendem muito a isso fora do período de reprodução. Todos esses detalhes são os que causam estranheza e ao mesmo tempo curiosidade na narrativa.

No entanto, apesar de questionar padrões e estereótipos de gênero, criando um mundo ficcional sem isso, no qual por consequência ou não, nunca houve guerras, a autora acaba não conseguindo ser totalmente neutra ou imparcial na escrita.

Sempre que a autora se refere aos habitantes de Inverno, utiliza o gênero masculino na tentativa de ser neutra. No entanto assumir qualquer dos gêneros na escrita por si só já a deixa parcial, tendo em vista que aquele utilizado seria o tido como universal ou mais apropriado para

ser identificado como neutro.

É importante lembrar que a autora estava inserida num contexto de contracultura onde o feminismo se fazia presente nas discussões da época, e que o livro em questão é lançado justamente no período em que o feminismo passava a dominar a FC (CALVIN, 2012).

Kellner (2001) em seu livro “A Cultura da Mídia”, quando fala sobre filmes, diz que para analisá-los em contexto é necessário relacioná-lo a outros filmes em questão sobre a mesma temática, pertencentes ao mesmo período.

O mesmo podemos fazer com os livros. Do final da década de 60 (quando “A Mão Esquerda da Escuridão” foi publicado) e no decorrer das duas décadas seguintes, o feminismo esteve bastante presente dentro do gênero literário. Calvin (2012) explicita que a abordagem de narrativas utópicas e distópicas faziam-se bastante presentes naquele cenário, citando exemplos como *Woman on the Edge of Time* de Marge Piercy (1976), *The Wanderground* de Sally Miller Gearheart (1979), *The Handmaid's Tale* de Margaret Atwood (1985), entre outras.

Assim como outras autoras da época, Le Guin também escreve um cenário completamente diferente para questionar valores sociais (como as guerras, estruturas políticas e questões de gênero), culturais (cria uma cultura diversificada para os moradores de Inverno), científicos e tecnológicos (como sua abordagem sobre a vida em outros planetas e a descrença dos moradores de Inverno).

Portanto o livro foi escolhido para a atividade por ser uma das principais obras da autora que é, por sua vez, um dos maiores nomes dentro da ficção científica. Além disso a narrativa traz questões sobre gênero e possíveis debates sobre, por exemplo, o fato de em um mundo sem diferenças de gênero não existirem conflitos maiores como guerras, entre outros questionamentos e reflexões.

No entanto a maneira de passar isso para os jovens foi diferente do usual. A ideia aqui foi realizar algo que permitisse-nos contar a narrativa de maneira diferente da usual, onde pudesse haver certa imersão assim como foi a proposta com todas as obras selecionadas. Para isso, resolvemos criar uma gincana onde cada etapa representasse uma parte do livro.

Inicialmente a ideia era fazer a gincana toda durante uma atividade (com a duração de 1h30 aproximadamente), no entanto por conta de algumas questões que surgiram durante a gincana resolvemos fazer uma segunda etapa, em outro dia, usando a mesma dinâmica porém com cenas diferentes do livro que ainda não haviam sido colocadas na anterior. Além disso, cada uma delas contaria com uma etapa voltada para debater ou ilustrar alguma questão de igualdade de gênero.

É importante a vivência lúdica tanto individualmente, quanto em grupo, como é o caso

aqui. De acordo com Leila M. S. De Magalhães Pinto (2007), o jogo lúdico quando compartilhado possui significados diferenciados para os participantes, que combinam entre si regras, limites e o passo-a-passo da brincadeira.

Ainda de acordo com a autora:

Da relação coletiva vivida nascem as formas e regras de convivência e de organização dos conteúdos, dos riscos e das técnicas corporais. Nascem, também, escolher por meio de negociações sobre o que fazer, os papéis e as responsabilidades. Com isso, o jogo lúdico passa a se constituir em um espaço privilegiado de diálogo e interação, com ricas possibilidades de confronto de pontos de vistas diferentes entre os que brincam (PINTO, 2007, p. 183).

Ou seja, durante o jogo além de se concentrarem na proposta em si, cria-se um diálogo entre os participantes para que a brincadeira possa acontecer e no meio disso criam-se regras para aquele momento, negociações e inclusive vínculos, podendo aproximar participantes que fora do jogo podiam pouco conversar. O jogo lúdico cria um novo espaço para ser vivenciado entre os que irão participar.

Não apenas considerando a importância do jogo para o desenvolvimento dos jovens, mas atividades que envolvessem brincadeiras e especialmente onde fosse possível correr, foi uma demanda bastante clara por parte dos jovens durante todo o período do projeto.

Além disso, vale salientar que ambas as atividades aconteceram no campus da USP – Leste. O intuito é estreitar os laços entre os jovens e a Universidade, tendo em vista que um dos objetivos do campus é a inclusão da comunidade ao redor e entendendo que isto não acontece necessariamente na prática.

Buscamos estabelecer a comunicação entre a Universidade – e neste caso específico me refiro ao grupo, no ato da realização das atividades – e a comunidade – os participantes do Espaço A. E neste sentido, além de trazê-los para dentro do ambiente acadêmico, fisicamente falando, buscamos a troca de conhecimentos entre monitores e jovens participantes, ou seja, a comunicação dos assuntos entre si. Paulo Freire (1983) argumenta que elemento essencial da comunicação é a reciprocidade, e quando àquela acontece não há sujeitos passivos.

Muitos dos participantes antes de ingressarem nos projetos da Universidade dentro do Espaço A, não faziam ideia do que ela era, desconhecendo até que se tratava de uma universidade. Nesse segmento o projeto tenta cumprir seu papel aproximando os moradores daquele espaço. Após três anos de trabalho na instituição, os jovens já fazem atividades dentro do campus até mesmo quando não estão no projeto, o que mostra que passaram a sentir-se mais à vontade para se apropriar do espaço – que, vale lembrar, é público.

Primeiramente descreveremos e analisaremos a primeira gincana, realizada no primeiro dia e a partir de então partiremos para a segunda.

Iniciamos pedindo que os jovens se dividissem em duas equipes, uma apenas com meninos e outra apenas com meninas. Como estavam em número ímpar, a equipe das meninas ficou com uma integrante a mais.

Depois disso passamos com os participantes por todas as etapas da gincana, explicando como ela funcionaria e o que deveria ser feito em cada uma. Por fim, antes de iniciarmos, pedimos que cada equipe escolhesse dois membros que ficariam na última etapa da prova – a nave - esperando os demais, pois seriam responsáveis por competir a dinâmica final do jogo. Explicamos, ainda, que venceria a atividade quem conseguisse completar a etapa final primeiro.



Figura 11- Monitores explicando as etapas da gincana para os participantes.

Começamos a gincana simbolizando a chegada de Genly Ai no planeta Inverno, com uma dinâmica de “Pedra, papel e tesoura”. No chão, com fita adesiva, foi feita uma fileira de quadrados e cada equipe deveria se posicionar em um extremo da fileira. Um participante por vez de cada equipe ia pulando de quadrado em quadrado pela fileira até que os dois de encontrassem no meio do caminho. Quando se encontrassem deveriam fazer o jogo de “pedra, papel e tesoura”, onde o vencedor continuaria pulando na sequência da fileira e o perdedor deveria sair e voltar a posição inicial enquanto outro parceiro de sua equipe entraria na partida, tentando alcançar o oponente antes que chegasse ao final da fileira.

A equipe que conseguisse chegar primeiro no lado dos oponentes venceria a primeira

etapa e já seguiria para a próxima, levando alguns segundos de vantagem, enquanto os outros deveriam pular por toda a fileira até ir para a próxima etapa, se atrasando um pouco.

A segunda etapa representava a passagem dos personagens pelo deserto de gelo, onde passam por diversas dificuldades, como mantimentos que vão se acabando, frio, assim por diante. Para a representação foram utilizadas diversas bexigas brancas (para representar a neve) e dentro de algumas delas havia frutas, água e outros alimentos. Além disso incluímos algumas palavras como “oxigênio”, “R\$2,00 de pão” e “roupas” pois em atividade anterior haviam escolhido essas coisas quando questionados sobre o que levariam para o Espaço para sobreviver. Nas outras bexigas havia apenas flocos de neve. A missão da equipe seria, um membro por vez escolher uma bexiga e estourá-la à procura de mantimentos, sendo que cada equipe possuía a mesma quantidade de bexigas, cada uma em uma fileira distinta para ajudar na organização.

Se encontrassem algo na bexiga, deveriam levá-la até o mural da sua equipe para que fossem armazenando os itens, caso não houvesse nada além de “neve” na bexiga, viria o próximo membro da equipe para fazer a seguinte tentativa. O grupo que terminasse de encontrar primeiro os itens deveria responder à uma pergunta antes de seguir para a próxima etapa. A pergunta era a seguinte: “Imagine um planeta que houvesse igualdade entre os seres, o que seria diferente?”. Após responderem poderiam seguir para a próxima etapa.



Figura 12- Participantes procurando os “mantimentos” dentro das bexigas.

Em determinado momento do livro Genly é preso e consegue escapar de lá com a ajuda

de Estraven. Para isso todos os participantes – um por vez - deveriam passar por baixo de alguns tecidos que formavam como uma “teia”, conforme pode-se conferir abaixo, a fim de representar a cena, formando assim a terceira etapa da gincana.



Figura 13- Participantes passando por baixo do elástico.

E então a quarta e última etapa da brincadeira seria a chegada da nave no planeta para o resgate de Genly Ai. Para isso os dois membros de cada equipe que ficaram esperando na última etapa deveriam ir de olhos vendados até o planeta – onde se iniciou a atividade – para resgatar o personagem. Para isso os outros membros do time deveriam guiá-los até o local exato. Tanto a nave quanto o planeta foram caracterizados com papelão, TNT e outros tipos de tecidos e materiais para deixar o cenário mais lúdico.

A primeira equipe a chegar até o planeta para resgatar o personagem seria a equipe vencedora. Lembrando que quem houvesse ido melhor nas primeiras etapas já chegaria com uma vantagem no tempo para realizar a última dinâmica.



Figura 14- Etapa final, nave chegando ao planeta Inverno.

Foi decidido dividir os grupos entre meninas e meninos pois o número de participantes de cada um estava bem próximo e para que pudéssemos observar de maneira mais clara de que como cada um – meninas ou meninos – se posicionariam durante as etapas da atividade.

No início quando dividimos os grupos uma das meninas reclamou dizendo, “mas não é justo, eles vão ganhar”. No entanto, não foi exatamente isso o que aconteceu. A primeira etapa foi bem empolgante e disputada entre eles e a equipe que saiu na frente foi a dos meninos, iniciando então o jogo com vantagem.

Se mostraram bastante animados na etapa seguinte também, procurando ir mais rápido que os oponentes, se mostrando bastante competitivos entre si. Nesta etapa também foram os meninos que saíram na frente, encontrando todos os itens primeiro e levando ao seu mural. No entanto, na hora de responder à pergunta as duas equipes, provavelmente por estarem com pressa de seguir para a próxima dinâmica e continuar a brincadeira, não se estenderam muito e não houve uma discussão. Apenas respostas genéricas como: “haveria mais respeito” e “não haveria desigualdade”.

Podemos entender que o fato de não terem elaborado respostas mais completas deve-se à dinâmica proposta pela brincadeira, já que a gincana consistia em chegar primeiro na última etapa, dependendo desta maneira de gastarem o menor tempo possível em cada uma das paradas.

Os meninos saíram na frente novamente e foram para a etapa de passar por baixo dos tecidos, seguidos das meninas. Passando por essa foram direto até a nave, onde os amigos

estavam esperando. Deveriam então, através de comandos falados, orientar os colegas até o ponto final do jogo, onde estavam sinalizados os planetas. No entanto os meninos estavam tão ansiosos para chegarem ao final e vencerem a competição e orientaram os amigos apenas dizendo “para frente, frente”, enquanto a equipe feminina orientava as amigas com mais detalhes, como: “para frente”, “vira um pouco para a esquerda”, “para a direita”. Dessa maneira, as meninas fizeram melhor trabalho em equipe e conseguiram superar a vantagem que haviam perdido para os meninos nas etapas anteriores, chegando primeiro e vencendo o jogo.

Os meninos ficaram muito insatisfeitos com a derrota, repetindo que eles deveriam ter ganhado pois haviam vencido maior número de etapas. No entanto os monitores voltaram a explicar o que havia sido dito no começo, que apenas venceria quem chegasse primeiro ao planeta, na última etapa.

A insatisfação foi muito grande por parte deles, não aceitando de nenhuma maneira a derrota. Já as meninas se mostraram surpresas por ganharem, pois não estavam confiantes desde o início da gincana.

Aqui também não podemos assumir que o comportamento das equipes tenha sido aleatório. Pelo contrário, o posicionamento dos meninos não surpreende se levarmos em consideração que o meio social em que estamos inseridos comumente retrata o homem como melhor, mais eficiente e competente em relação à mulher. Ou seja, seria natural que assumissem que em uma competição entre uma equipe de meninos e outra de meninas, a vitória seria daqueles. Pensamento esse que foi aderido também pelas meninas – que por sua vez encontraram-se no mesmo meio social -, expresso logo no início da atividade quando assumiram a derrota ainda antes de iniciar a gincana, pelo simples fato de ser um grupo composto apenas por elas – ainda que com uma integrante à mais -.

Após descansarem um pouco do final da atividade, nos juntamos em uma pequena roda de conversa para falar brevemente da história do livro. Porém como ainda estavam um pouco agitados, não nos aprofundamos nas questões sobre o livro.

Após o encerramento da atividade ainda sobraram alguns minutos livres para os jovens e eles quiseram jogar novamente a brincadeira de “pedra, papel, tesoura”. Então deixamos que se dividissem e brincassem. Porém em muitos momentos eles tentavam roubar no jogo, correndo pelo trajeto ao invés de pular quadrado por quadrado como deveria ser.

Podemos e devemos então, levantar alguns detalhes relevantes a partir da dinâmica. Apesar da insatisfação do grupo perdedor, no geral os participantes gostaram bastante da dinâmica, como foi relatado pela equipe do Espaço A posteriormente. Podemos notar isso também porque as atividades agitadas e com espaço para correr foram demandas feitas pelos

próprios jovens. Para atender a isso, elaboramos a atividade com as etapas relativamente distantes umas das outras, para que tivessem espaço para correr entre elas.

Outro ponto que nos permite constatar a satisfação deles com a atividade é o envolvimento com ela. Todos participaram da dinâmica e mostraram-se empenhados em ajudar a equipe a vencer a brincadeira.

Consideramos também que foi possível cumprir a proposta de proporcionar uma leitura diferente da narrativa aos participantes. Buscamos, assim como nas outras duas atividades, colocá-los de alguma maneira no lugar do personagem, imersos na narrativa. Entendendo que é possível fazer diferentes leituras de mundo e de um texto escrito, a gincana buscou – entre outras coisas – ilustrar cenas através de jogos, buscando assim o interesse dos jovens.

Ainda que a discussão final sobre o livro tenha ganhado pouca importância por parte deles, devemos lembrar que a grande maioria desses jovens participantes não possuem o hábito da leitura. Inclusive alguns ainda não sabem ler. Outros conseguem decifrar os códigos da escrita, porém ao final de um parágrafo não sabem dizer o que acabaram ler.

Seu acesso à leitura é restrito e para distanciá-los ainda mais dela, poucos se sentem capazes de ler um texto um pouco maior. Sendo assim, consideramos essencial que sejam promovidas novas formas de leituras de histórias para esses jovens, de maneira que possam ainda que há longo prazo, sentirem-se capazes de realizar suas próprias leituras de texto. E através desse tipo de leitura ilustrada podemos levar a narrativa até eles e despertar seu interesse ao menos na história e em suas temáticas; no que ela tem a dizer.

A discussão sobre gênero acabou não sendo tão desenvolvida quanto gostaríamos. A pergunta posicionada entre uma etapa e outra da gincana acabou não recebendo tanta atenção por conta da pressão de terminar a atividade e vencê-la. Ambas as equipes nos deram respostas genéricas para que pudessem seguir em diante.

Vale ressaltar, no entanto, que jogos mais agitados foram demanda dos próprios participantes e que essa é a prioridade do grupo. Ainda que seja necessária a coleta de dados, entendemos que é preciso fazer algo do agrado dos jovens, que faça sentido para eles e que possam sentir que também possuem poder de escolha junto ao grupo, já que trabalhamos com a troca de conhecimento entre jovens e monitores, e não como um depósito de conhecimento. A intenção é quebrar o que Freire (1987) afirma acontecer muitas vezes entre educadores e educandos, a dinâmica de estabelecer uma narração o educador fala e o educando memoriza, àquele depositando seu conhecimento neste, como se ele se tratasse de uma vasilha a ser enchida.

Talvez os resultados em relação à essas discussões tivessem sido melhores se

houvéssemos iniciado por elas, enquanto os jovens ainda não estavam tão agitados por conta das brincadeiras.

A reação do grupo dos meninos ao final da atividade, no entanto, levantou uma questão importante que acreditamos precisar de atenção especial. Se recusaram de todas as formas à aceitar a vitória do grupo das meninas, ainda que tivesse sido explicado para eles que o grupo vencedor seria o que chegasse primeiro ao final do circuito e que as meninas haviam vencido pois trabalharam melhor em equipe. Enquanto o grupo deles pensava apenas em ganhar e dava coordenadas genéricas para os colegas, dizendo apenas “para frente, para frente”, as meninas prestaram atenção no que era necessário ser feito naquele determinado momento e deram coordenadas mais específicas às colegas, indicando o sentido e a direção em que deveriam andar.

Isso gerou uma dúvida: os meninos não teriam aceitado a derrota por conta de serem muito competitivos e não saberem lidar com ela, ou por que a derrota havia sido para o grupo das meninas? Se os grupos fossem mistos, seria diferente a reação?

Em atividades anteriores, como é o caso da primeira retratada aqui, onde os participantes realizavam experimentos científicos para depois apresentarem aos colegas, notamos que em grupos que possuíam mais participantes meninos que meninas, os garotos tinham a tendência a não deixar que as meninas tomassem a frente do experimento, as interrompendo e fazendo piadas. O mesmo aconteceu quando criaram os cartazes da atividade anterior, ainda relacionada aos experimentos, onde os meninos não davam autonomia para as meninas ajudarem a desenvolver o final da história.

Estas questões nos fazem pensar sobre as relações de superioridade estabelecidas entre eles, que pode ser o caso durante a gincana e a não aceitação da derrota.

Pensando nisso resolvemos realizar uma segunda parte da gincana, escolhendo outras cenas do livro que ainda não houvessem sido retratadas e dessa vez organizando os grupos de maneira mista, com meninas e meninos em ambas as equipes. Iremos então, novamente, descrever as etapas da segunda parte da gincana e posteriormente analisá-la.

A atividade se inicia com a divisão dos participantes em dois grupos mistos e na explicação da brincadeira e do que deveria ser feito em cada etapa, as quais detalharemos em seguida. Além das mudanças das dinâmicas de cada etapa, colocamos mais um elemento diferente na brincadeira a fim de evitar que tentassem trapacear como fizeram em alguns momentos da última gincana. Colocamos um personagem coringa no jogo, a “rainha”. Uma monitora caracterizada como rainha seria a coringa, que ficaria responsável por acompanhar todas as etapas de perto e evitar que trapaceassem, podendo pedir para voltarem caso fizessem

isso.

Novamente iniciamos a gincana com a chegada da nave no planeta. No entanto um monitor introduziu a história fazendo um breve resumo e uma ligação com a gincana anterior, lembrando os alunos que esta seria uma continuação daquela.

A dinâmica em si consistiria no jogo do “vai e vem”. Um jogo antigo, onde duas cordas longas passam por dentro de uma garrafa pet e em cada ponta um jogador fica responsável por segurar as cordas, cada uma em uma mão. Ao passo que um jogador abre suas duas cordas, a garrafa escorrega por ela chegando próximo ao adversário. Para que ela não o alcance ele deverá abrir as suas cordas, fazendo com que a garrafa volte ao jogador inicial e assim sigam a sequência.

A garrafa foi caracterizada como um foguete e as equipes deveriam jogar um por vez. O jogador deveria “lançar” o foguete até o oponente e dar a vez a outro colega de equipe, alternando a vez de um grupo para o outro, até que todos tivessem participado. Assim que passasse a vez para o colega de equipe, poderia seguir para a próxima etapa.

Agora seria a vez do grupo montar um quebra-cabeças em conjunto. Cada equipe possuía um com a imagem de uma nave, ainda representando a chegada ao planeta. Com trabalho em equipe deveriam montá-lo para seguir em diante.

No livro é dito que o humano possui altura diferente dos habitantes de inverno, sendo um pouco mais alto que eles. Dessa maneira a etapa seguinte consistiria em buscar o personagem principal entre diversos bonecos.

Em uma caixa encontrariam vários bonecos de papelão de alturas bastante parecidas, mas deveriam encontrar o personagem principal – um pouco maior que os outros. Para saberem se era o boneco certo, deveriam encaixá-lo em um molde que deixamos pendurado. O boneco que encaixasse perfeitamente seria o correspondente ao personagem. Para isso deveriam se organizar e um participante por vez procuraria o correto.

Os habitantes do planeta Inverno também possuíam vestimentas peculiares, como é descrito no livro. Nesta etapa os participantes deveriam vestir os habitantes deste planeta da maneira que achassem melhor.

Para isso desenhamos o formato de uma pessoa no chão e disponibilizamos diversas peças de roupas e acessórios, femininos e masculinos, para que pudessem montar o figurino.

Depois foi realizado um jogo da memória “gigante”, com imagens que lembrassem algo do livro (personagens, naves, planetas, etc.).

Para finalizar a gincana, voltamos à ideia do deserto de gelo, resolvendo criar um iglu para que pudessem se abrigar. Assim sexta e última etapa do jogo seria levar todos os

participantes da equipe para o Iglu. Porém para chegar até lá deveriam montar uma fila e ir até o iglu através da corrida dos sacos de batata. Ou seja, entrar dentro do saco de batata e ir pulando até o local determinado. Ao chegarem lá, entregariam os sacos cada um para um monitor correspondente e este correria até o próximo membro da equipe para entregar. A equipe chegasse inteira ao iglu primeiro seria a vencedora.

Para esta atividade, assim como para as demais, foi necessário preparo prévio com a colaboração de todos os monitores, para que pudessem ser feitas as caracterizações como a fantasia de rainha, e a própria produção dos materiais como o quebra-cabeça, o jogo da memória, os bonecos e até mesmo a caracterização da garrafa pet como foguete.

No dia da atividade novamente os alunos foram para a universidade e organizamos as dinâmicas no mesmo lugar que a anterior, expandindo apenas um pouco mais do espaço para a última etapa, já que ela precisaria de um local grande que permitisse correrem. Também aproveitamos a própria estrutura da universidade para construir o iglu. Para que pudessemos diferenciar os grupos e promover interação entre eles para o início da atividade, sugerimos que escolhessem um nome para a equipe. Os nomes escolhidos foram “força jovem” e “merendeiros”.

No começo alguns participantes reclamaram, dizendo que estavam com preguiça, mas bastou a atividade começar para todos interagirem dentro dela. O monitor iniciou lembrando um pouco da história e explicando novamente a etapa do foguete, que correu bem e rapidamente os participantes iam passando para a próxima.

Um dos motivos que pode ter influenciado os participantes a estarem com um pouco de preguiça é porque a atividade geralmente se inicia perto das 14h, pouco depois de terem almoçado no Espaço A. No entanto, assim que começamos as brincadeiras todos se mostraram empenhados e participativos.

Na etapa seguinte, o quebra-cabeças estaria relacionado ao livro e os participantes sabiam que deveriam agir com rapidez, mas com trabalho em equipe para encontrar os lugares corretos das peças. Cada grupo possuía uma imagem diferente – apesar de parecidas e ambas relacionadas ao foguete – e como a gincana consistia em dinâmicas rápidas, não possuíam muitas peças.

Depois de montado, deveriam encontrar o boneco que encaixasse no molde que cada equipe possuía, mas para isso deveriam encontrar um pacote onde havia diversos bonecos de diferentes tamanhos. Ficaram bastante agitados nessa etapa, correndo de um lado para o outro buscando o pacote com os bonecos. Depois de encontrado, começaram nas tentativas de encontrar o correto.

Houve um pequeno incidente neste momento pois um dos integrantes do grupo “força jovem” desobedeceu a regra de ir um por vez tentar encaixar o boneco no molde e foi advertido pela monitora, tendo que voltar para o final da fila. No entanto, descontente com a advertência, ele a xingou. Por ter faltado com o respeito, ficou sem jogar a etapa seguinte. Alguns participantes do mesmo grupo reclamaram que os monitores estariam favorecendo a outra equipe com isso.

Em seguida deveriam vestir o extraterrestre desenhado no chão, usando diversas peças de roupas e acessórios, da maneira como achassem melhor. No entanto o grupo “força jovem” ao ver que o outro grupo teve melhor desempenho (terminando primeiro esta dinâmica) reclamou novamente.

Os jovens mostraram-se bastante competitivos durante toda a gincana, especialmente na última etapa durante a corrida nos sacos de batata. Um dos integrantes da equipe “força jovem” caiu no gramado durante a corrida e disse que havia se machucado. Porém após algum tempo reavaliou e disse que estava tudo bem.

Para que não fosse injusto, como a equipe ficou com um membro a menos escolheram alguém que já estava no iglu para correr novamente no lugar do colega que havia saído da brincadeira.

Quem venceu a gincana foram os “merendeiros”, que conseguiram colocar todos os membros do grupo dentro do iglu primeiro. Apesar de algumas reclamações do time oponente, a insatisfação com a derrota não foi tão grande quanto na primeira atividade. Um dos motivos pode ter sido a mescla dos times, que atenuou um pouco a rivalidade apresentada na gincana anterior.

A maior parte das reclamações vieram da parte do time que estava perdendo, reclamando que os monitores favoreciam os adversários. Podemos imaginar que isso tenha acontecido porque nesta segunda intervenção os monitores ficaram mais atentos para que não trapaceassem durante as etapas, tendo até mesmo um monitor destinado para isso (a “rainha”). Também imaginamos que possa ter incomodado o fato deles terem sido repreendidos quando fizeram algo como desrespeitar o monitor, pois provavelmente não esperavam que seria feito algo a respeito.

Esta segunda intervenção foi construída para que pudéssemos analisar algumas coisas em relação à primeira, especialmente como seria o comportamento deles em grupos mistos. Mas também como havia mais monitores, aproveitamos para ficar mais atentos nas equipes, tendo em vista que depois da primeira atividade, descrita anteriormente, quando resolveram jogar mais uma vez o “pedra, papel, tesoura” muitas vezes não respeitavam as regras do jogo.

Entendemos que seja algo usual durante as brincadeiras, especialmente nesta faixa etária, no entanto consideramos importante tentar evitar isso, o que incomodou alguns jovens.

Pudemos perceber que ainda em grupos mistos, os que perdem a competição não aceitam com grande facilidade. No entanto, apesar dos contratemplos todos se envolveram na dinâmica, mesmo os que haviam dito que estavam com preguiça ou que haviam reclamado no começo.

9 O PONTO DE VISTA DOS MONITORES: SUA VIVÊNCIA NO GRUPO E SUAS PERSPECTIVAS SOBRE AS ATIVIDADES

A USP leste é um campus multidisciplinar, composto por cursos de diferentes áreas. Sendo assim, os integrantes do grupo também são de carreiras diversificadas, o que agrega conhecimento e experiência singular por parte de cada um.

O grupo de pesquisa onde foram desenvolvidas as atividades é composto por estudantes de graduação de cursos como Gestão Ambiental, Lazer e Turismo, Têxtil e Moda, Licenciatura em Ciências da Natureza, entre outros. O fato de a equipe ser composta por pessoas de diferentes perfis é um dos fatores que agrega ao grupo, já que podemos contar com visões diferenciadas acerca das temáticas propostas.

Os monitores são parte essencial do grupo. É através deles que as atividades são postas em prática, além de terem grande participação na elaboração delas. Aqui iremos analisar a percepção dos estudantes acerca das atividades propostas, seus resultados, sua relação com a ficção científica e sua vivência no grupo, a fim de entender o que lhes foi acrescentado a partir desta experiência.

Elaboramos um questionário (que pode ser conferido na íntegra no capítulo 10 - anexo) com o propósito de entender as questões mencionadas acima. Foram entrevistados 5 monitores, 2 dos quais participaram das 3 atividades e os outros 3 participaram apenas da gincana, pois entraram um pouco depois no grupo. Pedimos aos dois primeiros que escolhessem a atividade que mais lhes havia agradado para que respondessem o questionário sobre ela. E os outros, como somente participaram de uma, deveriam falar sobre esta.

Todos possuem entre 20 e 25 anos e são graduandos na EACH – USP. A seguir apresentarei cada um dos integrantes para que seja possível compreender melhor seu posicionamento e em seguida partiremos para a análise das respostas. Dividiremos as análises em alguns blocos de perguntas, inicialmente procurando verificar o grau de envolvimento com a ficção científica por parte deles; depois sobre a preparação, organização e planejamento das atividades; avaliação; e por fim a contribuição do grupo em sua graduação.

Diego é aluno do curso de Gestão de Políticas Públicas, negro e morador do mesmo bairro onde fica localizado o Espaço A, próximo à Universidade. Bastante envolvido com o movimento negro, é o integrante mais antigo do grupo. Participou das três propostas de atividade e a escolhida por ele para falar a respeito foi a segunda, inspirada no livro “Kindred: Laços de Sangue” de Octávia Butler. É um dos integrantes mais engajados do grupo.

Renan cursa Licenciatura em Ciências da Natureza, é também um membro antigo do

grupo, além de ser um dos mais participativos desde o preparo até a execução das atividades propostas. Tendo também participado das três, escolheu responder o questionário sobre a primeira, inspirada no conto “Revés Alquímico”, do livro “Fábulas do Tempo e da Eternidade” de Cristina Lasaitis.

Viviane fazia parte dos membros mais antigos no grupo e deixou de fazer parte dele há algum tempo. Ela participou, portanto, das duas primeiras atividades e escolheu a primeira para falar sobre, assim como Renan. A monitora cursava Licenciatura em Ciências da Natureza durante o período em que as atividades foram realizadas, posteriormente mudando de curso para Têxtil e Moda.

Isabela é estudante do curso de Gestão Ambiental e entrou posteriormente no grupo. Apesar de mostrar-se um pouco insegura no início para desempenhar algumas funções durante as atividades – especialmente as que envolvessem liderança e coordenação – sempre se mostrou proativa no planejamento delas. Com o passar o tempo, conforme foi se desenvolvendo dentro da equipe adquiriu e aprimorou as habilidades que lhe faltavam no início, sendo capaz de liderar o grupo sem maiores problemas. Irá falar sobre a atividade da gincana.

Bárbara é graduanda no curso de Têxtil e Moda, sendo uma das integrantes mais recentes do grupo. Possui grande habilidade artística e costuma aplicá-la nas intervenções, especialmente se necessário confeccionar algum material. Participou da segunda etapa da gincana e confeccionou, por exemplo, a garrafa caracterizada como um foguete para uma das etapas, bem como os quebra-cabeças. Esta será a atividade sobre a qual irá responder.

Henrique frequenta o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza. Juntamente com Bárbara, faz parte dos integrantes mais recentes do grupo. Mostra-se bastante participativo durante o planejamento e execução das atividades. Também irá responder sobre a gincana.

O primeiro dado a ser analisado é a escolha das atividades para responder o questionário. Apesar de apenas dois dos monitores terem essa possibilidade, já que os outros participaram apenas de uma delas, isso mostra forte conexão entre sua carreira e engajamentos em relação a intervenção que lhes chamou mais a atenção.

No caso de Diego, por exemplo, é um graduando absolutamente envolvido com movimentos sociais, em especial com o movimento negro, e a atividade que mais lhe agradou foi justamente a que abordava questões raciais e sociais. Vale lembrar que o estudante cursa Gestão de Políticas Públicas, portanto se supõe que tenha interesse prévio por questões sociais.

No que diz respeito à Renan, também podemos encontrar vínculo com sua carreira, tendo em vista que ele cursa Licenciatura em Ciências da Natureza e escolheu a atividade sobre o conto “Revés Alquímico”, que é exatamente a que trata da história de uma cientista e a mais

voltada para as temáticas científicas entre as três.

Isso serve para Viviane, que no momento cursava a mesma graduação que Renan, tendo grande vínculo com a ciência, escolhendo justamente a mesma atividade.

Iniciando a primeira bateria de perguntas a fim de saber quais os vínculos dos monitores com a ficção científica, a primeira questão foi: “Já conhecia a autora ou a obra antes de ser proposta para a atividade?”. A resposta foi unânime de que nenhum deles conhecia as autoras antes das intervenções, no entanto Bárbara foi a única que apesar disso já havia ouvido falar da obra.

A pergunta seguinte foi: “Entrar em contato com a obra despertou o interesse em lê-la?”. Diego respondeu que “Entrar em contato com a obra fez com que eu comprasse o livro para leitura, além de me despertar a curiosidade em conhecer outras autoras negras que falassem sobre ficção científica”. É importante observar que o contato com as autoras e obras propostas pelo grupo despertou o interesse pela leitura e pela ficção científica, levando-o até a adquirir o livro. Mais uma vez percebemos o envolvimento do jovem com a questão da raça e podemos observar também a importância da representatividade.

O que despertou o interesse de Renan, por sua vez, foi a abrangência de vários temas dentro do conto de Cristina Lasaitis. “O que mais me interessou foi a forma na qual a autora aborda os assuntos, podendo abordar diversos assuntos ao mesmo tempo, com diversas interpretações”. A narrativa aborda diferentes temas como o papel da mulher – e neste caso podemos pensar da mulher brasileira – na ciência, a pressão familiar para o casamento em determinada época da vida, descobertas e métodos científicos, entre outros.

Isabela relatou ter se interessado em ler a obra, no entanto não chegou a fazê-lo, tendo contato apenas com trechos e resumos dela. Bárbara relatou ter tido muito interesse em ler o livro após ter contato com o grupo, Henrique e Viviane apenas disseram que “sim”.

Durante as reuniões semanais dos grupos de pesquisa, quando é proposto que se pense em uma nova atividade inspirada em alguma obra literária, geralmente a obra e a autora são primeiramente apresentadas aos participantes para que possam se familiarizar com elas – ainda que seja através de resumos e trechos do livro. Após esse primeiro contato é que se segue com o planejamento. Aqui percebemos como o contato com as obras pode estimular também os monitores para que as leiam, ou ainda aproximá-los da ficção científica.

Para encerrar a primeira bateria de questões, perguntamos se “Já havia tido contato com livros de ficção científica escrito por mulheres?” e as respostas foram variadas. Diego responde que “Já tive por conta do próprio grupo de pesquisa. Realizamos anteriormente uma intervenção com o conto “Revés Alquímico””. Mencionando a própria equipe, é importante notar o

reconhecimento do estudante acerca do papel no grupo no que diz respeito a levar a produção literária das autoras até eles.

Renan também reconhece esse papel quando diz que “sim, mas isso se iniciou com as pesquisas feitas. Fora isso, poucos momentos fui apresentado a títulos feitos por mulheres”. Já Isabela, Henrique e Viviane afirmaram terem tido contato prévio com a clássica obra de Mary Shelley, “*Frankenstein*”.

Viviane também disse que conhecia a obra “A Mão Esquerda da Escuridão”. No entanto, conheceu antes mesmo de entrar no grupo, durante uma disciplina da universidade.

Bárbara, por sua vez, mostra conhecimento amplo por obras escritas por mulheres e através de sua fala nota-se também claro interesse pela leitura. Ela afirma que “Sim, já li “Metrópoles” de Thea von Harbou, pois havia gostado muito do filme. “Jogos Vorazes”, de Suzanne Collins, “Divergente” de Veronica Roth e não sei se pode ser considerado livro, mas a obra “*Fullmetal Alchemist*”, que é considerado um dos melhores mangás já feitos e foi escrito por Hiromu Arakawa”.

Notamos que todos haviam tido algum contato prévio com obras de ficção científica escritas por mulheres. Alguns com “*Frankenstein*”, ainda que seja considerada como protocientífica por muitos estudiosos, outros a partir do próprio grupo e Viviane através de uma disciplina da graduação. No entanto com exceção de Bárbara, esse contato não era tão grande.

As duas próximas baterias de perguntas são voltadas para observar sua perspectiva a respeito do planejamento e organização das atividades, assim como a avaliação delas, respectivamente. Começamos com a seguinte pergunta: “Você acredita que a dinâmica proposta para trabalhar com o livro foi capaz de estabelecer relação entre a narrativa, as questões de gênero presentes nela e o lúdico?”.

Aqui devemos lembrar que cada monitor irá se referir à uma determinada atividade. Diego, que escolheu a atividade sobre viagens no tempo, deu a resposta a seguir: “Com certeza! A caracterização das salas utilizadas para a realização da intervenção foi essencial para essas 3 questões abordadas. Foi possível inserir os participantes de maneira mais efetiva na narrativa que o livro traz justamente por conta da caracterização e também pelo fato de os monitores estarem narrando os capítulos”.

A questão do lúdico é essencial pois ela permite que a atividade atinja um dos principais objetivos que é levar a narrativa de uma perspectiva diferente aos participantes do que o tradicional texto escrito, criando engajamento por parte deles. Leila M. S. de Magalhães Pinto (2007, p. 186) fala sobre a fantasia e sobre o “lúdico como linguagem”:

O jogo da fantasia, nas ações compartilhadas, se enriquece quando as pessoas podem se expressar e comunicar livremente por meio de diferentes linguagens. Destaca-se aqui o lúdico como linguagem, implicando formas variadas de construção de idéias e representação, de expressão e comunicação de sentimentos de conhecimentos (PINTO, 2007, p. 186).

O próprio monitor ressalta em sua fala a importância do lúdico para a inserção dos participantes na história.

Diego segue sua fala, agora ressaltando as discussões sobre gênero: “Sobre as questões de gênero, as cenas que foram escolhidas para trabalhar já tinham elas muito presentes, o que auxiliou bastante. O lúdico estava lá, tanto nas caracterizações, quanto nas narrações, os monitores incentivaram o universo da fantasia”. Aqui podemos perceber que a preparação da atividade é algo que irá influenciar totalmente no desenvolvimento dela. A separação de algumas cenas específicas que permitissem problematizar questões de gênero influenciou para que a atividade e as discussões dentro dela fluíssem facilmente. O estudante voltou a ressaltar, também, a importância do lúdico.

Renan por sua vez escolheu a primeira atividade (sobre a cientista) para responder. Ele afirmou: “acredito que sim e o resultado pode ser visto nas atividades que foram feitas com as crianças, foi possível além de falar sobre questões de gênero também relacionar ao mundo científico”. Nesta atividade essas eram as duas principais temáticas a serem tratadas, em especial a mulher na ciência, o que de acordo com o monitor foi possível realizar. Viviane, que falou sobre a mesma atividade acima, acrescentou a questão da interação com os jovens e a organização da atividade: “Sim, por ser muito interativa com os alunos e por causa da organização”.

A monitora Isabela também ressaltou em sua resposta a importância da preparação da atividade para que ela corresse conforme o planejado. Ela disse: “Com certeza, a atividade foi pensada e elaborada pelo grupo semanas antes. Foram montados cenários, quiz, representações de personagens e cenas da obra”. Esta mesma monitora, durante o planejamento das intervenções, costuma mostrar-se bastante envolvida, preocupando-se com os detalhes de sua organização, traço que notamos presente em sua resposta.

Bárbara, dentre os monitores, é a que apresenta maior conhecimento prévio e relação com a ficção científica, mostrando envolvimento com as obras propostas. Em sua resposta ela cita a representação do livro e da representação de suas características: “Acredito que sim, pois explorou as características principais da obra e mesmo quem não havia lido o livro conseguia ter contato com os elementos abordados na narrativa, houve etapas que trabalharam diretamente as questões de gênero que foram bem recebidas pelas crianças”. Para ela, foi possível captar a

essência da narrativa, permitindo que os participantes tivessem essa experiência. E ainda relata positivamente a abordagem das questões de gênero durante a gincana, bem como o bom desempenho dos jovens em relação à elas.

Já Henrique respondeu apenas que “sim”. A pergunta seguinte foi: “Como você avaliaria o desempenho da atividade? Ela saiu como o planejado? Existem pontos que poderiam ser melhorados?”. O mesmo monitor respondeu da seguinte forma: “Numa escala de 0 a 10 creio que o desempenho obteve nota 8. Apesar do atraso e de uma pequena complicação para construir o "iglu" o objetivo foi atingido. O ponto que poderia melhorar ao meu ver é a organização; talvez, se os materiais necessários tivessem sido obtidos com mais antecedência e se os monitores não se atrasassem a gincana poderia ser realizada com mais "tranquilidade"”.

Observamos que este monitor não se estende em suas respostas, atendo-se ao “sim” e “não” como nas respostas anteriores. E quando da uma resposta mais longa, procura ser preciso e objetivo. Levemos em consideração o que Henrique C. da Silva et al. (2006, p. 351-352) diz:

Portanto, a AD vai tratar fundamentalmente da determinação histórica dos processos de significação. Desse modo, aquele processo de interpretação de que a fala (ou texto, ou imagem) que analiso é produto, e que não aparece como tal, já é um processo histórico, que não teve origem naquele sujeito empírico que produziu a fala ou escreveu o texto, ou produziu a imagem. Como o processo histórico de interpretação foi apagado, esquecido, o sentido parece único, uma evidência. Portanto, metodologicamente, a AD vai sugerir a construção de dispositivos teóricos e analíticos que permitam compreender o processo de produção dessa evidência. Ela o faz, estabelecendo que o sentido sempre pode ser outro, mas não pode ser qualquer um, por conta, justamente, dessa determinação histórica. A dimensão histórica dos discursos é fundamental na AD e na maneira como ela, particularmente, vai problematizar a questão da transparência da linguagem (SILVA et al., 2006, p. 351-352).

Ou seja, todo discurso do sujeito leva em consideração sua formação e sua história. Desta maneira, se pensarmos a respeito do monitor em questão, podemos ressaltar alguns pontos. Henrique cursa uma graduação na área das ciências exatas e supõe-se que tenha a tendência a ser, por consequência, mais objetivo. Não dá respostas longas para várias das perguntas e fez questão de atribuir uma nota para a atividade ainda que não lhe fosse solicitado, criando inclusive uma escala de medição.

Fica ainda mais clara a influência da formação da pessoa em seu discurso ao compararmos sua resposta com a do monitor Diego, por exemplo, que respondeu: “Considero que os objetivos da atividade foram alcançados, os participantes foram em certa medida empáticos e conseguiram associar as cenas em seus cotidianos, inclusive exemplificando algumas coisas que ocorriam na atualidade. Houve uma interação muito grande entre os

próprios participantes (a atividade propiciava isso), o que aumentou as discussões. O que poderia ser melhorado é a caracterização das salas utilizadas, o recurso já é pouco, mas o tempo dedicado para a caracterização também foi, acabou por se realizar muito tarde, e algumas cenas tinham detalhes que eram essenciais”.

Ele se estende em sua resposta assim como fez nas anteriores e cita a questão da empatia e da relação que os jovens conseguiram estabelecer com seu cotidiano. Como descrito no capítulo 6, um dos jovens fez uma associação com uma notícia que havia visto onde uma criança pobre havia sofrido preconceito. Diego cursa Gestão de Políticas Públicas e é ligado a causas sociais, o que podemos observar em seu discurso que é mais longo e leva em consideração a percepção dos participantes durante a atividade, a interação entre eles, a importância da caracterização para criar o envolvimento, entre outros pontos.

Outra questão essencial que diferencia o discurso dos dois é o tempo de participação no grupo. Diego possui anos de experiência com as atividades, o que lhe permitiu desenvolver um olhar crítico para pontos diferentes dos quais chamam a atenção de Henrique, que por sua vez estava em suas primeiras atividades com a equipe.

No entanto, um ponto comum observado por ambos foi a questão da organização, ainda que estejam falando de atividades distintas. Eles relatam que houve atraso por parte dos monitores e pouco tempo dedicado às caracterizações.

Esta é uma questão trabalhada periodicamente com o grupo, que muitas vezes acaba por se atrasar para a organização do cenário, o que atrapalha a montagem e desenvolvimento da atividade. A pontualidade é sempre cobrada de todos os monitores, no entanto como são atividades que exigem grande preparo especialmente na montagem dos cenários, se um estudante se atrasa atrapalha o processo do grupo inteiro.

No entanto ainda assim ambos relatam que a atividade se desenvolveu bem. Diego menciona a falta de recursos, já que todo o cenário é feito com materiais de baixo custo e é preciso cria-lo dentro das possibilidades. Por fim ressalta novamente a importância do lúdico, assim como havia feito na questão anterior.

É importante observar que apesar de todos os cenários serem feitos com materiais simples, os próprios monitores dedicam-se para torná-lo o mais lúdico possível. No caso da atividade das viagens no tempo, o monitor Renan – que havia ficado responsável pela sala que representaria uma floresta – fez questão de colocar um som ambiente onde se ouvissem barulhos de “selva”, como pássaros, macacos e outros animais.

Para esta última pergunta, a resposta de Renan foi que a atividade conseguiu concluir seu objetivo, afirmando que os jovens foram capazes de entender as questões humanas e

científicas. É importante esta percepção de que eles foram capazes de entender os dois pontos, já que esta atividade – da cientista – focava exatamente nessas vertentes.

Em relação à atividade da gincana, Bárbara, Isabela e Viviane também relatam que o desempenho foi positivo. Bárbara afirma que “A atividade teve um ótimo desempenho e acredito que saiu tudo como planejado. Teve um retorno muito positivo das crianças”. Mais uma vez ela direciona seu comentário voltado aos jovens e à sua percepção e satisfação, mostrando importar-se em promover uma atividade que também faça sentido para eles e os agrade, o que é um dos principais objetivos do grupo e especialmente desta atividade em questão, sobre a qual ela responde.

Isabela, como dito anteriormente, também avalia positivamente a atividade. Porém assim como em sua resposta à última pergunta, tem seu pensamento mais voltado as etapas planejadas e seu desempenho. “Sim, todas as etapas da atividade saíram como esperado”, afirmou a monitora. Viviane respondeu de forma mais generalizada, dizendo: “Avalio a atividade de forma positiva, ela teve alguns fatores que não saíram como planejado, mas que agregaram muito”.

Logo depois foram questionados diretamente sobre as dificuldades encontradas. “Conseguiria distinguir se houve dificuldades para a realização da atividade? Se sim, quais foram elas?”.

Diego respondeu que as dificuldades foram as mesmas descritas na resposta anterior: “A dificuldade é a já relatada anteriormente, em relação ao tempo de caracterização do espaço, que precisava ser maior”.

Renan, por sua vez, destacou um ponto muito importante sobre a atividade em questão. Ele disse que “as maiores dificuldades estavam relacionadas a questões enraizadas ao machismo, quando os garotos tentavam se sobrepor sobre as meninas durante as atividades”. Isto foi algo que ocorreu bastante nas duas etapas desta atividade. Na primeira, durante os experimentos, os meninos tomavam a frente e muitas vezes acabavam silenciando as meninas. É o que podemos classificar como *manterrupting*, termo utilizado nos estudos de gênero para referir-se ao ato dos homens de interromperem os discursos femininos. Graziela C. Werba e Michele C. de Carvalho (2018, p.11) acrescenta “Fica subentendido que a fala da mulher é irrelevante, e que o homem sempre tem algo mais importante a contribuir”.

Este silenciamento das mulheres é bastante comum, particularmente na área da ciência. E nem sempre ele acontece com homens sobrepondo falas de mulheres. Outras vezes pode ser identificado o silenciamento mesmo na ausência das mulheres em cargos de liderança, por exemplo. Em estudo de Paula Nunes e Rochele de Q. Loguercio (2015), as autoras analisaram

dados que evidenciam como é a presença das mulheres na área de pesquisa, constatando que em cargos de liderança de grupos de pesquisa, a taxa de liderança feminina é inferior à masculina em todas as faixas etárias.

Notamos o silenciamento até em faixas etárias menores, como é o caso dos participantes das atividades, que voltou a acontecer quando foi feita a produção dos cartazes. Ainda que as meninas dessem ideias, em muitos grupos onde eram a minoria não conseguiam se fazer ouvir, ainda que os monitores as auxiliassem quando presenciavam alguma situação assim.

Bárbara e Henrique relatam dificuldades referentes à organização e preparação da atividade, porém apontando diferentes questões. Para ela “a única dificuldade talvez tenha sido a obtenção de alguns materiais, como o manequim para as crianças vestirem, e acabamos adaptando depois”. Aqui a monitora refere-se à etapa da gincana na qual os jovens deveriam caracterizar como seriam as roupas dos habitantes de Gethen, levando em consideração que esses seres não são nem homens e nem mulheres. A ideia inicial consistia em levar um manequim para que pudessem colocar as roupas, mas não foi possível encontrá-los para a atividade. Desta maneira, improvisamos o desenho de uma pessoa no chão para que colocassem as roupas em cima.

Henrique também fala da preparação da atividade, mas foca nos pontos ditos anteriormente à respeito da organização dos monitores. Ele relata uma falta de sintonia entre eles, mas deixa claro que isso não atrapalhou o desenrolar da intervenção. “Houve dificuldade na preparação da gincana, devido às razões citadas no item anterior, o que desencadeou uma pequena dissintonia entre os monitores nos momentos iniciais. Mas no geral tudo isso não chegou a comprometer algum aspecto da intervenção”.

Isabela e Viviane foram as únicas que não relataram dificuldades durante a aplicação. Isabela disse: “Não, conseguimos aplicar a atividade sem dificuldades”. Viviane acrescenta: “Não, por ter sido organizada e os alunos separados em pequenos grupos, a realização da atividade não teve dificuldades”. Quando a monitora faz essa afirmação, refere-se ao fato de que como são muitos participantes e algumas vezes poucos monitores, uma das dificuldades recorrentes do grupo é prender a atenção de todos para que se desenrole bem a atividade. Junto à isso poderíamos acrescentar o fator de que geralmente as atividades acontecem em espaços pequenos, como é o caso de quando são realizadas no Espaço A. O espaço não comporta confortavelmente todas as crianças e monitores durante algumas intervenções e acaba até limitando as dinâmicas que poderiam ser realizadas. Além do horário da atividade ser logo após sua refeição, momento que ainda estão dispersos.

Com o passar do tempo, tendo encontrado essas dificuldades, percebemos que algumas

estratégias eram eficazes para solucionar tais problemas. Uma delas era realizar as atividades no próprio campus da EACH, pois dispunha de grande espaço e ainda aumentaria o vínculo deles com o local, permitindo-lhes pouco a pouco se apropriar do espaço – que vale lembrar, é público. No entanto, ainda que com maior conforto para realizar as atividades, por estarem em grande quantidade de participantes e em um ambiente fora do habitual, isso fazia com que eles muitas vezes continuassem dispersos durante as dinâmicas.

O que encontramos como alternativa para isso foi separá-los em pequenos grupos para realizar a atividade. Assim cada monitor ficaria responsável por um grupo menos numeroso. Percebemos que isso permitia com que eles, além de perderem menos o foco no que estava sendo proposto, tinham mais oportunidade de se expressar. Se antes para falarem algo deveriam esperar sua vez entre outros 20 jovens – ou mais -, nas atividades em pequenos grupos seriam apenas 5 ou em torno disso. E ao final da atividade, sempre reuníamos todos os grupos para que fosse possível partilhar as experiências e ampliar o diálogo – é possível notar essa dinâmica na primeira atividade apresentada aqui. Para finalizar a etapa de avaliação da atividade, questionamos aos 5 monitores: “Acredita que foi possível criar o envolvimento dos participantes com as temáticas propostas pela atividade?”.

Diego mais uma vez ressalta a ludicidade e a comparação com o cotidiano em sua resposta: “Tenho certeza absoluta que sim”, enfatiza. “Considero que a ludicidade que essa intervenção trouxe possibilitou uma troca espontânea entre os participantes. Estavam a todo momento buscando resolver o problema da personagem em cena, mas também associando aquilo ao seu dia a dia, ou comparando com reportagens de situações parecidas”. A ludicidade de fato permitiu que os estudantes imergissem na história do livro e de cada cena em questão. A narração das cenas por parte dos monitores também foi parte essencial, sendo capazes de entretê-los e ganhar sua atenção enquanto as contavam.

Quando questionado sobre o envolvimento dos participantes com a temática, Renan ressaltou o fato deles se mostrarem mais envolvidos quando assumem o papel de protagonistas: “Com certeza, os participantes mostram muito mais interesse quando eles realizam as tarefas, ou seja, quando eles mesmos são os protagonistas da atividade”.

Isabela relata a questão da diversão por parte dos jovens, o que – voltando a dizer – é ponto essencial da atividade. “Sim, os participantes se mostraram muito envolvidos com a atividade, de forma que questionaram, se divertiram e participaram até o fim”. No que diz respeito aos jovens se divertirem, não devemos esquecer que a dinâmica também pode ser considerada como uma forma de lazer. De acordo com Camargo (2008, p. 12), “o mais correto seria dizer que, em toda escolha de lazer, existe o princípio da busca do prazer, mesmo que a

atividade inicie com um esforço, para se obter o relaxamento agradável”.

A partir desta afirmação, é possível enquadrar a atividade da gincana em três principais quesitos. O primeiro é a escolha, tendo em vista que apesar de realizarmos atividades regulares no Espaço A, quando os jovens se deslocam até a EACH só vem aqueles que desejam participar, os outros tem a opção de ficar no próprio Espaço A.

O segundo ponto é a busca pelo prazer, ou seja, a diversão que a monitora ressalta em sua fala. E por fim a questão do esforço inicial em realizar a atividade por conta do relaxamento que ela poderá trazer. Podemos observar isso nessa atividade pois os participantes começaram reclamando de preguiça e terminaram animados, sendo participativos do início ao fim, elogiando a atividade posteriormente. Os próprios profissionais do Espaço A fizeram questão de elogiar a atividade para nós posteriormente, dizendo que os jovens haviam gostado bastante.

Viviane enfatiza em sua resposta o fato de ser uma atividade prática, ou seja, interativa com os participantes. “Acredito que sim, por ser uma atividade muito pratica os participantes ficaram muito animados com a temática”, aponta a monitora.

Como usual, Henrique foi mais direto em sua resposta e Bárbara também, respondendo “sim” e “sim, totalmente”, respectivamente.

Percebemos grande diferença na maneira de se posicionar entre os monitores, tendo relações diretas com sua formação, tempo de grupo, entre outras questões prévias. Henrique mostra-se bastante exato em suas respostas. Isabela fala mais em algumas questões e é mais objetiva em outras, mas mostra-se um pouco tímida em suas respostas.

Diego envolve-se bastante na parte social e lúdica da atividade. Apesar de atualmente estar cursando o curso de Gestão de Políticas Públicas, antes disso havia cursado alguns semestres de Lazer em Turismo, curso que possui grande enfoque na questão do lúdico, o que influencia diretamente em seu posicionamento.

Quanto ao monitor Renan, percebemos sua forte ligação com a ciência, primeiramente em razão de seu curso e depois por suas respostas que estão comumente ligadas ao uso da ciência durante as intervenções, bem como a percepção dela pelos participantes.

Por ter grande vínculo com a literatura, além de contato prévio com diversas obras de ficção científica – escritas por mulheres -, Bárbara mostra-se bastante ligada ao gênero literário e com o uso da narrativa em si durante a atividade. Também observamos relação com seu curso, Têxtil e Moda, levando em consideração que ela cita a etapa da vestimenta em algumas respostas.

Com essas questões encerra-se o bloco de perguntas que visava compreender a visão dos monitores sobre a atividade, desde seu planejamento, organização e preparo, até sua

avaliação.

A última questão busca compreender quais os impactos que são capazes de observar em seus cursos de graduação a partir da vivência no grupo. A pergunta elaborada foi: “Sua participação no projeto contribuiu de alguma maneira no seu curso de graduação?”. As respostas foram as seguintes.

Diego: “Eu considero que a minha participação no projeto desde 2015 até agora, contribuiu muito até para eu estar dentro da graduação, em pensar em uma graduação dentro da USP. De conhecer a própria unidade”. O estudante entrou no grupo a partir de um projeto de pré-iniciação científica, onde teve contato com o grupo, as pesquisas e o próprio campus, que como foi relatado por ele, o incentivou a entrar na graduação. Ele continua “e eu acho que o projeto contribui no meu curso no sentido de que ele me incentivou muito a investigar, a querer saber, a querer entrar na área da pesquisa mesmo. E no caso eu faço Gestão de Políticas Públicas e eu acho que o projeto me ajudou a ter uma nova visão de política pública, uma que atinja realmente os que mais precisam, né?! No caso como a gente trabalha no Espaço A, ver quais são os problemas do Espaço A. E quando eu vejo os problemas do Espaço A eu fico na minha cabeça pensando como a gente podia fazer uma política que fosse efetiva dentro daquele espaço, sabe?! Que resolvesse aquelas questões. Acho que o projeto contribuiu dessa maneira. Não só pensar Espaço A, mas pensar na vida daquelas crianças, né?! De como que a gente pudesse construir uma política que não fosse como a do Espaço A, inclusive. De deixá-los preso em um espaço super pequeno e tal. Fazer algo que não fosse até os 15 anos, algo que fosse mais longo, até os 18, talvez. Um curso profissionalizante mais para frente e tal. Acho que isso, contribuiu dessa maneira”.

Renan: “Então, minha participação no E.M.M.A. começou em 2016 como voluntário e desde então o grupo tinha uma imagem diferente da que tem hoje. Antes nós trabalhávamos só com filmes e testes, no início eram testes que tentavam ver qual a imagem da mulher em filmes de ficção científica e como isso influenciava na sociedade. Isso me ajudou bastante a ver qual é o papel da mulher nos filmes e como vemos isso, como isso influencia de fato na sociedade. Por exemplo, tem uns testes que falam dos filmes, de com a mulher é vista, se ela realmente participa dos filmes como protagonista ou se ela está sendo usada só como um objeto que pode ser substituído por qualquer coisa. Isso me ajudou bastante a entender que na maioria dos filmes a mulher é vista como um objeto secundário, que tem poucas falas e tá sempre a dispor de algum homem que é visto como um salvador, um herói branco, que sempre precisa estar salvando a mulher e ela nunca tem uma fala própria. Isso era o que nós fazíamos no início do trabalho”.

No início do projeto, as linhas de pesquisa E.M.M.A. e L.U.C.I.A. trabalhavam

separadas, com equipes distintas. Há poucos anos as duas linhas de pesquisa passaram a atuar em conjunto, fundindo as duas equipes (o E.M.M.A. liderado por uma colega de curso e o L.U.C.I.A. por mim). Portanto nesta fala o monitor refere-se ao seu primeiro contato com os grupos de pesquisa e sua experiência com o E.M.M.A. Mais adiante as equipes se juntaram e ele relata as diferenças que ocorreram no grupo a partir de então e os novos olhares que começaram a surgir.

“As atividades buscavam, além de fazer esses testes, mostrar que as mulheres não tinham tanta visibilidade, nós também trabalhávamos com filmes que mostravam que a mulher tinha esse papel de protagonista de fato. E um desses filmes foi o “Estrelas Além do Tempo”, que mostra três protagonistas na guerra da corrida espacial”. Esta atividade à qual o monitor se refere foi realizada pelo grupo E.M.M.A., trazendo um *role model* positivo com a temática da mulher na ciência. O *role model* pode ser entendido como uma pessoa ou um personagem os quais tem seus comportamentos – em determinados papéis – imitados por outras pessoas, o que pode ser positivo ou não (CRUZ, GOMES, 2018). No caso deste filme a representação acaba sendo positiva, esclarecem os autores:

Um exemplo positivo de *role model* consiste nas personagens do filme Estrelas Além do Tempo, que conta a história real até então desconhecida da equipe de cientistas da NASA, formada exclusivamente por mulheres afro-americanas. As protagonistas Katherine Johnson (Taraji P. Henson), Dorothy Vaughn (Octavia Spencer) e Mary Jackson (Janelle Monáe), atuando como “computadores” foram fundamentais para o avanço tecnológico que permitiu a ida do primeiro norte-americano ao espaço. Filmes como esse nos fazem pensar em relações de gênero, raça, classe, e em uma ciência contra hegemônica, representando um filme com grande potencial para reflexões críticas (CRUZ, GOMES, 2018, p. 215).

Então o monitor prossegue em sua fala, unindo a experiência inicial no grupo E.M.M.A. com a posterior no grupo L.U.C.I.A.: “Depois disso juntando com o L.U.C.I.A., o grupo influenciou que esse impacto não acontece na cultura pop só em relação aos filmes, mas também em relação aos livros. E foi aí que nós percebemos que dava para trabalhar não só com filme, mas com tudo que se retrata na cultura pop, como isso influencia na sociedade”.

Percebemos que a partir da junção das equipes e do contato do monitor com o grupo L.U.C.I.A., pode ampliar seu leque de possibilidades de produtos midiáticos possíveis de serem trabalhados com o público. Diversas pesquisas mostram que é possível realizar atividades que problematizem esses produtos, desde videocliques, livros, filmes, séries, assim por diante (PUPO et al., 2017a; TEIXEIRA, PIASSI, 2017; PUPO et al. 2017b; OLIVEIRA, 2016).

“Uma das atividades que me mostrou bastante isso foi a atividade do “Revés Alquímico”

que o livro trata sobre gênero não de uma forma explícita, mas implícita. Isso influenciou muito para mim porque nós sempre falamos do senso comum, de como nós observamos a sociedade, sempre de maneira bem explícita, quando na verdade nós conseguimos também trabalhar de uma maneira implícita para mostrar o que nós queremos, né. Para mostrar que nem só as coisas explícitas estão enraizadas, muitas das coisas que nós fazemos no dia a dia que nós consideramos normais tem raízes extremamente problemáticas, desde o racismo, da mulher preta, até questões de gênero, todas as minorias. O contexto geral foi apender qual o papel de cada uma das minorias, tanto do preto, quanto da mulher dentro da sociedade e como eles são vistos como objeto dentro da cultura pop. A mulher sendo sempre um objeto menor, tratada sempre como um objeto inferior ao homem e as minorias sempre buscando estereótipos que limitam o que nós podemos fazer, o que nós somos. Sempre abaixo de um estereótipo branco, hétero, cis, que está sempre sobressaindo como o salvador da pátria. Como sempre sendo necessário para salvar tudo. E nas atividades nós sempre buscamos mostrar, através de pesquisas científicas, junto com a ciência no geral, mostrar que isso não acontece, todos os povos somos capazes, tentando desconstruir totalmente esse pensamento patriarcal. Foi isso que eu consegui entender com o grupo”.

Isabela: “Gestão Ambiental é um curso que engloba todas as áreas e também extremamente ligado a área científica. Participar do projeto contribuiu para que eu pudesse ter contato com pessoas de outras realidades, de outros ambientes. Consegui enxergar dentro do projeto e do que vivi nele questões abordadas em sala de aula, como questões de injustiças sociais que estão completamente ligadas a injustiças ambientais. Trabalhar com pessoas de áreas diferentes agregou muito no senso de gestão. Também me fez ter mais interesse sobre meu curso e até mesmo em qual área seguir futuramente”. Isabela menciona um ponto muito importante e bastante presente no grupo que é a interdisciplinaridade.

Neide Rodrigues L. Favarão e Cíntia de Souza A. Araújo (2004, p. 107) fala sobre a importância da interdisciplinaridade no ensino superior:

A interdisciplinaridade corresponde a uma nova consciência da realidade, a um novo modo de pensar, que resulta num ato de troca, de reciprocidade e integração entre áreas diferentes de conhecimento, visando tanto à produção de novos conhecimentos, como a resolução de problemas, de modo global e abrangente (FAVARÃO. ARAÚJO, 2004, p.107).

Viviane: “Sim, por ter um interesse por ciências e trabalhar com questões de gênero nas ciências me davam uma motivação para continuar no curso”. Na época a estudante cursava Licenciatura em Ciências da Natureza e, de acordo com sua fala, observar a relação entre gênero

e ciência mantinha desperto o interesse da aluna em relação ao curso, sendo até mesmo uma motivação para ela.

Henrique: “Contribuiu muito, ter contato com diversos estudantes do Espaço A me ajudou a ter uma ideia da experiência que é dar aula”. O estudante nesse caso foi capaz de enxergar relação direta entre as atividades e sua futura atuação profissional. Ao passo que o monitor continuou no grupo e se desenvolveu nele a partir daí, sendo alguém bastante presente e participativo, podemos presumir que sua experiência tenha sido positiva.

Bárbara: “De certa forma sim, faço têxtil e moda e existe uma questão muito grande acerca de gênero, e como a moda reforça esses padrões. Foi uma maneira muito direta de se abordar isso e como as crianças lidam com essa temática”. Em suas respostas anteriores já era possível notar sua relação com a moda, tendo mencionado por exemplo a etapa de vestir o personagem. Ela retoma essa temática em sua última resposta e relaciona diretamente as questões de gênero com seu curso.

Para Bárbara e Renan, é possível perceber através de suas falas que o grupo os ajudou a identificar as questões de gênero, seja em sua carreira, seja nos produtos midiáticos. Com as entrevistas feitas com os monitores, foi possível notar que cada um deles tem uma perspectiva diferente sobre sua participação no grupo, que variam diretamente de acordo com seu perfil. Contudo, ainda com essas diferenças, é possível observar que os estudantes aparentam ter aprendido com o grupo e, tão importante quanto isso, contribuíram para ele a partir de suas perspectivas distintas.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A multidisciplinaridade mencionada aqui anteriormente e presente em toda a extensão da pesquisa é, sem dúvidas, uma das partes essenciais desse trabalho. É a união de diversos temas e áreas, que conversam entre si permitindo troca e expansão do conhecimento.

É grande a multidisciplinaridade dentro dos Estudos Culturais e também nesta pesquisa, onde foi proposto trabalhar com a literatura de ficção científica, questões de gênero – como o papel da mulher na ciência ou na própria FC -, atividades de difusão científica utilizando-se do lúdico, cultura e tudo isso em espaços de vulnerabilidade social. Buscou-se mostrar como todos esses itens conversam entre si e a relevância de levá-los para determinadas discussões.

Além disso, o entendimento da ciência como cultura permitiu um olhar diferenciado sobre ela e a tentativa da aproximação dessa cultura com os participantes, no intuito de que

pudessem se apropriar dela caso ainda não o tivessem feito.

É possível identificar na literatura incontáveis benefícios. O hábito de ler, em si, é libertador independente de qual seja a leitura da vez. Um conto, uma poesia, um romance ou quem sabe uma história em quadrinhos. Apropriar-se da leitura é entender que ela também te pertence, é mergulhar em um universo completamente novo.

Através de cada narrativa é possível observar, ao longo de algumas páginas, o mundo através dos olhos da autora ou do autor. Quando se trata da ficção científica, somos convidados a imergir em mundos muitas vezes tecnológicos, ora utópicos ou distópicos, futurísticos, com temáticas que ganham vida a partir da ciência e através deles, refletir sobre nossas ações presentes, sobre as sociedades nas quais estamos inseridos e em possíveis futuros.

Quando uma mulher escreve uma obra de ficção científica ela não somente questiona a ciência e a tecnologia, mas a sociedade como um todo e no espaço o qual ela ocupa dentro de cada uma delas. O tipo de envolvimento que a FC escrita por mulheres cria com as/os leitoras/es ajuda a criar afinidade e familiaridade com a leitura e conseqüentemente com as temáticas propostas em cada narrativa, tornando-se ideal para trabalhar, por exemplo, questões de gênero com jovens de diferentes contextos.

Nesta pesquisa, utilizamos este tipo de FC para discutir questões de gênero em espaços de vulnerabilidade social, onde tais debates não chegam com tanta frequência. Através de atividades de divulgação científica, partindo de abordagens lúdicas, foi possível levar até este público não apenas a discussão sobre igualdade social, por exemplo, mas também sobre raça, ciência, o papel da mulher dentro desta, viagens no tempo e extraterrestres.

Este ponto é especialmente importante na pesquisa, pois ainda que o recorte e o foco aqui seja debater igualdade de gênero, não é possível fazê-lo sem falar também sobre raça e classe. No entanto ainda que o debate sobre raça tenha ganhado espaço maior dentro de uma das atividades, a classe acabou não sendo muito debatida nessas atividades.

Os participantes, ainda que com pouco contato prévio com a literatura e a ciência, mostraram-se curiosos sobre os temas, participativos nas discussões e empolgados com as dinâmicas. E tudo o que foi preciso, foi justamente traduzir a linguagem formal para uma mais popular, como sugere a divulgação científica (ALBAGLI, 1996). Não é difícil encontrar os que pensam que livros e ciências não são para eles, portanto parte do desafio é promover um ambiente onde possam se apropriar dessas áreas entendendo que também podem estar ali fazendo ciência e consumindo obras literárias, ainda que não a partir da leitura tradicional à qual estamos acostumados, que se dá através do texto escrito.

Foi possível observar que as histórias de FC dentro das atividades lúdicas funcionam

como facilitadoras no debate sobre gênero e ciência, tendo em vista que elas criaram um cenário divertido e atrativo para os participantes, auxiliando em seu envolvimento nos debates das questões propostas.

A maneira encontrada para articular a FC e o lúdico foi a partir de dinâmicas de lazer e jogos que permitissem uma nova leitura das histórias através da diversão.

Em cada atividade foi possível observar que, ao passo que quem as propõe – neste caso os monitores – dá espaço para que os participantes se manifestem, eles vão aos poucos se dispondo a participar mais, a expor suas opiniões e dúvidas e a partir disso surgem até mesmo debates sobre assuntos não previstos no preparo da intervenção, mas que partiram da curiosidade deles.

Porém diversas foram as dificuldades encontradas. Despertar e manter o interesse dos jovens foi uma delas, já que eles tendem a se dispersar com facilidade e para isso as atividades foram elaboradas com dinâmicas lúdicas e buscando atender também as demandas por parte deles. Muitos também não demonstravam interesse pela leitura, o que pode dever-se à diversos fatores citados anteriormente, o que também foi adaptado, utilizando-nos de novos tipos de leitura das narrativas para aproximá-las deles, entendendo que estas formas também podem ser tão importantes quanto a leitura do texto escrito.

Ainda assim uma das maiores dificuldades, para a qual ainda não encontramos uma solução específica e que acredito ser também um desafio para outras pesquisas nesta linha, seja de como medir os resultados. Aqui trabalhamos com uma metodologia totalmente qualitativa, onde busca-se gerar as discussões sobre questões de gênero e ciência, além de aproximar os participantes de obras de ficção científica – e da literatura, por consequência. No entanto, os resultados nem sempre podem ser mensurados e ainda podem vir a longo prazo.

Desta forma, como podemos comprovar a eficácia da pesquisa ou mesmo sua importância? Para isso, é possível observar outros aspectos durante as atividades que nos indicaram uma perspectiva bastante positiva. Entre eles esta o fato de que trabalhamos - na maior parte - com o mesmo grupo de crianças durante um longo período (com exceção de poucos participantes que vieram a integrar o grupo depois), o que permite observar como os participantes passam a mostrar-se mais críticos com o passar do tempo, questionam mais durante as atividades e até mesmo começam a participar mais das atividades de maneira espontânea. É possível notar também como um integrante novo geralmente não demonstra as mesmas características dos que já participam do projeto há algum tempo, como as anteriormente.

Portanto, ainda que não seja possível medir com exatidão os resultados obtidos, é

possível identificá-los mesmo durante as atividades, observando a participação dos jovens. Além disso entendemos que mais importante que quantificar estes resultados é de fato proporcionar as atividades, permitindo a criação de diálogos, atividades lúdicas e contato com a ciência e literatura em si, ainda que eles venham apenas à longo prazo.

REFERÊNCIAS⁴

- ABRAMOVAY, Miriam et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: Unesco, Bid, 2002. 192 p. Disponível em: <[http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1379/2002_Abramovay_Juventud, violencia y vulnerabilidad social en América Latina desafios para políticas públicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1379/2002_Abramovay_Juventud,violencia%20y%20vulnerabilidad%20social%20en%20América%20Latina%20desafíos%20para%20políticas%20públicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 27 ago. 2018.
- ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ALBAGLI, Sarita. Divulgação científica: Informação científica para cidadania. **Ciência da Informação**, [S.l.], v. 25, n. 3, dec. 1996. ISSN 1518-8353. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/639>>. Acesso em: 17 mar. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.18225/ci.inf.v25i3.639>.
- ALLEN, L. David. No **Mundo da Ficção Científica**. São Paulo: Summus Editorial, 1974.
- ALMEIDA, Maria José P. M. de; RICON, Alan Esteves. DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E TEXTO LITERÁRIO: UMA PERSPECTIVA CULTURAL EM AULAS DE FÍSICA. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 7-13, abr. 1993.
- ALVES, Cáthia. O lúdico como dispositivo pedagógico: formação e atuação profissional no campo do lazer. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 4, n.3, p. 167-189, jul./set. 2019.
- ANASTÁCIO, Elisângela Maria de Souza; TORREZ, Guadalupe Justa Delgadillo; REGIANI, Analise Maria. A História da Borracha no Acre: um relato de experiência no ensino de química e espanhol. **South American Journal Of Basic Education, Technical And Technological**, Rio Branco, v. 3, n. 1, p. 86-93, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/556/297>. Acesso em: 11 jun. 2020.
- BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BUTLER, Octavia. **Kindred**: **L**laços de **S**sangue. São Paulo: Morro Branco, 2018.
- CALVIN, Ritch. **Feminist Science Fiction**. A Virtual Introduction to Science Fiction. Ed. Lars Schmeink. Web. 2012. Disponível em: <http://virtual-sf.com/?page_id=368>. Acesso em: 27 ago. 2017.
- CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. **O que é lazer**. 2 ed. Brasiliense: São Paulo, 2008.
- CHASSOT, Attico. A CIÊNCIA É MASCULINA? É, sim senhora!. **Contexto e Educação**, Ijuí, n. 71/72, p.9-28, dez. 2004. Disponível em: <<file:///C:/Users/YTNTB12/AppData/Local/Temp/1130-Texto%20do%20artigo-4644-1-10-20130521.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2019.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos

⁴ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023 (2002).

culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 0, p.36-61, maio 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n23/n23a03.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2019.

CRUZ, Livia Delgado Leandro da. **Centro para Crianças e Adolescentes: o caso do CCA Jardim Keralux**. 2017. 64 f. TCC (Graduação) - Curso de Gestão de Políticas Públicas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CRUZ, Livia Delgado Leandro da; GOMES, Emerson Ferreira. Estrelas Além do Tempo: debatendo gênero, raça e ciência em espaços educativos. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, v. 44, p. 211-226, 2018.

CUNHA, Fausto. A ficção científica no Brasil. In: ALLEN, L. David. **No mundo da ficção científica**. p. 5-20. São Paulo: Summus, 1974.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo e literatura no Brasil. **Estud. av.**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 151-172, Dec. 2003. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300010&lng=en&nrm=iso>. access on 29 May 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142003000300010>.

DUMONT, Lígia Maria Moreira. Lazer, leitura de romances e imaginário. **Perspect. cienc. inf.**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 117 - 123, jan./jun. 2000. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/131/315>>. Acesso em: 29 set. 2020.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Uma Introdução aos Estudos Culturais. **Famecos**, Porto Alegre, v. 5, n. 9, p.87-97, dez. 1998. Semestral. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3014/2292>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

FAVARÃO, Neide Rodrigues Lago; ARAÚJO. Cíntia de Souza Alferes. Importância da Interdisciplinaridade no Ensino Superior. **EDUCERE**. Umuarama, v.4, n.2, p.103-115, jul./dez., 2004.

FREEDMAN, Estelle. **No Turning Back: The History of Feminism and the Future of Women**. New York: Ballantine, 2002.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Emerson Ferreira. **O romance e a teoria da relatividade: a interface entre literatura e ciência no ensino de física através do discurso e da estrutura da ficção**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) - Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), University of São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/D.81.2011.tde-20072011-143249. Acesso em: 27 mar. 2019.

GOMES, Mônica Araújo; PEREIRA, Maria Lúcia Duarte. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 10, p.357-363, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1413-81232005000200013&script=sci_arttext&tlng=pt#>. Acesso em: 17 mar. 2019.

GUIN, Ursula K. Le. **A Mão Esquerda da Escuridão**. São Paulo: Aleph, 2008.

GUIN, Ursula K. Le. Twenty Questions with Ursula K. Le Guin. **Times Library Supplement**. Londres, mar., 2017.

GUIN, Ursula K. Le. Ursula Major Edwards Award winner Ursula K. Le Guin talks about her celestial body of work. [Entrevista concedida a] Francisca Goldsmith. **School Library Journal**, v. 50, n. 6, p. 52-53, 2004.

HALL, Stuart. "Introduction to Media at the Centre" in HALL, S., HOBSON, D., LOWE, A., e WILLIS, P. 1980. **Culture, media, language - Working papers in Cultural Studies 1972-1979**. Routledge e Centre for Contemporary Cultural Studies/University of Birmingham, London e New York, 1980.

HOOKS, bell. Feminismo: uma política transformacional. *In*: BAPTISTA, Maria Manoel. **Gênero e Performance – Textos Essenciais 1**. Coimbra: Grácio Editor, 2018. p. 167-178.

HOOKS, bell. **Olhares Negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

ITABORAÍ, Nathalie Reis. **Mudanças nas famílias brasileiras (1976-2012): uma perspectiva de classe e gênero**. Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KELLNER, Douglas. **Cultura da mídia e triunfo do espetáculo**. *In*: MORAES, Denis de. *Sociedade Midiatizada*. Rio de Janeiro: Mauad-, 2006. p. 119-147.

KELLNER, Douglas. **Media Spectacle**. Londres e Nova Iorque: Routledge, 2003.

LASAITIS, Cristina. **Fábulas do Tempo e da Eternidade**. São Paulo: Tarja Editorial, 2010.

LETA, Jacqueline. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. *Estud. av.*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 271-284, Dec. 2003. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300016&lng=en&nrm=iso>. access on 29 Mar. 2019.

LIMA, Guilherme da S. **O professor e a divulgação científica: apropriação e uso em situações formais de ensino**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16082016-093959/>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

MACHADO, Lia Zanotta. Perspectivas em confronto: relações de gênero ou patriarcado contemporâneo? *In*: Sociedade Brasileira de Sociologia (Ed.) **Simpósio Relações de Gênero**

ou **Patriarcado Contemporâneo**, 52ª Reunião Brasileira para o Progresso da Ciência. Brasília: SBP, 2000.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

MELO, Diogo Jorge de; BASTOS, Ana Carolina Fortes; RODRIGUES, Vanessa Maria da Costa; MONÇÃO, Vinícius de Moraes. Desenvolvimento de Atividade Lúdica para o Auxílio do Ensino e Divulgação Científica da Paleontologia. **Anuário do Instituto de Geociências - UFRJ**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 73-76, 2007. Disponível em: <http://www.ppegeo.igc.usp.br/index.php/anigeo/article/view/5295/4805>. Acesso em: 15 abr. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

NAUMAN, Ann K. e SHAW, Edward. **Sparking Science Interest through Literature: Sci-Fi Science**. Science Activities. Vol 31, No. 3. Fall, 1994. 18-20.

NUNES, Paula; LOGUERCIO, Rochele de Quadros. Ciência, feminino, vozes e narrativas: com a palavra, as pesquisadoras. In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, X ENPEC, Águas de Lindóia: 2015, p. 1-8. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R1447-1.PDF>. Acesso em: 18 abr. 2020.

OLIVEIRA, Fátima Régis de. Ficção Científica: uma narrativa da subjetividade homem-máquina. **Contracampo**, Niterói, v. 9, n. 1, p.177-198, 2º sem. 2003. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/17364/11001>. Acesso em: 25 fev. 2019.

OLIVEIRA, Tuany de Menezes; ARAUJO, Paula Teixeira; PIASSI, Luís Paulo de Carvalho. GÊNERO, MÍDIA E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS NA INFÂNCIA E NA PRÉ-ADOLESCÊNCIA. **Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p.119-139, mar. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/29529>. Acesso em: 17 mar. 2019.

OLIVEIRA, Tuany de Menezes. Séries televisivas como porta de entrada para o diálogo sobre relações de gênero com pré-adolescentes: o caso do grupo de intervenção "E.M.M.A.". 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, University of São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/D.100.2018.tde-12062017-123154. Acesso em: 2020-04-11.

OLINTO, Gilda. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, v. 5, n. 1, p.68-77, dez. 2011. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1667/1873>. Acesso em: 19 mar. 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: Princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, E. Discurso: fato, dado, exterioridade. In: CASTRO, M. F. P. (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 209-218.

PAVANI, Amanda. **Ficção Científica contemporânea escrita por mulheres**: Margaret Atwood, Octavia Butler, Marge Piercy, Connie Willis. In: 13 Mundo de Mulheres & Fazendo Gênero 11, Florianópolis: 2017. P. 1-13.

PIASSI, Luís Paulo de Carvalho. A FICÇÃO CIENTÍFICA E O ESTRANHAMENTO COGNITIVO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: ESTUDOS CRÍTICOS E PROPOSTAS DE SALA DE AULA. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 1, p. 151-168, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2510/251025751016.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

PIASSI, Luis Paulo de Carvalho. **Contatos**: a ficção científica no ensino de ciências em um contexto sociocultural. 2007. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação, University of São Paulo, São Paulo, 2007. doi:10.11606/T.48.2007.tde-10122007-110755. Acesso em: 2017-07-11.

PIASSI, Luis Paulo de Carvalho; KIMURA, Rafael Kobata. Planeta-deserto e seres ambissexuais: o estranhamento da ficção científica na discussão de conteúdos CTS. **Indagatio Didactica**, Aveiro, v. 8, n. 1, p. 1724-1737, 2016. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/3964/3646>>.

PIASSI, Luís Paulo; PIETROCOLA, Maurício. De olho no futuro: ficção científica para debater questões sociopolíticas de ciência e tecnologia em sala de aula. **Ciência & Ensino**, Piracicaba, v. 1, n. especial, nov. 2007. Disponível em: <<http://143.0.232.35/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/126/103>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

PIASSI, Luís Paulo; PIETROCOLA, Maurício. Ficção científica e ensino de ciências: para além do método de ‘encontrar erros em filmes’. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 3, n. 35, p.525-540, set./dez. 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28208/30024>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. Humanização pelos Jogos, Brinquedos e Brincadeiras. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). **Lazer e Cultura**. Campinas: Editora Alínea, 2007. p. 171-194.

PRONOVOST, Gilles. **Introdução à Sociologia do Lazer**. São Paulo: Editora Senac, 2011.

PUPO, Stella Cêntola; GOMES, Emerson Ferreira; PIASSI, Luís Paulo de Carvalho; CRUZ, Livia Delgado Leandro da; TEIXEIRA, Thaís Saboya. Cantoras Pop e Super-Heroínas: debatendo ciência e gênero por meio de videoclipes: debatendo ciência e gênero por meio de videoclipes. **Paradoxos**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 8-19, dez. 2017a. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/paradoxos/article/view/45473>. Acesso em: 21 abr. 2020.

PUPO, Stella Cêntola; OLIVEIRA, Tuany de Menezes; GOMES, Emerson Ferreira; VIEIRA, Rui Manoel de Bastos; SANTOS, Emerson Izidoro dos; PIASSI, Luís Paulo de Carvalho. CIÊNCIA, TECNOLOGIA, MÍDIA E IGUALDADE DE GÊNERO: estratégias de comunicação científica: Estratégias de comunicação científica. **e-Com**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 42-62, jan. 2017b. Disponível em: <https://unibh.emnuvens.com.br/ecom/article/view/2261/1203>. Acesso em: 11 abr. 2020.

RAMOS, Mateus Costa et al. O USO DA “AMOEBIA MAGNÉTICA” COMO PROPOSTA PARA ABORDAR O CAMPO MAGNÉTICO. In: SANTOS, Camila Messias Barbosa et al. **PIBID MATEMÁTICA, FÍSICA E QUÍMICA: uma parceria entre alunos e professores. Uma parceria entre alunos e professores.** Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2017. p. 248. Disponível em: http://www2.uesb.br/editora/wp-content/uploads/PIBID-mat._optimize.pdf#page=18. Acesso em: 21 abr. 2020.

RIBEIRO, Dandara. RAMOS, Sara. "Sequestro no tempo": gênero, poder e a reconstrução da memória colonial em Kindred. In: X CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, 2018, **Anais...** Uberlândia, 2018. p. 1-15. Disponível em: <https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1538360045_ARQUIVO_KINDREDxCOPENE.pdf>. Acesso em 20 mar. 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Quem Tem Medo do Feminismo Negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROMERA, Liana et al. O lúdico no processo pedagógico da educação infantil: importante, porém ausente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p.131-152, mai.-ago. 2007.

ROSENTHAL, Renata; REZENDE, Daisy de Brito. **Mulheres cientistas: um estudo sobre os estereótipos de gênero das crianças acerca de cientistas.** In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress, Florianópolis: 2017 Anais Eletrônicos. p. 1-12. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498780727_ARQUIVO_TrabalhoCompletoRenataRosenthal.pdf. Acesso em: 09 out. 2020.

SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos. Ciência como cultura: paradigmas e implicações epistemológicas na educação científica escolar. **Quím. Nova**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 530-537, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422009000200043&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 Out. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-40422009000200043>.

SILVA, Eveline Pena da; CARVALHO, Carol Lima de. Marcha das Mulheres Negras 2015: mulheres negras contra o racismo, a violência e pelo bem viver: mulheres negras contra o racismo, a violência e pelo bem viver. In: VEIGA, Ana Maria; LISBOA, Teresa Kleba; WOLFF, Cristina Scheibe. **Gênero e violências: diálogos interdisciplinares.** diálogos interdisciplinares. Florianópolis: Edições do Bosque/cfh/ufsc, 2016. p. 283. (Série Diversidades).

SILVA, Fabiane Ferreira da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Trajetórias de mulheres na ciência: "ser cientista" e "ser mulher". **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, n. 2, p.449-466, abr. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1516-73132014000200012>.

SILVA, Henrique C. ALMEIDA, Maria José P. M. Condições de produção da leitura em aulas de física no ensino médio: um estudo de caso. In: ALMEIDA, M. J. P. M.; SILVA, H. C. (Org.). **Linguagens, leitura e ensino de ciência.**, p. 131-162. Campinas, SP: Mercado de Letras; ALB, 1998.

SILVA, Henrique César da et al. O dado empírico de linguagem na perspectiva da análise de discurso francesa: um exemplo sobre as relações discursivas entre ciência, cotidiano e leitura. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 3, p. 347-364, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/26885/1/S1516-73132006000300008.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

SILVEIRA, Alessandro Frederico da; ATAIDE, Ana Raquel Pereira de; FREIRE, Morgana Lígia de Farias. Atividades lúdicas no ensino de ciências: uma adaptação metodológica através do teatro para comunicar a ciência a todos. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 34, p. 251-262, 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000200016&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000200016>.

SOUZA, Waldson Gomes de; DIAS, Isadora Maria Santos. FICÇÃO ESPECULATIVA ESCRITA POR MULHERES NEGRAS. **Revista de Letras Juçara**, Caxias, v. 2, n. 1, p.298-311, jul. 2018. Disponível em: <<https://ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/article/view/1586/1242>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

TAVARES, Bráulio. **O que é ficção científica**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

TEIXEIRA, Thaís Saboya; PIASSI, Luís Paulo de Carvalho. Fantasias de LUCIA e ALICE: Práticas lúdicas com literatura na difusão científica sobre sustentabilidade. **Textura - Ulbra**, [s.l.], v. 19, n. 39, p.35-57, 10 jan. 2017. Galoa Events Proceedings. <http://dx.doi.org/10.17648/textura-2358-0801-19-39-2701>. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/2701/2018>. Acesso em: 24 mar. 2020.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p.443-466, set./dez. 2005.

TSCHOKE, Aline et al. **O “lugar” do lúdico na escola**: composição entre simbolismo, liberdade e gratuidade. In: IV CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, Faxinal do Céu: 2008. P. 510-517.

TURNER, Graeme. **British Cultural Studies: An Introduction**. Boston, Unwin Hyman, 1990.

VELHO, L. Prefácio. In: SANTOS, L. W.; ICHIKAWA, E. Y.; CARGANO, D. F. (Org.). **Ciência, tecnologia e gênero**: desvelando o feminino na construção do conhecimento. Londrina: IAPAR, 2006. p. xiii-xviii.

WAJSKOP, Gisela. **O Brincar na Educação Infantil**. Cad. Pesq., São Paulo, n. 92, p.62-69, fev-1995.

WERBA, Graziela Cucchiarelli; CARVALHO, Michele Chinelato de. NÃO NOS DEIXAM FALAR, ENTÃO NÃO SOMOS INTERROMPIDAS: a linguagem sexista propagando a discriminação de gênero. : a linguagem sexista propagando a discriminação de gênero. **Conversas Interdisciplinares**, Torres, v. 14, n. 1, p. 1-20, 2018. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/ci/article/view/3481/pdf_1. Acesso em: 18 abr.

2020.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

WOLF, Naomi. **O Mito da Beleza**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

WOLF, Virginia L. **Andre Norton**: Feminist Pied Piper in SF. *Children's Literature Association Quarterly*, v. 10, n. 2, p. 66-70, 1985.

-YÉPEZ, Martha A. Traverso; PINHEIRO, Verônica de Souza. Adolescência, saúde e contexto social: esclarecendo práticas. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, 14 (2), p.133-147, jul. 2002.

ZANETIC, João. Física e cultura. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 57, n. 3, p. 21-24, Sept. 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 Out. 2020.

ZANEZI, Juliana Cristina. O conto da Aia, de Margaret Atwood (1985): Antiutopia, ovários e uma história social do tempo. **Epígrafe**, São Paulo [s.l.], v. 6, n. 6, p.305-334, 29 nov. 2018. Universidade de Sao Paulo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBiUSP. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2318-8855.v6i6p305-334>.

ZIRANGUE, Rajaram S. **Feminist Science Fiction**: images of future women. *Asian Quaterly*, X, v. 7, n. 4, p.9-18, fev. 2010.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS MONITORES

“Nome:

Quando entrou no grupo E.M.M.A. L.U.C.I.A.:

- A) Já conhecia a autora ou a obra antes de ser proposta para a atividade?
- B) Entrar em contato com a obra despertou o interesse em lê-la?
- C) Já havia tido contato com livros de ficção científica escrito por mulheres?
- D) Você acredita que a dinâmica proposta para trabalhar com o livro foi capaz de estabelecer relação entre a narrativa, as questões de gênero presentes nela e o lúdico?
- E) Como você avaliaria o desempenho da atividade? Ela saiu como o planejado? Existem pontos que poderiam ser melhorados?
- F) Conseguiria distinguir se houve dificuldades para a realização da atividade? Se sim, quais foram elas?
- G) Acredita que foi possível criar o envolvimento dos participantes com as temáticas propostas pela atividade?
- H) Sua participação no projeto contribuiu de alguma maneira no seu curso de graduação?”.