

UTILIZAÇÃO DA SÉRIE ANIMADA “*THE LAST AIRBENDER*” E “*LEGEND OF KORRA*” COMO ALICERCE DE UMA PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA

*Anderson Rodrigues Ramos**

*Pedro Antonio dos Santos Bonfim Gonçalves***

*Priscila Tamiasso-Martinhon****

*Angela Sanches Rocha*****

RESUMO: A ampliação dos debates sobre inclusão tem trazido uma maior inserção e participação de grupos historicamente marginalizados em diversas mídias e ambientes sociais. Além disso, esses debates frequentemente discutem como esses grupos são simbolizados e representados. Este artigo analisa o engajamento de participantes em utilizar recursos como séries animadas em sua prática pedagógica trazendo questões que permeiam a representação desses grupos. O ponto de partida originou-se em uma palestra virtual em que a série animada de televisão *Avatar: The Last Airbender* foi usada como tema gerador. Em seguida, procedeu-se a uma pesquisa qualitativa exploratória com a participação de docentes e graduados, - que compartilharam suas percepções sobre a representatividade, quanto à sua importância e implicações - como base para uma reflexão sobre sua prática docente. Utilizando textos selecionados para discutir o assunto, constatou-se que todos reconheceram a relevância do tema e se posicionaram favoravelmente ao uso desse tipo de mídia em sua prática docente. Porém, declaram que suas ações seriam limitadas por um currículo rígido ou pelo excesso de tempo que seria necessário para a execução de tal proposta.

Palavras-chave: série animada, prática docente, inclusão.

USE OF THE ANIMATED SERIES “*THE LAST AIRBENDER*” AND “*LEGEND OF KORRA*” AS THE FOUNDATION TO AN INCLUSIVE TEACHING PRACTICE

ABSTRACT: The expansion of debates on inclusion has brought an increased insertion and participation of historically marginalised groups in various media and social environments. Also, these debates often discuss how these groups are symbolised and represented. This paper analyses participants’ engagement when using resources like the animated series in their teaching practice bringing questions that permeate the representation of those groups. The starting point originated in a virtual lecture in which the animated television series *Avatar: The Last Airbender* was used as a conversation starter theme. Then, it proceeded to an exploratory qualitative-quantitative research with the participation of teachers and undergraduates, - who shared their perceptions about representativeness, as to its importance and implications – as a foundation for a reflection on their teaching practice. Using selected texts to discuss the subject, it was found that everyone recognized the relevance of the theme and had a favorable position to use this type of media in their teaching practice. However, they declare that their actions would be limited by a rigid curriculum or by the excess of time that would be required to execute such a proposal.

Key words: animated series, teaching practice, inclusion.

* Licenciado em Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade de Coimbra (UC) e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Química (PEQui/UFRJ). Professor da rede pública estadual do estado de Minas Gerais. Pesquisador-colaborador do Grupo Interinstitucional e Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências (GIMEnPEC/UFRJ) e do Grupo Interdisciplinar em Eletroquímica, Educação, Saúde, Artes e Ambiente (GIEESAA/UFRJ). E-mail: rdgs.anderson@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8631-813X>

** Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRJ). E-mail: pedroadsbg@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9366-5068>

*** Doutora em Ciências, UFRJ. Docente do Curso de Especialização em Ensino de Química (CEEQuim/ UFRJ); do PROFQUI/ UFRJ e do PEQui/ UFRJ. Pesquisadora do GIEESAA/ UFRJ e do NAB/ UFF. Coordenadora do Grupo Interinstitucional e Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências (GIMEnPEC/ UFRJ). E-mail: pris-martinhon@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6141-3755>

**** Doutora em Ciências, UFRJ. Docente do DFQ/IQ/UERJ, do Curso de Pós-graduação em Química da UERJ (PPGQ/UERJ) e do PROFQUI/ UFRJ. Pesquisadora do GIEESAA/UFRJ e do NAB/UFF. E-mail: angela.sanches.rocha@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3575-4844>

Considerações iniciais

Debater a inclusão carrega em si aceitar o fato de que existe exclusão – já que o próprio termo leva implicitamente essa ideia –, pois, só podemos incluir algo ou alguém, se este algo ou alguém não fosse excluído inicialmente. De acordo com Ribeiro (2012), percebe-se que na história da vida social humana, desde o início dos primeiros agrupamentos sociais, sempre houve a presença dessa dicotomia inclusão/exclusão¹, conforme as normas vigentes dos respectivos grupos sociais, sendo essas normas institucionalizadas ou não.

Após anos de lutas de movimentos sociais em buscas de melhorias, a década de 1990 representou um período de mudanças significativas nas discussões sobre inclusão e um maior comprometimento das nações ao redor do mundo, em relação às suas políticas públicas para promoção de ações afirmativas destinadas sobretudo às pessoas com algum tipo de especificidade (cognitiva, motora, sensorial, etc) (UNESCO, 1994). Os debates seguintes tiveram por objetivo direcionar esse movimento para um novo estado ou uma nova perspectiva, mudando o ponto central em torno da premissa de “incluir pessoas com necessidades especiais”, para uma que tivesse por objetivo “incluir pessoas de todos os contextos físicos, cognitivos, culturais e socioeconômicos” (QVORTRUP; QVORTRUP, 2017, p. 805).

No Brasil, e em outros países, surgiram novas demandas de grupos minoritários – cujos indivíduos, por muito tempo, foram sistematicamente marginalizados e invisibilizados –, e que vão além do mero reconhecimento da existência de seus problemas. Por exemplo, a pauta identitária e a sub-representação de pessoas de determinado grupo dentro de espaços de poder que se construíram a partir de desdobramentos da implantação das políticas de inserção social. Com isso, o fenômeno da representatividade de minorias, tanto nesses espaços quanto em mídias (filmes, propagandas, seriados, programas de televisão, etc), tem ganhado mais terreno e reverberado em mais vozes (ANDRADE, 2018).

Mantoan (2006) nos diz que a escola precisa ser um reflexo do mundo lá fora. Tendo isso em mente, trouxemos as séries *Avatar: The Last Airbender* (2005-2008) e *Avatar: The Legend of Korra* (2012-2014)² para suscitar reflexões e para servir de alicerce de uma prática docente que seja mais inclusiva, pautada no conceito da representatividade. O objetivo principal deste estudo é convidar docentes e licenciandos a compartilharem suas percepções sobre representatividade, no que tange à sua importância e implicações de empregar o desenho animado como reflexo deste fenômeno da representatividade. Também buscamos identificar os fatores que possam contribuir e/ou interferir em sua vivência nos espaços de ensino.

¹ A referência aos termos inclusão/exclusão como um par só é possível ao assumirmos que são conceitos dialéticos, simétricos e polarizados, sendo duas faces de um mesmo fenômeno social (CAPELLINI; FONSECA, 2017).

² Criadas por Bryan Konietzko e Michael Dante DiMartino composta por três temporadas e quatro temporadas, respectivamente, ambas exibidas originalmente no canal privado *Nickelodeon* (AVATAR, 2005, AVATAR, 2012).

Caminhos trabalhados

Inicialmente planejado como um relato de experiência (CASTRO; NOVO, 2018), a partir de discussões sobre a série *Avatar* em um debate dentro de uma palestra “Educação Química em uma perspectiva inclusiva”, oferecida pelo Centro Acadêmico do curso de Química da Universidade Federal de São João del Rei (CAQUI-UFSJ), o estudo foi direcionado para a aplicação de um questionário on-line de natureza quali-quantitativa disponível na plataforma *Google Forms*. A divulgação do questionário se deu por meio de postagens em grupos de docentes e/ou licenciandos em redes sociais (WhatsApp, Facebook, etc.). As perguntas, as observações provenientes da reflexão da práxis docente dos autores e as informações divulgadas contaram com a anuência dos participantes tendo suas identificações preservadas tal como descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apresentado de antemão, dispensando o crivo da Comissão de Ética responsável em acordo com parágrafo único da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, mais especificamente pelo inciso VII: “[Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP] pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito” (BRASIL, 2016).

Dentro da palestra, foram trazidas para debate algumas cenas da série, mostrando algumas personagens, ao mesmo tempo em que se discutia o tema da diversidade e representação em sala de aula. Para embasar teoricamente o debate, utilizamos as contribuições de Boaventura de Sousa Santos, sociólogo português, e produções de outros autores pertinentes, assim como publicações nas bases de dados da *Education Resources Information Center* (ERIC) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) relativas à “diversidade”, “representatividade” e “inclusão”. Segundo observado nas respostas enviadas, pudemos traçar o seguinte perfil dos participantes (Tabela 1). Os números entre os parênteses indicam o número de votos que a alternativa obteve no questionário.

Tabela 1 - Caracterização dos participantes do questionário.

<i>Perfil dos voluntários</i>	
<i>Número de participantes</i>	34
<i>Estado mais participativo</i>	RJ e SP (9)
<i>Nível de ensino mais comum</i>	Médio (12)
<i>Local de atuação atual</i>	Não trabalha no momento (12)
<i>Tempo de docência</i>	Entre 1 e 5 anos (13)
<i>Faixa de idade predominante</i>	Entre 26-33 anos (16)
<i>Disciplinas mais frequentes de atuação</i>	Ciências, Pedagogia e Química (6)

Fonte: autoria própria, 2020.

O questionário foi estruturado em três partes: a) caracterização dos participantes, b) representatividade e c) uso do universo *Avatar*. As demais seções são detalhadas a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 - Estrutura do questionário aplicado explicitando as questões presentes nas demais seções.

Seção 2 – Já pensou em representatividade antes?	<i>É ciente do conceito de “representatividade”?</i>
	<i>Caso tenha respondido “sim” anteriormente, você considera a representatividade importante?</i>
	<i>Em poucas palavras como você definiria “representatividade”?</i>
	<i>Existiria espaço para essa discussão na sua prática docente?</i>
	<i>Como você avaliaria a dificuldade de execução se precisasse integrar este tema à sua prática docente?</i>
	<i>Qual dificuldade considera que seria mais impeditiva?</i>
	<i>Você concorda com a afirmação: “Desenhos/séries/animações e afins são bons exemplos para trabalhar a representatividade nas escolas”?</i>
Seção 3 – O universo Avatar como pano de fundo para um debate inclusivo.	<i>Já teve conhecimento sobre a série animada Avatar alguma vez?</i>
	<i>Caso a resposta seja positiva, qual?</i>
	<i>Como ficou sabendo sobre a série?</i>
	<i>Conhece algumas dessas personagens?</i>
	<i>Mesmo que não conheça a série, com qual temática você mais rapidamente identificaria as personagens mostradas na questão anterior?</i>
	<i>Existiria espaço na sua disciplina para discutir essas personagens?</i>
<i>Caso tenha respondido sim, conseguiria descrever de modo geral como colocaria isso em prática?</i>	

Fonte: autoria própria, 2020.

Para quem importa falar de representatividade?

A diversidade, do ponto de vista histórico, era rotulada como negativa e abordada recorrentemente de modo depreciativo, caricato, chegando ao ponto de servir como justificativa para ações preconceituosas, discriminatórias, segregacionistas e, em alguns casos, até mesmo violentas em relação às minorias (pessoas com deficiência, negros, mulheres, LGBTQIA+’s, imigrantes). Entretanto, os termos “diversidade” e “diferença” passaram por uma ressignificação e, atualmente, são compreendidos dentro de contexto positivo de aceitação e valorização, além de inspirarem movimentos em prol da inclusão (FERREIRA, 2006; FERREIRA, 2007; CARDOSO, GONÇALVES, MELO, 2019). Ainda que esta questão tenha apresentado avanços perceptíveis, o sociólogo português Sousa Santos denuncia a persistência de uma racionalidade baseada na homogeneização dos saberes e da hierarquização do conhecimento em detrimento das experiências, das demais culturas e das multiplicidades inerentes a cada uma delas. A esta racionalidade, o autor deu o nome de razão indolente (SOUSA SANTOS, 2006) e tem como propósito a perpetuação das estruturas sociais ao manter a hegemonia dos grupos que detêm e controlam os capitais culturais e financeiros, e que acabam por ficar responsáveis por ditar as normas

e regras de funcionamento da vida social (VIEIRA; RAMOS, 2018). Por este motivo, percebe-se que a razão indolente se mostra incapaz de ler uma realidade recheada com experiências e fornecer novas alternativas para as demandas que surgem do social, fazendo com que acreditemos que os desafios são insuperáveis. A consequência disso é a invisibilização (ou sub-representação) de uma grande parte da população, que é destituída do reconhecimento de sua existência. Negam a essas pessoas que suas vivências sejam reconhecidas, suas imagens e referências são apagadas, e as afastam de todas as possibilidades de participação no desenvolvimento da sociedade, ou seja, perpetuam sua condição de excluído (SOUSA SANTOS, 2007). Diante de tal cenário, se faz necessário resgatar essas referências, esses símbolos, tendo em vista que quem está inserido na cultura hegemônica não seja capaz de reconhecer a demanda dos outros sujeitos, já que sempre teve seu sentimento de reconhecimento e pertença validado por seus pares.

Ao perguntarmos se os voluntários tinham ciência do conceito de representatividade, 93% afirmaram ter noção do que se trata (32 votos). O mesmo número de participantes respondeu na sequência que este conceito era sim importante. O restante optou por não emitir uma opinião.

A próxima pergunta pedia para que, em poucas palavras, dessem seu entendimento da representatividade e com as respostas obtidas criou-se uma nuvem de palavras através da ferramenta *Word Cloud*. Palavras similares foram agrupadas em um único termo (ex: lutar, lutando = luta) de acordo com critérios do próprio algoritmo da ferramenta e conectivos foram excluídos (ex: que, é, de, etc) .A imagem resultante pode ser vista na Figura 1. Nitidamente, as palavras que foram mais citadas, e aparecem em maior tamanho, foram aceitação, identificação, características e grupos, que pode indicar que os participantes deram significado à representatividade como uma característica de um grupo de pessoas, ligada à identidade delas e que passa pela aceitação ou não da sociedade na qual estão incluídos.

Figura 1- Nuvem de palavras criada a partir das definições de “representatividade” fornecidas pelos participantes

Fonte: autoria própria, 2020.

Apesar de não ter aparecido a palavra “política” o conceito fornecido nas respostas se aproxima ao conceito apresentado por Bobbio (1998, p. 72) em que ele define a representatividade como “a expressão dos interesses de um grupo (seja um partido, uma classe, um movimento, uma nação) na figura do representante. De forma que aquele que fala em nome do coletivo, o faz comprometido com as demandas e necessidades dos representados”. Essa definição afirma o caráter político e ideológico que o termo carrega.

Perguntou-se também para o grupo qual grau de dificuldade eles sentiriam caso o debate sobre representatividade fosse levado para discussão na sala de aula. Notou-se que 72% avaliaram não ser um assunto trabalhoso de se lidar, assinalando uma dificuldade “média” ou “fácil”. Apenas 14% declararam ser um tópico “difícil” e o restante se absteve de opinar. Mesmo com esses dados, constatou-se que, quando questionados acerca das dificuldades para a execução de tal proposta, o currículo do local de trabalho e o tempo disponível surgiram como as maiores dificuldades para aplicação de alguma atividade relacionada com o tema, com 36% dos votos (12) para cada um, respectivamente. A falta de conhecimento teórico-metodológico veio em seguida, com 21%, e outros motivos correspondendo aos 7% restantes.

Podemos buscar uma justificativa para tal resultado na crítica que Mantoan (2003, 2006) faz ao modelo da velha escola, a escola tradicional, que não foi concebida para admitir a diferença, na melhor das hipóteses a tolera. Nela não há espaço para que estas ideias sejam discutidas. Para se afastar dessa visão de escola, a autora nos mostra que precisamos considerar sua reformulação (de organização, de gestão,

de currículo, etc), porque tanto o discurso quanto a prática docente inclusiva são antagônicos a esse conceito de escola.

O que podemos aprender com as séries animadas para falar de representatividade?

A última pergunta feita na seção 2 do questionário era relacionada com a concordância com a afirmação: desenhos, séries, filmes e afins são bons exemplos para trabalhar representatividade nas escolas?, e 86% dos envolvidos (29 votos) concordam com tal afirmação. Os 14% restantes concordaram parcialmente. Mas o porquê dessa pergunta ser relevante para a discussão pode não ser tão óbvio.

Sousa Santos definirá como ecologia de saberes um conceito que visa a promover o diálogo entre vários saberes, que podem ser considerados úteis para o avanço das lutas sociais pelos que nelas intervêm (CARNEIRO; KREFTA; FOLGADO, 2014). O principal argumento do autor para esta ecologia se localiza dentro de contextos de diálogos prolongados para que mais vozes surjam. Nas palavras do sociólogo:

[...] que aquelas vozes mais tímidas e até inaudíveis se manifestem e que, portanto, o ambiente seja suficientemente inclusivo e acolhedor para que a diversidade de conhecimentos possa emergir. Portanto, em primeiro lugar, a ecologia de saberes é um processo coletivo de produção de conhecimentos que visa reforçar as lutas pela emancipação social (SOUSA SANTOS apud CARNEIRO; KREFTA; FOLGADO, 2014, p. 332).

Estas vozes reprimidas encontraram, no processo de construção da sua ecologia, um diálogo espontâneo com um movimento que ruma para a diversidade e a pluralidade. Esse deslocamento tem como objetivo se contrapor ao que Sousa Santos (2007) denomina como um domínio de uma monocultura hegemônica, a fim de vencer as resistências que esta mesma monocultura oferece contra a emancipação de grupos oprimidos. Estas vozes passarão a elaborar suas referências a partir de outras fontes, de modo que esses mesmos grupos também passem a ocupar espaços de poder que antes lhe eram negados. Por exemplo, o filme *Pantera Negra*, lançado em 2018 (PANTERA, 2018), propriedade da Marvel Comics, bateu recordes de bilheteria, sendo inclusive indicado ao prêmio de Melhor Filme no ano seguinte. O seu lançamento causou grande comoção, não somente por conter majoritariamente pessoas negras em sua produção, como também por representar um marco na representação de pessoas negras na indústria cultural, sendo o primeiro grande protagonismo de um super-herói negro no cinema, oriundo das histórias em quadrinhos (HQs). O sucesso alcançado pela sua produção trouxe mais holofotes para a discussão sobre a representatividade do filme, como fator de suma importância na construção da subjetividade e na identidade da população negra.

Poderíamos, portanto, extrapolar os impactos de um filme para demais mídias e demais grupos? De que forma isso dialoga com a prática docente inclusiva? Como resposta a essas indagações, Streck (2012) enfatiza que:

[...] conhecimento não é privilégio de determinado grupo de pessoas ou de determinado local de produção. Ele tem sua história e geografia [...]. Cabe reconhecer que os

caminhos da emancipação são diversos e que uma sociedade democrática não pode prescindir dessa ecologia cognitiva, reconhecendo a diversidade de sujeitos e de lugares e formas de produção de conhecimentos (STRECK, 2012, p. 21).

Aqui, mais uma vez somos convidados a deixar de lado certos apegos aos saberes, tidos sempre como referência, para abrir possibilidades de trazer um debate democrático para a sala de aula. Se a intenção é desenvolver uma prática docente verdadeiramente inclusiva, serão novas perspectivas, na forma de novas narrativas articuladas nessa ecologia cognitiva, que irão fornecer os meios para alçar grupos oprimidos à condição de emancipado, interseccionando a sua abundância de histórias, desejos, sujeitos e subjetividades.

Neste contexto, a série *Avatar* é uma série televisiva animada de fantasia e aventura de origem estadunidense, traz um universo inspirado nas culturas de povos asiáticos e inuítes, em que algumas pessoas possuem a extraordinária habilidade de manipular telecineticamente os quatro elementos da natureza (água, terra, fogo e ar), com variantes de artes marciais, como Kung Fu e Tai Chi, denominadas de "dominação" ou "dobras"³. A série apresenta quatro nações principais, cada uma representativa de um elemento: Reino da Terra, Nação do Fogo, Tribo da Água e Nômades do Ar. *The Last Airbender* tem como enredo uma grande guerra que perdura por cem anos e coloca em lados opostos a chamada Nação do Fogo, com o plano do seu líder de conquistar o mundo – sendo portanto o antagonista da série –, e a figura do Avatar (como é chamada a única pessoa que pode manipular simultaneamente os quatro elementos e reencarna perpetuamente), cuja missão é estabelecer o equilíbrio entre os povos e servir como ponte entre o mundo físico e o mundo espiritual.

Em *The Last Airbender*, o protagonista se chama Aang, um monge nômade do ar de doze anos sobrevivente de um genocídio e conta com a ajuda de outras personagens ao longo do enredo formando um núcleo principal: Katara, uma adolescente da Tribo da Água do Sul, Sokka, irmão mais velho de Katara e posteriormente Toph Beifon, uma menina cega que controla o elemento terra e Zuko, filho do Senhor do Fogo. Cada temporada é chamada de “Livro” e cada episódio se chama “Capítulo”. Cada livro foca na aprendizagem do protagonista em manipular um elemento.

Já em *The Legend of Korra*, os eventos ocorrem setenta anos após a morte de Aang na nova sociedade marcada por avanços tecnológicos que vive em Cidade República (local onde acontecem os principais eventos). A protagonista é Korra, uma adolescente de dezessete anos que desde pequena era ciente do seu papel como Avatar e conta a sua história em quatro temporadas (também chamadas de livros) que focam no desenvolvimento e evolução de um aspecto da sua personalidade, questionamentos sobre a sua função de Avatar e os problemas sociais de um grande centro urbano. Ambas as tramas ainda abordam temas complexos, como espiritualidade, patriarcado, opressão e o radicalismo, em diferentes contextos e níveis de profundidade.

³ Tradução para o português, a partir do termo original “bending” (tradução literal: dobramento).

Considerando essa riqueza de material que a série carrega, perguntamos sobre o conhecimento dela aos voluntários, e 19 dos 34 participantes (57%) declararam já ter visto pelo menos uma das séries em questão. Dos que já assistiram, a maioria (63%) assistiu a ambas as séries, enquanto os 37% restantes já havia assistido somente a *The Last Airbender*, sendo a *internet* e as redes sociais os meios de divulgação mais citados. Curiosamente, nenhum dos voluntários da pesquisa assinalou que teve contato com a série por intermédio de seus estudantes, o que nos faz levantar a hipótese de que os estudantes possam pensar que não é pertinente levar esse tipo de assunto para a sala de aula e discuti-lo com seus professores. Ou seja, os estudantes podem achar inadequado falar sobre certos tipos de séries e filmes de televisão com seus professores, que não sejam explicitamente vinculados à disciplina.

Dois cenas em particular foram discutidas após a palestra: a primeira cena foi extraída do sexto episódio da segunda temporada e retrata o sequestro das personagens Aang e Toph por uma gangue de lutadores de um ringue clandestino, que exigiam pagamento por seus resgates. Durante o desenrolar dos eventos, o núcleo principal da série (Aang, Katara e Sokka), ao se ver em desvantagem numérica, suplica pelo auxílio de Toph. Esta personagem é cega, mas mantinha em segredo dos pais, as suas habilidades de manipular o solo e seus sentidos aguçados, atribuindo-lhe características praticamente sobre-humanas. No entanto, o Sr. Beifong, pai de Toph, que estava presente, se opõe veementemente a que ela atenda a este pedido, rotulando-a como incapaz e indefesa. Contrariando o pai, Toph enfrenta o grupo sozinha e os derrota com extrema facilidade, revelando-se como uma das personagens mais fortes da série. (CAPÍTULO SEIS, 2006). Segue a descrição do diálogo presente na cena:

Katara: - Toph, eles são muitos! Precisamos de um dominador de terra. Precisamos de você!

Sr. Beifong: - A minha filha é cega. Cega, pequena, indefesa e frágil. Não pode ajudá-los.

Toph: - Sim, eu posso! (CAPÍTULO SEIS, 2006).

A segunda cena se passa na Tribo da Água do Norte, localizada no Polo Norte, após Aang ser apresentado pelo chefe da tribo ao seu professor de dobra de água, Mestre Pakku. A cena começa com Aang e Katara chegando ao local de treinamento. Logo de cara, ambas as personagens são confrontadas com uma sociedade extremamente conservadora e patriarcal, na qual as mulheres são prometidas em casamentos arranjados e proibidas de praticarem a arte da dominação para combate, conforme o diálogo:

Aang: - Esta é minha amiga Katara de quem eu lhe falei.

Pakku: - Desculpe. Acho que houve um mal entendido. Você não me disse que era uma garota. Na nossa tribo as mulheres são proibidas de treinar a dominação de água.

Katara: - Como assim o senhor não vai me treinar? (...)Eu não quero curar! Eu quero lutar. Deve haver outras mulheres dominadoras na tribo.

(CAPÍTULO DEZOITO, 2005).

A cena se desenvolve com a personagem Katara se vendo numa situação de ser obrigada a se desculpar ao mestre Pakku perante o chefe tribal. Ao se recusar a se submeter à tal situação, desafia Pakku para um duelo, que devolve o desafio com a frase “volte para a cabana de cura que é o seu lugar” se

referindo ao lugar destinado para mulheres que possuem a habilidade de controlar a água (CAPÍTULO DEZOITO, 2005).

Tanto Katara quanto Toph se mostram resilientes face aos obstáculos que encontram, tendo suas histórias de superação das dificuldades ao longo da série sem recorrer a clichês ou dependência de outras personagens (geralmente masculinas). Quando problematizamos estas cenas, somos remetidos com mais facilidade a questões como machismo e capacitismo, que têm muito potencial de serem discutidas, seja em sala de aula seja em ações de conscientização, e as possibilidades de uso e abordagem são variadas. No questionário apresentamos algumas personagens, a fim de saber qual seria mais popular, com a possibilidade de escolher mais de uma alternativa. Incluiu-se a opção “não conheço”, caso o voluntário não reconhecesse as opções apresentadas, sendo a terceira mais votada.

As personagens mais votadas, curiosamente, foram Toph e Katara (*The Last Airbender*), com 10 votos cada. Não foi perguntado o motivo da escolha, mas novamente requisitamos que o participante relacionasse a personagem com uma temática que mais rapidamente relacionasse com as alternativas mostradas, mesmo que não a conhecesse, e o resultado está apresentado na Figura 2.

Figura 2 – Temáticas relacionadas com as personagens apresentadas.



Fonte: autoria própria, 2020.

Percebeu-se que algumas temáticas citadas usam palavras idênticas às usadas para definir representatividade como “luta” e “referência”, como se ambas as perguntas possuíssem um cerne em comum. As palavras “PCD” (sigla para “Pessoa com deficiência”), “acessibilidade” e “deficiência” nos levaram a crer que foram atribuídas deficiências às figuras cujas especificidades sejam explícitas, como o caso da personagem Ming Hua (*The Legend of Korra*), integrante do grupo antagônico na terceira temporada (CAPÍTULO DOIS, 2014), caracterizada por ser uma exímia dominadora do elemento água, ainda que não possua os membros superiores – o que era considerado uma desvantagem tendo em vista que os movimentos necessários para execução da dobra de água exigem uma série de ações com os braços – e

Teo (*The Last Airbender*), filho do Inventor, cuja paraplegia é introduzida como uma característica importante logo na primeira temporada (CAPÍTULO DEZESSETE, 2005).

Com quatro votos, apareceu Korra, a protagonista da sequência de *The Last Airbender* intitulada *The Legend of Korra*. Ela é uma protagonista feminina não-caucasiana, cujos oponentes não se limitam apenas aos vilões da série, mas também os índices de audiência – mais baixos que aqueles de sua antecessora – e a resistência de uma parte do público. Como consequência, esta personagem não alçou o mesmo nível de sucesso da anterior, e Rey (2019, p. 29) levanta alguns motivos para que a super-heroína não agradasse tanto aos fãs. Primeiramente, a autora cita o fato de que a série possuía um grau de complexidade relativamente elevado para um público mais infantil e incluía temas que usualmente não são associados ao entretenimento de crianças e pré-adolescentes, tais como manifestações civis, questões morais e políticas, ascensão de regimes totalitários, luto, sexualidade e transtornos psicológicos. A autora ainda faz um recorte trazendo as questões de gênero, uma vez que Korra - criticada por sua personalidade forte, combativa e obstinada – é constantemente comparada com Aang, o protagonista anterior (uma personagem masculina). Por estas razões, a série não se limitaria a uma simples luta de forças do bem versus forças do mal, fornecendo uma margem para que se discuta, por exemplo, o empoderamento feminino na sociedade.

Sobre uma representatividade que favorece uma prática docente mais inclusiva

Por anos, a educação brasileira foi guiada segundo princípios de uma doutrina de identidade, que partia do pressuposto da universalização dos sujeitos. Mas, a partir do momento que passou a não suprir as exigências criadas por setores mais questionadores da sociedade, esta mesma educação está sendo direcionada, ainda que vagarosamente e com muita resistência, para novos desafios provocados por uma nova filosofia, calcada na diferença, se afastando de arquétipos rígidos, fixados e representações clássicas (DOS SANTOS; LEGORE, 2016; MANTOAN, 2017).

Para vencer os obstáculos e resistências contra essa nova filosofia, se faz necessário repensar o fazer pedagógico do dia a dia, buscando uso de práticas representativas e de um projeto inclusivo de educação mais abrangente e incisivo. Para tal, é necessário inserir nesse fazer pedagógico os embates da realidade que nos cerca e suas contradições, abrir espaços para que aqueles antes marginalizados possam resgatar suas referências, seus símbolos, em um processo de reterritorialização⁴, alçando-os para uma condição de valorização. Podemos resumir estas ideias nas palavras de Mantoan (2017):

Sentimentos são naturais e precisam ser fomentados. A inclusão nos faz reconceituar a aula, o aluno, o professor, nas formas inusitadas em que se engendram, na mesma aula; o ensinar e o aprender, provocado que somos pelas perturbações que conseguimos distinguir no confronto das diferenças de uma escola para todos os alunos (MANTOAN, 2017, p. 42).

⁴ Reterritorializar aqui se refere à composição de territórios existenciais, que se segue ao desfazimento de outros, ou seja, o conceito ao ser transposto de seu lugar epistemológico de origem para um novo território se reconfigura em sua nova dimensão (ENES; BICALHO, 2014)

Tem alguma forma ideal de abranger o assunto?

O universo pedagógico possui uma incrível complexidade inerente à área, que envolve estratégias metodológicas e formas de abordar assuntos, por exemplo, sendo em certo ponto dissonante da procura por fórmulas exatas, perfeitas, prontas para serem reproduzidas e consumidas, a fim de gerar um mesmo resultado. No entanto, ele nos permite aprender com outras experiências que se mostraram bem e mal sucedidas, e que podem inspirar a criação de projetos pedagógicos autorais. A criação metodológica é uma estratégia muito poderosa para darmos entrada na escalada de práticas consistentes e inclusivas. Para muito professores, falta o conhecimento de estratégias inspiradoras que deram certo: “não para que sejam feitas cópias, uma vez que cada processo de inclusão é singular em sua própria natureza, mas que sejam tomadas como ponto de partida para que outras sejam pensadas” (VILELLA; LOPES; GUERREIRO, 2013).

Questionados sobre como poderiam abordar essas questões em suas respectivas aulas, dentro da ecologia de saberes proposta por Sousa Santos, emergiram dos participantes muitas propostas de intervenção, conscientização, produção de materiais didáticos adaptados e atividades em grupo. Destacamos algumas propostas que pareceram ilustrativas em relação ao todo e interessantes para enriquecer o estado da arte sobre o tema:

Na educação física, podemos trabalhar o conteúdo esportes através de uma perspectiva inclusiva, apresentando e vivenciando os esportes adaptados às várias deficiências. Outra situação seria fazer com que os alunos percebam a diferença salarial existente entre homens e mulheres nos esportes de rendimento e como isso está atrelado à uma prática social. Outro exemplo é mostrar os casos de racismo que ocorreram com personalidades esportivas em competições internacionais e como os organismos internacionais vêm tratando esse assunto.

PARTICIPANTE A, 2020.

Na disciplina de química, discutiria como ocorrem as reações de combustão comparando a energia de ativação com o personagem Homem Combustão. Ou relacionar a dobra de água com o estudo de Masaru Emoto sobre o comportamento das moléculas de acordo com estímulos externos numa aula sobre Modelos Atômicos (ao comentar da influência do pensamento relacionando com o princípio de De Broglie).

PARTICIPANTE B, 2020.

Na disciplina de Habilidades Socioemocionais, pediria que os alunos comparassem a relação dos personagens principais com os deficientes, tratando da Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência, e sobre a falta de acessibilidade para os mesmos nas cidades. Na mesma disciplina também utilizaria a diversidade étnica da série para um desenvolver uma aula sobre o conceito de etnia, indo da antropologia de gabinete (que tratam culturas não europeias como "exóticas") e inclui conceitos biológicos de raça como forma de classificar os seres humanos .

PARTICIPANTE B, 2020 (continuação).

Poderia fazer paralelos com História, Sociologia, movimento feminino, movimento negro, igualdade de gênero. Tem muitos conceitos filosóficos também. São muitas formas de abordar as temáticas mostrada pelas séries que poderiam ser aplicados em trabalhos de grupo ou seminários.

PARTICIPANTE C, 2020.

A boa prática docente é transgressora, na visão de que somos compelidos a reconsiderar nossos valores, ações e intenções. Nas palavras de Orrú (2016):

[...] a cada ocasião em que a inclusão é invocada pelos excluídos, os atores das comunidades de aprendizagem, dos espaços de aprendizagem, aqueles que tecem teias colaborativas, que são acolhedores e não separatistas, são chamados a re-inventar a inclusão, uma vez que não há métodos ou receitas para fazê-la. (ORRÚ, 2016, p. 1138)

Uma prática docente inclusiva precisa ser encarada como um ato de reação aos valores dominantes, enquanto transcende a mera aceitação do outro e a incorporação das diferenças. É necessário se apropriar plenamente de seu conceito, sem dilemas, distorções ou malabarismos nas nossas práticas como docente e mediadores de ações transformadoras. Ações estas que tomam forma como nas propostas dadas pelos participantes ao fim do questionário, inovadoras e factíveis.

Ressaltamos não ser nossa intenção indicar a quem lerá este trabalho como deva proceder com sua prática, porém o docente precisa se compreender como um agente provocador do aprendizado, de um ensino aberto em seus objetivos e vivo nas formas de se apresentar (MANTOAN, 2017). Deleuze (2010), filósofo francês, nos provoca a superar uma forma de ensinar pela mera exposição, a explanação sem vida, a transmissão apática de uma programação formal. O professor, portanto, também precisa sentir-se afetado pelo que trata/ensina, pois “[...] Embora se prepare, sempre há o que aprender [...] como um laboratório de pesquisas: dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe” (DELEUZE, 2010, p. 177)

Considerações finais

Nós, seres humanos, ao sermos iniciados na vida em sociedade temos de lidar constantemente com sentimentos de pertencimento, afirmações, marcações, diferenças – que separam o *eu*, o *nós* e o *eles*. Ao estabelecer essas demarcações entre pessoas, criamos nossas identidades, fazemos nossas comparações com outros, fixamos referências, definimos classificações com base em atributos que excluem/incluem pessoas em função de um padrão médio e/ou alguma norma pré-estabelecida. Entretanto, quando questiona-se o fato de que em nenhum local de convivência daquele indivíduo ele encontra ou encontrará tais atributos, os quais ele seja capaz de se apropriar como referência, trazemos junto o debate da representatividade. Ela irá se materializar na sensação de estar em algum espaço – seja ele a escola, o local de trabalho ou até mesmo um programa de televisão –, e perceber que aquele espaço também lhe pertence.

Essa problemática talvez não seja plenamente compreendida ou receba a importância devida por aqueles que sempre tiveram seus atributos reconhecidos, e de certa forma valorizados, porque ainda não estamos acostumados a dialogar com as novas necessidades de grupos antes invisibilizados e/ou sub-representados, pois não havia uma consciência consolidada sobre a importância do assunto no passado. Quando levamos todos esses pontos em consideração, percebemos que o grupo avaliado é ciente da importância desse debate e, ao ser questionado acerca de suas percepções sobre o que significa a representatividade, as respostas, em sua maioria, foram vinculadas à ideia de alguma referência com a qual o indivíduo consegue se relacionar e a partir dela construir seu pertencimento. Ainda que as principais dificuldades estejam na matriz curricular que não é flexível ou não cede espaços, e no tempo hábil de preparo ou execução de uma atividade em que o tema pudesse ser inserido, mostrou-se um engajamento dos participantes em incorporar elementos da série em trabalhos, principalmente de conscientização, contextualização e adaptação de materiais ou atividades. É desta atitude de buscar que a discussão da inclusão necessita, com mais afinco. E, dentro do contexto de pandemia que experimentamos recentemente, as redes sociais e a internet atuam como amplificadores do debate sobre a representação de minorias.

Sucesso de público e de crítica, *The Last Airbender* é um show direcionado para um público mais infantil, pré-adolescente com idades entre 12 e 14 anos, enquanto que *The Legend of Korra* fala com um público mais velho (15-18 anos), na adolescência. Dentro deste universo, temas raramente abordados em programas infantis (guerras, opressão, imperialismo, colonialismo, genocídio) são entrelaçados com um elenco bem diverso de personagens e estes são desenvolvidos sem recorrer a estereótipos depreciativos ou arquétipos de seres limitados por suas características ou incapazes de possuírem autonomia sobre as próprias ações, além de trazer outras questões importantes como: sexualidade⁵, questões étnico-raciais, discriminação de gênero e empoderamento feminino, como identificado pelos participantes. Reconhecer e incorporar essas questões ao processo de ensino-aprendizagem favorece a boa prática docente ao nos incentivar a procurar formas criativas de trazer para o debate as construções e questionamentos, mesmo que de maneira não explícita, para que todos os indivíduos sejam capazes de se verem e serem vistos, por exemplo, através das personagens dentro de seus espaços de convivência. E por último, mas não menos importante, em tempos de ataques aos espaços institucionais de ensino, à autonomia de ensinar, e em meio aos desmontes de políticas consolidadas e outros retrocessos sociais, a escola segue sendo um espaço de resistência com papel crucial na construção de uma sociedade que respeita sua diversidade. Que seja então uma prática para todos e que represente a todos.

⁵ A temática sobre a sexualidade da personagem Korra é mostrada de modo implícito ao final da série *Legend of Korra* enquanto que o tema é abordado em maior profundidade nos HQ's da série lançados posteriormente a exibição do show e confirmado posteriormente pelos criadores.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rani S. de. “Representatividade: o que isso significa[A1]?” , Blog Politize, publicado em 15 de maio de 2020, disponível em: <https://www.politize.com.br/representatividade/>, acessado em 30/09/2020.

AVATAR: The Last Airbender [Seriado]. Criação: Michael Dante DiMartino e Bryan Konietzko. Direção: Dave Filoni, Lauren MacMullan, Giancarlo Volpe, Anthony Lioi, Ethan Spaulding, Michael Dante DiMartino e Joaquim dos Santos. Produção: Michael Dante DiMartino, Bryan Konietzko e Aaron Ehasz. Los Angeles: Nickelodeon Animation Studio, 2005. 23 minutos, color.

AVATAR: The Legend of Korra [Seriado]. Criação: Michael Dante DiMartino e Bryan Konietzko. Direção: Joaquim Dos Santos, Ki Hyun Ryu, Colin Heck, Ian Graham, Melchior Zwyer, Michael Dante DiMartino. Produção: Michael Dante DiMartino, Bryan Konietzko, Joaquim Dos Santos, Tim Yoon, Ki Hyun Ryu e Lauren Montgomery. Los Angeles: Nickelodeon Animation Studio, 2012. 23 minutos, color.

BOBBIO, Noberto, **Dicionário de Política**. Brasília: Editora UnB, 1998.

BRASIL, Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016, Ministério da Saúde, Diário oficial da União, Brasília, DF, 2016, disponível em: <
https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html> , acessado em 15/11/2020.

CAPELLINI, Vera. L. M. F., FONSECA, Kátia. A. A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos **Rev. Bras. Psicol. Educ. Araraquara**, v.19, n.1, p. 107-127, jan./jun. 2017.

CAPÍTULO DEZESSETE: Templo de Ar do Norte (Livro 1: Água, ep. 17). Avatar: The Last Airbender[seriado]. Direção: Ethan Spaulding Produção: Michael Dante DiMartino . Seul: JM Animation, 2005. (23 min.), son., color.

CAPÍTULO DEZOITO: O mestre da dobra de água (Livro 1: Água, ep. 18). Avatar: The Last Airbender [seriado]. Direção: Giancarlo Volpe. Produção: Michael Dante DiMartino. Seul: JM Animation, 2005. (23 min.), son., color.

CAPÍTULO DOIS: Renascimento (Livro 3: Mudança, ep. 2). Avatar: The Legend of Korra[seriado]. Direção: Collin Heck. Produção: Tim Hendrick. Seul: Studio Mir, 2014. (23 min.), son., color.

CAPÍTULO SEIS: A bandida cega (Livro 2: Terra, ep. 6). Avatar: The Last Airbender[seriado]. Direção: Ethan Spaulding. Produção: Michael Dante DiMartino . Seul: JM Animation, 2006. (23 min.), son., color.

CARDOSO, Maria A. M., GONÇALVES, Aílton de S., MELO, Christiane. R. C., Diversidade e inclusão: um relato de experiência no ensino superior, **Humanidades & Tecnologia em Revista (FINOM)**, Ano XIII, vol. 15, jan-dez, 2019

CARNEIRO, Fernando F., KREFTA, Noemi M., FOLGADO, Cleber A. R., A Praxis da Ecologia de Saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos., **Tempus, actas de saúde coletiva**, Brasília, 8(2), p. 331-338, jun, 2014.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DOS SANTOS, Luciana S.; LEGORE, Ana Claudia A.. Inclusão e emancipação subjetiva, social e cultural de pessoas com deficiência: reflexões à luz das contribuições de Paulo Freire. **Cadernos CIMEAC**, v. 6, n. 1, p. 50-64, 2016.

ENES, Eliene N. S.; BICALHO, Maria G. P. Desterritorialização/reterritorialização: processos vivenciados por professoras de uma escola de Educação Especial no contexto da educação inclusiva. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 30, n. 1, p. 189-214, Mar. 2014.

FERREIRA, Windyz. B. Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: **Ensaio Pedagógico - Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: SEESP/MEC, p. 125-132, 2006.

FERREIRA, Lúcia G.. **Educação, inclusão e ludicidade: uma análise histórica e filosófica**. Enciclopédia Biosfera, n. 04, 2007.

MANTOAN, Maria. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer**. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria. T. E.; PRIETO, Rosângela. G.; ARANTES, Valéria A.. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria . T. E.. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, DF, v.10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2017

PANTERA Negra. Direção: Ryan Coogler. Produção: Kevin Feige. Roteiro: Joe Robert Coler e Ryan Coogler. Burbank: Marvel Studios, 2018. Blu-ray (134 min), son., color.

PARTICIPANTE A, Seção 3: O universo Avatar como pano de fundo para um debate inclusivo, Rio de Janeiro, 23 de outubro, 2020.

PARTICIPANTE B, Seção 3: O universo Avatar como pano de fundo para um debate inclusivo, Rio de Janeiro, 23 de outubro, 2020.

PARTICIPANTE C, Seção 3: O universo Avatar como pano de fundo para um debate inclusivo, Rio de Janeiro, 23 de outubro, 2020.

QVORTRUP, Ane; QVORTRUP, Lars. Inclusion: Dimensions of inclusion in education. **International Journal of Inclusive Education**, v. 22, n. 7, p. 803-817, 2017.

REY, Rafaela A. Representatividade de gênero na narrativas de desenhos animados: Uma análise das super-heroínas nos desenhos Avatar: A Lenda de Korra e Steven Universo. 2019. 151 páginas, volume único. Trabalho de Conclusão de Curso. (Comunicação Social: Habilitação em Jornalismo) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RIBEIRO, Vagner. B., **Aportes conceituais sobre a dialética inclusão/exclusão: possibilidades de convivência com a diversidade no espaço escolar**. 2012. 77 páginas. Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2012.

SOUSA SANTOS, Boaventura de, **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**, 2006.

SOUSA SANTOS, Boaventura de, **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

STRECK, Danilo F. Qual o Conhecimento que Importa? Desafios para o currículo. **Currículos sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 8-24, set./dez. 2012

UNESCO, The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education. Salamanca: UNESCO, 1994.

VIEIRA, Alexandro. B.; RAMOS, Inês. O., Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos, Educação Especial e Currículo. **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 43, n. 1, p. 131-151, Mar. 2018.

VILELLA, Tereza C., LOPES, Sílvia C., GUERREIRO, Eliane M. B. R, **Os desafios da inclusão escolar no Século XXI**, Bengala Legal, 2013, disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/desafios>>, acessado em 29/11/2019.

*Recebido em: 10 de outubro de 2020.
Aprovado em: 23 de novembro de 2020.*
