

6

MEPEx 

Mostra de Ensino
Pesquisa e Extensão

Saberes, Cultura e Cidadania

Anais do Evento

MEPEX 

Mostra de Ensino
Pesquisa e Extensão

6ª Mostra de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFRS - Campus
Alvorada

Saberes, Cultura e Cidadania

Anais do evento - trabalhos completos e resumos
expandidos

Alvorada, 26 e 27 de outubro de 2023

MEPEX 
Mostra de Ensino
Pesquisa e Extensão


**INSTITUTO
FEDERAL**
Rio Grande
do Sul
Campus
Alvorada

ISBN 978-65-981536-2-5

© 2024 – IFRS Campus Alvorada

Rua Prof. Darcy Ribeiro, 121 – Campos Verdes

Alvorada – RS

94834-413

Site: ifrs.edu.br/alvorada

E-mail: mepex@alvorada.ifrs.edu.br

Organização

Fábio Azambuja Marçal

Franciane Tusset

Adriana Silva Martins

Marcelo Vianna

Jonas Francisco de Medeiros

Diane Blank Bencke

Christian Langaro Vaisz

Michelle A. Girardi Lorenzetti

Fedra Gidget Obeso Quijano Kruger

Marcelisa Monteiro

Anália Bécia Martins de Barros

Audri Silva dos Santos

Renata O. Heinzelmann Bosse

Editoração

Marcelo Vianna

Capa

Arte sobre logotipo MEPEX.

Observação

A adequação técnico-linguística dos resumos é de responsabilidade dos autores.



M916a MEPEx (Alvorada, RS : 2023: 6)

Anais do evento - trabalhos completos e resumos expandidos : Saberes, Cultura e Cidadania [recurso eletrônico] / organização Fábio Azambuja Marçal, Franciane Tusset, Adriana Silva Martins, Marcelo Vianna, Jonas Francisco de Medeiros, Diane Blank Bencke, Christian Langaro Vaisz, Michelle A. Girardi Lorenzetti, Fedra Gidget Obeso Quijano Kruger, Marcelisa Monteiro, Anália Bécia Martins de Barros, Audri Silva dos Santos, Renata O. Heinzelmann Bosse. -- Alvorada, RS : IFRS, 2024.

1 arquivo em PDF (102 p.)

ISBN 978-65-981536-2-5

1. Educação. 2. Pesquisa. 3. Extensão universitária. 4. Congressos e convenções. I. Vianna, Marcelo, org. II. Marçal, Fábio Azambuja, org. III. Tusset, Franciele, org. IV. Martins, Adriana Silva, org. V. Lorenzetti, Michelle Arype Girardi, org. VI. Monteiro, Marcelisa, org. VII. Barros, Anália Bécia Martins de, org. VIII. Medeiros, Jonas Francisco de, org. IX. Bencke, Diane Blank, org. X. Vaisz, Christian Langaro, org. XI. Kruger, Fedra Gidget Obeso Quijano, org. XII. Santos, Audri Silva dos, org. XIII. Bosse, Renata O. Heinzelmann, org. XIV. Título.

CDU: 37(063)

Catálogo na fonte: Aline Terra
Silveira CRB10/1933

**Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Rio Grande
do Sul**

Reitor – Júlio Xandro Heck

Pró-reitora de Administração – Tatiana
Weber

Pró-reitor de Desenvolvimento
Institucional – Lucas Coradini

Pró-reitor de Ensino – Fábio Azambuja
Marçal

Pró-reitora de Extensão – Marlova
Benedetti

Pró-reitora de Pesquisa, Pós-Graduação
e Inovação – Flavia Twardowski

Diretora-Geral do IFRS Campus
Alvorada – Ademilde Irene Petzold
Prado

**6ª Mostra de Ensino,
Pesquisa e Extensão do IFRS
- Campus Alvorada**

Comissão Científica

Fábio Azambuja Marçal

Franciane Tusset

Adriana Silva Martins

Marcelo Vianna

Jonas Francisco de Medeiros

Diane Blank Bencke

Christían Langaro Vaisz

Michelle A. Girardi Lorenzetti

Fedra Gidget Obeso Quijano Kruger

Marcelisa Monteiro

Anália Bécscia Martins de Barros

Audri Silva dos Santos

Renata O. Heinzelmann Bosse

MFPEX
Mostra de Ensino
Pesquisa e Extensão

Apresentação

É com muita satisfação que apresentamos os anais da 6.ª Mostra de Ensino, Pesquisa e Extensão (MEPEX) do IFRS Campus Alvorada, contemplando trabalhos apresentados e devidamente submetidos para compor esta edição. Como primeira iniciativa do campus, a publicação dos anais do evento propõe dar meios para estudantes apresentem suas ações e que contribuam para a construção de um conhecimento situado, crítico e comprometido socialmente. Esperamos que apreciem a leitura e esperamos contar a participação de todos em uma próxima edição da MEPEX!

Organizadores e Comissão Científica 6.ª MEPEX



Sumário

INCLUSÃO E AUTONOMIA: A JORNADA DE UMA MÃE DE UM MENINO AUTISTA ENTRE A EDUCAÇÃO REGULAR E ESPECIAL (Gisele Morais de Lima e Fernanda dos Santos Paulo)	7
A EXPERIENCIA SIMBÓLICA NA OBRA “A TERCEIRA MARGEM DO RIO” (Thalisson de Oliveira Machado e Abel da Silveira Viana).....	25
IDENTIDADE NEABI: NO CAMINHO DE NOSSAS MEMÓRIAS (Jaqueline de Abreu Pereira e Deisi Janine Franco)	31
IMAGENS E FOTOGRAFIAS INDÍGENAS – UMA ANÁLISE IMAGÉTICA (Jaqueline de Abreu Pereira)	45
INTERSECÇÕES ENTRE MINHA HISTÓRIA DE VIDA E O CAFÉ COM PAULO FREIRE (Thais da Silva Manini e Felipe Bragagnolo).....	63
CONEXÕES ENTRE VIOLÊNCIA, GÊNERO E SEXUALIDADE A PARTIR DE OFICINAS DE PERFORMANCE DRAG EM ESPAÇOS ESCOLARES (Sheyla Souza Daré e Jonas Francisco de Medeiros)	73
APOIO PEDAGÓGICO E MONITORIA EM MATEMÁTICA (Fernanda Santos e Danielle Azevedo)	90
EDUCAÇÃO, NATUREZA HUMANA E TRABALHO EM PESTALOZZI (Jorge de Lima Brasil, Leonardo Inácio Grazziani e Gabriela Machado da Silva da Rosa).....	96
TEODORA A CONTADORA DE HISTÓRIA (Márcia Telles).....	102

INCLUSÃO E AUTONOMIA: A JORNADA DE UMA MÃE DE UM MENINO AUTISTA ENTRE A EDUCAÇÃO REGULAR E ESPECIAL

Gisele Morais de Lima¹
Fernanda dos Santos Paulo²

Introdução

O movimento para a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais em escolas regulares tem sido fortalecido por declarações e convenções internacionais desde os anos 90, como a Declaração de Jomtien, a Convenção de Direito da Criança e a Declaração de Salamanca. Estes documentos defendem que todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiências, devem ter acesso igualitário à educação dentro do sistema educacional geral.

Segundo Cabral e Marin (2017), para atender a essa demanda, o sistema educacional tem buscado se reestruturar para promover a inclusão, o que implica mudanças significativas na forma como os profissionais de educação interagem e abordam o processo de aprendizagem, que deve ser individualizado e flexível. A educação especial, portanto, passou a oferecer suporte especializado para auxiliar na inclusão efetiva dentro das salas de aula regulares. As mesmas autoras afirmam que no Brasil, políticas e diretrizes foram implementadas para facilitar o acesso e fornecer recursos pedagógicos necessários para a inclusão, além de promover a formação de professores e o envolvimento de famílias e comunidades. No entanto, estudos indicam que ainda existem desafios

¹ Licencianda em Pedagogia (IFRS), Licenciada em Geografia (Uniasselvi), Especialista em Educação Especial e Inclusiva (Unilasalle)

² Educadora popular, Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Especialista em Educação Popular e Movimentos Sociais. É graduada em Pedagogia e Filosofia e realizou estágio de pós-doutorado na UNISINOS, investigando história e memória da Educação Popular. É militante do Movimento de Educação Popular, da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA) e do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul (FEJARS).

significativos para a inclusão efetiva, como a necessidade de formação qualificada dos professores e a superação de um modelo de ensino tradicional que não favorece a inclusão (CABRAL; MARIN, 2017), Em relação ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), a inclusão dessas crianças em escolas regulares requer que os professores estejam bem informados sobre o TEA e apoiados pela estrutura escolar.

A experiência de ser mãe de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola de ensino regular é um relato de desafios, superações e aprendizados que se estende desde a chegada na educação infantil até a sua saída da escola, no primeiro ano do ensino fundamental. Esses anos não foram fáceis, marcados não apenas pela jornada educacional, mas também pela pandemia global que assolou o mundo, obrigando todos a se recolherem em suas casas por um longo período. O retorno às aulas, em meio à ausência de vacina disponível e ao medo de contrair um vírus desconhecido, foi um momento de decisão difícil, onde a necessidade de meu filho voltar à escola e retomar a convivência com seus pares, brincar, aprender e socializar se impunha.

Assim, este artigo tem como objetivo geral investigar e analisar essa experiência de inclusão e educação de uma criança com TEA em ambientes de ensino regular e especial, a partir das vivências da mãe, que também é aluna de pedagogia, buscando compreender os desafios, as mudanças ao longo do tempo e os impactos dessa trajetória.

O problema central da pesquisa é entender como a inclusão e a educação dessa criança evoluíram ao longo do tempo, considerando as experiências pessoais da mãe e de que forma essa narrativa pode contribuir para uma compreensão mais profunda da inclusão escolar de crianças com necessidades especiais. Para isso, utilizaremos a pesquisa narrativa como metodologia, explorando as experiências pessoais da autora como dados primários, a fim de

detalhar as vivências, emoções e desafios enfrentados durante esse período significativo de suas vidas. Sobre a pesquisa narrativa:

A pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno. As histórias podem ser obtidas por meio de vários métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo. (PAIVA, 2008, p.3).

Neste artigo utilizo uma narrativa escrita, pois relata, em primeira pessoa, as experiências vivenciadas com meu filho autista no sistema de educação regular e, posteriormente, numa escola especial. Na minha narrativa descrevo os desafios, sentimentos e percepções ao longo da trajetória escolar do meu filho, incluindo a transição de uma escola para outra e os desenvolvimentos observados. Utilizo como registro das minhas experiências escritas de Cartas Pedagógicas. Com elas, vou compondo este artigo. Para Paulo e Gaio (2021, p.20), o “uso de cartas como Instrumento Metodológico permite a recuperação do processo vivido, isto é, a Carta Pedagógica oportuniza a Sistematização de Experiências”.

Diante disto, o fenômeno a ser estudado é a inclusão e a educação de uma criança, meu filho, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em ambientes de ensino regular e especial a partir minhas experiências pessoais como mãe e aluna da pedagogia. No caso da pesquisa narrativa, utilizo a própria experiência da autora como dados primários, detalhando as vivências, emoções e desafios enfrentados durante o período de 2020 a 2023.

Trajetórias de inclusão: desafios e conquistas na Educação do meu filho com TEA

Falar sobre educação inclusiva é algo que sempre me interessou, desde os tempos da minha primeira graduação em meados de 2013. Esse interesse se intensificou em 2018, quando meu filho foi diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Desde então, tenho me aprofundado nas leis, direitos e

tudo que envolve a inclusão dessas pessoas na sociedade. Como parte de uma família atípica, termo usado para descrever famílias que têm membros com deficiência, vivenciamos uma luta constante para que as leis sejam cumpridas e os direitos de inclusão sejam respeitados.

Neste relato de experiência, pretendo compartilhar as vivências de meu filho com autismo na escola regular, desde sua chegada no início de 2020 até sua transição para uma escola especial. Arthur ingressou na escola regular para cursar o Jardim A aos 5 anos, em 2020, e enfrentou o desafio da adaptação escolar. No entanto, esse período coincidiu com o início da pandemia global, que mudou drasticamente nossas vidas. A partir de março de 2020, o mundo se viu diante da ameaça de um vírus potente que se espalhou rapidamente. A pandemia da COVID-19 nos forçou a adotar medidas de isolamento social, com lockdowns, uso obrigatório de máscaras e trabalho e estudo remotos. Arthur, como muitas crianças, passou a receber atividades remotas da escola, e a adaptação a essa nova realidade foi desafiadora, pois não tínhamos como imprimir as atividades e o medo de sair de casa era grande.

Em 2021, já no Jardim B, as atividades se tornaram mais elaboradas, com a escola entregando atividades impressas e realizando encontros online. Arthur enfrentou desafios na participação das aulas por videoconferência, mas continuou realizando algumas atividades. No entanto, com o tempo, ele perdeu o interesse e deixou de participar das aulas, não escrevia nem mesmo o próprio nome.

As aulas presenciais retornaram em agosto de 2021, ainda sem vacina disponível e com preocupações relacionadas à saúde. Arthur teve dificuldades na adaptação a esse novo ambiente, chorando muito na entrada da sala. Foi nesse momento que uma monitora de inclusão foi disponibilizada, graças a um dispositivo legal que prevê a contratação de monitor pedagógico para crianças

com deficiência. Essa monitora, chamada M., desempenhou um papel crucial na adaptação de Arthur e ajudou a estabelecer confiança entre ele e a escola.

No final de 2021, Arthur não quis participar da formatura do Jardim, o que foi um momento difícil para mim, mas aprendi a respeitar suas necessidades e limitações. Em 2022, ele ingressou no primeiro ano do ensino fundamental, mas não houve adaptação adequada à nova sala de aula. A falta de acolhimento e suporte por parte da escola regular resultou em uma exclusão gradual de Arthur das atividades comuns da turma.

A professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) sugeriu a transição para uma escola de educação especial em setembro de 2022. Inicialmente, hesitei, preocupada com a falta de contato com os colegas "típicos". No entanto, após visitar a escola especial e conversar com a supervisora, decidi fazer a matrícula.

O ano de 2023 marcou o início de Arthur na escola especial, com uma configuração de sala diferente e colegas com deficiências variadas. A adaptação foi um desafio, mas esperávamos que ele tivesse a oportunidade de socializar e aprender com os colegas. A jornada continua, e esta narrativa busca compartilhar as experiências, desafios e reflexões ao longo dessa trajetória de inclusão escolar de uma criança com TEA.

Reflexões de Coragem: Cartas Pedagógicas de Esperança e Inclusão

No ano de 2021, no jardim B ele foi bem, se divertiu, brincou, socializou, foi uma criança de educação infantil como deveria ser. Tinha uma monitora de inclusão, mesmo a escola não fornecendo uma, ele foi acompanhado por uma pessoa incrível que outra mãe conseguiu por meio judicial, mas optou por permanecer em casa até sentir segurança em mandar o filho também autista de volta à escola.

No ano seguinte tudo mudou, sem monitora, no primeiro ano do ensino fundamental, outra professora, mais alunos, sala de aula com uma configuração diferente da educação infantil, sem acolhimento, sem currículo adaptado, ele sentiu e então os problemas começaram. A recusa, a rigidez, as crises, tudo conjecturou para ele não aceitar entrar na sala, conhecer os novos colegas e a nova professora, e assim ele ficou, por um ano frequentando apenas a sala de integração e recursos (SIR), sendo excluído dos eventos, das atividades em grupo, da educação física, do recreio no pátio, da convivência entre pares, da vida escolar. Arthur frequentou apenas a SIR, teve contato apenas com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), fez poucas atividades, não aceitava ficar o tempo pré definido, ficava apenas 25 minutos e chorava. Então a professora do AEE, orientou que ele fosse para escola de educação especial, para se regular como aluno, aprender a conviver entre pares, a fazer atividades, já que lá tudo é diferente. E assim, em 2023, ele iniciou na escola, novo formato de sala, novos e poucos colegas, de 25 agora ele teria apenas 5 com ele na sala, uma professora especializada em educação especial. Lá ele se desenvolveu, aprendeu a ter autonomia, a conviver com os pares, aprendeu a pintar, colar, escrever o próprio nome, fez amizades, é acolhido, entendido dentro de suas necessidades.

A escola especial é incrível, e se eu, lá no dia que fui conhecer, estava receosa, com medo e até incrédula, hoje eu acredito e defendo que um aluno que necessita, seja a especificidade que tem, que ele procure a escola especial, faça parte, aprenda. Arthur teve muitos ganhos lá, segue aprendendo, segue sendo incluído, segue fazendo parte e não excluído.

Refletindo sobre a jornada de Arthur, ressoa em mim a urgência da inclusão verdadeira que Mantoan (2003) advoga, onde as diferenças são vistas como um potencial para enriquecimento e não como barreiras. A realidade de uma escola regular, inicialmente sem as

adaptações necessárias, ressaltou a complexidade dessa tarefa, tal como descrito por Sasaki (1997), onde a inclusão é um processo de reformulação cultural, estrutural e comportamental. Observando a evolução de Arthur na escola especial, lembro-me de Stainback e Stainback (1999), que enfatizam a importância do suporte individualizado para o sucesso educacional de cada estudante. Por fim, as palavras de Sapon-Shevin (2007) ecoam na minha convicção, fortalecendo a crença de que a inclusão não é apenas uma estratégia educacional, mas um direito inalienável que transforma escolas em comunidades que acolhem a todos. A história de Arthur é um testemunho de que, com o ambiente correto, cada criança pode florescer e se desenvolver plenamente, destacando a essencialidade de ambientes educacionais que se adaptam para atender às necessidades de seus alunos, e não o contrário.

A narrativa detalhada será apresentada, na sequência, mediante cartas pedagógicas, as quais tem o objetivo de oferecer uma visão abrangente da jornada de Arthur, um menino autista, meu filho, entre a educação regular e especial. No final das cinco cartas pedagógicas apresentarei uma análise reflexiva.

PRIMEIRA CARTA

Comecei esta jornada muito antes de me tornar mãe do Arthur. Ainda me lembro de quando a educação inclusiva era apenas um tópico de estudo na minha graduação em 2013. Como as coisas mudaram desde então. A teoria se transformou em prática diária, em vivência, em luta. E essa transformação se intensificou de maneira inesperada em 2018, quando o diagnóstico de TEA do Arthur chegou, trazendo consigo um novo universo para desbravar.

Armei-me com o conhecimento das leis, dos direitos, e tornei-me uma defensora incansável da inclusão. A família atípica que formamos é um exemplo de resistência e amor. Cada dia é uma batalha para garantir que o mundo reconheça o Arthur não apenas como uma criança com autismo, mas como o menino incrível que ele é.

Este relato que escrevo para mim mesma é mais do que um desabafo; é um testemunho da jornada do Arthur, da escola regular à especial, e de todas as emoções, desafios e conquistas que vieram com essa transição. Vi de perto as lacunas da inclusão no ambiente escolar regular, a luta para que as adaptações necessárias fossem feitas, a dor e a frustração quando as coisas não saíam como o esperado.

Mas também vi o crescimento. A chegada à escola especial não foi uma derrota, mas um novo caminho. Lá, o Arthur encontrou um ambiente onde ele não só é aceito, mas compreendido e apoiado em suas necessidades únicas. Ele está aprendendo, crescendo, e se tornando mais autônomo a cada dia.

Escrevo esta carta como um lembrete de que cada passo do Arthur é uma vitória. Que cada lágrima derramada foi por amor e cada sorriso conquistado é uma celebração. Estou construindo um legado de compreensão, de paciência e de esperança, não apenas para o Arthur, mas para todos os que lerem minhas palavras e compartilharem de minhas experiências.

SEGUNDA CARTA

Lembro-me claramente do início de 2020, quando Arthur começou sua jornada na escola regular, ingressando no Jardim A com apenas cinco anos. Era um tempo de adaptação, de novas descobertas e aprendizados. Mas, de repente, tudo mudou. O mundo foi tomado por um vírus que surgiu em Wuhan, na China, e a pandemia foi declarada pela OMS em 11 de março. Governos ao redor do globo decretaram lockdowns, e a vida como conhecíamos foi abruptamente interrompida. Nesse período de incertezas e medos, a máscara tornou-se nosso escudo e o trabalho e estudo de casa, nossa nova realidade. Arthur e eu nos adaptamos a essa nova forma de viver e aprender. As atividades escolares chegavam pelo WhatsApp, e enfrentamos juntos o desafio de não poder imprimir os materiais, de não querer arriscar uma ida à lan house. A simplicidade das tarefas de pintura nos trouxe algum conforto em meio ao caos.

No ano seguinte, quando Arthur avançou para o Jardim B, as atividades se tornaram mais complexas. A escola, adaptando-se também, começou a entregar as atividades impressas e a promover encontros semanais pelo Google Meet. Confesso que foi desafiador, especialmente quando Arthur resistia às aulas por videoconferência. Eu estava sempre ao seu lado, apoiando-o nas atividades de pintura e colagem, mesmo quando seu interesse começou a esmorecer e a dificuldade em manter registros se tornou evidente.

Com a retomada das aulas presenciais em agosto de 2021, enfrentamos um novo conjunto de desafios. Não havia ainda vacinas disponíveis, e os casos de infecção eram alarmantes, com mais de 500 casos apenas em Porto Alegre naquele mês. A máscara e o álcool gel se tornaram itens essenciais, tão importantes quanto a garrafinha de água.

Lembro-me das lágrimas de Arthur, da angústia em seus olhos naqueles primeiros dias de volta à escola. Eu ficava sentada, visível para ele na porta da sala, seguindo as orientações da escola, na esperança de que minha presença lhe desse segurança e conforto. Era um coração de mãe tentando ser a âncora para seu filho em um mar de incertezas.

Escrevo esta carta para mim, para não esquecer as lutas e as conquistas, para lembrar que cada pequeno passo é parte de uma jornada maior. E, acima de tudo, para reconhecer que, apesar dos obstáculos, seguimos em frente, sempre com amor e esperança.

TERCEIRA CARTA

Ao final de agosto de 2021, as aulas presenciais foram retomadas, seguindo um decreto do governo estadual. A máscara e o álcool gel, antes itens estranhos ao cotidiano escolar, tornaram-se essenciais, assim como a garrafinha de água. Ainda sem vacinas disponíveis, os números de infectados eram alarmantes, com mais de 500 casos só em Porto Alegre naquele mês. Mas, apesar dos riscos, as aulas começaram.

Os desafios eram diários: manter a máscara no rosto das crianças, evitar os abraços calorosos e adaptar-se novamente

ao ambiente escolar. Arthur, meu pequeno guerreiro, chorou muito nesse retorno. Eu ficava ali, sentada na porta da sala, para que ele pudesse me ver, para que ele sentisse que eu estava por perto. Uma semana depois, um anjo chamado M. chegou. Uma monitora de inclusão, um presente inesperado, fruto de uma conquista judicial de outro aluno. M. foi essencial para Arthur, ajudando-o a adaptar-se e a confiar novamente no ambiente escolar. Com amorosidade e firmeza, ela conquistou seu coração, e com sua ajuda, seguimos até o final de novembro. Quando M. partiu, Arthur continuou sozinho, e eu já não ficava mais na escola; voltava para casa e só retornava para buscá-lo.

Dezembro chegou com seus eventos de final de ano, e com eles, a formatura do Jardim. Arthur não quis participar. Ele chorou, desregulou-se, e eu, com o coração apertado, respeitei sua vontade. Não houve cerimônia para nós, não houve fotos com a professora ou com a turma. Saí da escola naquele dia sentindo-me despedaçada, chorando no uber, por não ter vivido aquele momento tão esperado. Mas as mães atípicas, minhas companheiras nesta jornada, me acolheram. Elas me deram colo, me ouviram e me asseguraram que a hora de Arthur participar chegaria, e que eu não deveria forçar. E então, dois dias após o Natal, a professora B. enviou-me fotos e vídeos de Arthur, incluindo um dele com a toga e com a turma. Chorei muito, mas também agradeci. Não foi como eu havia sonhado, mas aconteceu dentro das possibilidades do meu filho, da forma que foi possível para ele. Escrevo esta carta para lembrar-me de que, mesmo nos momentos mais difíceis, há sempre uma centelha de esperança e amor. Que a jornada de Arthur é única e que cada passo seu é uma conquista. E que, no final, o que importa é que respeitamos o tempo e o espaço dele, celebrando as vitórias no ritmo que lhe é confortável.

QUARTA CARTA

O ano de 2022 foi um marco na educação do Arthur, com a entrada no primeiro ano do ensino fundamental. Uma nova professora, mais colegas, e uma sala de aula organizada de forma tradicional, tão diferente daquela configuração acolhedora da Educação Infantil. As classes agora eram seriadas, com 25 alunos e apenas a professora regente. Arthur frequentou apenas três dias. Não houve uma

transição suave para esse novo ambiente, nenhuma conversa prévia com a professora, que, apesar de ter recebido uma apresentação detalhada sobre o Arthur, não pareceu dar a devida atenção. Nos primeiros dias, foi o pai dele quem o levou à escola. No quarto dia, quando fui eu, ele chorou muito na porta da sala, recusando-se a entrar, quase entrando em crise. A professora do AEE sugeriu levarmos Arthur para a sala de integração e recursos, onde conseguimos acalmá-lo. Enquanto ele brincava, eu conversava com a professora N., que me aconselhou a buscar judicialmente um monitor de inclusão, após conseguir um laudo atualizado do neurologista ou psiquiatra. A escola, contudo, não mostrou flexibilidade para adaptar-se às necessidades do Arthur. Não houve uma nova composição de sala, adaptação no início do ano, troca de professora ou turno. Ficamos sem apoio, sem inclusão, como se as palavras de Mantoan e Perez, que tanto defendem uma mudança de postura e atitude inclusiva, fossem apenas ecos distantes.

Durante todo o ano, Arthur frequentou a SIR três vezes por semana, mas nunca pelo tempo completo. A professora N. era dedicada, buscando atividades que tocassem em seu hiperfoco por logos de televisão, criando estratégias para seu aprendizado. Tentativas de aproximação com a professora regente sempre terminavam em lágrimas, e, por fim, desistimos, limitando-nos à SIR. Iniciamos também o acompanhamento com uma Terapeuta Ocupacional, em uma clínica na cidade de Guaíba, de forma particular, mas com uma mensalidade social, mais barato que o normal, pois o SUS não conseguia atender à demanda. Em setembro, a professora N. sugeriu uma escola de educação especial. Inicialmente resisti, temendo que Arthur perdesse o contato com a diversidade. Mas, após visitar a escola e conversar com a supervisora, deixei seu nome na lista, apesar de minhas reservas sobre o portão gradeado no saguão, uma medida de segurança para prevenir fugas, algo comum entre crianças e adolescentes no espectro. Continuamos na escola regular até o fim do ano letivo, mas Arthur ficou à margem de tudo. Não houve brincadeiras, socialização ou aprendizado sobre a convivência com a diversidade. Ele sofreu com a exclusão e o desamparo da escola e do sistema, um sistema que nos desgasta com sua burocracia, suas imposições e a eterna espera por direitos que são garantidos por lei, mas frequentemente não cumpridos. Escrevo esta

carta para registrar a jornada deste ano, para não esquecer as lutas e para lembrar-me de que, apesar dos desafios, continuamos a buscar o melhor para o Arthur. A luta por uma educação verdadeiramente inclusiva é árdua, mas é nossa, e não vamos desistir.

QUINTA CARTA

No início de 2023, a escola especial R.A me ligou com a notícia de que o Arthur tinha conseguido uma vaga. Com o coração dividido entre a esperança e a incerteza, levei-o para a escola regular no dia 22 de fevereiro, desejando que ele se adaptasse à nova professora e aos colegas. Mas ele chorou, se desregulou e deixou claro que não queria mais estar ali, na "escola marrom" - a maneira como ele identifica os lugares pelas cores de suas fachadas. No dia seguinte, fizemos a matrícula na escola especial, apesar das dúvidas que me assombravam. O trajeto mais longo, o despertar mais cedo, as chuvas, o novo ambiente - tudo pesava em minha mente. A escola especial era um mundo diferente. A sala de aula era uma ilha de convivência, com espaços de regulação e atividades adaptadas. Arthur estava entre seis alunos, cada um com suas singularidades e desafios. Nos primeiros dias, nós, mães, ficamos por perto, prontas para intervir em qualquer necessidade. Ali, na sala de espera, encontrei outras mães atípicas, e juntas formamos um grupo pequeno, mas forte e acolhedor. As atividades na escola especial são pensadas para trabalhar a independência dos alunos. Arthur, que antes mal conseguia se concentrar em tarefas simples, agora pinta, escreve seu nome e desenvolve autonomia em atividades do dia a dia. Ele começou a ler e escrever palavras, e embora não saibamos se é por leitura real ou memorização, é um avanço significativo em comparação ao ano anterior.

A escola especial, com mais de seis décadas de experiência, tem se mostrado um ambiente de aprendizado e crescimento não só para o Arthur, mas também para mim. Os professores são capacitados e dedicados, e a pedagogia da escola respeita a dignidade e a autonomia dos alunos, como diria Paulo Freire. Agora, no segundo semestre de 2023, Arthur já preenche cadernos com letras e cores, e cada página é uma esperança renovada, um testemunho de que, juntos, professor e aluno podem aprender e superar os desafios da vida acadêmica.

Escrevo esta carta para mim, para não esquecer onde começamos e para celebrar cada passo que o Arthur e eu demos juntos. A jornada é longa, mas cada pequeno progresso é um lembrete de que o caminho vale a pena.

ANÁLISE REFLEXIVA DAS CINCO CARTAS PEDAGÓGICAS

Como mãe e estudante de Pedagogia, minha jornada com Arthur, meu filho diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tem sido uma travessia de aprendizado contínuo e defesa incansável pela sua inclusão escolar. Esta autoanálise reflexiva é um olhar introspectivo sobre essa trajetória, desde o início, quando a inclusão era um conceito teórico, até a vivência prática das lacunas existentes no sistema educacional. A transição de Arthur para a escola especial foi um marco significativo em nossa jornada. Inicialmente, a incerteza e a esperança caminhavam lado a lado, mas a escola especial se revelou um ambiente onde ele não apenas se adaptou, mas também começou a florescer. As conquistas de Arthur, desde escrever seu nome até seus primeiros passos na leitura, são testemunhos de seu crescimento e da eficácia de um sistema educacional que respeita e celebra as diferenças individuais.

Refletindo sobre a minha experiência, percebo que a luta pela inclusão de Arthur na escola regular foi marcada por desafios. A resistência institucional e a necessidade de adaptações adequadas refletem a urgência de uma mudança sistêmica, conforme enfatizado por Maria Teresa Eglér Mantoan. A escola, muitas vezes, mostrou-se inflexível, evidenciando a discrepância entre a teoria inclusiva e a prática escolar, uma realidade que me levou a buscar judicialmente o direito de Arthur a um monitor de inclusão. A pandemia de COVID-19 adicionou outra camada de complexidade à nossa situação. A educação de Arthur foi abruptamente interrompida, e a transição para o ensino remoto trouxe à tona a falta de preparo das escolas para lidar com a inclusão em tempos de crise. A retomada das aulas presenciais, embora necessária, veio com seus próprios desafios, como o medo da infecção e a adaptação às novas medidas de

segurança. A presença constante e o apoio familiar foram cruciais para Arthur durante este período, um eco das discussões sobre a importância do suporte familiar na inclusão escolar. A chegada de uma monitora de inclusão foi um ponto de virada, destacando a importância de profissionais especializados no apoio a crianças com necessidades especiais. A decisão de respeitar a vontade de Arthur de não participar da formatura do Jardim foi um momento de reconhecimento da sua autonomia e individualidade, princípios que são fundamentais na filosofia da inclusão.

Esta auto análise também serve como um lembrete da importância de documentar nossa jornada. As experiências e lutas pessoais, quando compartilhadas, podem contribuir para pesquisas e dar visibilidade às muitas famílias que enfrentam situações semelhantes. Minha Carta Pedagógica é um registro de resiliência e esperança, e um convite à reflexão sobre a complexidade da inclusão escolar.

A escola especial não foi uma derrota, mas um reconhecimento de que a inclusão não é um modelo único. Arthur encontrou um ambiente que o aceitou e apoiou suas necessidades únicas, reafirmando que escolas especiais podem desempenhar um papel significativo na educação de crianças com deficiência.

Em retrospecto, vejo que a minha jornada com Arthur é uma demonstração de luta, amor, paciência e esperança. É uma história de superação e aprendizado que pode servir de exemplo e inspiração para outras mães, educadores e profissionais da área da inclusão. A educação inclusiva e especializada, apesar dos desafios, é um caminho que vale a pena ser percorrido, pois cada pequeno progresso é um passo em direção a um futuro mais promissor para nossas crianças.

Considerações Finais

Desde a Declaração de Jomtien na década de 90, o movimento global pela inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais em escolas regulares tem ganhado força, apoiado por documentos internacionais que defendem o acesso igualitário à educação para todos, incluindo aqueles com deficiências. No Brasil, a implementação de políticas e diretrizes busca facilitar esse acesso e fornecer os recursos pedagógicos necessários, além de promover a formação de professores e o envolvimento de famílias e comunidades. Contudo, desafios persistem, como a necessidade de formação qualificada de professores e a superação de modelos de ensino tradicionais que não favorecem a inclusão.

A experiência pessoal como mãe de uma criança com TEA e estudante de Pedagogia revela uma jornada complexa de inclusão e educação em ambientes de ensino regular e especial. Esta jornada é marcada por desafios e aprendizados. Foi importante refletir sobre minha trajetória através da pesquisa narrativa, utilizando Cartas Pedagógicas, servindo como metodologia para detalhar as minhas vivências, emoções e desafios enfrentados.

A inclusão educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma jornada complexa e multifacetada, que desafia as práticas pedagógicas tradicionais e as políticas educacionais vigentes. Este estudo buscou investigar e analisar a experiência de inclusão e educação de uma criança com TEA, navegando pelos ambientes de ensino regular e especial, sob a perspectiva de uma mãe que também é aluna de pedagogia. Através de minha narrativa, foi possível compreender os desafios enfrentados, as mudanças ocorridas ao longo do tempo e os impactos dessa trajetória na vida da criança e de sua família.

Acredito que o objetivo geral da pesquisa foi atingido ao explorar como as abordagens educacionais diferenciadas influenciam o desenvolvimento e a inclusão de crianças com TEA. A minha experiência oferece reflexões, destacando a importância da adaptação e da flexibilidade no processo educacional. As vivências compartilhadas podem ser estudadas posteriormente, enquanto um

estudo de caso para ilustrar as complexidades da inclusão escolar e para contribuir com mais aprofundamento, as necessidades educacionais de crianças com TEA a partir do meu filho.

O problema central da pesquisa focou em entender a evolução da inclusão e educação da criança com TEA, considerando as experiências pessoais da mãe. Foi identificado que elementos como a qualidade da comunicação entre a escola e a família, a preparação e a capacitação dos professores, e a adequação das estruturas e recursos pedagógicos são cruciais para uma inclusão efetiva. A transição do ensino regular para o especial revelou-se um ponto de inflexão, onde a criança encontrou um ambiente mais adaptado às suas necessidades, promovendo seu desenvolvimento e autonomia.

A pesquisa revelou que, apesar dos avanços legislativos e das políticas de inclusão, ainda existem barreiras significativas que impedem a plena inclusão de crianças com TEA no sistema educacional regular. A necessidade de ambientes educacionais que respeitem e valorizem as diferenças individuais é evidente, assim como a importância de uma formação docente que prepare os educadores para atender às necessidades de todos os alunos.

A jornada da mãe e de seu filho Arthur é um testemunho da resiliência e da capacidade de superação de desafios. A escola especial, com sua abordagem individualizada e recursos adaptados, proporcionou a Arthur um espaço para desenvolver suas habilidades e sua autonomia. A mãe, por sua vez, encontrou na escola especial e no grupo de apoio um ambiente de aprendizado e crescimento mútuo. Conclui-se que a inclusão efetiva de crianças com TEA no sistema educacional requer uma abordagem humanista que considere as necessidades individuais de cada criança, a capacitação dos profissionais de educação e a colaboração entre a escola e a família. A minha experiência e a do meu filho reforça a necessidade de ambientes educacionais inclusivos que promovam a

autonomia e o respeito à dignidade de cada aluno, alinhando-se com os princípios de uma educação que valoriza a diversidade e a inclusão.

Referências

BRASIL. Educação Inclusiva: Direito à Diversidade: Fundamentação Filosófica. Brasília. MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. Educação inclusiva. A fundamentação filosófica. Coordenação Geral SEESP/MEC, Secretaria de Educação Especial, 2008.

ALAMINOS, Cláudia. **Fundamentos da educação especial**: aspectos históricos, legais e filosóficos. Indaial: UNIASSELVI, 2018.

CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, e161881, p. 1-25, dez. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2019.

KLEIN, Rejane Ramos. **Educação especial e inclusão escolar**. Indaial: UNIASSELVI, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão Escolar**. São Paulo, SP: Memnon, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo, SP: Summus, 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 253-278, jun. 2008.

PAULO, Fernanda dos Santos; GAIO, Adriana. **Educação popular nas cartas do educador Carlos Rodrigues Brandão**: contribuições para a pedagogia latino-americana—Chapecó: Livrologia, 2021.

PEREIRA, Adriana Araujo. Nogueira, Maria Luiza Magalhães. **O Aluno com autismo na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

REZENDE, Maria das Graças de Oliveira de Assis. **A família como parceira em processo de inclusão escolar**. 2013. 78 f. Trabalho Final de Curso (Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiências na era da inclusão**. In: VIVARTA, Veet (coord). Mídia e deficiências. Brasília: Fundação Banco do Brasil, 2003.

STAINBACK Susan, STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre:Artmed;1999.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994.

O que é Eloping no Autismo? Disponível em:

<<https://www.brterapeutas.com.br/blog/o-que-e-eloping-no-autismo>> Acesso em 23/09/2023

Direito à Educação. Disponível em <[https://www.conjur.com.br/2022-ago-06/estado-fornecer-monitor-pedagogico-crianca-deficiencia#:~:text=Direito%20%C3%A0%20educa%C3%A7%C3%A3o&text=Um%20vez%20comprovada%20a%20condi%C3%A7%C3%A3o,\(Lei%2013.146%2F2015\)](https://www.conjur.com.br/2022-ago-06/estado-fornecer-monitor-pedagogico-crianca-deficiencia#:~:text=Direito%20%C3%A0%20educa%C3%A7%C3%A3o&text=Um%20vez%20comprovada%20a%20condi%C3%A7%C3%A3o,(Lei%2013.146%2F2015)>)> Acesso em 23/09/2023.

A EXPERIENCIA SIMBÓLICA NA OBRA “A TERCEIRA MARGEM DO RIO”

Thalisson de Oliveira Machado¹
Abel da Silveira Viana²

Introdução

Como poucos, João Guimarães Rosa (1908-1967) dominava a arte daquilo que Paulo Rónai (2005) identificou como anticlímax. A capacidade em conduzir o leitor através da trama ao ápice da tensão, do conflito, sem, entretanto, concluir a estória com a violência esperada pelo leitor. “Essa expectativa, porém, frequentemente não é satisfeita: as estórias acabam sem explosão, os conflitos esvaziam-se em resignação ou apaziguamento – e, contudo, o leitor não se sente frustrado.” (RÓNAI, 2005 p. 29). É o que ocorre com frequência nos contos da obra *Primeiras estórias* (1962), onde temos “A terceira margem do rio”. O anticlímax assume função elementar no conto. Ainda é preciso tomar emprestado de Rónai a expressão “personagente”, que dentro do mundo ficcional seria o personagem mais que personagem e menos que protagonista. “Pois bem, na multidão de figurantes de *Primeiras estórias*, os “personagentes” quase todos pertencem a duas categorias, a de loucos e a de crianças.” (p. 26). Percebe-se que a estrutura do conto “A terceira margem do rio” pertence à primeira categoria: a da loucura. Sendo ela representada, inicial e principalmente, pela personagem do pai, quando este quebra a estrutura do cotidiano, e decide adentrar o rio e de lá não sair nunca mais. “Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais.” (ROSA, 2019 p. 34). Toda via, quem narra os acontecimentos do conto é a personagem do filho, em momento algum a personagem do pai assume a condição de narrador da estória.

¹ Graduando em Letras português-inglês (IFRS – Campus Osório). 08320233@aluno.osorio.ifrs.edu.br

² Licenciando em Letras português-inglês (IFRS – Campus Osório), Mestre em Literatura (UFSC), e Doutor em teoria literária (UFSC). abel.viana@osorio.ifrs.edu.br

Quem narra os acontecimentos do conto é a personagem do filho; em momento algum a personagem do pai assume a condição de narrador da estória. A condição de loucura da personagem do pai, como algo possivelmente hereditário permeia a atmosfera do filho. O personagem do filho abdica das convivências sociais, para desmistificar o mistério do pai, enquanto os outros integrantes da família (mãe, irmã, irmão) debandam para tentar continuar suas vidas. A partir do lugar ocupado pelo filho, temos um contexto para refletir sobre a noção de testemunho. A partir do momento em que o pai quebra a estrutura do cotidiano, o conto passa a pertencer à esfera do irreal, do fantástico, do inverossímil. A tarefa do narrador, mais sisífica do que hercúlea, é a de atribuir veracidade aos acontecimentos.

O lado transcendental do testemunho

A própria personagem do filho traz à tona a possibilidade de tudo se passar no campo aporético da loucura. “Sou doido? Não. Na nossa casa, a palavra doido não se falava, nunca mais se falou, os anos todos, não se condenava ninguém de doido. Ninguém é doido. Ou, então, todos.” (ROSA, 2019 p. 38). Essa passagem parece contraditória à primeira vista, já que a testemunha sempre busca constituir sua narrativa da forma mais crível possível. Entretanto é importante notar que essa autodesignação do sujeito que testemunha é indissociável do testemunho (SARLO, 2007 p. 50). Questionar-se quando se trata de estórias que transcendem a realidade é quase um movimento retórico.

Em outra obra do autor, Grande sertão: veredas (1956), mostra-se o mesmo movimento da autodesignação nas palavras do narrador, Riobaldo. Trazemos Grande sertão à baila, primeiro porque a sua estrutura compreende a estrutura testemunhal; além disso, porque o aspecto transcendental também se encontra na obra, não apenas na famosa questão sobre a existência do Diabo, mas na própria revelação final sobre o parceiro Diadorim, numa confissão só

verossímil se aceitarmos o transcendental das ações narradas; em terceiro porque, assim como no conto temos a sombra da loucura sobre a narração, em Grande sertão temos, além disso, um constante questionamento das noções de verdade e mentira.

Podemos notar a partir de algumas passagens de Grande sertão que o sujeito do testemunho traz à tona a própria desconfiança em relação ao que está sendo posto em palavras. “O senhor mire e veja, o senhor: a verdade instantânea dum fato, a gente vai departir, e ninguém crê. Acham que é um falso narrar.” (ROSA, 2021 p. 387). A dúvida é inerente ao testemunho. “Por isso é admissível a desconfiança; mas, ao mesmo tempo, o testemunho é uma instituição da sociedade, que tem a ver com a esfera jurídica e com um laço social de confiança [...]” (SARLO, 2007 p. 50). As inconstâncias fazem parte do testemunho; quanto mais catastrófica a experiência, maior o trauma, maior a dificuldade de transmissão, e maior a culpa de quem sobreviveu.

Tomar a posição do Pai

Isso nos leva ao lugar do sobrevivente, “[...] a testemunha não é sempre um sobrevivente? Isso pertence à estrutura testemunhal. Só se testemunha lá onde se viveu mais tempo do que aquilo que acabou de acontecer” (DERRIDA, 2015 p. 54). Ter sobrevivido dá a personagem do filho a possibilidade de rememorar acontecimentos do passado, tornando-os presente no instante da narração. O testemunho está intrinsecamente ligado à memória, ou, mais precisamente: o testemunho se alimenta do anacronismo. É de extrema importância desfazer-se da ideia de um testemunho completo, no qual nada escapa. “O testemunho pode se permitir o anacronismo, já que é composto daquilo que um sujeito se permite ou pode lembrar, daquilo que ele esquece, cala intencionalmente, modifica, inventa, transfere de um tom ou gênero a outro [...]” (SARLO, 2007 p. 58-59).

Há outra característica que limita o testemunho da personagem do filho. Há no relato a passagem na qual o filho vai à margem do rio pedir ao pai que retorne a casa, prometendo que assumiria o lugar dele na canoa. O pai, para espanto daquele, atende prontamente e vai ao encontro do filho. Mas este foge da cena, não tomando a posição do pai. Após isso o pai, que representava até então uma espécie de “ausência presente”, acaba por se ausentar definitivamente (ROSA, 2019 p. 38). O testemunho da personagem do filho é limitado por sua “matéria prima”. Em outras palavras, a personagem do filho não pode chegar ao limite do testemunho (não o narrado, mas o testemunho vivido), a partir do momento em que recusa tomar a posição do pai na canoa. Não tomar a posição do pai implica, em última instância, a sobrevivência do filho e a morte do pai. O testemunho do pai tem lugar por meio do, ou é substituído pelo, testemunho do filho, que só é possível porque este negou o lugar do pai. “[...] dessa impossibilidade se alimenta o paradoxo do testemunho: quem sobrevive a um campo de concentração sobrevive para testemunhar e assume a primeira pessoa dos que seriam os verdadeiros testemunhos, os mortos.” (SARLO, 2007 p. 35).

Portanto, falta à personagem do filho certas experiências que permitam exprimir em palavras os acontecimentos, ou pelo menos os mais importantes deles. Ao tempo em que o personagem do filho é impossibilitado de dizer sobre onde não esteve (a canoa no meio do rio), nada impede de formular questões em relação à decisão do pai. “O severo que era, de não se entender, de maneira nenhuma, como ele aguentava. [...] Não adoecia? E a constante força dos braços, para ter tento na canoa, resistido [...]” (ROSA, 2019 p. 35-36).

Podemos perceber que o testemunho é perturbador para a personagem do filho, já que ele toma para si a culpabilidade quanto à possível morte do pai. Diferente de outros testemunhos – e poderíamos aqui comparar com o testemunho que se dá em Grande sertão –, quando há, senão uma cura, mas um alívio do sofrimento causado pela experiência traumática, no conto em específico não há esse movimento. Beatriz Sarlo lembra que “Para Levi, seu testemunho não

representa uma epifania do conhecimento nem tem poder de cura da identidade. É, simplesmente, inevitável por motivos psicológicos e morais.” (SARLO, 2007 p. 36). O testemunho assume por vezes essa perspectiva pessimista: a da sua incapacidade de, por meio de palavras, aplacar a culpa. A sequência que encerra o conto nos traz essa ideia pessimista quanto ao testemunho do filho. “Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água, que não para, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio.” (ROSA, 2019 p. 38). É o desejo de morrer com e como aqueles em nome de quem se testemunha.

Considerações finais

Ao investigar a coerência e a verossimilhança do testemunho do personagem-narrador do conto “A terceira margem do rio”, surgiu inicialmente a questão: é possível atribuir coerência para o testemunho da personagem do filho? A partir da pesquisa em materiais bibliográficos referentes à relação entre testemunho e literatura, concluímos que o conto – embora tenha seu aspecto transcendental – pertence perfeitamente à esfera do testemunho, dada sua estrutura.

Tal reflexão nos levou a aprofundar conceitos de testemunho, que se mostrou muito importante para a reconstrução memorialística, seja ela coletiva ou individual. Isso, por si só, merece infindáveis estudos quanto a sua complexidade e possibilidade de restituição do passado.

Por fim, consideramos que, também a partir da reflexão em torno do testemunho, foi possível apresentar um pouco uma faceta importante das obras de Guimarães Rosa, autor que também merece infindáveis estudos, uma vez que sua obra parece inesgotável na capacidade de atrair olhares variados, sempre somando novas perspectivas à fortuna crítica.

Referências

DERRIDA, J. **Demorar: Maurice Blanchot**. 1ª Ed. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2015.

RÓNAI, P. Os vastos espaços. In: ROSA, G. J. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 19-47.

ROSA, G. J. A terceira margem do rio in: ROSA, G. J. **Primeiras estórias**. 1ª Ed, Digital. São Paulo, SP: Global, 2019, p. 33-38.

ROSA, G. J. **Grande Sertão: Veredas**. 1ª Ed. São Paulo, SP: Companhia de Bolso, 2021.

SARLO, B. **Tempo passado: Cultura da memória e guinada subjetiva**. 1ª Ed. São Paulo, SP. Belo Horizonte, MG: Companhia da Letras; UFMG, 2007.



IDENTIDADE NEABI: NO CAMINHO DE NOSSAS MEMÓRIAS

Jaqueline de Abreu Pereira¹

Deisi Janine Franco²

Introdução

As relações étnico-raciais remontam séculos, como nos mostra a história dos Quilombos que abrigavam indígenas, assim como em outros momentos que as populações originárias e afro-brasileiras estabeleciam laços. São marcadas também pelo genocídio e em contrapartida as lutas de resistência dessas populações ao longo dos anos.

Enquanto área de conhecimento e estudos vêm sendo aprofundadas faz algumas décadas, tendo em vista a Constituição de 1988, embora já fossem discutidas na prática nos movimentos negros e indígenas. Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABIs por sua vez, tiveram a influência desses movimentos e estão ligados ao Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), da Universidade Federal da Bahia. Vale destacar que os estudos incluindo as populações originárias são mais recentes, passando a chamar-se de NEABI, agora incluindo na sigla, a palavra *Indígenas*. A disseminação dos Núcleos nos Institutos Federais também está atreladas à aplicação das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008 que incluem as culturas afro-brasileiras e indígenas no Ensino brasileiro.

No campus Alvorada o NEABI veio a se institucionalizar em 2020, mas é importante ressaltar que as atividades e estudos afro-brasileiros e indígenas já eram desenvolvidos pelo Núcleo de Ações Afirmativas - NAAF. As ações propostas sempre tiveram em mente pensar as relações étnico-raciais e a comunidade de Alvorada, com toda a sua história e relevância. Desta forma, o

¹ Graduada e Mestra em Ciências Sociais (PUC-RS). Técnica em Processos Fotográficos (IFRS, Alvorada). E-mail: jaqueline.pereira@aluno.alvorada.ifrs.edu.br

² Técnica em turismo (IFRS, Restinga). Técnica em Processos Fotográficos (IFRS, Alvorada) E-mail: deisi.franco@aluno.alvorada.ifrs.edu.br

NEABI coordenado em 2023, pela Professora Giselle Maria Santos de Araújo, traz consigo a preocupação de entrelaçar o conhecimento, a pesquisa, o público acadêmico, e também a comunidade. O Projeto de Extensão vem então, a contribuir para essas práticas. O *Projeto de Extensão Identidade* foi coordenado pela Professora Caroline de Castro Pires, e supervisionado por Marlise Paz, junto das bolsistas Deisi Janine Franco e Jaqueline de Abreu Pereira, sendo organizado para ocorrer no ano de 2023. É assim, fruto das Ações Afirmativas do campus Alvorada, visando conforme consta em seu documento a Educação das Relações Étnico- Raciais e uma Educação Antirracista. Nesse sentido, o presente artigo pretende abordar através dos tópicos como foram estruturadas as ações que deram corpo ao Projeto.

Dando corpo ao nosso Ori

Iniciamos esse primeiro tópico usando uma expressão de origem africana, presente na língua Iorubá, *Ori*. É traduzido para nós como *Cabeça*, e tem também um sentido espiritual. Para o Projeto a expressão *Ori* se alinha ao conceito de Identidade.

Para melhor desenvolver as ações foi importante pensar sobre esse termo, sendo nossa primeira tarefa a reflexão teórica que partiu do entendimento filosófico. O conceito pode ser entendido quando analisamos sua composição: *Id* – que compartilha algo idêntico, semelhante. E *Entidade* – A essência. Em síntese a Identidade possui duas facetas, uma parte material - um corpo, e uma parte subjetiva. Isso significa que é visível aos nossos olhos através da realidade e de nossas ações.

Então a Identidade diz muito a respeito das Relações étnico-raciais, uma vez que na visão colonizadora os corpos indígenas e negros eram tidos como sem alma e sem intelecto. Outra questão é a incorporação das populações indígenas e afro na identidade nacional que como bem abordou Darcy Ribeiro (2015), foi à base de genocídio e etnicídio.

É então Krenak (2019), que nos aponta a importância de ancorar à identidade à nossa memória ancestral;

Como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser? A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos.” (KRENAK, 2019, p. 13)

Pensando sobre essas questões iniciamos buscando autoras e autores que partem de uma perspectiva Afro-pindorâmica, tais como Ailton Krenak, Bell Hooks, Conceição Evaristo, Daniel Munduku, Eliana Potiguara, Katiuscia Ribeiro Luiz Rufino, Oliveira Silveira e Sueli Carneiro. Essas referências ajudaram a orientar as ações que seguiram; Contato com as etnias indígenas que estão presentes no campus Alvorada, apresentação do Núcleo para a turma do Técnico em Processos Fotográficos, postagens interativas nas Redes, *Foto em ação* - Ação afirmativa alinhada às Relações Étnico Raciais e Fotografia ocorrida no campus Viamão. Visita à Tekoá Jataí'ty, espaço Mbyá Guarani, Encontro com estudante Kaingang. Organização dos Eventos: Memórias negras: *Caminhos da ancestralidade feminina* que ocorreu num sábado letivo. O Evento *Descoloniza IF* – Outubro Originário, que contou com a apresentação da estudante do curso de Pedagogia, Lediane do Povo Kaingang, e apresentação do Fotógrafo Mbyá Guarani Vherá Xunú, Exposição Fotográfica: O Olhar de Xunú. NEABI em aula – Conversa com a turma do Curso técnico em Processos Fotográficos. Postagem interativas: Quais temas você gostaria que fossem abordados pelo NEABI? Oficinas para o MEPEX 2023: Foribalé de Bará a Oxalá: Reverenciando o sagrado ancestral e Resgatando Histórias – Oficina de Tranças Nagô. Visita a aldeia Kaingang Tupén Pãn no Morro do Osso em Porto Alegre, e início das organizações para o Novembro Negro.

Visita à Tekoá Jataí' ty

O campus Alvorada possui indígenas matriculadas, das etnias Mbyá Guarani e kaingang. Sendo fundamental o contato com essas estudantes e suas culturas, buscamos contatar e pensar ações de acolhimento e em conjunto.

Nosso primeiro momento de reflexão sobre a questão étnica se deu na Visita à Tekoá Mbyá Guarani Jataí' ty, organizada pelo campus Viamão. Estar no espaço/ tempo dos Mbyás guaranis nos proporcionou pensar sobre como organizaríamos o Projeto nessa relação entre Instituto e comunidade de uma forma que trouxesse para o campus as perspectivas desses povos.



Imagem 1: Visita à Tekoá Jataí' ty. Fonte: Setor de Comunicação *Campus Alvorada*.



Imagem 2: Visita à Tekoá Jataí' ty. Fonte: Autoral

A força da Memória

O modo colonial afetou e está presente ainda nas estruturas sociais, de outras formas como no racismo institucional, no apagamento das populações afros e indígenas e nas narrativas embranquecidas. A memória de luta e resistência por outro lado, busca refletir abrindo escuta para essas vozes silenciadas. Seguindo esse viés o primeiro evento formulado pelo Projeto se alinha ao que Conceição Evaristo (2008) de forma poética escreve; “Da língua cortada, digo tudo, amasso o silêncio e no farfalhar do meio som solto o grito do grito do grito e encontro a fala anterior, aquela que emudecida conservou a voz e os sentidos nos labirintos da lembrança”. (EVARISTO, 2008, p. 50).



Imagem 3: Memórias negras: Caminhos da ancestralidade feminina. Fonte: Setor de Comunicação *Campus Alvorada*. Créditos: Jaqueline de Abreu Pereira.

O primeiro Evento intitulado *Memórias Negras: Caminhos da Ancestralidade Feminina*, ocorreu em um Sábado letivo e contou com a organização da equipe do NEABI, professoras, servidoras do campus, estudantes

e bolsistas, em memória ao dia das Mulheres Latino-Americanas e Caribenhas. No primeiro momento a servidora Adriana Martins fez a organização e abertura do Evento onde foi passado dois filmes: “O Centenário da Minha Bisa”, de Cristyelen Ambrozio, que já foi estudante do campus do curso Tecnólogo em Produção Multimídia, e “Samba às Avestas”, de direção de Gautier Lee, sobre a sambista Pâmela Amaro, cantora, compositora e atriz. Após, foi realizado uma rodada de apresentações diálogos sobre esses trabalhos e sobre suas trajetórias mediadas por Rosemar Silva da Silva, pertencente ao curso Superior de Tecnologia em Produção Multimídia e também produtora do filme “Samba às Avestas”. Encaminhando para o encerramento foi prestado uma homenagem póstuma à Professora Karla Santos Guterres Alves, do Campus Viamão, através de um resumo de sua trajetória, apresentada pela Professora Marcelisa Monteiro, do campus Alvorada. Por fim, as turmas sob orientação da servidora Maluza Gonçalves dos Santos, mostraram seus trabalhos sobre às memórias e ancestralidade das mulheres negras.

Descoloniza IF – Outubro Originário

Entre tantas datas de luta para abordar as questões indígenas, escolhemos outubro pensando na ressignificação do calendário, já que outubro é marcado pela invasão colonial à América. Então a intenção desse encontro foi de descolonizar o olhar e visibilizar os Povos originários trazendo para o campus Alvorada saberes e conhecimentos das Populações Indígenas do RS, bem como, fomentar as discussões sobre as questões étnico-raciais. Assim, organizamos dois momentos durante a semana, o primeiro foi Apresentação da cultura do Povo Kaingang, por Lediane, estudante de pedagogia do campus Alvorada.



Imagem 3A: A estudante Lediane e seu companheiro, Messias - Vice Cacique falando sobre a cultura Kaingang. Fonte: Autoral

O segundo momento foi a Exposição do fotógrafo Mbyá guarani, Vherá Xunú, organizada junto com a estudante do curso técnico em Processos Fotográficos e bolsista Jaqueline de Abreu Pereira via NEABI com apoio do Núcleo de Arte e Cultura - NAC.

Foram momentos de muitas trocas e evidenciou a importância do campus ser espaço de resistência indígena, foi também impulsionador para outros momentos junto das etnias Kaingang e Mbyá Guarani, tanto no campus como em outros locais.



Imagem 4: Exposição "O olhar de Xunú". Fonte: Instagram: vheraxunu.official



Imagem 5: Exposição "O olhar de Xunú". Fonte: Instagram: vheraxunu.official



Imagem 5A: O Fotógrafo Vherá Xunú fala sobre sua fotografia a partir do olhar Mbyá Guarani.
Fonte: Autoral



Imagem 6: Deisi Janine e Jaqueline de Abreu, bolsistas do Projeto Identidade NEABI – Apresentam o Evento Descoloniza IF – Outubro Originário. Fonte: Setor de Comunicação Campus Alvorada. Créditos: Joana Paloschi

Resgatando Histórias – Oficina de Tranças Nagô

O cabelo tem uma importância muito grande quando vamos abordar identidades, nele se concentra não só as definições de beleza, mas é também nos fios por onde entrelaçam aspectos sociais e étnico-raciais. Dentro de toda a diversidade das populações indígenas e afros, o cabelo, exerce muitos significados, o corte, o trançado, o comprimento podem ser marco de situações, vivências, festividades e lutas.

A Oficina ministrada por Deisi Janine teve como objetivo abordar a história afro-descendente através do cabelo, trazendo um pouco da história da Trança Nagô. Uma das muitas tranças de origem africana, a trança Nagô era utilizada no planejamento de fugas, onde as mulheres ao trançar desenhavam caminhos para conseguir escapar. Além disso, também era comum colocar sementes, ou grãos. Através do penteado se tinha um mapa, e a possibilidade de plantar, se alimentar e se agrupar em um Quilombo.



Imagem 7: Deisi Janine ministrando apresentando a Oficina de tranças Nagô. Fonte: Autoral.

A Oficina foi um momento de aprendizado e trocas sobre identidade e ancestralidade a partir das tranças. Enquanto a trançista, Ketelin Becker Ribeiro, que foi aluna do Técnico em Áudio e vídeo do IFRS, campus Alvorada trançava e contava sua história, ia ocorrendo a roda de conversa que trazia as memórias das e dos presentes sobre suas infâncias e vivências e o fortalecimento de suas identidades a partir do cabelo.

Foribalé de Bará a Oxalá: Reverenciando o sagrado ancestral

De acordo com o II Relatório sobre intolerância religiosa: Brasil, América Latina e Caribe (2023), os casos aumentaram no Brasil de 2020 em diante, afetando principalmente as religiões de matriz africana, o que significa que afeta as pessoas, terreiros e locais de manifestação de suas espiritualidades.

A ancestralidade é assim um caminho necessário na luta, caminho esse em que passado e presente se cruzam gerando possibilidades de existência e resistência. Como nos diz o autor Luiz Rufino (2019);

A ancestralidade como sabedoria pluriversal ressemantizada por essas populações em diáspora emerge como um dos principais elementos que substanciam a invenção e a defesa da vida. Combater o esquecimento é uma das principais armas contra o desencante do mundo. O não esquecimento é substancial para a invenção de novos seres livres e combatentes de qualquer estreitamento do poder colonial. (RUFINO, 2019, p. 15,16).

Atentando para essas questões, o combate ao esquecimento e a violência é feito aqui através da dança e da reverência aos orixás.

O *Foribalé de Bará a Oxalá: Reverenciando o sagrado ancestral* foi uma apresentação de dança organizada pela estudante Deisi Janine Franco do curso técnico em Fotografia e bolsista do NEABI, a orientadora do Projeto de Extensão Identidade Caroline de Castro Pires, a trabalhadora Lucia Beatriz Oliveira, e supervisionada pela servidora Marlise Paz. A apresentação ocorreu na Mostra de

6.ª Mostra de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFRS – Campus Alvorada

Ensino Pesquisa e Extensão – MEPEX 2023, contando com estudantes de vários cursos e trabalhadores do campus Alvorada. Tendo como objetivo estender as ações de Extensão para as necessidades da comunidade, visibilizando o povo de terreiro, que sofre cotidianamente com a intolerância religiosa.



Imagem 8: Foribalé de Bará a Oxalá. Fonte: Autoral.



Imagem 9: Foribalé de Bará a Oxalá. Fonte: Autoral.

Conclusão – Começo meio e... Começo

Esse Projeto só foi possível através das mãos de muitas pessoas que disponibilizaram tempo e energia para que ocorressem os Eventos, Exposição e Oficinas. Durante os meses que se desenvolveu fizemos parte de muitas trocas, e de muitos aprendizados em várias áreas de conhecimento e que não se limitaram ao espaço acadêmico. Ainda assim, há caminho a percorrer no enfrentamento ao racismo, e genocídio que os povos afro-brasileiros e indígenas ainda vivenciam. Nosso trabalho é uma ponta de lança, que se une a outras nessa luta. Assim abraçamos as perspectivas Afro-Pindorâmicas, onde não há uma finalização, pois todo encerramento carrega em si novos começos como nos ensina o mestre Quilombola, Nêgo Bispo (2020). Quando a ancestralidade se manifesta, nosso trabalho não finda.

Referências

EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo. Horizonte: Nandyala, 2008.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo, Companhia das Letras, 1995/1996.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro, Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, A. B. dos; MAIA, J. Início, meio, início: Conversa com Antônio Bispo dos Santos. **Revista Indisciplinar**. Belo Horizonte – MG. V. 6 n. 1 p.54-69, outubro, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2525-3263.2020.26241>. Acesso em: 10 de dezembro de 2023.

SANTOS, C.; DIAS, B.; SANTOS, L. II Relatório sobre Intolerância Religiosa: Brasil, América Latina e Caribe. Rio de Janeiro. CEAP, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384250> . Acesso em 20 de dezembro de 2023.



IMAGENS E FOTOGRAFIAS INDÍGENAS – UMA ANÁLISE IMAGÉTICA

Jaqueline de Abreu Pereira¹

Introdução

O imaginário social é construído através de percepções do que acontece à nossa volta, e das imagens que são produzidas. Se tratando de Brasil, é importante salientar que com a invasão colonial a produção imagética parte da visão do colonizador. Para este, o mundo além é uma terra a ser dominada, domada. Corpo e território viram propriedade.

A produção desse outro, o nativo, pode ser observada nas cartas, nas gravuras, desenhos e pinturas, chegando também na era da fotografia. Cabe então o questionamento: Quais as caras dos povos originários do Brasil? Como as populações indígenas constroem sua imagem e seu imaginário social para além da sociedade ocidental? Desta forma, a justificativa para essa apresentação consiste no esforço de descolonizar o olhar sobre a diversidade étnica do Brasil e visibilizar os povos indígenas a partir de suas cosmologias. Esse trabalho é fruto de uma pesquisa elaborada para a disciplina de História e Cultura Visual, do Curso Técnico em Processos Fotográficos, sob orientação do Professor Marcelo Bergamin Conter, sendo realizada no primeiro semestre de 2023, na forma de apresentação expositiva com a participação da turma. Com o objetivo de analisar a produção imagética e fotográfica relacionada aos povos indígenas do Brasil, através de pesquisa bibliográfica, imagens e fotografias que remontam a história do Brasil. A apresentação fixou-se em especial no desenvolvimento e no uso da fotografia e materiais utilizados durante décadas, e de como esses retratos fizeram uma representação etnocêntrica e estereotipada dos indígenas, suprimindo suas identidades para se enquadrarem enquanto nação brasileira. Nossa proposta seguiu a perspectiva de descolonizar e desconstruir essas

¹ Graduada e Mestra em Ciências Sociais (PUC-RS). Técnica em Processos Fotográficos (IFRS, Alvorada). E-mail: jaqueline.pereira@aluno.alvorada.ifrs.edu.br

imagens, trazendo um pouco da produção audiovisual e fotográfica construída diretamente pelos povos indígenas e suas muitas culturas, lutas e linguagens.

Atlas imagético - Conectando imagens e imaginários

A proposta inicial da disciplina, organizada pelo Professor Marcelo Bergamin Conter, era a produção de um Atlas de Repertório Imagético, explicado em suas três dimensões na aula de História e cultura visual. A metodologia consiste em uma aplicação de Aby Warburg, historiador da arte que formulou um trabalho chamado Atlas Mnemosine. Seu trabalho reunia uma série de imagens que se conectavam de alguma forma.

De acordo com o Professor Marcelo (2023), esse Atlas que nos acompanharia em todas as temáticas, textos e discussões em aula seria “um mini universo de fotografias que serão importantes para a formação como fotógrafo profissional.” (CONTER, 2023).

Assim como uma imagem se conecta à outra, através de algum elemento que elas compartilham, essa reflexão proporcionada pelo Atlas, com suas diversas imagens moveu os trabalhos posteriores, chegando então a análise sobre a produção imagética relacionada aos povos indígenas.

Pegando uma ponta das teorias da semiótica, imagem e fotografia trazem consigo algo subjetivo, pois carregam a intenção, objetivo e perspectiva de quem produziu e a interpretação de quem está vendo e analisando. (AUMONT, 1993, SANTANELLA, 1985).

Nesse ponto é importante abrir a “Imagem” enquanto palavra, e suas derivações que chegam até nosso momento. Originada do Latim: *Imago* se refere à representação de algo, ou alguém. Não por acaso o termo designava uma espécie de máscara utilizada para representar uma pessoa importante que havia morrido, ou seja, tinha o intuito de preservar a memória. Alguns teóricos aprofundam o significado relacionando *Imago* à *ideia*, como assim o fez Platão. Já Aristóteles se baseava em uma noção realista, a imagem não vinha

exclusivamente da mente, mas da experiência do meio material, das sensações produzidas pela realidade. Ainda para Kern (2006): “a imagem emergiu tendo a função de tornar presente o ausente e dar continuidade a existência terrena [...]”. (KERN, 2006, p. 15-16). Nessa linha filosófica também derivam as palavras *imaginar*, *imaginado*, *imaginação* e *imaginário*. Está última traduzida do latim como *Imaginari*, ou “formar uma imagem mental de algo”, produzir uma imagem igual ou semelhante. Aqui reside uma questão que merece nossa atenção: a produção da semelhança, a partir daquilo que se viu, sentiu e foi interpretado da realidade. Sobre isso discorre Castoriadis (1991) quando trabalha o conceito de Imaginário Social, para o autor imaginário; “É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de alguma coisa. (CASTORIADIS, 1991, p.13). É através do que o autor chama de *Instituições imaginárias da sociedade* que essas significações vão ganhando espaço. Em termos mais simplificados estas instituições referem-se ao Estado, religião, família, grupos hegemônicos entre outros, que têm a capacidade de moldar nossa visão de mundo. Nesse sentido, o autor aborda o Imaginário estabelecido que não questiona, e o Imaginário radical - aquele que consegue olhar para a realidade de uma forma crítica. Desta forma, o que marca a sociedade em determinado período histórico tem a tendência de ser reproduzido, até que o modelo vigente seja desestruturado.

Podemos perceber assim que a análise imagética passa pela interpretação que está relacionada ao meio em que transitamos e ao conjunto de informações que temos acesso. Como escreve Benjamin (2006); “A imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação. Em outras palavras: a imagem é a dialética na imobilidade.” (BENJAMIN, 2006, p.505). Desse modo há uma relação entre passado e presente, e um olhar crítico requer conhecimento do contexto sócio-estrutural e histórico.

Abordar a realidade da América Latina, especificamente do Brasil, não é possível sem falar das marcas físicas e culturais que ocorrem com a invasão colonial no território. Além dos efeitos, os Estudos Decolônias evidenciam que a dominação colonial segue sendo parte da estrutura social. (MIGNOLO, 2007). Ainda nas palavras de Anibal Quijano (2005);

Aplicada de maneira específica à experiência histórica latino-americana, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. [...] Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida. (QUIJANO, 2005, p.129, 130).

Urge assim a necessidade e importância de um olhar vindo dos movimentos indígenas, pois como descreve o escritor indígena Daniel Mundukuru (2012), estes são;

"um instrumento legítimo na defesa dos direitos indígenas, estruturado em processo de autoformação e servindo também, em outra vertente desse mesmo caráter educativo, para mudar o olhar da sociedade brasileira, e mesmo do Estado, sobre os povos indígenas" (MUNDUKURU, 2012, p. 12)

Desta forma, esta análise imagética parte de uma perspectiva Anti-colonial e Contra-colonial, isso significa que se embasa não apenas em teorias, mas também na luta vinda de movimentos indígenas.

Espelhos quebrados - A produção do outro no 'Descumprimento' do Brasil

O subtítulo traz uma provocação e um incômodo: Uma das muitas narrativas coloniais que se falam sobre os indígenas nesse período é que eles trocavam espelhos por suas terras. A prática de trocar utensílios, chamada de

escambo, não se limitava exclusivamente ao espelho, mas foi uma das imagens que se cristalizou no imaginário. Outra questão é que a noção de propriedade, ser “dono da terra”, parte da cultura europeia acostumada com suas relações feudais. Os povos originários tinham e têm outra concepção espacial. Mas essa narrativa etnocêntrica nos revela exatamente o objetivo da invasão colonial: A dominação dos territórios.

É por meio das iconografias, gravuras, e pinturas veiculadas nos mapas europeus, que podemos observar a Alegoria, do grego “*Dizer o outro*”. Essa imagem formulada pelos colonizadores faziam parte do imaginário Europeu, muito baseado nos medos e vivências do período medieval, nesse sentido as gravuras muitas vezes misturavam elementos fantasiosos com reais. O “outro” tornava-se, uma espécie de monstro, com a fisionomia desfigurada, sem cabeça, com arcos e flechas, esse “outro” eram os habitantes das Américas. Imagens assim aparecem na cartografia de Levinus Hulsius, de 1599, entre outros geógrafos.²¹

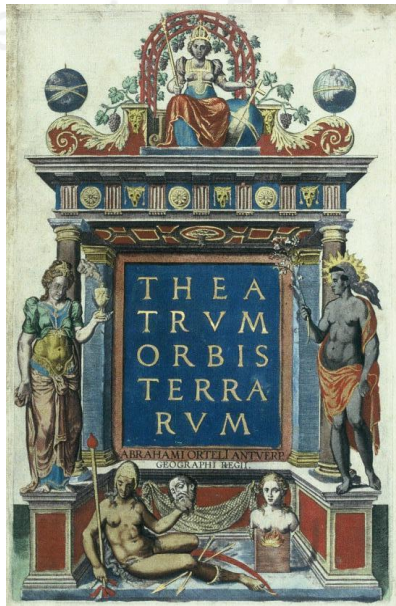


Imagem 1: Ortelius, Theatrum Orbis Tarrarum

² Disponível

em: http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasraras/or1371501/or1371501.pdf

A imagem 1, presente neste artigo, é parte do atlas de Orthelius, *Theatrum Orbis Tarrarum*, e analisado pela pesquisadora Carla Oliveira(2014);

A alegoria de Orthelius destaca a representação da Europa, senhora do mundo, superior a todas as outras partes do globo [...] símbolo de poder, de força e de domínio sobre todas as partes do mundo. [...]. A porção mais interessante da ilustração, certamente é a inferior, onde se pode ver a representação feminina da América. Selvageria e lascívia, canibalismo e violência: São estas as qualidades dos habitantes da América que a alegoria ressalta, oposição diametral a civilização, religiosidade e imponência da Europa, representada no topo da ilustração [...].A construção dessa imagem assinala, de forma evidente, a alteridade entre o Velho e o Novo Mundo. (OLIVEIRA, 2014, p. 31, 32)

O atlas foi elaborado por volta de 1560, e não por acaso servia aos interesses da coroa espanhola. Orthelius foi inclusive convidado para atuar como geógrafo, na época Espanha estava iniciando seu domínio também sobre Portugal. A composição e hierarquia com que ele representa os povos não-europeus está presente em outras gravuras e pinturas durante esse período e apesar dos séculos, até recentemente ainda eram fortemente veiculadas em livros escolares, assim como as imagens de antropofagia feitas por Theodore de Bry, a narrativa colonizadora de “Descoberta do Brasil” através das pinturas de Oscar Pereira da Silva; e a posição subjugada dos indígenas em *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil* do pintor Debret, Imagem 2. Nesta última, podemos ainda observar duas questões; a selvageria oposto da civilidade, e a dominação é nos corpos das mulheres e crianças primeiramente enunciadas pelo pintor.



Imagem 2 -Viagem pitoresca e histórica ao Brasil – Debret.

Contraditórias que são as narrativas colonizadoras, o Brasil vive também o momento do “Bom selvagem”, que aparece nas mais variadas artes. Como apontado por Schwarcz (2008): “O novo estilo, em contraposição aos anteriores, era claramente didático em suas intenções, e seus formadores objetivaram a purificação da sociedade, bem como da arte.” (SCHWARCZ, 2008, p.57).

Em nome da ciência

A fotografia entra no Brasil por volta de 1839 com o daguerreótipo, um equipamento que registrava a imagem fotográfica, invenção de Louis Daguerre, e com o francês Hercule Florence, a partir de então foi se difundindo e se popularizando, no entanto, vale a observação de que havia um recorte de classe, gênero e espaço, os destacados eram homens que provinham de família rica e vinham de países europeus.

Nesse momento figura o discurso científico sobre os espaços, configurando a cidade através de políticas higienistas, e eugenistas que incidiam, sobretudo, nas vivências das populações afro-brasileira e indígenas. A fotografia entra em ação na documentação científica, onde esses corpos eram medidos, examinados, expostos e levados para Europa para ser estudados. As fotografias de Marc Ferrez, imagem nº 3, e de outros fotógrafos da época evidenciam a violência que as população indígena tiveram que enfrentar. Ainda o autor Fernando de Tacca (2011) destaca que;

Se a ciência cedeu ao apelo do exótico, ela também assimilou a sua mesma ambiguidade: de um lado, havia a necessidade de afirmar a diferença e constituir um discurso baseado na ideia de superioridade racial para melhor submeter; de outro lado, e também corroborado pela prática fotográfica, havia a fascinação por uma outra civilização que era vista e representada como passivamente à disposição dos recém-chegados. (DOBAL, 2001; 78, apud. TACCA, 2011, p. 97)



Imagem 3 Botocudos. Sul da Bahia, Marc Ferrez, 1875

Um projeto de Nação

Para que o projeto de Modernização do Brasil fosse desenvolvido era preciso estabelecer uma ideia de harmonia social. Projeto esse, que encontrou base nos trabalhos de Gilberto Freyre³ sobre a miscigenação e cultura brasileira, e que foi chamado mais tarde de “mito da Democracia racial”. Em termos culturais a identidade brasileira servia assim para aglutinar a diversidade e formular a imagem de uma Nação forte e coesa.

Integrados na identidade nacional, a imagem do homem indígena passa a ser relacionada com força e virilidade. Quanto às mulheres durante muito tempo sexualizadas pelas narrativas colônias (JULIO, 2015), na integração nacional elas passam a ter ainda o papel de ventre brasileiro, como se a miscigenação fosse através de matrimônio consentido. Darcy Ribeiro (2015) faz uma importante análise a respeito da ideia de Nação Brasileira, chamando a atenção sobre a estratificação e violência que formaram essa unidade. Diz-nos;

Subjacente à uniformidade cultural brasileira esconde-se uma profunda, distância social, gerada pelo tipo de estratificação que o próprio processo de formação nacional produziu. [...] O Povo-Nação [...]. Surge, isto sim, da concentração de uma força de trabalho escrava, recrutada para servir a propósitos mercantis alheios a ela, através de

³ FREYRE, Gilberto. Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: José Olympio, 1933.

processos tão violentos de ordenação e repressão que constituíram, de fato, um continuado genocídio e um etnocídio implacável. (RIBEIRO, 2015, p. 20, 21)



Imagem 4 – Menina Carajá como Porta-bandeira, 1910 – Comissão Rondon

Com a Modernização estradas foram sendo construídas e as florestas derrubadas, mas havia espaços que não eram muito conhecidos pelos não-indígenas, nesse contexto a aproximação ocorreu com intuito de civilizar os indígenas à medida que mapeavam e conheciam os territórios. Essas iniciativas ligadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, formaram o Servido de Proteção ao Índio - SPI, onde foram tiradas muitas fotografias e audiovisuais organizados pela Comissão Rondon. Como pode ser observado na Série mostrada em aula⁴⁴, essas produções tinham um tom moralista e civilizatório, como se fosse o primeiro contato desses povos com não-indígenas. O conteúdo também visava a permanência da Comissão, somando assim muitos audiovisuais que eram utilizados sem nenhuma preocupação com direitos de imagem. Destoando desse contato dócil, triste são os relatos e fotos do povo Xokleng, que mostram o genocídio ocorrido em SC.⁵⁵

⁴ Série Índios do Brasil – Primeiros contatos – Organizado pela TV Escola, e produzida pelo *Vídeo nas Aldeias*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aDMfymgsJDg>

⁵ Santos, Sílvio Coelho dos. *Os Índios Xokleng - Memória visual*, Florianópolis: Ed. da UFSC; Itajaí: Univali, 1997.

No próximo tópico vamos abordar mais elementos tal como observado na análise de Tacca (2011), onde o autor destaca três categorias nessa produção imagética: A ideia de “descobrimento” desses povos, já abordada acima, a pacificação e a vinculação aos símbolos nacionais. (TACCA, 2011).

O poder da imagem - Revistas e programas de TV

A revista O Cruzeiro fez diversas reportagens sobre a Expedição Xingu, reforçando ainda mais as generalizações. Essas expedições tentaram contato mais de uma vez não sendo recebidos nos primeiros momentos. A revista também foi responsável pela cobertura da indígena Diacuí, da etnia Kalapalo, retirada do contato com seu povo e obrigada a se casar, o que caracterizava o pensamento da época, da miscigenação como um fator positivo para a identidade nacional a partir do casamento com o homem branco.

Um ponto importante a destacar quando abordamos a análise imagética é a relação entre fotografia e texto. (BARTHES, 1990). Títulos e reportagens tinham um tom fortemente sensacionalista e mostrava a vida de Diacuí quase como um capítulo de novela.



Imagem 5 - Atriz Fada Santora penteando Diacuí. Foto: Acervo Expedição Xingu 2015

Passando algumas décadas, vamos nos aproximando de um período vivenciado pela maioria dos colegas em aula e vão surgindo uma série de estilhaços: programas infantis, propagandas, letras de música, frases que seguem

na mesma linha. Por vezes a generalização chega a tal ponto de representar indígenas com vestimentas e adereços de populações nativas de outros países.

Descolonizando a produção imagética

Acompanhar as vivências das populações indígenas enfrentando todo o processo de Modernização mobilizou muitos pesquisadores sociais, a fazer uma reflexão crítica. Dentro das Ciências Sociais já havia discussões sobre os efeitos da colonização, e do olhar etnocêntrico lançado sobre os nativos.

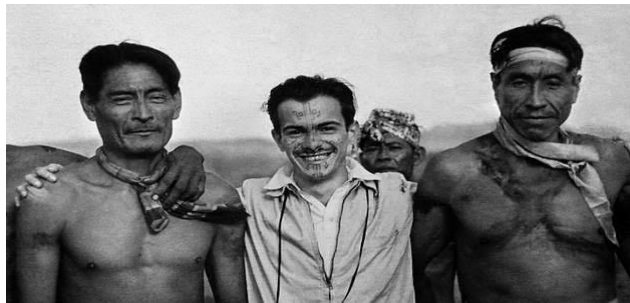


Imagem 6- Foto: Berta Ribeiro. Arquivo Museu do Índio

Outra questão importante que foi sendo analisada, principalmente pela antropologia, é o uso da fotografia nas etnografias. Alguns dos pesquisadores se envolveram nas lutas e buscaram viabilizar os povos originários, como por exemplo, Claudia Andujar e Darcy Ribeiro. Suas relações com esses povos produziram materiais que denunciavam o genocídio e a violência que esses povos estavam vivenciado.

Cabe aqui uma observação: a condição de tutela, onde o indígena é visibilizado pela imagem produzida por um não- indígena. Nesse sentido, embora na atualidade tenha fotógrafos não pertencentes às etnias indígenas, mas com trabalhos comprometidos com as causas, procuramos nos concentrar na produção imagética na perspectiva autóctone.



Imagem 6A - Os Yanomamis em minha vida – Claudia Andujar

Retomando e ocupando os espaços e a mídia

Uma das iniciativas que impulsionam o audiovisual a partir da cultura dos povos originários foi o *Vídeo na aldeia*. O projeto organizado em 1987, por indigenistas foi estruturado pensando na diversidade cultural de cada etnia, a partir disso eram realizadas oficinas.



Imagem 6B - Criança na Aldeia Porori, do povo Kayapó, 1968. Foto: Jesco Von Puttkamer/ PUC Goiás/ IGPA

Demarcando as lentes e as telas

Recentemente tem brotado produções fotográficas e audiovisuais onde os indígenas estão ativos na montagem e veiculação de suas imagens. Trouxemos alguns exemplos para a turma como o filme lançado em 2021 *A última floresta*, que aborda a exploração e genocídio que vem ocorrendo nos territórios Yanomamis. O filme tem indígenas atuando no roteiro e elenco. Outro audiovisual importante é *O Território*, lançado em 2022 que traz a ativista Txai Suruí na produção executiva. Apresentamos trechos do programa de TV *Falas da*

Terra, que contou com a participação de várias lideranças, entre essas; Davi Kopenawa, Ailton Krenak e Raoni Metuktire. Abordamos também a importância de se falar em nomes como Majur Traytowu, primeira cacica trans do povo Boe Bororo. Katu Mirim, cantora, compositora, modelo e ativista que traz as perspectivas de gênero e sexualidade e a luta das populações indígena que vivem em meio urbano.

Cosmovisão - Imagens e fotografias indígenas

Por Cosmovisão queremos nos referir ao modo de ver a partir das culturas indígenas. Essa visão é plural e não parte exclusivamente do indivíduo, mas de sua relação com outros seres. Desta forma, as manifestações artísticas dos povos originários são compostas de sons, corporalidade, gestos, movimentos, coletividade, e isso tudo entra na produção imagética.

Trouxemos então uma série de nomes de fotógrafos indígenas e suas produções, inclusive alguns da região, para dialogar sobre essa pluralidade vinda de muitas etnias diferentes. Em diálogo com o fotógrafo e cineasta Mbyá Guarani Vherá Xunú, no decorrer desse trabalho, o artista nos fala que sua produção fotográfica é desenvolvida a partir das necessidades de sua Tekoá⁶, espaço Mbyá Guarani, nesse sentido tudo é discutido coletivamente. Para Vherá Poty, também fotógrafo Mbyá, mas de outra Tekoá: "O grande desafio hoje é desconstruir a ideia genérica que se tem sobre os indígenas.". Pensamento que se alinha à fotógrafa Priscila Tapajowara que em entrevista falou da importância de os povos da Amazônia contar suas narrativas a partir de suas perspectivas.

⁶ Tekoá. Espaço de moradia e modo de ser Mbyá Guarani.



Imagem 7 e 8 -Portfólio Verá Poty – Fonte: <https://www.maapa.art/artistas/vhera-poty/>



Imagem 9 (esq.)- Vherá Xunú / Foto: Josemar Martins. Imagem 10 (dir.) - Na luta contra o Marco Temporal / Foto: Vherá Xunú. Fonte: Brasil de Fato. www.brasildefato.com.br/

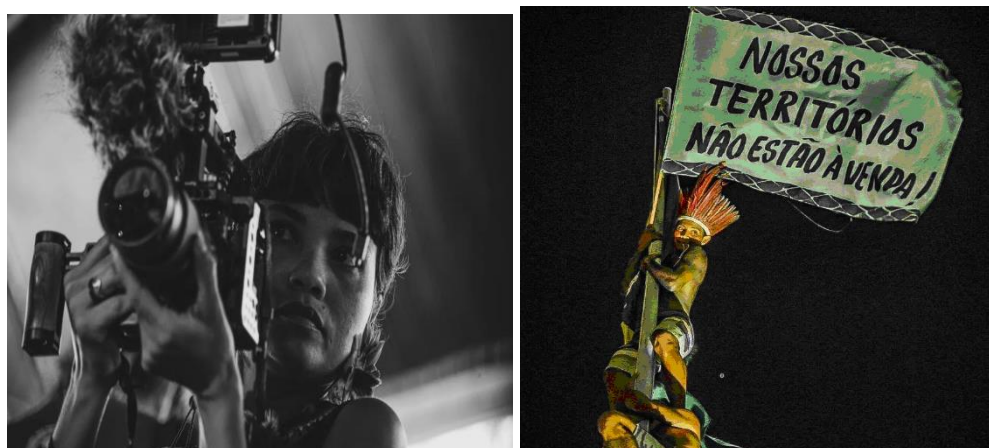


Imagem 11 (esq.) – Priscila Tapajowara. Foto: Matheus Alves. Imagem 12 (dir.) – Nossos Territórios não estão à venda – Foto Priscila Tapajowara. Fonte: <https://midianinja.org/news>

Ressignificando imagens indígenas e símbolos nacionais

Nesse ponto buscamos abordar como as populações indígenas ressignificam elementos nacionais e políticos tais como a bandeira. Como já analisado esses símbolos tiveram como objetivo a unificação do país em torno de uma identidade, essa representação se deu mediante a violência de corpos e territórios indígenas.

Outra questão é que esses símbolos passaram por períodos de valorização, contenção, desuso e apropriação partidária, de acordo com as contradições sociais, criando uma espécie de moldura no sentido que nosso olhar tende a ficar enquadrado em determinada situação da realidade. Os trabalhos de Goffman (1986), sobre a teoria do framing, são interessantes para analisar as imagens produzidas, para o autor o frame (enquadramento) se refere aos; “princípios de organização que governam acontecimentos sociais e nosso envolvimento subjetivo neles [...]”. (Goffman, 1986, pp. 10-11). Essas pesquisas nos dão uma base para pensar sobre essa disputas em torno dos símbolos e imagens nacionais que ocorreram recentemente onde a bandeira e suas cores foram cooptadas por partidos da extrema direita.



Imagem 13 e 14 - Deputada Célia Xacriabá em frente ao Congresso. Fonte: Facebook Célia Xacriabá

Contra essas imagens, há um esforço dos povos indígenas para retomar e demarcar esses espaços inclusive na política. Como podemos ver nas seguintes imagens nº 13,14 e 15; A imagem da Deputada Federal Célia Xacriabá, MG, fazendo uso da bandeira e suas cores em frente à arquitetura do Congresso Nacional. E a Deputada Federal Ministra dos Povos Indígenas e Articuladora, Sônia Guajajara com uma bandeira manchada representando o sangue das populações indígenas.



Imagem 15 - Sônia Guajajara, durante o Acampamento Terra Livre 2019. Foto: APIB

Conclusão

Encerramos o trabalho mostrando um painel de fotos de artistas e lideranças indígenas pensando a diversidade e realidade desses povos na atualidade: gêneros, cabelos, corpos, territórios, moradias, e lutas. Todo o diálogo em aula evidenciou a necessidade de abordar as questões étnico-raciais e suas intersecções em âmbito acadêmico, quando nos dedicamos à fotografia e ao audiovisual enquanto área, e também no que se refere ao entendimento sócio-estrutural.

Se nosso imaginário é alimentado pelas imagens que nos cercam, nos propomos então a trazer imagens e fotografias numa perspectiva Anti-colonial, numa espécie de mosaico que nos impulsiona a reimaginar a produção imagética

no sentido mais profundo que isso têm, nos possibilitando uma visão de mundo plural, crítica e originária.

Referências

AUMONT, J. **A Imagem**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

BARTHES, Roland. A mensagem fotográfica. In: O óbvio e o obtuso. Trad. Lea Novais. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1990.

BENJAMIN, W. **Passagens**. Organização da edição brasileira de Willi Bolle, colaboração na organização da edição brasileira Olgária Matos. Tradução do alemão de Irene Aron. Tradução do francês de Cleonice Paes Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Tradução por Guy Reynaud. 2.ed., Rio, Paz e Terra, [1975]. 1986.

GOFFMAN, Erving. **Frame analysis: an essay on the organization of experience**. Boston, Northeastern University Press, 1986.

JULIO, Suelen Siqueira. Mulheres indígenas na América Latina Colonial. **In: XXVIII Simpósio Nacional de História** – Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios. Florianópolis, 2015.

KERN, Maria Lúcia Bastos. Imagem Manual: Pintura e conhecimento. **In: Imagem e Conhecimento. Annateresa Fabris e Maria Lúcia Bastos Kern (org.)**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. p. 15-30.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto", em **CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGUÉL, Ramon (coords.)**. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MUNDUKURU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

OLIVEIRA, C. **M.S. A América alegorizada: imagens e visões do Novo Mundo na iconografia europeia dos séculos XVI a XVIII.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2014

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **In: Lander, E. (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur-Sur.** Buenos Aires, Argentina: CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales), p.p 107-130, 2005.

SANTAELLA, L. **O que é a Semiótica?** . São Paulo, Editora Brasiliense, 1985.

SCHWARCZ, L. M. **O sol do Brasil: Nocolas- Antonie Taunay e as desventuras dos artistas franceses na corte de d. João.** São Paulo: Companhia das Letras. 2008.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil.** Companhia das Letras, São Paulo, 1995/1996.

TACCA, Fernando de. O índio na fotografia brasileira: incursões sobre a imagem e o meio. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.18, n.1, jan.-mar. 2011, p.191-223.

Fotografia indígena – Vherá Xunu inaugura exposição em Porto Alegre. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/03/21/fotografia-indigena-vhera-xunu-inaugura-exposicao-em-porto-alegre>. Acesso em 05 de dezembro de 2023.

10 fotógrafos indígenas que você precisa conhecer e seguir no Instagram. Disponível em: <https://midianinja.org/news/10-fotografos-indigenas-que-voce-precisa-conhecer-e-seguir-no-instagram/>. Acesso em 05 de dezembro de 2023.

Vhera Poty – O grande desafio hoje é desconstruir a ideia genérica que se tem sobre os indígenas. Disponível em: <https://www.nonada.com.br/2015/09/vhera-poty-o-grande-desafio-hoje-e-desconstruir-a-ideia-generica-que-se-tem-sobre-os-indigenas/>. Acesso em Acesso em 05 de dezembro de 2023.

História – Diacui primeira indígena a casar oficialmente com um homem branco no Brasil. Disponível em: <https://rondoniaovivo.com/destaque-empresarial/cultura/2023/03/02/historia-diacui-primeira-indigena-a-casar-oficialmente-com-um-homem-branco-no-brasil.html>. Acesso em 05 de dezembro.

INTERSECÇÕES ENTRE MINHA HISTÓRIA DE VIDA E O CAFÉ COM PAULO FREIRE

Thais da Silva Manini¹
Felipe Bragagnolo²

Introdução

O meu primeiro encontro com Paulo Freire ocorreu muito cedo, com apenas 10 anos de idade, através da minha participação em movimentos sociais de Economia Solidária, do Partido dos Trabalhadores (PT) e de alguns grupos de luta por moradia ligados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Nesses espaços era muito comum ouvir a expressão “oprimido” nos discursos e debates que participava. Minha avó materna, chamada Beatriz, foi quem me apresentou a luta dos movimentos sociais. Ela era quem me cuidava na infância, e isso me proporcionou acompanhar sua rotina, normalmente com muitas agendas voltadas para defesa e luta da classe mais oprimida.



Imagem 1: Eu e minha avó Beatriz, no jardim de sua casa, na cidade de Canoas/RS.
Fonte: Arquivo pessoal.

¹ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia (IFRS – Campus Alvorada) e assistente de apoio na Associação Educacional Francisco Lobato. E-mail de contato: thais.manini@aluno.alvorada.ifrs.edu.br

² Bacharel e licenciado em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutorando em Filosofia, pelo programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e, em Educação, pelo programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Docente substituto no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS, Campus Alvorada, e Docente Assistente (tutor) no Curso de Pedagogia EAD/UAB/UFSM. E-mail de contato: felipe.bragagnolo@alvorada.ifrs.edu.br

Discussão

Um dos primeiros espaços que me recordo bem de ouvir a palavra “oprimido” e o nome de Paulo Freire, foi no encontro do Partido dos Trabalhadores (PT). Confesso que sempre achei muito estranho ouvir essa palavra, visto que dentro do entendimento que eu tinha, ela significava “alguém que sofria”; e eu não conseguia compreender o contexto da utilização da palavra dentro do partido. Aos poucos, conforme fui crescendo e compreendendo mais o mundo ao meu redor, bem como a realidade na qual eu estava inserida, pude perceber que a expressão “oprimido”, dentro do significado freireano, era sim a melhor definição para o contexto que os movimentos sociais viviam.

Outro fato que marcou bastante a minha infância e está intrinsecamente ligado à minha participação no Projeto de Extensão Café com Paulo Freire Alvorada, foi um momento que vivenciei no galpão de reciclagem que minha avó trabalhava. O galpão, que na época se chamava ARLAS - Associação de Reciclagem Amigos e Amigas Solidários - foi fundado pela minha avó Beatriz, em meados de 1999, com objetivo de auxiliar famílias da comunidade a terem um espaço de geração de renda, mais perto de casa, e que de oportunizasse algum tipo de retorno para a própria comunidade.



Imagem 2: Logo da ARLAS. Fonte: Arquivo pessoal.

Foram alguns anos de luta para que o projeto fosse reconhecido, tivesse algum investimento público e/ou privado, até que no ano de 2002, através do Orçamento Participativo Estadual, no governo Olívio Dutra (PT), a estrutura do galpão foi construída e inaugurada. Desde essa época, a reciclagem permeia minhas lutas e é a base de minha existência.

Minhas visitas ao galpão eram algo diário, pois eu amava estar naquele espaço, cheio de coisas diferentes e com muita oportunidade de usar meu imaginário para brincar. Não era permitido às crianças estarem no galpão, devido a toda insalubridade e periculosidade do trabalho, mas a minha avó sempre arrumava um espaço seguro para que eu pudesse estar junto dela.

Em uma tarde fria, minha avó estava separando alguns materiais e havia muitos livros, alguns em bom estado de conservação. Eu estava auxiliando ela, passando um pano para tirar o pó dos livros, e uma das obras que apareceu, no meio de tantas, foi a *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire. Logo me chamou atenção o nome, pois já havia escutado anteriormente. Ela separou essa obra para doar ao partido, para ser usada nos momentos de formação que aconteciam.

Minha avó nunca foi uma grande entendedora dos escritos freirianos, mas acredito que toda a luta e a trajetória que ela construiu, sem sombra de dúvidas, são trazidas e defendidas por Freire em suas obras. Fico pensando que o galpão seria um lugar que Paulo Freire frequentaria para um café ou um bate papo, assim como para conhecer a história e o trabalho magnífico que lá é desenvolvido até os dias de hoje.

Essa aproximação com a luta da minha avó dentro da reciclagem, bem como acompanhar as suas vivências nos movimentos sociais, permitiram-me criar um olhar mais humanizado e voltado para a defesa da classe mais oprimida, ao qual me incluo. Todas as minhas memórias e experiências de infância, formam a base para que hoje eu trilhe minha jornada, buscando estar em espaços e com pessoas que tenham objetivos semelhantes aos meus, tais como o de não

naturalizar a pobreza e a miséria que atormentam milhares de crianças do nosso país.

Já circulei em muitos espaços que me proporcionaram enormes aprendizados, onde deixei um pouco de mim, mas também carreguei muito deles. Espaços que pude encontrar e reencontrar Paulo Freire diversas vezes, sendo em experiências práticas, em leituras ou momentos formativos.

No ano de 2020, em meio aquele cenário caótico da pandemia do Covid-19, onde estávamos em casa, isolados, sem poder ver ninguém, sem ao menos saber o que seria de nós nos próximos dias, tive a oportunidade de entrar no grupo de estudos “Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido”, convidada pelo professor Vinícius Lima Lousada, que tinha por objetivo ler e refletir a obra partindo do contexto e cenário que vivíamos. O grupo era pequeno, composto por alguns estudantes, professores e servidores do IFRS Campus Alvorada.

Eu cursava o segundo semestre de Licenciatura em Pedagogia. Os encontros aconteciam semanalmente, de forma remota. Havia muito afeto em nossas conversas e em cada encontro a bateria era carregada na esperança de dias melhores. Lembro que cheguei muito aflita e ansiosa para o primeiro encontro, pois nunca me achei capaz de falar sobre os escritos de Freire, mas o grupo era tão acolhedor e afetuoso, que logo toda e qualquer insegurança passou. Neste grupo dei mais um passo na defesa do legado de Paulo Freire, junto a uma sociedade mais emancipada, menos desigual e com muita amorosidade.

Em março de 2023 abriram as inscrições para os projetos de extensão do IFRS Campus Alvorada, ao qual decidi me inscrever, pois estipulei como meta pessoal desse ano, dedicar-me às questões acadêmicas e ser mais participativa nas ações do campus, visto que me sentia uma “estranha no ninho” no que se tratava de assuntos relacionados a este espaço, mesmo estando desde 2019 cursando a Licenciatura em Pedagogia. No momento da inscrição, despertei interesse em dois projetos de extensão: “A Brinquedoteca como Comunidade de

Aprendizagem” e o “Café com Paulo Freire”. Ambos os projetos apresentavam muita proximidade com o curso de Pedagogia, bem como me agregariam novos conhecimentos.

Resolvi fazer a inscrição nos dois e deixar para o universo resolver qual caberia eu participar neste momento. Sabendo que sou libriana e tenho muitas dificuldades em tomar decisões importantes, o universo me habilitou para participar, enquanto bolsista, de ambos os projetos, deixando-me com dois corações. A escolha oficial para receber a bolsa tinha que ser somente de um dos projetos, e neste momento tive que tomar uma decisão importante.

O projeto da Brinquedoteca, por conta da minha experiência recente na educação infantil, era algo que eu acreditava poder tirar de letra, e estava mais próxima da minha rotina diária de prática. Já o projeto do Café com Paulo Freire era algo mais assustador, pois não me sentia preparada para estar neste espaço que considero tão culto e acadêmico. Pensava em não ser capaz de assumir tamanha responsabilidade.

Quando participei da entrevista para a seleção dos bolsistas do projeto do Café, conversei com o professor Felipe Bragagnolo e a professora Anália Barros, coordenadores do mesmo no campus, onde uma das perguntas que me foi feita era se eu havia me inscrito para outro projeto de extensão, e por qual motivo eu estava buscando participar do Café. Lembro ter respondido ao professor Felipe que sim, havia me inscrito para o projeto da Brinquedoteca, e essa era minha primeira opção de escolha.

O mesmo me questionou novamente sobre os motivos de eu estar naquela sala fazendo a seleção para o Café. Então lhe respondi que: “A brinquedoteca é o projeto que eu quero estar, o Café com Paulo Freire é o projeto que eu preciso estar”. Foi essa última resposta que me guiou para a minha decisão pela bolsa do Café, após saber que havia sido selecionada para participar de ambos os projetos. Seria o projeto do Café que iria me desafiar e me tirar da minha zona de conforto, por isso falei na entrevista que ele era o espaço que “precisaria estar”.

Dito isso, desde abril de 2023, sou bolsista do projeto de extensão do Café com Paulo Freire Alvorada, juntamente com alguns colegas de outros cursos.

Eu estava muito nervosa e cheia de expectativas no primeiro encontro desse novo ciclo do Café. Não conhecia os outros colegas bolsistas e não tinha ideia do que estava por vir. Mesmo assim, dediquei-me na preparação de um espaço acolhedor e cheio de afeto. Era tudo novo e isso me assustava demais.

Foi se aproximando o horário do encontro, os colegas foram chegando, fomos nos conhecendo, mas a timidez tomava conta do espaço. A dinâmica de acolhida e apresentação para este encontro foi a construção de uma flor, onde cada um recebia uma pétala, na qual devia escrever uma palavra que manifestasse o seu sentimento de estar no encontro. Ao apresentar a sua pétala, tinha de falar um pouco de si e como havia chegado até o Café.



Imagem 3: Mesa de acolhida do nosso 1º Encontro do Projeto de Extensão Café com Paulo Freire Alvorada, no ano de 2023. Fonte: Arquivo pessoal.

No início, houve um pouco de timidez, mas o grupo foi se soltando e logo todos estavam bem entrosados e conhecendo um pouquinho mais uns dos outros. Foi um encontro de acolhida, de entender o que é o Café e conhecer um pouquinho da história deste projeto que teve seu início na pandemia em 2020. Muitas ideias surgiram de como o projeto se estruturaria dali para frente, e quais seriam nossos próximos passos. Foi um encontro de uma troca de energia

positiva, muita amorosidade e afeto, além, é claro, de um café delicioso e muitos sorrisos.



Imagem 4: Momento de explicação do sentimento escrito nas pétalas da flor. Fonte: Arquivo pessoal.

O grupo foi crescendo desde seu primeiro encontro, e acredito que vai continuar nesse caminho, visto que a perspectiva deste é a expansão para além dos muros do IFRS. Algumas ações importantes e de um potente significado foram realizadas ao longo deste ciclo do Café 2023, como a escrita da *Carta ao Mundo do Futebol: a amorosidade precisa entrar em campo*, feita em repúdio aos atos racistas sofridos pelo jogador Vinícius Júnior no cenário mundial do futebol. Juntos manifestamos nossa indignação aos fatos ocorridos, lembrando os ensinamentos de Paulo Freire, que nos mostra a amorosidade como um princípio de resposta a esse tipo de opressão.

Uma outra ação muito importante e de encher os corações de alegria, foi um encontro com estudantes de uma escola pública do município de Alvorada, que fazem parte da turma de formandos do Curso Normal de Magistério. Dentro de uma de suas disciplinas do curso, elas foram instigadas a estudarem uma das obras de Paulo Freire, relacionando-a com suas práticas. A professora Marcelisa Monteiro, que também compõem a equipe do Café Alvorada, possui um vínculo com esta escola e foi o meio de conexão para este encontro acontecer.

As estudantes nos receberam em um dia caótico onde, no Rio Grande do Sul, estava acontecendo um temporal terrível, que naquela noite virou um ciclone que devastou muitas cidades. Mesmo em meio ao caos, fomos até a escola, sendo recebidos de forma muito acolhedora e carinhosa. O objetivo principal desse momento era o de possibilitar o encontro do projeto de extensão Café com Paulo Freire Alvorada com as jovens futuras professoras, que também possuem admiração e respeito pelo legado de Freire, bem como estão dispostas a defender suas ideias e contribuir para que a educação não perca na sua essência de formar sujeitos críticos e pensantes. Desse encontro resultou novas integrantes para o grupo do Café, que só tende a crescer e agregar pessoas interessadas em somar na luta.

Um outro momento lindo e bem importante deste ciclo do Café, são as participações no GDA 5 - Grupo de Diálogo Amoroso - que acontecem mensalmente, de modo remoto. Nesse grupo de diálogo temos a oportunidade de trocar experiências com os Cafés de outros estados do Brasil e, até mesmo, com outros Cafés internacionais. Em um dos encontros eu pude apresentar o Café Alvorada, algo que me foi muito desafiador. Naquele momento me senti acolhida por essa rede de Cafés que é linda demais, pois ali se encontram pessoas que estão nos estudos de Paulo Freire há muitos anos. A valorização da minha presença nesse encontro, expressa nos olhares e nas falas de outras pessoas, fez-me ver que este espaço pode sim ser um lugar para eu estar e me sentir capaz e à altura dele.

O Café com Paulo Freire tem sido um espaço desafiador, que me tira da minha zona de conforto a todo momento, que em parte me desacelera e me faz respirar fundo. Tem sido um espaço de escuta, de afetuosidade e de muitas trocas. A generosidade da equipe, a intensidade dos debates e nossas diferenças são os ingredientes principais dos nossos encontros, além, é claro, de um café bem saboroso e especial.



Imagem 5: Parte da Equipe do Café com Paulo Freire Alvorada. Nomes da esquerda para a direita: Ketelin Becker Ribeiro (4ª Ano PAV); Leonardo Queiroz Carvalho (4ª Ano PAV); prof. Felipe Bragagnolo; Cauê Olziro de Carvalho Fernandes (4ª Ano PAV); e Thais da Silva Manini (discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia). Fonte: Arquivo pessoal.

Estar participando do Projeto de Extensão Café com Paulo Freire vem ressignificado muitas coisas em minha vida, mas acredito que a principal delas é exercitar a escuta. Não uma escuta superficial, mas uma escuta paciente, atenta e gentil. Como Paulo Freire nos traz em sua obra *Pedagogia da Autonomia*:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. [...] A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. (FREIRE, 2019, p. 117).

Partindo dessa reflexão, estar participando do Café, ao mesmo tempo que me desacomoda e me inquieta, provoca-me mudanças e novos olhares.

O professor Felipe, que está como coordenador do projeto, desde nossa primeira conversa no período da inscrição, foi muito atencioso e talvez o maior motivador de eu estar aqui fazendo este relato hoje. Paulo Freire traz em seus

escritos que somos seres inconclusos e inacabados, que diariamente estamos em busca de novos aprendizados. Diante dessa reflexão e também da generosidade do professor Felipe, que pude perceber que eu poderia sim, ser capaz de estar neste espaço do Café com Paulo Freire, adquirindo novos conhecimentos e fazendo trocas sobre os meus saberes.

Considerações finais

Dividir um espaço tão rico de debate, com pessoas diferentes, com histórias e bagagens distintas, tem feito com que eu aprenda a pôr um freio em algumas coisas, compartilhar mais as responsabilidades e perceber que juntos somos mais fortes. Gosto muito de quando Freire traz que “os homens se educam em comunhão” (FREIRE, 2019, p. 96). Sem sombra de dúvida, o Café com Paulo Freire Alvorada tem sido um aconchego para meus dias nos últimos meses, na mesma medida que me desafia e me faz sair da zona de conforto.

Concluo agradecendo a oportunidade de fazer parte deste projeto que muito me ensinou e ainda tem a me ensinar. Um projeto rico no que tange a trocas de experiências, a novos aprendizados e a espalhar afeto e amorosidade. Um projeto que gera inquietude, que nos desacomoda e nos permite ter esperança, de que a educação pode sim transformar esta sociedade.

Referências

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

CONEXÕES ENTRE VIOLÊNCIA, GÊNERO E SEXUALIDADE A PARTIR DE OFICINAS DE PERFORMANCE DRAG EM ESPAÇOS ESCOLARES

Sheyla Souza Daré¹
Jonas Francisco de Medeiros²

Introdução

Segundo Louro (2000), os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. Na contemporaneidade, a identidade é marcada por agenciamentos de diversas ordens que constituem as pessoas, seus grupos e suas territorialidades. Assim como singularizam as existências e produzem identidades, essas ações de agenciamento podem produzir processos de exclusão e vulnerabilidade: produtores de contextos de marginalização de pessoas, embarcados por ações de preconceito e discriminação, sobretudo em espaço de pobreza e violência. A escola é um espaço ativo nessa construção de identidade social. Goffman (1975) enfatiza o papel das representações simbólicas e das interações interpessoais na construção da identidade social, e essas também são desenvolvidas ao longo da fase educacional de toda criança e adolescente.

O ambiente escolar é marcado por atravessamentos identitários e culturais, um espaço de trocas, transformações e convergências. Nesse âmbito, os Institutos Federais brasileiros foram instituídos há 15 anos, segundo a Lei Nº 11.892 de 2008, com alicerces na necessidade de criar espaços de educação afinados às identidades, realidades e interesses locais. Sem dúvidas, as características culturais e territoriais da cidade de Alvorada, localizada no Estado do Rio Grande do Sul - Brasil, foram determinantes para a criação de um *Campus* na cidade. A criação do *Campus* Alvorada dentro do Instituto Federal do Rio

¹ Graduanda em Pedagogia (IFRS *Campus* Alvorada). E-mail: sheyla.dare@aluno.alvorada.ifrs.edu.br

² Professor do IFRS *Campus* Alvorada. E-mail: jonas.medeiros@alvorada.ifrs.edu.br

Grande do Sul (IFRS), dada em 2013, faz parte de uma expansão da rede dos Institutos Federais, motivada pelo preenchimento de lacunas e vulnerabilidades econômicas da cidade, um dos municípios mais violentos do país.

Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023, p.22), a cidade onde está localizado o Campus é a 41ª cidade mais violenta do país, apresentando no ano anterior uma taxa de mortes violentas intencionais de 44,8 para cada 100 mil habitantes. Além das expressões de violência vivenciadas no cotidiano, cidadãos do município convivem com o descaso do poder público, no que diz respeito à oferta de serviços públicos de qualidade em educação, saúde e urbanização. Segundo o Índice de Desenvolvimento Socioeconômico do Rio Grande do Sul (2019, p. 23), Alvorada ocupa a última posição no índice geral na área da educação, renda e saúde. As questões da violência são um desafio e, embora existam ações que busquem enfrentar este problema no âmbito das políticas públicas e da sociedade civil, a complexidade própria do tema persiste nos indicadores que demonstram o contexto vulnerabilidade do município de Alvorada e a que estão subjetivadas as pessoas e coletividades que residem no território. Reconhecer a complexidade do tema e do território coloca novas questões à ciência, à tecnologia, às políticas públicas e ao desenvolvimento local.

Comumente visto em outras regiões do Brasil, em zonas de desigualdade e vulnerabilidade similares, outros agravantes são determinantes na produção e manutenção da marginalização dos sujeitos como o racismo, exclusão pela classe social, bem como o preconceito quanto às questões de gênero e sexualidade. Ao deslegitimarem sujeitos que não se enquadrem em padrões da cis-heteronormatividade-branca, discursos enaltecidos nos últimos anos por figuras políticas e bancadas religiosas, há uma propagação do apagamento de políticas públicas para essas populações, com agravos que são, há muito tempo, potencializados sobre as populações LGBTQI+³. Segundo o Atlas da Violência

³ Reconhecendo que a sigla é fruto de disputa e negociação sobre visibilidade e entendimento acerca das identidades em variados tempos e culturas, utilizaremos a sigla LGBTQI+ para denotar a população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, trans, intersexuais e *queers* junto ao símbolo

2023 (2023, p.60), “as violências físicas, institucionais e simbólicas tradicionalmente constituíram o tratamento científico e institucional dispensado à população LGBTQI+”. Nos dados apresentados recentemente, é possível observar que grande parte da população LGBTQI+ vítima de violência está na faixa onde se encontram estudantes da educação básica, pois, “em relação ao perfil etário das vítimas, entre os que se reconhecem homossexuais, 59,3% se concentram na faixa dos 10 a 29 anos, enquanto, entre os que se reconhecem bissexuais, a concentração nesta faixa etária é de 79,3%. Jovens de 10 a 19 anos são 21,4% das vítimas homossexuais e 37,9% das bissexuais” (ATLAS, 2023, p.64).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2018, p. 20) a ser implementado nos últimos anos, cita como ação programada o fomento da

inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas.

Porém, no Relatório Final de Avaliação Nacional Sobre a Implementação da Terceira Fase do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2020) não há evidência alguma sobre a efetivação da ação programada citada anteriormente. Ao contrário, o relatório cita a reformulação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) como uma ação de avanço, porém este novo documento norteador para a educação apresenta tópicos de sexualidade correlacionados apenas à reprodução. Além disso, a palavra “gênero”, citada 76 vezes, sempre é apresentada de forma correlacionada à gênero de discurso ou gênero textual. Ou seja, a discussão sobre a discriminação e violação de direitos ainda não se insere de forma efetiva dentro da educação.

de “+” que representa o caráter indeterminado, aberto e em constante mudança/transformação/construção, desafiando as noções básicas da sociedade binária e heteronormativa.

Na pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil (ABGLT, 2016, p. 2) aplicada a mais de mil estudantes, realizado em parceria com a Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, observou-se resultados já esperados. As estatísticas revelam que 68% dos estudantes já foram agredidos/as verbalmente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero, enquanto a probabilidade de que os/as estudantes falem à instituição educacional dobra quando haviam vivenciado níveis maiores de discriminação relacionada à sua orientação sexual ou à sua identidade/expressão de gênero. Esses dados corroboram com a ineficácia das atuais políticas públicas para a educação e sinalizam a necessidade de intervenções intraescolares para, através da interação entre estudantes, professores e suas práticas pedagógicas, fomentar a discussão e elaboração de novas propostas para o processo educacional.

Segundo Seffner e Picchetti (2016, p. 63), pode-se conceber que o espaço escolar "é local adequado para a abordagem de temas de gênero e sexualidade numa perspectiva biológica, mas também histórica, cultural e política, entendendo que gênero e sexualidade são marcadores que bem representam a estruturação e hierarquias das sociedades". Neste enfrentamento à tríade entre Sexo-Gênero, Violência e Espaços Escolares, surgiu como proposta de um coletivo de docentes a realização da aula letiva "A fantástica fábrica de drags" junto a todo corpo discente do IFRS - *Campus Alvorada*. O evento contou com uma participação expressiva de mais de 100 estudantes, algo positivo se pensado pelo viés de que se trata de uma aula letiva realizada em um sábado.

Através da prática pedagógica da realização de oficinas, a aula ocorreu no dia 20 de maio de 2023, logo após a alusão à data de 17 de maio, dia do combate à LGBTQI+fobia. Este artigo tem como objetivo discutir as provocações sobre violência, gênero e sexualidade em espaços escolares a partir da reverberação da práxis de uma oficina drag em espaço educacional. Para isso, foram selecionados três momentos para discussão e análise: a divulgação do evento nas redes sociais

oficiais do *Campus* analisada sob os discursos e formas de violência percebidas, o desenvolvimento da oficina junto aos discentes através da metodologia da etnografia de cenas escolares e, por fim, na coleta de informações sobre a práxis escolar através de um questionário de opinião após o evento.

Discussão

A metodologia pedagógica de oficinas enquadra-se como uma abordagem educacional que enfatiza a aprendizagem prática, participativa e colaborativa. Através da oficina, é possibilitada aos discentes a experimentação de vivências, exploração de conceitos e desenvolvimento de reflexões e aprendizados através da prática. Para Valle e Arriada (2012), as oficinas pedagógicas desenvolvem a aprendizagem de conhecimentos por meio da relação ação-reflexão-ação, fazendo com que o discente vivencie experiências mais concretas e significativas baseadas no sentir, pensar e agir. Neste sentido, "A fantástica fábrica de drags" foi constituída como uma oficina para que estudantes vivenciassem os processos físicos e subjetivos da arte drag para discussão sobre a performatividade de gêneros e desruptura do sistema sexo-gênero normalizado e vivenciado no dia-a-dia (também dentro da escola).

Ao longo da preparação e execução da oficina, foram realizados registros fotográficos e escritos em cadernos de campo, sistematizados no estudo etnográfico das cenas escolares observadas. Esta metodologia, segundo Nunes (2016), aliada à execução da oficina, permite aos pesquisadores analisarem e compreenderem as interações e dinâmicas, explorando a vida escolar. A partir dos registros, selecionou-se três momentos específicos para análise, onde se utilizou a análise crítica do discurso para examinar as relações de poder, ideologias subjacentes e estruturas sociais presentes nos registros examinados. Van Dijk (2000) estabelece três dimensões que vão compor o sentido do termo "discurso": o uso da linguagem, a comunicação de crenças e a interação em situações de índole social. Assim, essas três dimensões serão discutidas e

analisadas na perspectiva da execução de uma oficina drag. Por fim, aplicou-se um questionário exploratório ao corpo discente, como ferramenta de avaliação da ação, onde se constatou o olhar discente sobre a importância da discussão destas temáticas.

Análise do Pré-Evento

Segundo a Unesco (2019) a “violência escolar pode ser definida como toda a ação ou omissão que cause ou vise causar dano à escola, a comunidade escolar e a algum de seus membros”. Uma semana antes da execução da oficina elaborada, o setor de comunicação publicou na rede oficial do IFRS - Campus Alvorada uma imagem com os informes sobre o sábado letivo, como também realizado de praxe em outros sábados temáticos. Porém, neste evento específico, presenciou-se formas violentas de intervenção contra o evento na rede social do *Campus* como uma forma de coerção. Em tempos digitais, a violência também aparece nas plataformas virtuais como ações de ódio, ameaça e agressão (JUNOVEN e GROSS, 2008), sendo visualizada aqui como tentativa de cancelamento do evento, baseada em opiniões e discursos do senso comum.

A violência manifesta-se de formas diferentes, Carvalho e Anjos (2021) dizem que “a violência escolar ocorre em diferentes locais, não estando limitada ao espaço físico da escola (sala de aula, pátio, corredores, quadras, banheiros, etc.)”. Partindo do suposto de que violência seja uma “relação social, caracterizada pelo uso real ou virtual da força ou coerção que impede o reconhecimento do outro – pessoa, classe gênero ou raça –, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática” (SANTOS, 1999, p. 16), foi possível observar a existência de formas violentas de ataque quando se realiza uma atividade relacionada à gênero e sexualidade dentro de espaços escolares. Nas imagens a seguir, apresentamos a postagem original divulgada e dois exemplos de comentários que comprovam as ações violentas virtuais experienciadas durante o pré-evento analisado:



Imagem 1: Divulgação do *Instagram* do *Campus Alvorada* sobre o evento da *Fantástica Fábrica de Drags*.

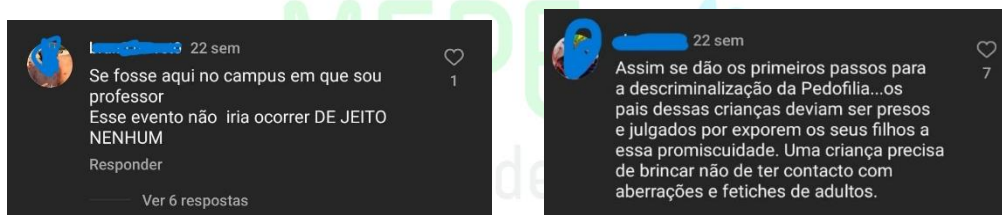


Imagem 2: Comentários no *Instagram* do *Campus Alvorada* sobre o evento da *Fantástica Fábrica de Drags*.

No primeiro exemplo da Imagem 2, é possível observar que a escola, formada por um coletivo de educadores com pensamentos distintos, necessita dialogar com seus pares para uma compreensão de que a educação é um direito universal de qualquer pessoa, independente de seu gênero e sexualidade. Além disso, conceber que a escola também é agenciada por estruturas de poder - em suma, cis-heteronormativas-brancas - produz possibilidades para a desconstrução de normas que viabilizam nos (re)conhecermos precários e permitem educadores se colocarem como responsáveis pela diminuição das desigualdades e injustiças sociais. Ao observar o comentário de um docente, fica evidente a presença de agentes dentro do próprio espaço educacional que não respeitam os direitos humanos e, além disso, operam de forma repressiva

fazendo-se valer suas crenças e opiniões. Por isso, destaca-se a necessidade de núcleo de ações afirmativas que resistam e docentes que construam formas de intervenção e trabalho para promover a luta pela redução de desigualdades dentro e fora das escolas.

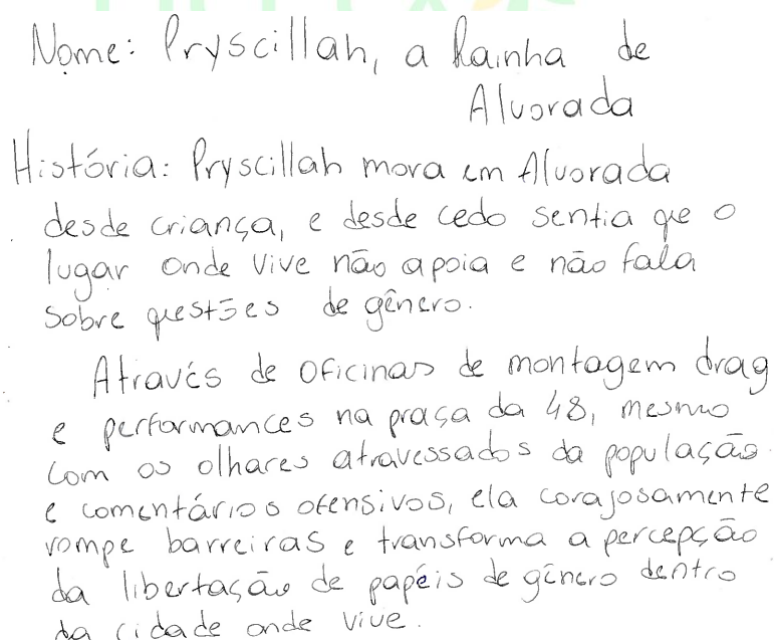
No segundo exemplo da Imagem 2, encontra-se uma associação/justificativa comum quando se há tentativa de combater os avanços nos estudos sobre gênero e sexualidade dentro de espaços escolares que é a pedofilia (LIONÇO et al, 2018). A acusação de ações que incitam a pedofilia e permeiam o imaginário de "ideologia de gênero" são ferramentas utilizadas como argumento pela preservação da estrutura de família, no sentido clássico de herança do patriarcado, a qual perpassa pelo apagamento de pessoas que fogem da norma.

Os ataques violentos contra a instituição demonstram o desconhecimento da importância da arte *drag*, enfatizados em crenças morais e sociais que mantêm as estruturas de poder agindo. Através da arte performática *drag*, a qual é uma manifestação político-social, é possível construir noções de gênero e sexualidade, refletindo sobre processos enraizados na sociedade, que oprimem, violentam e excluem mulheres e pessoas da comunidade LGBTQI+. Constata-se nesta primeira análise a evidência de que o objetivo da violência praticada é que não seja promovida a discussão sobre gênero e sexualidade dentro de escolas não se tratando de proteção de adolescentes e adultos, mas sim uma proteção da estrutura de poder pela qual muitos inconscientemente são convocados a defender.. Alia-se ao combate o fato de que a educação é uma das políticas públicas mais potentes para transformação pessoal e social, sendo assim necessário intervir para que determinados assuntos não sejam debatidos, refletidos e desconstruídos em defesa de minorias.

Análise do Evento

Essa etapa ocorreu durante a realização da oficina no sábado letivo. Observou-se as cenas escolares durante a atividade, analisando as percepções de gênero e sexualidade no espaço escolar. A proposta da oficina foi montar drags queen e drags king, concebendo grupos de coordenação. Os grupos de coordenação realizaram a leitura de Preciado (2018) para sustentar a discussão e promover a ação-reflexão-ação ao longo do evento. Para isso, antes da atividade, foi realizada uma apresentação sobre a importância do dia de combate à homofobia. Quando os alunos e alunas dividiram-se em grupos, observamos a forma como interagiam entre si, para, em consenso, escolher a pessoa que faria a performance da drag, assim como o nome, música, construção social-política da persona interpretada, história, roupas e acessórios.

Na Imagem 3, selecionamos um registro feito sobre a concepção de criação da drag Pryscilla, a Rainha de Alvorada, processo criativo eleito como o melhor do evento:



Nome: Pryscillah, a Rainha de Alvorada

História: Pryscillah mora em Alvorada desde criança, e desde cedo sentia que o lugar onde vive não apoia e não fala sobre questões de gênero.

Através de oficinas de montagem drag e performances na praça da 48, mesmo com os olhares atravessados da população e comentários ofensivos, ela corajosamente rompe barreiras e transforma a percepção da libertação de papéis de gênero dentro da cidade onde vive.

Imagem 3: História elaborada no evento da Fantástica Fábrica de Drags.

Neste trecho, é possível observar que o registro detém um discurso, elaborado coletivamente por discentes, que perpassa pelas três etapas salientadas por Van Dijk (2000). O uso da linguagem de narrativa ficcional demonstra uma situação hipotética com conexões diretas sobre a realidade vivenciada ao referenciar a

localidade do município de Alvorada, onde se cria a personagem. Através do texto elaborado pelos discentes, é possível observar a comunicação da crença de que Alvorada não é uma cidade que promove ações de promoção da luta de gênero e sexualidade para seus habitantes, o que é corroborado indiretamente pela ciência subjetiva do coletivo acerca do alto índice de violência da cidade. Ao final do texto, é possível diagnosticar a interação de confronto com a população local, decretando a “parada 48” - principal ponto do transporte público da cidade em frente à prefeitura - como campo de batalha para refletir sobre a índole social atual de uma maioria de pessoas LGBTQI+fóbicas e violentas da cidade. Fica exposto e urgente neste discurso que parte da sociedade desta localização recrimina qualquer tentativa de libertação das normas sociais impostas pelas barreiras de gênero e sexualidade. Se não há medidas políticas diretas que defendam os direitos humanos dessa população, não seria a escola um local de transformação e possibilidades para resistência? O próximo tópico mostrará que sim, a escola é uma das possibilidades.

Análise Pós-Evento

No dia 28 de Junho de 2023 ocorreu o sábado letivo em alusão a semana do Orgulho e Diversidade LGBTQIA+. Nesse dia, ocorreu o evento da “A fantástica fábrica de *drags*: em imagens”, no qual consistiu em realizar a exposição das fotos tiradas no dia do evento principal e selecionadas por uma curadoria orientada pela professora Fernanda Nascimento.



Imagem 4: Exposição das fotos selecionadas do evento da Fantástica Fábrica de *Drag*s.

Após a exposição foi feita a discussão sobre literatura e autores LGBTQI+, onde foram divulgados diversos exemplares de livros, entre literatura gay e sáfica, bibliografias e teóricos que estudam os temas. Após, foi aplicado um questionário de opinião, para inteirar-se do impacto das intervenções no ambiente educacional pela perspectiva discente. Os resultados abaixo mostram os resultados obtidos e uma análise deste questionário de opinião.

Como intuito de que os estudantes visitassem a exposição e refletissem sobre o evento principal, o primeiro questionamento era apenas uma votação na sua foto favorita da exposição. O ato de observar as imagens sobre um evento de gênero e sexualidade dentro do Campus reforça a promoção de valores e concepções de um espaço plural para todos e todas, onde se busca - através de suas paredes, registros e memórias - reafirmar-se como um espaço democrático.. Nas demais perguntas do questionário, buscou-se avaliar como os discentes percebem as atividades que já são desenvolvidas neste espaço escolar, qual a influência que a arte possui como ferramenta de uma educação transgressora e qual a importância que o corpo discente infere neste tipo de discussão..

O gráfico a seguir apresenta a votação realizada pela foto favorita e, logo após, a imagem mais votada para apreciação:

1. Após visitar a exposição fotográfica "A Fantástica Fábrica de DRAGS em imagens" e apreciar as fotografias selecionadas pela curadoria, diga: qual é a sua foto favorita?

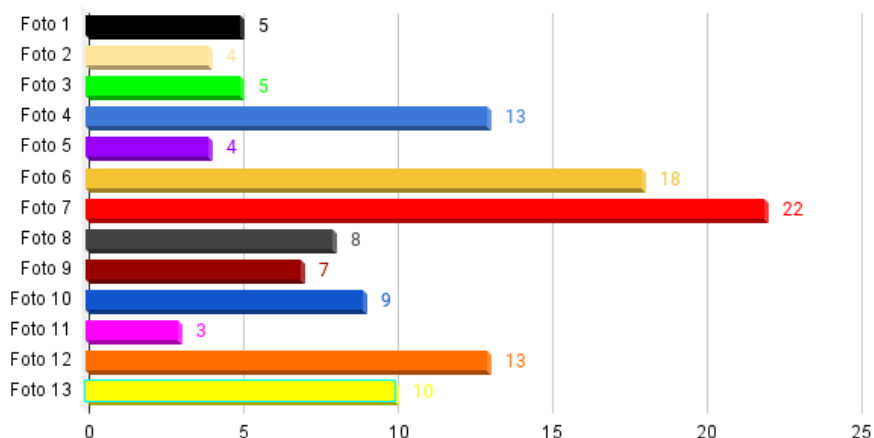


Gráfico 1: Foto mais votada na exposição fotográfica da "Fantástica Fábrica de Drags:em imagens". Fonte: AUTORES, 2023.

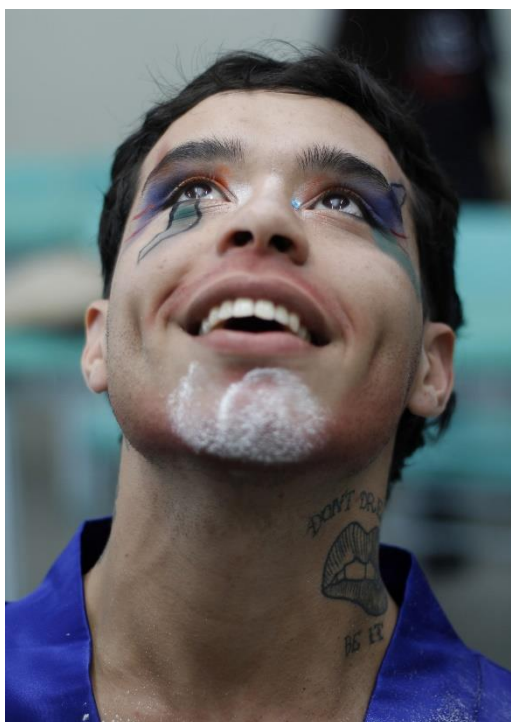


Imagem 5: A foto mais votada da Fantástica Fábrica de *Drags*. Créditos: Eduarda Puerta (2023).

Em uma breve análise da imagem, é possível observar que a fotografia vencedora a esperança e a crença em uma educação que contagia, permite, respeita seus estudantes. Os gráficos 2 e 3 apresentam a percepção discente sobre as atividades já desenvolvidas no Campus Alvorada e qual o impacto artístico de atividades da comunidade LGBTQI+ são refletidas.

02. Como você classifica as atividades desenvolvidas no IFRS - Campus Alvorada quanto ao enfrentamento do preconceito e violências contra a população LGBTQIA+?

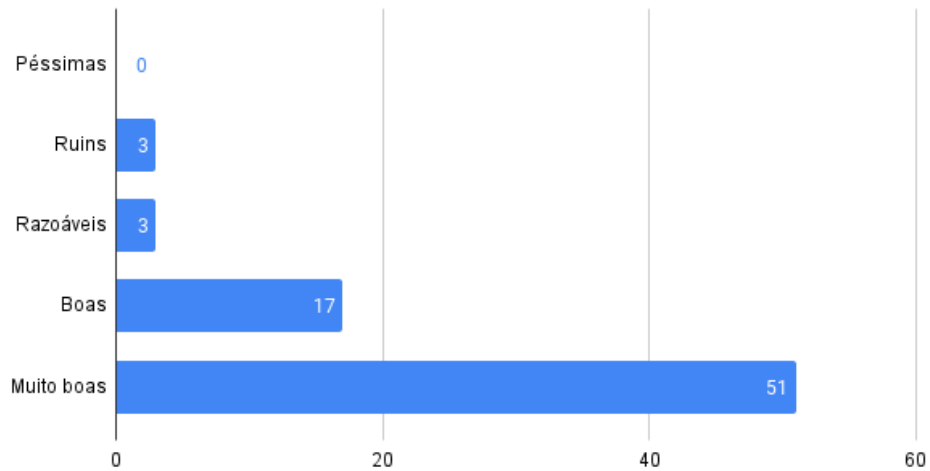


Gráfico 2: Avaliação das atividades desenvolvidas no Campus Alvorada quanto ao enfrentamento do preconceito e violências contra a população LGBTQIA+. Fonte: AUTORES, 2023.

03. A arte é capaz de nos transformar e nos provocar reflexões. Para você a arte drag, a diversidade de pessoas LGBTQIA+ na literatura nas músicas e diversas outras manifestações artísticas, como vistas neste sábado letivo, são:

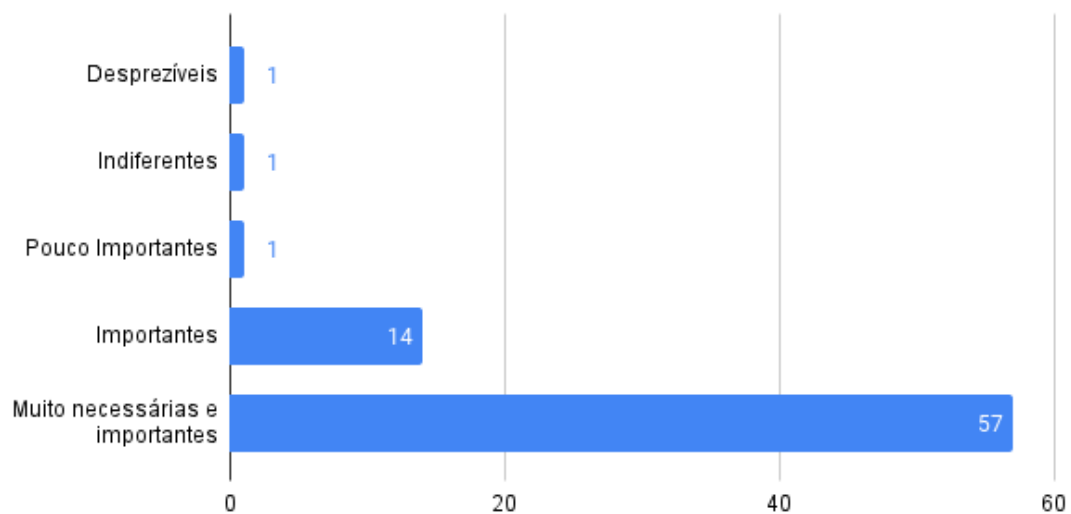


Gráfico 3: Importância da arte e manifestações artísticas. Fonte: AUTORES, 2023.

No último gráfico, observou-se a importância dada para ações na temática discutida.

04. Qual importância que você dá para atividades desenvolvidas relacionadas às pautas de gênero e sexualidade dentro do espaço escolar?

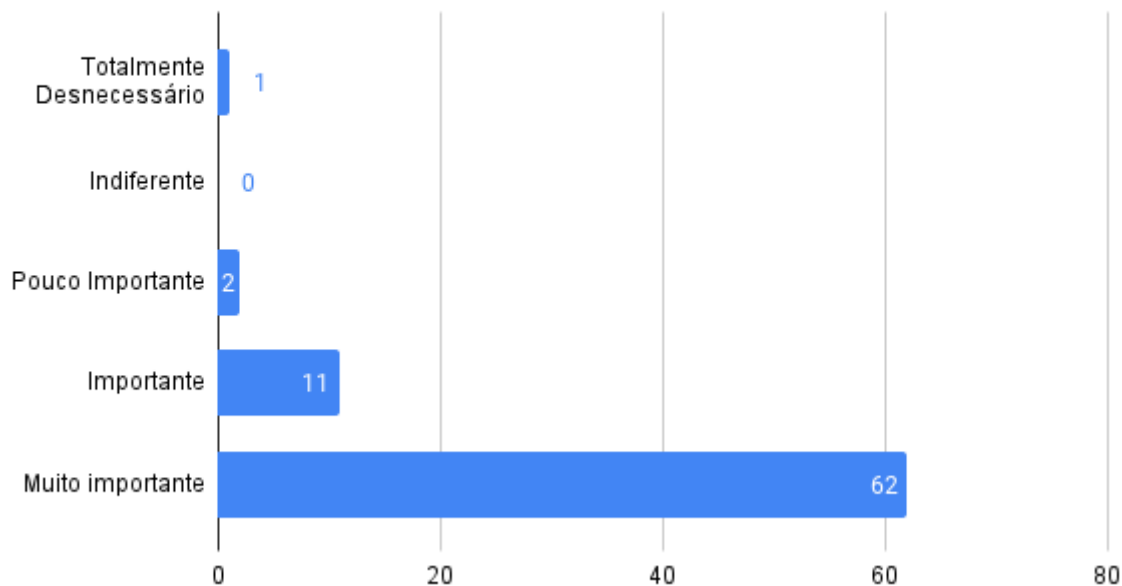


Gráfico 4: Importância para as atividades relacionadas a gênero e sexualidade. Fonte: AUTORES, 2023.

Ao todo 78 respostas foram contabilizadas e a partir delas, identificou-se a importância da discussão de gênero e sexualidade.

A escola deve combater todas as formas de discriminação e preconceito existentes, como um espaço “democrático” e formador de opiniões, pois as pessoas se enxergam de maneiras diversas, não existindo único “modelo ou padrão” de ser e viver em sociedade, mas diferentes concepções e comportamento. (SILVINO & HENRIQUE, 2017).

Observando ainda que através de ações como as analisadas, executa-se a promoção da equidade de gênero e o respeito às diversas orientações sexuais, contribuindo para o bem-estar dos estudantes e a sua permanência na escola. Afinal,

A escola, como parte integrante da sociedade, é um espaço onde as diversidades experimentam o exercício da sociabilização. É na escola que @s alun@s convivem, se não pela primeira vez, com os mais variados tipos de diferenças existentes em nossa sociedade, entre elas aquelas relacionadas à orientação sexual e identidade de gênero em suas mais diferentes facetas. (THIENGO & RIBEIRO, 2019, p. 9).

Considerações finais

Em oposição à propagação da violência, a educação deve ser um espaço de construção de noções de coletividade e respeito à diversidade, tornando-se uma ferramenta de política pública capaz de gerar transformações sociais. A escola deve dialogar e conferenciar sobre a diversidade, posicionando-se contra todas as formas de violência, discriminação e preconceitos.

Bem sabe-se que a violência escolar não só vem de fora (como nos ataques virtuais), mas também circula (em cada sujeito) e se reproduz (em atos e ações) dentro dos muros da escola. Estudantes LGBTQI+ sofrem com diversos tipos de violência e muitas vezes são afastados do processo de aprendizado do qual possuem direito.

Conclui-se através deste trabalho a importância de coexistir um grupo escolar que promova ações e reflexões sobre o respeito e a diminuição de violências de gênero/sexualidade e um corpo discente que acolha e se permita a aprender e reconhecer o outro e construir junto com a cultura escolar uma nova possibilidade de mundo.

As oficinas de drag se configuram como uma ferramenta potente, como foi demonstrado neste trabalho, para criar um espaço de ação-reflexão-ação que transforme.

Referências

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2023. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Ano 17. ISSN 1983-7364. Disponível em: <[Anuario-Brasileiro-de-Seguranca-Publica-2023-Forum-Brasileiro-de-Seguranca-Publica.pdf \(poder360.com.br\)](#)> Acesso em: 6 dez. 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Secretaria de Educação. Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em <<https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2016/03/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2023.

ATLAS DA VIOLÊNCIA 2023. Coordenadores: Daniel Cerqueira; Samira Bueno – Brasília: Ipea; FBSP, 2023. Disponível em: <<https://static.poder360.com.br/2023/07/Anuario-Brasileiro-de-Seguranca-Publica-2023-Forum-Brasileiro-de-Seguranca-Publica.pdf>> Acesso em: 11 de dez. de 2023.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>> Acesso em: 8 dez. 2023.

BRASIL. Assessoria especial em assuntos internacionais. Relatório Final de Avaliação Nacional Sobre a Implementação da Terceira Fase do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (2015-2019), 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/atuacao-internacional/relatorios-internacionais-1/PMEDH_pos_consulta_28.04.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2023.

CARVALHO, Washington da Silva; DOS ANJOS, Degmar Francisca. **Violência Escolar: Conhecer para Prevenir**. Cartilha Educativa. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias da Paraíba, 1. ed. p. 6. 2021. Disponível em: [Cartilha Educativa \(capes.gov.br\)](http://capes.gov.br). Acesso em: 11 dez. 23.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Relatório anual de condições socioeconômicas do Rio Grande do Sul: condições socioeconômicas do rio grande do sul**. Porto Alegre: Fipe, 2019. Disponível em <<https://dee.rs.gov.br/upload/arquivos/202010/01215210-202008-condicoessocioeconomicas-2019.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2023.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1975.

JUVONEN, Jaana; GROSS, Elisheva. Extending the school grounds? Bullying Experiences in Cyberspace. **Journal of School Health**, 2008. Disponível em <[Extending the School Grounds?—Bullying Experiences in Cyberspace](#)>. Acesso em: 13 dez. 2023.

LIONÇO, T. et al. **“Ideologia de gênero”**: estratégia argumentativa que forja cientificidade para o fundamentalismo religioso. Revista Psicologia Política. v. 18, n. 43, p. 599-621. set.-dez. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

MONTENEGRO, Maria Eleusa et. al. **A Violência Escolar: Diagnóstico e Proposta de Solução**. 1. ed. Brasília: ICPD; CEUB. 2021. Disponível em: [Ebook Violência Escolar.pdf \(uniceub.br\)](#). Acesso em: 13 dez. 23.

NUNES, Luciana Borre. Cenas etnográficas para entender representações de masculinidades na escola. Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 41, núm. 2, pp. 483-494, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644419555>.

PRECIADO, Paul B. **Testo junkie: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica**. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: N-1 Edições, 2018. Disponível em <[SciELO - Brasil - Ficções porno-políticas do corpo \(a partir\) de Preciado Ficções porno-políticas do corpo \(a partir\) de Preciado](#)> Acesso em 10 dez. 2023.

SEFFNER, Fernando.; PICCHETTI, Yara de Paula. de P. (2016). A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável?. **Reflexão E Ação**, 24(1), 61-81. <https://doi.org/10.17058/rea.v24i1.6986>. Acesso em: 11 dez. 23.

SILVINO, Dariana Maria; HENRIQUE, Tázia Renata Peixoto Godim. A Importância Da Discussão De Gênero Nas Escolas: Uma Abordagem Necessária. **VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas**. UFMA, Maranhão. 2017. Disponível em: [aimportanciadadiscussaodegeneronasescolasumaabordagemnecessaria.pdf \(ufma.br\)](#). Acesso em: 11 dez. 23.

SANTOS, J. V. T dos. A palavra e o gesto emparelhados: a violência na escola. Porto Alegre: **Secretaria Municipal de Educação**, 1999. 176 p.

THIENGO, Edmar Reis; RIBEIRO, Guilherme Augusto Maciel. Discutindo Gênero e Sexualidade na Escola: um guia didático-pedagógico para professores. Instituto Federal do Espírito Santo. **Programa De Pós-Graduação Em Educação Em Ensino De Ciências E Matemática**. Disponível em: [produto_educacional_versao_08.indd \(capes.gov.br\)](#). Acesso em: 13 dez. 23.

UNESCO. Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial. Brasília, DF, 2019. Disponível em: [Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial - UNESCO Digital Library](#). Acesso em: 13 dez.23.

VAN DIJK, T. El estudio del discurso. In: VAN DIJK, T. El discurso como estructura y proceso. Barcelona: Gedisa, 2000. Cap. 1, p. 21-65.

VALLE, Hardalla Santos do; ARRIADA, Eduardo. (2012). "Educar para transformar": a prática das oficinas. **Revista Didática Sistêmica**, 14(1), 3-14. Recuperado de <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/2514>

APOIO PEDAGÓGICO E MONITORIA EM MATEMÁTICA

Fernanda Santos¹

Danielle Azevedo²

Introdução

Neste projeto, o monitor de matemática é estudante de um dos cursos integrados ao ensino médio oferecido no Campus Alvorada. Ele tem a função de auxiliar seus colegas, os estudantes dos demais cursos de ensino médio integrado. Esclarecendo dúvidas sobre os conteúdos vistos em aula. O projeto ocorreu em 2023, transitando entre o horário da manhã e o horário da noite.

Fundamentação teórica

Analisando as dificuldades, na aprendizagem matemática dos alunos, constatou-se que conforme avança a escolaridade, aumenta o desinteresse dos mesmos em aprender a Matemática escolar. Alguns pesquisadores como Brito (1996, p.295), indica que as atitudes mais positivas são encontradas nas séries iniciais da educação básica: Não é a Matemática que produz atitudes negativas. Aparentemente, elas se desenvolvem ao longo dos anos escolares, muito relacionadas a aspectos pontuais: o professor, o ambiente na sala de aula, o método utilizado, a expectativa da escola, dos professores e dos pais, a auto percepção do desempenho, etc. A aprendizagem da Matemática não está relacionada somente a aspectos cognitivos, também os aspectos afetivos tem uma forte influência sobre ela. Um exemplo desse fato está em Brito (p.79) que realizou estudos, em diferentes graus de ensino, abrangendo a aquisição e o

¹ Estudante do Curso Técnico integrado ao Ensino Médio em Meio Ambiente (IFRS – Campus Alvorada). fernanda.santos@aluno.alvorada.ifrs.edu.br.

² Licenciada em Matemática (UFRGS), Mestre em Matemática (UFRGS) e Doutora em Matemática Pura (UFRGS). danielle.azevedo@alvorada.ifrs.edu.br.

desenvolvimento do conhecimento matemático e estatístico, bem como as habilidades matemáticas e suas relações com a aprendizagem.

A aquisição de conceitos e dos significados dos conceitos é fundamental para a aprendizagem escolar uma vez que a maioria das atividades em sala de aula está baseada na aquisição de conceitos que serão, posteriormente, utilizados para a aprendizagem de princípios e na solução de problemas. Na aprendizagem de conteúdos escolares, as atitudes dos alunos em relação às disciplinas também exercem considerável influência. O ensino da Matemática tem passado, ao longo dos anos, por sucessivas reestruturações. Mesmo assim, o fracasso escolar matemático continua. Os objetivos do projeto de monitoria em matemática visam levar o aluno a compreender e transformar o mundo à sua volta, estabelecer relações qualitativas e quantitativas, resolver situações-problema, comunicar-se matematicamente, estabelecer as intraconexões matemáticas e as interconexões com as demais áreas do conhecimento, desenvolver sua autoconfiança no seu fazer matemático e interagir adequadamente com seus pares.

A Matemática pode colaborar para o desenvolvimento de novas competências, novos conhecimentos, para o desenvolvimento de diferentes tecnologias e linguagens que o mundo globalizado exige das pessoas. Para tanto, o ensino de Matemática prestará sua contribuição à medida que forem exploradas metodologias que priorizem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico e favoreçam a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios. O gosto pela Matemática e o incentivo a procedimentos de busca exploratória, desenvolvendo uma atitude investigativa diante de situações-problema propostas pelos professores, são exemplos de compreensão do que é ensinar e aprender Matemática.

Para favorecer o desenvolvimento da criatividade em Matemática, um dos desafios a serem enfrentados refere-se à superação da realidade existente na

maioria das escolas brasileiras, nas quais o ensino da Matemática é marcado pela fragmentação, descontextualização e atividades mecânicas. Essa realidade tem gerado, nos estudantes, desinteresse e indiferença em relação a esse componente curricular, produzindo ao longo da história escolar do aluno um sentimento de fracasso e incapacidade para compreender e resolver problemas matemáticos. Em experiências realizadas numa pesquisa de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, ao longo de quase dez anos, e publicadas em 1995 na obra *Na Vida Dez, na Escola Zero* por CARRAHER e SCHLIEMANN (p. 20), os autores discutem como a organização de conhecimentos, de uma forma geral, ocorre a partir de estudos de resolução de problemas envolvendo especialistas e principiantes.

Metodologia do projeto

O fortalecimento da base matemática dos estudantes, visando melhorias no entendimento e aproveitamento na disciplina de Matemática é fundamental para reduzir os índices de reprovação e evasão estudantil e, além disso, aumentar o sucesso acadêmico dos alunos dos cursos que possuem tal disciplina como base em sua grade curricular. Tendo em vista as dificuldades que os alunos apresentam em trabalhar no contexto destas disciplinas, existe a necessidade de um acompanhamento extraclasse, como alternativa para o aprendizado dos conteúdos previstos em suas ementas.

Os monitores atuam como fonte de auxílio para o professor e para os alunos, a fim de sanar muitas dúvidas dos estudantes, principalmente dificuldades em compreender os conceitos explorados, devido principalmente a falhas na aprendizagem de conteúdos do ensino fundamental. Além disso, os monitores atuam como motivadores de um melhor aproveitamento por parte dos alunos regularmente matriculados.

No início do projeto queríamos uma maior adesão, então a monitora criou um formulário com propostas de horários, mas também, com um campo livre para deixar sugestões de outros horários caso o aluno não quisesse nenhum dos que a monitora teria indicado.

Em quais horários você está disponível?

Selecione todas as opções aplicáveis.

	11h às 12h	12h às 13h
Segunda-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quarta-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Em quais horários você está disponível?

Selecione todas as opções aplicáveis.

	18h às 19h	19h às 20h
Terça-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quinta-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Caso nenhum horário acima seja bom para você, digite qual horário você gostaria.

Imagem 1: Formulário feito pela monitora no Google Formulários

Estes horários foram propostos por ficarem perto do início e do final da aula. Infelizmente, mesmo com o formulário tivemos pouquíssimas respostas. Com a baixa frequência dos alunos, a orientadora do projeto pediu para que a monitora criasse alguns materiais pedagógicos. Foram criados sólidos, dominó de matrizes e um jogo da velha de frações, conforme imagens abaixo.

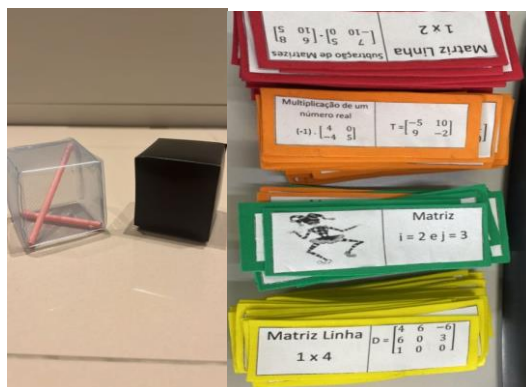


Imagem 2: sólidos geométricos e dominó das matrizes confeccionados pela monitora

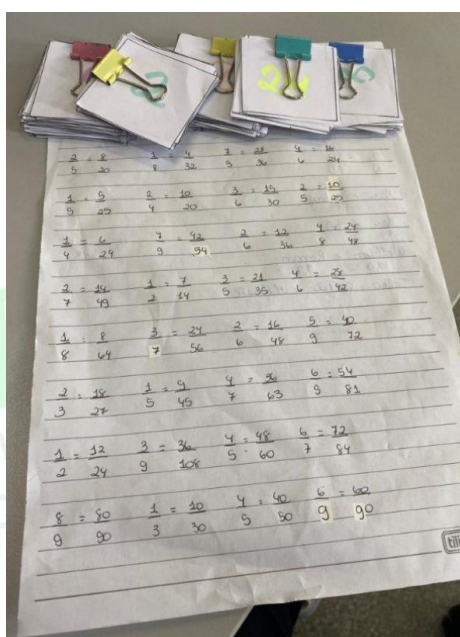


Imagem 3: Jogo das frações confeccionado pela monitora e aplicado pela orientadora em uma turma do Proeja

Ao longo do projeto enfrentamos alguns problemas com os alunos, como: desinteresse, dificuldade, pressão, mudança no padrão de ensino e estudos apenas perto das avaliações. Mas tentamos algumas soluções para isso, como: ajuda motivacional, auxílio no exercício durante as aulas, explicações individualizadas, abordagens diferentes, estudo prolongado e grupo de estudos.

Considerações finais

O monitor do campus, então, deve tentar esclarecer todas as dúvidas presentes de quem ir nos atendimentos, partindo por vias de fácil entendimento e resultados efetivos, auxiliando seus colegas e professores. Além disso, nota-se que devemos pensar novas estratégias para que o projeto atinja mais alunos. A ideia é coletarmos dados em artigos já existentes que abordem projetos sobre monitoria, não especificamente em matemática, a fim de encontrarmos soluções viáveis para submetermos esse projeto novamente no futuro, mas com o êxito esperado.

Referências

BICUDO, M. A. V. **Educação Matemática**. São Paulo: Moraes, 1986.

BRITO, M. R. F. **Um estudo sobre as Atitudes em Relação à Matemática em Estudantes de 1º e 2º graus**. Tese de Livre Docência não Publicada, UNICAMP, Campinas, 1996.

BRITO, M. R. F. **Psicologia na Educação: articulação entre pesquisa, formação e prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e PósGraduação em Psicologia, 1996.

EDUCAÇÃO, NATUREZA HUMANA E TRABALHO EM PESTALOZZI

Jorge de Lima Brasil
Leonardo Inácio Grazziani
Gabriela Machado da Silva da Rosa

Introdução

O texto a seguir, objetiva a construção de uma narrativa sobre Johann Heinrich Pestalozzi a partir de alguns de seus escritos, levando em consideração a distância histórica e contextual que temos com relação ao autor. Com o foco direcionado para como se relacionava com a educação, natureza humana e trabalho, mostrando também como o autor democratizou a educação, inovando a disciplina e trazendo a cooperação entre professor e educando. Acreditava que a criança aprendia fazendo colocando em prática o que aprendeu.

Discussão

A importância de realizarmos esse projeto de pesquisa a respeito do autor Johann Heinrich Pestalozzi, é que suas obras são pouco divulgadas no meio acadêmico mesmo que seu trabalho ao longo dos anos tenha obtido uma visão de mundo muito à frente do seu tempo em uma época onde não existiam políticas públicas para proteção de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social em idade escolar.

Pestalozzi cruzava uma linha tênue até onde o educador deve se envolver para desenvolver o aprendizado do aluno, não acreditava que um aluno podia vir a desenvolver sua capacidade de raciocínio sem estar bem alimentado, com a higiene pessoal realizada e com saúde para realizar o aprendizado, sendo assim não passou a imagem somente de um homem de bom coração e humanitário, mas sim um pai dos pobres que amava o trabalho que desenvolvia total dedicação irrestrita. Esta dedicação serviu de inspiração para muitos autores ao longo dos séculos, mas ainda assim suas obras não são de fácil acesso tendo a tradução de seus escritos apenas, atualmente, em 2023, posto que, anteriormente somente se encontrava suas obras em outros idiomas.

Em suas obras, Pestalozzi reflete sobre seu estado de espírito, de sua existência como homem e educador trazendo em seus escritos seus anseios, preocupações, sonhos, ilusões e expectativas e com seu foco voltado para a educação, natureza humana e trabalho. Na educação : defendia que não bastava remover as crianças do meio em que viviam, mas sim que a república devia dar condições a estas crianças para permanecerem no meio em que habitavam para que os conflitos sociais fossem resolvidos com eficácia através da educação se alinhando a um propósito de vida.

Ao longo da sua caminhada *a preocupação não estava no quanto de conhecimento as crianças já possuíam, mas seu objetivo era desenvolver as mais diversas habilidades, que as vivências anteriores poderiam vir a contribuir para uma educação de qualidade. Observamos o espanto do autor ao perceber que com a educação apropriada de uma estação a outra tiveram uma mudança significativa conforme acreditava que ocorreria.*

Trazendo a lembrança que anteriormente a educação era responsabilidade somente das mães na época em questão e que o envolvimento dos demais familiares era raro, isso nos mostra que se a criança não apresentasse uma boa educação conforme a expectativa da sociedade a culpa era da mãe e não possuía uma responsabilização dos demais familiares e do estado que deveria proporcionar esta educação. Pestalozzi não estava apenas preocupado com o quanto a criança poderia aprender, mas sim que as mães viessem a aprender e fazer parte integralmente desse aprendizado e que tivesse uma união da educação familiar com a educação escolar.

Muitas das crianças adquiriram a maturidade através da educação de saber que o instituto Pestalozzi realizava, ou seja, seu trabalho era o melhor lugar para elas independente da fala dos pais e vemos a importância do acolhimento e da educação. Acolhimento ao qual se faz necessário na atualidade e que *ao presenciar aqueles que não possuíam conhecimento algum ter um avanço na educação de forma inexplicável comparado a falta de entendimento ao chegar no*

instituto foi o que o motivou a continuar este trabalho tão importante e cansativo. Mas seu objetivo era deixar as crianças conscientes sobre o que falavam e também fazia através de sua fala que elas tivessem domínio próprio e lhes dava o poder de decisão, com a certeza, que a atitude que viriam a tomar futuramente seria correta baseada no seu ensinamento. Concedendo aos seus alunos livre arbítrio e autonomia como lugar de fala algo que não era comum na época.

As experiências diárias na educação demonstram a evolução da virtude, da moral, que ministrava aos educandos mais do que discursos espaçados do que os ensinamentos e pregações impostas, fazia que aprendessem pelo prazer de aprender. Tema ao qual deve ser pautado no currículo atual o aluno terá o privilégio de aprender com alegria e contentamento o assunto abordado em sala de aula. Todo esse processo de ensino e aprendizagem mostra a motivação e importância das pesquisas de querer ir além dos conhecimentos já propostos pela sociedade, essa curiosidade que o move o faz querer saber mais a cada momento.

Natureza Humana: Desde o princípio percebe-se que a transformação radical social era o resultado da negligência para com a natureza humana e considera o declínio inevitável para dirigir a sociedade a pensar suas questões sociais de forma mais humana. O amor pelo trabalho que exercia era tão grande e possuía uma paixão tão intensa pela educação que não se importava em que condições ia encontrar o local fornecido pelo governo para ensinar seus alunos. Trazendo consigo a certeza de que a realidade só poderia ser modificada a partir de uma mudança de comportamento da sociedade local. A admiração de Pestalozzi ao presenciar as mazelas da sociedade em que estado as crianças poderiam chegar a viver sem o atendimento adequado e demonstra em que situação podem chegar aqueles que não têm a devida educação. Chegamos ao entendimento do quanto se faz preciso a educação como ser humano para seu desenvolvimento pessoal ao longo da vida.

No instituto as decisões eram tomadas em conjunto algo a frente ao seu tempo, não possuía uma relação de imposição mesmo sendo seu desejo ajudar

a todos em meio aos infortúnios ocorridos naquele tempo. As preocupações eram transmitidas de forma tão humana ao ponto de se certificar de que as crianças chegassem ao real entendimento sobre o tema abordado instigando seus melhores sentimentos virem à tona. Tomava o devido cuidado ao ensinar e até mesmo corrigir as crianças do instituto para não magoá-las e não vir a ser uma decepção para elas. Atitude a qual não era comum se importar com o que as crianças pensavam, sentiam, e permitir que expressassem sua opinião lhes concedendo o poder de falar e ser escutado. Transparece que o desenvolvimento deve ser contínuo e equilibrado para alcançar o discernimento e não deixar se enganar. Ensinava que através do conhecimento adquirido não seriam passados para trás e a educação os faria julgar os fatos com coerência.

Como era compreensivo com as dificuldades de cada um em particular, mas na mesma medida que agia com compreensão e bondade atuava de forma rígida em benefício do aluno para expandir o conhecimento de ir adiante. Possuía total consciência que seu trabalho estava apenas no início mesmo com os avanços conquistados e que havia muitas a diversidades a serem enfrentadas nesta jornada árdua. Demonstra a sua decepção ao notar que os que mais tinham condições financeiras e físicas para ajudar na educação das crianças encolheram a mão e fecharam os olhos para as necessidades, mas aqueles de quem não esperava muito recebeu ajuda. Muitas vezes é isto que observamos na educação destes caminhos e descaminhos durante o processo de construção do saber.

Trabalho: Mas nem mesmo a falta de mão de obra o fez desistir e demonstra que teve um árduo trabalho físico e intelectual para abrir o instituto. Muitas vezes a solidão que sentia ao realizar um trabalho tão imenso e difícil sozinho praticamente. E aqueles que tinham capacidade intelectual de atuar não compartilhavam das mesmas ideias e não compreendiam o seu trabalho e bondade. Diante deste contexto, aborda as dificuldades em manter as crianças no instituto que ao entrarem em contato com os pais muitas acabavam se perdendo em partes o aprendizado também por não poder dar

continuidade. Como as crianças ficavam em regime de internato a família só as viam nos finais de semana e durante estes períodos de conversas eram convencidas a retornarem para casa, mesmo vivendo em extrema miséria. Muitos dos alunos os pais só os querem para pedir esmola pelas ruas da cidade.

Em seus escritos destaca que era complicado se organizar mediante a tanto trabalho a ser feito e com pouca mão de obra. O trabalho realizado não era apenas intelectual de aprendizagem e transmissão de conhecimento, mas também braçal. Ressalta que teve que mudar seu método de trabalho para conseguir desenvolver o aprendizado com aquelas crianças e que um método de ensino formal cheio de regras atrapalha o aprendizado no meio que estava inserido. Nos escreve a dificuldade de fazer um trabalho com regras engessadas e percebemos que as mudanças diárias que realizava na forma de ensinar obtinha muito mais resultado que os demais educadores. Este desejo de conexão que possuía entre os estudos e o trabalho era inovador, é incrível que alguém naquele tempo pudesse compartilhar de uma ideia tão moderna, na sociedade atual já possuímos este recurso e isto nos mostra como estava na frente do seu tempo. E que seu método de trabalho era ensinar para que pudessem se desenvolver para as atividades diárias de forma simples, mas eficaz e ao mesmo tempo que ensinava também conseguia aprender.

Em seu modo de trabalho se percebia o cuidado com a idade que a criança ia estar apta a desenvolver sua capacidade intelectual e que ao apressar o processo não faria bem, pularia etapas e não consideraria que cada criança tinha seu tempo de aprendizado e acelerar prejudicaria no seu desenvolvimento. Muitas pessoas vinham lhes dar conselhos de como fazer seu trabalho, mas não percebiam que suas condições de trabalho não se comparavam com outros institutos que possuíam tantos recursos financeiros e era julgado muitas vezes pelo seu espaço não estar organizado conforme as expectativas. Na carta de Pestalozzi a um amigo sobre sua estadia em Stanz vem falar sobre a decepção de ter que deixar Stanz depois de tanto esforço e trabalho e da falta de apoio e que aqueles que o poderiam ter ajudado, estavam mais preocupados com as

ligações políticas que com o instituto, educação também é política.

Esta é uma imagem referente a apresentação MEPEX.



Imagem 1: Apresentação durante a 6.ª MEPEX. Fonte: Setor de Comunicação Campus Alvorada.

Considerações finais

Desta forma, Pestalozzi se propôs durante a sua vida ensinar crianças carentes onde narra em sua carta a um amigo durante sua estadia em Stanz, foi muito incompreendido durante sua trajetória de vida, porque sonhava com uma educação de igual nível tanto para os vulneráveis e menos favorecidos na sociedade quanto para os mais abastados. Neste contexto, buscava o desenvolvimento moral, intelectual e o bem estar de suas crianças e que a educação escolar viesse a ser um complemento da educação concedida em casa pelos responsáveis.

Referências

INCONTRI, Dora Pestalozzi. **Educação e Ética**. São Paulo: Scipione, 1996.

Heinrich Pestalozzi, Johann. **Como Gertrude ensina a suas crianças suas crianças**. Cauê Polla. Trad.São Paulo: Editora da UNESP/SBHE, 2023.

TEODORA A CONTADORA DE HISTÓRIA

Marcia Telles¹

O Projeto “Teodora a contadora de história” surgiu numa turma de Jardim A2, com crianças de 4 e 5 anos. A turma era composta por vinte e cinco crianças, que se demonstravam agitadas, desorganizadas e resolviam os conflitos através da impulsividade. Os meninos gostavam de brincar de lutinha, entretanto não tinham noção da força que investiam nas brincadeiras, que geralmente não acabavam bem, alguém acabava saindo machucado. A professora fazia planejamentos com tudo que é necessário para o desenvolvimento de uma turma na educação infantil: contação de histórias, desenho, recorte, colagem, brincadeiras motoras para exaurir a energia das crianças, mas por mais propostas que fossem oferecidas, as crianças se envolviam por algum tempo e em seguida se desinteressaram. Quando começavam a brincadeira lúdica, misturavam todos os brinquedos, jogos, livros e na hora de reorganizar a sala, tinha tantos brinquedos misturados que reorganizar tudo era tarefa árdua.

Durante a contação de histórias a professora percebeu que as crianças não conseguiam se concentrar, falavam durante a narração e por isso não identificavam os personagens ou o espaço-temporal da narrativa, demonstrando inabilidade em recontar histórias. Nesse ínterim a professora sentiu a necessidade em montar um projeto com os objetivos para as crianças desenvolverem a capacidade de se concentrar e ouvir histórias, organizar o pensamento, recontar histórias, identificar personagens, reconhecer o personagem principal, aumentar o vocabulário, opinar sobre os fatos ocorridos na história, sugerir um novo final para história, organizar a história espaço-temporalmente e até, se possível, criar novas histórias.

As propostas mais simples como desenhar, pintar, recortar e colar, não eram mais novidade e não atraíam mais a turma, a professora trouxe a possibilidade de trabalhar com artesanato. Usando círculos de papelão e lã,

TEODORA A CONTADORA DE HISTÓRIA

Marcia Telles¹

O Projeto “Teodora a contadora de história” surgiu numa turma de Jardim A2, com crianças de 4 e 5 anos. A turma era composta por vinte e cinco crianças, que se demonstravam agitadas, desorganizadas e resolviam os conflitos através da impulsividade. Os meninos gostavam de brincar de lutinha, entretanto não tinham noção da força que investiam nas brincadeiras, que geralmente não acabavam bem, alguém acabava saindo machucado. A professora fazia planejamentos com tudo que é necessário para o desenvolvimento de uma turma na educação infantil: contação de histórias, desenho, recorte, colagem, brincadeiras motoras para exaurir a energia das crianças, mas por mais propostas que fossem oferecidas, as crianças se envolviam por algum tempo e em seguida se desinteressaram. Quando começavam a brincadeira lúdica, misturavam todos os brinquedos, jogos, livros e na hora de reorganizar a sala, tinha tantos brinquedos misturados que reorganizar tudo era tarefa árdua.

Durante a contação de histórias a professora percebeu que as crianças não conseguiam se concentrar, falavam durante a narração e por isso não identificavam os personagens ou o espaço-temporal da narrativa, demonstrando inabilidade em recontar histórias. Nesse ínterim a professora sentiu a necessidade em montar um projeto com os objetivos para as crianças desenvolverem a capacidade de se concentrar e ouvir histórias, organizar o pensamento, recontar histórias, identificar personagens, reconhecer o personagem principal, aumentar o vocabulário, opinar sobre os fatos ocorridos na história, sugerir um novo final para história, organizar a história espaço-temporalmente e até, se possível, criar novas histórias.

¹ Licenciada em Pedagogia (FAPA-RS). Pós-graduada em Educação Infantil, Especialista em Alfabetização e letramento, Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia. Professora na Rede Municipal de Porto Alegre E-mail: marcia-telles@educar.poa.br

As propostas mais simples como desenhar, pintar, recortar e colar, não eram mais novidade e não atraíam mais a turma, a professora trouxe a possibilidade de trabalhar com artesanato. Usando círculos de papelão e lã, enrolaram a lã no papelão por aproximadamente uma semana. Esta atividade começou a organizar as crianças que desejavam enrolar a lã no círculo de papel e começaram esperar sua vez. Fizeram dois pompons que foram unidos fazendo o corpo de uma boneca. Em roda foi conversado sobre o que os pompons precisavam para parecer com uma boneca. As crianças foram pedindo para colocar olhos, nariz, boca, braços, pernas, pés. Aos poucos os pompons ganharam forma e tinham características. Era necessário escolher um nome e através de votação, ela recebeu o nome de Teodora.

As crianças iam até a biblioteca da escola semanalmente. Foi criado um espaço para os livros dentro e cada um escolhia um livro para levar para sala. Na semana seguinte, cada um precisava levar de volta o livro que escolheu na semana anterior e selecionar outro para manter equipada e com novidades a estante dos livros da sala. Essa vivência na biblioteca, a convivência com os livros, e as contações de história diárias oportunizaram as crianças a conhecerem diversas histórias, o que foi desenvolvendo cada vez mais, o interesse das crianças pelas histórias dos livros. Contar e ouvir histórias era uma prática diária na turma. A professora contava uma história e solicitava que as crianças destacassem os personagens e falassem sobre os acontecimentos. Aos poucos o grupo conseguia saber o título, o nome dos personagens e dizer onde e o que acontecia na trama. Em roda as crianças tiveram a ideia de inventar histórias para Teodora contar para as crianças de outras turmas.

Diariamente, após as atividades de rotina, a turma era dividida em pequenos grupos e cada pequeno grupo inventava uma história que era registrada, através de escrita pela educadora e posteriormente a história era ilustrada pelo grupo criador. As crianças criaram dez histórias e confeccionamos um livro. Além de recontar histórias, o grupo desenvolveu o vocabulário, organizou o pensamento reconhecendo o personagem principal, os secundários,

o espaço-tempo da história e criaram histórias para contar para outras crianças.

A turma queria um evento maior, por isso tiveram a ideia de confeccionar convites para fazermos uma grande contação coletiva, para todas as turmas, no saguão da escola. A contação coletiva foi a conclusão deste projeto.

Destaco que a partir deste projeto as crianças da turma demonstraram menos agitação e passaram a se organizar melhor. Para brincar escolhiam os brinquedos e organizavam o espaço da brincadeira, criando histórias que se desenvolviam conforme os personagens integrantes, a reorganização da sala e dos espaços passou de tarefa árdua, a tarefa fácil, a expressão oral dos infantes melhorou, eles e elas conseguiam conversar, invés de chorar, gritar ou bater para solucionar conflitos e resolver problemas, chamando o adulto quando necessitavam de auxílio, expressando verbalmente o que queriam ou precisavam. Também passaram a criar brincadeiras, mas o ponto alto deste projeto foi que as crianças da turma aumentaram a frequência escolar, superando os objetivos e expectativas deste projeto.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** 32ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016. CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo:** relatos de uma professora. RJ, Paz e Terra, 1983.



MEPEx 
Mostra de Ensino
Pesquisa e Extensão