



ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TODOS!

VOLUME IX

**Deise Nanci de Castro Mesquita, Lara Lima Satler,
Silvana Matias Freire (Organizadoras)**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO



Cegraf UFG



UFG Universidade Federal de Goiás

Reitora

Angelita Pereira de Lima

Vice-Reitor

Jesiel Freitas Carvalho

Diretora do Cegraf UFG

Maria Lucia Kons

Conselho Editorial

Alessandra da Silva Carrijo – UFG

Aline Gomes Souza – SME de Goiânia

Carmen Lucia Tindó Ribeiro Secco – UFRJ

Denise Cardoso – UFPA

Elianda Figueiredo Arantes Tiballi – PUC Goiás

Éric Fernández Hernández – Universidade de Havana / Cuba

José da Silva Ribeiro – Ao Norte / Portugal

Josias Pereira da Silva – UFPel

Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha - UFG

Maria Luiza Batista Bretas – IF Goiano

Neisi Maria da Guia Silva – UFG

Rafael de Almeida Tavares Borges – UEG



ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TODOS!

VOLUME IX

Deise Nanci de Castro Mesquita

Lara Lima Satler

Silvana Matias Freire

(Organizadoras)

**Cegraf UFG
2022**

© Deise Nanci de Castro Mesquita, Lara Lima Satler, Silvana Matias Freire,
2022
© Cegraf UFG, 2022

Diagramação
Julyana Aleixo Fragoso

Revisão
José Pedro Morais de Araújo

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG**

E75 Escola de educação básica para todos! : volume IX [Ebook] /
organizadoras, Deise Nanci de Castro Mesquita, Lara
Lima Satler, Silvana Matias Freire. - Dados eletrônicos (1
arquivo: PDF). - Goiânia : Cegraf UFG, 2022.

Inclui referências.
ISBN: 978-85-495-0577-4

1. Educação. 2. Educação básica. 3. Educação inclusiva. I.
Mesquita, Deise Nanci de Castro. II. Satler, Lara Lima. III.
Freire, Silvana Matias.

CDU: 373

Bibliotecária responsável: Rosemarilany Barbosa Guida / CRB1: 3165

Sumário

APRESENTAÇÃO	7
Vitória Geovanna Lemos de Araújo	

PARTE I

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM LINGUAGEM AUDIOVISUAL..	11
Deise Nanci de Castro Mesquita	
Lara Lima Satler	
Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha	

A BÊNÇÃO	28
Andrea de Souza	
Bárbara Santana	
Eloá Augusta Ribeiro	
Mariana Moura	
Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha	
Milena Ribeiro	
Paulo Morais	
Rafael de Almeida	
Tiago Vieira	

A FORÇA DAS MULHERES QUE RETORNAM AOS ESTUDOS...	39
Júlia Souza Lima	
Lara Cristina dos Santos Inácio	
Lara Juliana Felisberto	
Rosirene Borges Rodrigues dos Santos	

COMO AS PRINCESAS DA DISNEY INFLUENCIAM NA FORMAÇÃO DAS MENINAS.....	50
Ana Beatriz Barros Ferreira	
Camila Borges Paula	
Débora Silva Ferreira	
Isabella Marques Campos	
DITADOS POPULARES.....	60
Carolina Neves	
Diogo Meneses	
Fernanda Santiago	
Mariusas Alves Sartin	
EDUCAÇÃO LIBERTADORA.....	67
Denizia Rosa Ferreira Alves	
Thaisy de Carvalho Rocha Gomes	
Elaine Rocha	
Lígia Maria Andrade	
Mário Antônio Costa Filho	
Vânia Aparecida Rodrigues	
OS MEMES MORREM?.....	76
Isabely Barbosa de Oliveira	
Julyana Aleixo Fragoso	
Yasmym Nunes Sousa e Silva	
Nicolas Melo	

PARTE II

SABERES SILENCIADOS E LUGAR DE ESCUTA.....	83
Deise Nanci de Castro Mesquita	
Kalyana Ynanhiá Silva de Faria	
Silvana Matias Freire	

DA TERRA À ARTE: O QUE RESISTE? 101

Júlia Carvalho Leal de Souza
Lilian de Paula Lima
Sadrack Oliveira Alves
Thais Fernandes

ESCUUTA ÀS MÃES 112

Francisca Solange de Carvalho Pôrto
Naiza Fernandes Fraga
Solange Sodré

O GRITO 123

Alessandra da Silva Camelo
André Alcântara Brandão
Jailson Silva de Sousa
Thaísa Santos Barale

PRA CEGO VER! 132

Letícia Cristina de Andrade Cauhy
Maria Cecília Gândara da Silva
Mariusas Alves Sartin
Thaísa de Carvalho Rocha Gomes

RITXÒKÒ E AS MULHERES DO POVO INY 142

Patrícia Maria Jesus da Silva
Yohana Dykynyra da Conceição Arumani Karaja

APRESENTAÇÃO

Na Universidade Federal de Goiás, sou graduanda no curso de Letras – Português (FL), estagiária no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) e, desde 2021, bolsista de iniciação científica no Projeto de Pesquisa “Imagem da Vida em Transição” (PI04760-2020).

O primeiro contato que tive com o projeto foi durante o período de estágio supervisionado, cursando uma disciplina eletiva do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG) como aluna especial, quando fui orientada pela professora responsável a assessorar e acompanhar uma estudante secundarista do CEPAE na produção de um curta-metragem advindo de sua pesquisa de iniciação científica para o seu Trabalho de Conclusão do Ensino Médio (TCEM). A experiência foi extremamente significativa para a minha trajetória enquanto docente em formação, pois ampliou meus saberes pedagógicos e me permitiu uma aproximação mais humana, tanto profissional como pessoal, com os alunos, envolvendo-os em uma busca conjunta pelo conhecimento.

A mesma experiência se repetiu no ano seguinte, durante uma disciplina eletiva oferecida a alunos do ensino médio do Cepae em parceria com outras instituições de educação básica em Goiás. Dessa vez não atuei como estagiária, mas como bolsista de pesquisa, cujos compromissos incluem a participação em reuniões de estudo, planejamento e implementação de videoclubes estudantis, assesso-

rando alunos na produção de curtas-metragens e colaborando na organização, curadoria e exposição de mostras filmicas estudantis nacionais e internacionais.

Neste ano, ainda como bolsista, a coparticipação em produções científicas em linguagem audiovisual se estendeu a outra experiência, agora junto a colegas de graduação em período de desenvolvimento de seus estágios supervisionados na disciplina de Núcleo Livre denominada “Saberes Audiovisuais Colaborativos”. Este volume IX da Coletânea Escola de Educação Básica para Todos! traz um compilado dessas inúmeras vivências, pesquisas, planejamentos, rodas de conversa, partilha de saberes e realidades, reunindo discussões acerca de questões políticas, humanitárias, educacionais etc.

Tais saberes auxiliam na transmissão de ideias em forma de imagens, e as rodas permitem discussões que, além de trabalhar as temáticas e problematizá-las, ensinam-nos a importância e a dinâmica do trabalho em equipe, de discutir ideias e de estarmos sempre abertos a receber e abraçar novas perspectivas.

Percebi o quão enriquecedoras foram as rodas de conversa ao assistir os diversos curtas, que são frutos de trabalhos colaborativos. Seja como coautora ou assessora, o envolvimento com a produção foi animador, exigindo sede de conhecimento para tratar problemáticas do cotidiano sob uma perspectiva científica. Este *e-book* é, inclusive, resultado dessa mistura de emoções e saberes.

É gratificante poder participar de todas as experiências que a vida acadêmica tem me proporcionado. Nesse sentido, é também uma honra apresentar este *e-book* que reúne curtas e textos de visualidades produzidos durante disciplinas que experimentam a pesquisa científica em nível de educação básica, graduação e pós-graduação.

Na Parte I, encontram-se as produções realizadas como trabalho final da disciplina do Núcleo Livre “Saberes Audiovisuais Co-

laborativos”, cujo foco central foi a discussão sobre a divulgação científica em linguagem audiovisual. Fazem parte da coletânea os seguintes textos de visualidades com *links* de acesso aos curtas correspondentes: A bênção; A força das mulheres que retornam aos estudos; Como as princesas da Disney influenciam na formação das meninas; Ditados Populares; Educação Libertadora; e Os memes morrem?

Para compor a Parte II foram reunidos os curtas descritos nos textos de visualidades que tratam sobre os saberes silenciados de pessoas com deficiência, comunidades quilombolas e povos indígenas, bem como sobre a relevância de a academia se transformar em um espaço privilegiado de escuta e disseminação de conhecimentos não apenas científicos mas também pseudocientíficos, produzidos milenarmente por nossos ancestrais a partir da observação, da análise, da experimentação e da compreensão sobre a vida e o bem viver. São essas as criações realizadas na disciplina “Organização de Contextos de Educação Escolar”, oferecida no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica: Da terra à arte: o que resiste?; Escuta às mães; O grito; Pra cego ver; e Ritxòkò e as mulheres do povo Iny.

Espero que o leitor possa sentir e saborear todas as experiências aqui expostas. Usamos a realidade, convertemos sentimentos em arte.

Vitória Geovanna Lemos de Araújo
Graduanda em Letras/Português - FL/UFG
Bolsista de Iniciação Científica PIBIC – CEPAE/UFG
E-mail: vitoriageovanna@discente.ufg.br

PARTE I

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM LINGUAGEM AUDIOVISUAL

Deise Nanci de Castro Mesquita – CEPAE/UFG¹

Lara Lima Satler – FAV/UFG²

Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha – CEPAE/UFG³

A Parte I deste volume da Coletânea Escola de Educação Básica para Todos apresenta e discute atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2021 cujos resultados advêm de encontros, diálogos e articulações. Este texto introdutório, em particular, descreve o fruto de uma parceria intrainstitucional que envolveu projetos e participantes de diferentes níveis de ensino e de pesquisa de duas unidades acadêmicas da Universidade Federal de Goiás. O que primeiramente ensinou esse profícuo trabalho foi o desejo de integrar a pesquisa desenvolvida na Faculdade de Informação e Comunicação “Ver para saber: os usos de conteúdos científicos em audiovisual na *world wide web*” (PI05541-2021), com o ensino não só da graduação e

1 Doutora em Letras e Linguística (PPGLL/FL/UFG). Professora pesquisadora no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação e no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG). E-mail: mesquitadeise@ufg.br.

2 Doutora em Arte e Cultura Visual (PPGACV/FAV/UFG). Bolsista de Produtividade em Pesquisa (PQ-2), CNPq. Professora nos Programas de Pós-graduação em Comunicação e Performances Culturais (PPGCom/PPGPC/UFG). E-mail: lara_lima_satler@ufg.br.

3 Doutora em Educação (PPGE/FE/UFG). Professora pesquisadora no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação e no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG). E-mail: maria.carvalho@ufg.br.

da pós-graduação mas também da educação básica. Para tanto, docentes do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae), a Unidade de Educação Básica da UFG, foram contatados e, como resultado, trouxeram as diretrizes do projeto de pesquisa “Imagem da Vida em transição” (PI04760-2020), que agrega participantes do Cepae e de outras escolas de educação básica em Goiás, para também corroborar as conversas, ideias e planejamentos do grupo, no que se referia ao oferecimento compartilhado de uma disciplina do Núcleo Livre denominada “Saberes Audiovisuais Colaborativos” (FIC0282 – 2021/2 - TA).

Ampliada a proposta inicial, essa disciplina essencialmente optativa, aberta à participação de qualquer estudante da instituição, ou seja, sem a exigência de pré-requisitos, foi oferecida no segundo semestre do ano letivo de 2021, na modalidade remota, via Sala Virtual do Google, às segundas-feiras à tarde, totalizando uma carga horária de sessenta e quatro horas. Nela, tínhamos como objetivo apresentar e problematizar os seguintes pontos da ementa: cinema, audiovisual e os estudos da cultura, o vídeo e a divulgação da ciência, a pesquisa e a busca em audiovisual no ambiente digital, a interpretação do audiovisual e o ponto de vista da recepção; e, como realização experimental desse processo, o desenvolvimento de dois textos produzidos colaborativamente em grupos reunidos segundo seus próprios interesses, sob o leque de uma só inspiração, “a ciência em nosso dia a dia”: o primeiro, do gênero visualidades, escrito em linguagem alfabética permeada de imagens representativas do outro, e o segundo uma criação audiovisual de gênero livre, de até quinze minutos, com intenção estética, informativa, educacional e/ou publicitária.

Este texto cumpre, pois, o papel de apresentar o processo por que essa experiência se deu, descrevendo, de forma sucinta, as bases epistemológicas que fundamentaram os estudos e as discussões que culminaram nos seis curtas descritos nos textos do gênero visualidades, cujo acesso pode ser feito por meio dos links oferecidos na sequência. De forma geral, o ideal que amalgamou essa parceria

foi a proposta de que, juntos, colaborativamente, todos os participantes pudessem observar, analisar e avaliar o uso do audiovisual que cada um faz para assistir conteúdos científicos na internet, visando encontrar caminhos para a construção de saberes inspirados na “etnografia como epistemologia” (Peirano, 2014), isto é, em um modo constante, atento e sistemático “de ver para saber o mundo”, o cotidiano em que vivemos e com o qual nos relacionamos continuamente.

Para apresentar o sentido que foi estabelecido para o termo “colaborativo”, que aparece no título da disciplina, trazemos duas experiências em campos e contextos históricos distintos que muito inspiram o que vimos experimentando nesse e em outros trabalhos desenvolvidos na universidade, especialmente nessa modalidade curricular. Trata-se de práticas educativas inspiradas nos Círculos de Cultura idealizados por Paulo Freire (1967) e nos Coletivos de Cinema e Audiovisual problematizados por Migliorin (2012). Sabemos da riqueza que essas experiências condensam e sugerem, mas nesse texto seria impossível abordá-las inteiramente, por isso optamos por trazer alguns pressupostos que consideramos essenciais para fundamentar o que entendemos por colaborativo, isto é, a dialogia, a diferença e o estabelecimento de redes; e, de forma sintética, inicialmente, parafraseamos a elaboração conceitual oferecida pelo próprio Freire, para descrever o modo como idealizamos a organização de nossos encontros síncronos da disciplina:

De acordo com as teses centrais que vimos desenvolvendo, pareceu-nos fundamental fazermos algumas superações, na experiência que iniciávamos. Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de

aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (Freire, 1967, p. 102-103).

Essa superação da verticalidade das relações entre os sujeitos na educação, primeiramente experimentada nos Círculos de Cultura freirianos, servem hoje, mais do que nunca, para inspirar práticas em que o coletivo ali constituído se sinta responsável e colabore com o ato educativo. Na década de 60, os Círculos surgiram como experiências não só de alfabetização de adultos no Rio Grande do Norte e Pernambuco mas também como uma possibilidade para que as pessoas “assumissem sua dignidade como seres humanos e se percebessem detentores de sua história e de sua cultura, promovendo a ampliação do olhar sobre a realidade” (Dantas; Linhares, 2014, p. 73). Assim, tal como naquela época, nessa disciplina de Núcleo Livre apostamos na horizontalidade das relações e buscamos explorar o conteúdo da realidade vivida, problematizando-a e, ao mesmo tempo, visando a sua transformação.

A condição para que uma comunidade educativa se organize desse modo é o estabelecimento de relações dialógicas em que haja troca e produção de saberes, pois é preciso acreditar que todos possam compartilhar e criar saberes. Ter tal crença significa valorizar a construção do conhecimento de forma coletiva e colaborativa, sem institucionalizar posições e sem mensurar experiências vividas. O diálogo pressupõe que somos seres aprendizes, que todos podemos pensar e agir criticamente, problematizando as experiências vividas e ampliando nosso olhar frente a elas. O respeito às expressões e à participação de todos é fundamental para que haja colaboração, visto que esse termo encerra o sentido de agir com o outro, com a diferença que ele enquanto humano constitui.

Por isso mesmo, essas elaborações subjetivas ganham outros e novos sentidos nas relações interpessoais, não se apequenam em

meras identificações míticas de explicação do mundo, que, ao contrário, acabam por causar ao sujeito a perda dolorosa de sua identidade, transformando-o em um ser desenraizado. Para essa superação, é necessário que assuma compromissos sociais, políticos, que exercite a sua responsabilidade participando, gerenciando cada vez mais os destinos de sua vida e havendo-se com suas próprias escolhas e decisões. Essa atitude de mudança de um estado de passividade, de neurose, que propicia a culpabilização do outro pelas mazelas da própria vida, para uma postura de ativismo compromissado, que toma para si a responsabilidade de pensar, observar, analisar e agir, só é possível em um contexto emancipatório, diferente de uma suposta concessão de autonomia advinda e/ou permitida pelo outro. Em suma, trata-se de um “ver para saber” que só se incorpora ao sujeito experimentalmente, existencialmente, referindo-se, pois, a uma concepção de educação que possibilite ao sujeito o desvelamento corajoso de sua própria existência por meio de uma profunda imersão em suas próprias questões, com conseqüente problematização e, quiçá, transformação dessa realidade. Nas palavras de Paulo Freire, uma educação

que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (Freire, 1967, p. 90).

Com o advento do cinema, outra experiência semelhante aos Círculos de Cultura foi criada no Brasil a partir da primeira década do século XX, os denominados Cineclubes, espaços onde jovens e simpatizantes dessa nova arte se reuniam para assistir aos filmes, debatê-los posteriormente e, alguns, inclusive, para buscar conhe-

cimentos técnicos e se organizar internamente para conceber produções cinematográficas. Como se sabe, desde o seu início o cinema foi reconhecido como uma arte essencialmente coletiva, a despeito de ser realizado em um set onde, muitas vezes, é estabelecida certa hierarquia, para que possa funcionar bem. Ele agrega várias pessoas com diferentes funções e explora estéticas baseadas principalmente nas tecnologias do som e da imagem, estabelecendo conexão com vários saberes de diferentes áreas para sua realização. Por isso mesmo, em função dessa característica, desenvolveu-se toda uma linguagem audiovisual que atualmente experimentamos em vários dispositivos e formas, avançando no campo digital e no acesso a um público cada vez maior.

De Cineclubes, outros grupos foram formados, como os Coletivos de Cinema e Audiovisual, comentados por Migliorin (2012) no texto “O que é um coletivo?”. Mais do que um grupo de pessoas reunidas em torno de um interesse comum, um coletivo é fundamentalmente um grupo que trabalha com a diferença. Para Migliorin (2012), um coletivo agrega diferentes sujeitos e ideias e, como tal, pode sofrer tanto aproximações quanto rupturas. Conceber “naturalidade” a essa diferença que está presente em um coletivo é contabilizar a alteridade dos sujeitos ali presentes. O coletivo, ele diz,

pode ser formado por uma série de indivíduos que, olhando para o fogo, para alguma centralidade, trazem todo um mundo nas costas. Diferentemente das pirâmides, não é na acumulação de blocos iguais que se dará a construção de algo, mas no encontro não hierarquizado dos mundos (Migliorin, 2012, p. 311).

Não obstante, criar espaços a partir dessas lógicas apresentadas nos Círculos de Cultura e nos Coletivos de Cinema e Audiovisual é um desafio, principalmente em instituições como as universidades, que agregam historicamente muitas resistências quanto à diminuição de hierarquias e ao estabelecimento de conexões para além do conhecimento especializado e fragmentado que opera no

currículo da maioria dos cursos previstos. Contudo, uma forma de driblar e, quem sabe, superar essa condição, é a possibilidade de o estudante escolher participar de atividades fora do núcleo básico de sua matriz curricular, em disciplinas eletivas e/ou de núcleos livres, como essa que aqui apresentamos. Por meio desses “Saberes Audiovisuais Colaborativos” como ponto de congruência entre pluralidades, abriu-se a possibilidade da existência de um coletivo, uma congregação de pessoas de diversos cursos e de diferentes instituições, da educação básica à pós-graduação, cujo encontro pôde mobilizar não apenas os singulares sujeitos mas as ideias e as possibilidades de criação, intensificadas pelo diálogo constante e o estabelecimento de redes de troca e colaboração.

Esse entendimento convoca a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, a tríade que compõe a universidade e poderia ser muito mais expandida com o estabelecimento de redes nos coletivos, oficiais ou não. Os encontros entre grupos de interesses convergentes permitem a troca constante e fortalecem interesses comuns, fazendo circular saberes e colaborando na criação de outros. É necessário articular um coletivo aberto, no qual seja possível estabelecer redes, isto é, redes “acentradas, entre múltiplos atores em um espaço ilimitado, os coletivos aparecem como centros de concentração de ideias, pessoas, criação, forças de onde novas conexões podem sair para compor outras redes.” (Migliorin, 2012, p. 313).

E o que ocorreu durante todo o semestre foi bem semelhante a isto: graduandos de vários cursos, estagiários, bolsistas, mes-trandos, professores das redes públicas de educação e da própria UFG colaborando na constituição e desenvolvimento dessa disciplina por meio do exercício constante do diálogo, com suas múltiplas vozes, ideias e reelaborações. No contexto da disciplina, os estudos ocorreram por meio de textos acadêmicos, *lives*, programas populares de divulgação científica na rede, apresentações de pesquisas em andamento etc., em constante relação com o diversificado con-

teúdo que os participantes costumam assistir na internet, dado seus interesses por “saberes científicos”. Por isso, também este termo foi discutido a fim de se evitar um conceito restritivo de seu amplo significado, o que nos fez lembrar da problematização de Rubem Alves (2004), para quem a ciência é uma sistematização especializada do senso comum, uma espécie de lupa que possibilita entender, escrutinar e saber de modo mais preciso; e nos suscitou recordar também as formulações de Paulo Freire (1967), quando concita uma atitude de coragem ao sujeito que se propõe ao ato educativo, pois que dele é demandada uma firme e insistente postura de busca pela compreensão, intimidade e análise dos reais e concretos problemas de seu tempo e de seu espaço a partir da investigação

da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico” (...) Quase sempre, ao se criticar esse gosto da palavra oca, da verbosidade, em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser “teórica”. Identifica-se assim, absurdamente, teoria com verbalismo. De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido destorcido que lhe damos, de oposição à realidade. De abstração. Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É “sonora”. É “assistencializadora”. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes. (Freire, 1967, p. 92).

Assim, compreendido o ato educativo como fazendo parte de uma sociedade dinamicamente em transição e que, por isso mesmo, demanda uma constante procura da verdade em comum a partir do ouvir, do perguntar, do investigar e do reelaborar, e, em consequência, não se limita à mentalidade de que fazer ciência é

sinônimo apenas de “pesquisar vacinas em tempos de pandemia”, discutimos, como ponto de partida, o conceito de produção, divulgação e recepção científica em linguagem audiovisual a partir do pressuposto de que qualquer investigação sistemática e amparada por métodos verificáveis é científica; que nas ciências sociais aplicadas, em particular, e nas humanidades, em geral, são produzidos saberes científicos validados pelos pares; e que a despeito de muitas vezes o senso comum ou uma suposta “comunidade científica” não reconhecer os saberes das humanidades em geral como científicos, eles o são, haja vista o fato de que nos possibilitam perceber, analisar e compreender as dinâmicas sociais, relacionais e interativas de uma comunidade a partir do olhar, da elaboração e da manifestação realizada pelos seus próprios protagonistas. Nesse sentido, é possível afirmar que os saberes tradicionais têm, sim, sua ciência, são, sim, científicos e, portanto, devem ser acessados, investigados, compreendidos e referendados.

Outra discussão sobre o significado de ciência na contemporaneidade que corrobora esse fato é proposta por Boaventura de Sousa Santos (2001 e 2003) quando nos chama a atenção para o sentido de “saber ver” e, por consequência, “saber viver”, isto é, para o imprescindível (re)conhecimento compreensivo e íntimo que nos une pessoalmente ao que estudamos, aquele conhecimento que, ao invés de nos distanciar, nos aproxima do saber:

Todo o conhecimento científico é autoconhecimento. A ciência não descobre, cria, e o ato criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que ele com se conhece do real. Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São parte integrante dessa mesma explicação. A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para considerá-la melhor que as ex-

plicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. A razão por que privilegiamos, hoje, uma forma de conhecimento assentada na previsão e no controle dos fenômenos, nada tem de científico. É um juízo de valor. A explicação científica dos fenômenos é a autojustificação da ciência enquanto fenômeno central da nossa contemporaneidade. A ciência é, assim, autobiográfica. (Santos, 2003, p. 83).

Diante dessa compreensão, nos concentramos em dialogar com estudantes e colegas da disciplina pensando em suas referências e preferências de conteúdos sobre ciência na internet. Uma explicação relevante que esses encontros nos possibilitaram aclarar é que o uso do verbo “ver”, aqui sinônimo de assistir, se amplia em sentido, pois se refere a perceber, questionar e elucidar a dúvida de acordo com o interesse, o modo e o tempo que cada um tem para acessar a ciência, podendo ser sua curiosidade investigada por meio da leitura, da escuta ou da visualização, ou seja, lendo, ouvindo ou assistindo... Nesse viés, há quem prefira, diante da necessidade de encontrar uma resposta para alguma questão específica de uma tarefa, por exemplo, fazer uma busca simples pelo Google, não necessariamente o Acadêmico; há também aqueles que se interessam por seguir, em redes sociais, perfis de conteúdos científicos variados; e há ainda quem, antes de ler um texto, capítulo ou livro, assista a um vídeo ou ouça um podcast sobre quem o escreveu, informando-se previamente sobre suas principais ideias, suas filiações teóricas e perspectivas metodológicas. Ou seja, os usos da internet para a busca do conhecimento científico são tão diversos quanto o são os sujeitos que a acessam.

Essa constatação, aqui apresentada de modo empírico e embrionário, nos possibilitou trazer à discussão, à reflexão e à análise a questão de quanto e/ou quando a busca por ciência na internet é confiável para quem a realiza. Tal percepção nasce do diálogo que graduandos e pós-graduandos vinculados à pesquisa “Ver para sa-

ber: os usos de conteúdos científicos em audiovisual na *world wide web*” têm realizado no contexto da iniciação científica e em outros espaços da academia. Assim, ao convidar alguns para o nosso encontro síncrono para apresentar suas investigações, um deles optou por problematizar a credibilidade de conteúdos científicos veiculados nas redes sociais.

A partir dos dados coletados, o que se pôde ratificar é que ao mesmo tempo em que a internet se tornou o meio de comunicação mais democrático que já conhecemos, visto que a possibilidade de se ter uma página ou *blog*, abrir o próprio canal no *YouTube* ou perfil em redes sociais e construir conteúdos tornou-se consideravelmente acessível, tornou-se também um meio que aceita qualquer conteúdo, inclusive alguns incompletos e falsos, como as já muito propagadas *fakes news* ou informações noticiosas falsas. Obviamente, em se tratando de divulgação dita científica, esse é um gravíssimo problema, visto que em tempos de teorias da conspiração e de negacionismos, além de outros “ismos” aos quais temos sido submetidos principalmente nos últimos três ou quatro anos, há quem faça uso de pesquisas científicas para validar suas crenças, obsessões e perversões. A partir da análise de conteúdos veiculados em grupos de *WhatsApp*, no *Facebook* e no *YouTube*, esta cruel e problemática realidade foi constada por Oliveira (2020) ao investigar e denunciar que, inadequadamente, muitas pessoas utilizam referências elaboradas por autoridades científicas em postagens que se prestam apenas a desinformar e/ou negar fatos já referendados e estabelecidos pela própria ciência.

Diante desse complexo desafio, a credibilidade da ciência se tornou um tema pertinente para a investigação e, para aqueles que buscam uma informação científica fidedigna, ficou a seguinte questão: como considerar se o conteúdo encontrado é confiável, científico de fato? Uma das respostas está na vinculação da pesquisa às universidades e centros de estudos e pesquisa. Neste sentido, a autoridade do/a cientista é mediada pela instituição a qual se vin-

cula. A confiabilidade do conteúdo científico é mediada pelo reconhecimento institucional de onde trabalha. Martín-Barbero (2018) trata das mediações como capazes de contribuir para a produção de sentido sobre a comunicação com a qual interagimos cotidianamente, sendo a institucionalidade identificada como uma dessas mediações. A exemplo desta descoberta, a institucionalidade medeia a produção de sentido entre o público e a mensagem, e, nesta pesquisa, o reconhecimento da universidade ou centro de pesquisa onde o/a cientista trabalha tornou-se uma garantia da confiabilidade do conteúdo publicado na internet.

Outro aspecto importante no quesito confiabilidade é a fundamentação do conteúdo em pesquisas publicadas. Isso foi exemplificado pelos participantes a partir do canal de Rita Von Hunty,⁴ uma *drag queen* brasileira interpretada pelo ator Guilherme Terreri Lima Pereira, que performa uma professora de humanidades em geral. A *persona* Rita, ao apresentar seus conteúdos, busca fundamentá-los em livros cujas capas inclusive ilustram os vídeos, incluindo fotos e breve biografia de autores/as. É relevante mencionar, também, que na descrição dos vídeos o público pode acessar as referências utilizadas. Ao afirmar que a discussão proposta dialogará com tais livros de tais autorias, o ator garante à sua performance e ao seu conteúdo maior credibilidade.

Este aspecto nos leva a pensar o quanto a divulgação da ciência no contexto da internet passou a se ancorar nas estratégias de confiabilidade da comunicação científica. Bueno (2010) distingue a divulgação da comunicação científica a partir dos distintos públicos e as adequações de linguagem que isso implica. Se a divulgação da ciência é destinada ao grande público, ela demanda um esforço de tradução, por exemplo, de termos técnicos presentes nas comuni-

4 *Tempero Drag* é o nome do canal no YouTube cuja descrição é: “Desde 2015 tratamos de temas sociais e políticos com humor e arte. Acreditamos na educação como ferramenta de emancipação e trabalhamos em união por mais e melhores acessos. Venha provar nosso *Tempero Drag* :)”. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/TemperoDrag>. Acesso em: 24. mar. 2022.

cações entre cientistas. Desse modo, ambas objetivam a popularização da ciência, contudo a comunicação se faz entre especialistas, e a divulgação, de modo mais amplo, se destina ao público leigo. Cientistas, em suas comunicações científicas, tornam análises argumentativamente válidas quando se fundamentam em outras pesquisas, ou seja, a confiabilidade ocorre pela referência.

Assim, pela análise feita durante os episódios, essa tem sido exatamente a estratégia utilizada pela persona Rita Von Hunty em seus vídeos. Em tempos tão lóbregos, o professor e intelectual Guilherme Terreri Lima Pereira opta por validar seus conteúdos, assim como o fazem os/as cientistas no circuito especializado, a partir de uma *drag queen* intelectual marxista cuja confiabilidade origina-se da autoridade de práticas próprias do universo dos/as especialistas. Assim, nos episódios semanais, mesmo quando apresenta e debate temas espinhosos para uma agenda de costumes conservadora, ela o faz construindo uma identidade de autoridade científica, visto que lança mão da prática usual no contexto da ciência especializada, que é a fundamentação dos conteúdos em evidências argumentativas de outras pesquisas reconhecidas e validadas pelos pares. Esta prática, própria do contexto da comunicação da ciência nos círculos especializados, parece necessária para que se popularize na internet, contexto em que a sua confiabilidade tem sido reiteradas vezes colocada à prova ou mesmo negada.

Não é prudente afirmar que todas as tentativas de popularização da ciência disponíveis ao acesso amplo da sociedade, via internet, se sustentam nessa clássica estratégia de tentar garantir a credibilidade dos conteúdos científicos veiculados virtualmente baseando-se em publicações científicas impressas que, comumente, oferecem respostas a questões sempre referendadas por outras autoridades, também reconhecidas e respeitadas. Mas, de fato, este demonstra ser o *modus operandi* autorizado e aceito pela sociedade contemporânea para se fazer e divulgar todo e qualquer tipo de ciência, seja por meio escrito, oral ou virtual. Tal como evidencia

a pesquisa científica de Oliveira (2020), irônica e tragicamente, até para enganar, fraudar, espolar e dissuadir, a “falsa ciência” se apropria dos métodos da “verdadeira ciência” com vistas a imprimir certa credibilidade.

Essa realidade confirma, uma vez mais, a argumentação trazida por Boaventura de Sousa Santos sobre o fato de a explicação científica dos fenômenos ser auto justificável, de a ciência ser autobiográfica, o que nos suscita, portanto, outro questionamento: é dessa ciência, dessa maneira de fazer pesquisa, dessa forma de produzir saberes, que trata Paulo Freire quando conclama todos nós, aprendentes, ao fazer educativo sustentado na etnografia como epistemologia, em Círculos de Cultura como espaços privilegiados para a experimentação e emancipação humana, com vistas à inadiável transformação da ingenuidade em criticidade, da rebelião em inserção? Parece-nos que não. Faltam aí outros saberes, aqueles advindos de uma suposta “pseudociência”, cujos métodos, teorias e sistemas de crenças são considerados “sem base científica” por não estarem submetidos “ao rigor metodológico e aos padrões de evidência” que delineiam o âmbito da “verdadeira ciência”, a despeito de virem servindo de explicação, compreensão e orientação da vida e do viver de inquantificáveis povos, há tempos imemoráveis.⁵

Não foi por acaso, portanto, a proposta de finalizar esse auspicioso círculo de cultura com a formação de coletivos que, de forma experimental, produzissem curtas-metragens sobre questões relacionadas à ciência no dia a dia. Cada grupo escolheu se organizar segundo suas identificações e afinidades, mas tendo em conta a relevância da interação entre diferentes, entre sujeitos cujas visões contrárias ou antagônicas viessem ao encontro de outros olhares, reduzindo, assim, o conceito de ciência à homogeneidade. Ao fim e ao cabo, mais do que um produto resultante de um esforço acadêmico-científico, o que deveria permear todo o processo criativo era

5 Sobre essas e outras questões a elas relacionadas tratarão os textos e os curtas apresentados na Parte II deste volume.

a busca por uma conduta investigativa alinhada à epistemologia da visão, ao “ver para saber”, tomando como ponto de partida a compreensão de que cada situação é um acontecimento, ou seja, que as cenas capturadas de forma estática ou em movimento são apenas uma representação efêmera de um momento, são meras “imagens da vida em transição” e que, portanto, a sua recepção deveria fazer falar o expectador, provocar nele o desejo de se manifestar, de se colocar como sujeito ativo, de reagir frente ao assistido, ao “visto”.

Na ciência moderna, a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; no conhecimento- emancipação, esse salto qualitativo deve ser complementado por um outro, igualmente importante, do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. A ciência moderna ensinou-nos a rejeitar o senso comum conservador, o que em si é positivo, mas insuficiente. Para o conhecimento- emancipação, esse ensinamento é experienciado como uma carência, a falta de um novo senso comum emancipatório. [...] O conhecimento- emancipação, ao tornar-se senso comum, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que tal como o conhecimento deve traduzir-se em autoconhecimento, o conhecimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida. É esta que assinala os marcos da prudência à nossa aventura científica, sendo essa prudência o reconhecimento e o controle da insegurança. Tal como Descartes, no limiar da ciência moderna, exerceu a dúvida em vez de sofrer, nós, no limiar um novo paradigma epistemológico, devemos exercer a insegurança em vez de a sofrer. (Santos, 2001, p. 108-109).

Ao nosso ver, foi isto o que os seis grupos se dispuseram a realizar: curtas-metragens que divulgassem cientificamente questões cotidianas, do senso comum, em uma linguagem audiovisual traduzida não em “imagens-muro”, que tranquilizam nossa alma nos iludindo sobre a existência de um mundo seguro, coeso e coe-

rente, mas em “imagens-furo”, que nos coagem a ter que haver com a complexa, caótica e vertiginosa realidade (Rivera, 2008). No entanto, caberá apenas ao espectador esta análise e avaliação após assistir às produções cujos links de acesso acompanham os textos do gênero visualidades, nesse volume.

Para concluir, reiteramos que, para nós, coordenadoras desses debates realizados de forma dialógica e participativa, esta compacta programação aqui descrita não é capaz de reproduzir com fidelidade a alegria e o encantamento que, como aprendentes, experimentamos esse “fazer científico”, sob a égide da epistemologia da visão.

Epistemologia da visão é a que pergunta pela validade de uma forma de conhecimento cujo momento e forma de ignorância é o colonialismo e cujo momento e forma de saber é a solidariedade. Enquanto, pela forma hegemónica de conhecimento, conhecemos criando ordem, a epistemologia da visão levanta a questão sobre se é possível conhecer criando solidariedade. A solidariedade como forma de conhecimento é o reconhecimento do outro como igual, sempre que a diferença lhe acarrete inferioridade, e como diferente, sempre que a igualdade lhe ponha em risco a identidade. Tendo sido sobre-socializados por uma forma de conhecimento que conhece impondo ordem, tanto na natureza como na sociedade, é-nos difícil pôr em prática, ou sequer imaginar, uma forma de conhecimento que conhece criando solidariedade, tanto na natureza como na sociedade. Para superar estas dificuldades, proponho, como prolegómenos para esta nova forma de conhecimento, três *démarches* epistemológicas: a epistemologia dos conhecimentos ausentes; a epistemologia dos agentes ausentes; a revisitação da representação e dos seus limites. (Santos, 2001, p. 246).

Referências

ALVES, Rubem. *Filosofia da ciência: Introdução ao jogo e às suas regras*. São Paulo: Loyola, 2004.

BUENO, Wilson Costa. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. *Revista Informação & Informação*, v. 15, n. Especial, p. 1-12, 2010.

DANTAS, Vera Lúcia; LINHARES, Ângela Maria Bessa. Problematização da realidade e protagonismo popular. *In: BRASIL; Ministério da Saúde; Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. II Caderno de Educação Popular em Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2014, p. 73-80.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. Dos meios às mediações: 3 introduções. *Revista Matrizes*, v. 12, n. 1, p. 9-31, 2018.

MIGLIORIN, Cezar. *O que é um coletivo?* Belo Horizonte: Teia, 2012.

OLIVEIRA, Thaianne. Desinformação científica em tempos de crise epistêmica: circulação de teorias da conspiração nas plataformas de mídias sociais. *Fronteiras - estudos midiáticos*, v. 22, n. 1, p. 21-35, 2020.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. *Horizontes Antropológicos*, v. 20, n. 42, p. 377-391, 2014.

RIVERA, Tania. *Cinema, imagem e psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.

A BÊNÇÃO

Andrea de Souza¹

Bárbara Santana²

Eloá Augusta Ribeiro³

Mariana Moura⁴

Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha⁵

Milena Ribeiro⁶

Paulo Morais⁷

Rafael de Almeida⁸

Tiago Vieira⁹

Bença vó, bença vô? Foi por esse cumprimento que decidimos começar essa visualidade. Essa expressão pouca usada nos dias de hoje foi encontrada em meio às cartas das crianças do 2º ano dos Anos Iniciais do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás, endereçadas a seus avós.

1 Professora de Educação Básica no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG. E-mail: andrea.souza@ufg.br

2 Produtora Vie Filmes e Imensidão Filmes. E-mail: barbarasantana.cinema@gmail.com

3 Mestranda em Performances Culturais/UFG. E-mail: eloaribeiro@discente.ufg.br

4 Produtora Vie Filmes e Imensidão Filmes. E-mail: contato.imensidao@gmail.com

5 Professora pesquisadora no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG. E-mail: maria.carvalho@ufg.br

6 Produtora. Vie Filmes e Imensidão Filmes. E-mail: contato.imensidao@gmail.com

7 Produtor Vie Filmes e Imensidão Filmes. E-mail: contato.imensidao@gmail.com

8 Professor de Cinema e Audiovisual/UEG. Produtor Vie Filmes e Imensidão Filmes. E-mail: rafaeldealmeidaborges@gmail.com

9 Produtor Vie Filmes e Imensidão Filmes. E-mail: contato.imensidao@gmail.com

Figura 1 - Crianças preparando as cartas aos avós, no Cepae

Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022.

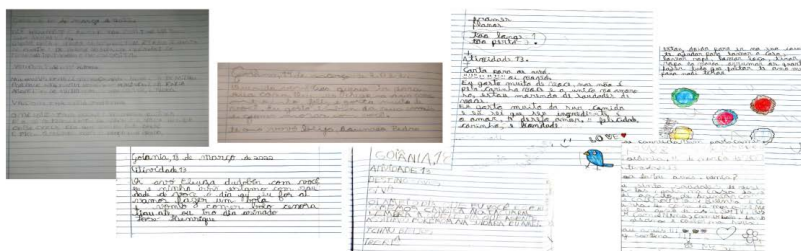
A palavra “benção”, em hebraico, vem da raiz *barakeh*, *beirakheh*, que significa ajoelhar, abençoar, exaltar, agradecer, felicitar, saudar, enquanto que, em grego, *eulogia* apresenta o sentido de concessão de alguma coisa, e é usado para invocar o bem, assim como para agradecer o bem que se recebe. Assim, essa expressão carrega consigo o reconhecimento, isto é, identifica aqueles que na linhagem humana servem de berço para o outro advir e ao mesmo tempo deseja a ele o melhor. Ela, portanto, expressa e valoriza o encontro entre gerações.

O encontro de gerações marcado pela “benção” se materializa em troca de saberes por meio de experiências lúdicas baseadas em cuidado mútuo, onde avós e netos compartilham companhia, afazeres domésticos, brincadeiras, conhecimentos tradicionais e contemporâneos. A “benção” se torna catalisadora de vivências ricas e basilares que conectam gerações de polos aparentemente distintos no tempo, mas que por meio do encontro experienciam a emergência de conhecimentos e memórias.

Segundo o último estudo populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2018, no Brasil, a população de idosos, avós ou não, representa 16,7%, e estima-se que esse número nos próximos anos chegará a mais de 40%. A pesquisa destaca o crescimento dessa população e aponta o envelhecimento popu-

lacional como o principal evento demográfico do século XXI. Não obstante, conforme estudo da Fundação Oswaldo Cruz, esse grupo foi muito atingido pela pandemia da Covid-19 decretada em março de 2020, com altos índices de letalidade. Essa população também foi uma das que mais sofreu impactos nos cuidados até então recebidos. Registrou-se, por exemplo, a suspensão de projetos de atenção e proteção, bem como a diminuição de renda, aumentando, consequentemente, os sentimentos de solidão, ansiedade e tristeza.

Figura 2 - Cartas escritas pelos alunos a seus avós



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022.

Figura 3 - Fotos disponibilizadas por alunos do Cepae



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022.

A Constituição Brasileira dispõe, em seu artigo 230, que “A família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida”. (Brasil, 2022). Nesse sentido, como se pode contribuir para assegurar tais direitos? Acreditamos que uma possível resposta a essa pergunta seja apostar em políticas de atenção e proteção pelo Estado, bem como em apoios familiares. É preciso ampliar as redes oficiais de apoio e atendimento aos idosos, encorajando projetos que os tragam para participar da vida coletiva, de modo que possam compartilhar a sua experiência e se sentir parte viva da comunidade.

Figura 4 - Fotos disponibilizadas por alunos do Cepae



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022.

Conhecer, reconhecer e defender a vida dos idosos é fundamental. São eles que transmitem uma experiência para os mais jovens e podem testemunhar a aventura da vida. São detentores de saberes, de tradição e podem não apenas partilhar esses conhecimentos, mas ajudar e apoiar na construção de novos. Como disse a estudante Ana Clara de Jesus Queiroz, “sem eles, não temos vida”, ou seja, sem nossos ancestrais não temos cultura, tradição e renovação.

Imbuídas dessa compreensão, essas crianças decidiram fazer um filme com seus avós, definindo como título *A casa dos avós é uma escola*. O filme, composto pelo dispositivo filme-carta, foi mais uma forma de marcar a “benção” vivida e apresentada pelas imagens produzidas pelas crianças e roteirizadas com a colabo-

ração do diretor e professor de cinema da Universidade Estadual de Goiás, Rafael de Almeida, acompanhado pelo núcleo de produção das produtoras Imensidão, Vie filmes e colaboradores, por meio de uma oficina contemplada pelo Edital de Audiovisual Aldir Blanc - concurso n. 04/2021 - Secult - Goiás - Secretaria de Cultura - Governo Federal.

Figura 5 - Flyer da Oficina



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022.

A construção do filme se deu de forma colaborativa por meio de encontros presenciais e remotos entre o professor Rafael de Almeida, alunos, professores, pais, avós, avôs e apoiadores do projeto, estabelecendo um método de construção coletiva para o filme. O protagonismo das crianças como criadoras do conteúdo e dos argumentos é evidente. Assim, processo e conteúdo convergem, fazendo emergir um aprendizado e inteligência coletiva a partir da experiência audiovisual.

Figura 6 - Fotos disponibilizadas por alunos do Cepae



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022.

Link do filme-carta *A casa dos avós é uma escola*:

<https://youtu.be/d7fwxFnaJ40>

CRÉDITOS

Orientação

Prof.^a Andréa Alves da Silva Souza

Prof.^a Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha

Mediação

Prof. Rafael de Almeida

De

Crianças realizadoras audiovisuais

Alice Nunes de Faria

Ana Clara de Jesus Queiroz

Anna Beatriz Nunes Peixoto

Arthur Ferreira Oliveira

Cecília Gonçalves Marinho

Clarice Cabral Mesquita
Davi Costa Lima
Davi Lucas da Silva Souza
Davi Lucca Alves Leite
Emanuelly Santiago Cardoso
Enzo Souza
Guilherme Gonçalves Romano
Hanan Dares da Silva
Iberê Reis de Lavor
Iorrana Lara de Jesus Alves Carvalho
Isabella Nunes Carvalho
Isabelly Bicker dos Santos Buzelli
Joana Rocha de Assis
Joaquim Ferreira Lima
José Henrique Braz Oliveira
Júlia Rodrigues Beda
Júlia Rodrigues Beda
Lígia Chaves Silva Lobo
Lorenzo de Oliveira França
Luisa Borges da Silva
Luiz Miguel Barbosa dos Santos
Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha
Maria Fernanda Soares Nogueira
Maria Vitória Martins Fagundes
Matheus Barbosa Santos
Miguel Henrique Gomes de Oliveira
Pedro Melo de Carvalho
Pedro Oliveira Diniz Neres
Rayssa Danyella Pires Nascimento
Sofia da Silva Arruda
Sophia Barbosa da Silva

Thainá Camargo de Assis
Vinícius Juliano de Souza

Para

Seus avós

Aparecida Oliveira Melo Carvalho
Antônia Barbosa
Arlinda Cardoso dos Santos
Aristé Vilarinho de Carvalho
Bárbara de Aquino Chaves Silva
Clarice Gonçalves dos Santos
Dagmar de Oliveira
Dalva Gonsaga Leles e Lima
Dalvanir Braz da Silva
Daniel Gonçalves Barreto
Edimar Ribeiro da Costa
Eva Maria Dares
Helena Espindola dos Santos
Helena Trindade da Silva
Jaci aparecida Leite
João Alves Ferreira
José Maurício Pereira Lima
José Batista Marinho
Justino Souza Beda
Lázara Meire dos Reis Costa
Maria Bárbara de Jesus
Maria Barbosa da Silva
Maria Eleuza dos Santos Francisco Faria
Maria de Fátima Moreira de Oliveira
Maria da Conceição Camargo da Silva
Maria Luiza Cardoso

Maria Nunes da Silva
Normando de Oliveira Bezerra
Reinilde Fernandes Borges
Rui Borges Diniz
Salustiano Paes de Santana
Solange Alves Ferreira
Terezinha Maria Ferreira
Uzielita Alves Lago Barreto
Vanja Braga Arruda
Waldemar Batista de Carvalho
Zulmira Martins Lobo

Apoio pedagógico

Amanda Caetano Borges
Ariane Magalhães
Daniela Marra
Deise Mesquita
Denizia Rosa Ferreira Alves
Eloá Ribeiro
Ester Sousa
Lara Satler
Laura Cristina Silva Correia da Rocha
Raissa Nascimento
Rosana Almeida Porto
Sônia Maria Rodrigues
Thaisy de Carvalho Rocha Gomes

Apoio institucional

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (UFG)
Faculdade de Informação e comunicação (UFG)
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Projeto de Pesquisa - Arte, Psicanálise e Educação: os procedimentos estéticos do cinema e as vicissitudes da infância (Cepae/UFG)

Projeto de Pesquisa Olhares em transição (Cepae/UFG)

Grupo de Investigação Cinema e Narrativas Digitais - Ao Norte (Viana do Castelo/Portugal)

Projeto de Estágio Supervisionado de Pedagogia - FE (UFG)

Disciplina do Núcleo Livre - Saberes Audiovisuais Colaborativos - FIC (UFG)

Curso de Cinema e Audiovisual (UEG)

Apoio técnico

Bárbara Santana - assistente de produção

Mariana Moura - direção de arte

Milena Ribeiro - produção

Paulo Morais - edição e montagem

Rafael de Almeida - roteiro, direção e fotografia

Tiago Vieira - produção

Esse filme foi realizado durante a oficina “Filme-carta”, ministrada por Rafael de Almeida, em março de 2022, como parte das atividades do Projetar.se

PROJETAR.SE

Vie filmes e Imensidão Filmes - realização

Tiago Vieira - diretor geral e palestrante

Milena Ribeiro - produtora e ministrante de oficina

Rafael de Almeida - coordenador pedagógico e ministrante de oficina

Bárbara Santana - assistente de produção

Goiânia/Goiás

2022

Referências

BRASIL, *Constituição Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL, *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=idosos&searchphrase=all>. Acesso em: 6 mar. 2022.

A FORÇA DAS MULHERES QUE RETORNAM AOS ESTUDOS

Júlia Souza Lima¹

Lara Cristina dos Santos Inácio²

Lara Juliana Felisberto³

Rosirene Borges Rodrigues dos Santos⁴

Sabe quando as pessoas estão em um caminho mas um atalho as obriga a percorrer uma nova estrada não prevista? Essa nova estrada foi o início do percurso neste projeto, que surgiu em função do tempo de pandemia e das demandas do atendimento remoto. Novas paisagens, novas personagens, novos interesses fizeram parte do desafio de participar de um tema novo, o ativismo estudantil, para o Estágio Supervisionado da Faculdade de Letras no CEPAE/UFG, na atividade de produção audiovisual no Projeto de Extensão Video-Clubismo Estudantil: escolas de educação básica em cena.

As estagiárias foram convidadas pela professora supervisora a participar do projeto por conta dos desafios que se impuseram naquele momento de atividades remotas aos estudantes do CEPAE. Na primeira reunião de planejamento do trabalho a ser desenvolvido

1 Graduada em Letras - Português/UFG. Estagiária no Cepae/UFG. E-mail: julia_souza@discente.ufg.br

2 Graduada em Letras - Português/UFG. Estagiária no Cepae/UFG. E-mail: lara.cristinai@discente.ufg.br

3 Graduada em Letras - Português/UFG. Estagiária no Cepae/UFG. E-mail: ljfelisberto@gmail.com

4 Graduada em Letras - Português UFG. Estagiária no Cepae/UFG. E-mail: rosedunael@gmail.com

como estágio, foi exposto de que se tratava o projeto, sua metodologia e referenciais teóricos, a necessidade de se adotar a linguagem visual e audiovisual como forma de ressignificação dos papéis dos sujeitos e até a importância da educação pelo olhar da arte. Uma das estagiárias, professora na rede municipal que já havia participado de outros projetos com curta-metragem em escola pública, se prontificou a participar do audiovisual na Escola Municipal Jardim Nova Esperança com todas as demais colegas, pois naquela escola as aulas já estavam ocorrendo de forma presencial.

No dia oito de março, data comemorativa do Dia da Mulher, um evento foi preparado para todos os discentes da escola. Nele, houve atividades culturais, como apresentações de convidados e de estudantes, jantar especial, lembrancinhas para as mulheres, mudas de planta para cada pessoa presente e a marca musical do dia, a canção de Milton Nascimento e Fernando Brant, *Maria Maria*.

No entanto, para além do caráter comemorativo, era preciso realizar reflexões históricas sobre o assunto. Assim, foi oferecida uma palestra que visaria abordar os desafios pelos quais passam as mulheres com a violência estrutural na sociedade e, em comum acordo com a coordenadora, estabeleceu-se que a apresentação do projeto seria feita naquela data. A Figura 1 mostra uma foto da palestra em que foi apresentada a Constituição Federal. Nesta palestra, os estudantes tiveram oportunidade de refletir sobre como a sociedade trata o trabalho da mulher e a mulher no trabalho e de ouvir algumas músicas sertanejas tocadas em Goiás nas décadas de setenta e oitenta, como *Boiadeiro de Palavra*, gravada pela dupla Tião Carreiro e Pardinho, que evidencia a violência física e psicológica sofrida pela mulher. Ouvida na íntegra, a participação oral pareceu dar conta das novas reflexões dos estudantes a partir do tema.

Lembrando do quantitativo de mulheres que não concluem seus estudos apenas porque pais, maridos e namorados dificultam o retorno delas, as estagiárias pediram para participar como voluntá-

rias no projeto de VideoClubismo da escola, inspiradas em contar os motivos que fizeram as estudantes retornarem à escola.

Figura 1 - Início da palestra sobre a Constituição Federal



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

A Figura 2, a seguir, apresenta uma foto do momento em que o assunto “ativismo estudantil” foi abordado. As estagiárias enxergaram naquela comunidade a oportunidade de os próprios estudantes dialogarem com as mudanças sociais, ambientais, políticas e até econômicas ao serem protagonistas de suas próprias histórias. Como argumento, foi oferecida a reflexão sobre o dito popular “Uma andorinha só não faz verão”, referindo-se ao fato de que o ativismo estudantil não se dá de forma isolada, mas como resultado da união de grupos de pessoas que lutam por fins comuns.

Figura 2 - Momento de convite às estudantes para o compartilhamento de suas histórias



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Assim, naquela data em específico, Dia da Mulher, as estudantes foram convidadas a contar suas histórias de vida junto às motivações de retorno à atividade escolar. E foi assim que quatro mulheres estudantes aceitaram participar do projeto para a produção audiovisual.

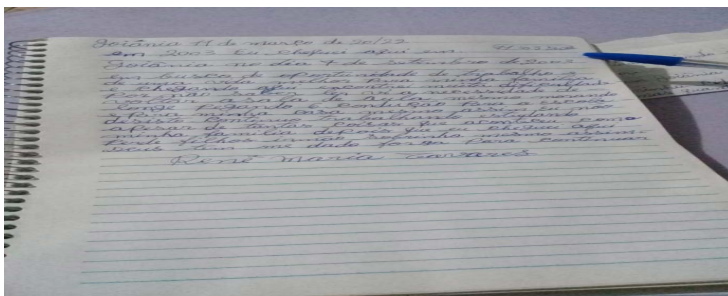
Ouvir as histórias pessoais se deu muitas vezes de forma natural nas rodas de conversa e nas interações sociais de sala de aula, o que justifica a motivação do grupo de estagiárias para o assunto vinculado ao Dia da Mulher e a utilização do momento oportuno.

No cronograma de ações de execução do projeto, havia as ações de ouvir as histórias e realizar as filmagens de objetos representativos a partir de suas memórias. No entanto, uma atividade grevista tornou inoportuna a participação mais efetiva dos envolvidos na construção do vídeo. Assim, em seguida, devidamente autorizadas, as docentes e estagiárias responsáveis pelo projeto seguiram dialogando com as estudantes pelo aplicativo *Whatsapp*, expediente que

já existia para cada agrupamento e que fora utilizado desde 2020. Embora as aulas presenciais tenham retornado em agosto de 2021, na última semana de janeiro de 2022 foi necessário novamente o oferecimento do ensino remoto, tendo em vista o grande quantitativo de professores e estudantes contaminados pela Covid-19.

Sendo assim, as estagiárias receberam manuscritos das histórias por meio de imagem (a exemplo da Figura 3) ou áudio e propuseram recontá-las por meio de oito gêneros discursivos, a saber: paródia musical (*Maria Maria*, de Milton Nascimento), bilhete, lei, paródia de poema (*Canção do Exílio*, Gonçalves Dias), notícia, receita, receita por telefone e cordel.

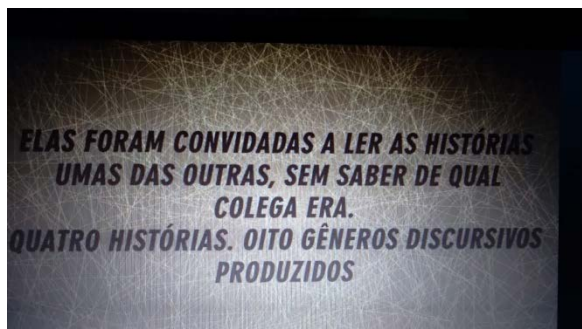
Figura 3 - Manuscrito de uma das participantes



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Este cuidado de diversificar os gêneros se deveu à extensão dos textos. Alguns são curtos, como os bilhetes, mas há cordel e lei, criados a partir das histórias. Gravar através do celular não seria uma tarefa fácil. A ideia do grupo, ao prever isto, então, foi realizar um sorteio. Dessa forma, o curta-metragem *A força das mulheres que retornam aos estudos* é a junção de quatro histórias de mulheres estudantes do turno noturno da Escola Municipal Jardim Nova Esperança que percorreram o caminho de volta à escola. Recontadas de formas diversas, ou seja, em gêneros discursivos diferentes, nenhuma delas sabia a história de quem estava lendo, pois as histórias lhes foram direcionadas através de sorteio.

Figura 4 - Parte do texto de apresentação



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Os gêneros discursivos são apresentados por Bakhtin⁵ como “tipos de textos relativamente estáveis”. Alguns elementos dos gêneros se mantêm e são reconhecidos pela sociedade na linguagem estabelecida entre os falantes. Assim, ao recontarem as histórias, as estagiárias trataram de manter alguns elementos para o reconhecimento do gênero. A seguir um trecho da história de uma das participantes no gênero *lei*:

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

Constituição da Aluna Que Volta a Estudar

PREÂMBULO

Nós, representantes de parte do povo brasileiro, (...) pela escola, através do Estado Democrático de Direito. Para isto, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

TÍTULO I
Dos Princípios Fundamentais

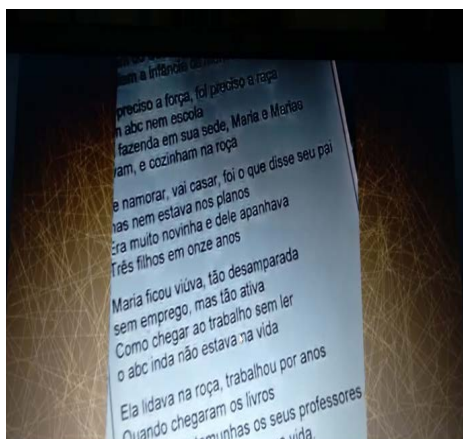
Art. 1º - *Nasci de minha mãe no Nordeste em 1979 que teve mais sete irmãos. Ela se casou cedo, acontecendo isto:*

1. Casou-se e teve o primeiro filho muito nova; (...)

5 Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 262.

Foi também criada uma paródia musical a partir da canção *Maria Maria*, cuja apresentação se tornou mais verossímil a partir da cantoria. Para a paródia foram produzidos dois áudios: um com a declamação dos versos e outro cantado. No entanto, por conta de problemas com a extensão do áudio, o vídeo é apresentado com outra declamação: a do cordel. Na imagem da cena, a seguir, apresentamos o texto, criado respeitando todas as métricas da canção original.

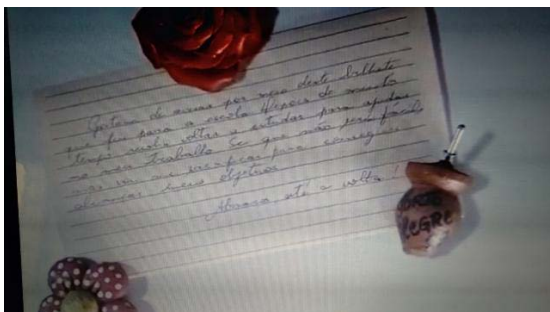
Figura 4 - Paródia musical da canção Maria Maria



Fonte: Elaboração própria, 2022.

A seguir, um trecho do bilhete de geladeira. A história apresentada pela estudante participante foi bem pequena, sem grandes detalhes. Então, a partir dela, foram criados os gêneros *bilhete de geladeira* e *notícia*.

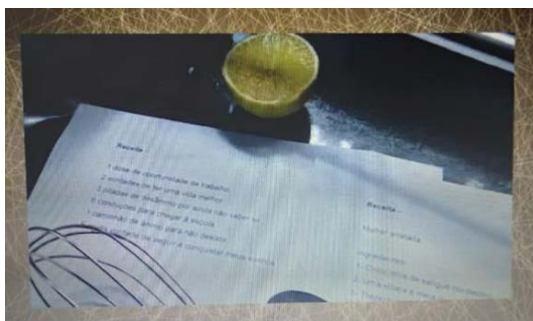
Figura 4 - O bilhete de geladeira



Fonte: Elaboração própria, 2022,

Duas receitas de histórias diferentes foram escritas e apresentadas de modo diferentes, tornando possível distingui-las. Uma foi denominada *receita da mulher arretada* (pois a participante fez questão de contar a história da própria mãe, antes de contar a própria história) e a outra *receita por telefone*, por terem sido acrescentados elementos que indicam uma pessoa conversando ao telefone. A seguir a apresentação da receita por telefone:

Figura 5 - Receita por telefone



Fonte: Elaboração própria, 2022.

A seguir, em homenagem à participação da estudante que veio do Maranhão, o poema *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias, foi representado por meio de desenho feito por uma das estagiárias:

Figura 6 - Imagem de uma palmeira para o poema



Fonte: *Elaboração própria 2022.*

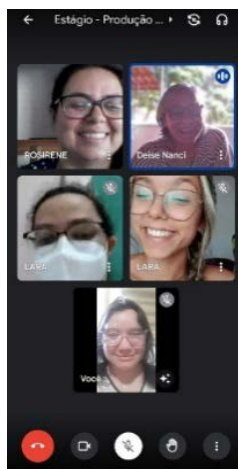
O cordel foi pensado para ser o último gênero apresentado porque uma das estagiárias gravou sua declamação com uma canção de fundo que provocou um belo efeito, porém, pelos problemas técnicos de áudio, ele acabou sendo apresentado, conforme descrito anteriormente, no momento de apresentação da paródia *Maria Maria*.

Figura 7 - O cordel

Cordel das Minhas Lembranças	Pensei logo na hora
<p>Minhas lembranças agora vou contar, Em um cordel de muitos versos, Sobre uma família vinda direto do Ceará E que em Goiás teve trabalhos diversos</p> <p>12 somos em irmãos Mais da metade goianos Trabalhando com as mãos Na fazenda do Ubirajara Ramos</p> <p>Os meninos iam para lavoura Com 8 anos já deviam A menina se fosse loura Na sede da fazenda acudiam</p> <p>As pretinhas iam para o pomar Cozinhar em Goiânia não podia Mas queria mesmo era namorar Mal sabia o sofrimento que viria.</p> <p>Sô com 14 anos papai deixou E logo tinha que casar Em 80 me juntei ao meu amor Mas para sobreviver tive que lutar</p> <p>Com 15 dias de casado O sofrimento era dobrado Sofria mais que no pomar Nas mãos de quem jurou me amar.</p> <p>Em 91 fiquei viúva De desespero a gente chora Que o senhor meu Deus me acuda</p>	<p>Em Goiânia viemos morar Na casa dos meus pais fizemos pouso Eu e meus três filhos Ficar sem trabalhar é que não ouso! Mas trabalhar com o que? Dizia o patrão de pouca fé Já que eu não sabia lê Fui pra lavoura colher café</p> <p>Me virei cortando cana Colhendo laranja ou tomate Mas pela leitura é que tinha gana Aprender era meu embate</p> <p>Em 2004 tive grande alegria Para Goiânia a gente iria "Mamãe, uma casa eu comprei!" Minha filha disse e eu me emocionei.</p> <p>Mas foi em 2017 que realizei um sonho Quando meu genro chegou risonho Sogra você quer estudar? Amanhã mesmo vou te matricular!</p> <p>Foi bem alto que gritei sim! A ansiedade fez morada em mim Hoje posso escrever Com toda certeza eu sei lê</p> <p>Da escuridão eu saí E hoje posso sorrir Minha história agora eu escrevo Ao meus mestres é que eu devo!</p>

Fonte: *Elaboração própria, 2022.*

Figura 8 - Trabalho remoto das estagiárias com a supervisora do CEPAE/UFG



Fonte: *Elaboração própria, 2022.*

Link do curta no Youtube:

<https://youtu.be/lquAdKeoc7Y>

CRÉDITOS

Direção e Coordenação da Escola Municipal Jardim Nova Esperança

Professora Ângela Maria de Souza

Professora Gizeli Alves Mendes Coelho

Texto

Júlia S. Lima

Lara C. S. Inácio

Lara J. Felisberto

Rosirene B. R. dos Santos

Professora de Estágio Letras-UFG

Professora Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel

Professora de Estágio Supervisionado CEPAE-UFG

Professora Deise Nanci de Castro Mesquita

Edição

Hélio Mascarenhas

Direção do curta-metragem

Rosirene Borges Rodrigues dos Santos

Música

Maria Maria - Composição: Fernando Brant/Milton Nascimento; Interpretação: Milton Nascimento

Rói Couro - Composição: Dimas Sedícias; Interpretação: Sagrama

Poema

Canção do Exílio - Gonçalves Dias

Agradecimento às alunas que dividiram suas histórias/Histórias recontadas em gêneros discursivos

Alessandra

Ângela

Maria da Conceição

Renê

COMO AS PRINCESAS DA DISNEY INFLUENCIAM NA FORMAÇÃO DAS MENINAS

Ana Beatriz Barros Ferreira¹

Camila Borges Paula²

Débora Silva Ferreira³

Isabella Marques Campos⁴

Introdução

As Princesas da Disney marcam a infância de todo o mundo desde 1938, quando *Branca de Neve e os Sete Anões*, o primeiro filme de princesa da Disney, foi lançado. A ideia de contar histórias fictícias de princesas em filmes veio da grande tendência de repassar contos de fadas para crianças através dos séculos.

1 Estudante de Graduação 2º semestre de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda da Universidade Federal de Goiás. E-mail: ana.beatriz2@discente.ufg.br

2 Mestranda em Performances Culturais – Universidade Federal de Goiás. E-mail: camila-borges3@discente.ufg.br

3 Estudante de Graduação 2º semestre de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda da Universidade Federal de Goiás. E-mail: deboradebora@discente.ufg.br

4 Estudante de Graduação 2º semestre de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda da Universidade Federal de Goiás. E-mail: isabella_campos@discente.ufg.br

Figura 1 - Sessão “Princesas da Disney”



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2022.

Depois da primeira animação da Disney, outras histórias também foram adaptadas para o estúdio, iniciando uma leva de princesas que teriam destaque em filmes futuros (Ramos, 2022). A franquia Princesas da Disney (*Disney Princess*), criada pelo estúdio no final da década de 90, tem como objetivo atrair o público infantil. Utilizando a imagem de personagens icônicas como Branca de Neve, Cinderela e Aurora, a marca reúne todas as princesas e personagens femininos de maior sucesso.

Figura 2 - Algumas princesas da Disney

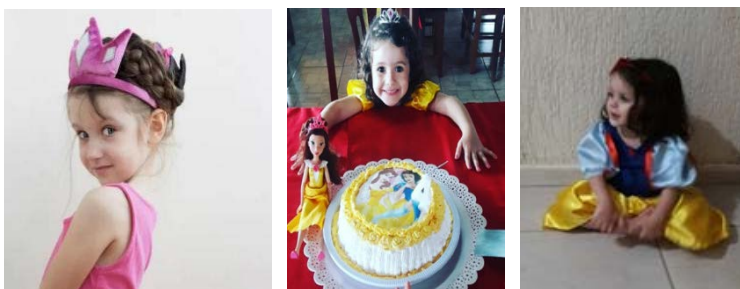


Fonte: <https://www.overlap.net>. Acesso em: 11 jul. 2022.

Por qual motivo são importantes

Os filmes criados pela Disney se tornaram um marco cultural, servindo como inspiração para crianças em todo o mundo. As princesas são, antes da franquia, o destaque de sucesso para os estúdios. Adaptadas para países distintos e se renovando a cada década, elas assumem um protagonismo entre as personagens femininas de inspiração para meninas.

Figura 3 - Personificação das princesas da Disney



Fonte: Arquivo das autoras, 2022.

Explicar a influência dos filmes e das propagandas no “modo de ser” princesa

Desde a infância, os contos de fadas nos apresentam a fórmula “Era uma vez uma princesa que se casou com um príncipe e viveram felizes para sempre”; e nos ensinam “Seja como uma princesa! Comporte-se como menina!”. Nesse viés, as figuras de princesas surgem na infância portando valores e inscrevendo modos de ser menina, assim, pelo seu modo de comportar, por sua beleza e glamour, elas se transformam em um símbolo da feminilidade (Schütz, 2018).

Figura 4 - Bebê princesa da Disney



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2022.

A pressão estética sofrida pelas mulheres desde crianças e as mudanças desse paradigma na atualidade

Se uma pessoa adulta é afetada diretamente por essa pressão estética, imagine as crianças. Sim, elas são impactadas. Todo esse movimento afeta sua identidade, o entendimento de seu papel na sociedade, trazendo, muitas vezes, dores profundas e problemas com a autoestima que podem ser carregados ao longo da vida. Se por acaso um pequeno assiste apenas desenhos de princesas com “padrão clássico e aceitável”, branca, magra, cabelo liso e comprido, o que ele vai ter como parâmetro de beleza? (Fortes, 2021).

Por outro lado, a Disney se adapta ao contexto histórico ao longo do tempo, tendo acrescentado a seu acervo personagens negras, como Tiana; de etnias diferentes, como Pocahontas, Jasmine e Mulan; com cabelos cacheados, como Merida, mas, infelizmente, todas ainda são magras e altas. Outrossim, mais do que nunca, as princesas se tornaram donas de suas próprias vidas e completamente capazes de buscar seus próprios destinos por conta própria.

Figura 5 - Festa personificada das princesas da Disney



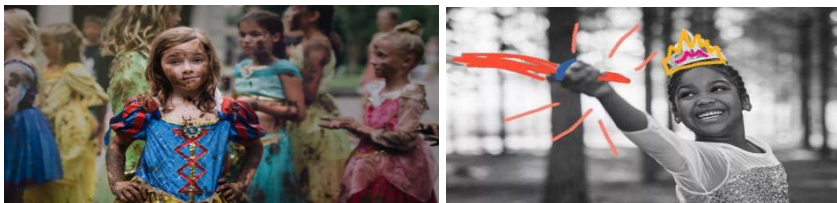
Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2022.

Conclusão: A importância da representação dessas personagens femininas

O fato de tais mudanças já estarem sendo retratadas em uma franquia tão grande quanto as Princesas Disney comprova que as sementes plantadas por essa luta estão criando raízes na nossa sociedade. É bom que estas raízes estejam afetando uma franquia como a das princesas, que é especialmente consumida por garotas pequenas e jovens, que veem, a partir de agora, um novo modelo de mulher em quem se inspirar, um tipo de mulher mais forte e capaz de conquistar aquilo que quer por conta própria (Franco, 2021).

Nós esperamos que as princesas se aproximem cada vez mais da vida real, livrando-se dos padrões e inspirando meninas a serem fortes!

Figura 6 - Princesa real 1



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2022.

Histórias reais de influências

No ano de 2018, Janess Strickland, uma mãe norte-americana, filmou a reação da filha de 3 anos, Madison Jade, após ganhar uma boneca da Princesa Tiana, protagonista negra do filme *A Princesa e o Sapo*. O vídeo, compartilhado no perfil em nome da criança no Instagram, conquistou a internet. No vídeo, a mãe pergunta o que torna a princesa tão especial e Madison responde: «Eu a amo tanto, ela tem uma pele de chocolate assim como eu». Uma frase como essa dispensa qualquer legenda! (Reação, 2018).

Figura 7 - Princesa real 2



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2022.

Além desse exemplo, recentemente o vídeo de uma menininha viralizou na internet. Nele, a criança se emociona ao se reconhecer em uma personagem da Disney. Nas imagens, Manu conta que

se sentiu dentro da televisão ao ver a pele, os óculos e o cabelo cacheado da personagem Mirabel do filme *Encanto*, da Disney. “Sou eu, mamãe”, diz a menina, emocionada, apontando para a animação (Sou eu mamãe, 2022).

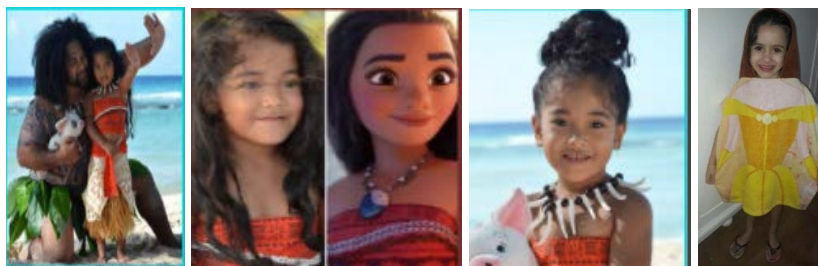
Figura 8 - Princesa real 3



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2022.

É tão gratificante e emocionante ver esse tipo de cena!

Figura 9 - Princesa real 4



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2022.

Link de acesso ao curta:

<https://youtu.be/b6W2cgG2Y00>

CRÉDITOS

Direção

Débora Silva Ferreira

Isabella Marques Campos

Roteiro

Ana Beatriz Barros Ferreira

Fotografia

Camila Borges Paula

Imagens de Arquivo

Branca de Neve e os Sete Anões (1937)

Cinderela (1950)

A Bela Adormecida (1959)

A Pequena Sereia (1989)

A Bela e a Fera (1991)

Aladdin (1992)

Pocahontas (1995)

Mulan (1998)

Tarzan (1999)

A Princesa e o Sapo (2009)

Enrolados (2010)

Detona Ralph (2012)

Valente (2012)

Frozen: Uma Aventura Congelante (2013)

Moana: Um Mar de Aventuras (2016)

WiFi Ralph: Quebrando a Internet (2018)

Frozen 2 (2019)

Raya e o Último Dragão (2021)

Encanto (2021).

Som (música)

Disney Piano Classics Album

Montagem/Edição

Débora Silva Ferreira e Isabella Marques Campos

Entrevistados

Isís Mendonça

Catharina Borges

Valentina Borges

Helena Borges

Pesquisa

Ana Beatriz Barros Ferreira

Camila Borges Paula

Débora Silva Ferreira

Isabella Marques Campos

Referências

FORTES, Pamela. Como os padrões de beleza afetam diretamente as crianças. *Quindim*. 7 maio 2021. Disponível em: <https://quindim.com.br/blog/padroes-de-beleza/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

FRANCO, Luis Henrique. A Evolução das Princesas da Disney. *Clapper*. 5 mar. 2021. Disponível em: <https://www.clapper.com.br/artigo/a-evolucao-das-princesas-da-disney>. Acesso em: 27 mar. 2022.

MENINA se encanta ao ver que é parecida com personagem da TV. [S. l.: S.n], 2022. 1 vídeo (1 min.). Publicado pelo canal Band Jornalismo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=apkkqO5QAZI>. Acesso em: 28 mar. 2022.

RAMOS, Gustavo. História da Branca de Neve: Origem, trama e as versões do conto. *Segredos do mundo*. 9 abr. 2020. Disponível em: <https://segredos-domundo.r7.com/historia-da-branca-de-neve//>. Acesso em: 23 mar. 2022.

REAÇÃO de criança ao ganhar boneca da Princesa Tiana diz muito sobre representatividade. *Crescer*. 3 maio 2018. Disponível em: <https://revista-crescer.globo.com/Curiosidades/noticia/2018/05/reacao-de-crianca-ao-ganhar-boneca-da-princesa-tiana-diz-muito-sobre-representatividade.html>. Acesso em: 28 mar. 2022.

SOU EU MAMÃE: menina viraliza ao se reconhecer em personagem da Disney. *Band*. 28 jan. 2022. Disponível em: <https://www.band.uol.com.br/noticias/menina-mirabel-disney-viola-davis-16476541>. Acesso em: 28 mar. 2022.

SCHÜTZ, Alicia. *Toda menina sonha em se tornar uma princesa: problematizações acerca da construção da feminilidade na infância*. 2018. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

DITADOS POPULARES

Carolina Neves¹

Diogo Meneses²

Fernanda Santiago³

Mariusia Alves Sartin⁴

Os ditados populares são frases curtas e de efeito que geralmente possuem a finalidade de advertir ou aconselhar alguém. Refletem a cultura, história e mitos de um povo. Guardam a sabedoria popular, conselhos e até preconceitos passados oralmente de uma geração a outra, sendo esses provérbios uma espécie de “verdades inquestionáveis, anônimas e tradicionais”. Como se tratam de frases populares repetidas durante gerações, não se sabe quem é o real autor delas. Outra característica marcante do ditado popular é a imutabilidade: eles permanecem quase os mesmos ao longo do tempo, sendo conhecidos e interpretados com facilidade. Embora poucos saibam, é importante ressaltar que os “ditados populares” não estão restritos ao Brasil, pelo contrário, estão presentes na tradição de vários países, como por exemplo, nos Estados Unidos, Alemanha e Japão.

1 Graduanda do curso de Letras-Português. Email: carolinareisn@discente.ufg.br

2 Graduando do curso de Letras-Português. Email: diogomeneses@discente.ufg.br

3 Graduanda do curso de Letras-Português. Email: nandasantiago@discente.ufg.br

4 Mestranda pelo PPGEEB/CEPAE/UFG. Email: mariusiasartin@gmail.com

Figura 1 - Confeção de colcha de retalhos

Fonte: Arquivo dos autores, 2022.

Elegemos a imagem da confecção de colcha de retalhos como alusão aos ditados populares. Cada quadro de tecido apresenta uma estampa diferente que, quando unida uma à outra pela costura, compõe e representa a cultura de inúmeros sujeitos, com suas peculiaridades próprias. Ou seja, como no alinhavar dos retalhos que formam uma colcha, nas relações sociais os seres humanos se imbricam e vão construindo e transformando a própria história, nossa humanidade.

Em nosso trabalho, procuramos focalizar o conhecimento científico e o conhecimento popular, suas diferenças, semelhanças e a importância de se obter o conhecimento científico, que tem como objetivo estudar e esclarecer os fatos ocorridos no universo. Sem dúvidas, embora o conhecimento possa ser utilizado como instrumento de opressão, sua aquisição é também uma forma de libertação. Como objetivo principal, procuramos focalizar o conhecimento científico e o conhecimento popular, suas diferenças, semelhanças e a importância de se obter o conhecimento científico.

Como dito anteriormente, o conhecimento científico tem como objetivo estudar e esclarecer os fatos ocorridos no universo.

A ciência é um conjunto de conhecimentos sobre fatos e aspectos da realidade expresso por meio de uma linguagem precisa e rigorosa. Esses conhecimentos devem ser recolhidos de modo programado, sistemático e ponderado para que sejam submetidos à avaliação e verificação de sua validade. A ciência ocupa-se dos fenômenos que ocorrem na natureza, dos objetos ideais e dos acontecimentos culturais. No entanto, o conhecimento não é privilégio de alguns, mas de todo ser humano. O homem é o único ser com a capacidade de pensar.

Durante a análise dos ditos populares, pudemos observar que alguns refletem e/ou se assemelham a conhecimentos que se baseiam em formulações, evidências científicas; no entanto, são carregados de sabedorias intuitivas e espontâneas com forte inclinação ao erro pelo fato de não terem sido submetidas a estudos sistemáticos, análises e comprovações. Daí a importância da ciência, que nos ajuda a entender a lógica que rege os acontecimentos do universo. Sem a ciência o homem não teria consciência de si e dos múltiplos acontecimentos a sua volta.

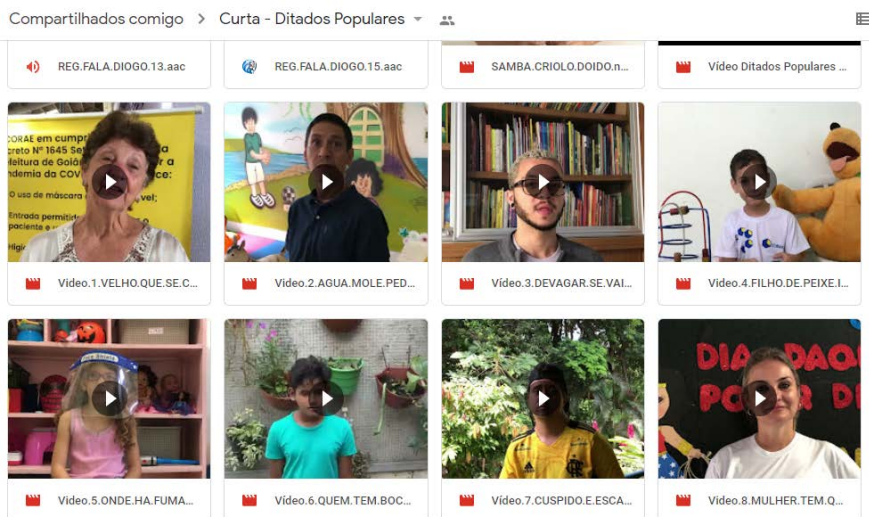
Há ditados com origens diversas, como, por exemplo, os que representam o folclore brasileiro, assuntos religiosos, amorosos, engraçados, aqueles carregados de conotações preconceituosas, bem como os que trazem mensagens relacionadas à ciência, que são o foco de nossa curta. Geralmente, os ditados possuem uma rima, recurso que auxilia na memorização e contribui para a permanência e reprodução das falas.

Inicialmente, foi feita uma seleção de alguns ditados populares conhecidos pelos integrantes do nosso grupo, bem como uma busca no Google para nos auxiliar neste levantamento. Em seguida, fizemos uma classificação destes ditados em grupos, dividindo-os em: 1) os que carregam um cunho científico; 2) os que sofreram alterações de significado com o passar dos anos; 3) os carregados de preconceitos de toda ordem; 4) os engraçados; e 5) os contidos na Bíblia.

Após a seleção e classificação dos ditados, realizamos a construção do roteiro, definindo as falas dos narradores e dos participantes e vinculando, desde esta etapa, a captação das imagens. Nos preocupamos em trazer representatividade aos ditados selecionados, por isso convidamos crianças, jovens, adultos, com e sem deficiência, para manifestarem suas compreensões sobre seus possíveis significados:

Ao final, fizemos a captação de imagens, gravação dos áudios dos narradores e a edição do curta, migrando as imagens e áudios captados para uma pasta no Google Drive, renomeados de modo a facilitar o processo de edição. Intercalamos as imagens gravadas de pessoas reais com imagens de personagens virtuais, representando os narradores.

Figura 2 - Ditos populares



Fonte: Arquivo dos autores, 2022.

Através do desenvolvimento deste projeto, podemos concluir que os ditados populares sempre estarão presentes na boca do povo, mas nem sempre da forma como foram criados. Com o passar dos

anos, algumas expressões sofreram um processo de transformação que alterou sua sonoridade. Não é difícil encontrar, no entanto, aquelas que também tiveram o sentido modificado, como é, por exemplo, o caso do famoso “Quem tem boca vai a Roma”, atualmente utilizado para motivar o interlocutor à ação, mas que tem como forma original “Quem tem boca vaia Roma”, a qual nasceu como forma de criticar os imperadores romanos e seus deslizes.

Figura 3 - Frame do Curta



Fonte: Arquivo dos autores, 2022.

Essa transformação é um processo natural das línguas vivas, inclusive da portuguesa, conforme explica a professora de letras Monia Cavalcanti em entrevista concedida a Maiara Melo, do jornal Folha de Pernambuco:

Isso tem a ver com os processos naturais da evolução da linguagem. É um processo chamado de variação linguística, que é algo natural de toda língua. Ela varia a partir de vários fatores, pelo tempo, fator histórico, por fatores geográficos. Enfim, tudo vai fazer com que essa língua viva se movimente. E os ditados populares também sofrem essa mudança. (Melo, 2018).

Assim, percebemos que essa dimensão dos ditados e expressões vai se transformando dentro dos contextos em que vão sendo utilizados. E é o que faz a nossa língua ser tão plural e tão viva.

Figura 4 - Frame do curta



Fonte: Arquivo dos autores, 2022.

Link de acesso ao curta:

<https://youtu.be/dAvSZDiNsAk>

CRÉDITOS

Direção

Carolina Neves Reis

Diogo Batista Meneses

Fernanda dos Santos Santiago

Mariusas Alves Sartin

Roteiro

Mariusas Alves Sartin

Imagens

Carolina Neves Reis

Mariusas Alves Sartin

Edição

Carolina Neves Reis

Narração

Carolina Neves Reis

Diogo Batista Meneses

Mariusua Alves Sartin

Participações especiais

Alex Penna

Alípio Gomes Leal

Ana Cristina Nunes de Oliveira

Ana Paula Mendes da Costa

Danilo Dutra de Souza

Fagner Junio Santos Alecrim

Francisco Dias Lopes

João Miguel Ferreira de Silva

Kamilly Vitória Soares Costa

Leandro Lucas Rio

Leonília Porta Cattini

Luan Gabriel Soares Costa

Lucas Henrique Oliveira de Souza

Marina Spinola Soares

Roberta Rodrigues da Silva

Referência

MELO, Maiara. Ditados populares: para bom entendedor, meia palavra basta? *Folha de Pernambuco*, Recife, out. 2018. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticias/ditados-populares-para-bom-entendedor-meia-palavra-basta/85707/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Denizia Rosa Ferreira Alves¹

Thaisy de Carvalho Rocha Gomes²

Elaine Rocha³

Lígia Maria Andrade⁴

Mário Antônio Costa Filho⁵

Vânia Aparecida Rodrigues⁶

A Semana de Arte Moderna foi uma manifestação artístico-cultural que ocorreu entre os dias 13 e 17 de fevereiro de 1922, na capital paulista. O movimento propunha uma nova visão de arte, mais livre e inovadora, rompendo com o modelo parnasiano. O evento reuniu diversas apresentações de dança, música, recital de poesias, exposição de obras e palestras. Apesar de seguir as vanguardas europeias (futurismo, cubismo, surrealismo etc.), foi um marco importante na história da cultura brasileira, influenciando as próximas ideias modernistas, como o Tropicalismo e a Bossa Nova.

Mas, afinal, qual a importância da Semana de 22 na educação, ainda mais nos dias de hoje? Bem, se em 1922 a ideia era romper com o modelo vigente, em 2022 a Semana da Arte Moderna tornou-

1 Mestre em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG). Professora das redes estadual de Goiás e municipal de Goiânia. E-mail: deniziarosa@gmail.com

2 Mestranda em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG). Professora da rede estadual de Goiás. E-mail: thaisycrgo@gmail.com

3 Graduanda em Letras-Português/UFG. Estagiária no CPAE/UFG. E-mail:

4 Graduanda em Letras-Português/UFG. Estagiária no CPAE/UFG. E-mail:

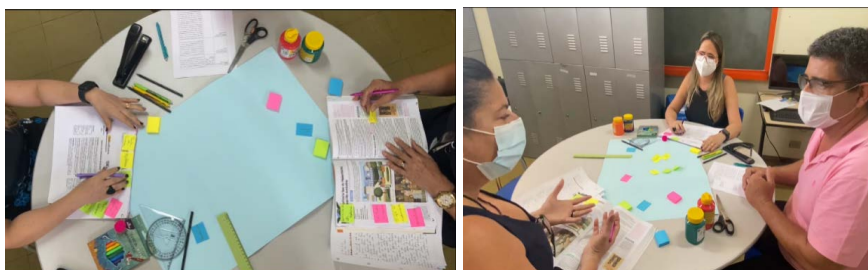
5 Graduando em Física/UFG. E-mail:

6 Graduanda em Letras-Português/UFG. Estagiária no CPAE/UFG. E-mail:

-se apenas parte de um sistema que visa passar os alunos em vestibulares. Assim, a Semana de 22 está nos livros didáticos, mas não é vivenciada. É passada como um conteúdo qualquer, engessado, para caber nos minutos das aulas. O aluno memoriza o que vai cair no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para assim tirar uma boa nota, entrar na universidade e depois no mercado de trabalho. Isso é o que Paulo Freire chamou de Educação Bancária, na qual o professor vê o aluno como um cofre vazio sob o qual “deposita” os conhecimentos sem suscitar nenhuma reflexão. O Ensino Bancário não leva em conta os saberes dos alunos, apenas os faz replicar o “conhecimento correto” para passar em provas e conseguir empregos.

Para sair dessa Educação Bancária, Paulo Freire propõe a Educação Libertadora ou Problematizadora: um ensino que estimule o aluno a participar ativamente do processo de aprendizagem, questionando a realidade e pensando em mudanças. A Educação Libertadora é uma educação ativa em que o professor promove o diálogo e aproxima a teoria dos alunos, com exemplos que fazem parte de suas rotinas e vivências. É um ensino que beneficia tanto o aluno quanto o professor, pois torna ambos mais críticos.

Figura 1 - Professores planejando novas metodologias



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022.

Partindo desses conceitos, da necessidade de estimular a curiosidade e a reflexão crítica, o papel do professor tem que ser ativo, indo sempre além na busca do ensinar, aprendendo com os seus alunos.

A proposta do nosso curta-metragem foi trazer a reflexão com a ação direta dos alunos. Como dito no início, a Semana de Arte Moderna foi um marco na história brasileira. Porém, foi um Movimento nichado, organizado principalmente pela e para a elite paulista, ou seja, não houve tanta diversidade em 1922. Apesar de os artistas desejarem valorizar a cultura brasileira, o olhar ainda era colonizador.

Afora isso, não podemos ser injustos: a Semana de 22 foi repleta de inovação e criatividade, tendo gerado e ainda hoje gerando diversos debates. Por que não utilizar esse espírito modernista como inspiração na sala de aula?

Para este curta, decidimos trabalhar com o cineclubismo juvenil e com a Educação do Olhar. *Cineclube* é uma associação sem fins lucrativos que contribui para a formação de um público reflexivo. É um espaço democrático e educativo que estimula as pessoas a terem contato com diferentes obras audiovisuais, promovendo, assim, uma rica troca de experiências por meio de diálogos e discussões.

Já o termo *Educação do Olhar* vem do artigo “Cidadania: uma educação do olhar”, de Maria Cristina Carneiro, e implica estimular as competências visuais, emocionais, sociais e espirituais dos alunos. Carneiro escreve que “é preciso se ensinar a olhar sobre o que se vê ou sobre o que se apresenta, pois o olhar deve ser exposto, discutido e até modificado. Aprendemos a olhar olhando e refletindo sobre o nosso olhar.” (Carneiro, 2005, p. 33). É papel do professor ir além dos livros, além da sala de aula, utilizar metodologias que permitam uma mudança interior nos alunos, tornando-os cidadãos críticos e participativos na sociedade. Mas para ensinar a olhar, o professor também tem que se abrir, se despir de preconceitos e exercitar a autonomia dos alunos. Não vamos mentir, é um longo e árduo processo, mas qual o melhor lugar para educar o olhar crítico se não na escola? Numa sociedade em que os valores são consumistas e individualistas, o professor precisa desenvolver novas habilidades e

competências para ser capaz de formar e desenvolver alunos valorizados, indagadores e participativos, sujeitos que mudarão o futuro.

A ideia para o curta-metragem partiu primeiramente da reflexão sobre a Educação Bancária e Tradicional, que desestimula os alunos, que, por seu turno, sentem que os conteúdos dados em sala não conversam com eles.

Figura 2 - O desestímulo dos alunos diante do ensino tradicional



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022.

Trazer para os alunos a Semana de Arte Moderna, cem anos depois, foi uma forma de questionamento, pois trata-se de um movimento cheio de questões que nunca tiveram (e nem devem ter) fim. Os alunos experimentaram vivências teatrais propostas pelo professor, trabalhando o corpo e a mente livremente. Houve a possibilidade de estar em contato com o outro, perceber o outro e ser percebido, sempre com a noção de que nenhuma vivência é melhor que outra: é uma junção de olhares. Como Maria Cristina Carneiro escreve em seu artigo, essa troca é de suma importância:

Nas relações interpessoais, não só entre professor e aluno, mas também entre os próprios alunos, o grande desafio é conseguir se colocar no lugar do outro. Compreender seu ponto de vista e suas motivações ao interpretar suas ações. Isso desenvolve a atitude de solidariedade e a capacidade de conviver

com as diferenças, e também com as diversidades. É ter um olhar “diferente” com o outro, de atenção. (Carneiro, 2005, p. 39).

Por meio das vivências teatrais, os alunos visitaram a Semana de 22 com uma “intenção de descoberta”, de aprendizagem. Eles puderam se questionar: o que seria uma arte brasileira? Quem é o povo brasileiro? Quais são as subjetividades desse povo? Através dessa cultura popular tão vasta é que se pode conhecer a história e a identidade de um povo, coisa que os alunos não viram presente em 1922.

Figura 3 - Algumas vivências dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal dos autores 2022.

Os alunos, depois das vivências, puderam produzir seus próprios vídeos, com a autonomia de escolher quais assuntos abordar. Tiveram, portanto, a oportunidade de reescrever, com suas individualidades, a Semana de Arte Moderna. E isso com o uso de celulares! Se em 1922 não houve coesão, em 2022 também não houve, mas o que nos interessou foi a provocação e a formação de um espírito crítico. Vivenciar a arte e dar mais humanidade à escrita e às conversas é inovação, resistência e modernismo. Os alunos exploraram temas como fome,

animais presos, redes sociais, diversidade de sons, desmatamento, cultura brasileira, mulher guerreira, revolução da cor preta. O resultado foi muito produtivo e provocativo, como o modernismo deve ser.

Alguns alunos, contudo, não entendem o caráter do trabalho como obra de denúncia e atividade de construção do seu próprio saber, por isso preferem a Educação Bancária, que os prepara para o ENEM. Devemos mudar isso, ainda que aos poucos.

Figura 4 - Produção dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022.

Figuras 5 - Criação de ambiente colaborativo



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022

A proposta inicial deste trabalho tinha como objetivo a construção de uma educação mais ativa, participativa e crítica, uma oportunidade única de os alunos serem os protagonistas e de sabermos que nem sempre o conhecimento sai dos livros de pessoas magníficas e distantes. O conhecimento está entre eles, no cotidiano, na ciência e na pesquisa. Todo ser humano aprende com o outro, por isso é necessário aceitar, respeitar e dialogar. O contato com outras pessoas tira o véu dos nossos olhos: nos transformamos, nunca ficamos iguais. Para isso, só devemos ter a coragem de olhar. Olhemos!

Figura 6 - Criação de um espaço colaborativo



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022

Link do vídeo no Youtube:

www.youtube.com/watch?v=q-_2l-zjIR4

CRÉDITOS

Direção

Denizia Rosa Ferreira Alves

Lígia Maria Andrade

Thaisy de Carvalho Rocha Gomes

Vania Aparecida Rodrigues

Roteiro

Denizia Rosa Ferreira Alves

Lígia Maria Andrade

Thaisy de Carvalho Rocha Gomes

Imagens

Denizia Rosa Ferreira Alves

Lígia Maria Andrade

Thaisy de Carvalho Rocha Gomes

Vania Aparecida Rodrigues

Trilha sonora

BEETHOVEN, L.; JANK, F. Sonata No.14 (Op.27 No.2) “Ao luar”. In: JANK, Fritz. *Beethoven - 32 Sonatas*. São Paulo: Chantecler CMG-5006, 1968. LP. Faixa 13.

BACH, J. B.; ORCHESTRA, A. C. Brandenburg Concerto No. 3 in G major, BWV 1048. In: ORCHESTRA, Advent Chamber. Pandora Records/Al Goldstein Archives, 2006.

Edição

Mário Antônio Costa Filho

Participações especiais

Professores do Colégio Estadual Polivalente Professor Goiany Prates

Alunos do Colégio Estadual Polivalente Professor Goiany Prates

Gessilma Dias – Tradutora e intérprete de Libras

Agradecimentos

Às nossas queridas professoras Prof^ª. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita, Profa. Dra. Lara Lima Satler e Profa. Dra. Maria Alice Sousa Carvalho

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996. 144p.

CARNEIRO, Maria Cristina C. de A. *Cidadania: a educação do olhar*. *Revista de Educação do Cogeime*, v. 14, n. 27, p. 33-42, 2005.

OS MEMES MORREM?

Isabely Barbosa de Oliveira¹

Julyana Aleixo Fragoso²

Yasmym Nunes Sousa e Silva³

Nicolas Melo⁴

O ano 2021 não foi um ano fácil para ninguém. A pandemia de Covid-19 vitimou muitas pessoas, inclusive alguns personagens meméticos, como Paulo Gustavo, Stephany Rosa, Laison Maravilhosa, Jotinha e o “bonitinho” do sextou.

Figura 1 - Personagens meméticos



Paulo
Gustavo/
Reprodução
Instagram



Laison A. S.
Maravilhosa/
Reprodução SBT



Jotinha /
Reprodução
Instagram



Bonitinho
do Sextou/
Reprodução
YouTube



Stephany Rosa
/Reprodução
YouTube e
Instagram

Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022.

Este estudo não tem, no entanto, a intenção de ser sensacionalista com estas mortes, porque, na verdade, muitos desses memes

1 Graduada em Direito – UFG. Email: isabely_barbosa@discente.ufg.br

2 Mestranda em Performances Culturais – UFG. Email: julyanaaleixo@ufg.br

3 Graduada em Artes Visuais – UFG. Email: yasmym.yasmym@discente.ufg.br

4 Graduando em Direção de Arte – UFG. Email: nicolasmelos@discente.ufg.br

ainda estão vivos. Para a ciência que estuda os memes, a morte de um meme não funciona quando os personagens “partem dessa para uma melhor”. A morte de um meme acontece quando deixamos de compartilhá-lo. Cada vez que compartilhamos um meme estamos prolongando a sua vida ou ressuscitando aquele já foi esquecido.

Explico melhor: existem memes que são replicados por um curto período e são rapidamente modificados, transformando-se, assim, em um novo meme. Esses são chamados de memes *Voláteis*. O meme da “senhora, senhora...”, por exemplo, foi muito compartilhado no ano de 2015, depois, ainda que sua versão original tenha sido esquecida, surgiram muitas versões replicando a mesma lógica narrativa.

Figura 2 - Gretchen, exemplo de meme volátil



Fonte: <https://labrego.net/citacoes/10489>. Acesso em: 11 Jul. 2022.

Figura 3 - “Senhora”



Fonte: <https://mufasa.agency/redes-sociais/memes-a-nova-forma-de-se-comunicar/>. Acesso em: 11 Jul. 2022

Figura 4 - Versões do meme “Senhora” modificado



Fonte: <https://mufasa.agency/redes-sociais/memes-a-nova-forma-de-se-comunicar/>. Acesso em: 11 Jul. 2022.

Existem também aqueles memes que são replicados por muito tempo, que até desaparecem por um período, mas que depois são lembrados e voltam a ser replicados. Esses memes costumam ter poucas ou nenhuma variação e são chamados de *Persistentes*. Por exemplo: lembra do meme Serjão Berranteiro? Ele pode ser considerado um meme persistente, pois surgiu há mais de 10 anos com momentos de sumiço e retorno.

O Serjão Berranteiro era uma figura conhecida somente em Trindade, trabalhava com rodeios e virou meme em 2012, quando a página do Facebook *goianiamilgrauoficial* e o blog *Não Salvo* divulgaram um recorte de sua entrevista para uma TV regional, onde ele fala da sua coragem e das onças que matou. Por conta disso, ele chegou a ir ao programa *Pânico e Eliana*. As pessoas gostavam tanto dele, que chegaram a fazer uma campanha de arrecadação em dinheiro com a finalidade de comprar uma casa para o Serjão. Em 2018, ele chegou a participar de uma propaganda para o McDonald's. Mas ele não gosta e nem aparece muito nas redes sociais, por isso some da mídia. No entanto, quando você pensa que o meme

do Serjão morreu, ele volta! Sua imagem é lembrada conforme o contexto do momento, como no caso do fugitivo Lázaro,⁵ por quem a polícia de Goiás procurou por aproximadamente vinte dias, em que Serjão Berranteiro aparece como sendo o “único homem capaz de deter Lázaro”, uma narrativa criada pelo fato de Lázaro ter fugido várias vezes da polícia e o Serjão ser bruto, corajoso, capaz de matar até onça.

Figura 5 - “Serjão Berranteiro”



Fonte: Reprodução YouTube, 2022.

Figura 6 - Exemplo de persistência do meme “Serjão Berranteiro”



Fonte: Reprodução Facebook, 2022

5 Leia sobre o caso do fugitivo Lázaro: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/retrospectiva-2021-a-fuga-e-captura-de-lazaro-barbosa-que-escandalizou-o-brasil.phtml>

A forma como nos relacionamos com os memes vai determinar a velocidade que o meme será espalhado e a fidelidade de sua réplica. Por exemplo: Cai uma chuva forte e você rapidamente faz um vídeo, coloca o áudio “vai cair um delúuuuuiiooo” e publica no Instagram... pronto! Você acabou de recriar um meme. Esse é um meme com muitas variações, pois cada pessoa que o reproduz faz à sua maneira, seguindo o mesmo contexto e áudio do Jotinha. Jotinha ficou famoso quando entrou em grupos de WhatsApp de amigos e eles começaram a divulgar seus *posts* abertamente nas redes sociais. Existem vários bordões do Jotinha nas redes sociais sendo replicados atualmente. Por isso, embora Jotinha tenha falecido em 2021, ele parece estar mais vivo do que nunca.

Recriar e compartilhar um meme inclui imitar não só a sua forma, formato, conteúdo e mensagem, mas também, a sua postura. A postura exige um posicionamento. Por exemplo, vacinar e publicar nas redes com a hashtag #vivaaciência, #vireijacaré, #vivaosus é não só replicar um meme, mas também expor o seu posicionamento. Por isso, quando você cria e compartilha um meme, seja em grupos, individualmente ou nas redes sociais, você não só prolonga a vida dele mas também conta muita coisa sobre você. Esse processo envolve crenças, objetivos sociais e um mínimo de domínio técnico para a produção dos memes...

Sendo assim, a melhor forma de compreender a comunicação memética é pesquisando de que forma as pessoas estão interagindo com os memes.

Figura 7 - Mc Poze mó paz



Fonte: Reprodução Twitter, 2022.

Link de acesso ao curta:

<https://www.youtube.com/watch?v=3HpLFY35XBs&t=54s>

CRÉDITOS

Direção

Julyana Aleixo Fragoso

Roteiro

Julyana Aleixo Fragoso

Imagens de Arquivo

Memes de internet

Montagem/Edição

Nicolas Melo

Pesquisa

Trabalho inspirado na pesquisa de mestrado em produção: Um estudo de recepção e identidade social por meio dos memes goianos, do curso de Performances Culturais.

Orientação

Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita

Profa. Dra. Lara Lima Satler

Profa. Dra. Maria Alice Sousa Carvalho

PARTE II

SABERES SILENCIADOS E LUGAR DE ESCUTA

Deise Nanci de Castro Mesquita – CEPAE/UFG¹

Kalyna Ynanhiá Silva de Faria – CEPAE/UFG²

Silvana Matias Freire – CEPAE/UFG³

A Parte II deste volume da Coletânea Escola de Educação Básica para Todos apresenta e discute a proposta e o desenvolvimento de uma das disciplinas obrigatórias do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG), Organização de Contextos de Educação Escolar. Em sua ementa encontramos os conteúdos: escola e modernidade; escola, história, política e cultura; contextos da práxis educativa; sistemas e instituições de ensino; organização da escola como comunidade aprendente; projeto político pedagógico e sociedade; e pesquisa e ensino. Iniciamos os encontros síncronos com os quinze mestrandos recém ingressos, no segun-

1 Doutora em Letras e Linguística (PPGLL/FL/UFG). Professora pesquisadora no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação e no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG). E-mail: mesquitadeise@ufg.br

2 Doutora em História (PPGH/UFG). Professora pesquisadora no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG). E-mail: kalyna_faria@ufg.br

3 Doutora em Linguística (IEL/UNICAMP). Professora e pesquisadora no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação e no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG). E-Mail: silvanaf@ufg.br

do semestre do ano letivo de 2021, e apresentamos a proposta de abordar os conteúdos estabelecidos a partir de uma perspectiva e de uma bibliografia que não reproduzissem o que, invariavelmente, se privilegia na academia: apenas o conhecimento submetido ao rigor metodológico e aos padrões de evidência que delineiam o âmbito de uma reconhecida ciência. O que sugerimos foi seguirmos, também, por outras veredas, aquelas delineadas por explicações, compreensões e orientações advindas de pseudociências, supostamente sem métodos, teorias e sistemas de crenças de base científica, que sustentam os seus saberes em observações, análises, experimentações e explanações sobre a vida e o viver elaborados há séculos por povos ancestrais cujas manifestações e divulgações se apresentam não apenas em escrita alfabética, mas em diferentes e múltiplas linguagens.

Um dos motivos pelos quais propusemos ampliar as discussões sobre escola, história, política e cultura na modernidade contemporânea, privilegiando outros tipos de saberes e dando ênfase à linguagem audiovisual na elaboração de uma produção científica fruto final da disciplina, é a constatação de que embora a obrigatoriedade da inserção de alunos com deficiência e de disciplinas que tratam sobre questões afro-brasileiras e indígenas nas escolas de Educação Básica esteja estabelecida em legislações, na prática, o que vimos presenciando é uma inclusão educacional confundida com socialização escolar. Dito de outro modo, não se reconhece ou se potencializa as formas singulares de apreensão e expressão de conhecimentos por sujeitos que apresentam características mentais, psíquicas, cognitivas e/ou físicas diferentes das consideradas normais, e o ensino dessas culturas ancestrais, quando incluído em suas matrizes curriculares, é apresentado de modo superficial, tangencialmente falso e/ou artificial.

De fato, o que se buscou com a desconstrução desse modelo disciplinar de estudo, colocando em seu lugar uma perspectiva indiciária de investigação, análise e reelaboração do conhecimento

(Ginzburg, 1989), foi tentar escutar o que parece estar invisibilizado nesses saberes mas que permanece pulsando de forma latente, incitando a sua perene existência. Coube então nos perguntarmos: do que falam esses sujeitos singulares em suas formas plurais de elaborar e interpretar o mundo? O que têm a nos ensinar e por que resistimos tanto em querer escutar? Por acaso a ciência que se baseia na regularidade, na previsão e no controle de fenômenos que podem ser observados tem sido capaz de responder e trazer soluções aos nossos questionamentos existenciais? A sociedade tem se tornado mais civilizada, ética e justa em consequência de todo o conhecimento produzido desde o iluminismo até a contemporaneidade?

As respostas a essas questões vieram em uníssonos “não!” diante tanto da constrangedora realidade que nos impõe admitir nossa inépcia para ensinar com sucesso todos os alunos na escola, a despeito de métodos, técnicas e abordagens didáticas ditas progressistas, quanto diante de tempos tão obscuros, retrógados, lúgubres que nos incitam a agir com intolerância, ódio, agressão, disputa e destruição, não apenas contra alguns povos e suas culturas (se já não fosse demais!), mas, ainda, contra o nosso próprio planeta. Reconhecemos, assim, a validade e a necessidade de fazermos com que a universidade se torne um local também de escuta, e não apenas de fala e produção de conhecimento. Enfim, foi o que pretendemos, lançando mão do paradigma indiciário que nos orienta a não confiar na transparência da realidade, mas, ao contrário, cuidar de perscrutar, inquirir, sondar, remexer, explorar, indagar o fato; de orientar a nossa observação e análise para os pormenores mais negligenciáveis e menos óbvios, para os resíduos, para os detritos ou refugos, que são, por vezes, pouco notados e mesmo despercebidos de nossa atenção:

Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli). Nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma

realidade mais profunda, de outra forma inatingível.” (Ginzburg, 1989, p. 153).

Assim, diante da leitura e discussão dos textos, dos documentários, das provocações trazidas pelos convidados durante as Rodas de Conversa, fomos desafiados a adotar uma postura abduativa, indireta, isto é, diferentemente daquela indutiva ou dedutiva que procura traços apriorísticos e generalizantes, buscamos reconhecer que o contexto da práxis educativa é dinâmico e não reproduzível, restando-nos inferir suas causas a partir de seus inúmeros efeitos. Desta forma, tratamos não de des/velar ou des/cobrir os fatos, mas de delinear, traçar, estruturar nossas compreensões por meio de análises radicais da aparente realidade, de forma verticalizada e adensada, sem receio das inevitáveis contradições.

Ao fim e ao cabo, como explica Ginzburg, buscamos adotar uma dinâmica de investigação que se contrapõe aos critérios de cientificidade deduzíveis do paradigma físico galileano, das noções extremadas de rigor e de ciência que pressupõem uma verdade única e universal a partir da adoção do lema escolástico *individuum est ineffabile* (do que é individual não se pode falar), e nos aproximamos da prática médica hipocrática, que define seus métodos refletindo sobre a noção decisiva de sintoma (*semeion*): “Apenas observando atentamente e registrando com extrema minúcia os sintomas – afirmavam os hipocráticos –, é possível elaborar “histórias” precisas de cada doença: a doença é, em si, inatingível”. (Ginzburg, 1989, p. 155-156).

Foi assim, pois, com essa postura indiciária, que nos demos conta da relevância de nos distanciarmos de um modelo de análise que toma o dado “ao pé da letra”, em sua literalidade e repetibilidade, como se fosse desvinculado de uma série de causalidades, de conjecturas, e nos propusemos a exercitar o saber do tipo venatório dos ancestrais, os únicos capazes de ler nas pistas mudas e quase imperceptíveis uma série coerente de eventos que narram, explicam suas histórias e fornecem orientações, direcionamentos para suas vidas:

Pode-se acrescentar que esses dados são sempre dispostos pelo observador de modo tal a dar lugar a uma sequência narrativa, cuja formulação mais simples poderia ser “alguém passou por lá”. (...) O fato de que as figuras retóricas sobre as quais ainda hoje funda-se a linguagem da decifração venatória – a parte pelo todo, o efeito pela causa – são reconduzíveis ao eixo narrativo da metonímia, com rigorosa exclusão da metáfora, reforçaria essa hipótese – obviamente indemonstrável. “Decifrar” ou “ler” [as] pistas [dos animais] são metáforas. (Ginzburg, 1989, p. 152).

O bloco de leituras que deu início aos estudos da disciplina tratou de inquirir acerca de questões relacionadas aos sistemas e instituições de ensino e à organização da escola como comunidade aprendente pensada para todos, sem exclusão. E para orientar as discussões e análises da realidade de nossos concretos ambientes de educação básica, debruçamo-nos sobre uma seleta obra de Maria Teresa Eglér Mantoan *et al.* (2003, 2007, 2010), com a radicalidade, isto é, destreza, perícia e coragem, que seu original pensamento exige. No entanto, o processo de leitura e estudo desse conjunto de textos não resultou em reflexões harmoniosas e/ou homogêneas; foi, na verdade, bem impactante, provocando debates acirrados em torno da suposta visão “romantizada”, se não utópica e equivocada, da autora, sobre o que é, por que e como fazer a inclusão escolar.

O primeiro questionamento suscitado por alguns a partir das formulações de Mantoan girou em torno de sua “ilusão” sobre a função da escola não ser aquela já tão consensuada e consagrada há séculos, cuja sustentação se dá na organização, veiculação e aquisição de conteúdos disciplinares graduados ano a ano, indispensáveis para o pleno desenvolvimento intelectual e cognitivo de todo e qualquer estudante. Para a autora, o que de fato ocorre é que a escola se “entupiu do formalismo da racionalidade”, cuja base se sustenta na premissa da apreensão, por parte do aluno, dos padrões de cientificidade do saber escolar, mantendo, assim, uma concepção de

conhecimento que recorta a realidade e, em consequência, divide o ensino em regular e especial, os alunos em normais e deficientes, e os professores em especialistas e não preparados para lidar com essas diferenças. E o que Mantoan vislumbra como escola que se diz democrática e aberta à entrada e permanência de todos os grupos sociais é aquela cuja educação reconhece e valoriza qualquer tipo de conhecimento que prime pelo exercício da cidadania plena, desprovido de “capacitismo” (Di Marco, 2020) e de outros “ismos” carregados de preconceitos e discriminações:

O tecido da compreensão não se trama apenas com os fios do conhecimento científico. Como Santos (1995) nos aponta, a comunidade acadêmica não pode continuar a pensar que só há um único modelo de cientificidade e uma única epistemologia e que, no fundo, todo o resto é um saber vulgar, um senso comum que ela contesta em todos os níveis de ensino e de produção do conhecimento. A ideia de que nosso universo de conhecimento é muito mais amplo do que aquele que cabe no paradigma da ciência moderna traz a ciência para um campo de luta mais igual, em que ela tem de reconhecer e se aproximar de outras formas de entendimento e perder a posição hegemônica em que se mantém, ignorando o que foge aos seus domínios. (Mantoan, 2003, p. 12-13).

E, diante dessa constatação, a autora conclui:

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela. (Mantoan, 2003, p. 13).

Após essa polêmica conclusão, durante nova discussão no grupo veio à tona outra pretensa visão “utópica” da autora, agora sobre o papel do professor em uma escola inclusiva. Para alguns, não se sustenta a sua consideração de que a responsabilidade e o compromisso do docente não se limita ao ensino de alguns, mas de todos os alunos, com e sem deficiência, cabendo ao professor de apoio apenas um papel coadjuvante, complementar, de atenção às necessidades específicas do aluno, quando, por exemplo, ele precisar adotar outras linguagens, como a Libras, o Braille..., ou recursos assistivos, como um simples leitor de tela ou um complexo sistema computadorizado etc., para sua interação com o grupo.

Discordo da existência de professores itinerantes, pois eles atuam sobre os sintomas, oferecem soluções particularizadas, locais, mas não vão fundo nos problemas e em suas causas. Trata-se de mais um serviço da educação especial que neutraliza os desafios da inclusão. Na maioria das vezes, esse serviço impede que o professor se defronte diretamente com a responsabilidade de ensinar todos os seus alunos, pois existe um especialista para atender aos casos mais difíceis, que são justamente aqueles que provocam o professor, para que mude a maneira de proceder com a turma toda. O professor itinerante/especialista tende a acomodar o professor comum, tirando-lhe a oportunidade de crescer, de sentir a necessidade de buscar soluções e não aguardar que alguém de fora venha, regularmente, para resolver seus problemas. Esse serviço reforça a ideia de que os problemas de aprendizagem são sempre do aluno e de que só o especialista consegue removê-los com adequação e eficiência. (Mantoan, 2003, p. 46).

Contraopondo-se a essa ideia, Mantoan indaga acerca da artificialidade das “identidades normais” e ressalta o fato de que, em uma autêntica perspectiva escolar inclusiva, elas são sempre transitórias, instáveis, inacabadas, não sendo possíveis categorizações

reunidas e fixadas por grupos, por conjuntos de pessoas definidas arbitrariamente segundo determinadas características.

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças! A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas. (Mantoan *et al.*, 2010, p. 8-9).

Tal concepção, para alguns, trata-se de mais um “equivoco” da autora, pois, quando ela toma o sujeito – com e sem deficiência – em sua singularidade, vai de encontro com a visão secular já também apascentada pela escola e pela sociedade, de um aprendiz ideal, cognoscente, dono de suas escolhas e, conseqüentemente, responsável por seu sucesso ou fracasso. Diante desse fato, outra polêmica foi suscitada: para que serve e o que justifica, então, a adoção de atividades pedagógicas adaptadas, em sala de aula, se, na compreensão de Mantoan, ao invés de incluírem, excluem aquele aluno que é diferente, que vê e manifesta a vida de outras formas e linguagens, subjugando e desmerecendo o que ele sabe, o que ele tem de potencialidade intelectual e cognitiva para se desenvolver? Ela mesma apresenta as razões e as problematiza:

A necessidade de encontrar soluções imediatas para resolver a premência da observância do direito de todos à educação fez com que algumas escolas procurassem saídas paliativas, envolvendo todo tipo de

adaptação: de currículos, de atividades, de avaliação, de atendimento em sala de aula que se destinam unicamente aos alunos com deficiência.

Essas soluções continuam reforçando o caráter substitutivo da Educação Especial, especialmente quando se trata de alunos com deficiência mental. Tais práticas adaptativas funcionam como um regulador externo da aprendizagem e estão baseadas nos propósitos e procedimentos de ensino que decidem o que falta ao aluno de uma turma de escola comum. Em outras palavras, ao adaptar currículos, selecionar atividades e formular provas diferentes para alunos com deficiência e/ou dificuldade de aprender, o professor interfere de fora, submetendo os alunos ao que supõe que eles sejam capazes de aprender.

Na concepção inclusiva, a adaptação ao conteúdo escolar é realizada pelo próprio aluno e testemunha a sua emancipação intelectual. Essa emancipação é consequência do processo de autorregulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece. (Mantoan *et al.*, 2007, p. 17).

Não é possível afirmar que houve escuta, assimilação e/ou aceitação dessas desconstruções por parte de qualquer um dos quinze mestrandos no grupo; e, na realidade, convencer jamais foi o objetivo dessa disciplina, mas incitar, provocar a observação, a análise e a revisão das formas cristalizadas com que vimos considerando o fazer pedagógico. Afinal, não dá mais para continuarmos ignorando, anulando e marginalizando diferenças e singularidades humanas, e muito menos negligenciando o fato de que aprender tem a ver com representar e expressar o mundo a partir de nossos próprios olhares, origens, valores, sentimentos, saberes etc., de maneiras excepcionalmente imprevisíveis, incalculáveis, inusitadas e surpreendentes!

Dando seguimento ao segundo bloco de leituras, foram trazidas para o centro da discussão questões relacionadas a projetos político-pedagógicos cuja orientação deveria levar em conta a obrigatoriedade da Lei 10.639/03, que institucionaliza o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira em nossas escolas de educação básica. Afinal, quais têm sido as contribuições dos saberes de populações negras para a formação e construção social do povo brasileiro, pela via do ensino formal nessas escolas? Ao menos em relação à maciça maioria das experiências trazidas a público, a resposta inequívoca é de que a obrigatoriedade da lei não significou a incorporação dos saberes afrodescendentes nos currículos escolares, nem tampouco contribuiu para a revisão dos discursos eurocêntricos e de dominação que há anos norteiam as pesquisas acerca da História da África e seus descendentes, no Brasil.

Diante dessa realidade, o que se buscou foi verticalizar o estudo e o conseqüente (re)conhecimento do grupo de diferentes produções científicas e pseudocientíficas que problematizam essa visão colonial secular e que podem, quem sabe, abrir um profícuo caminho para a desconstrução de nosso estrutural racismo (afro-brasileiro). A própria forma linear e hegemônica como os temas relacionados às histórias e culturas afrodescendentes são apresentados em livros didáticos, transfigurados em autênticos manuais didáticos e aportes teóricos para o ensino nas escolas, já deixa perceber como os elementos culturais que deveriam mudar aquela visão selvagem, aculturada e de extrema pobreza, ainda persistem no imaginário quando se refere ao continente africano. Estudos como o de Oliva (2007), *Lições sobre a África: diálogos entre representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino de história da África no mundo atlântico* (1990-2005), e de Ribeiro (2011), *Escravo, Africano, Negro e Afrodescendente: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos* (1997- 2012), são básicos para se perceber, entender e questionar essa visão eurocêntrica que, ainda, erroneamente, representa a África, seus povos e suas culturas ancestrais.

Com o intuito de discutir e ressignificar essas distorcidas visões, os autores decoloniais buscam não só questionar o eurocentrismo, mas também toda forma universal de conhecimento. Para isso, propõem novas bases e categorias interpretativas, pensadas a partir da realidade latino-americana. O conceito de colonialidade é, pois, um exemplo de como elementos raciais e étnicos compartimentam as sociedades no mundo, principalmente quando são analisados os efeitos da expansão da modernidade europeia nas Américas e as formas de dominação e submissão estabelecidas.

Nessa perspectiva, Walsh (2013) se aproxima das teorias decoloniais ao propor pensamentos e práticas que questionam a modernidade e o poder colonial, construindo outras formas de pensar, conhecer, sentir, perceber, fazer e viver as relações com o capitalismo, a modernidade e a lógica civilizatória ocidental. Para o autor, a pedagogia e o pedagógico não estão pensados no sentido instrumentalista do ensino e da transmissão do saber, tampouco estão limitados ao campo da educação dos espaços escolarizados; e, segundo postula, os movimentos sociais também podem se constituir de espaços privilegiados para se pensar essa perspectiva decolonial (Walsh, 2013, p. 29).

Ao se falar de comunidades tradicionais, Brandão (2012) chama a atenção para a dificuldade em se definir o que é tradicional quando se rompe com a noção de que tradicional é o primitivo. O autor ressalta que as terras de etnias indígenas e quilombolas representam territórios e qualidades de distintos modos de vida e cultura que nos permitem revisar as ideias e análises. Mas, para tanto, faz-se necessário caminhar pelos conceitos construídos acerca do que se entende por quilombos, pois eles mesmos são considerados “comunidades tradicionais”, tradicionalidade esta que é lembrada pelas lutas de resistência e pela história de construção da comunidade.

As primeiras referências aos quilombos apontadas em documentos da Coroa Portuguesa remetem ao período colonial e têm

como tema a repressão aos negros que em suas fugas se aquilombavam. Em documento de 1722 do Regimento dos Capitães do Mato há a referência de que negros tinham sido presos em “quilombos formados distantes de povoação” (Guimarães, 1988 *apud* Reis; Gomes, 1996, p. 131). Em correspondência de 1740 e outros documentos dos oitocentos encontra-se a definição para quilombos ou mocambos como sendo “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em partes despovoadas, ainda que não tenham ranchos levantados, nem se achem pilões nele” (Souza, 2008, p. 23).

Moura (2021, p. 97) define quilombo ou mocambo como “ajuntamento de negros em regiões não habitada”. Segundo Almeida (2002), cinco são os elementos que definem quilombos ou mocambos: a fuga, a quantidade mínima de fugitivos (normalmente era considerado fuga acima de 05 indivíduos), o isolamento geográfico dos fugitivos, o tipo de moradia que construíam e o modo de sobrevivência baseado no autoconsumo. No entanto, segundo Reis e Gomes (2012), a maioria dos quilombos se formaram em regiões rurais pouco habitadas e tiveram a agricultura como principal fonte de recursos para sobrevivência e a estrutura geográfica aliada à defesa e à segurança do território.

Em se tratando das comunidades quilombolas, Arruti (1997) destaca o uso do termo “remanescentes”, que surge para resolver a difícil relação de continuidade e descontinuidade com o passado histórico, em que a descendência não parece ser um laço suficiente. Ao serem identificadas como remanescentes, suas práticas culturais são valorizadas e passam a ser reconhecidas como símbolo de uma identidade, de uma cultura e, sobretudo, de um modelo de luta e militância negra.

O reconhecimento como “remanescente”, que para muitas comunidades tem se mostrado uma via importante (algumas vezes a única) de garantir suas terras e sua voz política, antes de ser um ato natural de identificação do que é dado, as obriga a compreender

as transformações operadas na ideologia dominante para que possam aceitar e se adaptar a esses novos papéis (Arruti, 1997). Enfim, para esse autor, a etnôgênese de uma comunidade é construída pela formação de novos “sujeitos políticos” organizados em elementos comuns de identidades que buscam no passado de submissão escravista subsídios para novos recursos, inclusive territorial.

Ainda que aparentemente os remanescentes quilombolas tenham a sua voz silenciada, são comunidades que ressignificam os discursos e propõem a (des)construção de sua história mesmo que se relacionada ao processo de dominação e de lutas. O quilombola fala através de suas atividades, de suas festas e também de seu silêncio. No espaço da comunidade a voz quilombola é ouvida. Ao transpormos as teorias de Spivak (2010) e Babha (1998) para analisar os quilombolas, inferimos que a subalternidade dos quilombolas se reflete justamente por suas vozes serem ecoadas apenas em suas comunidades e raramente fora delas, principalmente no âmbito político e social. Daí, portanto, a relevância de se discutir e buscar formas de divulgação e escuta de suas vozes também nos ambientes de educação escolar formal.

Para o último bloco, as leituras e discussões foram pensadas especificamente para contemplar os saberes indígenas. O objetivo não se resumiu em investigar se há inserção de tais temáticas nos currículos e nas práticas escolares, se a legislação que rege a obrigatoriedade do ensino das culturas indígenas tem sido cumprida ou não. Mais do que isso, pretendemos apresentar e problematizar questões relacionadas a outros modos de pensamentos, outros mundos, que não se fundamentam nem na lógica ocidental, capitalista e colonial de organizações sociais, nem nos princípios da ciência moderna para formular seus saberes. Também, pretendemos mostrar que esses outros modos de pensamentos e mundos podem fornecer elementos à produção de conhecimentos em um curso de pós-graduação oferecido por uma universidade pública.

Essa proposta surgiu de nosso desejo de ampliar nossas possibilidades de atuar em ambiente escolar, descobrindo/inventando maneiras de lidar com nossos alunos. Para isso, não seria suficiente nos servirmos do que vem sendo feito/reproduzido em nossas escolas. A epistemologia tradicional não nos pareceu mais eficiente para conduzir nossa atuação, principalmente, por ela supor que os conhecimentos só podem ser assimilados em ambiente escolar. A esse respeito, Daniel Iberê Guarani M'byá (2021) diz que se trata de um silenciamento

considerar que o saber é apenas aquele produzido pela escola. Essa instituição do colonizador serviu para apagar os saberes. O saber ancestral, por exemplo, não é necessariamente produzido pela escola. Hoje, há uma luta enorme para o reconhecimento de notório saber dos nossos anciãos, das nossas crianças, dos pajés, das parteiras. (M'byá, 2021, p. 11).

Ao longo dos séculos de escravização e colonização (ainda vigente, embora sob outras modalidades), os saberes indígenas foram silenciados ao serem considerados inferiores, principalmente por não seguirem os ilusórios princípios de neutralidade e objetividade dos métodos científicos (esses, sim, confiáveis!) e por não serem registrados em códigos alfabéticos. Colocados na categoria de charlatanismo, há método nos saberes indígenas, embora não seja equivalente ao científico, que se define a si mesmo como universal, colocando as outras formas de construção de conhecimento a parte por não compactuarem com os seus métodos. Nas palavras de M'byá (2021):

nós aprendemos que o desenho escrito nos diz o que lemos. Mas a leitura não está apenas aí (e aí eu estou me permitindo sair para um outro caminho que talvez não faça nenhum sentido para vocês): a ler o rio e o tempo do rio, porque isso pode significar cheia, pode significar piracema, pode significar água poluída nesses tempos todos, a ler o canto do passa-

ro, porque como ele canta e como ele voa significa como o mundo e o nosso território está se comportando... São outras leituras possíveis para ler o texto escrito. Então o poder desse saber, o saber colonial, criou o centro e se colocou nele e criou as margens, as periferias. Ao criar o centro e as margens, ele elegeu o que era principal e colocou aquilo que ele descartou às margens. Os saberes dos povos originários não possuem margens, eles se desdobram como ramagens e cada ramagem é possibilidade para o abrir, para o desabrochar de uma outra flor de conhecimento. São possibilidades de leituras. (M'byá, 2021, p. 17).

Não estive em nosso horizonte tentar pensar os saberes indígenas como um saber científico. A ciência moderna está indissociavelmente vinculada a uma “gramática das relações sociais” (Safatle, 2019, p. 37) referida ao que se convencionou chamar de ocidente. Os saberes indígenas não surgiram a partir dessa gramática, portanto, não poderiam funcionar a partir dela. Compartilhamos da preocupação de M'byá com um certo movimento na direção de querer “enquadrar” os saberes indígenas a uma forma de ciência. O modo como as ciências se constituíram, negando outros conhecimentos, já mostra que ela não conseguiria conter os saberes indígenas. Mais uma vez, M'byá (2021) expõe o que só sua própria voz pode explicar:

A ciência se coloca como único centro irradiador dos pensamentos e daquilo que é sinônimo de verdade! Mas essa ciência ocidental é nova e para se constituir ela precisou negar as muitas formas de produzir conhecimento, de interpretação do mundo, e ao fazer isso ela se colocou como único centro de saber. Então quando falam dos muitos saberes indígenas, dos muitos povos, eu tenho percebido uma tentativa até por parte de alguns parentes de se colocar como parte de uma ciência, de colocar que nós, povos indígenas, também fazemos ciência e, como todos os termos são emprestados, nós os colocamos sempre em uma mediação. Particularmente, eu tenho muita

preocupação em afirmar que os saberes indígenas são parte de uma ciência. Na verdade, eu acredito que nós não somos um ramo desta grande ciência: nós somos uma árvore própria enraizada na nossa ancestralidade e, de fato, cada povo tem sua forma [...] a grande preocupação em considerar os saberes indígenas como parte dessa ciência é justamente perceber que ser incorporado pela ciência pode significar diminuir os saberes, porque a ciência pelo método filtra algumas coisas que, para os nossos saberes, são muito preciosas, como o pensar, o sentir e o refletir e não apenas a citação de autoridade pelo doutor, pelo pós-doutor. (M'byá, 2021, p. 3- 6).

Uma escuta foi forçada ao desconfiarmos do esgotamento do modelo hegemônico de escola e da epistemologia subjacente a esse modelo. Não só o modelo escolar se esgotou, mas também o ambiental. Voltamos, assim, nossa escuta para saberes que gritam há mais de quinhentos anos, mas que só recentemente vieram ressoar em nossos corpos, pois começamos a sentir na carne o aquecimento global, os efeitos de uma surdez de meio milênio. A partir daí, como os mestrandos, nos esforçamos em um exercício de decolonização de nossas formas de pensar e agir (Safatle, 2019).

O resultado desse esforço resultou em uma pesquisa e apresentação de conhecimentos em um formato pouco convencional no meio acadêmico que valoriza prioritariamente a monografia, a dissertação e/ou a tese em escrita alfabética: uma produção científica em linguagem audiovisual. E são essas criações acadêmico-artístico-culturais que serão apresentadas a seguir: um total de cinco curtas-metragens que dialogam com esses estudos e discussões sobre os saberes silenciados de pessoas com deficiência, de comunidades quilombolas e de povos indígenas. O desejo é que, ao lerem os textos de visualidades sobre cada um deles, o leitor se sinta também provocado a escutar e, quem sabe, desconstruir seus próprios pré-conceitos e, assim, colaborar na transformação do mundo pela via

não só da ciência tradicional, mas também da pseudociência com seu vasto cabedal intelectual, cognitivo e humanitário.

Referências

ALMEIDA, A. W. B. Os quilombos e as novas etnias. *In: Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

ARRUTI, J. M. A. A emergência dos “remanescentes”: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. *Mana*, v. 3, n. 2, p. 7-38, Rio de Janeiro: Museu Nacional PPGAS/UFRJ, 1997.

BHABHA, H. K. *O local da Cultura*. Tradução de Myriam Avila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. O lugar da Vida. *Campo Território: revista de geografia agrária*. Edição Especial do XXI ENGA-2012, p. 1-23, jun. 2014.

DI MARCO, V. *Capacitismo: o mito da capacidade*. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2020.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais, morfologia e história*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1989.

GUIMARÃES, C. M. A negação da ordem escravista: Quilombos em Minas Gerais no século XVIII. São Paulo: Ícone, 1988 *apud* REIS, J. J; GOMES, F. S (org.). *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

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

MANTOAN, M. T. E.; GOMES, A.; FERNANDES, A.; BATISTA, C.; SALUSTIANO, D.; FIGUEIREDO, R. *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental*. Brasília, DF: Gráfica e Editora Cromos, 2007.

MANTOAN, M. T. E.; ROPOLO, E.; SANTOS, M.T.; MACHADO, R. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010.

M'BYÁ, D. I. G.; BEATO-CANATO, A. P. M.; BACK, R.; SOUZA, L. M. T. M. de. Diálogos entre saberes indígenas e indigenistas: Conversa com Lynn Mário Trindade Menezes de Souza e Daniel Iberê Guarani M'Byá. *Uni Letras*, Ponta Grossa, v. 43, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/18235/209209215842>. Acesso em: 10 abr. 2022.

MOURA, C. *Quilombos: resistência ao escravismo*. 5. ed. Teresina: EdUESPI, 2021.

OLIVA, A. R. *Lições Sobre a África: Diálogos entre representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino de história da África no mundo atlântico (1990-2005)*. 2007. 415f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

REIS, J. J.; GOMES, F. S (org.). *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RIBEIRO, M. C. M. G. *Escravo, africano, negro e afrodescendente: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012)*. 2011. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista São Paulo, 2011.

SAFATLE, V. Crítica da autonomia: liberdade como heteronomia sem servidão. *Discurso*, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 21-41, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/165473>. Acesso em: 10 de abr. 2022.

SOUZA, B. O. *Aquilombar-se: Panorama Histórico, Identitário e Político do Movimento Quilombola Brasileiro*. 2008, 204f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SPIVAK, G. C. Pode o subalterno falar? Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

WALSH, C. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (org.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I. Quito: Abya Yala, 2013, p. 23-68.

DA TERRA À ARTE: O QUE RESISTE?

Júlia Carvalho Leal de Souza¹

Lilian de Paula Lima²

Sadrack Oliveira Alves³

Thais Fernandes⁴

Introdução

Há uma série de desafios no que tange a produção de um material audiovisual, principalmente em se considerando a inexperience nos aspectos de direção, roteirização, fotografia, edição e sonorização. Todavia, nenhum processo de produção técnica parece se comparar com a inquietude que foi nos propormos ao processo de escuta – e talvez diálogo – com uma cultura que não a nossa. Em se tratando da ideia de cultura, lançamos mão da noção proposta por Eagleton (2011, p. 11) de que “se cultura significa cultivo, um cuidar, que é ativo, daquilo que cresce naturalmente, o termo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz”.

Da terra à arte: o que resiste? nasceu da proposta de uma produção audiovisual da disciplina de *Organização de Contextos de Educação*

1 Mestranda em Educação pelo Cepae – UFG, e-mail: julialeal@discenteufig.com.br

2 Mestranda em Educação pelo Cepae – UFG, e-mail: lilianmuseu@discente.ufg.br

3 Mestrando em Educação pelo Cepae – UFG, e-mail: sadrackalves@outlook.com

4 Mestranda em Educação pelo Cepae – UFG, e-mail: thaisbiblio@discente.ufg.br

Escolar no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEEB (CEPAE/UFG). Dentre os temas oportunizados para a produção, o que fazia referência à comunidade Kalunga foi escolhido por nós – um grupo de quatro pessoas – pelo trabalho acadêmico e de militância social para com as relações étnico-raciais que já vínhamos desenvolvendo ao longo dos anos. A pluralidade na formação do grupo ora tornou o desafio maior, ora ampliou o debate: um letrólogo, uma historiadora, uma pedagoga e uma bibliotecária.

Existir e resistir: o processo de escuta à comunidade Kalunga

Entre as discussões propostas nas reuniões do grupo, um acerto era definitivo: nós substituiríamos a ideia de pessoas sendo objetos de estudo por pessoas contando sua própria história⁵. Nos parecia incômodo a ideia de propor um trabalho com a comunidade Kalunga que tratasse seu povo como meros produtos de seus ambientes – queríamos ouvi-los sem a interferência direta da direção técnica. E, considerando a distância física que há entre nós – estamos divididos entre a capital, uma cidade interiorana do estado de Goiás e o estado de Tocantins –, esse diálogo teria que ser estabelecido por meios tecnológicos.

Encontramos Neuza Kalunga através da rede social *Instagram*, onde ela protagoniza uma página com fotos e vídeos sobre suas atividades enquanto artesã, produtora e vendedora de produtos feitos com recursos típicos do cerrado. A página conta com pouco mais de trezentos seguidores e traz na biografia a descrição de “Conhecimentos Kalunga”, disponibilizando um telefone para contato via *WhatsApp*. Havia em nós o desejo de propagar o conhecimento acer-

5 Escara alusão à escrita de Giovana Xavier, da obra: XAVIER, Giovana. *Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando a sua própria história*. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

ca da oralidade e da arte Kalunga através dos conhecimentos de Neuza, contudo o interesse seguiu um novo viés a partir do primeiro contato, que segue abaixo.

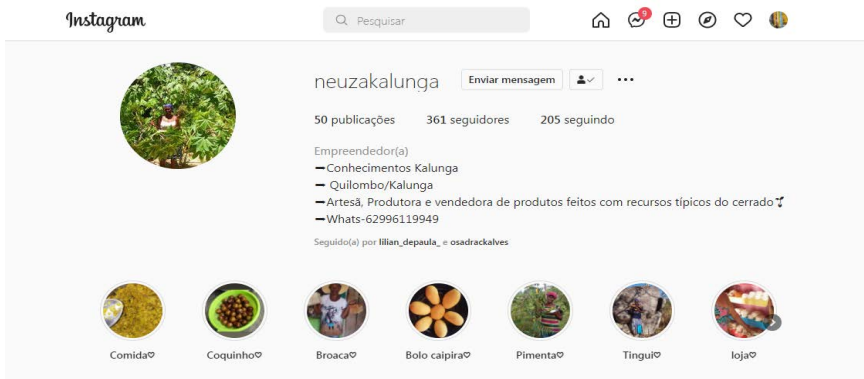
Eu sou Neuza Kalunga, nasci aqui na comunidade mesmo e vivo aqui. Eu tenho cinquenta e um anos de idade. Então, eu hoje já mexo com muitos produtos naturais que foi criado aqui. Conheço todas as coisas daqui, da comunidade. Faço muitos produtos e é isso. (...) Muitas pessoas às vezes fazem entrevista comigo, vêm aqui na minha casa. Fazem de mim também sempre online, entrevista comigo, quem faz universidade. E tem muita gente querendo vir até aqui na minha casa, me conhecer aqui na nossa comunidade Kalunga. Mas só que agora está em um momento muito difícil com essas enchentes. Aqui a gente já tinha uma ponte, do rio Almas, mas pra chegar na minha casa agora estamos isolados, pra viajar temos que ir até a beira desse rio e atravessar de canoa. E antes chegava até na minha casa, aqui. Mas se quiser vir aqui, me visitar, que seja pra gente conversar, nós vamos conversando. Eu sou uma pessoa muito disposta, eu sempre recebo as pessoas, eu sempre converso com as pessoas. Eu sou mulher muito sorridente, eu sou é Neuza Kalunga mesmo!

A região onde a comunidade quilombola de Neuza está inserida, na região da Chapada dos Veadeiros, em Goiás, foi afetada não somente pelas mortes e restrições de turismo ocasionadas pela pandemia do novo coronavírus, mas também pelas chuvas, em dezembro de 2021, que deixaram os povoados isolados e mais de mil pessoas ilhadas. Casas foram destruídas pela força da água, estradas caíram no abismo e pontes ficaram submersas (Alcântara, 2021). Logo, o áudio enviado por Neuza pelo aplicativo *WhatsApp* relatando as dificuldades vividas nesse processo se tornou nosso ponto de partida para a atividade de escuta e, a partir dele, nasceu um novo objetivo: entender como a arte Kalunga existiu e resistiu ao tempo da pandemia e à força da natureza.

Como encontrar Neuza Kalunga? Parecia-nos inviável, do ponto de vista humanista, querer estabelecer contato com a quilombola apenas por redes sociais e plataformas de comunicação. Os serviços de comunicação a distância pareciam nos revelar uma impessoalidade desagradável. Queríamos revelar a essência da oralidade, da natureza e da “mensagem” de Neuza. Pensávamos nos estudos de Samain (1998), antropólogo que se dedicava ao resgate das narrativas de povos originários em sua transmissão e decodificação, que ressaltava que “quando os próprios nativos as enunciavam, ouviam-nas e entendiam-nas” (1998, p. 52) de um modo singular se comparado aos povos de outras culturas captando o mesmo relato, o que nos permitiu o questionamento: será que a “mensagem” extraída da oralidade com os instrumentos singulares era a mesma mensagem que a própria comunidade captava ao ouvir a narrativa?

O questionamento era genuíno e, portanto, nos apossamos dele na produção audiovisual. A resposta veio da própria Neuza, ao sugerir que a filha dela, também moradora da comunidade quilombola Vão de Almas, fosse nosso suporte imagético, com a justificativa de que a jovem Alciléia era quem administrava o conteúdo da página do Instagram citado anteriormente e que, para tanto, poderia gravar nossa produção roteirizada. A comunicação entre mãe e filha, pertencentes à mesma comunidade, era a essência que queríamos. A sintonia e a natureza das imagens captadas seriam, então, a nosso ver, capazes de provocar e suscitar no imaginário humano um encontro de tradições, conhecimento e, agora, de visualidades.

Figura 1 - Bio do perfil do Instagram da Neuza Kalunga



Fonte: Captura de tela do Instagram, 2022.

Da terra à arte, o que resiste?

O curta se inicia com recortes de reportagens sobre os desastres ambientais que ocorreram na região de Cavalcante durante o final do ano de 2021. Em meio a tantas outras dificuldades, como a pandemia da Covid-19, esses problemas interferiram diretamente na vida das pessoas da comunidade, como explica Neuza Kalunga, ao longo de sua exposição.

Com o seu áudio de apresentação, Neuza se coloca presente e contagiante e, através de imagens, mostra que sabe se comunicar com a natureza como ninguém, fazendo-nos sorrir ao apresentar o universo e a riqueza de sua voz, seu sorriso, sua arte e sua relação com a terra. Neuza se dispõe a compartilhar sua ancestralidade, contando a herança dos saberes que vem da terra e do seu desejo de eternizar tantos conhecimentos, registrados pela memória e compartilhados através da oralidade.

No decorrer dos relatos, imagens de Neuza Kalunga no seu dia-a-dia nos apresentam sua relação com a terra, as plantas e a produção de suas artes, produtos e remédios. Para finalizar, Dona Neuza compartilha um pouco sobre as tradições que fazem parte do

cotidiano e que resgatam diariamente a ancestralidade do território quilombola. Ao finalizar entoando um canto tradicional das rezas da sua comunidade Kalunga, somos apresentados a mais uma tradição que resiste e ensina, repassada de geração a geração.

Roteiro de perguntas para a entrevistada

Ao pensar nas perguntas, passamos por três processos: 1) criação de uma linha temporal, objetivando o roteiro do nosso curta e o que gostaríamos de escutar de Dona Neuza Kalunga; 2) confecção das perguntas e revisão, buscando torná-las um pouco menos impessoais; 3) conversa com a nossa *filmmaker*, Alciléia, explicando nossas perguntas, o que gostaríamos de saber de Dona Neuza, e abrindo espaço para que ela intervisse, já que, como filha, poderia nos apresentar novas cenas. Optamos, no momento da edição, por cortar as perguntas, deixando apenas a narrativa construída por Neuza. As perguntas estão dispostas no Quadro 1.

Quadro 1 - Perguntas feitas à Dona Neuza Kalunga

VIDA PESSOAL

- 1) Quem é Neuza Kalunga?
- 2) Como Neuza Kalunga sobrevive/resiste/se mantém?

NATUREZA

- 3) O que a natureza significa para Neuza Kalunga?
- 4) Quem ensinou a plantar e colher? A cultivar?
- 5) De onde veio todo o conhecimento acerca da natureza?
- 6) Qual o maior ensinamento que a natureza já trouxe?
- 7) Você não fica com o conhecimento que tem apenas para você, afinal, o compartilha nas redes sociais. De onde veio essa ideia?

ARTE

- 8) Quais artes você faz a partir da natureza?
- 9) Como é o processo de comercialização da arte que você produz?
- 10) Como a sua arte é vista pelos turistas?

PROBLEMAS AMBIENTAIS

- 11) As enchentes e o período chuvoso dificultaram o processo artístico? A produção de materiais e a venda?
- 12) Como você se manteve firme com a sua arte, seus produtos, seu plantio, no período da dificuldade?

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

As visualidades, ou do processo de edição ao produto final

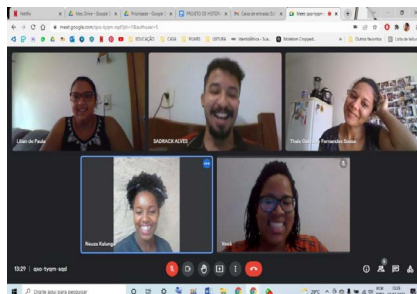
Produzir este curta foi uma experiência diversa, de mistos sentimentos, constantes frustrações, comemorações e inseguranças a respeito da produção de um material tão diverso do que comumente vemos na academia. Porém, a proposta inicial uniu um grupo com interesses comuns: conhecer e apreender com comunidades Kalunga. E, fortalecidos enquanto grupo, realizamos encontros online para troca e construção de conteúdos, dividindo as tarefas segundo nossas diversas competências. O que se produz ao final não é somente um curta, mas uma realização dupla e ampla: *deixar quem nos fez sorrir contar sua própria história e sorrir por permiti-la ser escutada.*

Figura 2 - Reunião final para definição do roteiro



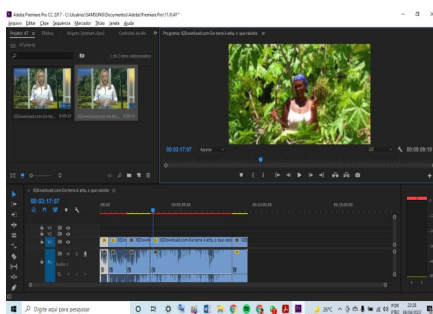
Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Figura 3 - Conversa e orientação sobre as filmagens com a Alciléia, filha de Neuza Kalunga



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Figura 4 - Processo de edição do curta



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Figura 5 - Frame da abertura com reportagens sobre os desastres ambientais



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Figura 6 - Frame da abertura com reportagens sobre os desastres ambientais



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Link de acesso ao curta:

<https://youtu.be/maGmiZyZgHo>.

CRÉDITOS

Direção

Júlia Leal

Lilian de Paula

Sadrack Alves

Thaís Fernandes

Roteiro

Júlia Leal

Lilian de Paula

Sadrack Alves

Thaís Fernandes

Fotografia

Alcileia

Acervo pessoal da entrevistada

Imagens de Arquivo

Imovie

Instashot

Capcut

Adobe Premiere

Adobe Audition

Canva

Trilha sonora

Quem? - Maria Gadú

Montagem/Edição

Júlia Leal

Sadrack Alves

Entrevistada

Neuza Kalunga

Agradecimentos às pessoas que ajudaram (direta ou indiretamente)

Neuza Kalunga

Alciléia Torres

Orientação

Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita

Profa. Dra. Kalyna Ynanhiá Silva de Faria

Profa. Dra. Silvana Matias Freire

Referências

ALCÂNTARA, Thalys. Vídeos mostram enchente na região da Chapada dos Veadeiros (GO). *METRÓPOLES*, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/videos-mostram-enchente-na-regiao-da-chapada-dos-veadeiros-go>. Acesso em: 3 abr. 2022.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. Tradução: Sandra Castello Branco; revisão técnica: Cezar Mortari. São Paulo: UNESP, 2011.

SAMAIN, Etienne. Questões heurísticas em torno do uso das imagens nas ciências sociais. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; MOREIRA, Miriam L. (org.). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas: Papirus, 1998.

ESCUITA ÀS MÃES

Francisca Solange de Carvalho Pôrto - PPGEEB/CEPAE/UFG¹

Naiza Fernandes Fraga - PPGEEB/CEPAE/UFG²

Solange Sodré - PPGEEB/CEPAE/UFG³

Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade. Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião, política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.
(Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948)

O curta *Escutem as mães* é um documentário que tem por finalidade apresentar ao público escolar e à sociedade em geral os desafios encontrados por mães de filhos(as) com deficiência. Foi construído e pensado a partir das suas relações diárias, onde a maior parte assume a responsabilidade de acompanhar e lutar sozinhas pelos direitos de seus filhos. Neste percurso, fomos a campo e entrevistamos a Lucimeire, a Arteniza e a Karla, mães cujos filhos(as) apresentam diagnóstico de deficiência auditiva, paralisia cerebral sem comprometimento cognitivo e deficiência física, respectivamente.

1 Mestranda em Ensino na Educação Básica - Cepae/UFG. E-mail: carvalhoportof@gmail.com

2 Mestranda em Ensino na Educação Básica - Cepae/UFG. E-mail naizaffraga@gmail.com

3 Mestranda em Ensino na Educação Básica - Cepae/UFG. E-mail solangesodre10@gmail.com

Figura 1 - Frame do curta Escuta às Mães



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Conhecer cada uma delas e suas histórias marcadas por desafios semelhantes nos leva para caminhos de reflexão sobre a busca por uma sociedade melhor por meio da educação para todos, reconhecendo a importância da família, aqui representada na figura da mãe, para o alcance desse objetivo. Assim, a família é parte que constitui uma educação de qualidade.

Figura 2 - Frame do curta Escuta às Mães



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Os materiais foram colhidos em nosso ambiente de trabalho. As entrevistas giraram em torno de um mesmo roteiro, onde buscamos encontrar pontos em comum nos relatos de mães de crianças com diferentes tipos de deficiência. Observamos que as dificuldades são marcadas pela dor de perceber que a sociedade não está preparada para conviver com as diferenças, seja nas questões relacionadas à acessibilidade de cadeirantes, seja nos aspectos linguísticos vivenciados pelas pessoas com deficiência auditiva.

Iniciamos a apresentação pelo primeiro desafio destas mães: a aceitação. De acordo com Paniagua (2003 *apud* Oliveira; Poletto, 2015, p. 103), “o filho com deficiência os faz rever projetos, ressignificar sonhos que foram interrompidos pelos obstáculos das imperfeições e dos limites”, mostrando-se uma realidade de difícil adaptação. Nota-se que as contradições humanas começam em casa, independente do grau de parentesco.

Apesar do “susto” do diagnóstico, as famílias foram se adaptando às limitações dos seus filhos, e emoções como angústia, incerteza e medo se transformaram em força, sendo superadas através do amor.

Figura 3 - Frame do curta Escuta às Mães



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Outro ponto importante levantado pelas mães é o início da escolarização. Mesmo sendo um direito assegurado pela Constituição de 1988, ainda hoje a busca por escolas inclusivas é um desafio. Em um dos relatos, Lucimeire, mãe de gêmeas com deficiência auditiva, nos conta a dificuldade em encontrar escolas regulares com intérprete na língua de sinais, desafio este que não foi completamente superado no ensino superior. Apesar disso, reconhecendo a importância da educação das suas filhas em uma escola regular, ela demonstrou sua força ao buscar seus direitos a esse profissional: *“Só de elas conviver na sociedade com as pessoas ouvintes pra mim foi um marco importante na minha vida e na da minha família também, no crescimento, no desenvolvimento”*. São sentimentos como esse que mostram que a inclusão é um caminho que vale a pena e é por meio dela que todas as diferenças humanas podem conviver em um mesmo espaço de forma natural.

Por outro lado, Karla relata as condições de acessibilidade da escola como um obstáculo. Apesar de reconhecer que a escola oferece condições de aprendizagem à sua filha, essa mãe relata a possibilidade de mudança de escola caso não ocorra as adequações que a escola precisa fazer, demonstrando a sua preocupação. Esses relatos contradizem as expectativas de um espaço escolar inclusivo, onde segundo Mantoan (2003) o que se espera é o acolhimento. Segundo a autora, para uma educação inclusiva não basta que o aluno seja matriculado, é preciso que ele seja realmente incluído, sendo necessárias algumas mudanças de paradigmas da sociedade.

Figura 4 - A mãe Karla - frame do curta Escuta às Mães



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Figura 5 - (In)Acessibilidade na Escola



Fonte: Arquivo pessoal, 2022

Figura 6 - Rampas íngremes

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Outra fala que nos chamou atenção diz respeito às dificuldades encontradas por Karla com relação a aceitação da sua filha pela comunidade escolar, neste caso representadas pelos colegas de classe e professores. Mesmo preocupada, a mãe entende que “*nós não somos criados para atender a necessidade do outro, mas para atender às nossas necessidades*”, evidenciando os desafios que precisam ser superados pela escola através da oferta de condições com base na igualdade, na superação das diferenças e no aprendizado por meio do convívio com as diferenças. Essa visão reducionista e limitante de perceber o aluno e a aprendizagem vai de encontro com o pesamento de Montoan (2011), que acredita ser fundamental que o professor nutra uma expectativa elevada em relação a capacidade de seus alunos e a não desistir de encontrar meios para que eles possam vencer os obstáculos escolares.

Os desafios da inclusão não passam somente pelas dificuldades de acessibilidade, mas colocam também o trabalho do professor em questão. Apesar de não apresentar dificuldades cognitivas, Arteniza relata que parte dos professores do seu filho ainda não consegue adaptar as atividades de acordo com as suas limitações físicas. Embora seja um aluno de 8 anos, ainda hoje “tarefas” de colorir, estão bem aquém do seu potencial. “*A maioria das tarefas dele são muito*

fáceis, até ele acha, porque ele sabe fazer tarefas até mais avançadas. E aí tem algumas tarefas que ele acha muito fácil, que ele acha que não é igual a dos outros meninos”, acentuando ainda mais as desigualdades entre os colegas, além de ser um fator desmotivacional. Atividades assim, completamente desvinculadas dos assuntos trabalhados em sala, são comuns no seu dia a dia escolar.

Figura 7 - Atividades infantilizadas



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Desconsiderar a capacidade individual dos alunos configura-se um dos elementos que impede os avanços da aprendizagem e do desenvolvimento do sujeito. Nessa perspectiva, Montoan (2011) nos direciona para perceber o sucesso na aprendizagem dos sujeitos à medida que desenvolvemos um mecanicismo natural, reconhecemos os talentos e as possibilidades de cada um.

A inclusão escolar não se restringe às pessoas com deficiências, mas leva em consideração a pluralidade, a complexidade das relações e interações humanas.

Essas narrativas externam a realidade que ainda precisa repensar a forma como se estrutura e aponta as suas contradições humanas, onde as imperfeições são vistas como defeitos a ponto de

alguns não serem percebidos como sujeitos. É possível notar que, diante todas essas emoções, a esperança ocupa um lugar fundamental que se transforma em força e coragem para que mudanças aconteçam dentro de si, na sociedade e também na escola.

Figura 8 - Integração



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2022.

Para finalizarmos, queremos partilhar com todos o quão emocionante foi escutar essas mães e o aprendizado proporcionado por elas. Ao deixar a sua mensagem a todas as mães, Lucimeire nos encoraja com suas palavras: *“é mãezinha, quando você receber o diagnóstico, não fica preocupada, não fique apavorada, porque tudo tem uma solução... nada é impossível quando a mãe é guerreira”*.

Figura 9 - Inclusão



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2022.

Refletir sobre a inclusão nos mostra que para construir uma educação para todos faz-se necessária, também, a participação de todos, em especial da família, construindo com a escola uma parceria de confiança, aceitação e de pertencimento em direção ao projeto único de educação e de sociedade. As falas das mães durante as entrevistas servem de catarse para suas próprias dores, pois ouvindo umas às outras percebem que a luta que enfrentam não é somente delas, mas se trata de uma questão social, sob a responsabilidade de todos! Nesse sentido, suas falas estabelecem entre si um elo, uma relação de afeto e de aprendizagem. Em contrapartida, há a preocupação de busca e compreensão dos que são excluídos numa sociedade pensada com a visão única de escola, de aluno, de família e de sociedade. Esse trabalho nos permitiu também conhecer a história do aluno e das famílias que diariamente vivem todas as contradições humanas e a perversidade que a exclusão gera.

Link de acesso ao curta:

<https://www.youtube.com/watch?v=azbHZTo0xSg>

CRÉDITOS

Direção

Francisca Solange de Carvalho Pôrto

Naiza Fraga

Solange Sodré

Roteiro

Francisca Solange de Carvalho Pôrto

Naiza Fraga

Solange Sodré

Fotografia

Francisca Solange

Solange Sodré

Naiza Fraga

Imagens de Arquivo

Arquivo pessoal

Montagem/Edição

Alessandro Ricardo da Silva

Élida Ferreira

Entrevistados

Lucimeire Silva

Karla Thaís de Castro

Arteniza Cardoso da Silva

Orientação

Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita

Profa. Dra. Kalyna Ynanhia Silva de Faria

Profa. Dra. Silvana Matias Freire

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988

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

OLIVEIRA, I. G; POLETTO, Michele. Vivências de mães e pais de filhos com deficiência, *Revista da SPAGESP*, v. 16, n. 2, p. 102-119, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>. Acesso em 11 Jul. 2022.

PANIAGUA, G. A família de crianças com necessidades educativas especiais. In: A. M. C. S. (ed.). *A criança especial: temas médicos, educativos e sociais*. São Paulo: Roca, p. 330-346 *apud* OLIVEIRA, I. G; POLETTO, Michele. Vivências de mães e pais de filhos com deficiência, *Revista da SPAGESP*, v. 16, n. 2, p. 102-119, 2015.

O GRITO

Alessandra da Silva Camelo – PPGEEB/CEPAE/UFG¹

André Alcântara Brandão– PPGEEB/CEPAE/UFG²

Jailson Silva de Sousa– PPGEEB/CEPAE/UFG³

Thaís Santos Barale– PPGEEB/CEPAE/UFG⁴

“Falar de resistência indígena é referir-se a um processo criado e recriado dia a dia e por muitas mãos. Trama feita por muitos fios, da cultura, da identidade, da religiosidade, da tradição, trançados por homens e mulheres, do dia a dia. E, nesta resistência que se faz e refaz continuamente, os povos indígenas vão inventando ou descobrindo novas formas de organização” (Porantim, 2000).

1 Mestranda em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG). E-mail: alespsi@gmail.com

2 Mestrando em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG). E-mail: lobogo25@gmail.com

3 Mestrando em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG). E-mail: geo.jailson@gmail.com

4 Mestranda em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG). E-mail: thaisasbarale@hotmail.com

Figura 1 - Frame do curta *O Grito*

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Contraditoriamente, a resistência dos indígenas brasileiros tem servido de pretexto para narrativas que justifiquem as suas desvalorização, desmoralização e exterminação, ao invés de servir como demonstração da grandeza e resiliência desses povos originários. Até mesmo o Estatuto do Índio, de 1973, e o Código Civil Brasileiro, de 1916, cooperaram em definitivo com os dominadores e selam a ideia de que os indígenas são qualquer coisa, exceto seres humanos.

O processo de invisibilização dos indígenas no Brasil atinge diretamente a educação escolar, sendo necessário um trabalho interdisciplinar que resgate seus saberes originários e desperte nos educandos a noção de pertencimento destes povos, reconhecendo sua importância histórica e dando voz a essa matriz cultural brasileira que teve e até hoje tem sua história subalternizada. E uma forma de garantir a inclusão da “História e cultura afro-brasileira e indígena” no currículo oficial da rede de ensino foi a promulgação da Lei 11.645/2008.

No entanto, a lei, por si só, e a inclusão de temas indígenas no currículo escolar não têm garantido esse resgate cultural, já que

quando são incorporadas ações nesse sentido são superficiais e discriminatórias, distanciadas das raízes verdadeiramente indígenas.

A etnicidade supõe, necessariamente, uma trajetória (que é histórica e determinada por muitos fatores) e uma origem (que é uma experiência primária, individual, mas que também está traduzida em saberes e narrativas aos quais vem a se acoplar). O que seria próprio das identidades étnicas é que nelas a atualização histórica não anula o sentimento de referência à origem, mas até mesmo o reforça. É da resolução simbólica e coletiva dessa contradição que decorre a força política e emocional da etnicidade. (Oliveira Filho, 1998, p. 64).

Sendo assim, apresentar os diferentes aspectos dos conhecimentos indígenas e, de maneira real, a sua cultura, é uma maneira de promover os sentimentos de pertencimento e respeito às diferenças, com consciência de que não é senão a nossa própria história sendo resgatada e valorizada.

Figura 2 - Heron Wa'rãwi Abtsiré



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022.

Conhecer a narrativa indígena nos faz conhecer uma História do Brasil diferente da que conhecemos do ponto de vista europeu.

Estudos que explicitam e valorizam as relações intrínsecas entre o ser humano e a natureza vêm sendo realizados através do olhar dos indígenas, mas somente a partir dos anos 90 é que sua literatura se consolidou no mercado nacional, com contos, romances, poemas... como o que se segue, de Eliane Potiguara:

Eu não tenho minha aldeia

Eu não tenho minha aldeia
Minha aldeia é minha casa espiritual
Deixada pelos meus avós
A maior herança indígena.
Essa casa espiritual
É onde vivo desde tenra idade
Ela me ensinou os verdadeiros valores
Da espiritualidade
Do amor
Da Solidariedade
E do verdadeiro significado
Da tolerância.

Mas eu não tenho minha aldeia
E a sociedade intolerante me cobra
Algo físico que não tenho
Não porque queira
Mas porque minha família foi tirada
Sem dó, nem piedade.

Eu não tenho minha aldeia
Mas tenho essa casa iluminada
Deixada como herança
Pelas mulheres guerreiras
Verdadeiras mulheres indígenas
Sem medo e que não calam sua voz.

Figura 3 - Frames do curta *O Grito*



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

A História indígena é marcada pelo silenciamento. Em 1758, Marquês de Pombal exigia o uso do português na colônia e proibia o ensino das línguas indígenas (em especial da denominada língua geral, idioma de base tupi que predominou no Brasil até o século XVIII).

Tanto o Estado Português quanto o Estado Brasileiro independente adotaram políticas visando ao extermínio de outros idiomas falados no país, um processo denominado de glotocídio (assassinato de línguas), no qual o português foi substituindo outras línguas anteriormente faladas. Nesse sentido, a língua indígena foi sendo silenciada, e nós brasileiros não reconhecemos mais nossas próprias raízes. Conhecer a cultura indígena é se reconhecer e retomar parte de nossa ancestralidade...

Figura 4 - Frame do curta *O Grito*



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Para finalizar, segue um poema escrito pela componente do grupo Alessandra da Silva Camelo, intitulado *Filhos da Terra*, inspirado na beleza observada nos movimentos de cada criança indígena, durante as filmagens do vídeo.

Figura 5 - Frame do curta *O grito*



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Filhos da Terra

Nasci com o barulho do rio
Fui criado dando asas a liberdade
Dominamos cada canto dessa mata
Da terra vinha nossa longevidade

Nossa preocupação era viver um dia de cada vez
Plantar pra viver, viver pra colher e o ciclo renovar.
Quando não se esperava, usaram grande força para nos
dominar
Nossas vidas foram transformadas

Nossa cultura e divindade
foram sacrificadas em nome de uma cultura dita superior
A terra que nos trazia tanta alegria
Agora nos acolhia com lágrimas, sangue e dor

Era necessário usar a força de um leão
Arrancaram quase tudo
Só tivemos uma saída,
Resistir para não perder nosso chão

Nada\ mais era igual
Não havia sorrisos,
Não havia canto dos pássaros
Tudo estava em silêncio total

Era um luto sem volta
E uma vontade de recomeçar,
Dali pra frente, já não tinha surpresas
Nos restava apenas tentar

Os filhos da Terra não se amedrontam
Sabem do seu valor e vão lutar
Para toda nação mostrar
Que cada um tem seu lugar!

Link de acesso ao curta:

<https://www.youtube.com/watch?v=eG8UvhDBsmo>

CRÉDITOS

Direção

Alessandra da Silva Camelo

André Alcântara Brandão

Jailson Silva Sousa

Thaís Santos Barale

Roteiro

Alessandra da Silva Camelo

André Alcântara Brandão

Jailson Silva Sousa

Thaís Santos Barale

Fotografias e vídeos

Site Pixabay

Acervo pessoal

Juliana Bastos de Lima

Wa'rãwi Abtsiré e

Heron Wa'rãwi Abtsiré

Som (música)

Meditação ao som de Maracá: <https://youtu.be/VTNglSSVerw>

Montagem/Edição

Guilherme Lobão

Entrevistados

Rafael Barale

João Gabriel

Mariana

Heron

Ariovaldo

Agradecimentos

Juliana Bastos de Lima Wa'rãwi Abtsiré

Heron Wa'rãwi Abtsiré

Orientação

Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita

Profa. Dra. Kalyna Ynanhia Silva de Faria

Profa. Dra. Silvana Matias Freire

Referências

BRASIL. *Lei 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Revista Mana*, v. 4, n. 1, p. 47-78, 1998.

POTIGUARA, Eliane. *Metade Cara, Metade Máscara*. 3 ed. Rio de Janeiro: Grummin Edições, 2018.

POTIGUARA, Eliane. *Tembetá. Kaká Weá* (org.). Rio de Janeiro: Breco do Azougue. Editorial Ltda., 2019.

PRA CEGO VER!

Letícia Cristina de Andrade Cauhy¹

Maria Cecília Gândara da Silva²

Mariusas Alves Sartin³

Thaisy de Carvalho Rocha Gomes⁴

O presente produto audiovisual foi escrito, organizado e editado para a disciplina Organização de Contextos de Educação Escolar, ministrada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás - Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica. Buscamos produzir o vídeo a partir das vivências positivas de pessoas com deficiência visual, já que para elas a beleza da vida pode ser enxergada em cada detalhe que não é visto.

Durante o processo de produção deste produto audiovisual, os nossos colaboradores expuseram suas experiências de vida enquanto pessoas com deficiência visual. Ao longo deste estudo, reconhecemos que nossos entrevistados enfrentaram muitas barreiras pessoais: de aceitação, de assistência, preconceito (inclusive familiar), porém “as pedras no meio do caminho” foram

1 Mestranda em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG). Professora da rede estadual de Goiás. E-mail: leticia_andrad@yahoo.com.br

2 Mestranda em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG). Professora da rede estadual de Goiás. E-mail: mcgandaras@gmail.com

3 Mestranda em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG). Professora das redes estadual de Goiás e municipal de Goiânia. E-mail: mariusasartin@gmail.com

4 Mestranda em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG). Professora da rede estadual de Goiás. E-mail: thaisycrgo@gmail.com

transpostas, deslocadas e deram lugar a uma exemplar e gratificante superação de cada um.

Ao apresentar as fotos dos nossos colaboradores, fizemos uso de imagens ofuscadas, em uma analogia a baixa ou nenhuma visão, a selfie tirada pelo próprio Weverton é a que melhor ilustra esta simbologia. Algumas das imagens selecionadas pelas autoras foram retiradas dos sites que constam nas referências; outras foram tomadas pelas próprias autoras em ambientes externos, escolas, vias públicas que favorecem o acesso a espaços à pessoa com deficiência; as demais imagens foram fornecidas pelos entrevistados.

Os relatos de vivências de Jeová, Weverton e Tálita foram realizados através do aplicativo Google Meet e contou com a presença das diretoras do curta. Foram captadas ainda imagens do senhor Genivaldo e de sua filha Daniela pedalando em uma bicicleta. As experiências positivas de nossos entrevistados, mesmo enfrentando barreiras atitudinais, comunicacionais, de acessibilidade, permitiram-lhes, dentre outras coisas, estudar, fazer um curso superior, mestrado, e se inserirem no mercado de trabalho.

Como afirma Mantoan (2003, p. 16), “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. Foi o que a Faculdade de Letras fez quando promoveu e buscou formas de inclusão para Tálita (Figura 1), sua aluna questionadora e inteligente, a partir do Núcleo de Acessibilidade da UFG em parceria com o Sistema de Bibliotecas, criando o Laboratório de Acessibilidade Informacional, que passou a oferecer serviços e equipamentos de tecnologia assistiva a pessoas com deficiência. Tálita pôde receber o material preparado e adaptado para seus estudos: livros, artigos científicos e demais textos que puderam ser lidos no notebook da estudante com leitor de tela. A jovem seguiu estudando e hoje é mestre em Ensino na Educação Básica pelo CEPAE/UFG. Tá-

lita, que em seu poema “Feliz sou eu” apresenta o lado positivo das pessoas, é para nós exemplo de força, superação e resiliência: ela é cantora, judoca, estuda inglês e deseja ser escritora.

Figura 1 - Frame do curta *Pra Cego Ver*



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Nota: Tálita foi pioneira no processo de transformação da acessibilidade de pessoas com deficiência visual na Faculdade de Letras da UFG.

Jeová aprendeu braille e hoje ensina esse sistema de escrita para pais e alunos no Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual (CEBRAV). Quando criança, Jeová recebeu ótimos estímulos educacionais e passou a se orientar e mover com autonomia utilizando-se de uma bengala (Figura 2). Tal como explicitado por Merleau-Ponty em *A Bengala do Cego* (1999), ele a utiliza como extensão de seu corpo: Se quero habituar-me a uma bengala, eu tento, toco alguns objetos e, depois de algum tempo, eu a “manejo”, vejo quais objetos estão “ao alcance” ou fora do alcance de minha bengala. Não se trata aqui de uma estimativa rápida e de uma comparação entre o comprimento objetivo da bengala e a distância objetiva do alvo a alcançar. Os lugares do espaço não se definem como posições objetivas em relação à posição objetiva de nosso corpo, mas eles inscrevem em torno de nós o alcance variável de nossos objetivos ou de nossos gestos. Habituar-se a um chapéu, a um automóvel ou a uma

bengala é instalar-se neles ou, inversamente, fazê-los participar do caráter volumoso de nosso próprio corpo. O hábito exprime o poder que temos de dilatar nosso ser no mundo ou de mudar de existência anexando a nós novos instrumentos.

Enquanto cursava o 7º ano do Ensino Fundamental, Jeová foi convidado a ministrar aulas a um aluno cego e, para que ambos, o jovem mestre e o aluno, pudessem interagir no processo de ensino-aprendizagem, a escola criou uma sala de percepção tátil. Nosso jovem cursou o Ensino Médio Técnico em Magistério e ao final de sua formação foi aprovado no concurso público para professor no Estado de Goiás, em 1993. Jeová sentiu a necessidade de aprofundar seus conhecimentos, fez licenciatura em Letras e na sequência estudou pós graduação na área de Inclusão. Chegou a passar por uma cirurgia de transplante de córneas e enxergou por dez dias com o olho direito, período em que pôde, mesmo de forma embaçada, perceber algumas tonalidades de cores. Jeová é casado e tem uma filha de seis anos. O histórico de vida de Jeová emociona e motiva, pois a deficiência visual nunca o limitou na busca pelo conhecimento e da percepção positiva em relação ao mundo que o cerca.

Weverton (Figura 3) nasceu com catarata congênita e baixa visão. Sua condição foi progressiva e aos quinze anos já havia perdido totalmente a capacidade de ver o mundo. A família de Weverton sempre procurou o suporte necessário para que ele se desenvolvesse com autonomia: aos seis anos começou a estudar, fez braille, libras, orientação e mobilidade no CEBRAV. Desde muito cedo, Weverton se interessou pelos esportes, tornou-se atleta do futebol de cinco e do goalball em nível nacional; a motivação só cresceu e em 2017 iniciou o curso de Educação Física, classificado em quinto lugar no processo seletivo da UEG. Março de 2022 foi marcante na vida de Weverton, pois o estudante acaba de concluir sua primeira formação acadêmica. No entanto, a trajetória marcante de nosso atleta passou por alguns percalços, haja vista que alguns professores diziam que ele não conseguiria concluir o curso ou não sabiam “como lidar”

com sua deficiência visual. Weverton se esforçou, insistiu, persistiu: tornou-se monitor de cinesiologia e anatomia durante a faculdade. Com a pandemia de Covid-19 nosso jovem estudante recebeu um notebook da UEG, o que fez toda a diferença em seus estudos.

Figura 2 - Frame do curta *Pra Cego Ver*



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Os destaques acadêmico, profissional e pessoal de Weverton não têm limites. Ele é o primeiro cego formado em Educação Física no Estado de Goiás e o quarto no Brasil. O engajamento e motivação de nosso atleta se superam a cada momento. Atualmente ele é estagiário no Programa de Residência Pedagógica em uma escola da Rede Municipal de Goiânia e futuramente deseja ser professor de esporte paralímpico no Centro de Referência Paralímpico do Estado de Goiás. Alguém duvida? Nós, não!

Figura 3 - Frame do curta *Pra Cego Ver*



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Figura 4 - Frame do curta *Pra Cego Ver*



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Esse simpático senhor a pedalar essa bicicleta é Genivaldo Bessa da Cunha, conhecido carinhosamente como Valdo. Perdeu a visão aos 30 anos. Há exatamente 42 anos o Sr. Valdo enxerga com o coração! A perda da visão não o limitou: ele levava os filhos pequenos ao colégio, às aulas de natação, visitava a mãe sozinho, percorrendo uma distância de 20km de  nibus. Ia sozinho, pois desejava, de cora o, ter independência e mostrar que um deficiente visual pode conquistar o mundo e as suas possibilidades. Percorria o caminho usando dois ônibus de ida e dois ônibus de volta.

Valdo não fica parado! Ajudava sua amada Vanja, que agora é uma anja, nos afazeres domésticos, pois a mesma trabalhava o dia todo para possibilitar uma melhor condição financeira em casa. O Sr. Valdo lavava roupas e estendia no varal, esquentava o almoço preparado no dia anterior pela Anja e ensinava aos filhos as atividades escolares. Com a ausência da amada, Valdo continua superando desafios! Está um show no telefone celular! Comunica-se com todos por chamada e mensagens no WhatsApp. Sabe informações do mundo acessando o Google e espalha notícias recebidas para os netos e filhos. Pratica esportes, anda na esteira e de bicicleta adaptada com seus filhos! Valdo é um super-herói para muita gente! Viva a independência de quem realmente é antenado com a vida e com o mundo!

Frequentemente usamos a expressão “é como andar de bicicleta”, para demonstrarmos que aquilo que aprendemos jamais esqueceremos; para um cego, “o hábito não reside nem no pensamento nem no corpo objetivo, mas no corpo como mediador de um mundo” (Merleau-Ponty, 1999, p. 210), ou seja, o hábito de pedalar auxilia na constância do equilíbrio físico, emocional e sensorial necessários para a vitalidade do Sr. Valdo, além da confiança no outro, no caso sua filha Daniela Capingot.

O processo de escrita, seleção de imagens, sons e montagem deste produto audiovisual nos possibilitou conhecer pessoas incríveis que desde muito cedo, com perspicácia, coragem e determinação, não viveram em negação em relação à deficiência visual. Entendemos que, para além de enxergar o mundo com o sentido da visão, é necessário aguçar, estimular e se apropriar dos demais sentidos humanos, captar as informações do meio através de outras sensações que nos incitam a ver o impossível. Enquanto profissionais da educação, precisamos ser este caminho, a pessoa em quem nossos alunos com deficiência podem confiar; precisamos romper os muros, os preconceitos, o medo de não saber como fazer e in-

cluir nossos alunos na busca pelo conhecimento e desenvolvimento de suas habilidades.

Link do vídeo no Youtube:

https://www.youtube.com/watch?v=UbgYYT-_GNA

CRÉDITOS

Direção

Letícia Cristina Andrade Cauhy

Maria Cecília Gândara da Silva

Mariusas Alves Sartin

Thaisy de Carvalho Rocha Gomes

Roteiro

Letícia Cristina de Andrade Cauhy

Mariusas Alves Sartin

Thaisy de Carvalho Rocha Gomes

Imagens

Letícia Cristina de Andrade Cauhy

Maria Cecília Gândara da Silva

Mariusas Alves Sartin

Thaisy de Carvalho Rocha Gomes

Ilustrações cedidas por

João Vítor Oliveira da Silva

Lara Celedônio Alves

Leandra Álvares Costa

Maria Clara Gomes Alves

Verônica Machado Fonseca Melo

Vitória Karoliny Vilela Pereira

Trilha sonora

BEYDOUN, Fauzi; Ruínas da Babilônia. In: RABELO, Achilles. *Ruínas da Babilônia*. Fortaleza: Próaudio e Rio de Janeiro: Nas Nuvens, 1996. CD. Faixa 2.

CRUZ, Ricardo Ramos da. Xote dos milagres In: CRUZ, Ricardo Ramos da. *Deixa entrar*. São Paulo: Abril music, 2000. CD. Faixa 3.

Montagem/Edição

Deyzylany Neves

Narração

Taciana Costa

Allessandra Monte Alto

Participações especiais

Daniela Capingot

Genivaldo Bessa da Cunha

Jeová Rosa Alves - professor de braile da SEDUC-GO

Samuel da Costa Silva - músico

Tálita Serafim Azevedo - professora

Weverton Ferreira da Silva - professor de Educação Física

Agradecimentos

Às nossas queridas professoras Dr^{as}. Deise Nanci de Castro Mesquita, Silvana Matias Freire e Kaliyna Ynanhia Silva de Faria pela oportunidade de aprender a ver, olhar e sentir. A todos que participaram indireta ou diretamente na partilha de saberes durante a disciplina.

Projetos de extensão

A Vida em Transição: diferentes olhares

Olhares singulares sob(re) novos cenários

VídeoClubismo Estudantil: escolas de educação básica em cena
Pesquisa Imagem da Vida em Transição

Disciplina eletiva

Organização de Contextos de Educação Escolar

Parceria

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

Centro de Orientação, Reabilitação e Assistência ao Encefalopata

Universidade Federal de Goiás

Goiânia/Goiás

2021/2

Referências

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. A bengala do cego. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 198-212.

RITXÒKÒ E AS MULHERES DO POVO INY

Patrícia Maria Jesus da Silva¹

Yohana Dykynyra da Conceição Arumani Karaja²

Minha avó é mestra ceramista e cresci ouvindo muitas histórias contadas por ela! Esta frase é de uma das autoras deste trabalho que pertence à etnia Karajá (Aldeia BdèBurè situada em Aruanã/Goiás/Brasil) e revela a essência das relações que são estabelecidas entre os povos originários, em especial o lugar sagrado do feminino. Essa informação norteou a construção do roteiro do curta-metragem “Ritxòkò e as mulheres do povo Iny”³ e colocou neste registro audiovisual a importante missão de se tornar mais uma ferramenta de preservação da cultura que reverbera pela voz e o olhar de uma adolescente e sua família.

A obra fílmica apresentada neste texto emite os reflexos imagéticos em movimento que são inspirados no respeito aos ancestrais e na possibilidade de se dizer sobre o protagonismo da mulher Iny na manutenção e transmissão cultural a partir artesanato, em específico a boneca Kitxòkò, que é objeto de investigação desta produção.

Neste sentido, em vídeo que se encontra no canal “Sob os olhares das mulheres indígenas”, no Youtube, Idjaruma Karajá Kamaiu-

1 Mestra em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG). Professora de História na Escola Municipal Jalles Machado de Siqueira para o Ensino Fundamental – anos finais. E-mail: patriciaescola.16@gmail.com

2 Estudante na Escola Municipal Jalles Machado de Siqueira – 9º ano (2021) E-mail: vandaharumani@hotmail.com

3 Criado em colaboração com Yuri Gabriel Alves Duarte, Alex Henrique de Araújo Arruda e Vanda Narubia Arumani.

rá (2021) afirma que a fotografia e o cinema têm sido mecanismos poderosos para registrar as suas culturas de modo que as novas gerações e os não indígenas possam conhecê-las, bem como se tornam uma forma de guardar as histórias dos antepassados transmitidas oralmente pelos anciãos.

Na tentativa de colocar essa ideia em ação, participamos da disciplina eletiva “VideoClube Cepae em Cena: produção e mostra audiovisual estudantil” oferecida pelo Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG)⁴. Os estudos, discussões e orientações nos encontros virtuais, realizados quinzenalmente, inspiraram a compreensão de que a “*arte nasce na profundidade da nossa alma e produz daí*” (Prado, 2008, grifo nosso). Por isso, o exercício de tornar as imagens estáticas em uma narrativa audiovisual foi desafiador, porque demandaria a sensibilidade poética de nossa parte para realçarmos toda a honra e beleza advinda da criação da boneca Ritxòkò pelas mãos de uma mestra da arte ceramista.

Nas outras quinzenas, os encontros aconteciam por meio de reuniões virtuais ou na escola⁵ e contavam com a colaboração de Vanda Narubia Arumani no esclarecimento sobre as questões específicas de seu povo, como rituais, festividades, acessórios, patrimônio cultural, aldeias etc. Vanda é mãe da proponente do curta-metragem e participante ativa de movimentos em defesa do povo Iny, como, por exemplo, a Marcha das mulheres que aconteceu em Brasília nos dias 07 a 11 de setembro de 2021 sob o tema “Mulheres originárias: reflorestando mentes para a cura da terra”. Isto posto, percebe-se a referência de empoderamento e honra que se tem por pertencer a uma etnia que valoriza o que é transmitido entre as gerações.

4 Coordenados pelas profas Dr^a Deise Nanci de Castro Mesquita e Dr^a Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha.

5 No segundo semestre de 2021, os estudantes tiveram aulas em regime de escalonamento semanal para atender aos protocolos de biossegurança em função da pandemia de Covid-19.

Para apresentar o processo de criação do vídeo, faremos uma breve apresentação sobre o povo Karajá: o mito de origem e significado do rio; a importância dos anciãos para a educação indígena; o artesanato como modo de transmissão cultural e os saberes que envolvem a sua feitura; e as técnicas e expressões artísticas.

Como mencionado anteriormente, a edição se tornou instigante porque deveríamos transformar as imagens estáticas⁶ em visualidades com movimentos, o que conseguimos após vários experimentos e sugestões das professoras orientadoras. Ao editarmos as fotografias, começamos a “brincar” com elementos artísticos como a inserção de novas cores, traços, recortes em diferentes planos, conversões em pinturas/desenhos, movimentações em 3D ou zoom.

Para esta experiência, foi imprescindível a participação de outros estudantes da instituição. Por exemplo, após uma roda de conversa sobre os povos originários na aula de História, aproveitamos para falar sobre a produção audiovisual. Na medida em que as ideias foram surgindo, dois estudantes nos deram vários exemplos de como compor os frames e foram convidados a contribuir com o trabalho artístico nesta etapa final.

As fotos que dão origem ao curta não aparecem como mera transição de imagens que sucedem umas às outras, mas possuem um encadeamento de representações que tecem a história e movimentam-se junto à voz narradora do mito de origem do povo Iny. Esta transmite a narrativa de modo compassado, calmo e atento, como forma de mostrar as características próprias na transmissão oral dos conhecimentos tradicionais.

6 Algumas das fotografias foram planejadas e capturadas para o filme, outras aproveitadas do acervo particular da família e com uso autorizado para o curta-metragem.

O povo Iny e sua conexão com o rio Araguaia

O filme se inicia com a cena da anciã (Figura 1) que está de mãos dadas a uma criança às margens do Rio Araguaia, considerado elemento primordial para a existência dos povos Iny. Devido aos recursos do aplicativo de edição de vídeo (*CapCut*), a fotografia se transformou em uma pintura ao som de uma flauta de bambu.

Figura 1 - Frames de cena do curta-metragem *Ritxòkò e as mulheres Iny*



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Esta visualidade nasceu de inúmeras tentativas e experimentos de recursos que não conhecíamos para dar movimento às imagens estáticas da narrativa que estaria por vir. Seguindo a sugestão e o alerta dados por Walter Carvalho, em entrevista realizada em 2018, durante um encontro com os participantes da terceira edição do Núcleo Experimental de Cinema do MIS⁷, não abrimos mão de experimentar na criação cinematográfica. A maioria das técnicas utilizadas neste curta-metragem foram definidas pelo aproveitamento de diversas combinações, associações e possibilidades de recortes, movimentos e transições que nos eram ofertados pelas ferramentas tecnológicas.

De modo compassado, antes mesmo de a pintura se transformar em fotografia, é iniciada a narrativa que conta a origem do povo Karajá sob uma voz feminina, que diz o seguinte: “Os povos Karajás

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DWld1Ai7YYk>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ou povo Iny são conhecidos como povo da água. Por isso, eles têm uma forte conexão com o rio, pois, segundo a lenda, vieram do fundo do rio. Na língua Karajá seria: Berahatxi Mahadu”.

Sobre essa parte da narrativa faremos uma importante observação que tem relação com os territórios ocupados pelos povos *Iny Karajá* e seus subgrupos. Concluída a gravação de áudio deste trecho, a narradora Vanda Narubia pediu para refazê-la em razão de que havíamos escrito na versão inicial do roteiro “*nós, povos Karajás, ou povo Iny, somos conhecidos [...]*”. Essa mudança demonstra o reconhecimento de que mesmo entre os povos Karajás existem várias culturas que se diferenciam, conforme pode-se verificar na conversa abaixo.

Nós povos karajá, ou povo Iny como nos autodenominamos, habitamos na ilha do Bananal e todo o vale do rio Araguaia, na região central do Brasil. Nossos territórios se estendem pelos estados de Goiás, Mato Grosso, Tocantins e Pará. O povo Iny se divide em 3 subgrupos: os Xambioá, os Javaés e o Karajás propriamente dito. Somos falantes da língua Karaja, Inyrybé, do tronco linguístico Macro Jê.

[...] Aruanã possui 2 aldeias: Aldeia Buridina que fica localizada no centro da cidade e na beira do rio Araguaia e Aldeia BdeBurè que fica afastada da cidade.

A narrativa do mito de origem foi escolha de Yohana, autora do filme, e reforçada nas informações compartilhadas pela sua mãe em conversas informais pelo aplicativo WhatsApp:

O mito de origem dos Karajá conta que eles moravam numa aldeia, no fundo do rio, onde viviam e formavam a comunidade dos Berahatxi Mahadu, ou povo do fundo das águas. Satisfeitos e gordos, habitavam um espaço restrito e frio. Interessado em conhecer a superfície, um jovem Karajá encontrou uma passagem, Inyседена, lugar da mãe da gente, na Ilha do Bananal. Fascinado pelas praias e riquezas do Araguaia e pela existência de muito espaço para correr

e morar, o jovem reuniu outros Karajá e subiram até a superfície. Tempos depois, encontraram a morte e as doenças. Tentaram voltar, mas a passagem estava fechada, e guardada por uma grande cobra, por ordem de Koboï, chefe do povo do fundo das águas. Resolveram então se espalhar pelo Araguaia, rio acima e rio abaixo. Com Kynyxiwe, o herói mitológico que viveu entre eles, conheceram os peixes e muitas coisas boas do Araguaia. Depois de muitas peripécias, o herói casou-se com uma moça Karajá e foi morar na aldeia do céu, cujo povo, os Biu Mahadu, ensinou os Karajá a fazer roças.

A justificativa para essa seleção vem da própria história dos *Iny Karajá*, que vivem às margens do rio Araguaia desde o estado de Goiás, passando por Mato Grosso, Tocantins e Pará, compondo ao todo 23 (vinte e três) aldeias:

O extenso vale do rio é o território *Iny*. É o lugar onde vivem, de onde extraem sobrevivência física e a produção da sua cultura. Um lugar povoado de animais, plantas e espíritos ancestrais que alimentam o corpo e a alma e fornecem quase tudo de que os Karajá precisam para viver. (Lima, 2019, p. 30).

Assim, em nossa curta-metragem o rio Araguaia aparece como referência deste povo. Por isso inauguramos a história trazendo esse símbolo que é “o lugar onde a vida se faz e refaz, pois, ao mesmo tempo, o rio assegura a continuidade biológica e cultural do grupo” (Lima, 2019, p. 31). É nele que se tem o sustento e alimento pela pesca com variedades de peixes, assim como serve de referência para a realização de rituais e festividades marcadas pelos movimentos das águas no tempo das cheias e da seca (em geral, no mês de março). No curta, Vanda Narubia dá ênfase ao fato quando narra que: “as festas culturais sempre ocorrem nas aldeias, quando tem algum ritual, tipo passagem da menina quando se torna uma moça ou o menino se torna um rapaz. Ou uma criança quando vai ter seu primeiro alimento, sem ser o leite materno”.

Sinvaldo Oliveira Wahuka (2019) explica que o rio Araguaia é chamado de *Berohoky* (que faz parte do gênero feminino) e para o povo *Iny* ele é como se fosse uma avó. Metaforicamente explicando, é uma forma de dizer que, tal qual a avó, o rio cuida, ensina, traz alegria, aconchego, consolo, afago e diverte o povo com as suas belezas:

Trata-se de uma avó que cuida de muitos e muitos netos levando os *Iny* rio acima e rio abaixo [...]. *Berohoky* traz de tudo para os seus habitantes: alimentação, ornamentação, educação, habitação e todos os conhecimentos de vida no contexto de viver, nascer, crescer e morrer. Nesse sentido, a interação do povo *Iny* com a natureza é fenomenal quando falamos de educação e aprendizagem. O contexto de interação entre seres se dá quando os *Iny* educam seus jovens pelos ensinamentos dos espíritos de animais da região, que são muito recitados e respeitados pelo povo *Iny* (Wahuka, 2019, p. 150-152).

Pelo rio Araguaia as pessoas se locomovem para chegar a outras aldeias e povoações, o que permite e garante a mobilidade da população. Fornece ainda, após o período chuvoso, a matéria-prima para a feitura das Ritxòkò, retirada nos barreiros de suas margens.

Quando o rio enche, as águas transbordam as margens limpando as sujeiras da superfície da terra, trazendo para os *Iny* novos barros para fazerem suas panelas, potes e todos os utensílios domésticos. Além de fazerem, para as crianças se divertirem, várias bonecas com formas variadas, pequenas esculturas que representam as personagens de alguns mitos. As bonecas de cerâmica hoje vão aumentando as suas estruturas de produção e de formatos, retratando a vida cotidiana do povo *Iny* (Wahuka, 2019, p. 152).

A confecção das bonecas de cerâmica se destaca por elas serem “consideradas um laboratório onde a vida Karajá ganha expressão e se torna significativa, pois são feitas com intenção educativa, para

representarem os Karajá nas suas crenças e práticas [...]” (Lima, 2019, p. 39). E é sobre esses saberes que pontuaremos a partir das fotografias selecionadas para a composição do curta-metragem.

A arte feminina Karajá: visualidades sobre os ofícios e saberes na feitura da boneca de cerâmica

Em sequência às imagens que revelam a conexão dos Iny com o rio Araguaia, surge na narrativa a apresentação do papel feminino na cultura Karajá: *As mulheres Karajás ou Iny são as guardiãs e protetoras dos valores culturais e dos saberes transmitidos pelos guerreiros ancestrais e um deles é a boneca Ritxòkò* (Trecho de narrativa do Curta metragem, 2021). Em diálogo com esse trecho, Kussina Iara Karajá (2021) pontua em sua participação na live “A manutenção e transmissão cultural através do artesanato, e o protagonismo da Mulher Iny” que, para muitos, o lugar da mulher indígena é apenas no cuidado da casa, porém, segundo ela, as mulheres Karajá tem protagonismo no artesanato, que move a subsistência da aldeia e guarda na memória os antepassados, mas pondera que muitas vezes isso fica nos bastidores sem aparecer, o que nos motivou ainda mais a desenvolver este trabalho.

A boneca Ritxòkò é representação cultural do povo Iny e por meio dela se demonstra cenas do cotidiano e os ciclos dos rituais, reproduzindo o ordenamento sociocultural e familiar dos Karajás. A produção delas é uma atividade exclusiva das mulheres e envolve técnicas e modos de fazer considerados tradicionais e transmitidos de geração em geração:

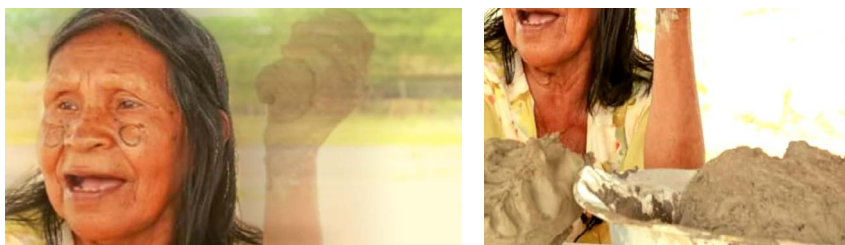
O processo (criativo) de produção das Ritxòkò ocorre por meio de um jogo de elaboração e variação de formas e conteúdos determinado por uma série de fatores, como a experiência, a habilidade técnica e a preferência estética da ceramista pela combinação

dos motivos temáticos e dos diversos padrões de grafismo aplicados, a função do objeto, o acesso às matérias-primas, entre outros aspectos (IPHAN, 2012).

Segundo Nei Clara de Lima (2019, p. 119), no contexto de criação das Ritxòcò existe a presença das ceramistas que modelam e narram as histórias do tempo antigo por meio de figuras e, por esta razão, “elas dizem que fazem as bonecas para ensinarem às crianças e aos jovens as histórias do povo *Iny*, para eles aprenderem a ser *Iny*”. Tais práticas e expressões artísticas estão também descritas em dois livros de registros publicados em 2012 como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro, pelo Instituto do patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN): Saberes e práticas associadas aos modos de fazer bonecas Karajá; e Ritxòcò - expressão artística e cosmológica do povo Karajá.

Desse modo, escolhemos uma única fotografia (Figura 2) e a editamos em diferentes enquadramentos a fim de convocar a atenção inicial do telespectador para os saberes que envolvem os modos de fazer a arte ceramista. A mestra ceramista que apresentamos na produção audiovisual é a indígena Jandira Diriti Karajá, da aldeia BdèBurè/ Aruanã/ Goiás, avó de uma das proponentes deste trabalho:

Figura 2 - Frames de cena do curta-metragem *Ritxòcò e as mulheres Iny*



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

A imagem original, que já compunha o acervo da família, foi selecionada por dois principais elementos: a mestra ceramista em

contato com a matéria-prima e oralizando algo para os telespectadores. Aproveitamos, então, e inserimos juntamente a essa visualidade o início da narrativa do mito de origem do povo Iny. Trata-se da narrativa do mito de origem do povo Iny, história tradicionalmente contatada pelas anciãs da aldeia no processo de educação indígena. Assim, a narração oral do mito se une à apresentação dos diferentes enquadramentos/edições desta imagem e de outras que a sucedem para realçar as etapas de criação e o produto final.

Observa-se na Figura 2, que na primeira visualidade (imagem à esquerda) a mão está desfocada por um espaço curto de tempo, isso para que o olhar do telespectador possa fitar essa parte do corpo que transforma o barro em arte. No segundo enquadramento da mesma imagem (à direita), ao invés das mãos, damos ênfase à parte inferior para capturar a argila resultante da mistura entre o barro e a cinza (procedimento que permite adquirir uma textura firme). Nesse momento da cena fílmica, esse quadro é ampliado vagarosamente com alguns segundos de cintilação, alertando quem assiste a observar os detalhes que a compõem.

Após a fase de preparação da argila, apresentamos no filme o processo de modelagem da boneca, como mostra a Figura 3. Essa fotografia foi capturada em diferentes ângulos para compor a história, o que permitiu uma edição que resultasse em mais visualidades ainda. Acredita-se que as discussões durante a disciplina eletiva e as trocas de ideias contribuíram para que se experimentassem técnicas fotográficas para uma mesma demarcação visual.

Figura 3 - Frames de cena do curta-metragem *Ritxòkò e as mulheres Iny*



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

As imagens que estão na parte superior da Figura 3 são a mesma, mas, devido ao recorte e edição, mostram detalhes com cores, objetos e ângulos diferentes. Para a transição das imagens no filme, usa-se o modelo 3D (três dimensões), em que o processo de edição permite que sejam visualizadas a altura, largura e profundidade da fotografia, fazendo com que ela se movimente na tela. Esta animação acontece porque os objetos da cena se movem em sentidos contrários, isto é, enquanto o foco se aproxima da tela, o fundo se distancia.

Desse modo, essas cenas (Figura 3) mostram que o processo de modelar e esculpir a boneca não é tão simples quanto parece, ao contrário, trata-se de habilidade adquirida pela experiência e que exige saberes próprios, assim como as escolhas subjetivas de cada artista ceramista. Sobre a construção das bonecas, Lima (2019,

p. 121) ressalta que as características gerais dos objetos são, em sua maioria, representadas por figuras que retratam “cenas do cotidiano do trabalho doméstico, pescaria, caçada, cuidados com as crianças, enterro, cenas de rituais, como o *hetohoky*, dança dos Aruanãs”.

Com relação a essa questão, cabe acrescentarmos uma observação sobre as informações dadas por Vanda Narubia em conversa que ajudou a produzir este curta. Várias fotografias foram enviadas por ela e muitas delas mostram festas e enfeites corporais, tendo ela explicado sobre cada um dos adereços. Algumas dessas fotos não aparecem na obra audiovisual para que os não indígenas entendam que os personagens da boneca “imitam” a vida religiosa e o cotidiano na aldeia BdèBurè, com detalhes em grafismos e adornos corporais específicas de rituais.

Retomando sobre a produção da boneca, após finalizada a modelagem do personagem, a argila ainda se mantém crua em processo de secagem (imagem da esquerda na Figura 4). Com a finalidade de evitar que as bonecas se quebrem com facilidade, elas são queimadas ou assadas um dia depois, recebendo, após isso, pinturas de grafismos com tintas vegetais, como a do jenipapo e outros enfeites com base no que a artesã queira retratar (Figura 4).

Figura 4 - Frames de cena do curta-metragem *Ritxòkò e as mulheres Iny*



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Os personagens acima representados são mulheres casadas, uma segurando um pote para pôr água (à direita) e a outra (à esquerda) preparando a mandioca para servir de alimento, como explica Vanda Narubia em uma de nossas conversas:

As bonecas de cerâmica, todas elas têm uma representação do nosso cotidiano, tipo temos nessa foto que está com o pote que a gente usa para tomar água. Hoje em dia muitas famílias usam o filtro, mas as pessoas das famílias mais tradicionais usam o pote. A outra é uma mulher que está ralando a mandioca para preparar o alimento. Então assim, mas tem vários outros personagens. É muito importante diferenciar o grafismo que mostra se é mulher, casada, solteira, criança, homem, viúva [...]

Em síntese, a decoração das bonecas indica várias questões, como gênero (se é homem ou mulher) e idade (se é criança ou adolescente), os animais da fauna regional, os rituais e seres míticos (como Kboí, que é personagem do mito de origem narrado no curta-metragem). No filme, as duas imagens (Figura 4) são mostradas em cenas que se sucedem para que o telespectador tenha a oportunidade de observar essas mudanças e o que cada etapa de modelagem representa para a criação da arte ceramista.

O papel da avó na vida da criança e jovem indígena: educação por meio da contação de histórias e saberes transmitidos

Em todo o percurso de escrita deste texto, afirmamos a intenção educativa com que são feitas as bonecas na preservação da cultura Karajá. Entre a criação da arte e a contação de história há o papel que as avós exercem e ocupam na vida das famílias *Iny*:

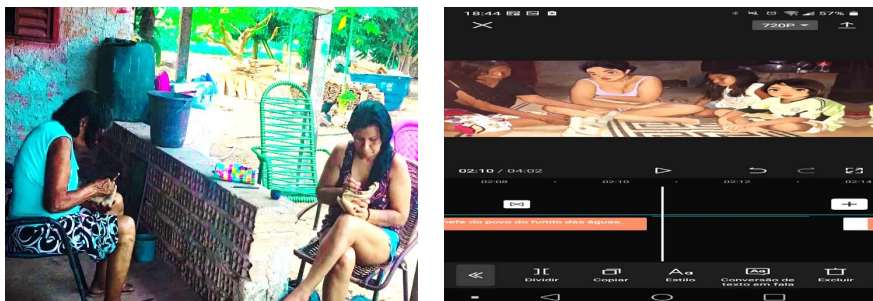
Muito do que elas aprendem em sua formação, na

construção das identidades *Iny*, advém do convívio com as avós, que ensinam sobre valores e hábitos ancestrais, ao mesmo tempo em que recebem toda sorte de cuidados e afetos. Niná-las para dormir, cozinhar e lhes servir alimentos, contar histórias, ensinar a confecção de objetos e a realização de tarefas, enfeitar e pintar seus corpos são as formas de convívio entre as gerações mais velhas e as mais novas, o que cria laços afetivos profundos entre ambas (Lima, 2019, p. 37).

Para Yohana, criar este filme seria um modo de contar ao mundo o privilégio que sente em ser neta de uma mulher *Iny* que tem o papel fundamental para a transmissão cultural de seu povo: “minha avó é mestra ceramista e conta muitas histórias”, como as que trataremos de apresentar e comentar a seguir.

Como mencionado anteriormente na citação de Lima (2019), aos avós cabe a educação de valores e hábitos ancestrais que são repassados pelos convívios, cuidados e afetos. Jandira Diriti não apenas desenvolve a tarefa de produzir as bonecas Karajá, mas, de modo natural, vem ensinando as outras gerações sobre os ofícios de confecção desses objetos, acessórios e pinturas. Como exemplo disso, temos na imagem à esquerda da Figura 5 a pintura de Ritxòcò entre mãe e filha:

Figura 5 - Frames de cena do curta-metragem *Ritxòcò e as mulheres Iny*



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

A contação de histórias é elemento primordial na feitura das bonecas e não está dissociada dela quando entra em cena a explicação dos personagens que a compõem. A imagem à direita mostra os netos reunidos em volta da avó e atentos à sua narrativa. Resolvemos então transformar a autora do filme em personagem junto de sua avó e mãe, três gerações presentes na narrativa. O rosto de Yohana não aparece na maior parte das cenas, mas é encoberto pela edição para que, ao final, assim como a boneca, apareça enfeitada com os grafismos, colares e pulseiras específicos de rituais e festividades (imagem à esquerda da Figura 6).

Figura 6 - Frames de cena do curta-metragem *Ritxòkò e as mulheres Iny*



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

A entrada de Yohana com os enfeites e revelando seu rosto é anunciada com som forte de tambor (representando os rituais) e em seguida aparece a música *Checheyene*⁸, que simboliza o canto da tradição Karajá. Como se pode notar na Figura 6, exploramos bastante a arte com filtros e colagens do aplicativo *Canva*. A fotografia à direita (Figura 6) foi capturada na escola e tivemos a ideia de fazê-la para que representasse a oferta simbólica de Yohana daquilo que tem de mais rico e belo: a ancestralidade e respeito à sua história, que estão vivas onde quer que transite, mesmo em ambiente urbano como o da cidade de Goiânia, onde vive com a mãe. É para este lugar da sua cultura e de seu povo que sempre retorna.

⁸ CD Iny cantos tradição Karajá

Antes dos créditos, encerramos o curta com a palavra indígena *Txikotoetuke*, que significa obrigada, para simbolizar a reverência que nós também fazemos à avó e à mãe de Yohana, por serem duas mulheres potentes a ensinar, de diversos modos, a todo o seu povo *Iny*, e ao telespectador que se dispôs a ouvir e se permitiu enlaçar por essas imagens e narrativa, pela voz, pelos sons.

Considerações finais

Vários foram os aprendizados que pudemos extrair na elaboração deste curta-metragem. O primeiro deles é o envolvimento da família, que ofereceu todo o suporte com relação aos materiais fotográficos, às informações, e se dispôs a elaborar novas imagens. Para nós, essas atitudes de socialização, compartilhamento e corresponsabilidade exemplificam a compreensão que os povos indígenas têm sobre o processo de educar os mais jovens, isto é, de que é preciso “uma aldeia toda para colaborar com a educação das crianças e adolescentes”.

Todas as informações apresentadas pelos indígenas ao longo da produção do curta vieram recheadas de descrições e explicações sobre suas especificidades e, ainda, com a pronúncia de palavras na língua do povo Karajá, o que nos atentou para o fato de que seria interessante colocar a legenda para que o telespectador pudesse relacionar a pronúncia como o modo de escrita delas, como é o caso de *Berhatxi Mahadu*.

Outro ponto que pode ser apresentado aqui é o esforço que o povo *Iny* tem para com a produção de materiais visuais e audiovisuais que possam servir de instrumentos para transmitir a sua cultura, uma vez que isso é feito e garantido pela tradição oral, a qual os anciãos possuem seu lugar e papel.

Cabe enfatizar aqui que tivemos muita dificuldade para pensar e explorar as imagens disponibilizadas, várias foram as tentativas de combinações e possibilidades de recortes, movimentos e transições que experimentados nas ferramentas tecnológicas. Para chegar a este resultado, foram necessárias intervenções de nossas orientadoras, que em diversos momentos nos pediram para que investíssemos nas imagens estáticas, de modo a direcioná-las para vários planos e ângulos. O resultado deste processo pode ser visto no resultado final, quando uma mesma imagem é trazida sob diferentes perspectivas.

Para se ter uma ideia, em uma das edições transformamos as bonecas em personagens que se deslocavam “embaixo” d’água, de modo a ilustrar o mito narrado, porque acreditávamos que o movimento ausente nas imagens estáticas não prenderia a atenção do telespectador na história. Ilustrar, de fato, foi um “erro” necessário para nosso percurso, talvez por não termos acreditado totalmente no potencial que as imagens teriam de tocar o real.

Com toda a certeza, ainda temos muito a aprender com os povos originários sobre honra à história, aos idosos, à natureza e a vários outros aspectos que não foram tratados aqui.

Link de acesso ao curta:

<https://www.youtube.com/watch?v=1B4mwjGLZCw&t=17s>

CRÉDITOS

Roteiro

Yohana Dykynyra da C. Arumani Karajá

Patrícia Maria Jesus da Silva

Yuri Gabriel Alves Duarte

Direção

Yuri Gabriel Alves Duarte

Edição/ Artes visuais

Alex Henrique de Araújo Arruda

Patrícia Maria Jesus da Silva

Fotografia

Yohana Dykynyra da C. Arumani Karajá

Yuri Gabriel Alves Duarte

Som/Aúdio/Trilha Sonora

Narradora - Vanda Narubia Arumani

Flauta de bambu - Capcut

Som de água corrente - Capcut

Música Cheyehyhe - CD Iny cantos tradição Karajá

Imagens de Arquivo

Acervo pessoal de Yohana Dykynyra da C. Arumani Karajá

Aplicativos

Canva

Youtube

Capcut

Pesquisa

Iphan (Patrimônio Cultural)

Livro “Arte Iny Karajá”

Colaboradores

SOB OS OLHARES DAS MULHERES INDÍGENAS (Canal Youtube)

VANAS artedecor (Instagram)

Agradecimentos

Vanda Narubia Arumani

Jandira Diriti karajá (mestra ceramista)

ALDEIA BdèBurè/ Aruanã – GO

Escola Municipal Jalles Machado de Siqueira

Orientação

Deise Nanci de Castro Mesquisa

Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha

Projetos

Extensão

A Vida em Transição: diferentes olhares

Olhares singulares sob(re) novos cenários

VideoClubismo Estudantil: escolas de educação básica em cena

Pesquisa

Imagem da Vida em Transição

Disciplina Eletiva

VideoClube Cepae em Cena: produção e mostra audiovisual estudantil

Parceria

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

Centro de Orientação, Reabilitação e Assistência ao Encefalopata

Escola Aldeia

Escola Casa Verde

Escola Municipal Jalles Machado de Siqueira

Universidade Federal de Goiás

Goiânia/Goiás

2021/1

Referências

- ADÉLIA PRADO no Sempre um Papo. [S. l.: s. n.], 2008. 1 vídeo (41 min). Publicado pelo canal Sempre Um Papo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sisSlTXy6bM>. Acesso em: 24 jan. 2022.
- BATE PAPO com Walter Carvalho. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (14 min). Publicado pelo canal Museu da Imagem e do Som. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DWld1Ai7YYk>. Acesso em 20 jan. 2022.
- CONTANDO a nossa história através da fotografia - Indígenas por trás das lentes. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (1 h 23 min). Publicado pelo canal Sob os olhares das mulheres indígenas. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=tGTHjdv8X7k>. Acesso em 15 fev. 2022.
- IPHAN. *Ritxòkò: Expressão Artística e Cosmológica do Povo Karajá*. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2012. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/82>. Acesso em: 02 dez. 2021.
- IPHAN. *Saberes e Práticas Associados aos Modos de Fazer Bonecas Karajá*. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2012. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/81>. Acesso em: 02 dez. 2021.
- LIMA, Nei Clara de. *O fluxo da vida: o rio Araguaia e os Karajá*. In: LIMA, Nei Clara de; LEITÃO, Rosani Moreira (org.). *Iny Tkylysinamy Rybèna/ arte Iny karajá: patrimônio cultural do Brasil*. Goiânia: IPHAN-GO, 2019, p. 29-40.
- LIMA, Nei Clara de. *Ofícios, saberes e modos de fazer: Kitxòcò*. In: LIMA, Nei Clara de; LEITÃO, Rosani Moreira (org.). *Iny Tkylysinamy Rybèna/ arte Iny karajá: patrimônio cultural do Brasil*. Goiânia: IPHAN-GO, 2019, p. 115-122.
- WAHUKA, Sinvaldo Oliveira. *Lugares: O Araguaia, Berohoky, o grande rio*. In: LIMA, Nei Clara de; LEITÃO, Rosani Moreira (org.). *Iny Tkylysinamy Rybèna/ arte Iny karajá: patrimônio cultural do Brasil*. Goiânia: IPHAN-GO, 2019, p. 145-153.

SOBRE O E-BOOK

Tipografia: Gentium Basic, Century Gothic, Calibri
Publicação: Cegraf UFG
Câmpus Samambaia, Goiânia-
Goiás. Brasil. CEP 74690-900
Fone: (62) 3521-1358
<https://cegraf.ufg.br>
